



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

του

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΚΑΣΙΟΥΜΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Αναστασία Ψάλτη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 10-11, Νοεμβρίου 2018

Ο Δηλών: Νικόλαος Κασιούμης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παράλληλα να εξετάσει, αν στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο είναι ρυθμιστικοί παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον στόχος είναι να εξετάσουμε, αν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Απώτερος στόχος βέβαια, είναι να αναδειχθεί η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης στον εκπαιδευτικό κλάδο, διότι αποτελεί μια ισχυρή κοινωνική ικανότητα για κάθε οργάνωση, αλλά θα πρέπει και να συμπεριληφθεί στις εκπαιδευτικές στρατηγικές του κάθε εκπαιδευτικού (Goleman, 2011), παρότι δεν είναι ούτε μέρος του σιωπηρού ούτε του ρητού προγράμματος σπουδών (Whitefield & Kloot, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων από διάφορες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα κοινωνικό-δημογραφικά τους στοιχεία και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο Toronto Empathy Questionnaire (TEQ), (Kourmousi et al., 2017 & Spreng et al., 2009), με 16 ερωτήσεις, το οποίο αξιολογεί τις συναισθηματικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης, καθώς και το ερωτηματολόγιο Teachers Satisfaction Inventory (TSI), (Γκόλια και Κουστέλιος, 2014), με 20 ερωτήσεις, το οποίο μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό με την βιβλιογραφική έρευνα. Πράγματι, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαθέτουν ενσυναίσθηση σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό ενσυναίσθησης έναντι των ανδρών, ενώ η ηλικία και οι επιπλέον σπουδές δε φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, βρέθηκε μια ικανοποιητική θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, εκπαιδευτικοί, συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική ικανοποίηση.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the levels of empathy of Secondary Education teachers and to examine whether gender, age and educational level are regulatory factors that determine the degree of empathy of teachers. An additional objective is to probe the levels of empathy in relation to the job satisfaction of teachers. The ultimate goal, of course, is to highlight the importance and necessity of empathy in the education sector, since it is a strong social capacity for every organization, but it should also be included in its educational strategies (Goleman, 2011), although it is neither part of the overt (explicit) nor the covert (hidden) curriculum (Whitefield & Kloot, 2006).

More specifically, the sample of the survey consisted of 150 Secondary Education teachers, of various specializations from a range of Regional Education Directorates. The participants completed their socio-demographic data and then the Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) (Kourmousi et al., 2017 & Spreng et al., 2009) with 16 questions, which assesses the emotional components of empathy, as well as the Teacher's Satisfaction Inventory (TSI) questionnaire (Golia and Kustellios, 2014), with 20 questions, which measures the job satisfaction of teachers.

The findings of this research are consistent with the results of other related studies. Indeed, research has shown that Secondary Education teachers possess empathy to a satisfactory degree, with women having a higher level of empathy compared to men, whereas age and additional studies do not seem to affect the levels of empathy of teachers. In addition, a positive correlation between empathy and job satisfaction of teachers was found.

Key words: Empathy, teachers, emotional intelligence, job satisfaction.

«Empathy is a way of being»

Carl Rogers (1980)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	14
Κεφάλαιο 1^ο: Ενσυναίσθηση.....	14
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	14
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου ενσυναίσθηση.....	16
1.2.1 Έννοιες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση.....	20
1.3 Οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης.....	21
1.4 Η ενσυναίσθηση στον χώρο της εκπαίδευσης: ερευνητικά ευρήματα.....	24
1.4.1 Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	27
1.4.2 Θετικά αποτελέσματα της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	29
1.5 Η μέτρηση της ενσυναίσθησης.....	31
1.6 Ενσυναίσθηση και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	33
1.6.1 Ενσυναίσθηση και φύλο.....	33
1.6.2 Ενσυναίσθηση και ηλικία.....	35
1.6.3 Ενσυναίσθηση και μορφωτικό επίπεδο.....	38
Κεφάλαιο 2^ο: Επαγγελματική ικανοποίηση.....	39
2.1 Εισαγωγή-Ορισμός.....	39
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.....	41
2.3 Θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση.....	43
2.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση.....	46
2.5 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης.....	51
2.6 Επαγγελματική ικανοποίηση και ενσυναίσθηση.....	53
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	55
Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	55
3.1 Σκεπτικό και σκοπός της έρευνας.....	55
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	57
3.3 Συμμετέχοντες.....	58
3.4 Εργαλεία.....	60

3.5 Διαδικασία συλλογής υλικού.....	62
3.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.....	63
Κεφάλαιο 4° : Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	64
4.1 Περιγραφική ανάλυση.....	64
4.1.1 Ενσυναίσθηση.....	64
4.1.2 Εργασιακή ικανοποίηση.....	66
4.2 Στατιστική ανάλυση.....	79
Κεφάλαιο 5°: Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	72
5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	72
5.2 Συμπεράσματα.....	76
5.3 Περιορισμοί έρευνας.....	77
5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	80
1. Ελληνόγλωσσες.....	80
2. Ξενόγλωσσες.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα 1 : Ερωτηματολόγια.....	90

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1: Πίνακας Συχνοτήτων για το Φύλο.....	58
Πίνακας 2: Πίνακας Συχνοτήτων για την Ηλικία.....	58
Πίνακας 3: Πίνακας Συχνοτήτων για τα Έτη Υπηρεσίας.....	58
Πίνακας 4: Πίνακας Συχνοτήτων για τις Επιπλέον Σπουδές.....	59
Πίνακας 5: Πίνακας Συχνοτήτων για το Εργασιακό Καθεστώς.....	59
Πίνακας 6: Πίνακας Συχνοτήτων για την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης..	60
Πίνακας 7: Συγκεντρωτικός Πίνακας Συχνοτήτων για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την Ενσυναίσθηση.....	64
Πίνακας 8: Πίνακας Περιγραφικών Μέτρων για την Επαγγελματική Ικανοποίηση και τις υπό-ομάδες.....	66
Πίνακας 9: Συγκεντρωτικός Πίνακας Συχνοτήτων για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	67
Πίνακας 10: Έλεγχος κανονικότητας της ενσυναίσθησης σε σχέση με το φύλο.....	69
Πίνακας 11: Έλεγχος κανονικότητας της ενσυναίσθησης σε σχέση με την ηλικία...	70
Πίνακας 12: Έλεγχος κανονικότητας της ενσυναίσθησης σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές.....	71
Πίνακας 13: Συσχετίσεις ενσυναίσθησης με τις υπό-ομάδες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	72

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» και θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του προγράμματος για τη συμβολή τους σε αυτή μου την πορεία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα Κα Αναστασία Ψάλτη για την καθοδήγηση, την άριστη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου.

Θα ήταν παράλειψη, εάν δεν ευχαριστούσα όλους τους εκπαιδευτικούς που βοήθησαν στην υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την πολύτιμη ηθική στήριξη, κατανόηση και την υπομονή που έδειξαν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής, κυρίως όμως ευχαριστώ τη σύζυγό μου Φιλιώ για την απεριόριστη υπομονή και ενσυναίσθηση που έδειξε και στην οποία αφιερώνω την μεταπτυχιακή εργασία μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος ενσυναίσθηση απαντάται σε πολλούς κλάδους, όπως στην ψυχοθεραπεία, στον κλάδο της υγείας, αλλά και στην εκπαίδευση.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τον όρο, παραθέτουμε δύο χαρακτηριστικούς ορισμούς. Σύμφωνα με τον Adler το 1931 (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004), ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου και να ακούμε με τα αυτιά του, ενώ σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοΐζου (2003), ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης της κατάστασης του άλλου, της κατανόησης δηλαδή της συμπεριφοράς, των σκέψεων και των συγκινήσεων του άλλου.

Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου θέματος για την έρευνα, πηγάζουν από το προσωπικό ενδιαφέρον, όντας ο ίδιος εκπαιδευτικός, διότι η κατοχή της ενσυναίσθησης οδηγεί στη βελτίωση του διδακτικού-μαθησιακού έργου, αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα, η ύπαρξη ενσυναίσθησης στη διδακτική πράξη είναι απαραίτητη, αφού συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση των μαθητών, δημιουργεί θετικό κλίμα και κίνητρα στους μαθητές, βοηθά στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι η ενσυναίσθηση συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία αναδεικνύεται ως πρωταρχικός παράγοντας, επηρεάζοντας θετικά την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Goleman, 2011' Οικονόμου, 2014' Platsidou, 2010' Tabatabaei & Zahra, 2015). Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση διαχειρίζονται πιο κατάλληλα διάφορες καταστάσεις στη σχολική τάξη (Arghode, Yalvac & Liew, 2013' Bozkurt & Ozden, 2010' Durlak, Weissberg, & Pachan, 2005' Goleman, 2011' Κουργιαντάκης, 2005' Masum & Khan, 2014). Επομένως οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο δύσκολο έργο που αναλαμβάνουν κάθε σχολική χρονιά.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη σχέση της με την επαγγελματική ικανοποίησή τους, με απώτερο σκοπό να αναδείξει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των μαθητών/τριών, καθώς και να αισθάνονται οι ίδιοι εργασιακά ικανοποιημένοι, διότι αυτό αντανακλάται άμεσα στους μαθητές/τριες μέσω του παρεχόμενου διδακτικού τους έργου.

Για το λόγο αυτό τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να διαπιστωθεί, αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ενσυναίσθηση και να εξετασθούν τα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τις επιπλέον σπουδές και την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι ποσοτική, αποτελούμενη από δύο ερωτηματολόγια των 16 και 20 ερωτήσεων αντίστοιχα. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αναφέρεται στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο στην επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούμενο από 5 υπό-ομάδες ερωτήσεων, σχετικά με τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τη φύση της εργασίας, τους μαθητές και τις συνθήκες εργασίας. Και στα δύο ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert. Στο τέλος 6 ερωτήσεις αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία. Συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διάφορων ειδικοτήτων από διάφορες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Το περιεχόμενο της εργασίας περιλαμβάνει δύο κυρίως μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει δύο κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, όπου επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή, καθώς και ο εννοιολογικός προσδιορισμός μαζί με τις διαστάσεις του όρου. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση, καθώς και στα θετικά αποτελέσματά της. Έπειτα παρατίθενται διάφοροι τρόποι μέτρησης της ενσυναίσθησης και στο τέλος του κεφαλαίου αυτού, αναφέρονται τα βιβλιογραφικά ευρήματα που συνδέουν την ενσυναίσθηση με το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση, όπου δίνονται διάφοροι ορισμοί και θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς και οι διαστάσεις και οι τρόποι μέτρησής της. Στη συνέχεια, πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση και επιχειρείται βάσει της βιβλιογραφικής έρευνας η σύνδεσή της με την ενσυναίσθηση.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας εμπεριέχει την εμπειρική έρευνα.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται το σκεπτικό και ο σκοπός της έρευνας μαζί με τα ερευνητικά ερωτήματα. Γίνεται περιγραφή του ερευνητικού δείγματος, της διαδικασίας και του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η στατιστική επεξεργασία τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η περιγραφική και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Και τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, ενώ έπειτα ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα όπου παρατίθενται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Ενσυναίσθηση

1.1 Ιστορική αναδρομή

Παρά τις γλωσσικές της ρίζες στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η έννοια της ενσυναίσθησης θεωρείται πρόσφατη πνευματική κληρονομιά. Σύμφωνα με τον Τσίτσα (2009), η ετυμολογία και η προέλευση του όρου της ενσυναίσθησης ξεκινούν από την εποχή του Αριστοτέλη, ο οποίος παρουσιάζει μια κατάσταση που προσομοιάζει με την ενσυναίσθηση, όπου ο θεατής ταυτίζει τον εαυτό του και καθρεφτίζει στο έργο τέχνης μια αντίληψη της εσωτερικής κατάστασής του. Ωστόσο, η ιστορία της είναι ποικίλη και πολύχρωμη, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στην πληθώρα των ορισμών που συνδέονται με την έννοια της ενσυναίσθησης σε διάφορους επιστημονικούς και μη επιστημονικούς κλάδους. Στη φιλοσοφία, στις αρχές της δεκαετίας του 19ου έως τον 20ο αιώνα, η ενσυναίσθηση είχε χαιρετιστεί ως το κύριο μέσο για την απόκτηση της γνώσης των συναισθημάτων των άλλων και ως η μέθοδος που ταιριάζει απόλυτα στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα, η ενσυναίσθηση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των ψυχολόγων. Ιδιαίτερα, έχει μελετηθεί από τους κοινωνικούς ψυχολόγους ως ένα φαινόμενο που θεωρείται ότι προκαλεί αιτιακή εμπλοκή στη δημιουργία φιλοσοφικών στάσεων και συμπεριφοράς (Duan & Hill, 1996).

Σύμφωνα με τον Bolognini (2017), ο όρος ενσυναίσθηση εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε ένα έργο που εκδόθηκε το 1798, με τον τίτλο «Οι μαθητευόμενοι στη Σάιδα», του Γερμανού ρομαντικού ποιητή Novalis.

Ο όρος ενσυναίσθηση είναι η μεταφορά στην ελληνική γλώσσα, του αγγλικού όρου empathy, ενώ αναπτύχθηκε παράλληλα με την επιστήμη της Ψυχοθεραπείας. Η αρχική χρήση του όρου της ενσυναίσθησης, έγινε για την υιοθέτηση του όρου "Einfühlung", προκειμένου να ενταχθεί στον χώρο της ψυχολογίας, από τον Theodore Lipps το 1897. Η σημασία του όρου είναι ότι «συναισθάνομαι» ή «αισθάνομαι μέσα σε», (από το Ein = μέσα και το Fühlung = συναίσθημα), ενώ αργότερα μεταφράστηκε στα αγγλικά ως empathy, όμως εφόσον η σημερινή σημασία της λέξης εμπάθεια στην νεοελληνική γλώσσα, είναι τελείως διαφορετική, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αυτή η μετάφραση ήταν ατυχής. Από τότε και στη συνέχεια, έγινε

μία ταύτιση της έννοιας της ενσυναίσθησης με τον χώρο της ψυχοθεραπείας (Σταλίκας και Χαμοδράκα 2004).

Ο Βρετανός ψυχολόγος Edward Brandford Titchener (1867-1927) εισήγαγε τον όρο «ενσυναίσθηση» το 1909 στην αγγλική γλώσσα για την *Experimental Psychology of the Thought Processes*, ως τη μετάφραση του γερμανικού όρου "Einfühlung", ο οποίος και σημαίνει στην κυριολεξία ότι αισθάνομαι μέσα σε κάποιον/κάτι, ότι δηλαδή το άτομο αυτοπαρουσιάζεται σε άλλα άτομα ή αντικείμενα τα οποία μπορεί ο ίδιος να αντιληφθεί (Wispe, 1986). Συνεπώς, το άτομο ταυτίζεται συναισθηματικά και μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το άλλο άτομο ή αντικείμενο (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004). Όρος που μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα χρησιμοποιούνταν σε γερμανικούς φιλοσοφικούς κύκλους ως μια σημαντική κατηγορία στη φιλοσοφική αισθητική, δηλαδή αναφερόταν στη διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής μπαίνει στη θέση, στο μυαλό και στη νοοτροπία του δημιουργού, προσπαθώντας να ικανοποιήσει την έμφυτη ανάγκη να κατανοήσει το έργο τέχνης. Ο Robert Vischer το 1873 ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο "Einfühlung" με μια πιο τεχνική έννοια: μια συμβολή στην αισθητική (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004).

Ήταν, ωστόσο, ο Theodor Lipps (1851-1914) που εξέτασε την «ενσυναίσθηση» με πιο διεξοδικό τρόπο. Το πιο σημαντικό είναι ότι ο Lipps δεν υποστήριξε μόνο την ενσυναίσθηση ως έννοια που είναι κεντρική για τη φιλοσοφική και ψυχολογική ανάλυση των αισθητικών εμπειριών. Το έργο του μεταμόρφωσε την ενσυναίσθηση από την έννοια της φιλοσοφικής αισθητικής σε μια κεντρική κατηγορία της φιλοσοφίας των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Για αυτόν, η ενσυναίσθηση όχι μόνο παίζει ρόλο στην αισθητική εκτίμηση αντικειμένων, αλλά πρέπει επίσης να γίνει κατανοητό ότι είναι η κύρια βάση για την αναγνώρισή τους (Jahoda, 2005). Η βασική ιδέα του Lipps για την ενσυναίσθηση και ο ισχυρισμός του ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να γίνει κατανοητή ως το πρωταρχικό επιστημικό μέσο για την αντίληψή μας για άλλα πρόσωπα, αποτέλεσαν το επίκεντρο μιας σημαντικής συζήτησης μεταξύ των φιλοσόφων στις αρχές του 20ού αιώνα (Scheeler 2017).

1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου ενσυναίσθηση

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της ενσυναίσθησης που αντικατοπτρίζουν την πολυδιάστατη φύση της. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν συνειδητοποιήσει ότι η ενσυναίσθηση έχει δύο κύριες πτυχές: α) τη γνωστική ενσυναίσθηση - πνευματική / φανταστική αντίληψη της ψυχικής κατάστασης του άλλου και β) τη συναισθηματική ενσυναίσθηση - συναισθηματική απάντηση στις συναισθηματικές απαντήσεις των άλλων. Η βιβλιογραφία για τη «θεωρία του νου» (ή την ικανότητα να σκέφτεται κάποιος το περιεχόμενο των σκέψεων των άλλων) επικαλύπτεται με τη γνωστική ενσυναίσθηση και οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Davis, 2018).

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ενσυναίσθησης, δεν υπάρχει κανένας αποδεκτός ορισμός στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι η ενσυναίσθηση έχει ερευνηθεί από μια ποικιλία κλάδων - κοινωνική ψυχολογία, πειραματική ψυχολογία, θεωρία προσωπικότητας, θεωρία συμβουλευτικής, ηθική θεωρία, γνωσιακή νευροεπιστήμη, - έτσι ώστε να μην υπάρχει κανένας ορισμός που να ταιριάζει στις ανάγκες των ειδικών που τη μελετούν.

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ = ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, της κατανόησης δηλαδή της συμπεριφοράς, των σκέψεων και των συγκινήσεων του άλλου, ενώ στην ουσία δηλώνει τη συναισθηματική συμμετοχή. Διαφορετικά, η ενσυναίσθηση είναι μια στάση η οποία επιδεικνύεται μέσα από τη συμπεριφορά που τηρεί κάποιος απέναντι σε κάποιον άλλο, ή είναι η επίγνωση και η διορατικότητα για τα αισθήματα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά κάποιου άλλου, αλλά και για το νόημα και τη σημασία τους. Η ενσυναίσθηση διαφέρει από την συμπάθεια, η οποία γενικά δεν είναι αντικειμενική ούτε κριτική (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

Ο Παπανούτσος το 1985 αναφερόμενος στην ενσυναίσθηση την όρισε ως τη μέθεξή μας στη θέση του άλλου, την ψυχική ταύτιση μαζί του, κάνοντας τις εντυπώσεις του εντυπώσεις μας, τις κρίσεις του κρίσεις μας, τις επιθυμίες του επιθυμίες μας κτλ. Ζώντας τα βιώματά του μέσω της δικής μας εμπειρίας (Τσίτσας, 2009).

Σύμφωνα με τον Davis (1994), η ενσυναίσθηση είναι από τις πιο βασικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εφόσον αυτή είναι που οδηγεί το άτομο τόσο να αναγνωρίσει όσο και να ταυτιστεί με τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, ο αγγλικός όρος empathy προέρχεται από την

ελληνική λέξη εμπάθεια, δηλαδή ότι το πρόθεμα εν σημαίνει μέσα και η λέξη πάθος συμβολίζει το συναίσθημα (em + pathia) (Gulseren, 2001). Άρα λοιπόν, εμπάθεια σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, είναι όταν κάποιος βρίσκεται εντός μιας συναισθηματικής κατάστασης. Η έννοια του όρου εμπάθεια στα ελληνικά έχει πλέον αρνητικό περιεχόμενο και δηλώνει το να κυριαρχείται κάποιος από έντονα συναισθήματα εχθρότητας, κακίας ή μίσους και δεν αποδίδει την έννοια της ενσυναίσθησης.

Ο Carl Rogers, ένας από τους ιδρυτές της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, έκανε την ενσυναίσθηση κεντρική έννοια της πελατοκεντρικής ή προσωποκεντρικής θεραπευτικής μεθόδου που ανέπτυξε. Το 1957 τοποθέτησε την ενσυναίσθηση ως μία απαραίτητη και επαρκή προϋπόθεση για την θεραπευτική αλλαγή της προσωπικότητας, ενώ το 1975 υποστήριξε ότι η διαδικασία της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου μέσω του μυαλού του, είναι η ενσυναίσθηση (Rogers, 1957' Rogers, 1975). Ο Rogers λοιπόν, θεωρεί ότι το να διαθέτει κανείς ενσυναίσθηση *«σημαίνει να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο "σαν"»* (Rogers, 1959-στο: Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012, σ. 383). Ο Adler το 1931 όρισε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου και να ακούμε με τα αυτιά του. Ο Mead το 1934 υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κάποιου να μπαίνει στη θέση του άλλου, καθώς και να χρησιμοποιεί εναλλακτικές προοπτικές για τον εαυτό του. Ο Piaget το 1932 όρισε την ενσυναίσθηση σαν μια γνωστική διεργασία η οποία σχετίζεται με την απελευθέρωση κάποιου από την δική του οπτική των πραγμάτων, καθώς και με την δυνατότητά του να μπει στη θέση του άλλου. Τοποθέτησε την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο στάδιο 7-12 ετών, στην θεωρία του περί αναπτυξιακών σταδίων (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004).

Ο Koestler το 1949 όρισε την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία «προβολής», διείσδυση δηλαδή στην διανοητική κατάσταση του άλλου και συμμετοχή στα δικά του συναισθήματα. Ο Bachrach το 1976 διερεύνησε την ενσυναίσθηση από τη συμβουλευτική σκοπιά, υποστηρίζοντας ότι είναι η ικανότητα του θεραπευτή να μπορεί να ακολουθήσει το πλαίσιο αναφοράς του πελάτη. Το 1969 ο Hogan όρισε την ενσυναίσθηση ως την κατανόηση των αισθημάτων και των σχέσεων των ψυχικών καταστάσεων του άλλου ατόμου, θεωρώντας ότι η ανάπτυξή της σχετίζεται με

τέσσερις παράγοντες: την νοημοσύνη, την ικανότητα για αφομοίωση ξένων προοπτικών, τα ατομικά χαρακτηριστικά και με την απουσία μηχανισμών στο άτομο που εμποδίζουν το άνοιγμά του σε εσωτερικές εμπειρίες. Ο Barker το 2003 θεώρησε ως ενσυναίσθηση την προσπάθεια του θεραπευτή να μπει στο πλαίσιο αναφοράς του πελάτη και να προσπαθήσει να βιώσει τα ίδια συναισθήματα με αυτόν, ώστε τελικά να γίνει μέρος του εσωτερικού κόσμου του (Τσίτσας, 2009).

