



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «Η ενσυναίσθηση και η διαχείριση του θυμού σε μαθητές δημοτικού σχολείου»

Επιβλέπουσα : Βάσιου Αικατερίνη

Εξεταστική επιτροπή:

- 1. Βάσιου Αικατερίνη**
- 2. Μαυροπαλιάς Τρύφωνας**

Φοιτήτρια:

Ιωάννα Νιζορίδου,

A. M.: 4261

Φλώρινα, 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	σ. 4
Abstract	σ. 4
Ευχαριστίες.....	σ. 5
Εισαγωγή.....	σ. 6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό μέρος	σ. 7
1. Ηθική ανάπτυξη του παιδιού.....	σ. 7
1 ^α) Σχέση ηθικής – ενσυναίσθησης.....	σ. 10
1.1 Ορισμός ενσυναίσθησης	σ. 11
1.2 Συνιστώσες ενσυναίσθησης.....	σ. 12
1.3 Ενσυναίσθηση και παιδική ηλικία.....	σ. 13
1.4 Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	σ. 13
1.5 Εμπειρικές έρευνες για την ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	σ. 15
2. Ο θυμός.....	σ. 17
2.1 Ο θυμός και η διαχείρισή του.....	σ. 18
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση θυμού.....	σ. 19
2.3 Τύποι έκφρασης θυμού.....	σ. 20
2.4 Θυμός και μέση παιδική ηλικία.....	σ. 21
2.5 Διαχείριση θυμού.....	σ. 22
2.6 Τρόποι διαχείρισης θυμού.....	σ. 22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ –ΕΡΕΥΝΑ	σ. 25
3. Μεθοδολογία.....	σ. 25
3.1 Σκοπός έρευνας.....	σ. 25
3.2 Όργανα μέτρησης.....	σ. 25

3.3. Συμμετέχοντες.....	σ.26
3.4 Αποτελέσματα.....	σ. 27
3.5 Συζήτηση.....	σ. 29
3.6 Περιορισμοί-Πρακτικές εφαρμογές.....	σ. 30
Επίλογος.....	σ. 32
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	σ. 34
Παράρτημα.....	σ. 40

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση μελετούν την ηθική ανάπτυξη, ενώ κυριαρχεί το ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση που φέρουν οι μαθητές. Από την άλλη μεριά, ο θυμός σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες είναι συχνό φαινόμενο και επηρεάζει τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστεί σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης του θυμού σε μαθητές δημοτικού σχολείου. 99 μαθητές από δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της Φλώρινας συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τις κλίμακες Basic Empathy Scale (BES; Jolliffe & Farrington, 2006) και Behavioral Anger Response Questionnaire (BARQ; Linden, Hogan, & Rutledge, 2003). Όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά με την υψηλότερη ενσυναίσθηση διαχειρίζονταν με πιο λειτουργικούς τρόπους το θυμό τους. Τα ευρήματα είναι σημαντικά για το ρόλο της ενσυναίσθησης στον τρόπο διαχείρισης του θυμού και προτείνουν τη σημασία των συναισθηματικών παραγόντων στη συμπεριφορά των παιδιών.

Λέξεις- κλειδιά: Ενσυναίσθηση, θυμός, μαθητές δημοτικού σχολείου

Abstract

In recent years, many research on education have been studying moral development, and there is a lot of interest in students' empathy. On the other hand, anger in these age groups is very common and affects children's relationships. The purpose of this study was to examine the relationship between children's empathy and anger. 99 elementary school students from Athens and Florina completed a questionnaire consisted of Basic Empathy Scale (BES; Jolliffe & Farrington, 2006) and, Behavioral Anger Response Questionnaire (BARQ; Linden, Hogan, & Rutledge, 2003). As expected, more empathic children used more effective ways of anger management. Findings differentiate the contribution of empathy in anger management, suggesting the importance of emotional components for children's behaviours.

Keywords: Empathy, anger, elementary school students.

Ευχαριστίες...

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, αποφάσισα να ασχοληθώ και να συγγράψω την ερευνητική εργασία με τίτλο «*Η ενσυναίσθηση και η διαχείριση του θυμού σε μαθητές δημοτικού σχολείου*». Η συγγραφή της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019– 2020. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε κατά το ΣΤ΄ εξάμηνο, ύστερα από την παρακολούθηση του μαθήματος «*Ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη*». Τότε συνειδητοποίησα ότι προτίθεμαι να ασχοληθώ σε βάθος με το εν λόγω θέμα, ακόμα και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, με το πέρας των προπτυχιακών μου σπουδών.

Έτσι, λοιπόν, κρίνω απαραίτητο πρώτα και κύρια, να ευχαριστήσω την κυρία Αικατερίνη Βάσιου, η οποία, παρά τον φόρτο εργασίας της, μου προσέφερε επιστημονική καθοδήγηση μέσα από μια ουσιαστική συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της παρούσας εργασίας. Η συνεχής επικοινωνία και ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια της εργασίας αποτέλεσε πολύτιμη βοήθεια για εμένα, που χωρίς αυτή δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωσή της. Επίσης, είμαι ευγνώμων και στον κύριο Τρύφωνα Μαυροπαλιάγια την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και για τα επιστημονικά εφόδια που μου παρείχε στα προηγούμενα εξάμηνα.

Οφείλω ένα ακόμα ευχαριστώ στον διευθυντή του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Φλώρινας, καθώς και τις δασκάλες των τάξεων για τις συμβουλές αλλά και τον χρόνο που μου διέθεσαν, όπως επίσης και τους μαθητές/τριες των τμημάτων, που πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μου και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους μοίρασα.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο και αληθινό ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη διαρκή υποστήριξη και έμπρακτη συμπαράσταση, για την υπομονή, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που μου έδειξεσε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση μελετούν τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και τις συνέπειές της στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται όλο και περισσότερα ζητήματα ηθικής ανάπτυξης, ενώ κυριαρχεί το ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση που φέρουν οι μαθητές. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει συνείδηση και κριτική κατανόηση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του και εξασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών μονάδων στο περιβάλλον του σχολείου (Αυγέρη, 2010). Από την άλλη μεριά, ο θυμός σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες είναι συχνό φαινόμενο και επηρεάζει τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Οι μαθητές, μέσω της ενσυναίσθησης, θα καταφέρουν να διαχειριστούν τον θυμό τους ή να τον μετριάσουν, ώστε να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να φωτίσει αυτά τα ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ηθική ανάπτυξη των παιδιών και οι βασικές θεωρίες των εκπροσώπων της. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την ενσυναίσθηση, δίνοντας έμφαση στην εννοιολογική της προσέγγιση, στις συνιστώσες της και πώς αυτή εμφανίζεται στην παιδική ηλικία. Γίνεται λόγος για την ενσυναίσθηση γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας και σχετικά ερευνητικά ευρήματα. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, που σχετίζεται με τον θυμό. Γίνεται προσπάθεια να οριστεί ο θυμός και να διευκρινιστούν οι τύποι έκφρασης του θυμού. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον θυμό της μέσης παιδικής ηλικίας και στους τρόπους διαχείρισής του.

Το επόμενο κεφάλαιο αφορά στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Καταγράφηκαν οι υποθέσεις της έρευνας και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Παρουσιάζεται η διαδικασία της έρευνας, οι συμμετέχοντες και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, με διάθεση για περαιτέρω συζήτηση. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητική διερεύνηση

1. Ηθική ανάπτυξη του παιδιού

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν μαθαίνουν από το περιβάλλον τους να ξεχωρίζουν το τι είναι καλό και τι κακό και να διακρίνουν την καλοσύνη από τη σκληρότητα και την ιδιοτέλεια από τη γενναιοδωρία. Με το πέρασμα των χρόνων η ηθική κρίση σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το αν μια πράξη είναι σωστή ή λανθασμένη. Οι γνωστικοί – αναπτυξιακοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η ηθική ανάπτυξη εξελίσσεται σε προοδευτικά στάδια, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη γνωστική, τα οποία όμως αφορούν διαφορετικές ηλικίες.

Η ηθική ανάπτυξη αφορά τις αξίες, τις συνήθειες και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία και καλλιεργούνται στα παιδιά από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση της ηθικής κρίσης σε αυτά. Αναφέρεται στις αλλαγές της αίσθησης της δικαιοσύνης και του τι είναι σωστό και τι λάθος καθώς και στις αλλαγές στη συμπεριφορά σε θέματα ηθικής (Καρακατσάνη, 2004).

Η ηθική αφορά στην ουσία εκείνο το τμήμα της προσωπικότητας που συνδέει το άτομο με την κοινωνία, ενώ κατά τον Hoffman (1995) η έννοια της ηθικής ανάπτυξης αφορά το «υπαρξιακό» ερώτημα των ατόμων σχετικά με το πώς οι άνθρωποι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μεταξύ των προσωπικών τους επιθυμιών και των κοινωνικών τους υποχρεώσεων. Μια κοινά αποδεκτή άποψη μεταξύ των ψυχολόγων σχετικά με την καταγωγή των ηθικών αξιών είναι ότι οι ηθικές αρχές και οι αξίες αποτελούν επίκτητες δομές, τις οποίες τα μικρά παιδιά μαθαίνουν αρχικά από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στη συνέχεια από το σχολείο, τους συμμαθητές και την κοινωνία γενικότερα (Fontana, 1996). Κύριοι εκπρόσωποι της γνωστικο-εξελικτικής θεωρίας η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία μέσω της οποίας πραγματοποιείται η εσωτερίκευση του γνωστικού περιεχομένου της ηθικής είναι ο J. Piaget και ο L. Kohlberg.

Η θεωρία του Piaget (1932) για την ανάπτυξη της ηθικότητας, τονίζει περισσότερο τη γνωστική της πλευρά παρά την ηθική συμπεριφορά. Τα 21 αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε ο Piaget, σχετικά με το ψέμα και τη

κλοπή, έδειξαν ότι τα παιδιά έως 7 ετών αξιολογούσαν τις πράξεις με βάση το υλικό αποτέλεσμα ανεξάρτητα από τα κίνητρα (Piaget, 1932). Παράλληλα διέκρινε μία σειρά από εξελικτικά στάδια. Μέχρι την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά θεωρούν το ψέμα σαν μια κακή λεκτική φράση στην οποία αντιδρούν αρνητικά οι ενήλικες. Δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν την ευθύνη της χρήσης του ψέματος ούτε και τα αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να προκαλέσει. Κατά τον Kohlberg (1969), η ηθική αναπτύσσεται σε έξι στάδια, τροποποιώντας τα 3 στάδια της θεωρίας του Piaget, αρχίζοντας από το προηθικό στάδιο, από τη γέννηση του παιδιού έως τα 5 χρόνια, το οποίο είναι και αυτό που αφορά την συγκεκριμένη εργασία κατά το οποίο το παιδί υπακούει για να αποφύγει την τιμωρία. Παράλληλα από την ηλικία των 3 ετών το παιδί μιμείται τα μεγαλύτερα παιδιά που παίζουν διαθέτοντας όμως ατελή επίγνωση των κανόνων του παιχνιδιού. Κατά την ηλικία των 5-6 ετών αρχίζει το στάδιο της ετερόνομης ηθικής όπου τα παιδιά θεωρούν σωστή ή λάθος συμπεριφορά αυτή που ορίζεται αντίστοιχα από τους μεγάλους. Ακόμη, οι ηθικοί κανόνες ορίζονται από τους μεγάλους και πρέπει να τηρούνται (Piaget, 1932). Κάθε στάδιο του Kohlberg, είναι μία ομογενής, μη συγκρίσιμη ηθική δομή και βασίζεται, αναδιοργανώνει και επικαλύπτει το προηγούμενο στάδιο παρέχοντας νέες προοπτικές για να κάνει το άτομο ηθικές αξιολογήσεις (Hoffman, 1995). Παρατηρήθηκε επίσης ότι η ανάπτυξη της ηθικής κρίσης των παιδιών σχετίζεται θετικά με το γνωστικό τους επίπεδο, κατά τη λύση προβλημάτων μαθηματικών και φυσικής και με την ικανότητά τους να δεχτούν το ρόλο των άλλων (Kurdek, 1978). Καθώς σε μία σχολική τάξη αντιπροσωπεύονται διάφορα ηθικά στάδια, η συζήτηση περί ηθικών διλημμάτων μεταξύ παιδιών κατώτερων σταδίων με 22 παιδιά που ανήκουν σε ανώτερο στάδιο, οδηγεί στην προσπάθεια των πρώτων να εξελίσσουν τα επίπεδα της ηθικής τους (Hoffman, 1995).

