



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Α': ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**«Διερεύνηση ψυχο-συναισθηματικών παραγόντων που σχετίζονται με την
ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες»
Διπλωματική Εργασία**

Σερέτη Ευφροσύνη

Αθήνα, 2017



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Α΄: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αντωνοπούλου Αικατερίνη (επιβλέπουσα)

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

Ζμπάινος Δημήτριος

**Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Η Ευφροσύνη Σερέτη

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Στους γονείς μου, την αδερφή μου και τον σύντροφό μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Όταν, πριν από κάμποσο καιρό, πέρασα για πρώτη φορά τις πύλες του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, δε φανταζόμουν ποτέ το πως η φοίτηση στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», θα ήταν για μένα ένα τόσο ιδιαίτερο και πλούσιο ταξίδι γνώσης, ανακάλυψης και μάθησης. Μέσα από τη φοίτησή μου στο ΠΜΣ, ανακάλυψα πτυχές του εαυτού μου που δε γνώριζα ότι έχω, έμαθα το πως να ανταπεξέρχομαι, όσο το δυνατόν, αποτελεσματικότερα στον ιδιόμορφο, πολυδιάστατο και συνάμα τόσο ξεχωριστό ρόλο του εκπαιδευτικού, απέκτησα μία διαφορετική οπτική για τον εαυτό μου, τους μαθητές μου, τη ζωή και τον κόσμο γύρω μου.

Για όλους τους παραπάνω λόγους και για πολλούς ακόμα, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στους καθηγητές μου, και ιδιαίτερα στην κα Κασσωτάκη, τον κο Ζμπάινο, την κα Κουτρούμπα, τον κο Κλεφτάρα, τον κο Ρούσσο, την κα Κουμουνδούρου και την κα Αντωνοπούλου, για τις γνώσεις που με προίκισαν και για τα κίνητρα που μου ενέπνευσαν, ώστε να μη σταματώ ποτέ να προσπαθώ να γίνομαι, τόσο καλύτερη εκπαιδευτικός, όσο και καλύτερος άνθρωπος.

Ωστόσο, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ξεχωριστά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κα Αντωνοπούλου, για την πολύτιμη προσφορά γνώσεων, τη συνεχή καθοδήγηση και ψυχολογική στήριξη που μου προσέφερε, κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και για το πως η ίδια και ο τρόπος διδασκαλίας της αποτέλεσαν κριτήριο έμπνευσης για μένα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους διευθυντές, τις διευθύντριες και τους εκπαιδευτικούς όλων των δημοτικών σχολείων με τα οποία συνεργάστηκα, για την προθυμία και το ενδιαφέρον που έδειξαν απέναντι σε έμένα και την έρευνά μου και για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφεραν αναφορικά με τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, αλλά και όλους τους γονείς και μαθητές που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία.

Ακόμη, οφείλω να ευχαριστήσω την απόφοιτη του ΠΜΣ: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Τσούδη Ευαγγελία, για τις χρήσιμες συμβουλές που με προθυμία προσέφερε αναφορικά με τη χρήση της Κλίμακας Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS) που είχε χρησιμοποιήσει και η ίδια στο παρελθόν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, την αδερφή μου και τον σύντροφό μου για την υποστήριξη, την κατανόηση, την υπομονή και τη δύναμη που δε σταμάτησαν ποτέ να μου δίνουν, ώστε να συνεχίσω και να ολοκληρώσω αυτό το τόσο ιδιαίτερο ταξίδι μάθησης.

Περιεχόμενα

Περίληψη στα Ελληνικά.....	10
Περίληψη στα Αγγλικά.....	12
Συντομογραφίες.....	14
1^ο Κεφάλαιο: Η Ενσυναίσθηση.....	15
1.1. Η Ενσυναίσθηση: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	15
1.2. Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης.....	20
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την Ενσυναίσθηση.....	21
2^ο Κεφάλαιο: Η Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο.....	25
2.1. Συναισθηματική Εκφραστικότητα: ορισμός και εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	25
2.2. Η Οικογένεια: πρωταρχικό πλαίσιο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού.....	26
2.3. Η Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο: μοτίβα εκφραστικότητας και η επίδρασή της σε διάφορους τομείς της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού.....	27
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Εκφραστικότητα του Ατόμου.....	31
3^ο Κεφάλαιο: Οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.....	35
3.1. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις του όρου.....	35
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.....	36
4^ο Κεφάλαιο: Η Ενσυναίσθηση, η Συναισθηματική Εκφραστικότητα και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.....	37
4.1. Η σχέση της Ενσυναίσθησης με τη Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο.....	37
4.2. Η Ενσυναίσθηση και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.....	38
4.3. Η Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.....	39
5^ο Κεφάλαιο: Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	42
5.1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	42

5.2. Συναισθηματικές δυσκολίες και κοινωνικά ελλείμματα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	43
5.3. Η Ενσυναίσθηση, η Συναισθηματική Εκφραστικότητα και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	46
6° Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	50
6.1. Συμμετέχοντες.....	50
6.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	50
6.3. Ερευνητική Διαδικασία.....	54
7° Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	56
7.1. Περιγραφική Στατιστική.....	56
7.2. Έλεγχος συγχρονικής εγκυρότητας της Κλίμακας Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS).....	58
7.3. Διαφορές μέσων όρων.....	59
7.3.1. Διαφορές φύλου και ηλικίας.....	59
7.3.2. Διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΜΔ.....	59
7.4. Συσχετίσεις.....	61
7.4.1. Συναισθηματική εκφραστικότητα μαθητών με και χωρίς ΜΔ και συναισθηματική εκφραστικότητα γονέων.....	61
7.4.2. Ενσυναίσθηση και συναισθηματική εκφραστικότητα μαθητών με και χωρίς ΜΔ.....	62
7.4.3. Ενσυναίσθηση μαθητών με και χωρίς ΜΔ και συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων των συμμετεχόντων.....	63
7.4.4. Ενσυναίσθηση, συναισθηματική εκφραστικότητα και αυτοαντίληψη των μαθητών με και χωρίς ΜΔ για τις σχέσεις τους με συνομηλίκους τους.....	64
7.5. Ανάλυση παλινδρόμησης.....	66
8° Κεφάλαιο: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	71
8.1. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;.....	71
8.2. Υπάρχουν διαφορές στη συναισθηματική εκφραστικότητα που εκδηλώνεται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;.....	72
8.3. Υπάρχουν διαφορές στην ποιότητα των σχέσεων των μαθητών με τους συνομηλίκους τους (όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι) ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;.....	73