Ο Coutu το 1951, θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία κάποιος ταυτίζεται συναισθηματικά, δηλαδή νιώθει ότι είναι κάποιος άλλος για μια στιγμή, και κατά συνέπεια έτσι μπορεί να κατανοήσει, αλλά και να εξηγήσει τη συμπεριφορά του άλλου για κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ο Freud το 1921, θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση είναι καθοριστική για την κατανόηση αυτού που είναι ξένο σε εμάς. Ο Zinn το 1993, περιγράφει την ενσυναίσθηση σαν μία διαδικασία η οποία βιώνεται συναισθηματικά, ή με σκέψεις και συμπεριφορές άλλων (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004). Ο Bolognini θεωρεί ότι *«η αληθινή ενσυναίσθηση είναι μια συνθήκη συνειδητής και προσυνειδητής επαφής χαρακτηριζόμενη από διαχωρισμό, πολυπλοκότητα και συνάρθρωση»* (Bolognini, 2017, σ.166). Οι Pizarro & Salovey (2002), μιλούν για το ηθικό αίσθημα σχετικά με την ευημερία των άλλων και για τις διαπροσωπικές σχέσεις και ορίζουν αυτό ως την ενσυναίσθηση. Από άλλους μελετητές, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τη συμπεριφορά κάποιου άλλου, αλλά και να εξηγεί τη συμπεριφορά του (Lam, Kolomitro & Alamparampil, 2011).

Κατά τον Sarjveladze το 1978, ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εισέρχεται στον εσωτερικό κόσμο του άλλου, είτε πρόκειται για τις αξίες του, τις συναισθηματικές εμπειρίες του, τις αντιλήψεις του ή τους στόχους του, θεωρώντας ότι οι βασικές λειτουργίες αυτού του φαινομένου είναι η ρύθμιση και η σηματοδότηση. Σύμφωνα με τον Ryback το 2001, ενσυναίσθηση είναι η επιλογή του πελάτη να επιτρέψει τις νοητές εικόνες του ή τις αισθήσεις του να έρθουν στην επιφάνεια μέσα από τον θεραπευτή. Κατά τον Reed το 1984 ενσυναίσθηση είναι η γνώση του άλλου και επικοινωνία, η εμπίωση των συναισθημάτων των άλλων με την κατάλληλη ανταπόκριση, καθώς και η εσωτερική εμπειρία του να μοιράζεσαι και να κατανοείς την ψυχολογική κατάσταση του άλλου (Τσίτσας, 2009).

Η Hollin το 1994, έγραψε ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βλέπεις τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου της συμπεριφοράς κάποιου, μέσα από την οπτική πλευρά ενός άλλου ατόμου, ενώ σύμφωνα με τον Hogan το 1969, ενσυναίσθηση είναι

η πράξη της κατασκευής, για τον εαυτό μας, της ψυχολογικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου, ενώ οι Eisenberg και Strayer το 1987, ισχυρίστηκαν ότι ενσυναίσθηση είναι η συναισθηματική απόκριση που προέρχεται από την συναισθηματική κατάσταση του άλλου και η οποία είναι σύμφωνη με την συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Smith, 2006).

Σύμφωνα με τον Goleman (2011,2012), η ενσυναίσθηση είναι η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών καθώς επίσης και των ανησυχιών των άλλων ατόμων, αλλά και μία προσπάθεια κατανόησης της ετερότητας, της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας γενικά του άλλου ατόμου, μέσω της διαδικασίας αναβίωσης των καταστάσεων που έζησε το άλλο άτομο. Ο Pluckrose (1993), υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα διείσδυσης κάποιου στη νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος, η οποία βασίζεται στη δια μέσου της φαντασίας ερμηνεία των μαρτυριών και παράλληλα στην ικανότητα να αποφεύγεται ο αναχρονισμός (Κουργιαντάκης, 2005).

Ο Kohut (1959), έδωσε στην ενσυναίσθηση κεντρική θέση στον χώρο της ψυχανάλυσης, ενώ ήταν ο πρώτος ψυχοθεραπευτής που εντόπισε τη σημασία της ενσυναίσθησης και την όρισε ως ετεροενδοσκόπηση. Ο Bar-On το 2006, θεωρεί ότι η ικανότητα να γνωρίζει και να καταλαβαίνει κανείς, πώς οι άλλοι αισθάνονται, ονομάζεται ενσυναίσθηση, ενώ ο Goleman το 2011, διακρίνει την ενσυναίσθηση και την οριοθετεί ως μία θεμελιώδη ανθρώπινη δεξιότητα, η οποία είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα, καθώς και τις ανάγκες των άλλων ατόμων, και στη συνέχεια να συμπεριφερόμαστε ανάλογα (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004).

Ο Ψυχολόγος C. Daniel Batson (Batson, Ahmad, Lishner & Tsang, 2016), διακρίνει οκτώ διαφορετικές χρήσεις του όρου ενσυναίσθηση που έχουν προκύψει στην ψυχολογική, φιλοσοφική και νευροεπιστημονική βιβλιογραφία

1. Γνωρίζοντας τον εσωτερικό κόσμο ενός άλλου ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και των συναισθημάτων του
2. Υιοθέτηση της στάσης ή αντιστοίχιση των νευρωνικών απαντήσεων ενός άλλου παρατηρούμενου
3. Αίσθηση του πώς αισθάνεται ένα άλλο άτομο
4. Ενδιαφέρον ή προβολή του εαυτού στην κατάσταση του άλλου
5. Σκέψη για το πώς σκέφτεται και αισθάνεται ένας άλλος
6. Σκέψη για το πώς θα σκεφτόταν και θα αισθανόταν ένας άλλος
7. Αίσθημα κακουχίας κατά τη μαρτυρία του άλλου προσώπου

8. Αίσθημα κακουχίας για άλλο άτομο που πάσχει

Αυτά τα φαινόμενα αναγνωρίζονται ως ενσυναίσθηση από διάφορους τύπους ερευνητών. Αλλά δεν υπάρχει συμφωνία ότι είναι όλα πραγματικά ενσυναίσθηση. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι φιλόσοφοι θα περιέγραφαν τις έννοιες 7 και 8 ως συμπάθεια, που περιλαμβάνει την αίσθηση της φροντίδας, ή της ανησυχίας για την ευημερία κάποιου, ή αίσθημα θλίψης, ή λύπη για κάποιον άλλον. Η συμπάθεια είναι διαφορετική, καθώς αφορά άμεσα την ανησυχία ενός άλλου ατόμου ως υποκείμενου, και είναι υποκινούμενο από το ενδιαφέρον για το άλλο άτομο και την ευημερία του. Η ενσυναίσθηση δεν απαιτεί αυτό το είδος ανησυχίας (Verhofstadt et al., 2016).

1.2.1 Έννοιες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται συχνά έννοιες, όπως η συμπάθεια, η προβολή και η ταύτιση, οι οποίες δεν πρέπει να συγχέονται με την έννοια της ενσυναίσθησης.

Η έννοια της συμπάθειας εμπεριέχει στοιχεία όπως τον οίκτο, τη συλλήψη και συμφωνία, τα οποία δε χαρακτηρίζουν την έννοια της ενσυναίσθησης. Κάποιοι ερευνητές, δίνουν έμφαση στο στάδιο της ενσυναίσθησης που αφορά τη «διείσδυση μέσα σε», στοιχείο που δεν υπάρχει, όταν εκφράζεται η συμπάθεια. Αντίθετα ο άνθρωπος που εκφράζει τη συμπάθειά του, συναισθάνεται «μαζί με», «πλάι» στο άλλο άτομο, και όχι «μέσα σε» αυτό. Ο Katz το 1963, αναφέρει ότι υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τη συμπάθεια. Στην ενσυναίσθηση το άτομο επικεντρώνεται στα συναισθήματα του άλλου, ενώ στη συμπάθεια η προσοχή του ατόμου στρέφεται στα δικά του συναισθήματα και στην υποτιθέμενη ομοιότητά τους με εκείνα του άλλου ατόμου (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004).

Επίσης μία άλλη έννοια που συγχέεται με την ενσυναίσθηση είναι η έννοια της προβολής. Κάποιοι μελετητές επισημαίνουν ότι οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται, αλλά συνιστούν αντιθετικές διαδικασίες (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004). Όπως γράφει η Dymond το 1950, *η προβολή περιλαμβάνει την απόδοση των επιθυμιών, των στάσεων και της συμπεριφοράς κάποιου σε κάτι ή σε κάποιον άλλο εκτός από τον εαυτό. Κατά συνέπεια, όταν έχουμε να κάνουμε με προβολή, οι σκέψεις και τα συναισθήματα του εαυτού αποδίδονται στον άλλο παρά [όπως στην ενσυναίσθηση] εκείνα που ο άλλος βιώνει* (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004, σ.27).

Τέλος κάποιοι από τους μελετητές έκαναν προσπάθεια να διαχωρίσουν την έννοια της ενσυναίσθησης από την έννοια της ταύτισης. Η Dymond για παράδειγμα

το 1950, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η ταύτιση συνιστά την υιοθέτηση κάποιου ρόλου που διαρκεί περισσότερο από την ενσυναίσθηση και είναι περισσότερο συναισθηματική, αλλά συμβαίνει σπανιότερα» (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004, σ.28).

Επίσης πρέπει να τονιστεί ότι σε μη επιστημονικούς κύκλους, η έννοια της ενσυναίσθησης συγχέεται με έννοιες όπως η κατανόηση, η καλοσύνη, η συμπόνοια και ο αλτρουισμός. Είναι βασικό να γίνει διάκριση μεταξύ αυτών των εννοιών, μιας και η ενσυναίσθηση, για παράδειγμα, δεν είναι έκφραση καλοσύνης και απαιτεί περισσότερα από μια απλή κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου.

Γενικά η έννοια της ενσυναίσθησης είναι αφηρημένη και δύσκολο να οριοθετηθεί, αλλά και να μετρηθεί ακριβώς, ενώ δηλώνει τόσο την ταύτιση, όσο και την υιοθέτηση και τη συμμετοχή κάποιου στην εμπειρία που βιώνει κάποιος άλλος. Μέσα από τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, διαφαίνεται η δυσκολία αποδοχής ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της, διότι συσχετίζεται με τις δυσκολίες κατανόησης και εξήγησης των ψυχολογικών εσωτερικών σχέσεων υποκειμένου και αντικειμένου. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί μέχρι στιγμής, είτε εστιάζουν με την γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης, είτε με την συναισθηματική, είτε και με τις δύο αυτές πλευρές της (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004). Έτσι, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα δύο ατόμων να ταυτίζονται σε συναισθηματικό επίπεδο, είτε αυτό είναι γνωστικό είτε είναι λεκτικό. Η αντανάκλαση των συναισθημάτων και από τις δύο πλευρές, θα οδηγήσει τελικά στην κοινοποίηση της συναισθηματικής κατάστασης.

1.3 Οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση είναι μια πολλαπλών σταδίων διεργασία, η οποία και επηρεάζεται από προσωπικούς, αναπτυξιακούς και κοινωνικούς παράγοντες. Πολλοί θεωρητικοί μιλούν για έμφυτη ή επίκτητη ενσυναίσθηση, όπου η έμφυτη είναι αυτή που αναπτύσσεται στον άνθρωπο, καθώς αυτός ωριμάζει και μπορεί να θεωρηθεί ως μια έμφυτη ικανότητα, ενώ ως επίκτητη μπορεί να θεωρηθεί αυτή που αποκτάται μετά από μάθηση και εξάσκηση. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει αρχικά ένα συναισθηματικό επίπεδο ενσυναίσθησης, το οποίο ακολουθείται από ένα είδος γνωστικής δραστηριότητας και μετέπειτα τα επίπεδα της ενσυναίσθησης επηρεάζονται από παράγοντες προσωπικούς, αναπτυξιακούς, αλλά και κοινωνικούς (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Μία πρώτη διάκριση για την ενσυναίσθηση είναι ότι αυτή χωρίζεται στην γνωστική, την συναισθηματική και την επικοινωνιακή διάσταση. Η γνωστική διάσταση συνδέεται με την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και η συναισθηματική με τη συναισθηματική επικοινωνία, δηλαδή τη συναισθηματική επαφή των ατόμων. Η επικοινωνιακή διάσταση σχετίζεται με τον τρόπο που αυτή μεταβιβάζεται, δηλαδή για να εισπράττει ο άλλος την ενσυναίσθηση, θα πρέπει να του εκφράζεται με λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, μέσα από μια ισότιμη σχέση. Μία άλλη διάκριση για την ενσυναίσθηση είναι αυτή που υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, ότι δηλαδή αρχικά η ενσυναίσθηση είναι θυμική, άλλοι ότι αυτή είναι αρχικά γνωστική, ενώ άλλοι ότι η ενσυναίσθηση είναι είτε θυμική είτε γνωστική, ανάλογα με την κατάσταση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008). Η γνωστική ή θυμική ενσυναίσθηση, μπορεί να περιέχει ηθικά ή συμπεριφορικά στοιχεία, με την πρώτη να αναφέρεται στην ικανότητα του θεραπευτή να μπαίνει στη θέση του θεραπευόμενου και να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο αυτός σκέπτεται και αντιδρά στα γεγονότα της ζωής του, και την δεύτερη να είναι η προδιάθεση του θεραπευτή να αισθάνεται τα συναισθήματα του πελάτη του. Το ηθικό στοιχείο αναφέρεται στο εσωτερικό κίνητρο για ενσυναίσθηση, ενώ το συμπεριφορικό στοιχείο αναφέρεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες που επιδεικνύει ο θεραπευτής, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, ο στοχασμός και η διευκρίνιση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης είναι περισσότερες, με τον Carl Rogers το 1957 να υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από τρία στοιχεία, το θυμικό - ευαισθησία, το γνωστικό - παρατήρηση και πνευματική διεργασία, και το επικοινωνιακό - αντίδραση και απάντηση του θεραπευτή (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Τέσσερις διαστάσεις ενσυναίσθησης, δύο γνωστικές και δύο συναισθηματικές, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προτείνονται στο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Davis και μετρήθηκαν από τον ευρέως χρησιμοποιούμενο δείκτη διαπροσωπικής ανταπόκρισης (Davis, 2018). Οι διαστάσεις του IRI (Interpersonal Reactivity Index) φέρουν την ένδειξη: Perspective Taking (γνωστική ενσυναίσθηση ή ανάληψη προοπτικής), Empathic Concern (σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση ή ενσυναισθητικό ενδιαφέρον), Personal Distress (ενσυναισθητική ανησυχία) και Fantasy (φαντασιακή ενσυναίσθηση ή φαντασία) (Einolf, 2008).

Η ανάληψη προοπτικής δείχνει το βαθμό στον οποίο ένα άτομο μπορεί να υιοθετήσει την ψυχολογική άποψη ενός άλλου. Το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον

αντανακλά την ικανότητα ενός ατόμου να αισθάνεται συμπάθεια και να ανησυχεί για τους άλλους, ενώ η ενσυναισθητική ανησυχία αντανακλά την ικανότητα να βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όταν εκτίθεται στον πόνο των άλλων (Gilet, Mella, Studer, Grün & Labouvie-Vief, 2013). Η ενσυναισθητική ανησυχία αφορά τις αρνητικές συναισθηματικές πτυχές της ενσυναίσθησης, οι οποίες συσχετίζονται θετικά με μέτρα αρνητικών επιπτώσεων όπως η κατάθλιψη και το άγχος. Η φαντασία μετρά την ικανότητα ενός ατόμου να ταυτιστεί ή να φανταστεί να βιώσει τα γεγονότα των πλασματικών χαρακτήρων. Η ανάληψη προοπτικής θεωρείται ότι συνδέεται στενότερα με τη γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης, ενώ το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει περισσότερο την συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης (Davis, 2018). Ο Davis (2018), ανέφερε ότι η ανάληψη προοπτικής συσχετίζεται θετικά με τα αποτελέσματα της εξωστρέφειας, ενώ η ενσυναισθητική ανησυχία συσχετίζεται αρνητικά με την εξωστρέφεια (Omdahl, 2014' Schreiter, Pijnenborg & Aan Het Rot, 2013).

Επίσης οι Thornton & Thornton το 1995, εκτός από τις τέσσερις παραπάνω διαστάσεις του Davis αναγνώρισαν και μία πέμπτη διάσταση, που είναι το ταίριασμα της συναισθηματικής αντίδρασης θεραπευομένου – θεραπευτή (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Ο Obozon το 1979, διακρίνει τρεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την εκτελεστική. Ο Obozon ορίζει την εκτελεστική ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ανθρώπου όχι μόνο να κατανοεί και να συναισθάνεται τους άλλους, αλλά και να τους βοηθά (Τσίτσας, 2009).

Με τη σειρά του ο Djmazian το 1980, διακρίνει τρία είδη ενσυναίσθησης: τη συναισθηματική, τη γνωστική και την κινητική. Ενώ ο Bachelor το 1988, περιγράφει τέσσερις συνιστώσες της ενσυναίσθησης. Εκτός από τη γνωστική και τη συναισθηματική αναφέρει τη συμμετοχική ενσυναίσθηση, όπου ο θεραπευτής εκφράζει ενσυναίσθηση μέσα από τη δική του αυτό-αποκάλυψη (self-disclosure) και την επικουρική συνιστώσα της ενσυναίσθησης, όπου ο θεραπευτής είναι υποστηρικτικός και ειλικρινής απέναντι στον θεραπευόμενο (Τσίτσας, 2009).

Ο Unal το 1971, διακρίνει δύο είδη ενσυναίσθησης: την «διανοητική ενσυναίσθηση», την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να κατανοεί την αληθινή συναισθηματική κατάσταση του άλλου και την «ευαίσθητη ενσυναίσθηση», την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αξιολογεί και να κατανοεί τα συναισθήματα που

ανταποκρίνονται απευθείας στη συγκεκριμένη συμπεριφορά του άλλου ατόμου (Τσίτσας, 2009).

Σύμφωνα με όσα προηγουμένως έχουν παρατεθεί, οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης δεν γίνονται πάντα αντιληπτές με τον ίδιο τρόπο από όλους τους θεωρητικούς και τους ερευνητές. Η πλειοψηφία αυτών υποστηρίζει τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση, ενώ τα τελευταία χρόνια η επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης φαίνεται να κερδίζει έδαφος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Τέλος, θα αναφερθούμε σε τρία ακόμη είδη της ενσυναίσθησης: την πολιτισμική, τη θεραπευτική και την ιστορική. Η πολιτισμική ενσυναίσθηση, όρος που εισήγαγε για πρώτη φορά ο Ridley το 1995, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τις εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και να επικοινωνεί δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008). Η θεραπευτική ενσυναίσθηση αναφέρεται κυρίως στην ψυχοθεραπεία στη διάρκεια της οποίας ο θεραπευτής προσπαθεί να βοηθήσει τον θεραπευόμενο να λύσει τα προβλήματά του μέσω της αλληλεπίδρασης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Η ιστορική ενσυναίσθηση *είναι τελικά μια προσπάθεια προσέγγισης των βιωμάτων, των κινήτρων δράσης, των ηθών και των εθών, των νοητικών διεργασιών και της νοοτροπίας των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς ενδεχομένως την αυστηρή αναγωγή στα γεγονότα καθαυτά, σε μια προσπάθεια να ερευνηθεί, να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί αποτελεσματικότερα το παρελθόν και η δράση των προσώπων σ' αυτό* (Κουργιαντάκης, 2005, σ. 57-58). Ενώ σύμφωνα με τους Πατρωνίδου και Χαρπαντίδου (2015), η ιστορική ενσυναίσθηση *«εξοικειώνει τους μαθητές με ξένες νοοτροπίες του παρελθόντος, επανατοποθετώντας τις κοσμοθεωρίες του παρελθόντος στο παρόν»*, ενώ ταυτόχρονα ισχυρίζονται ότι *«η ιστορική ενσυναίσθηση δίνει τη δυνατότητα έρευνας σε βάθος, η οποία οδηγεί το μαθητή να αποκτήσει συνείδηση του τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος»* (Πατρωνίδου και Χαρπαντίδου, 2015, σ.100).

1.4 Η ενσυναίσθηση στον χώρο της εκπαίδευσης: ερευνητικά ευρήματα

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές διακρίνουν διαφορετικές διαστάσεις στην έννοια της ενσυναίσθησης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοούν τις σκέψεις, αλλά και τις ανάγκες των μαθητών τους, κατά τη διάρκεια της σχολικής

χρονιάς και συνεπώς θα πρέπει να έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα της ενσυναίσθησης τους, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν όσο καλύτερα γίνεται στο δύσκολο έργο που έχουν να διεκπεραιώσουν κάθε σχολική χρονιά.

Ο Goleman (2011), αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση, δηλαδή πρέπει πρώτα να νιώθουμε και να ρυθμίζουμε τα δικά μας συναισθήματα, ώστε να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των άλλων και να τοποθετήσουμε των εαυτό μας στη θέση τους. Αυτό απαιτεί ηρεμία σύμφωνα με τον Goleman (2011), για να μπορεί να αναγνωρίσει τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή, μιας και η κούραση συχνά αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία. Φυσικά, η ενσυναίσθηση απαιτεί ενδιαφέρον, ενεργητική ακρόαση, δεκτικότητα, αποδοχή του άλλου χωρίς κριτική διάθεση, για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συνομιλητής μας.

Οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των ίδιων, αλλά και των μαθητών τους, σύμφωνα με την μελέτη των Goroshit & Hen (2016). Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν υψηλότερο επίπεδο ηθικής ως προς την επικοινωνία τους με τους μαθητές, καθώς επίσης μπορούν να ενθαρρύνουν και να δημιουργούν συναισθηματικές σχέσεις μαζί τους, παρακινώντας τους προς αυτήν την κατεύθυνση. Η μελέτη αυτή, διερεύνησε την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τη συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (emotional self-efficacy) σε σχέση με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, μέσα από ένα δείγμα 543 εκπαιδευτικών από την κεντρική περιοχή του Ισραήλ, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων αυτό-αξιολόγησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τόσο η αυτό-αποτελεσματικότητα όσο και η συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέονται με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα ευρήματα ενισχύουν την ιδέα ότι η κοινωνική και η συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, συνδέεται στενά με την αυτοπεποίθησή τους, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Goroshit & Hen, 2016).

Οι Vorkarić & Ružić (2013), διενήργησαν έρευνα με σκοπό να εξετασθούν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης ως μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, τη φαντασία, την προοπτική, την εννοιακή ανησυχία και την προσωπική δυστυχία μεταξύ των μελλοντικών εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων, καθώς και με τη σχέση τους με την ηλικία των μαθητών/τριών και το ακαδημαϊκό

έτος. Γενικά, τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά προσχολικής ηλικίας και επιθυμητά σε μεγάλο βαθμό, διότι επιδρούν θετικά στη σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές τους, αλλά δημιουργούν επίσης και το έναυσμα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Για την διεξαγωγή της μελέτης αυτής χρησιμοποιήθηκε ο Δείκτης Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Davis, 1980), σε δείγμα 100 φοιτητών της Σχολής Εκπαίδευσης Καθηγητών, ενώ βρέθηκε ότι αυτοί είχαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από άλλους φοιτητές άλλων σχολών. Επίσης το έτος σπουδών παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την εμπειρική ανησυχία και με την φαντασία.

Σε μελέτη όπου πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 120 καθηγητών από διάφορα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Σερβία (Stojiljković, Todorović, Đigić & Doskonović, 2014), προκειμένου να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και πως αυτοί αξιολογούν τις ενσυναίσθησιακές ικανότητές τους, καθώς επίσης και ποια είναι η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και αυτό-αντίληψης (self-concept) των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αξιολογήσει τον εαυτό τους θετικά σε όλες τις παρατηρούμενες διαστάσεις της αυτό-αντίληψης και ότι ο βαθμός της ενσυναίσθησής τους είχε εκτιμηθεί αρκετά υψηλά. Σχεδόν όλες οι πτυχές της αυτό-αντίληψης συνδέθηκαν με την ενσυναίσθηση, αλλά αποδείχθηκε ότι ο περισσότερο σημαντικός προγνωστικός δείκτης της υψηλής ενσυναίσθησης ήταν η ευνοϊκή αυτοεκτίμηση της κοινωνικής αυτό-αντίληψης.