Αναλυτικότερα τα στάδια ανάπτυξης είναι τα εξής:

A. Προηθικό στάδιο ηθικής ανάπτυξης. (0–5 ετών) Στο στάδιο αυτό τα παιδιά δεν κατανοούν την ύπαρξη κανόνων και δεν ενδιαφέρονται να τους τηρήσουν (Κακαβούλης, 2003 σσ. 42 - 43).

B. Στάδιο ετερόνομης ηθικής ή του ηθικού ρεαλισμού. (5-8 ΕΤΩΝ). Το παιδί που διανύει το προηθικό στάδιο ανάπτυξης, αρχίζει να δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τους κανόνες και υποτάσσεται πλήρως σε αυτούς, τους οποίους θεωρεί ότι είναι ιεροί

και απαραβίαστοι (Παπούλια Τζελέπη, σ 2264). Αρκετά παιδιά πιστεύουν ότι οι κανόνες έγιναν από το Θεό ή τους γονείς τους. Ως προς τους κανόνες ηθικής συμπεριφοράς πιστεύουν, ότι κακή πράξη είναι μόνο αυτή που τιμωρείται. Ως προς το ερώτημα γιατί το παιδί πιστεύει ότι οι κανόνες είναι ιεροί, αμετάβλητοι και απαραβίαστοι ο Piaget υπεστήριξε ότι αυτό συμβαίνει για δυο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι η εξουσία που ασκούν πάνω του οι ενήλικες, η οποία διαμορφώνει μια σχέση υποταγής με το παιδί. Ο δεύτερος λόγος είναι η εγωκεντρική σκέψη, η οποία κυριαρχεί στα παιδιά αυτής της ηλικίας και δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν την προοπτική των άλλων συνανθρώπων τους, τα παιδιά νομίζουν ότι οι άλλοι έχουν ακριβώς τις ίδιες σκέψεις με τις δικές τους. Αυτή ακριβώς την αδυναμία την ονομάζει ηθικό ρεαλισμό (Κακαβούλης, 2003, σ. 43).

Γ. Στάδιο της αυτόνομης ηθικής ή της συνεργασίας. Η βαθμιαία αποδέσμευση του παιδιού από την κυριαρχία των ενηλίκων και παράλληλα η αλληλεπίδραση του με τα άλλα παιδιά, συμβάλουν έτσι ώστε οι κανόνες να θεωρούνται πλέον ως «αποτέλεσμα αμοιβαίας κοινωνικής συμφωνίας για τη θεραπεία αναγκών, οι οποίοι είναι δυνατό κάθε φορά να αναθεωρούνται ή και να καταργούνται ανάλογα με τις περιστάσεις» (Παπούλια Τζελέπη, σσ. 2264). Επίσης τώρα πλέον το παιδί λαμβάνει υπόψη του και τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από μια πράξη για να κρίνει αν αυτή είναι καλή η κακή. Ο Piaget σίγουρα άνοιξε νέους ορίζοντες για την κατανόηση της ηθικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης. Το έργο του υπήρξε αφετηρία για να αναπτυχθεί η έρευνα στο τομέα αυτό της ψυχολογίας. Πολλές από τις μεταγενέστερες έρευνες επιβεβαίωσαν τα συμπεράσματα του Piaget ενώ άλλες τα αμφισβήτησαν, τα τροποποίησαν ή και τα συμπλήρωσαν. Οι περισσότερες μελέτες επιβεβαίωσαν τα βασικά γνωρίσματα της αυτόνομης και ετερόνομης ηθικής σκέψης της θεωρίας του Piaget. Αντίθετα δεν επιβεβαιώθηκαν οι ηλικίες που καθόρισε ο Piaget σε σχέση με τα επίπεδα της ηθικής σκέψης. Διαπιστώθηκε ότι η ηθική ανάπτυξη και εξέλιξη, κατά κανόνα δεν σταματάει στην ηλικία των 12 ετών αλλά πολύ αργότερα (Κακαβούλης, 2003, σσ. 73-78).

Τόσο ο Piaget όσο και Kohlberg έχουν υποστηρίξει, ότι το επίπεδο ηθικής σκέψης ενός ατόμου, είναι ένα σημαντικό κίνητρο της ηθικής συμπεριφοράς. Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχει θετική συνάφεια (76%) μεταξύ της ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς. Βέβαια η σχέση αυτή δεν είναι πάντοτε ισχυρή. Ο ίδιος ο

Kohlberg αναγνώρισε ότι μεταξύ ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς υπάρχει ασθενής σύνδεση (Κακαβούλης, 2003 σσ. 110-111).

Κλείνοντας, τα παιδιά αλλά και οι μεγαλύτεροι, καθώς χαρακτηρίζονται από ελλιπή γενίκευση των ηθικών τους κωδίκων και αξιών συχνά αλλάζουν τις αξίες που έχουν, ανάλογα με τις περιστάσεις. Μπορούν, για παράδειγμα, να θεωρήσουν παραδεκτό, να κλέψουν χρήματα από τους γονείς τους αλλά να μην κλέβουν έξω από το σπίτι, να αντιγράψουν σε ένα πρόχειρο διαγώνισμα της τάξης άλλα όχι στις πανελλήνιες γενικές εξετάσεις ή να πουν ψέματα στο δάσκαλό τους αλλά όχι στους γονείς τους ή στον κολλητό τους. Επιπλέον, ο ηθικός τους κώδικας είναι δυνατό να ακυρωθεί από εκτιμήσεις που τα ίδια θεωρούν ότι είναι περισσότερο σημαντικές. Έτσι, μπορεί να εκδηλώνουν ανάρμοστη συμπεριφορά επιδιώκοντας να γίνουν πιο αποδεκτά στην ομάδα των ομηλίκων τους (Herbert, 1998B, σσ. 105-106) ή να αντιγράψουν σε ένα διαγώνισμα, γιατί ο βαθμός που θα έπαιρναν θα ευχαριστούσε τους γονείς τους, κ.τ.λ (Fontana, 1995, σσ. 289-290). Πρακτικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε συζητήσεις για τη δημιουργία κανόνων και την απόδοση τιμωριών όταν οι κανόνες παραβιάζονται ώστε να περιορίζονται οι συγκρουσιακές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον.

α) Σχέση ηθικής- ενσυναίσθησης

Η ψυχολογία ανέκαθεν υποστήριζε ότι υπάρχει ισχυρός δεσμός μεταξύ συναισθήματος και κινήτρου. Αν κάποιος αγαπάει κάποιον άλλον, επιθυμεί να τον αγκαλιάσει. Αν είναι θυμωμένος, συμπεριφέρεται με επιθετικότητα. Αν θρηνεί για την απώλεια αγαπημένου προσώπου, εύχεται διαρκώς για την επιστροφή του. Ο Hoffman (1990) θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό το ότι, η χαρά που μπορεί να βιώνει ένας άνθρωπος, εύκολα μετατρέπεται σε λύπη καθώς παρατηρεί κάποιον άλλον σε κατάσταση κινδύνου, πόνου, οικονομικής εξαθλίωσης. Πιστεύει επίσης πως αυτή η ικανότητα μπορεί να αποτελέσει συναισθηματική βάση και βάση κινήτρου για ηθική ανάπτυξη καθώς επίσης και ισχυρή συνεκτική δύναμη μεταξύ των μελών της κοινωνίας.

Υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση εγείρει συναισθήματα στις περιπτώσεις που εντοπίζεται μικρό ή καθόλου κόστος (Neuberg, et al., 1997). Άρα, η ενσυναίσθηση δεν οδηγεί αποκλειστικά στην υιοθέτηση ηθικής συμπεριφοράς. Σε καταστάσεις που οι άνθρωποι πρέπει να καταναείμουν πόρους,

έρχονται σε σύγκρουση λόγω των δύο διαφορετικών κινήτρων, η ενσυναίσθηση τότε ενδεχομένως να αποτελέσει πηγή ανήθικης συμπεριφοράς (Batson, et al., 1995). Η ενσυναίσθηση και η δικαιοσύνη λαμβάνουν μεταβαλλόμενους ρόλους που επηρεάζουν την ηθική. Αυτό συμβαίνει γιατί η ενσυναίσθηση προηγείται και μπορεί να παραβιάσει τις αρχές της δικαιοσύνης. Αντίστοιχα και η δικαιοσύνη μπορεί να μετριάσει την επιρροή της ενσυναίσθησης στην προ-κοινωνική συμπεριφορά (Blader & Tyler, 2002, p. 244). Επιπλέον, η συμπάθεια ως ένα ανεξέλεγκτο συναίσθημα μπορεί να εξαφανίσει τη φροντίδα και να μετριάσει την ηθική δράση (Fairbairn, 2002).

Ο συναισθηματικός παράγοντας είναι άκρως σημαντικός όταν πρόκειται να πάρει ένα άτομο ηθικές αποφάσεις, για αυτόν τον λόγο αξίζει να ενδιαφερθούμε για εκείνα τα συναισθήματα που μας είναι χρήσιμα ώστε να εκφραστεί ο αλτρουισμός, όχι μόνο στο είδος μας αλλά και στα άλλα είδη (Καραγεωργάκης, 2010). Θεωρείται ωστόσο σχεδόν απίθανο μέσω της ενσυναίσθησης να γνωρίζει κάποιος ακριβώς τι αισθάνεται κάποιος άλλος (Lamm, et al., 2007). Παρόλα αυτά καθίσταται σημαντικό οι επαγγελματίες υγείας να προσπαθούν να φανταστούν τι αντιμετωπίζουν οι άλλοι (Fairbairn, 2002).

Κλείνοντας, η απώλεια της ηθικής συμπεριφοράς είναι απότοκος της καταστροφής της εμπιστοσύνης και της ικανότητας για αγάπη. Ένα άτομο μπορεί να σταματήσει να δρά με τον γνώμονα της δικαιοσύνης αν χαθεί η ικανότητα ενσυναίσθησης. Συναισθήματα που βιώνουν συχνά οι άνθρωποι όπως είναι ο εγωισμός αλλά και η ανιδιοτέλεια περιορίζουν τη φροντίδα, διότι η τελευταία συνδέεται άμεσα με την έλλειψη συμμετοχής σε μια σχέση, δεν βρίσκει έδαφος όταν υφίσταται αγάπη και ισοδυναμεί με ενδείξεις βίας και παραβίασης στο όνομα της ηθικής. Η ηθική της φροντίδας εντοπίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο πλαίσιο δικαιοσύνης και αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης επιβίωσης (Gilligan, 2013, pp. 15, 40-61).