8.4.	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική αυτο-εκφραστικότητα των γονέων και των ίδιων των μαθητών;.....	73
8.5.	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο και την αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;.....	74
8.6.	Υπάρχουν διαφορές στη συναισθηματική εκφραστικότητα που εκδηλώνεται στο οικογενειακό πλαίσιο, στην ενσυναίσθηση και στην αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους ως προς το φύλο και την ηλικία;.....	77
8.7.	Περιορισμοί της Έρευνας-Προτάσεις.....	79
Βιβλιογραφία.....		82
Παράρτημα.....		91

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση συγκεκριμένων ψυχο-συναισθηματικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να εξετάσει την πιθανή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής αυτο-εκφραστικότητας στο οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών και των γονέων τους, της αυτοαντίληψης των μαθητών για την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και της ενσυναίσθησής τους. Επιπρόσθετα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει πιθανές διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

47 μαθητές, 20 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 27 τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές (μέσος όρος ηλικίας=10,79 έτη, τ.α.=1,08), συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, από τις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις 12 Δημοτικών σχολείων της Αττικής και της Αιτωλοακαρνανίας, καθώς και οι γονείς τους (n=47).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ενσυναίσθησης των μαθητών με και χωρίς ΜΔ, καθώς οι μαθητές με ΜΔ παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις, τόσο στο συνολικό βαθμό ενσυναίσθησης, όσο και στην ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τις αιτίες για τις οποίες ένα άτομο εκδηλώνει μία συγκεκριμένη συναισθηματική αντίδραση (γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης). Αναφορικά με τη συναισθηματική εκφραστικότητα και την αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων επιδρά στη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, ενώ, αντίστοιχα, η αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων επιδρά στην αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών με ΜΔ. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών με και χωρίς ΜΔ φαίνεται να επιδρά στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους, ενώ η θετική γονεϊκή εκφραστικότητα επιδρά, με τη σειρά της, στον συνολικό βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών με ΜΔ, αλλά και στην ικανότητα να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων (συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης). Τέλος,

από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι, τόσο το επίπεδο ενσυναίσθησης, όσο και η θετική γονεϊκή εκφραστικότητα επιδρούν στην αυτοαντίληψη που έχουν οι μαθητές με ΜΔ για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου που έχει η οικογένεια και οι γονεϊκές πρακτικές κοινωνικοποίησης του παιδιού στη διαμόρφωση της συναισθηματικής του έκφρασης, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην ικανότητά του να συνάπτει επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις, η οποία, στην περίπτωση ενός παιδιού με μαθησιακή δυσκολία, λειτουργεί αντισταθμιστικά, βοηθώντας το να αναπτύσσεται συναισθηματικά και κοινωνικά και διευκολύνοντάς το να κατανοεί τις συναισθηματικές εκφάνσεις των ανθρώπινων σχέσεων.

Τέλος, από τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνει κανείς ότι τόσο η συναισθηματική εκφραστικότητα, όσο και η ενσυναίσθηση αποτελούν δύο αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Παραμένει, λοιπόν, πρώτιστης σημασίας, η καλλιέργεια των δύο παραπάνω δεξιοτήτων στο οικογενειακό και μαθησιακό πλαίσιο του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: *Ενσυναίσθηση, Συναισθηματική αυτο-εκφραστικότητα, Οικογένεια, Σχέσεις με συνομηλίκους, Μαθησιακές Δυσκολίες*

Abstract

The purpose of the current research was to investigate specific psycho-emotional factors related to the development of empathy in elementary school students. More specifically, this research aims to examine the possible relationship between emotional self-expression in the family context of pupils and their parents, students' self-perception of their peer relationships and empathy. In addition, the purpose of this research was to identify possible differences in the above variables among pupils with learning disabilities and typically developing students.

47 pupils, 20 pupils with learning disabilities and 27 typically developing students (average age=10.79 years, s.d.=1.08), participated in the research process, as well as their parents (n = 47).

The results of the study showed a statistically significant difference in the level of empathy of students with and without LD, as pupils with LD showed lower performance both in the overall degree of empathy and in the specific ability to recognize and interpret the causes for another person's emotional expression (cognitive empathy). No statistically significant differences were found in students' emotional expressiveness and self-perception of peer relations, between students with and without LD.

In addition, according to the results of the research, it seems that the parental positive emotional expressiveness influences the positive emotional expressiveness of the typically developing students, while, respectively, parental negative emotional expressivity affects negative emotional expressiveness of the pupils with LD. Moreover, it has been found that the positive emotional expressiveness of pupils with and without LD appears to affect their level of empathy, while parental positive expressiveness affects, in turn, the overall degree of empathy of pupils with LD, but also the ability to recognize the emotional expressions of others (emotional empathy). Finally, research findings show that both the level of students' empathy and parental positive expressiveness affect the self-perception of pupils with LD for their relations with their peers.

The results of this study highlight the importance of the role that family and parental socializing practices have in shaping child's emotional expression, in the development of empathy in children and in their ability to conclude successful interpersonal relationships, which, in the case

of a child with a learning disability, works compensatory, helping them to develop emotionally and socially, and facilitating them to understand the emotional manifestations of human relationships.

Finally, research findings show that both emotional expressiveness and empathy are two interdependent dimensions of children's emotional development. It is therefore of paramount importance to cultivate the above two skills in children's family and school context.

Keywords: *Empathy, Emotional self-expressiveness, Family, Peer relationships, Learning Disabilities*

Συντομογραφίες

ΜΔ	Μαθησιακές Δυσκολίες
Τ.Α.	Τυπικής ανάπτυξης

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Ενσυναίσθηση

Στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων, καθίσταται απαραίτητη ανάγκη η αναγνώριση και μελέτη των ψυχολογικών παραγόντων που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη ικανοποιητικών συναισθηματικών δεσμών και θετικών κοινωνικών συναναστροφών. Ένας τέτοιος παράγοντας, που θεωρείται ότι κατέχει πρωταρχικό ρόλο στην εξήγηση των ποικίλων όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στην αποτελεσματική επικοινωνία και τις θετικές κοινωνικές σχέσεις, είναι η ενσυναίσθηση (Eisenberg & Strayer, 1987, Dadds et. al., 2008).