Όσον αφορά την κατανόηση της ενσυναίσθησης και του ρόλου της μεταξύ των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των οικογενειών τους στο πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην εκπαίδευση (Peck, 2012), θεωρείται γενικά ότι η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμης σημασίας στις σχέσεις, ενώ συνδέεται με θετικά αποτελέσματα για τις κοινωνικές υπηρεσίες. Όμως, η κοινωνία ως σύνολο έχει χαρακτηριστεί ότι αντιμετωπίζει ένα «έλλειμμα ενσυναίσθησης». Η ποικιλομορφία έχει αυξηθεί δραματικά στις Ηνωμένες Πολιτείες τα τελευταία 30 χρόνια, καθώς υπάρχει επίσης αύξηση της ποικιλομορφίας και της ανάγκης να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συναισθάνονται με παιδιά και με τις οικογένειες τους. Στην παιδική εκπαίδευση ο ρόλος της ενσυναίσθησης στις συμπράξεις των γονέων και εκπαιδευτικών, στις αρχές του 2005, δεν είναι πλήρως κατανοητός. Στην έρευνα της Peck (2012), συμμετείχαν συνολικά δεκαοκτώ νηπιαγωγοί, ενώ ακολουθήθηκε η μέθοδος των συνεντεύξεων, και πέντε από αυτούς συμμετείχαν σε επαναληπτικές

συνεντεύξεις. Η μελέτη εστίασε στην κατανόηση των αξιών, των πεποιθήσεων και της γλώσσας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενσυναίσθηση, αλλά και των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας ότι η κριτική στρεβλώνει την ενσυναίσθηση. Συνολικά, η μελέτη διαπίστωσε ότι πολλοί νηπιαγωγοί υπήρξαν ενσυναισθητικοί με τα παιδιά και με τις οικογένειές τους, αν και ορισμένοι δεν το έκαναν. Οι νηπιαγωγοί των οποίων οι δηλώσεις ήταν απλώς ενσυναισθητικές περιγράφουν τις σχέσεις τους με τις οικογένειες με θετικό τρόπο, ενώ οι νηπιαγωγοί των οποίων οι δηλώσεις ήταν γενικά κριτικές απέναντι στους άλλους, περιγράφονται από δυσαρέσκεια για τις σχέσεις τους με τις οικογένειες.

Για να γίνει πιο ευκρινές το θέμα γύρω από την ενσυναίσθηση, θα πρέπει να κατανοηθεί εις βάθος η περιπλοκότητά της σε σχέση με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

1.4.1 Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Στις μέρες μας, φαίνεται όλο και περισσότερο ότι στην εκπαίδευση και στο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο, θα πρέπει να ενσωματωθεί και ο συναισθηματικός εγγραμματισμός των μαθητών/τριών, ο οποίος και πρέπει να λάβει ισότιμη θέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι Weare & Grey (2003), υποδηλώνουν ότι τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι κοινωνικές ικανότητες δεν πρέπει να διδάσκονται μόνο στο σχολείο, αλλά και σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς. Οι συναισθηματικές ικανότητες πρέπει να είναι υποχρεωτικές στη σχολική εκπαίδευση και να αποτελούν μέρος του στόχου της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Palomera, Fernandez-Berrocal, & Barckett, 2008; Wang & Huang, 2009). Η ενσυναίσθηση πρέπει να θεωρείται ως μία από τις σημαντικότερες βασικές ικανότητες που πρέπει να έχουν οι εργαζόμενοι στα σχολεία (Sagkal, Turnuklu, & Totan, 2012). Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση μπορούν να επηρεάσουν βαθιά τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών τους (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2005), μιας και η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών/τριών (Bozkurt & Ozden, 2010). Έτσι, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι χρήσιμη, αλλά και αναγκαία στο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο του σχολείου, ενώ συμβάλλει στην αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση, αποτελώντας βασικό μέσο για την ιστορική κατανόηση (Κουρργιαντάκης, 2005). Κατά κύριο λόγο, η ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών, οι

υπόλοιπες κοινωνικές δεξιότητες και η υψηλότερη συγκέντρωση στο μάθημα, αναπτύσσονται στις σχολικές τάξεις που κυριαρχεί η συναισθηματική ασφάλεια και το υποστηρικτικό κλίμα. Ο διάλογος και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και ανάμεσα στους μαθητές είναι ουσιώδους σημασίας. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη θέση του εμπνευστή, του συντονιστή και του διευκολυντή της γνώσης. Η επικοινωνία και ο διάλογος που υπάρχει μέσα στην τάξη, οδηγεί σε καθιέρωση των σχέσεων εμπιστοσύνης, ενδιαφέροντος και φροντίδας ανάμεσα στα μέλη της, καθώς επίσης αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και ο στοχασμός. Οι διάφορες προσεγγίσεις προωθούν σκόπιμα την εμπλοκή της νόησης και του συναισθήματος στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, ενώ προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα σε περιβάλλοντα στα οποία συνυπάρχουν μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων, κοινωνικής προέλευσης, εθνικότητας και φύλου (Πατρωνίδου και Χαρπαντίδου, 2015).

Η πολιτισμική οπτική της παιδαγωγικής περιλαμβάνει περίπλοκες εμπειρικές, αλλά και θεωρητικές πλευρές προκειμένου να γίνει αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση της νεολαίας. Η ενσυναίσθηση έχει βρεθεί ότι βελτιώνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη να ενεργούν ή να ανταποκρίνονται στους μαθητές γενικότερα. Ωστόσο, υπάρχουν πολύ λίγα εκπαιδευτικά μοντέλα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που να βοηθούν στη σύνδεση των γνώσεων των υποψηφίων καθηγητών και των κοινοτήτων στην ανάπτυξη αποτελεσματικών φυσικών συνηθειών, τάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω κατάλληλων προγραμμάτων είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών και γενικά όλων των εργαζομένων (Πλατσίδου, 2010).

Στην μελέτη του Warren (2017), συζητούνται συστάσεις για τη μοντελοποίηση και την εισαγωγή της γνωστικής ενσυναίσθησης (Perspective Taking) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Κάθε παιδί χρειάζεται κάτι διαφορετικό, που θέτει απαιτήσεις στον εκπαιδευτικό για να κάνει τις απαραίτητες παιδαγωγικές προσαρμογές. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να προετοιμάσει τους υποψήφιους, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι ο κάθε υποψήφιος θα είναι αποτελεσματικός στα διάφορα πλαίσια διδασκαλίας, όπου μπορεί να αντιμετωπίσει στις πρώτες θέσεις εργασίας του. Η εφαρμογή της ενσυναίσθησης, δεν είναι απαραίτητη μόνο για να αποκτήσει την απαιτούμενη γνώση η νεολαία, αλλά και για να διευκολύνει σημαντικά

στην γνώση του εαυτού μας. Κατά συνέπεια, σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή της ενσυναίσθησης είναι ένας σημαντικός δρόμος προς τα εμπρός (Warren, 2017).

1.4.2 Θετικά αποτελέσματα της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι δύσκολος και απαιτητικός. Σύμφωνα με τον Gottman (2011), η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς σημαντική, αλλά είναι η βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης. Ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από υψηλό ποσοστό ενσυναίσθησης, θα δημιουργήσει ένα κλίμα θετικό, φιλικό, γεμάτο εμπιστοσύνη και κατανόηση από την πλευρά των μαθητών/τριών. Μέσα σε αυτό το κλίμα, αμβλύνονται οι δυσκολίες, τα προβλήματα και η διαχείριση της τάξης γίνεται ευκολότερη. Ο εκπαιδευτικός έχοντας γνώση των συναισθημάτων και των αναγκών των μαθητών/τριών, οργανώνει το σχέδιο διδασκαλίας του και οδηγείται πιο εύκολα στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επίσης ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο μέσω της συμπεριφοράς του και επηρεάζει καταλυτικά και τους ίδιους τους μαθητές. Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές αγαπούν τη γνώση και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη. Εξίσου σημαντικό είναι ότι τα εφόδια που αποκτούν δεν θα τους βοηθήσουν μόνο στην κατάκτηση της γνώσης, αλλά θα θέσουν τα θεμέλια, ώστε να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις και να καταστούν ικανοί να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία.

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνο στις γνώσεις και στις ικανότητες-δεξιότητες των μαθητών/τριών, αλλά και στο ρόλο των συναισθημάτων και των ηθικών και κοινωνικών αξιών. Σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοΐζου (2011), τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και είναι απαραίτητο συστατικό της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή του μαθητή, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε συμβουλευτικό επίπεδο. Αυτό θα το καταφέρει με την ενσυναίσθητική ταύτιση, έτσι ώστε να κάνει τον μαθητή να νιώσει ασφάλεια και σιγουριά, για να μπορέσει να τον εμπιστευτεί, αναλαμβάνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες, μετατρέποντας σε πιο αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνοντας την πιθανότητα της μάθησης σημαντικά.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του μαθητή είναι σημαντικός και καθοριστικός. Η ενσυναίσθηση επηρεάζει την διαμόρφωση τόσο της ηθικής σκέψης όσο και τη δημιουργία φιλοκοινωνικών συμπεριφορών (Hoffman, 2000).

Ο Hoffman (2000), υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται με αρχές και αξίες όπως η δικαιοσύνη, αλλά και η παρακίνηση για βοήθεια, οι οποίες έχουν ουσιώδη αξία και με τη σειρά τους οδηγούν το άτομο σε ηθικές αποφάσεις που επηρεάζουν θετικά το μέλλον του.

Η αξία της ενσυναίσθησης είναι ύψιστης σημασίας, αφού οδηγεί σε πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Σύμφωνα με τους Σταλικά και Χαμοδράκα (2004), η ενσυναίσθηση αποτελεί απαραίτητο συστατικό για ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Από έρευνες έχει προκύψει ότι όλες οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης έχουν αρνητική συσχέτιση με επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές, καθώς και με τον σχολικό εκφοβισμό (Bullying). Επομένως οι μαθητές που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Άρα η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών συντελεί στην μείωση περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού (Stanbury, Bruce, Jain & Stellern, 2009). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και ο van Heerebeek (2010), χρησιμοποιώντας ένα δείγμα από 272 Ολλανδούς εφήβους, καθώς και οι Eman, Nicolson & Blades (2015), που σε παρόμοια έρευνα σε 537 φοιτητές του πανεπιστημίου του Sheffield βρήκαν ότι όλες οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης, σχετίζονται αρνητικά με τη βία.

Στα θετικά αποτελέσματα της ενσυναίσθησης ανήκει και η συσχέτισή της με την ακαδημαϊκή επιτυχία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Petrides, Frederickson & Furnham (2004), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 650 μαθητών (μέσος όρος ηλικίας 16,5 έτη) στη Βρετανία και βρέθηκε ότι όσοι μαθητές είχαν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία και μικρότερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς.

Οι Okonofua, Paunesku & Walton (2016), σε έρευνά τους εξέτασαν, αν οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να υιοθετήσουν μια ενσυναισθητική και όχι τιμωρητική νοοτροπία σχετικά με την πειθαρχία. Οι δάσκαλοι κλήθηκαν να γράψουν για το πώς οι καλές σχέσεις δασκάλου-μαθητή είναι κρίσιμες για τους μαθητές να μάθουν τον αυτοέλεγχο ή πώς η τιμωρία είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τον έλεγχο της τάξης. Τα ευρήματα ήταν πολύ σαφή. Οι δάσκαλοι που κλήθηκαν να αναλάβουν μια ενσυναίσθητη θέση με την κατανόηση της προοπτικής των μαθητών διατηρούσαν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, ακόμη

και όταν οι τελευταίοι εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, η αλλαγή στη νοοτροπία και η συνοδευτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση των προβλημάτων πειθαρχίας.

Μια άλλη έρευνα περιελάμβανε 302 μαθητές που κλήθηκαν να φανταστούν τους εαυτούς τους ως άτομα που είχαν διακόψει την τάξη. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να φανταστούν να πειθαρχούν με δύο τρόπους, είτε τιμωρητικά είτε ενσυναισθητικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αντιδρούσαν πολύ πιο ευνοϊκά, όταν η προσέγγιση του δασκάλου ήταν περισσότερο ενσυναισθητική. Είναι ενδιαφέρον ότι δήλωσαν ότι θα σέβονταν πολύ περισσότερο τον δάσκαλο και θα ήταν περισσότερο παρακινημένοι να συμπεριφέρονται καλά στην τάξη στο μέλλον (McBride, 2016).

1.5 Η μέτρηση της ενσυναίσθησης

Υπάρχει πληθώρα εργαλείων για την μέτρηση της ενσυναίσθησης και ως ένα βαθμό, αυτό οφείλεται στην ποικιλία ορισμών που υπάρχουν για την ενσυναίσθηση. Έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά εργαλεία τα οποία σχετίζονται με την ανθρώπινη ικανότητα και προσωπικότητα, με μία κατάσταση ή με ένα πολυσύνθετο φαινόμενο. Σε κάποια από αυτά τα εργαλεία, δίνεται έμφαση στην συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης, σε άλλα στη γνωστική της πλευρά, ενώ σε άλλα και στις δύο πλευρές της.

Σύμφωνα με τον Duan & Hill (1996), μία κλίμακα κοινώς αποδεκτή για την ενσυναίσθηση στην παροχή συμβουλών και ψυχοθεραπείας, είναι η κλίμακα Barrett-Lennard Relationship Inventory, η οποία είναι ένα υποκειμενικό, αλλά και γνωστικό μέτρο που θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μία κατάσταση που βιώνει ο θεραπευτής για τον πελάτη του.

Σε διάφορες έρευνες, έχουν προταθεί και χρησιμοποιηθεί πολλά εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης, τα οποία συνήθως δίνονται σε μορφή κλιμάκων με ερωτήσεις, τις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι ερωτώμενοι, χρησιμοποιώντας μία κλίμακα τύπου Likert. Η κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index-IRI), είναι μία από τις πλέον χαρακτηριστικές κλίμακες, η οποία και βασίζεται στο μοντέλο του Davis, ενώ περιέχει γνωστικά αλλά και συναισθηματικά συστατικά της ενσυναίσθησης (Davis, 1980' Davis, 1983). Έπειτα, είναι το Πηλίκιο της Ενσυναίσθησης (Empathy Quotient), η κλίμακα της Ενσυναίσθησης του

Reynolds, η Κλίμακα Balanced Emotional Empathy Scale, η Κλίμακα Empathic Concern Scale, καθώς επίσης και ο Δείκτης Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (Empathy Assessment Index). Αυτός ο δείκτης είναι ένα εργαλείο το οποίο βασίζεται στη θεώρηση της ενσυναίσθησης από την οπτική της κοινωνικής και της γνωστικής νευροεπιστήμης.

Επίσης το Πολυδιάστατο Τεστ Ενσυναίσθησης (Multifaceted Empathy Test-MET), είναι μία κλίμακα η οποία συνδυάζει τις μεθόδους αυτοαναφοράς με τις μεθόδους αντικειμενικής μέτρησης της ενσυναίσθησης, εδώ δηλαδή η γνωστική διάσταση αξιολογείται με αντικειμενικό τρόπο και η συναισθηματική διάσταση με αυτό-αναφορά.

Η Κλίμακα Ενσυναίσθησης του Carkhuff (Carkhuff Empathy Scale), και η Υποκλίμακα Κατανόησης της Ενσυναίσθησης του Ερωτηματολόγιου Σχέσης, του Barrett-Lennard (Barrett-Lennard Relationship Inventory/Empathy Understanding Subscale -EUS), είναι μέθοδοι μέτρησης της ενσυναίσθησης οι οποίες βασίζονται σε λεκτικές και σε μη λεκτικές συμπεριφορές του ατόμου που μελετάται. Οι φυσιολογικές μετρήσεις της ενσυναίσθησης είναι σπανιότερες, όπου εδώ πραγματοποιούνται μετρήσεις φυσιολογικής δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα είναι ο καρδιακός παλμός, η αντίδραση του δέρματος, η γενική σωματική δραστηριότητα, οι τεχνικές απεικόνισης της εγκεφαλικής δραστηριότητας κατά την έκθεση σε διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις και διάφορα άλλα.

Η κλίμακα ενσυναίσθησης Toronto Composite Empathy Scale (TCES) (Yarascavitch, Regehr, Hodges & Haas, 2009), σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε αρχικά σε φοιτητές της οδοντιατρικής, ενώ αποτελεί τον συνδυασμό ερωτήσεων από 4 κλίμακες, την JSPE-HP, που περιέχει 20 ερωτήσεις και χρησιμοποιείται κυρίως σε επαγγελματίες υγείας, και 3 κλίμακες για την συναισθηματική νοημοσύνη, την Interpersonal Reactivity Index-IRI, την E-Scale και την Empathy Quotient-EQ. Η κλίμακα TCES περιέχει ερωτήσεις για την γνωστική και την επαγγελματική διάσταση της ενσυναίσθησης αλλά και την προσωπική ζωή, ενώ οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας εξαβάθμιας κλίμακας Likert. Το Empathy Quotient-EQ (Allison, Baron-Cohen, Wheelwright, Stone & Muncer, 2011), αποτελεί την πιο πρόσφατη κλίμακα και σε αντίθεση με τις προηγούμενες σχεδιάστηκε ρητά να έχει κλινική εφαρμογή και να είναι ευαίσθητη στην έλλειψη ενσυναίσθησης ως χαρακτηριστικό της ψυχοπαθολογίας.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το Toronto Empathy Questionnaire (Kourmoussi, Amanaki, Tzavara & Merakou, 2017' Spreng, McKinnon, Mar & Levine, 2009), το οποίο εκτιμά την ενσυναίσθηση ως μία συναισθηματική διεργασία, ενώ περιλαμβάνει συνολικά 16 ερωτήσεις. Και εδώ οι ερωτήσεις αφορούν την γνωστική και την επαγγελματική διάσταση της ενσυναίσθησης, τόσο στην προσωπική όσο και την επαγγελματική ζωή, ενώ οι απαντήσεις που δίνονται ξεκινούν από το 0 δηλαδή το ποτέ έως το 4 δηλαδή το πάντα, στην πενταβάθμια κλίμακα Likert.

1.6 Ενσυναίσθηση και δημογραφικά χαρακτηριστικά

1.6.1 Ενσυναίσθηση και φύλο

Τα στερεότυπα και η λαϊκή κουλτούρα δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων από ό, τι οι άνδρες (Klein & Hodges, 2001). Επίσης, οι εμπειρικοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι διαφορές των φύλων στην ενσυναίσθηση δείχνουν συνήθως ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα από ότι οι άνδρες (Gault & Sabini, 2000' Macaskill, Maltby & Day, 2002' Schieman & Van Gundy, 2000' Toussaint & Webb, 2005). Έρευνα που διεξήχθη στην Ισπανία από τους Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe & García-Cueto (2016), σε δείγμα 752 ατόμων, ηλικίας 15 έως 25 ετών, βρέθηκε ότι οι γυναίκες διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική διάστασή της. Αξίζει να αναφέρουμε μια επιπλέον έρευνα που διεξήχθη στην Ισπανία από τους Mestre, Samper, Frías & Tur (2009), σε δείγμα 505 εφήβων από 13 έως 16 ετών, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές με διαφορά ενός έτους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ναι μεν τα κορίτσια διέθεταν μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης, αλλά παρατηρήθηκε ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης και των δύο φύλων είχαν αυξηθεί. Περαιτέρω, η έρευνα υποδεικνύει την πιθανότητα ότι αυτές οι διαφορές μπορεί να είναι αποτέλεσμα κινητοποίησης παρά ικανότητας (Klein & Hodges, 2001). Σύμφωνα με τους Rueckert και Naybar (2008) και σε ένα δείγμα αποτελούμενο από 22 άνδρες και 73 γυναίκες, βρέθηκε ότι στις γυναίκες τα επίπεδα ενσυναίσθησης ήταν υψηλότερα, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο για τις γυναίκες βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και ενεργοποίησης του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Ανεξάρτητα από την αιτία, οι γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο ενσυναισθητικές από τους άνδρες. Γεγονός, που ενισχύεται από έρευνες σύμφωνα με τον Goleman (2011), οι οποίες έδειξαν ότι οι

γυναίκες κατά μέσο όρο έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση και είναι πιο ικανές σε διαπροσωπικά θέματα.

Αρκετές μελέτες οι οποίες έχουν διερευνήσει τη σχέση της ενσυναίσθησης με το φύλο, έχουν βρει ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές, οι οποίες ερμηνεύονται ως διαφορές που σχετίζονται με φυλογενετικές και λειτουργικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση στις γυναίκες φαίνεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και της ταύτισης με τη μητέρα τους, καθώς και της μητρικής τους αποστολής, η οποία και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια τέτοιου είδους θετικών συναισθημάτων. Από την άλλη πλευρά, η ενσυναίσθηση στους άνδρες φαίνεται να προκύπτει από διαφορετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης, οι οποίες δεν σχετίζονται με την ταύτιση τους με το γονεϊκό πρότυπο του πατέρα τους. Συνεπώς, η επίδραση την οποία ασκούν διάφοροι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στην ανάπτυξη και την έκφραση της ενσυναίσθησης, όπως η οικογένεια και οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της, είναι αρκετά σημαντικές. Από την άλλη πλευρά, η φύση και η κοινωνία, αλλά και τα προσόντα, με τα οποία οπλίζεται το άτομο, συμμετέχουν ενεργά στην ικανότητα τόσο για εμπύωση όσο και για έκφραση της ενσυναίσθησης σε διάφορα επίπεδα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Επιπλέον, αρκετές μελέτες δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν μία έμφυτη τάση προς την ενσυναίσθηση, και πιο συγκεκριμένα σε μελέτες σχετικές με κάποιες περιοχές του εγκεφάλου, έχει αποδειχθεί ότι υπάρχουν προγεγραμμένες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, οι οποίες και προϋπάρχουν των περιβαλλοντικών συνθηκών (Cahill, 2005' Singer et al., 2006). Οι γυναίκες μπορούν να εκφράσουν πιο εύκολα την αγάπη, την στοργή, τη χαρά και τον φόβο, σε σύγκριση με τους άνδρες, και κατά συνέπεια έχουν μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης, όμως έχει βρεθεί ότι αυτό δεν σχετίζεται με τα μεγαλύτερα επίπεδα συγχώρεσης, σε αντίθεση με τους άνδρες όπου υπάρχει συσχέτιση (Toussaint & Webb, 2005). Αξίζει πάντως να σημειωθεί και η άποψη των Eisenberg & Lennon (1983), που υποστηρίζουν ότι οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, οφείλονται στο γεγονός ότι οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιούνται είναι κλίμακες αυτό-αναφοράς. Σε έρευνά τους διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιώντας άλλες κλίμακες οι διαφορές φύλου μετριάζονται ή και εξαφανίζονται. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Rueckert (2011), όσον αφορά τις κλίμακες αυτό-αναφοράς, αλλά επιπλέον υποστηρίζει ότι οι διαφορές μπορεί να οφείλονται στους διαφορετικούς ορισμούς της ενσυναίσθησης, καθώς και

σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως ενδεικτικά αναφέρει, τις οδηγίες που δίνονται, όπως και τη σχέση με το άτομο ως προς το οποίο νιώθει ενσυναίσθηση.