1.1 Ορισμός ενσυναίσθησης

Ο ορισμός της έννοιας «ενσυναίσθηση» αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για πολλούς μελετητές γιατί εντοπίζονται ασάφειες και καθίσταται δύσκολη η μεταξύ τους συμφωνία. Ως προς την ετυμολογία της λέξης όμως ο όρος «ενσυναίσθηση» προέρχεται από τον γερμανικό όρο “*Einfühlung*” που πρώτος χρησιμοποίησε ο

Φρόντ και σημαίνει «*αισθάνομαι μέσα σε*». Αρχικά, ο όρος αναφερόταν περισσότερο στον χώρο της αισθητικής ενώ σιγά-σιγά πέρασε στην ψυχολογία, με τον γνωστό όρο *empathy*, τονίζοντας ότι πρόκειται για τη διαδικασία μέσα από την οποία δίνουμε ψυχή στα αντικείμενα και νιώθουμε τον εαυτό μας μέσα σε αυτά. Η ενσυναίσθηση δηλαδή, είναι μία συναισθηματική αντίδραση που πηγάζει από μια άλλη συναισθηματική κατάσταση με την οποία συμφωνεί (Eisenbergetal., 2006). Μέσα από αυτήν διευκολύνεται η κοινωνική συμπεριφορά και παρακωλύεται η αντικοινωνική (Ginietal., 2007·Marshall&Marshall, 2011). Τέλος, η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα δυνατό εφόδιο που μας αφήνει να αυξήσουμε την κατανόησή μας όσον αφορά στους άλλους ανθρώπους και να «χτίσουμε» γερές ανθρώπινες σχέσεις (Berman, 2004).

Το άτομο που έχει ενσυναίσθηση, διακρίνεται από ορισμένα γνωρίσματα. Αρχικά αυτό το άτομο έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές επαφές που έχει και μάλιστα φαίνεται να γνωρίζει πως προκαλεί εντύπωση στους παρευρισκόμενους. Ταυτόχρονα, ξεχωρίζει για τις αναπτυγμένες ικανότητές του σε διάφορες κοινωνικές τεχνικές όπως είναι η μίμηση ή το χιούμορ και έχει επίγνωση των κινήτρων του αλλά και της συμπεριφοράς του. Τέλος, το άτομο με ενσυναίσθηση μπορεί να αξιολογήσει το κίνητρο του καθενός όταν ερμηνεύεται μια κατάσταση (Block, 1961).

1.2. Οι συνιστώσες της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση μπορεί να πάρει δυο μορφές. Μπορεί να είναι είτε έμφυτη είτε επίκτητη. Η έμφυτη εύλογα αναπτύσσεται όταν το άτομο ωριμάσει ηλικιακά ενώ η επίκτητη μπορεί να αποκτηθεί μόνο κατόπιν μάθησης και εξάσκησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Διάφοροι ερευνητές όμως μελέτησαν τα είδη ή αλλιώς τις συνιστώσες της ενσυναίσθησης και αυτές είναι δύο. Η πρώτη είναι η γνωστική συνιστώσα (*cognitivedimension*), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, να τα κατανοεί και να υιοθετεί μια άλλη προοπτική (Caravita, Di Blasio, &Salmivalli, 2009) και η δεύτερη είναι η συναισθηματική συνιστώσα (*affectivedimension*), σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι ικανό να βιώνει και να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες κάποιου

άλλου ατόμου ενώ ταυτόχρονα μπορεί να μοιράζεται τα συναισθήματά του (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009).

1.3. Ενσυναίσθηση και παιδική ηλικία

Η ενσυναίσθηση στην παιδική ηλικία καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική και γι' αυτό απασχόλησε έντονα τους ερευνητές. Στην παιδική ηλικία τα παιδιά παρατηρώντας τους άλλους αντιδρούν πιο έντονα συναισθηματικά αλλά αυτό δε συμβαίνει και γνωστικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί έρευνα του Πανεπιστημίου του Σικάγου, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά από έξι έως και δώδεκα ετών έχουν την ικανότητα να συμπάσχουν με άτομα που αισθάνονται πόνο. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι πρόσθετες πτυχές του εγκεφάλου ενεργοποιήθηκαν όταν νεαροί αντίκρισαν ένα άτομο που βλάφθηκε σκόπιμα από κάποιο άλλο, συμπεριλαμβανομένων των περιοχών που βρίσκονται στον τομέα που αφορά τον ηθικό συλλογισμό του εγκεφάλου. Όλα αυτά όμως επηρεάζονται από τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι γονείς απέναντι στα παιδιά τους γιατί τα παιδιά μαθαίνουν και ενισχύουν τον συναισθηματικό τους κόσμο μέσα από τις αλληλεπιδράσεις της οικογένειάς τους (Μαλικιώση-Λοίζου, 2003).

1.4 Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Ο χώρος του σχολείου αποτελούσε ανέκαθεν τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα ανάπτυξης του συναισθηματικού κόσμου ενός παιδιού. Η ενσυναίσθηση οφείλει να αποτελεί κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας διότι ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι και η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια του ατόμου. Η διαδικασία μάθησης επηρεάζεται ιδιαίτερα από τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να προσελκύουν και να κατανοούν τους μαθητές τους για να μπορέσουν να εξυπηρετηθούν οι ψυχικές αλλά και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Ο δάσκαλος στην τάξη αντιμετωπίζει παιδιά από διαφορετικά κοινωνικο- πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ειδικά λοιπόν σε αυτή την

περίπτωση προκύπτει η αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία και μάλιστα με την αρωγή του δασκάλου σε αυτή τη διαδικασία.

Ο Goleman (2011) υποστήριξε εξ αρχής, ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στους μαθητές του τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν και το κενό που φαίνεται να υπάρχει στον χώρο της εκπαίδευσης να καλυφθεί. Στη σύγχρονη εποχή, είναι αποδεκτή η άποψη ότι η διαμόρφωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου επιτυγχάνεται ευκολότερα στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού και συγκεκριμένα στην ηλικία των 6-7 χρόνων, κατά την οποία διαμορφώνεται και η προσωπικότητα του. Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης διαμορφώνεται μονάχα σε αυτό το ηλικιακό πλαίσιο αλλά μπορεί να συμβεί και μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον υποστηρίζεται πως οι γονείς πρέπει να είναι πρωτοπόροι στη διαδικασία ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης κι αργότερα αφού έχουν τεθεί οι βάσεις, να ακολουθεί η εκπαίδευση και να συνεχίζει (Goleman, 2011, Gottman, 2011). Μάλιστα, ο Goleman πιστεύει πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί αντικείμενο διδασχής αρκεί ο εκπαιδευτικός να θέλει να εμπλακεί σε αυτή τη διαδικασία και πως αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα διαπαιδαγώγησης τότε θα εφαρμόσει μεθόδους απόκτησής της. Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και επομένως και η ενσυναίσθηση, καθίστανται αναγκαία εφόδια για κάθε άτομο προκειμένου να πετύχει στον χώρο του σχολείου αλλά και γενικότερα στη ζωή του. Ο Gottman (2011) συμπληρώνει και τονίζει τα στάδια αναφορικά με τη συναισθηματική αγωγή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Αρχικά χρειάζεται επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών ώστε στην πορεία να ακολουθήσει και η αναγνώρισή τους. Έπειτα είναι απαραίτητη η ακρόαση με ενσυναίσθηση και η επιβεβαίωση των συναισθημάτων του παιδιού. Αφού λοιπόν έχουν προηγηθεί αυτά τότε το παιδί πρέπει να λάβει βοήθεια ώστε να κατονομάζει λεκτικά τα συναισθήματά του. Τέλος, ακολουθεί η διεύρυνση στρατηγικών για να επιλυθούν τα προβλήματα.

Παρόλο που είναι δύσκολο να εντοπιστούν εκπαιδευτικοί με υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης, όταν αυτό συμβεί τότε δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη συνεργασία και την καλλιέργεια φιλικού κλίματος. Ακόμα, είναι πολύ πιθανό αυτοί οι εκπαιδευτικοί να

αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών και να τις λαμβάνουν υπόψη τους. Έτσι, κατανοούν τη θέση των μαθητών τους, και είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με αυτούς.

Αυτό με τη σειρά του επιφέρει πιο «εύκολη» διαχείριση της τάξης και υπάρχουν πολλές πιθανότητες να μειωθούν σημαντικά οι δυσκολίες που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη, ενώ από την άλλη πλευρά η ενσυναίσθηση συντελεί στην επίλυση των θεμάτων που εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές με ένα πιο υγιή τρόπο. Ο εκπαιδευτικός έχοντας την επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των παιδιών, καταφέρνει να προγραμματίσει τη διδασκαλία του και τις δραστηριότητές του ώστε αυτές να πυροδοτήσουν το ενδιαφέρον και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Δεν πρέπει να λησμονούμε άλλωστε πως οι εκπαιδευτικοί ασκούν σε πολλές περιπτώσεις καταλυτική επίδραση στους μαθητές τους και γι αυτό πρέπει να είναι υπόδειγμα συμπεριφοράς. Άμεσο αποτέλεσμα θα είναι η αγάπη των μαθητών για μάθηση και γνώση αλλά και η απόκτηση κριτικής ικανότητας.

Καταλήγοντας, όπως αναφέρει και ο Goleman (2011), οι μαθητές που έχουν μνηθεί στη συναισθηματική αγωγή φαίνεται να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις και λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές. Το σημαντικότερο, όμως όφελος, είναι ότι οι μαθητές αποκτούν εφόδια που θα τους χρειαστούν για το υπόλοιπο της ζωής τους και θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αδιέξοδες προκλήσεις στο μέλλον. Η απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων εξυψώνει την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία και τους βοηθά να αποκτήσουν ταυτότητα και ρόλο μέσα στην κοινωνία.

1.5 Εμπειρικές έρευνες για την ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Η ενσυναίσθηση όπως προαναφέρθηκε, πρέπει να είναι μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας διότι ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι και η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια του ατόμου. Τα συναισθήματα του παιδιού που εισέρχονται στην τάξη επηρεάζουν τον τρόπο που αυτό μαθαίνει. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα συνδράμουν στην απόκτηση ενσυναίσθησης.

Έρευνες λοιπόν που έχουν πραγματοποιηθεί για το εν λόγω θέμα και κατά πόσο συγκλίνουν οι απόψεις ή όχι, φανερώνουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων

στην ενσυναίσθηση. Οι Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni, & Ferrari (2014) διαπίστωσαν πως το γυναικείο φύλο εκδηλώνει μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική διάσταση ενώ παρεμφερή ευρήματα είχαν και οι Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe & García-Cueto στην Ισπανία με χρήση του Basic Empathy Scale (BES).

Βέβαια οι Eisenberg & Lennon (1983), είχαν διατυπώσει την άποψη ότι οι διαφορές φύλου οφείλονται στις κλίμακες μέτρησης. Μάλιστα όταν αυτές είναι αυτοαναφορές τότε παρατηρείται αξιολογική διαφορά. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν όμως ενδεχομένως να επηρεάζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο που έχει η γυναίκα στην κοινωνία (Nanda, 2014). Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής όλων το γεγονός πως πολλοί ερωτηθέντες έδωσαν απαντήσεις οι οποίες είναι αποδεκτές από τον κοινωνικό περίγυρο. Οι Rueckert, Branch & Doan (2011) συμπληρώνουν την έρευνα δίνοντας βαρύτητα και στον παράγοντα «Φίλος-εχθρός» που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τις γυναίκες εννοώντας πως επηρεάζονται από το πρόσωπο ως προς το οποίο νιώθουν ενσυναίσθηση.