1.1. Η Ενσυναίσθηση: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Οι άνθρωποι έχουν από τη φύση τους την τάση να συνδέονται και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους ανθρώπους, προσπαθώντας, ταυτόχρονα, να διατηρήσουν την ανεξαρτησία και την αυτονομία τους. Η ισορροπία και η ενσωμάτωση αυτών των δύο αναγκών καθίσταται μία πολύ σημαντική δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Μία όψη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση ως έννοια, αλλά και η απουσία της έχουν ουσιαστικό ρόλο στην εξήγηση «των πιο ελκυστικών και αποκρουστικών όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Dadds et. al., 2008). Σύμφωνα με τον Hoffman (1990), η ενσυναίσθηση αποτελεί την κινητήρια βάση για την ηθική ανάπτυξη του ατόμου, την τάση του να αναζητά το δίκαιο και την αλτρουιστική του συμπεριφορά. Επίσης, η ενσυναίσθηση συνδέεται με την κατανόηση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, την κοινωνική επάρκεια και τις προκοινωνικές συμπεριφορές (Eisenberg & Fabes, 1990, Zhou et. al., 2002, Reid et. al., 2013).

Ωστόσο, στην επιστημονική βιβλιογραφία, υπάρχει ένα μακρύ ιστορικό αναφορικά με τους ανόμοιους και συχνά ασαφείς ορισμούς που έχουν δοθεί, κατά καιρούς, για την ενσυναίσθηση (Gerdes et. al., 2010). Εννοιολογικές διαμάχες, μεθοδολογικές δυσκολίες και θεωρητικές αντιπαραθέσεις χαρακτηρίζουν αυτήν την επιστημονική έννοια (Encyclopedia of Educational Psychology, 2008, σελ. 341), για την οποία φαίνεται να έχουν δοθεί τόσοι ορισμοί, όσοι είναι και οι ερευνητές που έχουν επιχειρήσει να τη μελετήσουν (De Vignemont & Singer, 2006). Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα έμφυτο χαρακτηριστικό, κάποιοι άλλοι την αντιμετωπίζουν ως μία γνωστική/συναισθηματική κατάσταση, σχετική με τις εκάστοτε συνθήκες, και κάποιοι άλλοι ως μία πολυεπίπεδη διαπροσωπική διαδικασία (Gerdes et. al., 2010). Η αναφορά της σε διάφορες επιστημονικές περιοχές, όπως η ψυχολογία και η ψυχοθεραπεία, οι

νευροεπιστήμες, η κοινωνιολογία, η εκπαίδευση, οι πολιτικές επιστήμες, η ιατρική και οι τέχνες, έχει συμβάλει στο ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον και δραστηριότητα που επικρατεί στην επιστημονική κοινότητα για την ενσυναίσθηση (Encyclopedia of Educational Psychology, 2008, σελ. 341, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

Οι πρώτες αναφορές στην έννοια της ενσυναίσθησης γίνονται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Ο Titchener το 1909 επινοεί τον όρο *ενσυναίσθηση* (*empathy*), στην προσπάθειά του να μεταφράσει τον γερμανικό όρο *Einfuhlung*, ο οποίος, αρχικά, χρησιμοποιήθηκε για να ορίσει την ικανότητα ταύτισης του ατόμου με ένα έργο τέχνης, προκειμένου να το κατανοήσει. Αργότερα, ο όρος επεκτείνεται με την προσθήκη στον ορισμό της ικανότητας μίμησης και εσωτερικής ταύτισης του ατόμου με άλλους ανθρώπους (Batson et. al., 1987, Bavelas et. al., 1987).

Κατά τις δεκαετίες των 1940 και 1950, οι περισσότεροι ορισμοί για την ενσυναίσθηση είναι επηρεασμένοι από το χώρο της ψυχοθεραπείας και εστιάζουν στην ενσυναίσθηση που επιδεικνύει ο ψυχαναλυτής για τον ασθενή του. Ο Rogers προτείνει έναν ορισμό που επηρέασε σημαντικά τους ακολούθους του, αναφερόμενος στην ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ψυχοθεραπευτή να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ασθενή, τον «ιδιωτικό του κόσμο», με ακρίβεια και με όλα τα συναισθηματικά και νοητικά συστατικά που το συνοδεύουν, σαν να ήταν το ίδιο το άτομο, αλλά χωρίς, παράλληλα, να χάνει την ιδιότητά του (Hart, 1999, Gerdes et. al., 2010, Elliott et. al., 2011).

Κατά την περίοδο 1980 και 1990, η έννοια της ενσυναίσθησης βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τους κοινωνικούς και αναπτυξιακούς ψυχολόγους, οι οποίοι επηρεάζουν σημαντικά τον επιστημονικό διάλογο για την ενσυναίσθηση και υιοθετούν την άποψη ότι η ενσυναίσθηση γίνεται αντιληπτή ως το βίωμα από το άτομο της εσωτερικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου (Gerdes et. al., 2010, Elliott et. al., 2011). Αυτή την περίοδο, γίνονται αρκετές αξιολογικές προσπάθειες για έναν ξεκάθαρο και λειτουργικό ορισμό της ενσυναίσθησης. Ο Davis (1980, 1983), ορίζει την ενσυναίσθηση ως την αντίδραση του ατόμου στις παρατηρήσιμες εμπειρίες ενός άλλου ατόμου. Οι Batson και άλλοι (1987) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι το βίωμα από τον άνθρωπο ενός έμμεσου συναισθήματος, που συχνά είναι ανάλογο, αλλά όχι απαραίτητα το ίδιο συναισθήμα με αυτό του άλλου ατόμου. Ο Hoffman (1990), θεωρεί ότι υπάρχει ενσυναίσθηση όταν τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο ταυτίζονται περισσότερο με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, παρά με τη δική του. Ο Goleman (1995) αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως ένα πολύ σημαντικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου, ενώ οι

Eisenberg και Fabes (1990) τονίζουν ότι για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση, προαπαιτείται η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους.