Όσον αφορά λοιπόν στο φύλο και στην ενσυναίσθηση οι περισσότερες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους άνδρες. Ωστόσο, οι μελέτες αυτές σκιαγραφούν ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων θα μπορούσαν να προκαλέσουν μεροληψία μέσω της μέτρησης αυτής της αντίληψης και επίσης λόγω των πολιτισμικών πτυχών που παραδοσιακά συνδέουν τις πιο συναισθηματικές αξίες με το γυναικείο φύλο. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων στη μελέτη των Neumann, Boyle & Chan (2013), ήταν σχετικά σταθερές μεταξύ διαφορετικών ηλικιών και εθνοτικών ομάδων, ενώ οι γυναίκες ανέφεραν σημαντικά μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες. Επιπλέον, το επίπεδο της ενσυναίσθησης μπορεί να σχετίζεται και να ποικίλει ανάλογα με σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Neumann, Chan, Wang & Boyle, 2016). Σύμφωνα με την Karniol το 1995, ο παράγοντας που καθορίζει την ικανότητα για ενσυναίσθηση, δεν είναι το ίδιο το φύλο, αλλά ο ρόλος που υιοθετεί το κάθε άτομο μέσα σε ένα πλαίσιο προκαθορισμένων κοινωνικών προσδοκιών (Τσίτσας, 2009).

1.6.2 Ενσυναίσθηση και ηλικία

Όσον αφορά τη σχέση της ενσυναίσθησης με την ηλικία, υπάρχει η αντίληψη ότι αυτή εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο στην παιδική ηλικία από ότι στην ενήλικη και συνεπώς ώριμη ηλικία. Σχετικές μελέτες, οι οποίες και ανήκουν στο χώρο της αναπτυξιακής θεωρίας, αποδεικνύουν ότι ακόμη και τα παιδιά κάτω των τριών ετών, μπορούν και αντιδρούν συναισθηματικά, σε ένα θυμικό επίπεδο, όταν παρατηρούν άλλους ανθρώπους, όχι όμως απαραίτητα και γνωστικά. Το γνωστικό είδος της ενσυναίσθησης εμφανίζεται αργότερα, συνήθως μετά την ηλικία των επτά ετών. Όμως, δεν είναι απόλυτα σίγουρο αν οι παρατηρούμενες αλλαγές στα επίπεδα της ενσυναίσθησης ανάλογα με την ηλικία, οφείλονται στο πέρασμα των χρόνων και στη διαδικασία ωρίμανσης του ανθρώπου γενικά, ή στη διαδικασία της μάθησης. Από την άλλη πλευρά, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση εξελίσσεται και αναπτύσσεται στον άνθρωπο ως αποτέλεσμα της μίμησης προτύπων του περιβάλλοντός του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα η ψυχαναλυτική προσέγγιση τονίζει τη σπουδαιότητα της σχέσης της μητέρας με το παιδί της, όπου τις πρώτες εβδομάδες

της ζωής του βρέφους, η μητέρα προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, αναπτύσσεται μια σχέση συναισθηματικής συμμετοχής ανάμεσα τους. Αυτή η σχέση, δίνει τη δυνατότητα στο βρέφος να αναπτύξει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης του. Βέβαια, άλλες ερμηνείες για τον τρόπο όπου το παιδί γίνεται ενσυναίσθητο, είναι ότι ο ρόλος της οικογένειας καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της, είναι αυτές που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς συμπεριφέρονται στα παιδιά τους, όπως και οι τρόποι που τα ανδρόγυνα χειρίζονται τα συναισθήματά τους, επηρεάζουν τη συναισθηματική ζωή των παιδιών τους. Συνεπώς τα άτομα ενισχύονται συναισθηματικά μέσα από τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις της οικογένειας, και τα επίπεδα της ενσυναίσθησης τονώνονται, καθώς αυτά περνούν από την παιδική στην ενήλικη ζωή (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Οι Ceylan, Βιζακçi, Aral & Gürsoy (2011), στην έρευνα την οποία διενήργησαν είχαν ως σκοπό να μελετήσουν εάν η ηλικία των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό υπόβαθρό τους, η διάρκεια και το είδος της εργασίας, το πώς διανέμεται ο ελεύθερος χρόνος και ο αριθμός των παιδιών που υπάρχουν στην σχολική τάξη, επηρεάζει τις εμπειρικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η μελέτη περιελάμβανε 224 εκπαιδευτικούς συνολικά, που εργάζονται στο δημόσιο ενώ τα δεδομένα για τους δασκάλους και τα ιδρύματα, συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιώντας ένα «Γενικό Έντυπο Πληροφοριών». Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθορίστηκαν από το «Scale for Emphatic Skills - B Form» που σχεδίασε ο Dökmen το 1988. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών, δε δημιουργεί διαφορά στα επίπεδα της ενσυναίσθησης τους (Ceylan et al., 2011).

Αναφορικά με το πώς μεταβάλλεται η ενσυναίσθηση κατά τη διάρκεια της ζωής των ενηλίκων, η γενική βιβλιογραφία παρέχει ένα μικτό πρότυπο ευρημάτων. Από τη μια πλευρά, οι ηλικιωμένοι συχνά αναφέρουν καλύτερες ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων από ότι οι νεαροί ενήλικες (Birditt & Fingerman, 2005). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να έχουν καλύτερη κατανόηση από τους νεαρούς ενήλικες. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι η ικανότητα των ηλικιωμένων να επεξεργάζονται πολύπλοκες συναισθηματικές πληροφορίες συχνά μειώνεται. Για παράδειγμα, οι ηλικιωμένοι αποκάλυψαν μια λιγότερο διαφοροποιημένη άποψη για τον εαυτό τους και τους άλλους (Labouvie-Vief, Chiodo, Goguen, Diehl, & Orwoll, 1995) και τείνουν να βασίζονται περισσότερο στις στερεότυπες πληροφορίες (Von Hippel, Silver, &

Lynch, 2000), από ότι οι νεαροί ενήλικες. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν πιθανά ελλείμματα στην ενσυναίσθηση των ηλικιωμένων ενηλίκων.

Από την άλλη πλευρά, δύο μελέτες δεν ανέφεραν σημαντικές διαφορές ηλικίας στην ενσυναίσθηση. Οι Eysenck, Pearson, Easting & Allsopp (1985), δεν διαπίστωσαν ηλικιακές διαφορές στην ενσυναίσθηση σε ένα μεγάλο δείγμα ανθρώπων που κυμαίνονταν από 16 έως 87 έτη. Σε ένα δείγμα κυμαινόμενο από 15 έως 87 έτη, οι Diehl, Coyle & Labouvie-Vief (1996), δεν βρήκαν επίσης σημαντικές διαφορές στην ενσυναίσθηση. Αντίθετα, τρεις μελέτες βρήκαν ένα πρότυπο αρνητικών ηλικιακών διαφορών. Συγκρίνοντας τη συναισθηματική λειτουργία των νέων και των ηλικιωμένων, οι Phillips, MacLean & Allen (2002), διαπίστωσαν ότι οι νέοι ενήλικες ανέφεραν περισσότερη ενσυναίσθηση από τους ηλικιωμένους ενήλικες. Ωστόσο, μετά την εποπτεία της εκπαίδευσης, το ηλικιακό αποτέλεσμα δεν ήταν πλέον σημαντικό, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι σχετικές με την ηλικία διαφορές στην ενσυναίσθηση συνδέονταν εν μέρει με τις ηλικιακές διαφορές στην εκπαίδευση. Σε ένα μεγάλο δείγμα 1581 ενηλίκων ηλικίας 22 έως 92 ετών, οι Schieman & Van Gundy (2000), βρήκαν μια σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και ενσυναίσθησης. Αυτή η αρνητική σχέση συνδέθηκε εν μέρει με την εκπαίδευση. Ωστόσο, μετά τον έλεγχο για διάφορες κοινωνικό-δημογραφικές, υγειονομικές και ψυχολογικές μεταβλητές, η αρνητική σχέση μεταξύ ηλικίας και ενσυναίσθησης ήταν ακόμη σημαντική. Οι Helson, Jones & Kwan (2002), ανέφεραν συσχετισμούς μεταξύ ηλικίας και ενσυναίσθησης, υποδεικνύοντας ότι η ενσυναίσθηση δείχνει μια μέτρια, αλλά σημαντική αρνητική σχέση με την ηλικία.

Η μόνη μελέτη που έχει εξετάσει τη διαχρονική αλλαγή στην ενσυναίσθηση έχει αναφερθεί από τους Helson et al. (2002), οι οποίοι εξέτασαν την αναπτυξιακή τροχιά της ενσυναίσθησης σε τρεις διαχρονικές μελέτες με τη χρήση του Καταλόγου Προσωπικότητας της Καλιφόρνιας CPI (California Psychological Inventory). Οι άνδρες και οι γυναίκες στις μελέτες αυτές παρακολούθηθηκαν σε περιόδους περίπου 40 ετών. Οι μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση μειωνόταν από τα 40 έτη και μετά. Συνολικά, τα εμπειρικά ευρήματα σχετικά με τις ηλικιακές διαφορές και την ενσυναίσθηση είναι μικτά. Μερικές μελέτες υποδηλώνουν αρνητικό πρότυπο ηλικιακών διαφορών, ενώ άλλες υποδηλώνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, καμία μελέτη δεν υποδηλώνει αύξηση της ενσυναίσθησης με την πάροδο της ηλικίας. Η μόνη διαχρονική διαθέσιμη μελέτη δείχνει ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να μειωθεί με την ηλικία, αλλά αρκετά μέτρια. Δεδομένης αυτής της

κατάστασης, δεν είναι γνωστό, εάν η μακροπρόθεσμη αλλαγή στην ενσυναίσθηση εξαρτάται από την ηλικία των ανθρώπων ή άλλα χαρακτηριστικά του ατόμου. Ειδικότερα, η τάση της μείωσης της ενσυναίσθησης λόγω ηλικίας μπορεί να οφείλεται σε μείωση της πνευματικής λειτουργίας που σχετίζεται με την ηλικία.

1.6.3 Ενσυναίσθηση και μορφωτικό επίπεδο

Περιορισμένες είναι οι έρευνες, τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο, που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και το μορφωτικό επίπεδο. Σε έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2017), δε βρέθηκε πως το επίπεδο της εκπαίδευσης ή η ειδικότητα του εκπαιδευτικού επιδρά στην ενσυναίσθησή του. Σε μελέτες σχετικές με την εκπαίδευση και την ενσυναίσθηση, έχει βρεθεί μια αρκετά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της ενσυναίσθησης. Επίσης, σημαντική συσχέτιση έχει βρεθεί και ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Οι μαθητές οι οποίοι έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση είναι και περισσότερο αγαπητοί στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτή η συμπάθεια αλληλεπιδρά και με τις επιδόσεις τους, διότι δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις για καλύτερες επιδόσεις. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται επίσης και με την νοημοσύνη, ενώ θεωρείται ότι η ενσυναίσθηση είναι μία μορφή νοημοσύνης, μέσω της οποίας εξαρτάται και η ομαλή συναισθηματική προσαρμογή κάποιου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Κεφάλαιο 2^ο : Επαγγελματική ικανοποίηση

2.1 Εισαγωγή-Ορισμός

Η ενσυναίσθηση, όπως αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, αποτελεί μια ζωτική συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους στη δουλειά τους δεδομένου ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βλέπει κάποιος τον κόσμο από την οπτική ενός άλλου προσώπου - η ικανότητα να συντονίζεται κάποιος σε αυτό που κάποιος άλλος μπορεί να σκέφτεται και να αισθάνεται - ανεξάρτητα από το γεγονός ότι αυτή η άποψη μπορεί να διαφέρει από τη δική τους αντίληψη (Stein, 2013). Η ενσυναίσθηση δίνει τη δυνατότητα στους εργαζόμενους, όπως οι εκπαιδευτικοί, να εξετάζουν τα συναισθήματα των άλλων, ιδιαίτερα όταν λαμβάνουν αποφάσεις (Goleman, 2011). Μόνο η γνωστική ικανότητα θα ήταν ανεπαρκής για την ικανοποίηση των απαιτήσεων απόδοσης εργασίας (Goleman, 2011).

Η εργασία αποτελεί ένα θεμελιώδη παράγοντα στη ζωή κάθε ατόμου, μιας και τον προσδιορίζει, αλλά και τον κατατάσσει τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά. Επιπλέον θεωρείται καθοριστικός παράγοντας της οικογενειακής του λειτουργίας, αλλά και του επιπέδου ψυχικής υγείας τόσο του ίδιου, αλλά και των ατόμων του περιβάλλοντός του. Για αυτούς τους λόγους η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια από τις πλέον συζητημένες και μελετώμενες μεταβλητές στο πεδίο της Οργανωτικής-Βιομηχανικής ψυχολογίας (Τσούνης και Σαράφης, 2016).

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Job Satisfaction) είναι όρος δυναμικός, ποιοτικός και πολυπρισματικός, δεδομένου ότι διαφοροποιείται διαχρονικά ο τρόπος ερμηνείας της από το άτομο και μεταβάλλεται από περίπτωση σε περίπτωση. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κατά κύριο λόγο υποκειμενική, γεγονός που εξηγεί ότι διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές εκτιμήσεις για την ίδια εργασία (Γεωργίου και Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Ένα μείζονος σημασίας θέμα που απασχολεί τόσο τους εργαζόμενους, όσο και τους οργανισμούς, είναι το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία συνδέεται στενά με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, την παραγωγικότητά τους καθώς και με την παραμονή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα στον ίδιο εργασιακό χώρο.

Όπως υποστηρίζει και ο Locke το 1976, η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις πιο πολλές λειτουργίες της καθημερινής μας ζωής, καθώς επίσης

και ότι η ίδια η ικανοποίηση είναι ο τελικός μας στόχος, εφόσον ο κύριος στόχος στη ζωή του κάθε ατόμου είναι η ευτυχία του. Έτσι, η ικανοποίηση που λαμβάνει κανείς μέσω της εργασίας του αποτελείται από πολλά επιμέρους στοιχεία, είναι όμως και γενικά η στάση που έχουν οι εργαζόμενοι απέναντι στην εργασία τους, καθώς και τα κίνητρα που έχουν (Κάντας, 1998' Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τους Granny, Smith & Stone (1992), η εργασιακή ικανοποίηση απορρέει από τη σύγκριση που γίνεται ανάμεσα στα οφέλη που λαμβάνει κάποιος με αυτά που θα επιθυμούσε να λαμβάνει, ενώ ο Spector (2000), οριοθετεί την ικανοποίηση ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσει κανείς για την εργασία του. Έτσι, ένας πρώτος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση θα μπορούσε να είναι ως το σύνολο των θετικών στάσεων και συναισθημάτων για την εργασία, τα οποία προέρχονται από τις συνθήκες εργασίας (Αμαραντίδου, 2010).

Σε κάτι τέτοιο συμφωνεί και ο Weiss (2002), ο οποίος και υποστηρίζει ότι οι ορισμοί που θέτουν την εργασιακή ικανοποίηση ως συναίσθημα, συνδέονται με αυτούς που την θέτουν ως συμπεριφορά.

Έτσι, σύμφωνα με τον Allport το 1954, η εργασιακή ικανοποίηση είναι η στάση απέναντι στην συγκεκριμένη εργασία, ενώ ο Herzberg το 1959, υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι κίνητρο και ο Warr το 1987 και ο Landy το 1989, θεωρούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως κάτι σταθερό. Επομένως, είναι δύσκολο να βρεθεί η απόλυτη ικανοποίηση στον εργαζόμενο, δεδομένου ότι αυτή μπορεί να μεταβληθεί λόγω μεταβολής των παραγόντων που την καθορίζουν. Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τους Porter & Lower το 1968, δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της επίδοσης και της προώθησης προς επίδοση, αλλά είναι και ένας προσδιοριστικός παράγοντας (Αμαραντίδου, 2010). Τέλος, σύμφωνα με τον Locke (1976), η ικανοποίηση από την εργασία, είναι ο ορισμός της θετικής συναισθηματικής ανταπόκρισης του εργαζομένου προς το έργο που αυτός εκτελεί, με την προϋπόθεση όμως ότι εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες, δηλαδή όσα αυτός επιθυμεί να λάβει μέσω της εργασίας του.

Παρότι υπάρχουν πολλές διατυπώσεις και προσεγγίσεις για το θέμα αυτό, είναι λίγοι οι ερευνητές που έδωσαν έναν συγκεκριμένο ορισμό, διότι θεωρείται γενικά ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι κάτι το αυτόνομο, ενώ σύμφωνα με τους Granny et al. (1992), υπάρχει μία ταύτιση της εργασιακής ικανοποίησης με την

εργασιακή συμπεριφορά, αφού αυτή σχετίζεται με την σύγκριση που κάνει ο εργαζόμενος με τα οφέλη που έχει και με αυτά που θα επιθυμούσε να έχει.

Καταλήγοντας να αναφερθεί επίσης ότι με το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης ασχολείται κυρίως ο κλάδος της οργανωτικής ψυχολογίας, καθώς υποστηρίζεται ότι αυτή σχετίζεται άμεσα με την ψυχική υγεία του εργατικού δυναμικού, κάτι το οποίο είναι επιθυμητό από τις διάφορες επιχειρήσεις και τους οργανισμούς, καθώς ο στόχος είναι η υψηλή αποδοτικότητα των εργαζομένων η οποία και απορρέει από την διατήρηση ενός ικανοποιημένου και συναισθηματικά υγιούς προσωπικού. Συνεπώς, οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει θετικά τον εργαζόμενο προς την κατεύθυνση της εργασίας του ή των συνθηκών της, ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση, σύμφωνα με τον Locke (1976).

Στον ακαδημαϊκό χώρο, η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους για ένα υγιές σχολείο. Τα περισσότερα σχολεία χρειάζονται ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς με κίνητρα που μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά για την επίτευξη των σχολικών στόχων και την αύξηση της παραγωγικότητας (Noordin & Jusoff, 2009). Λόγω της συνάφειάς της με τη σωματική και πνευματική ευημερία των εργαζομένων, καθώς και τις συνέπειες για εργασιακές συμπεριφορές όπως η παραγωγικότητα, η απουσία και οι σχέσεις των εργαζομένων, η ικανοποίηση από την εργασία παραμένει το πιο σημαντικό θέμα σήμερα (Spector, 1997). Για τους εκπαιδευτικούς, ο βαθμός της επαγγελματικής τους ικανοποίησης συνδέεται στενά με την αποδοτικότητά τους, την δημιουργικότητά τους, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία των ίδιων, αλλά και των ατόμων που έρχονται σε άμεση επαφή, δηλαδή τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, κ.τ.λ. (Γραμματικού, 2016' Κάντας, 1998).

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζονται από ένα σύνολο παραγόντων, οργανωτικών, ατομικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών και πολιτιστικών και είναι αρκετά δύσκολο να μετρηθούν με ακρίβεια. Συνήθως διερευνάται η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαφόρων δημογραφικών στοιχείων, των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εργαζόμενους, και γενικά των συνθηκών εργασίας που επικρατούν στο χώρο εργασίας. Οι οργανωτικοί παράγοντες είναι αυτοί που σχετίζονται ουσιαστικά με το περιεχόμενο της εργασίας και γενικά με το πλαίσιο

μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία, ενώ συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που αισθάνεται το άτομο από την εργασία του. Οι Warr, Martin & Bartram (2005) και Warr (2007), μίλησαν για τα εργασιακά χαρακτηριστικά και τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης, τα οποία και θεωρούν ότι διακρίνονται σε εσωγενή και εξωγενή. Οι παράγοντες εξωγενούς εργασιακής ικανοποίησης αναφέρονται στις συνθήκες εργασίας, όπως το ωράριο, τις οικονομικές απολαβές, την ασφάλεια, την ηγεσία, τον τρόπο εποπτείας, τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, κ.τ.λ.. Αναφέρει ότι η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το φυσικό περιβάλλον, αφού για παράδειγμα η θερμοκρασία, ο θόρυβος, ο φωτισμός, επηρεάζουν την ψυχολογία του εργαζόμενου σε μεγάλο βαθμό και συνεπώς την αποδοτικότητά του. Οι συνάδελφοι και οι προϊστάμενοι, συμβάλλουν σημαντικά στην επίδοση του ατόμου, δηλαδή το κοινωνικό του περιβάλλον. Δηλαδή, οι κοινές αντιλήψεις ανάμεσα στα άτομα που συνεργάζονται, η γενικότερη κοινωνική υποστήριξη και η παρεχόμενη βοήθεια, όπου αυτή απαιτείται, όπως για παράδειγμα στη λήψη σωστών αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων. Τα συναισθήματα εργασιακής ικανοποίησης μπορούν να αυξηθούν, όταν ενώ υπάρχει μία αποτελεσματική ηγεσία και υποστήριξη δεν υπάρχει αυστηρή επιτήρηση και εποπτεία. Γενικά τόσο η ποσότητα όσο η ποιότητα των σχέσεων μέσα στον εργασιακό χώρο είναι σημαντικής σημασίας (Warr et al., 2005' Warr, 2007).

Επίσης, οι ατομικοί παράγοντες οι οποίοι και σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, την προσωπικότητα του και το πώς οι εμπειρίες του διαμορφώνουν την αντίληψή του γενικά, διαδραματίζουν και αυτοί σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η ηλικία, για παράδειγμα, φαίνεται να επηρεάζει αρκετά τα επίπεδα αίσθησης ικανοποίησης, αφού σε διάφορες έρευνες έχει φανεί η ύπαρξη θετικής συσχέτισης της ηλικίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι νέοι εργαζόμενοι δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να νιώσουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, οι μεγαλύτερης ηλικίας εργαζόμενοι, λόγω της εμπειρίας τους, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι ένας λόγος που συμβαίνει αυτό, είναι ίσως ότι οι νέοι όταν ξεκινούν να εργάζονται, καταλαβαίνουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πραγματικότητα και στα ιδανικά τους, στην εκπλήρωση δηλαδή των προσωπικών τους στόχων, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν πλέον προσαρμοστεί (Schultz & Schultz, 1994). Από την άλλη πλευρά, έχει βρεθεί σε έρευνες, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία και κατά συνέπεια η εμπειρία, τόσο μεγαλύτερη είναι η δυσαρέσκεια που εμφανίζεται για τα διοικητικά και τα

επιστημονικά στελέχη (Greenberg & Baron, 2000). Βέβαια όσο περνούν τα χρόνια, οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να δημιουργούν μία αρτιότερη και πιο ολοκληρωμένη αντίληψη και εικόνα για την εργασία τους γενικά (Krogstad, Hofoss, Veenstra & Hjortdahl, 2006).

Το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο είναι δύο ακόμη παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων. Ανάλογα με τα κίνητρα που έχουν οι γυναίκες όταν εισέρχονται στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με αντίστοιχες μελέτες, δηλαδή την επαγγελματική καριέρα ή τη συνεισφορά στο οικογενειακό εισόδημα, διαμορφώνονται και οι πηγές της ικανοποίησής τους, οι οποίες συνήθως είναι οι καλές συνθήκες εργασίας, ο δίκαιος προϊστάμενος και οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, σε αντίθεση με τους άντρες, οι οποίοι συνήθως στοχεύουν σε μία σταθερή δουλειά και στην ατομική τους προβολή (Schultz & Schultz, 1994). Επηρεάζει σημαντικά και το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων, διότι για την πλειοψηφία των ατόμων, όσο περισσότερες είναι οι γνώσεις και τα πτυχία τους, τόσο περισσότερες δυνατότητες υπάρχουν για εργασία, εφόσον οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι ικανότητες των ατόμων τους δίνουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που απαιτούνται για την εκάστοτε θέση. Από την άλλη πλευρά βέβαια, όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο, τόσο αυξάνονται και οι ανάγκες για αναγνώριση, για μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές και για επαγγελματική εξέλιξη στην ουσία (Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος, 1999).