Κομβικό σημείο των ερευνών φανερώνει πως οι άνθρωποι που είναι βίαιοι ή παρουσιάζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές ή παραβατικότητα, δείχνουν λιγότερη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση σε σχέση με τους ανθρώπους που δεν είναι βίαιοι (van Langen, Wissink, van Vugt, VanderStouwe & Stams, 2014). Συμπληρωτικά, σε ένα δείγμα 646 μαθητών διαπιστώθηκε πως η γνωστική ενσυναίσθηση και σωματική βία σχετίζονται αρνητικά μόνο στα αγόρια. Για τα κορίτσια δεν υπήρξε τέτοια ένδειξη κι αυτό γιατί τα κορίτσια έχουν την ικανότητα να προβλέψουν τις συνέπειες μιας βίαιης συμπεριφοράς ενώ τα αγόρια όχι (Dinic, Kodzopeljac, Sokolovska & Milovanovic, 2016).

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την ενσυναίσθηση και την σύνδεσή της με τον σχολικό εκφοβισμό. Οι Mitsopoulou & Giozazolias (2015) λοιπόν διαπίστωσαν πως το γνωστικό αλλά και το συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίσθησης δεν συνδέεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Συμπληρωματικά, τα παιδιά που εκφοβίζουν παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης ενώ ο Goleman (2011) τονίζει πως παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως είναι η μελαγχολία, η ανυπακοή και η παρορμητικότητα. Οι έρευνες του Parker ανέδειξαν νέα ευρήματα. Συνδέθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη με την ακαδημαϊκή επιτυχία

και μάλιστα με λιγότερο αποκλίνουσες συμπεριφορές. Παρόμοια αποτελέσματα έφερε στο φως ο Δαρόπουλος (2006) προβάλλοντας μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των δυο. ΗCandidaPeterson (2016) από την άλλη, στην έρευνα της ασχολήθηκε με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της ενσυναίσθησης και των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα κωφά παιδιά είχαν χαμηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης. Τέλος, οιNetten, Rieffe, Theunissen, Soede, Dirks, Briaire, etal. (2015) σε μια μεγάλη τους έρευνα παρουσίασαν υψηλά επίπεδα μονάχα στη γνωστική ενσυναίσθηση.

2. Ο θυμός

Από αναπτυξιακή σκοπιά, η βία των νέων είναι ένα θέμα που αξίζει μεγαλύτερη κλινική και εμπειρική προσοχή. Έχει διαπιστωθεί ότι η έναρξη της βίας από μικρή ηλικία σχετίζεται με έναν υψηλότερο κίνδυνο εμμονής μιας τέτοιας συμπεριφοράς στην ενηλικίωση (Farrington, 1992,Hawkinsetal., 2000).

Οι Dodge και Pettit (2003), στο δικό τους μοντέλο για τη βία, πρότειναν ότι η πρακτική των γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών είναι οι κρίσιμοι παράγοντες που μεσολαβούν στον αντίκτυπο του περιβάλλοντος σχετικά με την πραγματική εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών. Τα άτομα λαμβάνουν ερεθίσματα στο περιβάλλον, ερμηνεύουν τις έννοιές τους και επιλέγουν τις απαντήσεις που είναι πιο προσιτές σε αυτούς.

Βάσει ερευνών, οι εγκληματικές ενέργειες που πραγματοποιούνται και που προσδιορίζονται ως σχετικές με την επίθεση των νέων περιλαμβάνουν:

- 1.Θυμό(Bryan & Day, 2006; Howells, 2004),
- 2.Παρορμητικότητα (Henry, Caspi, Moffitt, & Silva, 1996, Piquero, MacDonald, Dobrin, Daigle, & Cullen, 2005), και
- 3.Έλλειμμαενσυναίσθησης (Jolliffe& Farrington, 2004; Lauterbach&Hosser, 2007).

2.1 Ο Θυμός και η διαχείριση του

Το πιο συχνό από τα αρνητικά εκφραζόμενα συναισθήματα, στην καθημερινή ζωή, είναι ο θυμός, ενώ τα αμέσως επόμενα είναι το άγχος και η λύπη. Ο θυμός λοιπόν ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σχετίζεται με έναν μεγάλο αριθμό αρνητικών παραγόντων, όπως είναι τα προβλήματα υγείας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυσκολίες και οι εξασθενημένες διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις (Deffenbacher, Lynch, Oetting, & Kemper, 1996. Eckhardt, & Deffenbacher, 1995). Επίσης, στην περίπτωση που ο θυμός «ξυπνάει», φέρνει στην επιφάνεια νέα αρνητικά συναισθήματα, λόγω χάρη την απογοήτευση, τον φόβο, την ανησυχία, την απελπισία, την αμηχανία κ.α. (Wilhelm, Schoebi, & Perrez, 2004, στο Αγγελοπούλου, 2012).

Ο θυμός λοιπόν είναι ένα έντονο συναίσθημα πάθους το οποίο θεωρείται φυσικό γνώρισμα του ανθρώπου. Είναι ένα υγιές συναίσθημα χωρίς να μπορούσε κάποιος να το χαρακτηρίσει ως καλό ή κακό. Κατά κύριο λόγο, παρουσιάζεται μεταξύ 6 και 12 μηνών. Ο θυμός εμφανίζεται όταν ερμηνεύουμε μια κατάσταση ως θλιβερή, ανησυχητική, άδικη και πρέπει να αντιδράσουμε αναλόγως λόγω του φόβου για μια ενδεχόμενη απειλή. Επίσης, είναι πιθανό να εμφανιστεί και κατά την απομάκρυνση ενός παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια μιας σφιχτής αγκαλιάς και σε πλήθος άλλων περιπτώσεων. Ταυτόχρονα μπορεί να εμπερικλείει και άλλα αρνητικά συναισθήματα (Scherer & Wallbott, 1994, όπ. ανάφ. στο Αγγελοπούλου, 2012), όπως απογοήτευση, φόβο, αμηχανία, ζήλεια, θλίψη, απελπισία και ανασφάλεια (Wilhelm, Schoebi & Perrez, 2004, όπ. ανάφ. στο Αγγελοπούλου, 2012). Έτσι, δίνει ώθηση στο παιδί να προσπεράσει τα εμπόδια και να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ακόμα, οι καταστάσεις αυτές μπορεί να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα στο παιδί και αποτελούν μία από τις κυριότερες αιτίες που το παρακινούν να αναζητήσει θεραπευτική βοήθεια (Howells & Day, 2003).

Παρακάτω γίνεται μια απόπειρα προσέγγισης της έννοιας του θυμού και των τρόπων έκφρασής του. Μας ενδιαφέρει συγκεκριμένα η ηλικία των 6-10 ετών και οι τρόποι διαχείρισής του.

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση θυμού

Ο θυμός ορίζεται ως ένα φυσικό υποκειμενικό συναίσθημα που εμφανίζεται σαν ξέσπασμα, έπειτα από κάποιου είδους απειλή, πραγματική ή φανταστική, και μπορεί να πάρει διαστάσεις από ήπια ενόχληση έως έντονο μίσος (Ramirez, 2002). Ένα παιδί μπορεί να βιώσει το αίσθημα αυτό είτε από εσωτερικούς παράγοντες, συνήθως το ίδιο το άτομο, αν για παράδειγμα δεν απάντησε σε μια ερώτηση που ήξερε, είτε από εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή να του το προκαλέσει κάποιο άλλο πρόσωπο. Ο θυμός μπορεί να εμφανιστεί κατά τη διάρκεια συναισθηματικών δυσκολιών, προσωπικών προβλημάτων και τραυματικών εμπειριών, ή κατά την άσκηση υπερβολικής πίεσης από υψηλές προσδοκίες. Πολλοί ψυχολόγοι παρομοιάζουν το αίσθημα του θυμού με τη ζωή, καθώς έχει μια αρχή, μια κλιμάκωση και ένα τέλος.

Ο Darwin ήταν ο πρώτος σύγχρονος επιστήμονας που συνέδεσε τον θυμό με την επιθετική συμπεριφορά. Η έγερση του θυμού επιφέρει συχνά ακούσια μυϊκή κίνηση. Πρόκειται για τη φυσική τάση των ανθρώπων για επιβίωση. Για τον Darwin η εμπειρία του θυμού δε συνοδεύει αποκλειστικά επιθετική απάντηση αλλά σίγουρα διαφαίνεται η επιθετική επιθυμία (Darwin, 1945).

Το συναίσθημα του θυμού βέβαια δε λείπει και από τον χώρο του σχολείου. Εμφανίζεται λόγω κάποιας απογοήτευσης που προκύπτει μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Furlong, Smith, & Bates, 2002. Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), όσο και μέσα στην οικογένεια λόγω κάποιων δυσμενών σχέσεων γονέων-παιδιών (Clarketal., 2002. Jonesetal., 1992. Sedlar&Hansen, 2001, όπ.ανάφ. στο Shokoohi-Yektaetal., 2010) αλλά και σε όλες τις ηλικίες, με ιδιαίτερη όμως βαρύτητα στον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά βιώνουν τον θυμό. Ο τρόπος που μεγαλώνει και ανατρέφεται ένα παιδί, από τα πρώτα ακόμα χρόνια της ζωής του, αποτελεί ένδειξη για την έκφραση του θυμού του. Αν ένα παιδί ανατραφεί με βιόματα αγάπης και στοργής, χωρίς να πιέζεται για τις επιδόσεις του, μαθαίνει εκφράζει όλα του τα αισθήματα, με υγιή τρόπο. Επιπλέον είναι ένα συναίσθημα, το οποίο εκφράζεται αρκετά συχνά, εμπλουτισμένο με άγχος και εμφανίζεται στις αρχές της παιδικής ηλικίας (Marion, 1997). Ο θυμός ξεκινάει από την βρεφική ηλικία, περνάει στη

νηπιακή και καταλήγει στη μέση παιδική. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά επικεντρώνονται στις ανάγκες τους και θυμώνουν όταν αυτές δεν εκτελούνται (Hankins&Hankins, 1988, όπ. αναφ. στο Ellis, 2008). Ένα παιδί, ιδιαίτερα στις ευαίσθητες ηλικίες που συναντάμε κατά την εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί το θυμό με τη λογική, συνεπώς, τα ξεσπάσματα του δεν είναι λόγος εκμετάλλευσης, αλλά πιθανολογείται ότι γίνονται για να ελέγξουν τα όρια των γονέων. Ανεξαρτήτως όλων αυτών, οι αιτίες, οι εκδηλώσεις αλλά και οι συνέπειες επηρεάζονται από το οικογενειακό περιβάλλον, από το φύλο και το πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού. (VonSalisch&Saarni, 2010)

2.3 Τύποι έκφρασης θυμού

Βάσει της βιβλιογραφίας, μπορούν να εντοπιστούν δύο κατηγορίες έκφρασης του θυμού. Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, διακρίνεται ο έσω-θυμός (*anger-in*), ο έξω-θυμός (*anger-out*), και ο έλεγχος θυμού (*angercontrol*) (Tarantino, DeRanieri, Dionisi, Citti, Capuano, Galli, Guidetti, Vigevano, Gentile, Presaghi, &Valeriani, 2013). Ο έσω θυμός σχετίζεται με την ροπή του ανθρώπου στην καταπίεση του θυμού του αλλά και στην μη εξωτερίκευση των συναισθημάτων του με άμεση συνέπεια την έγερση εσωτερικού άγχους (Tarantinoetal, 2013). Από την άλλη μεριά, ο έξω-θυμός περιλαμβάνει επιθετική συμπεριφορά (Fernandez&Turk, 1995. Miersetal., 2007. Tarantinoetal., 2013), με φυσικές και λεκτικές πράξεις απέναντι στα άτομα ή στο περιβάλλον (Tarantinoetal., 2013). Αυτό συμβαίνει όταν το άτομο διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα (Spielbergeretal., 1988, όπ. αναφ. στο Fernandez&Turk, 1995). Τέλος, ο έλεγχος θυμού σχετίζεται με το ότι το άτομο μπορεί να τιθασεύει και να παρακωλύει το συναίσθημα του θυμού (Tarantinoetal, 2013).