Σύμφωνα με τους Eisenberg και Strayer (1987) οι διάφοροι ορισμοί που υπάρχουν για την ενσυναίσθηση ενσωματώνουν τρεις αλληλοσυσχετιζόμενες λειτουργίες: α) το αμοιβαίο βίωμα των συναισθημάτων, β) τη γνωστική αναγνώριση και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου και γ) τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες λειτουργούν ως επακόλουθα των παραπάνω διαδικασιών. Από τα παραπάνω φαίνεται, λοιπόν, ότι η ενσυναίσθηση προσεγγίζεται, πλέον, ως μία πολυδιάστατη έννοια. Ο πιο γνωστός εννοιολογικός διαχωρισμός αφορά στη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Ως *γνωστική ενσυναίσθηση (cognitive empathy)* ορίζεται η ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις διανοητικές εσωτερικές καταστάσεις των άλλων, δηλαδή την οπτική τους, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τις προθέσεις τους (Davis, 1980, 1983, Eisenberg & Strayer, 1987, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990, Ickles, 1997). Η γνωστική ενσυναίσθηση ταυτίζεται με τη Θεωρία του Νου (Blair, 2005). Η *συναισθηματική ενσυναίσθηση (emotional empathy)* αναφέρεται στην εμφάνιση συναισθηματικής αντίδρασης από τον άνθρωπο, η οποία παράγεται από και είναι ανάλογη με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Eisenberg & Strayer, 1987, Eisenberg & Fabes, 1990, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια επικρατεί η τάση της ενσωμάτωσης των δύο διαστάσεων σε μία, υιοθετώντας την άποψη ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο γνωστικά όσο συναισθηματικά συστατικά, τα οποία επηρεάζονται μεταξύ τους και είναι αλληλένδετα (Davis, 1980, 1983). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Batson και άλλους (1987), η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναπαριστά την εσωτερική διανοητική κατάσταση του άλλου (γνωστική ενσυναίσθηση), λειτουργεί ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση της συναισθηματικής ενσυναισθητικής αντίδρασης (συναισθηματική ενσυναίσθηση).

Μία άλλη εννοιολογική δυσκολία αφορά στη σύγχυση της έννοιας της ενσυναίσθησης με άλλες παρεμφερείς συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως είναι η συμπόνια και η προσωπική δυσφορία. Σύμφωνα με τους Batson και άλλους (1987), ως *συμπόνια (sympathy)*, ορίζεται μία έμμεση συναισθηματική αντίδραση, ανάλογη με τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, η οποία παράγεται όταν το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποιον που βιώνει αισθήματα δυσφορίας και εμπεριέχει συναισθήματα θλίψης, ανησυχίας και στοργής για τον άλλο. Η συμπόνια περιλαμβάνει αλτρουιστικά κίνητρα και, συχνά, συνδέεται με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Eisenberg και Fabes (1990), η συμπόνια διαφοροποιείται από την ενσυναίσθηση

στο ότι όταν το άτομο βιώνει αισθήματα συμπόνιας, προσδοκά από το άλλο άτομο να αισθανθεί καλύτερα, σε αντίθεση με το βίωμα της ενσυναίσθησης, όπου το άτομο αισθάνεται ό,τι αισθάνεται κάποιος άλλος. Η *προσωπική δυσφορία* (*personal distress*) είναι μία προσωποκεντρική αρνητική συναισθηματική αντίδραση που παράγεται από τη δυσφορία ενός άλλου ατόμου και διακρίνεται από τη συμπόνια στο ότι περιλαμβάνει εγωιστικά κίνητρα, καθώς η θετική κοινωνική συμπεριφορά που έπεται αυτής, εκδηλώνεται όταν δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος για να μειώσει το άτομο τα αισθήματα δυσφορίας που τον κατακλύζουν (Eisenberg & Fabes, 1990). Σύμφωνα με τους Eisenberg και Fabes (1990), τόσο η συμπόνια όσο και η προσωπική δυσφορία είναι συναισθηματικές αντιδράσεις που παράγονται από και έπονται της ενσυναίσθησης.

Κατά τις δεκαετίες 1990 και 2000, η έννοια της ενσυναίσθησης αρχίζει να επικεντρώνει το ενδιαφέρον των νευροεπιστημών, στην προσπάθεια να διερευνηθεί η νευροβιολογική της βάση. Με τη χρήση εξελιγμένων μεθόδων νευροαπεικόνισης (fMRI), ανακαλύπτεται ότι όταν το άτομο παρατηρεί τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, αυτόματα ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο συγκεκριμένοι νευρώνες (*mirror neurons*), οι οποίοι επιτρέπουν στο άτομο να κατανοήσει τις εσωτερικές διανοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων (De Vignemont & Singer, 2006, Gerdes et. al., 2010, Elliott et. al., 2011). Αυτή η σπουδαία ανακάλυψη οδηγεί στην ενασχόληση και του χώρου των κοινωνικών νευροεπιστημών με την ενσυναίσθηση, οι οποίες προτείνουν έναν νέο ορισμό, υποστηρίζοντας ότι περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: α) το *αμοιβαίο συναισθηματικό βίωμα* ή *συναισθηματική προσομοίωση*, δηλαδή την τάση του ατόμου να αναπαριστά τα συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία που εκλαμβάνει από την παρατηρήσιμη εμπειρία του άλλου ατόμου, β) την *αυτο-επίγνωση*, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να διαφοροποιεί τη συναισθηματική του κατάσταση από αυτή του άλλου ατόμου, γ) την *αντίληψη της προοπτικής του άλλου*, δηλαδή τη γνωστική ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να φαντάζεται πως θα ήταν να βρεθεί στη θέση του άλλου ατόμου και δ) τη *ρύθμιση συναισθημάτων*, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα και να τα προσαρμόζει στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου, έτσι ώστε να τον βοηθήσει (Gerdes et. al., 2010, Elliott et. al., 2011).