Σε διαφορετικό πλαίσιο κυμαίνονται οι παράγοντες που υποστηρίζει ο Locke (1976), ότι επηρεάζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτός υποστηρίζει ότι ο βαθμός όπου η εργασία αποτελεί «πρόκληση» για τον εργαζόμενο, το πώς αυτός επαινείται για την καλή του απόδοση και εάν αυτός αμείβεται οικονομικά για την σωστή διεκπεραίωση του έργου του, είναι αυτά που διαμορφώνουν και τον βαθμό της ικανοποίησης του από την εργασία του. Η πολιτική της επιχείρησης επίσης, οι περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας, η αίσθηση της διασφάλισης της θέσης τους και η μη ύπαρξη ανασφάλειας συνεχώς, οι σαφείς ρόλοι και καθήκοντα με την δίκαιη αμοιβή, δημιουργούν μία αίσθηση ικανοποίησης στο κάθε άτομο από την εργασία του.

2.3 Θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση

Για την επαγγελματική ικανοποίηση έχουν αναπτυχθεί δύο ειδών θεωρίες οι οντολογικές και οι μηχανιστικές ή διαδικαστικές θεωρίες. Οι θεωρίες του Maslow,

του F. Herzberg, και του McGregor ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, ενώ η θεωρία της προσδοκίας του Vroom, και το υπόδειγμα των Porter – Lawler ανήκουν στην δεύτερη.

Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow (Hierarchy of needs theory), (Maslow, 1954), αναφέρει ότι όταν οι βασικές φυσιολογικές ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί από τα άτομα, τότε ανάγκες υψηλότερης τάξης γίνονται καθοριστικές και πρέπει να περιληφθούν στον προγραμματισμό παρακίνησης του προσωπικού, σύμφωνα με το ακόλουθο σχεδιάγραμμα:

Αυτό-ενεργοποίηση → Δημιουργία

Αυτό-εκπλήρωση → Πνευματική ωριμότητα

Ανάγκες αυτό-εκτίμησης → «εγώ», κύρος, σεβασμός

Κοινωνικές ανάγκες → φιλία, αποδοχή από μία ομάδα, «Ανήκειν», αγάπη

Ανάγκες ασφάλειας και διάρκειας → Απαλλαγή από κινδύνους και αβεβαιότητα

Φυσιολογικές ανάγκες → τροφή, κατοικία, φυσικές ανέσεις

Σύμφωνα με τον Maslow, το σημαντικότερο κίνητρο για τον άνθρωπο είναι η κάλυψη των φυσιολογικών του αναγκών, οι οποίες είναι και οι βασικότερες ανάγκες, ενώ η μη εξασφάλισή τους μπορεί να προκαλέσει στο άτομο μεγάλα προβλήματα. Ικανοποιώντας τις φυσιολογικές ανάγκες το άτομο, του δημιουργούνται επιπλέον ανάγκες, ενώ όταν κάποιος φτάσει σε ένα ικανοποιητικό για αυτόν επίπεδο, προσπαθεί να διασφαλίσει την παραμονή του σε αυτό (Maslow, 1954).

Ο F. Herzberg υποστήριξε την θεωρία των δύο παραγόντων (Two factor theory) σύμφωνα με την οποία διέκρινε δύο κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση την οποία θεωρεί μια συνάρτηση κινήτρων (motivators) και υγιεινής (hygiene) που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική δυσαρέσκεια (Herzberg, 1968). Τα κίνητρα είναι οι «ενδογενείς» παράγοντες, οι οποίοι βρίσκονται υπό τον έλεγχο του εργαζόμενου και όταν ικανοποιούνται οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Οι παράγοντες αυτοί ονομάστηκαν κίνητρα, επειδή δρουν παρωθητικά για το άτομο, ώστε να είναι πλήρως ευχαριστημένο με την εργασία του (Θεοφιλίδης, 2012). Οι «εξωγενείς» παράγοντες είναι οι παράγοντες υγιεινής (αντικίνητρα) που ελέγχονται από κάποιον προϊστάμενο και όταν δεν πληρούνται, οδηγούν στην δυσαρέσκεια του εργαζόμενου (Τσουνής και Σαράφης, 2016). Σύμφωνα λοιπόν με τον F.Herzberg το 1959, η στάση των

εργαζομένων απέναντι στην εργασία καθορίζεται από τους παράγοντες υγιεινής και από τα κίνητρα και αυτοί διαμορφώνουν το πόσο καλά ή άσχημα νιώθουν τα άτομα για την εργασία που κάνουν. Οι πρώτοι περιέχουν τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να ικανοποιούνται προκειμένου να ολοκληρωθεί μία εργασία, χωρίς να υπάρξει δυσαρέσκεια από τους εργαζόμενους. Ενώ οι δεύτεροι αποτελούνται από τους παράγοντες που παροτρύνουν τον εργαζόμενο να οδηγηθεί σε μία θετική στάση μέσω της επιτυχούς επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων (Αμαραντίδου, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία του Herzberg αντιμετώπισε έντονη κριτική, σχετικά με το γεγονός ότι δεν μπορούν μόνο τα κίνητρα να προκαλέσουν την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ οι παράγοντες υγιεινής δυσαρέσκεια, καθώς υπάρχουν κάποιοι παράγοντες υγιεινής (όπως ο μισθός) που μπορεί να αποτελεί κίνητρο για ορισμένους εργαζόμενους (Γκόλια, 2014).

Η θεωρία του McGregor, δηλαδή η θεωρία X και Ψ, χωρίζει τα άτομα σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η θεωρία X, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος από τη φύση του είναι οκνηρός και επομένως είναι απαραίτητη η παρακίνησή του στην εργασία από εξωτερικά κίνητρα. Θεωρεί ότι ο άνθρωπος δεν είναι ικανός για αυτοπειθαρχία και αυτοέλεγχο και συνεπώς πρέπει να τον ελέγχει μια εξωτερική δύναμη. Ενώ, η θεωρία Ψ, αποτελεί την αισιόδοξη άποψη για το άτομο, δηλαδή ότι ο άνθρωπος είναι ικανός να βρει νόημα στην εργασία του και σταδιακά οι στόχοι της υπηρεσίας γίνονται και προσωπικοί του στόχοι. Υποστηρίζει ότι η δουλειά είναι έμφυτη στον άνθρωπο, όπως η διασκέδαση και η ξεκούραση (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο Vroom το 1964, ανέπτυξε τη θεωρία της προσδοκίας (Expectancy Theory) στην οποία δίνεται μία σύνδεση ανάμεσα στα κίνητρα και την εργασιακή ικανοποίηση. Η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ατόμου που αφορούν την δυνατότητα που έχει η εν λόγω εργασία να του προσφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα, που θεωρούνται επιθυμητά. Η πραγματοποίηση των επιθυμητών αυτών αποτελεσμάτων μπορεί να δημιουργήσει μία θετική επιρροή στον εργαζόμενο και στη συνέχεια να του δώσει την απαιτούμενη εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, παράγοντες θεωρεί ότι είναι η προσωπικότητα του εργαζόμενου, οι δεξιότητες και οι ικανότητές του, καθώς και η γενικότερη αντίληψή του για το ποιος είναι ο ρόλος του μέσα στον οργανισμό ή την επιχείρηση (Αμαραντίδου, 2010).

Το υπόδειγμα των Porter – Lawler το 1968, θεωρεί ότι η παρακίνηση, η ικανοποίηση και η απόδοση, είναι τρεις έννοιες που συσχετίζονται και καθιστούν την

έννοια της υποκίνησης του εργαζόμενου μία αρκετά πολύπλοκη υπόθεση (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2001). Σύμφωνα λοιπόν με τους Porter – Lawler το 1968, δημιουργούνται τέσσερις ομάδες μεταβλητών. Η πρώτη είναι η Προσπάθεια που εξαρτάται από τις προσδοκίες του εργαζόμενου, από την απόδοσή του, τις οικονομικές του απολαβές, καθώς και της αξίας που πιστεύει ότι θα έχουν οι πιθανές του αμοιβές για τα επιτεύγματά του. Η δεύτερη ομάδα είναι η Απόδοση, η οποία εξαρτάται από τις αρμοδιότητες του εργαζόμενου, τις ικανότητές του, την αντίληψή του σχετικά με το έργο που πρέπει να γίνει, καθώς και τα παρεχόμενα σε αυτόν μέσα από την εργασία του. Οι Ανταμοιβές, η τρίτη ομάδα μεταβλητών, είναι στην ουσία το αποτέλεσμα της απόδοσης του εργαζόμενου. Αποτελούνται από δύο κατηγορίες, τις εσωτερικές και τις εξωτερικές ανταμοιβές, με τις πρώτες να περιέχουν τους παράγοντες υγιεινής, το αίσθημα επιτεύγματος και την αναγνώριση, ενώ οι δεύτερες τους παράγοντες παρακίνησης, την βελτίωση συνθηκών εργασίας και την αύξηση του μισθού. Η τελευταία ομάδα μεταβλητών είναι η Ικανοποίηση και έχει άμεση σχέση με τις αμοιβές του εργαζόμενου, οι οποίες και συγκρίνονται με αυτές των συναδέλφων του (Αμαραντίδου, 2010).

2.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, δημογραφικούς παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά του δασκάλου και του σχολείου. Αναλυτικά:

α) Εγγενείς παράγοντες:

Η εγγενής ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να προέλθει από δραστηριότητες στην τάξη. Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για το αν οι μαθητές έχουν μάθει κάτι ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους. Τα χαρακτηριστικά και οι αντιλήψεις του μαθητή σχετικά με τον έλεγχο του διδακτικού προσωπικού στο περιβάλλον της τάξης είναι επίσης εγγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (Lee, Dedrick, & Smith, 1991). Αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται τόσο με την εμπειρία όσο και με την ικανοποίηση από τη διδασκαλία. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας θα ενισχύσει την ελκυστικότητα του επαγγέλματος ως επιλογή σταδιοδρομίας και θα βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της πρακτικής στην τάξη. Οι εγγενείς

παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των ατόμων να εισέλθουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επειδή απολαμβάνουν τη διδασκαλία και θέλουν να συνεργαστούν με τους νέους. Πολύ λίγοι δάσκαλοι εισέρχονται στο επάγγελμα λόγω εξωτερικών ανταμοιβών όπως μισθός, παροχές ή κύρος (Henke, Choy, Chen & Geis, 1993). Ωστόσο, ενώ οι εγγενείς παράγοντες μπορούν να παρακινήσουν τους ανθρώπους να γίνουν εκπαιδευτικοί, οι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία τους και την επιθυμία τους να παραμείνουν στη διδασκαλία σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

β) Εξωγενείς παράγοντες:

Μια ποικιλία εξωγενών παραγόντων έχουν συσχετιστεί με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου του μισθού, της αντιληπτικής υποστήριξης από τους διευθυντές, της σχολικής ασφάλειας και της διαθεσιμότητας σχολικών πόρων (Bobbitt, Leich, Whitener & Lynch, 1994). Αυτά και άλλα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος έχουν στοχευθεί από δημόσιες επιτροπές, ερευνητές και εκπαιδευτικούς που ισχυρίζονται ότι οι κακές συνθήκες εργασίας οδηγούν στην απογοήτευση του εκπαιδευτικού. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έλλειψη υποστήριξης για το έργο τους, δεν έχουν κίνητρο να κάνουν ότι καλύτερο μπορούν στην τάξη και όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους, είναι πιο πιθανό να αλλάξουν σχολεία ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Henke et al., 1993).

γ) Δημογραφικοί παράγοντες

Παρόμοια με άλλους επαγγελματίες, η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με δημογραφικές μεταβλητές, όπως η ηλικία, η εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση και το φύλο (Peterson & Custer, 1994). Οι Perie & Baker (1997), σε μια μελέτη που διεξήχθη σε περισσότερους από 36.000 καθηγητές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, ανέφεραν ότι οι γυναίκες διέθεταν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία από τους άνδρες καθηγητές και ότι η ικανοποίηση από την εργασία από τους καθηγητές έδειξε αδύναμους συσχετισμούς με μισθούς και παροχές. Επιπλέον, παρατήρησαν ότι τα αποτελέσματά τους ήταν σημαντικά για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους διευθυντές, οι οποίοι θα μπορούσαν να κάνουν αλλαγές, για να βελτιώσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ασφαλή εργασιακά περιβάλλοντα, ενισχύοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των γονέων και βελτιώνοντας τη διοικητική υποστήριξη.

Αν και οι οργανωτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι συχνά το επίκεντρο των ερευνητικών προσπαθειών, πολλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των σχολείων σχετίζονται επίσης με την ικανοποίηση. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους από τους δασκάλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Henke et al., 1993).

Βασιζόμενοι στον Locke (1969), ορίζουμε την ικανοποίηση από τη διδασκαλία ως μία συνάρτηση της σχέσης η οποία δημιουργείται από το τι ζητά κάποιος από την εργασία του άλλου και του πώς κατανοεί αυτός την διδασκαλία, δηλαδή ως προσφορά και απαίτηση. Οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν ότι η ικανοποίηση από την διδασκαλία δημιουργείται από το σύνολο των ευχάριστων και των δυσάρεστων στιγμών και εμπειριών, δηλαδή για παράδειγμα οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους σαφείς ρόλους εργασίας και το χαρούμενο περιβάλλον διδασκαλίας.

Οι Moreira, Fox & Sparkes το 2002, περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως το άθροισμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπου οι πρώτοι περιέχουν την ίδια την εργασία ενώ οι δεύτεροι, περιέχουν την εργασία μαζί με θέματα όπως είναι ο μισθός, οι πρόσθετες παροχές, η σχολική και η εργασιακή ασφάλεια. Γενικά έχει βρεθεί σε μελέτες ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει το συγκεκριμένο επάγγελμα λόγω του ότι τους ευχαριστεί να ασχολούνται με τα παιδιά, όμως όταν απουσιάζουν οι εξωτερικοί παράγοντες, τότε δημιουργείται δυσαρέσκεια από την εργασία. Σύμφωνα με τον Langdon το 1999, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι μισθολογικά και αυτό ήταν ικανό να σταματήσουν να ασκούν το επάγγελμά τους, επίσης, σύμφωνα με έρευνα των Ward & Sloane το 2000, η επαγγελματική ικανοποίηση των ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών, σχετίζεται με τις προσδοκίες τους για προαγωγή και επιπλέον αποδοχές, καθώς και με το αίσθημα επαγγελματικής ασφάλειας (Αμαραντίδου, 2010).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Koustelios & Kousteliou (1998), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είχαν υψηλή ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, αλλά και από τους ανωτέρους τους, ενώ χαμηλή ικανοποίηση από τον μισθό τους και τις ευκαιρίες ανέλιξής τους. Γενικά οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας αμείβονται λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, για αυτό το λόγο γενικά, όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε επαγγελματική ικανοποίηση,

αυτή προέρχεται κυρίως από το ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες γενικότερα, κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προκύπτει από τις λίγες ώρες εργασίας και τον μεγάλο αριθμό ημερών διακοπών. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ οι διευθυντές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των επιπέδων της. Πιο αναλυτικά, ένα ενθαρρυντικό και ευχάριστο κλίμα, δημιουργεί ένα δημιουργικό κλίμα και αφήνει τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στην διδασκαλία και να είναι παραγωγικοί και κατά συνέπεια να αποδίδεται αυτό στους μαθητές τους, ενώ όταν η επαγγελματική τους ικανοποίηση βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, αυτό συνεπάγεται υψηλά επίπεδα άγχους και στρες, καθώς και την εμφάνιση μιας γενικότερης μελαγχολίας, η οποία ενεργεί αρνητικά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και συμβάλλει στο να μην είναι αυτή αποδοτική (Koustelios & Kousteliou, 1998).

Ο Bota (2013), διενήργησε μία μελέτη η οποία είχε κυρίως διερευνητικό χαρακτήρα, ενώ αποσκοπούσε στον εντοπισμό των επιπέδων ικανοποίησης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, ένα επάγγελμα το οποίο υπόκειται συνεχώς σε μετασχηματισμούς. Η πολυπλοκότητα που διέπει την εκπαιδευτική δραστηριότητα γενικά, απαιτεί την μεγιστοποίηση της προσφοράς προκειμένου να βελτιστοποιηθεί το τελικό προϊόν, δηλαδή η διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει βασικές δεξιότητες, να είναι μία αρμονικά ελεύθερη και ανεξάρτητη προσωπικότητα, και να είναι ικανός να ενσωματώνει τους μαθητές του, δίνοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια για να προσαρμοστούν στην κοινωνία μελλοντικά. Επιπλέον, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να έχει αφοσίωση, ευαισθησία, αλλά και διάθεση να εκπαιδεύει, να προτρέπει, να διαχειρίζεται, να οργανώνει, να διορθώνει, να βελτιώνει και να αξιολογεί τις ανθρώπινες ιδιότητες που απαιτείται στο μέλλον να κατέχουν οι μαθητές του σύμφωνα με τον Salade το 1995. Η ικανοποίηση από την εργασία και πιο συγκεκριμένα ο βαθμός στον οποίο αυτή γίνεται αισθητή, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και έχει αρκετές αδυναμίες, όπως επίσης και η διατήρηση της σταθερότητας (Bota, 2013).

Σε άλλη έρευνα του Demitras (2010), χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο TSS, το οποίο βοήθησε στον καθορισμό του επιπέδου ικανοποίησης των καθηγητών από την εργασία τους και πιο συγκεκριμένα από την διδασκαλία σε δημοτικά σχολεία και έδειξε ότι αυτό ήταν αρκετά υψηλό. Επίσης, στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι η ικανοποίηση της διδασκαλίας είναι συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης μεταξύ

του τι θέλει κάποιος από τη δουλειά του και του πώς αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως προσφορά ή συνεπαγωγή, καθώς επίσης και ότι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι πολύ υψηλό και επηρεάζει θετικά τον εκπαιδευτικό, ώστε οι στόχοι του να γίνονται πραγματικότητα. Σε γενικές γραμμές, αναμένεται ότι ένα σχολείο που έχει εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους, θα έχει τα προσόντα να εκπαιδεύει και να φέρνει επιτυχημένους φοιτητές. Οι δάσκαλοι με υψηλή εργασιακή ικανοποίηση μπορούν να αποκτήσουν πολύ σημαντικά κέρδη, ενώ η χαμηλή ικανοποίηση από τη διδασκαλία αναμένεται να συσχετίζεται με το εργασιακό άγχος, δηλαδή την ψυχολογική δυσφορία και την χαμηλή αυτοεκτίμηση σύμφωνα με τους Ho & Au το 2006. Το αποτέλεσμα του χρόνιου στρες είναι η εξουθένωση (burnout) σύμφωνα με τον Cunningham το 1983, ενώ οι καθηγητές εμφανίζουν εξάντληση, ευερεθιστότητα, ένταση και κεφαλαλγία, όταν βρίσκονται σε συνεχές άγχος σύμφωνα με τον Dunham το 1984 (Demitras, 2010).

Ο Daryanto (2014), στην έρευνα του σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ινδονησία, υπογραμμίζει την μεγάλη σημασία της ελαχιστοποίησης του χάσματος ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά και την βελτίωση της αποσαφήνισης της εργασίας που πρέπει να διεκπεραιώσει κανείς και που σχετίζονται με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, μέσω της συνεχούς ανέλιξής τους στην σταδιοδρομία τους. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να μεγιστοποιηθεί η δέσμευση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και να αυξηθεί το κίνητρο για την επίτευξη των στόχων του αντίστοιχου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Κατά συνέπεια, αυτό θα βοηθήσει επίσης την ολοκλήρωση του γενικού στόχου του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σκοπός της μελέτης των Zembylas & Papanastasiou (2004), ήταν να καθοριστεί, εάν το επίπεδο ικανοποίησης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το επάγγελμά τους θα μπορούσε να προβλεφθεί με βάση τις μεταβλητές που σχετίζονται με ορισμένα από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και τους λόγους που μπορεί να τους έχουν παρακινήσει να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι στην Κύπρο επέλεξαν το διδακτικό επάγγελμα από εγγενείς λόγους, δεδομένου ότι η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι πάντα ήθελαν να γίνουν καθηγητές. Ωστόσο, μια πιο προσεκτική ματιά στα δεδομένα έδειξε ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι επηρεάστηκαν για να επιλέξουν αυτή τη σταδιοδρομία λόγω του μισθού, των ωρών και των διακοπών που σχετίζονται με αυτό

το επάγγελμα. Ωστόσο, όπως και στην ανάλυση του Bishay το 1996, φαίνεται και εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί σε ανώτερες θέσεις, αντιπρόσωποι ή διευθυντές, τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η ικανοποίηση από την εργασία αυξάνεται ως αποτέλεσμα αύξησης της ευθύνης και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, τα ευρήματα σχετικά με το υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μπορεί να σχετίζονται με τους υψηλούς μισθούς, ή με το γεγονός ότι με το χρόνο μαθαίνουν να αγαπούν το επάγγελμά τους περισσότερο. Εν κατακλείδι, οι Κύπριοι καθηγητές, σε αντίθεση με τους καθηγητές στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και τη Μάλτα, σύμφωνα με τους Dinham & Scott το 2002, εισέρχονται στη διδασκαλία από εξωγενή και όχι εγγενή κίνητρα (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

2.5 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης

Πολλοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσον αφορά την ακριβή μέτρηση της ικανοποίησης από την εργασία, καθώς ο ορισμός της ικανοποίησης μπορεί να διαφέρει μεταξύ των διαφόρων ατόμων μέσα σε έναν οργανισμό. Στις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τον 20^ο αιώνα για την μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκε σαν εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Θα αναφερθούν κάποια από τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο και ενώ αναπτύχθηκαν πριν πολλά χρόνια, είναι αξιόπιστα και χρησιμοποιούνται ακόμη και στις μέρες μας.

Το Job Descriptive Index (JDI), δημιουργήθηκε από τους Smith, Kendall & Hullin (1969), και είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιέχει 5 διαστάσεις για την εργασιακή ικανοποίηση:

- Αποδοχές (pay)
- Αντικείμενο της εργασίας (work)
- Προαγωγές (promotion)
- Επίβλεψη (supervision)
- Συνάδελφοι (come workers)

Είναι ένα από τα πλέον διαδεδομένα ερωτηματολόγια μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης και έχει χρησιμοποιηθεί σε περισσότερες από 17 χώρες, ενώ έχει μεταφραστεί σε 9 γλώσσες (Stanton, Balzer, Smith & Ironson, 2001).

Το ερωτηματολόγιο The Job in General Scale (JIG), θεωρεί ότι η συνολική ικανοποίηση δεν είναι το άθροισμα των επιμέρους παραγόντων ικανοποίησης. Ο Ironson και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν την κλίμακα αυτή, η οποία αποτελείται από 18 στοιχεία με επιθετικούς προσδιορισμούς και απαντήσεις του τύπου «Ναι», «Όχι» ή «Δεν είμαι σίγουρος» (Ironson, Smith, Brannick & Paul, 1989).