Στη δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνεται ο περιστασιακός θυμός(*state-anger*) και ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός(*trait-anger*). Ο πρώτος(*state-anger*) περιλαμβάνει μια παροδική συναισθηματική κατάσταση (Fernandez&Turk, 1995. Kweon, Ulrich, Walker, &Tassinary, 2008) κατά την οποία το άτομο βιώνει ενόχληση και οργή (Spielberger, 1996, όπ. αναφ. στο Kweonetal., 2008). Σύμφωνα με τους Spielberger&Sydeman (1994, όπ. αναφ. στο Kweonetal., 2008) και Torestad (1990, όπ. αναφ. στο Kweonetal., 2008), ο περιστασιακός θυμός προκαλείται όταν υπάρχει

παρέκκλιση από τον επιθυμητό στόχο. Αντίθετα, ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός (*trait-anger*), σχετίζεται με το σταθερό κομμάτι της προσωπικότητας (Fernandez&Turk, 1995) και εντοπίζεται προδιάθεση για θυμό και ελέγχεται η συχνότητα της εμφάνισης του παροδικού θυμού.

2.4 Θυμός και μέση παιδική ηλικία (6-10 ετών)

Τα συναισθήματα θυμού που βιώνει ένα παιδί αυτή της ηλικίας σε άμεση εμπλοκή με την επιθετικότητα και την εχθρότητα, έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων. Ο θυμός μάλιστα σε αυτή την ηλικία θεωρείται κάτι σύννηθες και ο Fisher τόνισε τα διαφορά σε σχέση με παλιότερες εποχές όπου τα παιδιά θύμωναν λιγότερο. Τα συναισθήματα θυμού προσδιορίζονται ανάλογα με την ηλικία και την ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου και κυρίως στην Α' και Β' Δημοτικού τα παιδιά ξεκινούν να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τις καταστάσεις που προκάλεσαν τελικά τον θυμό τους (Olthof, Ferguson, &Luiten, 1989, οπ. αναφ. στο VonSalisch&Saarni, 2010) και έτσι έχουν την ικανότητα να καταλάβουν και να νοηματοδοτήσουν διαφορετικά την πράξη ενστερνίζοντας ένα καινούργιο σύνολο δικαιολογιών (VonSalisch&Saarni, 2010). Σε αυτές τις ηλικίες λοιπόν, τα παιδιά μπορούν και συνειδητοποιούν την ύπαρξη πολλών διαστάσεων σε μία κατάσταση και πως μπορεί να αισθάνονται ποικίλα συναισθήματα για κάτι πολύ συγκεκριμένο (Harris,1989, οπ. αναφ. στο VonSalisch&Saarni, 2010).

Στη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά θα μπορέσουν σφαιρικά να καταλάβουν τις συνιστώσες που ευνοούν την γέννηση του θυμού, αρχίζοντας από τις καταστάσεις που τον δημιουργούν καθώς και το ότι διαφέρει η βίωση ενός συναισθήματος από οποιοδήποτε άλλο (VonSalisch&Saarni, 2010).

Εν κατακλείδι καθίσταται υψίστης σημασίας να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν τον θυμό τους, να μην τον καταπιέζουν, να μη συσσωρεύεται μέσα τους και να μην διογκώνεται. Το βασικότερο πρότυπο για τα παιδιά είναι οι ίδιοι οι γονείς κι για αυτό τον λόγο έχει βαρύτητα η έκφραση του θυμού με υγιή τρόπο από αυτούς

ώστε και τα ίδια να τους μιμούνται και να εξωτερικεύουν τον θυμό τους εποικοδομητικά.

2.5 Διαχείριση θυμού

Η διαχείριση του συναισθήματος του θυμού αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο για την βίωση μιας ποιοτικότερης ζωής. Αυτή λοιπόν η διαδικασία ενδείκνυται κυρίως στο αναπτυξιακό επίπεδο της μέσης παιδικής ηλικίας και κατά βάση στην Α' και Β' Δημοτικού (Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003, οπ. αναφ. στο Smith, Hubbard, & Laurenceau, 2011). Από την βρεφική ηλικία ακόμη, τα μωρά αντιλαμβάνονται πως οι εκρήξεις θυμού δεν είναι αρετές στον περίγυρο (Malatesta & Haviland, 1982, οπ. αναφ. στο Smith et al., 2011). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, καταλαβαίνουν όλο και περισσότερο πως είναι επικίνδυνο να εκφράζεται ο θυμός απέναντι σε άλλους συνομηλίκους (Shipman, Zeman, Nesin, & Fitzgerald, 2003, οπ. αναφ. στο Smith et al., 2011). Έτσι, κατά την διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά συνειδητοποιούν πως ο θυμός στους συνομηλίκους εκφράζεται με μεγαλύτερη δυσκολία συγκριτικά με άλλου είδους συναισθήματα, κι αυτό γιατί πιστεύουν πως η έκφρασή του θα επιφέρει αρνητικές συνέπειες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Underwood, Hurley, Johanson, & Mosley, 1999, οπ. αναφ. στο Smith et al., 2011). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά που εκφράζουν τον θυμό στους συνομηλίκους τους είναι πολύ πιθανόν να απορριφθούν απ' αυτούς (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000, οπ. αναφ. στο Smith et al., 2011). Για αυτό τον λόγο και τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό επίπεδο προσπαθούν διπλά να ελέγξουν τον θυμό τους γιατί έχουν την ανάγκη τους να είναι αποδεκτά από τους συνομηλίκους και να αποφύγουν οποιοδήποτε συναίσθημα αμηχανίας μεταξύ τους (Lemerise & Dodge, 2008, οπ. αναφ. στο Smith et al., 2011).

2.6 Τρόποι διαχείρισης θυμού

Τα εμπειρικά ευρήματα υποδηλώνουν ένα πολλά υποσχόμενο αποτέλεσμα των παρεμβάσεων στη μείωση της επιθετικότητας και του θυμού των βίαιων

παραβατών (Blacker, Watson, & Beech, 2008, Davidsonetal., 2009, Hornsveld, Nijman, & Kraaimaat, 2008). Ωστόσο, είναι λιγότερο γνωστό ότι ο αυτοέλεγχος και η ενσυναίσθηση φέρουν αποτελέσματα (Day, Casey&Gerace, 2010, Mann&Barnett, 2013).

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρει πως η διαχείριση του θυμού στην παιδική ηλικία είναι απαραίτητη. Μάλιστα αν αυτό επιτευχθεί εγκαίρως ενδέχεται να αποφευχθεί η μελλοντική εμφάνιση της επιθετικότητας. Σύμφωνα με τον Πολυχρονόπουλο (2008), τρεις είναι οι κύριοι τρόποι διαχείρισης θυμού: η έκφραση, η απόθεση και η χαλάρωση. Το ιδανικότερο είναι το άτομο να εκφράσει τον θυμό του με επικοινωνητικό τρόπο χωρίς βέβαια να ασκείται πίεση στον περίγυρο. Το άτομο, δηλαδή, θα πρέπει να καταστήσει σαφείς τις ανάγκες του χωρίς όμως να προκαλεί βλάβη σε άλλα άτομα, αποδεχόμενος τόσο αυτού όσο και τον εαυτό του (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Όταν το άτομο καταφέρει να αγνοήσει τον θυμό του, τότε είναι πιθανή η εκδήλωση μιας θετικής συμπεριφοράς. Αυτή με τη σειρά της απωθεί τον θυμό δηλαδή τον απομακρύνει και τον μετατρέπει σε δημιουργική συμπεριφορά. Βέβαια αυτή η απόθεση μπορεί να επιφέρει νέα προβλήματα όπως για παράδειγμα την υπέρταση, την κατάθλιψη, την επιθετική συμπεριφορά και τον κυνισμό (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Τέλος, η χαλάρωση αναφέρεται στον έλεγχο του εσωτερικού κόσμου καθώς και στην απομάκρυνση των αρνητικών συναισθημάτων. Η εκδήλωση του θυμού δημιουργεί επιθετική συμπεριφορά, προκαλώντας έτσι νέα προβλήματα και στο θυμωμένο άτομο και στον αποδέκτη του θυμού (Πολυχρονόπουλος, 2008). Το άτομο που βιώνει τον θυμό πρέπει να καλλιεργήσει στρατηγικές (π.χ. βαθιές αναπνοές, αλλαγή περιβάλλοντος, περίπατος, εκμυστήρευση προβλήματος) που θα το βοηθήσουν να ηρεμήσει και να μην οδηγηθεί σε ακραίες αντιδράσεις (Κ.Ε.Σ.Υ.Ψ.Υ, 2001, οπ. αναφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Για τους λόγους αυτούς πολλοί ερευνητές έχουν ισχυριστεί ότι η δημιουργία στενών σχέσεων, συναισθηματικής κατανόησης και εμπιστοσύνης δρουν προστατευτικά σε τυχούσες δυσάρεστες εκδηλώσεις (Hargreaves, 1998), ενώ η έλλειψη σχέσεων ενδεχομένως να οδηγήσει τα άτομα στη βίωση ανησυχιών και αβεβαιότητας σχετικά με τη συνοχή της προσωπικότητάς τους και να τα καταστήσει

ανίκανα στη δυνατότητα πρόβλεψης των καθημερινών δυσκολιών αλλά και ευάλωτα στην αντιμετώπιση ενδεχόμενων αντιδράσεων που κρύβουν θυμό (βλ. Giddens, 1990, 1991. Misztal, 1996, στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Σχετικά με το θυμό, οι συνειδητοποιήσεις, οι συμπεριφορές και οι φυσιολογικές αντιδράσεις συσχετίζονται θετικά με επιθετικότητα. Ο αυτοέλεγχος συσχετίστηκε αρνητικά με το θυμό και την επιθετικότητα. Αυτά τα ευρήματα συμπίπτουν με προηγούμενες έρευνες (π.χ. Fives, Kong, Fuller & DiGiuseppe, 2011; Novaco, 2003), υποδηλώνοντας ότι οι σχέσεις μεταξύ των νέων στη Σιγκαπούρη είναι παρόμοιες με εκείνες των νέων στη δύση όσον αφορά την κατασκευή του θυμού, την επιθετικότητα και τον αυτοέλεγχο. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη μείωση της βίας για τους νέους.