Από τότε μέχρι και σήμερα αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν την ενσυναίσθηση, διατυπώνοντας πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς. Ο Blair (2005), επηρεασμένος από τον χώρο των νευροεπιστημών, υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από τρία διακριτά νευρογνωστικά συστήματα: α) τη γνωστική ενσυναίσθηση ή Θεωρία του Νου, β) την κινητική ενσυναίσθηση (*motor empathy*), δηλαδή την τάση του ατόμου να μιμείται και να

συγχρονίζει αυτόματα τις εκφράσεις, χειρονομίες και κινήσεις του με αυτές ενός άλλου ατόμου και γ) τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Ο de Waal (2008), αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου α) να μοιράζεται τη συναισθηματική του κατάσταση με ένα άλλο άτομο, β) να αξιολογεί τις αιτίες για τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου και γ) να ταυτίζεται με το άλλο άτομο, υιοθετώντας τη δική του οπτική. Παράλληλα, οι De Vignemont και Singer (2006), θεωρούν ότι ένα άτομο βρίσκεται σε ενσυναίσθηση όταν α) έχει μία συναισθηματική αντίδραση, β) αυτή η συναισθηματική αντίδραση είναι ανάλογη με τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, γ) η συναισθηματική του αντίδραση προκαλείται από την παρατήρηση ή τη φαντασίωση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου ατόμου και, τέλος, δ) γνωρίζει ότι το άτομο που παρατηρεί είναι οι πηγή της συναισθηματικής του κατάστασης.

Λόγω της ασάφειας που επικρατεί γύρω από τον ορισμό της ενσυναίσθησης και της πολυδιάστατης φύσης της έννοιας, η μέτρηση της ενσυναίσθησης παραμένει μία δύσκολη διεργασία, ιδιαίτερα όταν το ερευνητικό εργαλείο απευθύνεται σε παιδιά (Dadds et. al., 2008, Gerdes et. al., 2010). Οι Miller και Eisenberg (1988) εντόπισαν τέσσερις ερευνητικές τεχνικές μέτρησης της ενσυναίσθησης σε παιδιά: α) τεχνικές αναγνώρισης συναισθημάτων μέσω ιστοριών και εικόνων, β) ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, γ) πειραματικές διαδικασίες σχεδιασμένες να προκαλούν ενσυναισθητικές αντιδράσεις και δ) τεχνικές αντίληψης και ερμηνείας διαφόρων σεναρίων βασισμένων σε ιστορίες ή εικόνες, μέσω προσωπικής συνέντευξης. Τα τελευταία χρόνια, χρησιμοποιούνται και διαδικασίες που αξιολογούν τη σωματική διέγερση, όπως τον καρδιακό παλμό και τις συσπάσεις των μυών του προσώπου (Encyclopedia of Educational Psychology, 2008, σελ. 342).

Από την ανασκόπηση των παραπάνω ορισμών για την ενσυναίσθηση, γίνεται αντιληπτό ότι η ενσυναίσθηση προσεγγίζεται ως μία πολυσύνθετη έννοια, η οποία εμπεριέχει συναισθηματικά στοιχεία, όπως την εκδήλωση συναισθηματικής αντίδρασης ανάλογης με τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, γνωστικά στοιχεία, όπως τη νοητική αναπαράσταση, την αναγνώριση και την κατανόηση της εσωτερικής διανοητικής ή συναισθηματικής κατάστασης του άλλου ατόμου και συμπεριφορικά στοιχεία, όπως τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές που, συχνά, εκδηλώνει το άτομο στην προσπάθειά του να βοηθήσει το άτομο για το οποίο εκδηλώνει ενσυναίσθηση. Συνεπώς, φαίνεται ότι μέσα από την αλληλεπίδραση των παραπάνω διαδικασιών επιτυγχάνεται η ενσυναίσθηση.

1.2. Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα οι διάφορες επιστημονικές θεωρίες και προβληματισμοί που διαμορφώνονταν γύρω από την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίζονταν τόσο στην ψυχαναλυτική θεωρία του Freud όσο και στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Piaget, σύμφωνα με τις οποίες, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρούνται εγωκεντρικά και κοινωνικά ανεπαρκή, καθώς αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στο να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Ωστόσο, σύμφωνα με νεότερα ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών είναι σε θέση να διακρίνουν γνωστικά τον εαυτό τους από τους άλλους, να αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα των άλλων διαφέρουν από τα δικά τους και να εκδηλώνουν προκοινωνικές συμπεριφορές στην προσπάθειά τους να ελαφρύνουν τον πόνο και τη δυσφορία του άλλου (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

Πιο συγκεκριμένα, ο Hoffman (1990), πρότεινε ένα μοντέλο που επηρέασε πολύ σημαντικά το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Στο μοντέλο αυτό ο Hoffman εστιάζει στη σημασία της μίμησης και τη σχέση της με την πρώιμη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα βρέφη, ενώ τονίζει τη σπουδαιότητα των γνωστικών διεργασιών για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα μεγαλύτερα παιδιά (Eisenberg & Morris, 2001). Στο μοντέλο του ο Hoffman (1990) διακρίνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης: α) τη γενική ενσυναίσθηση (global empathy), β) την «εγωκεντρική» ενσυναίσθηση (“egocentric” empathy), γ) την ενσυναίσθηση για τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (empathy for another’s feelings) και δ) την ενσυναίσθηση για τις συνθήκες διαβίωσης του άλλου (empathy for another’s life condition).

Σύμφωνα με τον Hoffman (1990), το πρώτο στάδιο αναφέρεται στις πρώιμες ενσυναισθητικές αντιδράσεις που εκφράζουν τα βρέφη όταν έρχονται σε επαφή με ένα άλλο άτομο που εκφράζει αισθήματα δυσφορίας. Κατά το πρώτο έτος της ηλικίας τους, τα βρέφη εκδηλώνουν αισθήματα δυσφορίας παρατηρώντας κάποιον που βιώνει παρόμοια συναισθήματα και αντιδρούν «λες και αυτό που συμβαίνει στο άλλο άτομο, συμβαίνει σε αυτά». Πράγματι, η αντίδραση των βρεφών στο κλάμα ενός άλλου βρέφους παρατηρείται από την ηλικία των μόλις δύο εβδομάδων, ενώ έρευνες δείχνουν ότι τα βρέφη κάτω του ενός έτους ανταποκρίνονται διαφορετικά σε εκφράσεις προσώπου που αντιστοιχούν σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις (Encyclopedia of Educational Psychology, 2008, σελ. 341). Αυτές οι πρώιμες ενσυναισθητικές αντιδράσεις που εμφανίζονται στα βρέφη από τις πρώτες μέρες της ζωής τους, δείχνουν μία έμφυτη τάση του

ανθρώπου να εκδηλώνει αισθήματα ενσυναίσθησης και είναι περισσότερο ακούσιες και αυτόματες (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990, Dadds et. al., 2008).

Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της «εγωκεντρικής» ενσυναίσθησης, τα παιδιά αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να διακρίνουν τον εαυτό τους από τους άλλους και είναι, πλέον, σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι οι εσωτερικές νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων διαφοροποιούνται από τη δική τους (Hoffman, 1990). Σύμφωνα με τον Hoffman (1990), από το δεύτερο έτος της ηλικίας και έπειτα «το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι παρόλο που αισθάνεται δυσφορία, δεν είναι το ίδιο, άλλα κάποιος άλλος που βρίσκεται σε πραγματικό κίνδυνο ή πόνο». Ωστόσο, το εγωκεντρικό στοιχείο αυτής της αναπτυξιακής φάσης εμποδίζει το παιδί να αντιληφθεί και να αναγνωρίσει σωστά τις εσωτερικές διανοητικές καταστάσεις των άλλων, φτάνοντας στο σημείο, συχνά, να τις μπερδεύει με τη δική του (Hoffman, 1990, Hart, 1999).

Στο τρίτο στάδιο του Hoffman (1990), κατά την περίοδο του δεύτερου και τρίτου έτους της ηλικίας του, το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι τα συναισθήματα των άλλων όχι μόνο διαφοροποιούνται από τα δικά του, αλλά βασίζονται και στις δικές τους ανάγκες και αναπαραστάσεις. Με την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας και της γλώσσας, το παιδί αποκτά την ικανότητα να εκδηλώνει ενσυναίσθηση με την εμφάνιση περισσότερο σύνθετων και δυσδιάκριτων συναισθημάτων, ενώ, καθώς μεγαλώνει, αρχίζει να εκφράζει αισθήματα ενσυναίσθησης, ακόμα και αν το άλλο άτομο είναι απόν, στηριζόμενο σε πληροφορίες που συγκεντρώνει για αυτόν (Hoffman, 1990).

Το τελευταίο στάδιο του Hoffman αναφέρεται στη μετέπειτα παιδική ηλικία, κατά την οποία το παιδί εκδηλώνει ενσυναίσθηση, συνδυάζοντας την άμεση συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου με τις ευρύτερες συνθήκες διαβίωσής του (Hoffman, 1990, Hart, 1999).

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την Ενσυναίσθηση

Η επιστημονική βιβλιογραφία που ερευνά την ενσυναίσθηση φαίνεται να εντοπίζει ατομικές διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης των ανθρώπων. Σύμφωνα με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα οι διαφορές αυτές μπορεί να οφείλονται είτε σε ατομικούς παράγοντες, όπως συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία) και η κληρονομικότητα, είτε σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως το οικογενειακό πλαίσιο και οι γονεϊκές πρακτικές κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Οικογενειακό πλαίσιο: χαρακτηριστικά των γονέων, γονεϊκές συμπεριφορές και γονεϊκές πρακτικές κοινωνικοποίησης του παιδιού

Στην επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχει ένα μεγάλο εύρος ερευνών που συσχετίζει τις γονεϊκές συμπεριφορές και πρακτικές ανατροφής των παιδιών τους με την ενσυναίσθηση του παιδιού, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να διδαχθεί (Encyclopedia of Educational Psychology, 2008, σελ. 341). Το οικογενειακό πλαίσιο παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε το παιδί να παρατηρήσει τις ενσυναισθητικές αντιδράσεις των γονέων του, αλλά και να εκδηλώσει και εκείνο αισθήματα ενσυναίσθησης προς τα άλλα μέλη της οικογένειάς του (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Ο Hoffman υποστηρίζει ότι όταν οι γονείς εκφράζουν αισθήματα συμπόνιας για τους άλλους, συζητούν με τα παιδιά τους για ηθικές αξίες και αρχές, εστιάζουν στις ομοιότητες των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και πιέζουν τα παιδιά τους να ελέγχουν τις συμπεριφορές και τις επιθυμίες τους, ώστε να αναλογίζονται τους άλλους και τις συνέπειες των δικών τους συμπεριφορών, μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των παιδιών τους (Eisenberg & Morris, 2001). Αντίστοιχα, ο Barnett (1987), θεωρεί ότι όταν η οικογένεια ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού, ενθαρρύνει το παιδί να βιώνει και να εκφράζει όλα τα συναισθήματά του και του παρέχει ευκαιρίες, ώστε να έρχεται σε επαφή με ανθρώπους που ενισχύουν την ευαισθησία του προς τους άλλους, τότε προάγει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του παιδιού. Η επίδραση των γονέων στην ενσυναισθητική δεξιότητα του παιδιού γίνεται αντιληπτή από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, καθώς τα βρέφη που αναπτύσσουν ασφαλή και ικανοποιητική σχέση προσκόλλησης με τον κηδεμόνα τους τείνουν αργότερα να γίνονται περισσότερο ικανά να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990, Eisenberg & Morris, 2001). Οι γονεϊκές πρακτικές ανατροφής και κοινωνικοποίησης του παιδιού φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών τους, καθώς σύμφωνα με τη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία οι γονείς που είναι υποστηρικτικοί, ζεστοί και επιεικείς με τα παιδιά τους διευκολύνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών τους, ενώ, αντίθετα, οι πρακτικές αυταρχικών και ασυνεπών γονέων που περιλαμβάνουν χρήση απειλών και τιμωριών, φαίνεται να συσχετίζονται αρνητικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών τους (Encyclopedia of Educational Psychology, 2008, σελ. 341, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990, Eisenberg & Morris, 2001). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Eisenberg και άλλων (1991), η τάση των γονέων να εκφράζουν αισθήματα συμπόνιας, να περιορίζουν τις ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών τους, να παροτρύνουν τα παιδιά τους να ελέγχουν αρνητικά συναισθήματα όπως η λύπη και το άγχος και να βοηθούν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης σε αγχώδεις καταστάσεις,

συσχετίστηκε με την τάση των παιδιών να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση και άλλες παρεμφερείς συναισθηματικές αντιδράσεις. Επίσης, στην έρευνα των Strayer και Roberts (2004), η ζεστασιά των γονέων, δηλαδή η υποστήριξη, η ευαισθησία και η άμεση ανταπόκριση στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους συσχετιζόταν θετικά με την ενσυναίσθηση των παιδιών τους. Τέλος, στην έρευνα των Zhou και άλλων (2002), η ζεστασιά και η θετική εκφραστικότητα των γονέων συσχετιζόταν, και πάλι, με την ενσυναίσθηση των παιδιών.