Ο Spector (1985), διατύπωσε τον δείκτη The Job Satisfaction Survey (JSS), το οποίο αποτελείται από 9 διαστάσεις, τις ακόλουθες:

- Αποδοχές / Αμοιβές
- Πρόσθετες Παροχές
- Ευκαιρίες Εξέλιξης
- Πιθανές Ανταμοιβές Καλής Απόδοσης – Χωρίς να είναι απαραίτητα χρηματικές
- Αντικείμενο της Εργασίας
- Συνάδελφοι
- Επίβλεψη
- Επικοινωνία
- Λειτουργικές Συνθήκες – Διαδικασίες
- Διάφοροι Κανονισμοί που διέπουν τον Οργανισμό

Κάθε διάσταση περιέχει 4 στοιχεία, δηλαδή η κλίμακα αποτελείται από 36 στοιχεία συνολικά, ενώ οι απαντήσεις κυμαίνονται από τη δήλωση «Διαφωνώ πάρα πολύ» έως τη δήλωση «Συμφωνώ πάρα πολύ» (Spector, 1985).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teachers Satisfaction Inventory, το οποίο αποτελείται από 20 ερωτήσεις συνολικά, οι οποίες σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στα πλαίσια της εργασίας και με την ίδια την εργασία. Για τις απαντήσεις εδώ χρησιμοποιείται μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου και δηλώνουν οι ερωτώμενοι το πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την εκάστοτε πρόταση – ερώτηση του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα αυτή ξεκινάει από το 0 που αντιστοιχεί στο ποτέ και καταλήγει στο 4 που αντιστοιχεί στο πάντα. Από αυτό το ερωτηματολόγιο δημιουργούνται 5 υπό-ομάδες: ο διευθυντής, οι συνάδελφοι, η φύση της εργασίας, οι μαθητές και οι εργασιακές συνθήκες, ενώ είναι ένα πολύ αξιόπιστο εργαλείο για την μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014).

2.6 Επαγγελματική ικανοποίηση και ενσυναίσθηση

Λιγοστές είναι οι μελέτες που έχουν διερευνήσει τη σχέση ενσυναίσθησης και επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι μελέτες αυτές αφορούν ως επί το πλείστον τα παραϊατρικά επαγγέλματα, αλλά και το νοσηλευτικό και ιατρικό επάγγελμα μελετώντας μεταξύ άλλων και την επαγγελματική εξουθένωση (Lamothe, Boujut, Zenasni & Sultan, 2014' Yuguero, Ramon Marsal, Esquerda, Vivanco & Soler-González, 2017' Astrom, Nilsson, Norberg & Winblad, 1990' Lee, Song, Cho, Lee, & Daly, 2003), αποδεικνύοντας ότι τα υψηλά επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι περισσότερες έρευνες μελετούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η ενσυναίσθηση είναι η πιο βασική παράμετρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία σχετίζεται με την απόδοση στην εργασία, αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ο Cherniss (2000), θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική επιτυχία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Smith et al. (1969), θεωρώντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη και κατ' επέκταση μια από τις βασικές της δεξιότητες η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με την έννοια της επιτυχίας, αφού άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, τείνουν να επιτυγχάνουν μεγαλύτερα επίπεδα επιτυχίας στην εργασία τους (Saeedi, Pazvari, Masouleh & Mousavian, 2012).

Σε έρευνα των Kafetsios & Zampetakis (2008), σε δείγμα 523 εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, με το θετικό συναίσθημα να παρουσιάζει μεγαλύτερη επιρροή. Η ενσυναίσθηση θεωρείται ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών σύμφωνα με έρευνα των Kafetsios & Loumakou (2007), σε δείγμα 475 εκπαιδευτικών. Ο Kumar (2016) σε έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 400 δασκάλων σε 150 δημοτικά σχολεία, προσπάθησε να συνδέσει τις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η έρευνά του έδειξε μια σημαντικά θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική

ικανοποίηση, με την ενσυναίσθηση να θεωρείται ένας καλός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Cobb το 2004, όπου διερευνήθηκε και αξιολογήθηκε η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε Δημόσια Σχολεία και τα επίπεδα της ενσυναίσθησης τους, βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την συνολική ικανοποίηση τους από την εργασία τους όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται, βασισμένη σε μέτρα αυτό-ελέγχου. Επίσης υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τα έτη διδακτικής εμπειρίας. Ο Masroor το 2009, διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική ικανοποίηση στο διοικητικό προσωπικό ενός ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μαλαισία, όπου βρέθηκε ότι η εκτίμηση, η χρήση και η ρύθμιση, δηλαδή οι τρεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Tabatabaei & Zahra, 2015).

Σε έρευνα του Οικονόμου (2014), η οποία και διερευνούσε τους παράγοντες που επιδρούν τόσο στην ικανοποίηση όσο και στο συναίσθημα στην εργασία στους εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των γυναικών με την ηλικία, την προϋπηρεσία, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τη συνοχή της ομάδας, καθώς και με τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε υφισταμένους και προϊσταμένους. Για τους άνδρες εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνοχή της ομάδας, καθώς και με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όσον αφορά το θετικό συναίσθημα, αυτό επηρεάζεται θετικά από τις διαπροσωπικές σχέσεις για τους άνδρες, ενώ από τη συνοχή της ομάδας για τις γυναίκες. Το αρνητικό συναίσθημα αυξάνεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας για τους άνδρες, ενώ μειώνεται από την ηλικία, την προϋπηρεσία και τις διαπροσωπικές σχέσεις για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σε άνδρες και γυναίκες, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αύξηση του θετικού συναισθήματος και με την μείωση του αρνητικού συναισθήματος.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκεπτικό και σκοπός της έρευνας

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, στοχεύει μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει, να παρέχει ποιότητα στην διαδικασία της διδασκαλίας. Στις μέρες μας όλο και περισσότερο κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, που βοηθά το διδακτικό-μαθησιακό έργο και συμβάλλει στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Εξάλλου, η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης μπορούν να διαχειριστούν πιο κατάλληλα διάφορες καταστάσεις στη σχολική τάξη (Bozkurt & Ozden, 2010´ Durlak et al., 2005´ Goleman, 2011´ Κουργιαντάκης, 2005). Η ενσυναίσθηση είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο πρέπει να συμπεριληφθεί στις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενσυναίσθηση μειώνουν το άγχος, την ένταση και τα αποτελέσματα της φοβίας στο μαθησιακό περιβάλλον. Όταν οι μαθητές βλέπουν τους καθηγητές τους να εκφράζουν συμπάθεια, αισθάνονται πιο άνετοι και ανοιχτοί για να μιλήσουν για προβλήματα που μπορεί να έχουν στην τάξη ή ακόμα και στο σπίτι (Arghode et al., 2013). Οι καλές δεξιότητες ακρόασης είναι το κλειδί για την αυθεντική ενσυναίσθηση, γιατί όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να ακούν, κερδίζουν το σεβασμό των μαθητών τους (Masum & Khan, 2014). Ένας εκπαιδευτικός που έχει ανεπτυγμένη αίσθηση ενσυναίσθησης θα έχει μια πολύ καλύτερη κατανόηση για το πώς να χειριστεί διαφορετικές καταστάσεις που θα μπορούσαν να κυμαίνονται από την αντιμετώπιση των λιγότερο ικανοποιημένων μαθητών μέχρι και των ταλαντούχων μαθητών.

Σύμφωνα με τους Whitefield & Kloot (2006), η ενσυναίσθηση δεν είναι ούτε μέρος του σιωπηρού ούτε του ρητού προγράμματος σπουδών. Ο Palmer (2013), δηλώνει ότι η ενσυναίσθηση είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που οι δάσκαλοι μπορούν και πρέπει να διδάξουν στους μαθητές τους, ενώ οι Sagkal, Turnuklu & Totan (2012), ισχυρίζονται ότι η ενσυναίσθηση είναι η πιο σημαντική δεξιότητα που πρέπει να μάθει κανείς στο σχολείο.

Ο Ikiz (2009), υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι πρέπει να δημιουργήσουν μια ισορροπία μεταξύ αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης με τέτοιο τρόπο, ώστε η

αυτοσυνειδητότητα να προέρχεται από την ενσυναίσθηση. Ένα συστηματικό ταμπεραμέντο θεωρείται δημοφιλές χαρακτηριστικό για τους δασκάλους σε μια ποικιλία τάξεων και αυτή η διάθεση συνδέεται με την αύξηση της ευαισθησίας σε διαφορετικούς πολιτισμούς (McAllister, 2002). Η πολιτισμική ενσυναίσθηση είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό που εργάζεται με μια διαφορετική πολιτιστική τάξη (Chung & Bemark, 2002).

Κατά συνέπεια, η μελέτη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, είναι ένα σύγχρονο θέμα που απασχολεί αρκετά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκπαιδευτικούς - γονείς - μαθητές. Είναι ουσιώδους σημασίας οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν κατάλληλα, όταν αυτό απαιτείται, τα συναισθήματα των μαθητών/τριών τους μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα, καθώς και να αισθάνονται οι ίδιοι εργασιακά ικανοποιημένοι, διότι αυτό αντανακλάται άμεσα στους μαθητές μέσω του παρεχόμενου διδακτικού τους έργου. Η έννοια της ενσυναίσθησης έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με την απόδοση στην εργασία και γενικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Goleman, 2011' Cherniss, 2000' Smith et al., 1969' kumar, 2016' Kafetsios & Loumakou, 2007). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αποδοτικότητά τους (Οικονόμου, 2014) και συνεπώς και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και κατ' επέκταση την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η παρούσα μελέτη αφορά την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία και απορρέει τόσο από την μελέτη της βιβλιογραφίας, όσο και από προσωπικό ενδιαφέρον, όντας ο ίδιος εκπαιδευτικός. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στον διεθνή χώρο, ενώ υπάρχει αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας που αφορά την ενσυναίσθηση του ιατρικού-νοσηλευτικού προσωπικού, καθώς και του ψυχιατρικού κλάδου, σχετικά περιορισμένη έρευνα έχει εστιάσει στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών (Barr, 2011' Hen, 2010). Στην Ελλάδα, πάλι, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την ενσυναίσθηση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφούν και να εξετασθούν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και να διερευνηθεί το κατά πόσον τα επίπεδα αυτά διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο), αλλά και με τα επίπεδα της επαγγελματικής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ενώ, έχουν διενεργηθεί πληθώρα ερευνών για την ενσυναίσθηση γενικά, αυτές κυρίως αφορούσαν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή και πιο συγκεκριμένα κάποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Ανύπαρκτες σχεδόν είναι οι έρευνες που μελετούν την ενσυναίσθηση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Θεωρήθηκε σκόπιμο λοιπόν, να εξετασθούν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, λόγω της ιδιαίτερης ηλικίας που έχουν, εφηβεία, είναι πιο ευαίσθητοι και ευάλωτοι, και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν την συναισθηματική τους κατάσταση, αλλά και να την διαχειρίζονται, με σκοπό την διεξαγωγή μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Για την προσέγγιση του στόχου της εν λόγω έρευνας και της διερεύνησης του θέματος σχετικά με το εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την ενσυναίσθηση τους, καθώς επίσης και για να διερευνηθούν τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης, τέθηκαν κάποια επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

1. Διαφοροποιούνται τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες;
2. Διαφοροποιούνται τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με την ηλικία; Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους;
3. Διαφοροποιούνται τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές, πέραν του βασικού τίτλου σπουδών, (κάτοχοι επιπλέον πτυχίων, μεταπτυχιακών, διδακτορικών τίτλων, κτλ), που αυτοί έχουν κάνει;
4. Σχετίζονται τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με την εργασιακή τους ικανοποίηση;

3.3 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 150 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τους άνδρες να βρίσκονται σε ένα ποσοστό ίσο με 39,3% και τις γυναίκες σε ένα ποσοστό ίσο με 60,7%, όπως φαίνεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1 – Πίνακας Συχνοτήτων για το Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	59	39,3%
Γυναίκα	91	60,7%
Σύνολο	150	100,0%

Στον πίνακα 2 φαίνεται ότι οι μισοί περίπου συμμετέχοντες (55,3%) είχαν ηλικίες μεταξύ 41 και 50 ετών.

Πίνακας 2 – Πίνακας Συχνοτήτων για την Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 30 ετών	2	1,3%
31-40 ετών	8	5,3%
41-50 ετών	83	55,3%
51-60 ετών	54	36,0%
Πάνω από 60 ετών	3	2,0%
Σύνολο	150	100,0%

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας όπως παρατηρούμε στον πίνακα 3, ένα ποσοστό ίσο με 50,7% βρέθηκε ότι είχε από 16 έως 25 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 3 – Πίνακας Συχνοτήτων για τα Έτη Υπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 5 έτη	2	1,3%
6-15 έτη	50	33,3%
16-25 έτη	76	50,7%
Πάνω από 25 έτη	22	14,7%
Σύνολο	150	100,0%

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν κατείχε κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών πέρα του βασικού τίτλου, ποσοστό ίσο με 54%, ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό ήταν και αυτό των ατόμων με κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο 29,3%.

Πίνακας 4 – Πίνακας Συχνοτήτων για τις Επιπλέον Σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό
Κανένα	81	54,0%
Δεύτερο Πτυχίο	18	12,0%
Μεταπτυχιακό	44	29,3%
Διδακτορικό	3	2,0%
ΑΣΠΑΙΤΕ	4	2,7%
Σύνολο	150	100,0%

Στον πίνακα 5 φαίνεται ότι σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι ήταν μόνιμοι, με το ποσοστό να ισούται με 90,7%.

Πίνακας 5 – Πίνακας Συχνοτήτων για το Εργασιακό Καθεστώς

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνιμος	136	90,7%
Αναπληρωτής	12	8,0%
Ωρομίσθιος	2	1,3%
Σύνολο	150	100,0%

Οι ερωτώμενοι που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη ήταν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Πίνακας 6).

Πίνακας 6 – Πίνακας Συχνοτήτων για την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αττικής	11	7,3%
Πελοποννήσου	2	1,3%
Στερεάς Ελλάδας	5	3,3%
Δυτικής Ελλάδας	23	15,3%
Ηπείρου	41	27,3%
Θεσσαλίας	5	3,3%
Κεντρικής Μακεδονίας	33	22,0%
Δυτικής Μακεδονίας	3	2,0%
Θράκης	15	10,0%
N.B. Αιγαίου	5	3,3%
N.N. Αιγαίου	1	0,7%

Ιονίων Νήσων	3	2,0%
Κρήτης	3	2,0%
Σύνολο	150	100,0%

3.4 Εργαλεία

Προκειμένου να εξετασθούν και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) και το Teachers Satisfaction Inventory (TSI). Στο τέλος τέθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτωμένου, ώστε να εκμεταλλευτεί τον ωφέλιμο χρόνο προκειμένου να απαντήσει στο κύριο σώμα των ερωτήσεων και έπειτα να δώσει πληροφορίες που αποτελούν σταθερά στοιχεία του ερωτωμένου και που απαντιούνται εύκολα και γρήγορα (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Όσον αφορά το πρώτο ερωτηματολόγιο, αυτό είναι ένα εργαλείο το οποίο αξιολογεί τις συναισθηματικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης, με ένα σύντομο, έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, το Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ), εκτιμά την ενσυναίσθηση ως μία συναισθηματική διεργασία, αποτελείται από 16 ερωτήσεις συνολικά, ενώ οι συμμετέχοντες καλούνται να βαθμολογήσουν το πόσο συχνά αισθάνονται αυτό, το οποίο περιγράφει η πρόταση που τους δίνεται κάθε φορά. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται για τις απαντήσεις είναι μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, η οποία ξεκινάει από το 0 που αντιστοιχεί στο ποτέ και καταλήγει στο 4 που αντιστοιχεί στο πάντα. Οι ερωτήσεις αφορούν την γνωστική και την επαγγελματική διάσταση της ενσυναίσθησης τόσο στην προσωπική όσο και την επαγγελματική ζωή. (Kourmoussi et al., 2017 & Spreng et al., 2009).

Η συνολική ενσυναίσθηση υπολογίζεται αθροίζοντας όλες τις προτάσεις - ερωτήσεις και κυμαίνεται από το 0 έως το 64, δίνοντας ένα στιγμιότυπο της γενικής συναισθηματικής λειτουργίας. Αναλυτικότερα, η συνολική τιμή της ενσυναίσθησης μετρά την ικανότητα κάποιου να κατανοεί, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες οι οποίες σχετίζονται με τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, στην καθημερινή του ζωή. Γενικά υψηλές τιμές δηλώνουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Το εργαλείο αυτό, όπως αναφέρθηκε ήδη, είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο, και σε αυτό οδηγούμαστε και από την τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας α , ο οποίος στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ίσος με 0,747 και είναι αρκετά ικανοποιητικός. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική Έκδοση Κλίμακας Ενσυναίσθησης Toronto (Kourmoussi et al., 2017 & Spreng et al., 2009).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, με όνομα Teachers Satisfaction Inventory, (TSI), αποτελείται από 20 ερωτήσεις συνολικά, οι οποίες σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στα πλαίσια της εργασίας και με την ίδια την εργασία. Και εδώ χρησιμοποιείται μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, προκειμένου να δηλώσουν οι ερωτώμενοι το πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την εκάστοτε πρόταση - ερώτηση, η οποία ξεκινάει από το 0 που αντιστοιχεί στο ποτέ και καταλήγει στο 4 που αντιστοιχεί στο πάντα. Το εργαλείο αυτό είναι αρκετά αξιόπιστο, με τον συντελεστή αξιοπιστίας α να διαμορφώνεται στην παρούσα έρευνα, στις 0,9 μονάδες, είναι δηλαδή ένα πολύ αξιόπιστο ερωτηματολόγιο για την μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης (Γκόλια και Κουστέλιος, 2014).

Η κλίμακα αυτή, μέσω κατάλληλης άθροισης των ερωτήσεων της, δημιουργεί 5 υπό-ομάδες, τον Διευθυντή, τους Συναδέλφους, τη Φύση της Εργασίας, τους Μαθητές και τις Συνθήκες Εργασίας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για την ομάδα Διευθυντής, βρέθηκε εδώ ίσος με 0,936 για την ομάδα Συναδέλφοι ίσος με 0,862 για την ομάδα Φύση της Εργασίας βρέθηκε ίσος με 0,756 για τους Μαθητές ίσος με 0,833 ενώ για τις Συνθήκες Εργασίας ίσος με 0,860. Με την πρώτη υπό-ομάδα, τον Διευθυντή, ερευνάται η συμπεριφορά του απέναντι στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η συνεργασία μαζί τους, παράγοντες πολύ ουσιαστικοί που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη υπό-ομάδα αναφέρεται στις προτάσεις-ερωτήσεις 1 έως 5 του ερωτηματολογίου. Η υπό-ομάδα Συναδέλφοι σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους, ενώ ο παράγοντας αυτός με τις προτάσεις-ερωτήσεις 6 έως 10, μετρά το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλον, και κατά συνέπεια είναι στενά συνδεδεμένος με την επαγγελματική ικανοποίηση (Γκόλια και Κουστέλιος, 2014). Για τη Φύση της Εργασίας, η οποία είναι και αυτή ένας σημαντικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης, με τις προτάσεις-ερωτήσεις 11 έως 14, ερευνάται κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί αγαπούν το επάγγελμά τους και την διδασκαλία και αν θεωρούν ότι αυτό τους ευχαριστεί και τους ξεκουράζει. Για την επόμενη υπό-ομάδα των Μαθητών και σύμφωνα με τις προτάσεις-ερωτήσεις 15,16 και 17 του ερωτηματολογίου, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες περνούν αρκετό χρόνο μαζί κατά την διάρκεια της ημέρας, ο αριθμός των μαθητών/τριών στην σχολική αίθουσα, οι σχέσεις ανάμεσά τους και η αξιολόγηση των μαθητών/τριών προς τους εκπαιδευτικούς, είναι ένας παράγοντας της

ικανοποίησής τους. Οι Συνθήκες Εργασίας, η τελευταία υπό-ομάδα του ερωτηματολογίου αυτού με τις προτάσεις-ερωτήσεις 18, 19 και 20, περιλαμβάνει τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό περιβάλλον, για παράδειγμα το διδακτικό υλικό, ο εξοπλισμός, ο προσωπικός χώρος του εκπαιδευτικού, κ.τ.λ.. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένο προς την μεγαλύτερη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών (Γκόλια και Κουστέλιος, 2014).

Και τα δύο ερωτηματολόγια βρίσκονται στο παράρτημα 1 της παρούσας εργασίας.

3.5 Διαδικασία συλλογής υλικού

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα αυτή, δόθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, με τυχαίο τρόπο, εφόσον είχε προηγηθεί ενημέρωσή τους για τα κίνητρα και τον σκοπό της μελέτης, καθώς και η διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις τους θα ήταν ανώνυμες, θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για στατιστικούς λόγους με μέσο χρόνο διεκπεραίωσης τα 7 λεπτά. Για την διανομή των ερωτηματολογίων, επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ενώ τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της ειδικής φόρμας του Google, η οποία βοηθάει στην γρήγορη συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες, αλλά και στην εύκολη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων σε αρχείο του excel μετά. Είχε προηγηθεί πιλοτική έρευνα, όπου συμμετείχε ένα μικρό μέρος από το τελικό συνολικό δείγμα, για να διερευνηθούν τυχόν λάθη και παραλείψεις στο ερωτηματολόγιο. Από αυτή τη διαδικασία προέκυψε ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, ο οποίος ανέρχεται στα 150 ερωτηματολόγια. Η μελέτη διενεργήθηκε την χρονική περίοδο Απριλίου-Μαΐου του σχολικού έτους 2017-2018.

3.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) για την περαιτέρω επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα έρευνα αρχικά δίνονται οι συχνότητες και τα περιγραφικά μέτρα, ενώ προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, εφαρμόστηκαν τόσο παραμετρικοί, όπου υπήρχε κανονικότητα, όσο και μη

παραμετρικοί, όπου δεν υπήρχε κανονικότητα, στατιστικοί έλεγχοι. Εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για τον έλεγχο ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της εργασιακής ικανοποίησης, καθώς επίσης και ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach α προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία των δύο ερωτηματολογίων – κλιμάκων που αποτέλεσαν το ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας. Όλες οι αποφάσεις λήφθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. (Καραγεώργος, 2001).

Κεφάλαιο 4^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1 Περιγραφική ανάλυση

4.1.1 Ενσυναίσθηση

Ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας συχνοτήτων για κάθε μία από τις ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να δοθεί μία σφαιρική εικόνα για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, σχετικά με το θέμα αυτό. Η μέση τιμή της συνολικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών βρέθηκε ίση με 48,38 και θεωρείται αρκετά ικανοποιητική εφόσον το εύρος τιμών κυμαίνεται από 0 έως 64 μονάδες.