Κλείνοντας, οι δημοφιλείς νέοι χρησιμοποιούν τόσο επιθετικές όσο και κοινωνικές στρατηγικές για την προώθηση των κοινωνικών τους ευκαιριών και για την εδραίωση της κοινωνικής τάξης (Cairns & Cairns, 2000). Πράγματι, οι Yoon, Hughes, Cavell και Thompson (2000) προτείνουν ότι τα δημοφιλή επιθετικά παιδιά πίστευαν πως η επιθετικότητα οδήγησε σε θετικά αποτελέσματα και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση των κοινωνικών αναγκών τους. Ωστόσο, παρά τα οφέλη της επιθετικότητας που σκιαγραφούνται, η επιθετικότητα εξακολουθεί να συνδέεται με το σχολείο (Farmer et al., 2003). Μια σειρά γεγονότων έχουν αποδείξει ότι επιτυγχάνουν μείωση των επιπτώσεων ή της μεταβαλλόμενης στάσης. Αυτό έχει επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση θυμού, καθώς και μέσω δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην προώθηση της ενσυναίσθησης (Ostrov et al., 2009, Van Schoiack-Edstrom et al., 2002) Με βάση τα ευρήματα αυτής της έρευνας, συνιστάται στην εκπαίδευση να εφαρμόζονται κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην αλλαγή ατομικών στάσεων απέναντι τόσο στη σωματική όσο και στη σχετική επιθετικότητα. Στην παρούσα μελέτη, οι βασικές αρχές της κατάρτισης των κοινωνικών δεξιοτήτων, ο θυμός, η διαχείρισή του, η θυματοποίηση και η εκπαίδευση των παρευρισκομένων ήταν επιτυχείς, μειώνοντας τη συνολική θεώρηση της επιθετικότητας, τόσο της σωματικής όσο και της σχεσιακής. Ωστόσο, πριν από την εφαρμογή τους, πρέπει να γίνουν ορισμένες τροποποιήσεις σε μελλοντικά προγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ- Έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται ο σκοπός και το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Γίνεται, επίσης, αναφορά στη μεθοδολογία της και πιο συγκεκριμένα στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, στο δείγμα που συμμετείχε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αλλά και στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των διάφορων πτυχών ενσυναίσθησης και θυμού των συμμετεχόντων. Επίσης, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις και διατυπώνεται η συζήτηση πάνω σε αυτά. Το κεφάλαιο κλείνει με τους περιορισμούς της έρευνας, τις πρακτικές εφαρμογές και τον επίλογο.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στους τρόπους διαχείρισης του θυμού μαθητών δημοτικού σχολείου.

Διατυπώθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιους τρόπους χρησιμοποιούν για τη διαχείριση του θυμού τους οι μαθητές δημοτικού σχολείου ανάλογα με την ενσυναίσθησή τους;

3.2 Όργανα μέτρησης

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα BasicEmpathyScale (BES, Jolliffe&Farrington, 2006), που εξετάζει τον βαθμό στον οποίο κάθε άτομο καταλαβαίνει και αισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αναφέρονται στα τέσσερα (φόβος, λύπη, θυμός, χαρά)

βασικά συναισθήματα (Power&Dalglish, 1997). Η κλίμακα περιέχει 20 ερωτήσεις πεντάβαθμης διαβάθμισης τύπου Likert, που αξιολογούν τη γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης (π.χ., Δυσκολεύομαι να καταλάβω πότε οι φίλοι μου είναι δυστυχημένοι) και τη συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης (π.χ. Νιώθω λύπη όταν βλέπω άλλα άτομα να κλαίνε). Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε σε μελέτη από τους Stavrinides και συνεργάτες (2010).

Για τους τρόπους διαχείρισης του θυμού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Behavioral Anger Response Questionnaire (BARQ· Linden, Hogan, Rutledge, et al., 2003). Αποτελείται από 37 δηλώσεις για τα στυλ ανταπόκρισης του θυμού: 1. Άμεση Έκφραση (π.χ., Κάνω μια σαρκαστική ή κριτική παρατήρηση στο άτομο που με ενόχλησε), 2. Εκλογίκευση (π.χ., Άφησα τα πράγματα να ηρεμίσουν λίγο και στη συνέχεια μίλησα στο πρόσωπο με το οποίο θύμωσα για το τι συνέβη), 3. Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (π.χ., Σκέφτομαι λίγο το πρόβλημα και αργότερα συζητώ το περιστατικό με έναν φίλο μου) 4. Διάχυση (π.χ., Δουλεύω την απογοήτευσή μου κάνοντας πράγματα, όπως οργάνωση του γραφείου), 5. Αποφυγή (π.χ., Πείθω τον εαυτό μου ότι δεν αξίζει να αναστατωθώ) και 6. Επανάληψη (π.χ., Επαναλαμβάνω αυτό που πραγματικά θα ήθελα να έκανα, αλλά δεν το έκανα).

Πιο συγκεκριμένα, από την πρώτη έως την έβδομη ερώτηση διαπιστώνεται αν το παιδί εκφράζει απευθείας τον θυμό του και την επιθετικότητά του. Από την έβδομη έως την δέκατη τρίτη ερώτηση μελετάται η ήρεμη διαχείρισή του, η εκλογίκευση του θυμού. Από την δέκατη τέταρτη έως την δέκατη ένατη ερώτηση διερευνάται η κοινωνική υποστήριξη που δέχεται το παιδί, η βοήθεια που αναζητά. Από την εικοστή έως την εικοστή πέμπτη ερώτηση εξακριβώνεται η διάχυση, η απασχόληση του παιδιού με κάτι άλλο προκειμένου να αποβάλλει τον θυμό του. Έπειτα, από την εικοστή έκτη έως τριακοστή πρώτη δήλωση είναι η αποφυγή, κατά πόσο το παιδί αποφεύγει αυτό που του συμβαίνει. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δηλώνεται η επανάληψη και η πιθανότητα εμμονής του παιδιού.

3.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 94 μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, από δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της Φλώρινας. Στην έρευνα συμμετείχαν 41 αγόρια και 53 κορίτσια.

3.4 Αποτελέσματα

Αρχικά, ελέγχθηκαν οι μέσοι όροι και οι δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών. Η ανάλυση έδειξε ότι (βλ., Πίνακας 1):

Στην ενσυναίσθηση τα παιδιά απαντούσαν στις δηλώσεις σε μια κλίμακα από το 1-5. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η γνωστική τους ενσυναίσθηση να είναι ιδιαίτερη υψηλή (3,23), σε σύγκριση μάλιστα με τις άλλες συνιστώσες. Να προστεθεί ακόμα πως ο δείκτης αξιοπιστίας είναι το ίδιο υψηλός (0,87) σε σύγκριση με τις άλλες μεταβλητές. Ακολουθεί η συναισθηματική ενσυναίσθηση, με ποσοστό 3,13 , κάτι εξίσου ενθαρρυντικό, καθώς θεωρείται αρκετά υψηλός μέσος όρος. Ο δείκτης αξιοπιστίας της είναι ο τρίτος μεγαλύτερος με ποσοστό 0,75.

Έπειτα, στις δηλώσεις για τη διαχείριση του θυμού οι μαθητές απαντούσαν σε μια κλίμακα από το 1 έως το 3. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ο ισχυρισμός καταλαμβάνει το 2,18 στην κλίμακα του μέσου όρου, αλλά ο δείκτης αξιοπιστίας φαίνεται να κατέχει ψηλή θέση με τιμή 0,79. Η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης έχει τιμή 1,92, με χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας 0,62. Η άμεση έκφραση του θυμού των μαθηταγγίζει το 1,60, που αποτελεί το χαμηλότερο ποσοστό από όλα στον μέσο όρο, όπως ακριβώς και στον δείκτη αξιοπιστίας (0,46). Η επανάληψη έχει το μικρότερο μέσο όρο 1,86, όπως συμβαίνει και με τον δείκτη αξιοπιστίας 0,51. Με μικρή διαφορά ακολουθεί η αποφυγή με μέσο όρο 1,91 και δείκτη αξιοπιστίας 0,60, ενώ μεγαλύτερη προτίμηση έδειξαν οι μαθητές στη διάχυση, με τιμή 2,02 στον μέσο όρο και 0,62 στον δείκτη αξιοπιστίας.

Για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (*Pearson*). Η ανάλυση έδειξε ότι (βλ., Πίνακας 2):

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση συσχετίζεται θετικά με τη γνωστική ενσυναίσθηση ($r = 0,427, p < 0.01$), την άμεση έκφραση του θυμού ($r = 0,213, p < 0.05$) και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης ($r = 0,327, p < 0.01$).

Η γνωστική ενσυναίσθηση συσχετίζεται θετικά με την διάχυση ($r = 0,310, p < 0.01$).

Η άμεση έκφραση του θυμού συσχετίζεται αρνητικά με τον ισχυρισμό ($r = -0,378, p < 0.01$) και θετικά με την επανάληψη ($r = 0,235, p < 0.05$).

Ο ισχυρισμός συσχετίζεται θετικά με την διάχυση ($r = 0,253, p < 0.05$).

Η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης συσχετίζεται θετικά με την αποφυγή ($r = 0,222, p < 0.05$) και την επανάληψη ($r = 0,258, p < 0.05$).

Η διάχυση συσχετίζεται θετικά με την αποφυγή ($r = 0,283, p < 0.01$).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας μεταβλητών

Πίνακας 1 Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.	Δ.Α.
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	3,14	0,48	0,75
Γνωστική ενσυναίσθηση	3,23	0,53	0,87
Άμεση Έκφραση	1,60	0,31	0,46
Ισχυρισμός	2,18	0,51	0,79
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	1,92	0,44	0,62
Διάχυση	2,02	0,46	0,60
Αποφυγή	1,91	0,37	0,62
Επανάληψη	1,86	0,39	0,51

Πίνακας 2	Συναίσθηματική Ενσυναίσθηση	Γνωστική ενσυναίσθηση	Άμεση Έκφραση	Ισχυρισμός	Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	Διάχυση	Αποφυγή	Επανάληψη
Συναίσθηματική Ενσυναίσθηση	-							
Γνωστική ενσυναίσθηση	0,427**	-						
Άμεση Έκφραση	0,213*	0,001	-					
Ισχυρισμός	0,048	0,191	-0,378**	-				
Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης	0,327**	0,128	0,110	0,088	-			
Διάχυση	0,111	0,310**	0,042	0,253*	0,174	-		
Αποφυγή	-0,086	0,044	0,171	0,168	0,222*	0,283**	-	
Επανάληψη	0,182	0,152	0,235*	0,109	0,258*	0,142	-0,063	-

3.5 Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στη διαχείριση του θυμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση έχουν συγχρόνως και υψηλή γνωστική ενσυναίσθηση, γεγονός που δείχνει ότι οι δύο συνιστώσες της ενσυναίσθησης σχετίζονται μεταξύ τους και είναι αλληλοεξαρτώμενες.

Το παραπάνω εύρημα εξηγείται, καθώς πολλοί επιστήμονες του χώρου, πιστεύουν πως η συναισθηματική και η γνωστική ενσυναίσθηση συνυπάρχουν και έτσι αποκαλύπτεται η μεταξύ τους σχέση. (Brems, 1989). Στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δυο μορφών ενσυναίσθησης εμπεριέχεται μια σχέση αλληλεξάρτησης και επιρροής που είναι δύσκολο να καταστεί πλήρως κατανοητή, ειδικά όταν μελετάμε μεμονωμένα την κάθε πτυχή (Deutsch & Madle, 1975; Hoffman, 1977). Οι Blair, et al., (1996) θεωρούν πως η γνωστική ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Το ίδιο συμβαίνει και με τον Strayer (1987). ο οποίος δεν διαχωρίζει τις δυο πτυχές της ενσυναίσθησης κατά την μέτρησή της.

Επίσης, η έρευνα αποκάλυψε τη σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τους τρόπους διαχείρισης του θυμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση επιλέγουν περισσότερο την εξωτερίκευση του θυμού ή την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ενώ οι μαθητές με υψηλή γνωστική ενσυναίσθηση επιλέγουν περισσότερο τη διάχυση για να διαχειριστούν το θυμό τους. Επομένως, όσοι μαθητές συμερίζονται το συναίσθημα των άλλων εκδηλώνουν άμεσα το θυμό τους ή αναζητούν βοήθεια από γονείς και φίλους για να διαχειριστούν το θυμό τους. Αντίθετα, όσοι μαθητές αναγνωρίζουν το συναίσθημα των άλλων επιλέγουν να καταφεύγουν σε άλλες δραστηριότητες για να ξεχάσουν το θυμό τους και την απογοήτευση που τους προκαλεί.