Φύλο

Οι περισσότερες έρευνες που μελετούν τις διαφορές στην ενσυναίσθηση ως προς το φύλο, φαίνεται να δείχνουν τάση των γυναικών να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες. Πιο συγκεκριμένα, στη μετα-ανάλυση που προχώρησαν οι Eisenberg και Lennon (1983) βρήκαν σημαντικές διαφορές στην ενσυναίσθηση ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες όταν η μέτρηση γινόταν μέσω εργαλείων αυτοαναφοράς, ενώ μικρότερες ήταν οι διαφορές, όταν η μέτρηση γινόταν μέσω άλλων μεθόδων, όπως η παρατήρηση, η χρήση σεναρίων μέσω ιστοριών και εικόνων και η σωματική διέγερση. Επίσης, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε δείγμα παιδιών, δείχνουν σημαντικές διαφορές στην ενσυναίσθηση ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια (Garaigordobil, 2009, Zhou et. al., 2002, Adams, 1981, Roberts & Strayer, 1996, Reid et. al., 2013, Dadds et. al., 2008, Braza et. al., 2009, Smith, 2001). Αυτό, ίσως, οφείλεται στη στερεοτυπική άποψη ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που ταιριάζει περισσότερο στον γυναικείο ρόλο, η οποία φαίνεται να υιοθετείται από τους περισσότερους γονείς και να επιδρά στις πρακτικές κοινωνικοποίησης που εφαρμόζουν στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα τα αγόρια να μην ενθαρρύνονται όσο τα κορίτσια να εκδηλώνουν και να αναπτύσσουν ενσυναισθητικές αντιδράσεις (Zhou et. al., 2002).

Ηλικία

Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων που μελετούν τις διαφορές στην ενσυναίσθηση των παιδιών ως προς την ηλικία, φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας, καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Ειδικότερα, στην έρευνα των Dadds και άλλων (2008), που συμμετείχαν 2.612 παιδιά ηλικίας 4 έως 16 ετών, βρέθηκε ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης αυξάνονταν, όσο αυξανόταν η ηλικία. Επίσης, στην έρευνα των Roberts και

Strayer (1996), που συμμετείχαν 73 παιδιά ηλικίας 5 έως 13 ετών, βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τείνουν να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Strayer και Roberts (2004), που διενεργήθηκε σε 50 παιδιά ηλικίας 5 έως 13 ετών, με τα μεγαλύτερα παιδιά να εμφανίζουν και πάλι υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Τέλος, στην έρευνα των Reid και άλλων (2013), που συμμετείχαν 220 παιδιά ηλικίας 7 έως 10 ετών περίπου, βρέθηκε και πάλι στατιστικά σημαντική διαφορά στην ενσυναίσθηση των παιδιών ως προς την ηλικία, με τα μεγαλύτερα παιδιά να εκδηλώνουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη των νεότερων ερευνητών για την ενσυναίσθηση, σύμφωνα με την οποία καθώς αναπτύσσεται το παιδί, αναπτύσσεται σταδιακά και η ικανότητά του για ενσυναίσθηση (Hoffman, 1990, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990, Dadds et. al., 2008). Αντίθετα, υπάρχουν και κάποιες έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη, καθώς δε βρέθηκαν σε αυτές στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία (Dekovic & Gerris, 1994, Garaigordobil, 2009, Zhou et. al., 2002).

Άλλοι παράγοντες

Τέλος, έρευνες που διενεργήθηκαν σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα υποστηρίζουν ότι οι ατομικές διαφορές στην ενσυναίσθηση είναι πιθανόν να οφείλονται και σε κληρονομικούς παράγοντες, ενώ άλλες έρευνες θεωρούν ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης επηρεάζεται και από γενετικούς παράγοντες, καθώς τα παιδιά με αυτισμό που παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική επικοινωνία, φαίνεται να εκδηλώνουν ελλείμματα και στην ενσυναίσθηση (Zhou et. al., 2002, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι τα συναισθήματα και ο τρόπος που εκφράζονται κατέχουν ιδιαίτερη θέση στη συναισθηματική, κοινωνική και ψυχολογική λειτουργικότητα και ανάπτυξη του παιδιού. Οι περισσότεροι επιστήμονες συμφωνούν ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης έχει καταλυτική σημασία για τη διαμόρφωση της συναισθηματικής έκφρασης του ατόμου. Συνεπώς, η συναισθηματική έκφραση του ατόμου διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνικοποιητική διαδικασία και είναι αποτέλεσμα πολλών φορέων κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, οι συνομήλικοι, η τοπική κοινότητα, η κουλτούρα και η ευρύτερη κοινωνία (Halberstadt, 1986).

Ένα από τα πρώτα πλαίσια κοινωνικοποίησης της συναισθηματικής αυτοέκφρασης του παιδιού είναι η οικογένεια, καθώς μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο το παιδί κάνει τις πρώτες του προσπάθειες να επικοινωνήσει τις ανάγκες και επιθυμίες του (Halberstadt, 1986). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η οικογένεια αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το παιδί μαθαίνει για τα συναισθήματα και τη συναισθηματική εκφραστικότητά του (Halberstadt et. al., 1995).