Πίνακας 7 – Συγκεντρωτικός Πίνακας Συχνοτήτων για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την Ενσυναίσθηση

	Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ % (f)	Σπάνια % (f)	Μερικές φορές % (f)	Συχνά % (f)	Πάντα % (f)
1. Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.	3,3 (5)	12 (18)	42 (63)	35,3 (53)	7,3 (11)
2. Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ*.	15,3 (23)	26 (39)	22 (33)	24 (36)	12,7 (19)
3. Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.	-	-	4 (6)	24,7 (37)	71,3 (107)
4. Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο*.	2,7 (4)	4,7 (7)	10 (15)	47,3 (71)	35,3 (53)
5. Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.	-	-	1,3 (2)	45,3 (68)	53,3 (80)
6. Τρέφω αισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα.	-	1,3 (2)	15,3 (23)	54,7 (82)	28,7 (43)
7. Όταν ένας/μια φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματα του/της, προσπαθώ να στρέψω την συζήτηση σε κάτι άλλο*.	-	4 (6)	15,3 (23)	42 (63)	38,7 (58)
8. Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτε.	0,7 (1)	2 (3)	18,7 (28)	58 (87)	20,7 (31)
9. Θεωρώ ότι συντονίζομαι με την διάθεση των άλλων ανθρώπων.	0,7 (1)	6 (9)	38 (57)	47,3 (71)	8 (12)
10. Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες*.	3,3 (5)	6,7 (10)	25,3 (38)	40 (60)	24,7 (37)
11. Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει*.	2 (3)	5,3 (8)	28,7 (43)	34 (51)	30 (45)
12. Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι*.	0,7 (1)	2,7 (4)	10 (15)	38,7 (58)	48 (72)
13. Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.	-	2 (3)	15,3 (23)	46 (69)	36,7 (55)
14. Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο για αυτούς*.	6 (9)	4,7 (7)	4,7 (7)	26,7 (40)	58 (87)
15. Το βρίσκω ανόητο να κλαίνε οι άνθρωποι από χαρά*.	0,7 (1)	0,7 (1)	12 (18)	27,3 (41)	59,3 (89)

16. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντι του κάπως προστατευτικά.	-	2 (3)	9,3 (14)	45,3 (68)	43,3 (65)
--	---	-------	----------	-----------	-----------

Σημείωση: Οι προτάσεις-ερωτήσεις με αστερίσκο έχουν αρνητική βαθμολογία και στην ουσία οι απαντήσεις αντιστρέφονται με το 0 να αντιστοιχεί στο πάντα και το 4 στο ποτέ.

Η πλειονότητα των ερωτωμένων απάντησαν, ότι μερικές φορές και συχνά, όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχουν την τάση να ενθουσιάζονται και οι ίδιοι, ενώ δεν υπήρχε κανένας που να υποστήριξε, ότι ποτέ ή σπάνια αναστατώνεται, όταν βλέπει να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό. Ένα μικρό ποσοστό ίσο με 2,7% δεν παραμένει ανεπηρέαστο/η, όταν ένα κοντινό του πρόσωπο είναι ευτυχισμένο. Η πλειοψηφία των ερωτωμένων προσπαθεί να στρέψει τη συζήτηση σε κάτι άλλο, όταν ένας/μία φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, όμως θεωρούν ότι είναι σε θέση να καταλάβουν συχνά το πότε κάποιος είναι λυπημένος, ακόμη και όταν αυτός δεν το πει. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη, συχνά συντονίζονται οι περισσότεροι με την διάθεση των άλλων ανθρώπων. Βέβαια, όσον αφορά τα άτομα τα οποία προκαλούν οι ίδιοι στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες, το 64,7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι κατά κύριο λόγο δεν αισθάνονται ιδιαίτερη συμπόνια για αυτούς, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτωμένων δήλωσε ότι αισθάνεται εκνευρισμό, όταν κάποιος κλαίει. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι όταν βλέπουν να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθουν οίκτο για αυτούς, ενώ θεωρούν ότι είναι ανόητο να κλαίει κάποιος από χαρά. Βέβαια, δεν τους είναι καθόλου ευχάριστο να βλέπουν κάποιον να τον εκμεταλλεύονται και νιώθουν απέναντί του κάπως προστατευτικά. Εδώ δεν υπήρχε καμία αρνητική απάντηση, δηλαδή δεν δήλωσε κανείς ότι ποτέ δεν αισθάνεται έτσι.

4.1.2 Εργασιακή ικανοποίηση

Στον επόμενο πίνακα δίνεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για την συνολική εργασιακή ικανοποίηση και για τις υπό-ομάδες που δημιουργούνται από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 8 – Πίνακας Περιγραφικών Μέτρων για την Επαγγελματική Ικανοποίηση και τις υπό-ομάδες

Επίπεδα Εργασιακής Ικανοποίησης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση	59,867	8,987
Διευθυντής	14,047	4,157
Συνάδελφοι	14,653	2,871
Φύση Εργασίας	13,693	1,925
Μαθητές	9,673	1,632
Εργασιακές Συνθήκες	7,8	2,195

Η μέση τιμή της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης βρέθηκε ίση με 59,867 και θεωρείται ικανοποιητική, εφόσον το εύρος τιμών εδώ κυμαίνεται από 0 έως 80 μονάδες. Επιπλέον και βάσει του παραπάνω πίνακα 4, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι με την συνεργασία τους με τον Διευθυντή, τους Συναδέλφους, τους Μαθητές, καθώς επίσης και με τη Φύση της Εργασίας, ενώ μια μέτρια ικανοποίηση φαίνεται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την τελευταία υπό-ομάδα, που αναφέρεται στις Εργασιακές Συνθήκες.

Ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας συχνοτήτων που προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις – προτάσεις του ερωτηματολογίου για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 9 – Συγκεντρωτικός Πίνακας Συχνοτήτων για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την Επαγγελματική Ικανοποίηση

	Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ % (f)	Σπάνια % (f)	Μερικές φορές % (f)	Συχνά % (f)	Πάντα % (f)
1. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.	2 (3)	4,7 (7)	23,3 (35)	43,3 (65)	26,7 (40)
2. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	3,3 (5)	8 (12)	22,7 (34)	49,3 (74)	16,7 (25)
3. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	0,7 (1)	10,7 (16)	29,3 (44)	40,7 (61)	18,7 (28)
4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου.	0,7 (1)	6,7 (10)	18 (27)	42 (63)	32,7 (49)
5. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι.	2 (3)	5,3 (8)	24,7 (37)	43,3 (65)	24,7 (37)
6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.	-	5,3 (8)	27,3 (41)	50,7 (76)	16,7 (25)

7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.	-	0,7 (1)	8 (12)	56,7 (85)	34,7 (52)
8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.	-	0,7 (1)	15,3 (23)	64,7 (97)	19,3 (29)
9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	1,3 (2)	6,7 (10)	38,7 (58)	40,7 (61)	12,7 (19)
10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.	-	1,3 (2)	18 (27)	58 (87)	22,7 (34)
11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	-	-	13,3 (20)	50,7 (76)	36 (54)
12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	-	-	11,3 (17)	42,7 (64)	46 (69)
13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	-	0,7 (1)	1,3 (2)	20 (30)	78 (117)
14. Τα επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	-	0,7 (1)	8,7 (13)	44 (66)	46,7 (70)
15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	-	-	7,3 (11)	56 (84)	36,7 (55)
16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.	-	1,3 (2)	16,7 (25)	58,7 (88)	23,3 (35)
17. Οι μαθητές μου με σέβονται.	-	0,7 (1)	5,3 (8)	53,3 (80)	40,7 (61)
18. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.	0,7 (1)	6 (9)	30,7 (46)	48 (72)	14,7 (22)
19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	1,3 (2)	7,3 (11)	44 (66)	36,7 (55)	10,7 (16)
20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	1,3 (2)	7,3 (11)	30,7 (46)	49,3 (74)	11,3 (17)

Θετικές ήταν οι απαντήσεις τους, όσον αφορά το εάν ο διευθυντής τους βοηθάει όταν αυτό απαιτείται, ενώ φαίνεται ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την συμπεριφορά του διευθυντή τους και θεωρούν ότι αυτός είναι δίκαιος απέναντί τους και σε θέση να κατανοήσει τα προβλήματά τους. Όσον αφορά την συνεργασία τους με τον διευθυντή τους, τα δύο τρίτα των ερωτωμένων, θεωρούν ότι έχουν μία

εποικοδομητική συνεργασία, ενώ δήλωσαν επίσης ότι αυτός είναι παρών όταν τον χρειάζονται, με τους μισούς να δηλώνουν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει συχνά.

Θετικές ήταν επίσης και οι απαντήσεις – δηλώσεις όσον αφορά την βοήθεια που παρέχουν οι συνάδελφοι, όταν κάτι τέτοιο χρειάζεται, ενώ γενικά οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Η πλειοψηφία συχνά θεωρεί, ότι οι συνάδελφοί τους είναι φιλικοί, και ότι δουλεύουν καλά ως ομάδα. Αντίθετα ένα πολύ μικρό ποσοστό ίσο με 1,3% θεωρεί ότι δεν συνεργάζεται καλά με τους συναδέλφους του.

Γενικά θεωρούν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο, ενώ στην ερώτηση – πρόταση που αφορά το εάν αυτοί θεωρούν ότι η δουλειά τους είναι δημιουργική, δεν υπήρχε καμία αρνητική απάντηση. Πάντα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για ένα ποσοστό ατόμων ίσο με 78% και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Πάνω από τους μισούς θεωρούν ότι συχνά συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές τους, καθώς επίσης και ότι οι μαθητές τους αναγνωρίζουν συχνά τη δουλειά τους. Το ίδιο δήλωσαν και στην ερώτηση – πρόταση εάν οι μαθητές τους σέβονται.

Για τους περισσότερους συμμετέχοντες, ο περιβάλλον χώρος είναι μερικές φορές και συχνά ευχάριστος, αλλά και κατάλληλος. Παρόμοιες ήταν οι απαντήσεις τους στο εάν θεωρούν ότι ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.

4.2 Στατιστική ανάλυση

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία, εφαρμόστηκαν κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι, οι οποίοι και παρατίθενται στο υπό-κεφάλαιο αυτό. Αναλυτικότερα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, αρχικά ελέγχθηκε, εάν υπάρχει κανονικότητα ανάμεσα στα δύο ανεξάρτητα δείγματα, δηλαδή στην ενσυναίσθηση ανδρών και γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kolomogorov – Smirnof με την διόρθωση του Shapiro – Wilk.

Όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει κανονικότητα σε επίπεδο σημαντικότητας 5% εφόσον το p-value του ελέγχου για την ενσυναίσθηση των γυναικών είναι μικρότερο του 5% και στους δύο ελέγχους.

Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη κανονικότητας απορρίπτεται.

Πίνακας 10: Έλεγχος κανονικότητας της ενσυναίσθησης σε σχέση με το φύλο.

	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p-value	Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p-value
Ενσυναίσθηση	Άνδρας	0,114	0,055	0,971	0,163
	Γυναίκα	0,094	0,048	0,961	0,008

Επομένως, δεν μπορεί να εφαρμοστεί ο παραμετρικός έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών για δύο ανεξάρτητα δείγματα, t-test και εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος U για την ισότητα των μέσων τιμών, Mann Whitney. Ο συγκεκριμένος έλεγχος έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δύο κατανομές, και συνεπώς η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών διαφέρει ανάλογα με το φύλο ($p\text{-value} < 5\%$), με τις γυναίκες να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό ενσυναίσθησης από τους άνδρες.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εάν δηλαδή η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και εδώ δεν βρέθηκε ότι υπάρχει κανονικότητα σε επίπεδο σημαντικότητας 5% όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 11: Έλεγχος κανονικότητας της ενσυναίσθησης σε σχέση με την ηλικία.

	Ηλικία	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p-value	Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p-value
Ενσυναίσθηση	Έως 30	0,260	-	-	-
	31-40	0,221	0,200	0,908	0,338
	41-50	0,087	0,182	0,967	0,033
	51-60	0,100	0,200	0,963	0,090
	Άνω των 60	0,385	-	0,750	0,000

Ακολουθεί ο μη παραμετρικός έλεγχος των Kruskal Wallis όπου και φαίνεται ότι σχεδόν σε κάθε επίπεδο σημαντικότητας η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή

και συνεπώς η ηλικία δεν φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας για την διαφοροποίηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενώ, η απόφαση λαμβάνεται πάλι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και σύμφωνα με το p-value του ελέγχου είναι ίσο με 0,217 το οποίο είναι αρκετά μεγάλο, και συνεπώς γίνεται αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης, δηλαδή η ηλικία δεν επηρεάζει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εάν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές τους, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κ.τ.λ., εδώ υπάρχει κανονικότητα όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα. Το p-value είναι μεγαλύτερο του επιπέδου σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ για όλες τις υπό-κατηγορίες της ενσυναίσθησης που δημιουργούνται από την μεταβλητή επιπλέον σπουδές, και μπορεί να εφαρμοστεί ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών k ανεξάρτητων δειγμάτων.

Πίνακας 12: Έλεγχος κανονικότητας της ενσυναίσθησης σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές.

	Επιπλέον τίτλος σπουδών	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p-value	Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p-value
Ενσυναίσθηση	Κανένας	0,061	0,200	0,983	0,356
	Δεύτερο Πτυχίο	0,162	0,200	0,913	0,098
	Μεταπτυχιακό	0,125	0,082	0,965	0,202
	Διδακτορικό	0,321	-	0,881	0,328
	ΑΣΠΑΙΤΕ	0,250	-	0,953	0,734

Από τον έλεγχο ANOVA που διενεργήθηκε, φάνηκε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει διαφορά της ενσυναίσθησης ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον το p-value που προέκυψε από τον έλεγχο, είναι ίσο με 0,691 και άρα μεγαλύτερο του 5% και συνεπώς η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή, δηλαδή η ενσυναίσθηση δεν επηρεάζεται από τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών.

Για το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα μελέτη, δηλαδή ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσά τους. Επιλέχθηκε η εφαρμογή του συγκεκριμένου συντελεστή διότι και οι δύο μεταβλητές, ενσυναίσθηση και εργασιακή ικανοποίηση, είναι συνεχείς μεταβλητές. Διαπιστώθηκε ότι όντως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την εργασιακή ικανοποίηση, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, εφόσον το p-value είναι ίσο με 0 με ακρίβεια τριών δεκαδικών ψηφίων, και συνεπώς απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, δηλαδή οι δύο μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους. Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson βρέθηκε ίσος με 0,312 είναι δηλαδή θετικός, και συνεπώς υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την εργασιακή ικανοποίηση.

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στις πέντε υπό-ομάδες τις επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 13: Συσχετίσεις ενσυναίσθησης με τις υπό-ομάδες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

		Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p-value
Ενσυναίσθηση	Διευθυντής	0.148	0.071
	Συνάδελφοι	0.156	0.057
	Φύση Εργασίας	0.228	0.005
	Εργασιακές Συνθήκες	0.156	0.057
	Μαθητές	0.326	0.000

Η ενσυναίσθηση συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά μόνο με τις υπό-ομάδες που αφορούν τη Φύση της Εργασίας και τους Μαθητές, ενώ μια ασθενής συσχέτιση φαίνεται ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τις υπό-ομάδες Συνάδελφοι και Εργασιακές συνθήκες. Όσον αφορά την πρώτη υπό-ομάδα που αφορά τον Διευθυντή δεν συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση.

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα

5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η διερεύνηση του ρόλου της ενσυναίσθησης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η μέτρηση της ενσυναίσθησης πραγματοποιήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου Toronto Empathy Questionnaire (Kourmoussi et al., 2017' Spreng et al., 2009) και έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ενσυναίσθηση σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Stojiljković et al. (2014), όπου σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Σερβία, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν αρκετά υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με έρευνα των Goroshit & Hen (2016), σε δείγμα 543 εκπαιδευτικών στο Ισραήλ μέσω ερωτηματολογίων αυτό-αξιολόγησης βρέθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, όπως και η έρευνα της Peck (2012), σε 18 νηπιαγωγούς, κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα. Βέβαια οι έρευνες που στηρίζονται σε ερωτηματολόγια αυτό-αξιολόγησης υπόκεινται στον περιορισμό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούν βάσει των πραγματικών τους απόψεων, αλλά με βάση πως θα ήθελαν οι άλλοι να τους βλέπουν, δηλαδή εμφανίζεται το στοιχείο του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability) (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Όπως υποστηρίζει ο Goleman (2011), η ενσυναίσθηση είναι βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών και πρέπει να συμπεριληφθεί στις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους, ενώ οι Sagkal et al. (2012) και Palmer (2013), την θεωρούν ως την πιο σημαντική δεξιότητα που πρέπει να μάθει κανείς στο σχολείο. Η έρευνα των Kouzes & Posner (2013), υποστηρίζει ότι για να προωθηθεί η μάθηση πρέπει να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση και επιπλέον δημιουργούνται με αυτόν τον τρόπο θετικές σχέσεις εντός του οργανισμού. Απαραίτητο εφόδιο για έναν εκπαιδευτικό θεωρείται η ενσυναίσθηση σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Chung & Bemark, 2002' McAllister, 2002). Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2008), *«ως διευκολυντική δεξιότητα, η ενσυναίσθηση μεταβιβάζεται ευκολότερα όταν υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια, γιατί μπορεί να στηριχθεί σε μη λεκτικά παγκοσμίως αναγνωρίσιμα μηνύματα»* (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008, σ.7).

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα έδειξε ότι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, με τη μέση τιμή της ενσυναίσθησης των γυναικών να είναι ελαφρώς υψηλότερη αυτής των

ανδρών. Γεγονός αναμενόμενο, μιας και οι γυναίκες είναι πιο εκδηλωτικές, ως προς την έκφραση των συναισθημάτων και μπορούν πιο εύκολα να εκφράσουν συναισθήματα όπως η αγάπη, η χαρά, η στοργή και ο φόβος (Toussaint & Webb, 2005). Ειδικά, στην Ελληνική πραγματικότητα η ενσυναίσθηση στις γυναίκες προκύπτει ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και της ταύτισης με τη μητέρα τους, καθώς και της μητρικής τους αποστολής (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003), μιας και ο θεσμός της οικογένειας εξακολουθεί να είναι αρκετά ισχυρός. Σύμφωνα με τους Klein & Hodges (2001), τα στερεότυπα και η λαϊκή κουλτούρα είναι η αιτία της υψηλότερης ενσυναίσθησης των γυναικών. Εξάλλου τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα πολλών εμπειρικών ερευνητών, οι οποίοι με τη σειρά τους διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από ότι οι άνδρες (Gault & Sabini, 2000' Macaskill et al., 2002' Platsidou & Agaliotis, 2017' Schieman & Van Gundy, 2000' Toussaint & Webb, 2005). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι επιπλέον προσπάθησαν να εντοπίσουν την αιτία του αποτελέσματος αυτού, αποδίδοντάς το είτε σε αποτέλεσμα κινητοποίησης παρά ικανότητας (Klein & Hodges, 2001) είτε σε προγεγραμμένες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σχετικές με κάποιες περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες ήδη προϋπάρχουν (Cahill, 2005' Singer et al., 2006), ενώ οι Neumann et al. (2016), ισχυρίζονται ότι το επίπεδο της ενσυναίσθησης σχετίζεται και ποικίλει με κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι διαφορές φύλου θα μετριαζόταν ή θα εξαφανιζόταν, αν οι κλίμακες μέτρησης, δεν ήταν κλίμακες αυτοαναφοράς (Eisenberg & Lennon, 1983' Rueckert, 2011), με τη Rueckert (2011), να υποστηρίζει επιπλέον πως αυτές οι διαφορές οφείλονται στους διαφορετικούς ορισμούς της ενσυναίσθησης, αλλά και σε άλλους εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι οδηγίες που δίνονται, καθώς και η σχέση με το άτομο ως προς το οποίο νιώθει ενσυναίσθηση.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ήταν κατά πόσο τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η ηλικία δεν φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας για την διαφοροποίηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Από τη μια αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δε δημιουργεί διαφορά στα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους (Ceylan et al., 2011' Diehl et al., 1996' Eysenck et al., 1985), ενώ από την άλλη αρκετοί είναι και οι ερευνητές που έχουν ακριβώς την αντίθετη άποψη (Birditt & Fingerman, 2005'

Helson et al., 2002' Phillips et al., 2002' Schieman & Van Gundy, 2000). Βέβαια δεν είναι απόλυτα σίγουρο, αν οι αλλαγές στα επίπεδα της ενσυναίσθησης ανάλογα με την ηλικία, οφείλονται στη διαδικασία ωρίμανσης του ανθρώπου ή στη διαδικασία της μάθησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Κατά την παιδική ηλικία, τα επίπεδα της ενσυναίσθησης αυξάνονται και σε αυτό ο ρόλος της οικογένειας, καθώς και οι σχέσεις των μελών της είναι καθοριστικός (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003), ενώ η μείωση της ενσυναίσθησης λόγω ηλικίας πιθανόν να οφείλεται σε μείωση της πνευματικής λειτουργίας του ατόμου, για παράδειγμα οι ηλικιωμένοι τείνουν να βασίζονται περισσότερο σε στερεότυπες πληροφορίες από ότι οι νεαροί ενήλικες (Von Hippel et al., 2000).

Ομοίως, και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται τα επίπεδα της ενσυναίσθησης ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές. Όσον αφορά το συγκεκριμένο ερώτημα δεν υπάρχουν ευρήματα από προηγούμενες έρευνες που να μας βοηθούν στη σύγκριση και την εξήγηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Οι έρευνες τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο είναι ανύπαρκτες.

Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης πραγματοποιήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου Teachers Satisfaction Inventory (TSI), (Γκόλια και Κουστέλιος, 2014), και όσον αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα έχει βρεθεί μια ικανοποιητική θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Και εδώ δεν παρουσιάζεται κάποια απόκλιση από τα δεδομένα της βιβλιογραφικής έρευνας. Ο Goleman (2011), θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με την απόδοση στην εργασία, ενώ ο Cherniss (2002), υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην επαγγελματική επιτυχία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Smith et al. (1969), καθώς και οι Saeedi et al. (2012), θεωρώντας ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής επιτυχίας. Σε έρευνα των Kafetsios & Loumakou (2007), καθώς και των Kafetsios & Zampetakis (2008), βρέθηκε επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και επαγγελματικής ικανοποίησης, με το θετικό συναίσθημα να παρουσιάζει μεγαλύτερη επιρροή και ταυτόχρονα η ενσυναίσθηση να θεωρείται ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης, αποτέλεσμα με το οποίο συμφωνεί και η έρευνα του Kumar (2016). Θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης βρέθηκε επίσης σε έρευνες των Οικονόμου (2014), και Platsidou (2010). Σε παρόμοια

συμπεράσματα οδηγήθηκαν ο Cobb το 2004, καθώς και ο Masroor το 2009, βρίσκοντας τις τρεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης να σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Tabatabaei & Zahra, 2015).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την πρώτη υπό-ομάδα που αναφέρεται στη συνεργασία και τη συμπεριφορά του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε θετικά, θεωρώντας ότι τους βοηθά, όταν αυτό απαιτείται, είναι δίκαιος απέναντί τους, κατανοεί τα προβλήματά τους και είναι παρών, όταν τον χρειάζονται, γεγονός που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Οικονόμου, 2014). Θετικές ήταν επίσης και οι απαντήσεις σε σχέση με τη δεύτερη υπό-ομάδα που αναφέρεται στο κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι οι καλές κοινωνικές σχέσεις εργασίας έχουν ισχυρή επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Για την τρίτη υπό-ομάδα που αφορά στη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού, η πλειοψηφία βρίσκει το επάγγελμα και δημιουργικό και ευχάριστο. Και στην τέταρτη υπό-ομάδα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι οι μαθητές τους σέβονται και συνεργάζονται αποτελεσματικά μαζί τους. Πράγματι η έρευνα των Masum και Khan (2014), έδειξε ότι οι καλές δεξιότητες ακρόασης και η αυθεντική ενσυναίσθηση είναι το κλειδί για να κερδίσουν οι εκπαιδευτικοί το σεβασμό των μαθητών τους. Όταν οι καθηγητές εκφράζονται ενσυναίσθητικά, οι μαθητές αισθάνονται πιο άνετοι και ανοιχτοί, επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία και το μάθημα γίνεται πιο αποτελεσματικό (Arghode et al., 2013). Όσον αφορά την τελευταία υπό-ομάδα η οποία αναφέρεται στον περιβάλλοντα χώρο, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους απάντησαν θετικά ως προς την ασφάλεια και την καταλληλότητά του.