Παρόμοια, υπάρχουν και άλλα ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν τη σχέση ενσυναίσθησης - θυμού. Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, σχετίζεται θετικά με αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι η αλτρουιστική διάθεση και η ανακούφιση των αρνητικών συναισθημάτων των άλλων. Αντίθετα, φαίνεται πως

άτομα με λιγότερο αναπτυγμένη ενσυναίσθηση αποτελούν πιθανές ομάδες κινδύνου για παραβατικές συμπεριφορές και ξεσπάσματα θυμού (Zhou et al., 2002). Ειδικότερα αναφέρουν ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μπορεί να αναστείλει τις εκρήξεις θυμού και τις αντικοινωνικές συμπεριφορές γενικά. Μάλιστα, οι Strayer and Roberts (1989) υποστηρίζουν ότι άτομα με αναπτυγμένη ενσυναίσθηση σπάνια επιδεικνύουν εχθρική ή αντικοινωνική συμπεριφορά. Συμπληρωματικά, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, λόγω του ότι έχουν λιγότερα αρνητικά συναισθηματικά βιώματα, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε αντιπαραθέσεις με συνομηλίκους τους και λιγότερες πιθανότητες να αντιδράσουν σε θυμό. Αντίθετα, η επιθετική συμπεριφορά έχει συσχετιστεί με έλλειμμα στις δεξιότητες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και αυξημένα περιστατικά συγκρούσεων με συνομηλίκους τους (Strayer and Roberts, 2004).

Επίσης, η έρευνα έδειξε πώς σχετίζονται μεταξύ τους οι διάφοροι τρόποι διαχείρισης του θυμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που επιλέγουν περισσότερο την άμεση έκφραση του θυμού εκλογικεύουν λιγότερο το θυμό τους, δηλαδή δεν μπορούν να σκεφτούν λογικά και γι αυτό ίσως φτάσουν ακόμα και σε επιθετικές συμπεριφορές. Αντίθετα, επαναλαμβάνουν περισσότερο τι είναι αυτό που τους θύμωσε και επιδεικνύουν περισσότερο σημάδια εμμονής. Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, γιατί δείχνει ότι οι μη λειτουργικοί τρόποι διαχείρισης του θυμού συνδέονται μεταξύ τους.

Αντίθετα, οι μαθητές που εκλογικεύουν περισσότερο το θυμό τους, καταφεύγουν περισσότερο σε άλλες δραστηριότητες για να ξεχάσουν το θυμό τους. Παρόμοια, αυτοί οι μαθητές που καταφεύγουν περισσότερο σε άλλες δραστηριότητες για να ξεχάσουν το θυμό τους αποφεύγουν περισσότερο να σκέφτονται αυτό που τους προκάλεσε το θυμό. Βέβαια, και αυτοί οι μαθητές χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Κι αυτό γιατί, όταν το άτομο καταφέρει να αγνοήσει τον θυμό του, τότε είναι πιθανή η εκδήλωση μιας θετικής συμπεριφοράς που απωθεί τον θυμό, δηλαδή τον απομακρύνει και τον μετατρέπει σε δημιουργική συμπεριφορά, αλλά μπορεί και να επιφέρει νέα προβλήματα, όπως για παράδειγμα την υπέρταση, την κατάθλιψη, την επιθετική συμπεριφορά και τον κυνισμό (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Τέλος, οι μαθητές που αναζητούν περισσότερο κοινωνική υποστήριξη από άλλους όταν θυμώνουν, αποφεύγουν περισσότερο να σκέφτονται αυτό που τους

προκάλεσε το θυμό ή γκρινιάζουν περισσότερο. Εξάλλου, το ιδανικότερο είναι το άτομο να εκφράσει τον θυμό του με εποικοδομητικό τρόπο, χωρίς βέβαια να ασκεί πίεση στον περίγυρο. Το άτομο, δηλαδή, θα πρέπει να καταστήσει σαφείς τις ανάγκες του στους άλλους, χωρίς όμως να προκαλεί βλάβη σε άλλα άτομα, αποδεχόμενο τόσο αυτούς όσο και τον εαυτό του (Πολυχρονόπουλος, 2008).

3.6 Περιορισμοί-Πρακτικές εφαρμογές

Αξίζει να επισημανθεί ότι στις έρευνες που πραγματοποιούνται συχνά εμφανίζονται περιορισμοί. Έτσι και στη δικιά μας περίπτωση, περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι πρόκειται για μικρής εμβέλειας έρευνα, το δείγμα της είναι ενδεικτικό και θα μπορούσε μελλοντικά η έρευνα αυτή να επεκταθεί, ώστε μέσα από την παρουσίαση περισσότερων απόψεων και στάσεων για τα ερευνώμενα θέματα να εξεταστούν αντικειμενικότερα και ολόπλευρα τα πολυδιάστατα και σύνθετα ζητήματα της ενσυναίσθησης σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα αλλά και στον θυμό που εκδηλώνουν τα παιδιά. Επομένως, τη δεδομένη στιγμή δεν υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, ένας ακόμα περιορισμός είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις. Μερικές φορές οι επιλογές των απαντήσεων μπορεί να μην είναι κατανοητές από τους μαθητές και να μην μπορούν να απαντηθούν εύκολα όλες οι ερωτήσεις. Υπάρχει ακόμα το ενδεχόμενο να επιλέγουν απαντήσεις που δεν αντιπροσωπεύουν πλήρως τις απόψεις τους, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να εκληφθούν ως ασφαλή. Από την άλλη μεριά, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για έναν εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι γνώστες της ψυχοσύνθεσης των μαθητών τους. Τα ερωτηματολόγια μπορούν να γίνουν σημείο αναφοράς, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι απόψεις των μαθητών του και να μπορέσει να γίνει ο εκπαιδευτικός αρωγός σε μια ιδιαίτερη περίπτωση. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι σημαντικά, γιατί δείχνουν το ρόλο της ενσυναίσθησης για τη διαχείριση του θυμού των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Θα ήταν παράλειψη, βέβαια, να μη γίνει λόγος για κάποιες δραστηριότητες εντός σχολικού πλαισίου, που θα εστίαζαν στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση της

ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλα μέσα, προκειμένου τα παιδιά να καλλιεργήσουν πτυχές της ενσυναίσθησης και ταυτόχρονα να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αφήγηση μιας ιστορίας από ένα βιβλίο ή ένα παραμύθι, προσαρμοσμένο στην ηλικιακή ομάδα που μας αφορά ή ακόμα και η προβολή μιας ταινίας μικρού μήκους. Ύστερα από αυτές τις δραστηριότητες, προτείνεται να ακολουθήσει η διεξαγωγή ενός παιχνιδιού ρόλων ή ακόμα και η συγγραφή μιας σελίδας ημερολογίου από την πλευρά των ηρώων, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την αξία της ενσυναίσθησης και την σπουδαιότητα της κατανόησης της θέσης και των συναισθημάτων των άλλων.

Παρόμοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν και για τη διαχείριση του θυμού. Μια από αυτές είναι για παράδειγμα το παιχνίδι- παραμύθι του πράσινου δράκου και του μαγικού κουτιού. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία κι έπειτα τα παιδιά προσπαθούν να φτιάξουν ένα κουτί με την δική τους προσωπική σφραγίδα, ώστε κάθε παιδί έχει το δικό του κουτί. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να γράψουν ή να ζηγραφίσουν τι τα κάνει να θυμώνουν. Καθετί που γράφεται μπαίνει στο μαγικό κουτί και μετά γίνεται μια συζήτηση για το τι μπορεί να κάνει το παιδί, όταν του συμβαίνει αυτό. Έτσι τα παιδιά αποφορτίζονται με ένα απλό παιχνίδι κι ο εκπαιδευτικός γίνεται αρωγός στην προσπάθεια να διαχειριστούν το θυμό τους και να μάθουν να τον εκφράζουν με συζήτηση ή να τον διοχετεύουν σε επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Επίλογος

Στην εξέλιξή μας, μέσα από τη συναισθηματική σχέση με τους άλλους, η ενσυναίσθηση αποτελεί την ικανότητα ν' αναγνωρίζουμε, να νιώθουμε και να ανταποκρινόμαστε στις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Η προσωπική και κοινωνική επιτυχία βασίζεται στην διαπαιδαγώγηση και στην εκπαίδευση παιδιών που δε χαρακτηρίζονται από επικέντρωση στον εαυτό τους, αλλά από διάθεση προσφοράς. Η ενσυναίσθηση, όντας άμεσα συνδεδεμένη με την αυτοεπίγνωση και τον αναστοχασμό, μπορεί να αποτελέσει εφελτήριο κοινωνικών μεταβολών. Με την ενσυναίσθηση, αναφέρει ο W. Deresiewicz, η εκπαίδευση αξιοποιεί τη γνώση σαν φορέα κοινωνικής αλλαγής, μετατρέποντας τόσο

τους πολίτες, όσο και την εξουσία σε κάτι περισσότερο από ωραίες λέξεις (Price-Mitchell, 2017).

Από την άλλη μεριά, ο Robert Landy (2001), αναφέρει πως για να βρούμε την ηρεμία πρέπει να διαπραγματευτούμε με την τάση να διαταράσσουμε την ηρεμία. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται να αφήνουμε να εκφραστεί ο θυμός και να ακούμε προσεκτικά το μήνυμά του, πόσο μάλλον όταν προέρχεται από ένα μικρό παιδί που έχει την ανάγκη να «ακουστεί» με τον δικό του τρόπο. Καταλυτικός παράγοντας για να μπορέσει ένα παιδί να εκφράσει και να ελέγξει τον θυμό του είναι η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων είτε μέσα στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού είτε κατά τη διαδικασία συναναστροφής του με τους συνομηλίκους (Lewis & Haviland-Jones, 1993· Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2008). Επομένως, το συναίσθημα του θυμού, όταν αξιοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί να αποτελέσει πραγματικά ένα από τα πιο λειτουργικά συναισθήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελοπούλου, Ε. (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε φοιτητές* (Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών.

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41, 387–397. doi:10.1007/s10578-010-0176-3

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

Blader, S. L. & Tyler, T. R., 2002. Justice and empathy: What motivates people to help others? In M. Ross & D. T. Miller (Eds.). In: C. U. Press, ed. *The justice motive in everyday life*. New York, NY, US: s.n., pp. 226-250.

Boxer, P., Tisak, S. M. & Goldstein, E. (2004). Is it Bad to be Good? An Exploration of Aggressive and Prosocial Behavior Subtypes in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 91–100. doi:0047-2891/04/0400-0091/0

Blair, J; Sellars, C; Strickland, I; Clark, F; Williams, A; Smith, M; Jones, L., 1996. Theory of Mind in the psychopath. *Journal of Forensic Psychiatry*, 7(1): 15-25.

Brems, C., 1989. Dimensionality of Empathy and Its Correlates. *Journal of Psychology*, 123(4): 329-337.

Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163

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

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

Deutsch, F. & Madle, R. A., 1975. Empathy: Historic and Current Conceptualizations, Measurement, and a Cognitive Theoretical Perspective. *Human Development*, 18(4): 267-87.

Dinic, B.M., Kodžopeljić, J.S., Sokolovska, V.T., Milovanović, I.Z., (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender, *School Psychology International*, v37 n4 p359-377 Aug 2016, ανακτήθηκε 20-09-19 από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034316649008>

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349–371.