5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αναφέρθηκε σε ένα θέμα, το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, παρότι είναι πρωταρχικής σημασίας, δηλαδή στην αξία της ενσυναίσθησης, αφού αυτή οδηγεί τους ανθρώπους σε πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004). Βέβαια, η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητο στοιχείο της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού και η ανάπτυξή της, καθώς η συναισθηματική αλλά και η κοινωνική αγωγή πρέπει να αποτελέσουν κομμάτι της ολιστικής εκπαίδευσης. Η σημασία και η ύπαρξη της

ενσυναίσθησης θα πρέπει να γίνει κατανοητή, ώστε αρχικά να την ενστερνιστούν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια να την ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική πρακτική τους, για να προαχθεί με αυτό τον τρόπο η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών τους, μιας και αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κινητοποίησής τους (Bozkurt & Ozden, 2010). Επιπλέον, μια σειρά από έρευνες, επιβεβαιώνουν μια θέση του Goleman (2011), ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από κατάλληλα προγράμματα, τα οποία καλό θα ήταν να ξεκινούν αρχικά από την προσχολική ηλικία και να επεκτείνονται αλλά και να προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία.

Εξάλλου, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι διαθέτουν ενσυναίσθηση. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άνδρες, ενώ αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας και των επιπλέον σπουδών των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να είναι σημαντικοί παράγοντες για τη διαφοροποίηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης. Τέλος, υπήρξε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η ύπαρξη ενσυναίσθησης σε συνδυασμό με το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασία εξασφαλίζει ατομική και κοινωνική ευημερία (Οικονόμου, 2014). Παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση είναι υποκειμενική, γεγονός που εξηγεί ότι διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές εκτιμήσεις για την ίδια εργασία, έχει αναδειχθεί σε μείζονος σημασίας θέμα που απασχολεί εργαζόμενους και οργανισμούς, μιας και συνδέεται στενά με την ψυχική υγεία και την παραγωγικότητα των εργαζομένων.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα υποστηρίζει ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για μετάβαση από ένα σχολείο που εστιάζει μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, σε ένα άλλο που θα προάγει παράλληλα με τη γνωστική και την ενσυναισθητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, επομένως το κενό που υπάρχει στην εκπαίδευση πρέπει να καλυφθεί.

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας είναι ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια μιας περιόδου, όπου η Ελλάδα βιώνει μια βαθιά οικονομική κρίση. Τα ποσοστά της ανεργίας είναι αρκετά υψηλά και αυτό οδηγεί

τους εκπαιδευτικούς στο να είναι ικανοποιημένοι από το γεγονός και μόνο ότι έχουν εργασία. Συνεπώς είναι αρκετά δύσκολο, υπό αυτές τις συνθήκες να εκτιμηθεί με ακρίβεια η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η χρονική διάρκεια των ερωτηματολογίων, παρότι η συμπλήρωσή τους δεν ξεπερνούσε τα 7 λεπτά, ίσως οδήγησε κάποιους από τους εκπαιδευτικούς στη γρήγορη συμπλήρωση αυτών και ενδεχομένως χωρίς να σκεφτούν τις απαντήσεις. Αν και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς και η κατανόηση των προτάσεων-ερωτήσεων από το συνολικό δείγμα της έρευνας. Επιπλέον, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς πιθανόν να μην απάντησαν εκφράζοντας τις πραγματικές τους απόψεις, αλλά με βάση το πώς θα ήθελαν οι άλλοι να τους βλέπουν. Οι απαντήσεις αυτές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και εμφανίζουν το στοιχείο του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability) (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Ένας τελευταίος περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ότι η έρευνα έγινε μόνο με ερωτηματολόγια και χρησιμοποιήθηκαν μόνο ποσοτικά στοιχεία για τις αναλύσεις και τα συμπεράσματα. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων χάνεται η αμεσότητα, ο πλούτος και το εύρος των πληροφοριών που μπορούν να αντληθούν από ένα ποιοτικό εργαλείο, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη. Ακόμη οι ερωτώμενοι μπορεί να μην προσαρμόζονται καλά στην πενταβάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε. Τα διαστήματα μεταξύ των απαντήσεων στη κλίμακα Likert (από το ποτέ ή σχεδόν ποτέ έως το πάντα), δεν είναι ίσα ούτε μετρήσιμα και ενδέχεται αφενός να δυσκολέψει κάποιους από τους συμμετέχοντες στην επιλογή μίας και μόνο απάντησης, αφετέρου να φανεί σε κάποιους άλλους περιοριστικό. Και στις δύο περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες είναι αναγκασμένοι να επιλέξουν μία απάντηση που δεν εκφράζει την αληθινή τους πρόθεση.

5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα μελέτη αν και διερευνήθηκε σε βάθος το επίκαιρο θέμα που αφορά την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης, υπάρχουν πτυχές πάνω σε αυτό το θέμα όπου θα μπορούσαν να μελετηθούν εις βάθος σε πιθανές επόμενες μελέτες, σχετικές με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης.

Πιο συγκεκριμένα, μία επόμενη έρευνα η οποία θα μπορούσε να ακολουθήσει την παρούσα έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί διεξοδικότερα το θέμα γύρω από την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, θα ήταν να ερωτηθούν οι μαθητές/τριες ίσως και οι γονείς τους, για το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ενσυναίσθηση και να δώσουν ίσως πιθανές προτάσεις για την καλύτερη ανάπτυξη της.

Ακόμη, στις μέρες μας με την μεγάλη εισροή μεταναστών από διάφορες χώρες, με διαφορετική κουλτούρα, ήθη, έθιμα και παραδόσεις, είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προσαρμόζονται στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται μέσα στην σχολική αίθουσα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008). Η διαμόρφωση των τάξεων έχει πλέον αλλάξει με τους/τις μαθητές/τριες να προέρχονται από χώρες οι οποίες είναι σημαντικά διαφορετικές με την δική μας, όσον αφορά την κουλτούρα τόσο των μαθητών/τριών όσο και των γονέων τους, και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον να αντιμετωπίσουν αυτή την διαφορετικότητα, να ενσωματώσουν τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες στην ελληνική πραγματικότητα, χωρίς βέβαια να παραγκωνίζουν τις ανάγκες των γηγενών μαθητών/τριών. Επομένως, θα ήταν χρήσιμη μία μελέτη σχετική με αυτό το θέμα, η οποία θα διερευνά τα επίπεδα κατανόησης των εκπαιδευτικών, του αντιληπτικού κόσμου όλων των μαθητών τους και ιδιαίτερα αυτών οι οποίοι προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, δηλαδή θα μπορούσε να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πολιτισμική ενσυναίσθηση.

Όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική επισκόπηση καθώς και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τόσο η ενσυναίσθηση όσο και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την διδασκαλία σχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Και οι δύο αυτές μεταβλητές προάγουν τη μάθηση, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Εξάλλου ο στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει είναι η ποιότητα στην διαδικασία της διδασκαλίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της επίδρασής της στην ποιότητα της διδασκαλίας, πριν και μετά την εφαρμογή (Πλατσίδου, 2010). Θα αποτελούσε μια καινοτόμα μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης, η ενσωμάτωση των προγραμμάτων αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα

σπουδών και ως θεωρία και ως πράξη, με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και εν γένει της ποιότητας της διδασκαλίας στη σχολική κοινότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Ελληνόγλωσσες

Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μία διαχρονική μελέτη. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), Τρίκαλα.

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

Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση.. Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο, Λευκωσία, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία, 9, 423-436.

Γκόλια, Α. (2014). Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Γκόλια, Α. & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teachers Satisfaction Inventory – (TSI)). Επιστήμες αγωγής. 2-3, 195-214.

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ". Αθήνα: Πεδίο.

- Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (2012). Κοινωνική νοημοσύνη. Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Αθήνα: Πεδίο.
- Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας.. Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία, Αθήνα, 1-3 Ιουλίου 2016. Αθήνα, 1, 152-162.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ. (2001). Στατιστική. Περιγραφική & επαγωγική. Μια διδακτική προσέγγιση. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα».
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Ψυχολογία. 10, (2 και 3), 295-309.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. Ψυχολογία. 15, (1), 1-15.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012). Συμβουλευτική ψυχολογία. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (2001). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». 2, (2), 87-103.
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). Η ψυχολογία στο χώρο της εργασίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατρωνίδου, Δ. & Χαρπαντίδου, Ζ. (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». 3, (3), 97-170.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία. Αθήνα: Gutenberg.

Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). Η ενσυναίσθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Τσουνής, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. Διεπιστημονική φροντίδα υγείας. 8, (2), 36-47.

2. Ξενόγλωσσες

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

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

Astrom, S., Nilsson, M., Norberg, A., & Winblad, B. (1990). Empathy, experience of burnout and attitudes towards demented patients among nursing staff in geriatric care. *Journal of Advanced Nursing*. 15, (11), 1236-1244.

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

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

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

Bobbitt, S., Leich, M., Whitener, S. & Lynch, H. (1994). Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Followup Survey. Washington: National Center for Education Statistics.

Bota, O. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia - social and behavioral sciences*. 83, 634-638.

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

Cahill, L. (2005). His brain, her brain. *Scientific American*. 292, 40-47.

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

- Cherniss, C., (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New Orleans, LA.
- Chung, R. C. & Bemark, F. (2002). The relationship of culture and empathy in cross-cultural counselling. *Journal of Counselling and Development*. 1, (80), 154-159.
- Daryanto, E. (2014). Individual Characteristics, Job Characteristics, and Career Development: A Study on vocational school teachers' satisfaction in Indonesia. *American journal of educational research*. 2, (8), 698-702.
- Davis, M. (1980). A Multidimensional approach to individual differences in empathy. *J.S.A.S. Catalog of Selected Documents in Psychology*. 10, (4), 85.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44, (1), 113-126.
- Davis, M. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-social and behavioral sciences*. 9, 1069-1073.
- Diehl, M., Coyle, N. & Labouvie-Vief, G. (1996). Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and aging*. 11, (1), 127-139.
- Duan, C. & Hill, C. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*. 43, (3), 261-274.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2005). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*. 45, (4), 294-309.
- Einolf, C. J. (2008). Empathic concern and prosocial behaviors: A test of experimental results using survey data. *Social Science Research*. 37, (4), 1267-1279.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychology Bulletin*. 94, (1), 100-131.
- Eman, S., Nicolson, R.I. & Blades, M. (2015). Sensation Seeking or Empathy? Physically Aggressive and Non-Aggressive Antisocial Behaviors (ASBs) Amongst University Students. *The IAFOR Journal of Psychology & the Behavioural Sciences*. 1, (1).
- Eysenck, S. B., Pearson, P. R., Easting, G. & Allsopp, J. F. (1985). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults. *Personality and individual differences*. 6, (5), 613-619.
- Gault, B. A. & Sabini, J. (2000). The roles of empathy, anger, and gender in predicting attitudes toward punitive, reparative, and preventative public policies. *Cognition & Emotion*. 14, (4), 495-520.

- Gilet, A. L., Mella, N., Studer, J., Grün, D. & Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing dispositional empathy in adults: A French validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 45, (1), 42-48.
- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*. 3, (6), 69-80.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching*.
- Granny C. – Smith P. & Stone E., (1992), *Job Satisfaction: advances in research and application*, Lexington Books, Lexington.
- Greenberg, J. & Baron, A. (2000). *Behavior in organizations*, 7th edn, N.J.: Prentice Hall.
- Gulseren, S. (2001). Esduyum (Empati): Tanimi ve kullanimi uzerine bir gozden gesirme. *Turk Psikiyatri Dergisi*. 12, (2), 133-145.
- Helson, R., Jones, C. & Kwan, V. S. (2002). Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples. *Journal of personality and social psychology*. 83, (3), 752-766.
- Hen, M. (2010). Sense of self-efficacy and empathy among teachers who include in their classrooms students with special needs. *Journal of Study and Research: Vision and Practice*, 13, 134–165.
- Henke, R., Choy, S., Chen, X. & Geis, S. (1993). *America's teachers: Profile of a profession*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples press.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counsellor empathy with respect to safe schools. *Procedia Social and Behavioural Sciences*. 1, 2057-2062.
- Ironson, G., Smith, P., Brannick, M. & Paul, B. (1989). Construction of a job in general scale: A comparison of global, composite, and specific measures. *Journal of Applied Psychology*. 74, (2), 193-200.
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from “sympathy” to “empathy”. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41, (2), 151-163.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*. 2, (1), 71-87.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affects at work. *Personality Individual Differences*. 44, 712-722.

- Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27, (6), 720-730.
- 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, 459-483.
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C. & Merakou, K. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social sciences*. 6, (62), 1-14.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*. 82, (1), 131-136.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2013). *The leadership challenge*. San Francisco. CA: Jossey-Bass
- Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M., & Hjortdahl, P. (2006). Predictors of job satisfaction among doctors, nurses and auxiliaries in Norwegian hospitals: relevance for micro unit culture. *Human Resources for Health*, 4, 3. <http://doi.org/10.1186/1478-4491-4-3>
- Kumar, A. (2016). Emotional Intelligence Dimensions, Job Satisfaction and Primary School Teachers. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*. 5, (1), 8-15.
- Labouvie-Vief, G., Chiodo, L. M., Goguen, L. A., Diehl, M. & Orwoll, L. (1995). Representations of self across the life span. *Psychology and Aging*. 10, (3), 404-415.
- Lam, M., Kolomitro, K. & Alamparampil, F. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*. 7, 162-200.
- Lamothe, M., Boujut, E., Zenasni, F., & Sultan, S. (2014). To be or not to be empathic: the combined role of empathic concern and perspective taking in understanding burnout in general practice. *BMC Family Practice*, 15, 15. <http://doi.org/10.1186/1471-2296-15-15>
- Lee, V. E., Dedrick, R. F. & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of education*. 64, (3), 190-208.
- Lee, H., Song, R., Cho, Y. S., Lee, G. Z., & Daly, B. (2003). A comprehensive model for predicting burnout in Korean nurses. *Journal of Advanced Nursing*. 44,(5), 534-545.
- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction. , *Organizational Behavior and Human Performance*. 4, 309-336.
- Locke, E. A. (1976). The nature and consequences of job satisfaction. In: Dunnette MD (ed) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally Inc, Chicago, 1297–1343.
- Macaskill, A., Maltby, J., & Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *The Journal of social psychology*. 142, (5), 663-665.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Masum, R. & Khan, I. (2014). Examining the relationship between emotional intelligence and aggression among undergraduate students of Karachi. *Journal of Educational Research International*. 3, (3), 36-41.

McAllister, G. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students. *Journal of Teacher Education*. 53, (5), 433-443.

McBride, D. L. (2016). Brief Intervention to Make Teachers More Empathic Leads to Fewer Student Suspensions. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*. 31, (5), 554-555.

McClelland, D. (1988). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139878289

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

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

Neumann, D. L., Boyle, G. J., & Chan, R. C. (2013). Empathy towards individuals of the same and different ethnicity when depicted in negative and positive contexts. *Personality and Individual Differences*. 55, (1), 8-13.

Neumann, D. L., Chan, R. C., Wang, Y., & Boyle, G. J. (2016). Cognitive and affective components of empathy and their relationship with personality dimensions in a Chinese sample. *Asian Journal of Social Psychology*. 19, (3), 244-253.

Noordin F, Jusoff K (2009). Levels of Job Satisfaction amongst Malaysian Academic Staff. *Asian Social Science*. 5, (5), 122-128.

Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 113, (19), 5221-5226.

Omdahl, B. L. (2014). *Cognitive appraisal, emotion, and empathy*. Psychology Press.

Palmer, S. (2013). Empathy: Why it's important, why we should nurture it in our kids. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου, 2018 από <https://www.filmsforaction.org/articles/empathy-why-its-important-why-we-should-nurture-it-in-our-kids/>

Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P. & Barckett, M. A. (2008). Emotional Intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some advice. *Journal of Research in Educational Psychology*. 6, (2), 437-454.

Peck, N. (2012). *Preschool teachers' perspectives of empathy and parent-teacher partnership in early childhood education*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Iowa State University, Ames.

Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Statistical Analysis Report.

- Peterson, N. K. & Custer, R. L. (1994). Personality styles, job satisfaction, and retention of teachers of vocational subjects. *The Journal of Technology Studies*. 20, (1), 21-28.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*. 36, 277-293. doi:10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Phillips, L. H., MacLean, R. D. & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 57, (6), 526-530.
- Pizarro, D. and Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior. In J.C.D. Aronson(Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego, CA, US: Academic Press:247-266.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*. 31, (1), 60-76.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*. 64, (1), 57-75.
- Pluckrose, H. (1993). *Children Learning History*. Simon and Schuster Education.
- Rogers, C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*. 21, 95-103.
- Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*. 5, (2), 2-11.
- Rueckert, L. (2011). Gender differences in empathy. In *Psychology of Empathy*. 221-234.
- Rueckert, L., Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*. 67, 162–167. doi:10.1016/j.bandc.2008.01.002
- Saeedi, N., Pazvari, M., Masouleh, S. & Mousavian, S. (2012). Studying the Influence of Emotional Intelligence on Career Success. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 2, (12), 12255-12260.
- Sagkal, A. S., Turnuklu, A. & Totan, T. (2012). Empathy for interpersonal peace: Effects of peace education on empathy skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 12, (2), 1454-1460.
- Scheler, M. (2017). *The nature of sympathy*. Routledge.
- Schieman, S., & Van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*. 63, (2), 152-174.
- Schreiter, S., Pijnenborg, G. H. M., & Aan Het Rot, M. (2013). Empathy in adults with clinical or subclinical depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 150, (1), 1-16.
- Schultz, P. & Schultz, E. (1994). *Psychology and Work today*, 6th edn, New York: Mac Millan.

- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Stephan, K., Dolan, R. & Frith, C. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*. 439, (7075), 466-469.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *Psychological Record*. 56, 3-21.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Spector, P. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American journal of community psychology*. 13, (6), 693-713.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. California: Sage Publications.
- Spector, P. (2000). *Industrial and organizational psychology*. John Wiley & Sons, New York.
- Spreng, N., McKinnon, M., Mar, R. & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *J Pers Assess*. 91, (1), 62-71.
- Stanbury, S., Bruce, M.A., Jain, S. & Stellern, J., (2009). The Effects of an Empathy Building Program on Bullying Behavior. *Journal of School Counseling*. 7, (2), 1-27.
- Stanton, J., Balzer, W., Smith, P. & Ironson, G. (2001). A general measure of work stress: The stress in general scale. *Educational and Psychological Measurement*. 61, (5), 866-888.
- Stein, E. (2013). *On the problem of empathy*. Springer.
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G. & Dosković, Z. (2014). Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-social and behavioral sciences*. 116, 875-879.
- Tabatabaei, S., Zahra, F. (2015). The Relationship between Emotional Intelligence and Iranian Language Institute Teachers' Job Satisfaction. *Theory and Practice in Language Studies*. 5, (1), 184-195.
- Toussaint, L. & Webb, J. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *J Soc Psychol*. 145, (6), 673-85.
- Van Heerebeek, E. C. M. (2010). The relationship between cognitive and affective empathy and indirect and direct aggression in Dutch adolescents. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2018 από: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/188513>
- Verhofstadt, L., Devoldre, I., Buysse, A., Stevens, M., Hinnekens, C., Ickes, W., & Davis, M. (2016). The Role of Cognitive and Affective Empathy in Spouses' Support Interactions: An Observational Study. *PLoS ONE*, 11 (2), e0149944.
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D. & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale, *Psicothema*. 28,(3), 323-329. doi: 10.7334/psicothema2016.6
- Vorkapić, S. & Ružić, N. (2013). Measuring empathy in future preschool teachers: Implications for study program modification. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 3, (6), 188-195.

- Von Hippel, W., Silver, L. A. & Lynch, M. E. (2000). Stereotyping against your will: The role of inhibitory ability in stereotyping and prejudice among the elderly. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 26, (5), 523-532.
- Wang, Y. S. & Huang, T. C. (2009). The relationship of transformational leadership with group cohesiveness and emotional intelligence. *Social Behaviour and Personality*. 37, (3), 379-392.
- Warr, P., Martin, T. & Bartram, D. (2005). Personality and Sales Performance: Situational Variation and Interactions between Traits, *International Journal of Selection and Assessment*, 13, (1), 87-91.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Psychology Press.
- Warren, C. (2017). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*. 00, (0), 1-15.
- Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well being*. London: Crown Printers.
- Weiss, H. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*. 12, (2), 173-194.
- Whitefield, D. & Kloot, L. (2006). Personal and interpersonal skills: The process of prescribing definitions in an accounting degree. *Asian Review of Accounting*. 14, (2), 101-121.
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50, (2), 314-321.
- Yarascavitch, C., Regehr, G., Hodges, B. and Haas, D. (2009). Changes in dental student empathy during training. *J Dent Educ*. 73, (4), 509-17.
- Yuguero, O., Ramon Marsal, J., Esquerda, M., Vivanco, L., & Soler-González, J. (2017). Association between low empathy and high burnout among primary care physicians and nurses in Lleida, Spain. *European Journal of General Practice*. 23, (1), 4-10.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42, (3), 357-374.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*. 11, (5), 433-459.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας - Τμήμα Διοίκησης
Επιχειρήσεων

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη
Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/τές Συνάδελφοι,

Η έρευνα που ακολουθεί εντάσσεται στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής εργασίας μου που εκπονείται στο ΠΜΣ « Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών μονάδων» στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να διερευνήσει την ενσυναίσθηση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε ή ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται, επιλέγοντας την ανάλογη απάντηση στην πεντάβαθμη κλίμακα:

Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (0), Σπάνια (1), Μερικές φορές (2), Συχνά (3), Πάντα (4).

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας αυστηρά εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σωστή απάντηση είναι η ειλικρινής απάντηση. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

A. Ενσυναίσθηση

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά.

	Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ (0)	Σπάνια (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
1. Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Τρέφω αισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Όταν ένας/μια φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματα του/της, προσπαθώ να στρέψω την συζήτηση σε κάτι άλλο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Θεωρώ ότι συντονίζομαι με την διάθεση των άλλων ανθρώπων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδιστα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο για αυτούς .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Το βρίσκω ανόητο να κλαίνε οι άνθρωποι από χαρά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντι του κάπως προστατευτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Επαγγελματική Ικανοποίηση

Οι δηλώσεις που ακολουθούν καταγράφουν το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

	Ποτέ ή	Σπάνια	Μερικές	Συχνά	Πάντα
--	--------	--------	---------	-------	-------

	Σχεδόν Ποτέ (0)	(1)	Φορές(2)	(3)	(4)
1. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Συνεργάζομαι επικοινωνητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Οι μαθητές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.					
17. Οι μαθητές μου με σέβονται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κτλ) είναι ευχάριστος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Δημογραφικά Στοιχεία.

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: έως 30 31-40 41-50 51-60 πάνω από 60

Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε; έως 5 6-15 16-25 πάνω από 25

Πέραν του πρώτου πανεπιστημιακού πτυχίου σας ποιον άλλο τίτλο σπουδών διαθέτετε;

Δε διαθέτω άλλον τίτλο σπουδών Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό Άλλο: _____

Ποιο είναι το εργασιακό σας καθεστώς;

Ωρομίσθιος Αναπληρωτής Μόνιμος

Σε ποια Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης εργάζεστε;

Ο υπεύθυνος της έρευνας
Κασιούμης Νικόλαος
Μαθηματικός