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

- Ellis, A.L. (2008). *The effectiveness of psycho-educational group counseling on Sixth Grade male student's anger* (master thesis). State University of New York.
- Fairbairn, G., 2002. Ethics, empathy and storytelling in professional development. *Learning in Health and Social Care*, 1(1): 22-32.
- Farrington, D. P. (1992). Criminal career research in the United Kingdom. *The British Journal of Criminology*, 32, 521–536.
- Fernandez, E., & Turk, D.C. (1995). The scope and significance of anger in the experience of chronic pain. *Elsevier Science*, 61, 165-175.
- Fontana, D., (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, (Μ. Λώμη, μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1981).
- Furlong, M.J., Smith, D.C., & Bates, M.P. (2002). Further development of the multidimensional School Anger Inventory: construct, validation, extension to female adolescents, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-39.
- Gilligan, C., 2013. *The ethic of care*. Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas. c.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467–476
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Πεδίο.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα, Πεδίο.
- Herbert M. (1998B). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. τ.Β'. (επόπτης ελλην. έκδοσης Παρασκευόπουλος Ι.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Hoffman, M. L. (1990) Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*, Volume 14, No. 2, 151-172.
- Howells, K., & Day, A. (2003). Readiness for anger management: clinical and theoretical issues. *Clinical Psychology Review*, 23, 319-337.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550, doi:10.1002/ab.20154.

- Κακαβούλης, Α. (2003). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα.
- Καραγεωργάκης, Σ., 2010. Η ενσυναίσθηση ως βάση για την ηθική εκτίμηση των άλλων ζώων. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Πολιτικής & Διαχείρισης* [<http://animalscare.gr/new/wp-content/uploads/2012/06/Empathyasbasisfortheethicalassessmentofanimals.pdf>]
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kweon, B.S., Ulrich, R.S., Walker, V.D., & Tassinary, L.G. (2008). Anger and stress: The role of landscape posters in an office setting. *Environment and Behavior*, 40(3), 355-381.
- Lamm, C.; Batson, C. D. & Decety, J., 2007. The Neural Substrate of Human Empathy: Effects of Perspective-taking and Cognitive Appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1): 42–58.
- Landy, R.J. (2001). *Προσωπικότητα και Προσωπείο*. (επιμ.) Στέλιος Κρασσανάκης, (μτφρ.) Σοφία Γιαπιτζάκη - Κατσόγιαννου . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J.M., & Barrett, L.F. (2008). *Handbook of emotions*. New York, NY: Guilford Press.
- Linden, W., Hogan, B. E., & Rutledge, T., et al. (2003). There is more to anger coping than “in” or “out.” *Emotion*, 3, 12–29.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003) Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2 & 3, 295-309.
- Marion, M. (1997). Guiding young children’s understanding and management of anger. *Young children*, 52(7), 62-67.
- Marshall, L. E., & Marshall, W. L. (2011). Empathy and antisocial behaviour. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 22(5), 742–759.

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

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

Neuberg, S L; Cialdini, R B; Brown, S L; Luce, C; Sagarin, B; Lewis, B P., 1997. Does Empathy Lead to Anything More Than Superficial Helping? Comment on Batson et al. (1997). *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3): 510-516.

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

Orobio de Castro, B., Slot, N.W, Bosch, J.D., Koops, W., & Veerman, J.W. (2003). Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 56-65.

Παπούλια Τζελέπη Π. (1991B). *Ηθική αγωγή και εκπαίδευση. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 4ος Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Piaget J. (1962). *The moral judgment of Child*. N.Y: Collier Books. (αρχική έκδοση 1932).

Price-Mitchell, M. (2015). Empathy in action: How teachers prepare future citizens.

Ανακτήθηκε από: www.edutopia.org

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

Shokoohi-Yekta, M., Behpajoo, A., Ghobari-Bonab, B., Zamani, N., & Parand, A. (2010). Instructing anger management skills for mothers of mentally retarded children:

effects on mother-child relationship. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 5, 1428-1441.

Smith, M., Hubbard, J.A., & Laurenceau, J.P. (2011). Profiles of anger control in second grade children: examination of self-report, observational, and physiological components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 213-226.

Strayer, J., 1987. Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer. In: *Empathy and its development*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 218-244.

Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development*, 13 (2), 229- 254.

Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, 19, 30-51. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00531.x

Tarantino, S., De Ranieri, C., Dionisi, C., Citti, M., Capuano, A., Galli, Federica, G., Guidetti, V., Vigevano, F., Gentile, S., Presaghi, F., & Valeriani, M. (2013). Clinical features, anger management and anxiety: a possible correlation in migraine children. *The Journal of Headache and Pain*, 14 (39), 1-8.

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

Von Salisch, M., & Saarni, C. (2010). The development and function of anger in childhood and adolescence. In F. Pahlavan (Ed.), *Multiple facets of anger: Getting mad or restoring justice?* 1-21, New York: NovaSciencePublishers.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy – Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 73 (3), 893- 915.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Τάξη:

Φύλο (κύκλωσε το σωστό): 1. Αγόρι 2. Κορίτσι

1. Βάλε X στο κουτάκι που ισχύει για σένα για τον τρόπο που διαχειρίζεσαι το θυμό σου.	ΠΟΤΕ (1)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (2)	ΣΥΧΝΑ (3)
1. Λέω με θυμωμένο τρόπο σ' αυτόν/ην που με έφερε σ' αυτήν την κατάσταση πως αισθάνομαι.			
2. Λέω κάτι δυσάρεστο σ' αυτόν/ην που με έκανε να θυμώσω.			
3. Χρησιμοποιώ έντονες χειρονομίες (π.χ. κάνω μια γροθιά, ένα κούνημα των ώμων, ή ένα σήμα με τα χέρια).			
4. Ορκίζομαι ή καταριέμαι αυτόν/ην που με έκανε να θυμώσω.			
5. Χτυπάω ή πιέζω με δύναμη αυτόν/ην που με έκανε να θυμώσω.			
6. Εκφράζω το θυμό μου χτυπώντας την πόρτα ή κάποιο άλλο αντικείμενο.			
7. Φωνάζω.			
8. Περιμένω μέχρι να ηρεμήσω και έπειτα πάω να μιλήσω σ' αυτόν/ην που με έκανε να θυμώσω.			
9. Πρώτα το σκέφτομαι καλά και μετά λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω πώς αισθάνομαι.			
10. Με ήρεμο τρόπο, λέω με ειλικρίνεια στο άτομο που με έκανε να θυμώσω πώς αισθάνομαι.			
11. Προσπαθώ να καταλάβω τι συνέβη, έτσι μπορώ να πω σ' αυτόν/ην που με έκανε να θυμώσω πώς έχουν τα πράγματα.			
12. Μένω ήρεμος/η και προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα με το άτομο που με έκανε να θυμώσω.			

13. Αφήνω λίγο χρόνο να ηρεμίσουν τα πράγματα, και στην συνέχεια προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα.			
14. Δεν δείχνω την οργή μου αλλά μιλώ αργότερα για το τι συνέβη με κάποιον/α.			
15. Αφήνω την κατάσταση ως έχει και ψάχνω κάποιον/α που θα συμφωνήσει μαζί μου.			
16. Αφήνω την κατάσταση ως έχει και ψάχνω κάποιον/α να του/της πω το πρόβλημα μου, για να με συμβουλέψει τι να κάνω.			
17. Σκέφτομαι πρώτα καλά το πρόβλημα μου και έπειτα ψάχνω κάποιον/α, για να του/της μιλήσω γι' αυτό.			
18. Αφήνω την κατάσταση ως έχει και λέω σε κάποιον/α φίλο/η μου ή μέλος της οικογένειάς μου να του/της πει πώς αισθάνομαι.			
19. Ακόμα και χωρίς να το έχω προγραμματίσει, ως συνήθως καταλήγω να μιλάω με κάποιον/α για τα συναισθήματά μου.			
20. Προσπαθώ να απαλλαγώ από την οργή μου, παίζοντας μουσική, γράφοντας ή ζωγραφίζοντας.			
21. Απλά μένω απασχολημένος/η, μέχρι να σταματήσω να αισθάνομαι θυμωμένος/η.			
22. Προσπαθώ να ξεπεράσω την οργή μου κάνοντας κάποιο άθλημα.			
23. Μένω μόνος/η μου μέχρι να απαλλαγώ από το θυμό μου.			
24. Απασχολούμαι με άλλα πράγματα προκειμένου να απαλλαγώ από την οργή μου.			
25. Ασχολούμαι με άλλα πράγματα, όπως παίζω στον υπολογιστή.			
26. Παρηγορώ τον εαυτό μου λέγοντας ότι αυτό που συνέβη δεν ήταν σημαντικό.			
27. Προσπαθώ να ξεχάσω τι συνέβη.			
28. Δεν σκέφτομαι αυτό που			

συνέβη.			
29. Δεν θέλω να δημιουργήσω κάποιο πρόβλημα, για αυτό κρατάω και τα συναισθήματα μου για τον εαυτό μου.			
30. Προσπαθώ να είμαι απασχολημένος/η, ώστε να μπορώ να ξεχνάω αυτό που συνέβη.			
31. Απλώς περιμένω να αισθανθώ καλύτερα.			
32. Προσπαθώ να καταλάβω, γιατί έχω αναστατωθεί.			
33. Φαντάζομαι τον εαυτό μου στη θέση αυτού/ης που με έκανε να θυμώσω.			
34. Πάντα σκέφτομαι αυτά που ευχόμουν να είχα κάνει, αλλά δεν τα έκανα.			
35. Δυσκολεύομαι να σταματήσω να σκάφτομαι τι συνέβη.			
36. Μένω αναστατωμένος/η για πολύ καιρό μετά από αυτήν την κατάσταση.			
37. Έχω στο μυαλό μου όλη την ώρα το λόγο για τον οποίο θύμωσα.			

2. Βάλε X στο κουτάκι που ισχύει για σένα	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει ελάχιστα (2)	Ισχύει λίγο (3)	Ισχύει αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
1. Όταν οι φίλοι μου είναι λυπημένοι, με επηρεάζουν					
2. Όταν είμαι με φίλους μου που νιώθουν λυπημένοι για κάτι, συνήθως νιώθω και εγώ λυπημένος.					
3. Μπορώ να καταλάβω την χαρά που νιώθουν οι φίλοι μου όταν τα πήγαν καλά σε κάτι.					
4. Φοβάμαι όταν βλέπω μια ταινία τρόμου.					
5. Νιώθω εύκολα αυτό που νιώθει κάποιος άλλος.					
6. Είναι εύκολο για μένα να γνωρίζω πότε οι φίλοι μου φοβούνται.					

7. Νιώθω λύπη όταν βλέπω άλλα άτομα να κλαίνε.					
8. Με απασχολούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.					
9. Όταν κάποιος δεν νιώθει καλά, μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνεται.					
10. Μπορώ εύκολα να καταλάβω όταν οι φίλοι μου φοβούνται.					
11. Αισθάνομαι λυπημένος όταν βλέπω θλιβερά πράγματα στην τηλεόραση ή σε ταινίες.					
12. Μπορώ να καταλάβω πως νιώθουν οι άνθρωποι, πριν καν μου πουν πως νιώθουν.					
13. Όταν δω έναν άνθρωπο που είναι θυμωμένος, αυτό επηρεάζει τα δικά μου συναισθήματα.					
14. Καταλαβαίνω πότε κάποιος άνθρωπος είναι χαρούμενος.					
15. Όταν είμαι με φίλους που φοβούνται, τότε αρχίζω να νιώθω και εγώ φόβο.					
16. Συνήθως μπορώ να το αντιληφθώ γρήγορα όταν ένας φίλος μου είναι θυμωμένος.					
17. Με επηρεάζουν τα συναισθήματα των φίλων μου.					
18. Λυπάμαι όταν οι φίλοι μου είναι δυστυχισμένοι.					
19. Γνωρίζω τα συναισθήματα των φίλων μου.					
20. Εύκολα μπορώ να καταλάβω πότε οι φίλοι μου είναι ευτυχισμένοι.					