2.1. Συναισθηματική Εκφραστικότητα: ορισμός και εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό, όπως είχε προταθεί από την Halberstadt και άλλους (1995), ο όρος *εκφραστικότητα* αναφέρεται σε ένα συνεχές μοτίβο εμφάνισης λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων από το άτομο, οι οποίες συχνά σχετίζονται με τα συναισθήματά του. Η *συναισθηματική αυτοέκφραση*, αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου, μέσα από αυτές τις λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις, να εκδηλώνει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, να τα κατανοεί, να τα ρυθμίζει και να αναπτύσσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Oatley & Jenkins, 2004, όπως αναφ. στο Αντωνοπούλου & Μιλτσακάκη, 2011). Επομένως, η συναισθηματική εκφραστικότητα του ατόμου γίνεται αντιληπτή ως ένας τρόπος επικοινωνίας, ο οποίος διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές νόρμες και αξίες που ισχύουν στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο που απευθύνεται (Halberstadt et. al., 1993). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η συναισθηματική εκφραστικότητα δεν αντικατροπτίζει απλά την εσωτερική συναισθηματική κατάσταση του ανθρώπου, αλλά αποτελεί έναν συνδυασμό της συναισθηματικής του κατάστασης, της γνώσης συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς, της κινητοποίησης και της ικανότητας αυτοελέγχου της συναισθηματικής του έκφρασης (Halberstadt et. al., 1993).

Η συναισθηματική εκφραστικότητα αξιολογείται με δύο τρόπους. Είτε με βάση τη συχνότητα και την ένταση με την οποία κάποιος εκφράζει τα συναισθήματά του είτε διαχωρίζοντάς τη σε *θετική εκφραστικότητα* (positive expressiveness) και σε *αρνητική εκφραστικότητα* (negative expressiveness). Η θετική εκφραστικότητα αναφέρεται στην έκφραση συναισθημάτων με θετική χροιά, όπως είναι η χαρά, ο έπαινος και η στοργή. Η αρνητική εκφραστικότητα διακρίνεται, με τη σειρά της, σε *κυρίαρχη αρνητική εκφραστικότητα* (negative dominant expressiveness), η οποία αναφέρεται στην έκφραση περισσότερο εχθρικών αρνητικών συναισθημάτων, όπως η περιφρόνηση, η απέχθεια, ο θυμός και η κριτική, και σε *παθητική αρνητική εκφραστικότητα* (negative submissive expressiveness), η οποία περιλαμβάνει συναισθήματα όπως η λύπη, η ντροπή και η θλίψη (Bell, 1998, Halberstadt & Eaton, 2002, Laible, 2006, Nelson et. al., 2012).

2.2. Η Οικογένεια: πρωταρχικό πλαίσιο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού

Γνωρίζοντας για τη σπουδαιότητα που έχει η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στην κοινωνική και ψυχολογική του λειτουργικότητα, το επιστημονικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην οικογένεια, ως το πρωταρχικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα (Nelson et. al., 2012). Η οικογένεια παρέχει στα παιδιά πλούσια ερεθίσματα σε συναισθήματα και συναισθηματικές εμπειρίες. Μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, τα συναισθήματα εκφράζονται ελεύθερα. Γονείς και παιδιά ανταλλάσσουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα, ενώ αυτές οι συναισθηματικές εμπειρίες μπορεί να είναι τόσο έντονες όσο και συχνές (Halberstadt & Eaton, 2002). Συνεπώς, φαίνεται ότι η σχέση ανάμεσα στα μέλη μίας οικογένειας είναι έντονα συναισθηματική και περιλαμβάνει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα, ενώ, ταυτόχρονα, παρουσιάζει ποικιλία στην ένταση, τη συχνότητα, αλλά και στον τρόπο που εκφράζονται τα συναισθήματα (Halberstadt & Eaton, 2002, Laible, 2006).

Μέσα στην οικογένεια, τα παιδιά μαθαίνουν για το πώς τα συναισθήματα εκφράζονται, για τα μηνύματα που συχνά μεταφέρουν και για το πώς μπορούν να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά (Halberstadt et. al., 1995, Eisenberg et. al., 2003). Έτσι, τα πρώτα νοητικά σχήματα για τα συναισθήματα και τη συναισθηματική έκφραση διαμορφώνονται στην οικογένεια, μέσα από διαδικασίες όπως η μίμηση, η επίδειξη, η ενίσχυση, η ερμηνεία και η καθοδήγηση (Halberstadt et. al., 1995). Μέσα στην οικογένεια, τα συναισθήματα βιώνονται σε ένα ξεκάθαρο κοινωνικό πλαίσιο, όπου κάθε οικογενειακό μέλος αναλαμβάνει δράση προκειμένου να ρυθμίσει, να τροποποιήσει ή να ενισχύσει τα συναισθήματα κάθε άλλου μέλους (Halberstadt & Eaton, 2002). Μάλιστα, οι ποικίλες συναισθηματικές εκφράσεις και εμπειρίες των γονέων επιδρούν σημαντικά

στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αντιδρούν στα συναισθήματα και τις συναισθηματικές εκφράσεις των παιδιών τους, οι συχνές συζητήσεις των γονέων με τα παιδιά τους για τα συναισθήματά τους και ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εκφράζουν τα συναισθήματά τους, φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά τις συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών τους (Halberstadt & Eaton, 2002).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών μέσα στην οικογένειά τους επηρεάζουν τόσο το πώς εκφράζουν τα συναισθήματά τους, όσο και το πώς ερμηνεύουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων (Halberstadt & Eaton, 2002). Επομένως, οι συναισθηματικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια επιδρούν σημαντικά στις ενδοπροσωπικές, αλλά και τις διαπροσωπικές δεξιότητες που αναπτύσσουν με το πέρασμα του χρόνου (Halberstadt et. al., 1995).

2.3.Η Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο: μοτίβα εκφραστικότητας και η επίδρασή της σε διάφορους τομείς της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού

Στην προηγούμενη ενότητα, τονίστηκε η σημασία της οικογένειας για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό της οικογένειας, το οποίο αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της, είναι η οικογενειακή εκφραστικότητα. Ως *οικογενειακή εκφραστικότητα* ορίζεται ο κυρίαρχος τρόπος με τον οποίο εκφράζονται τα συναισθήματα μέσα σε μία οικογένεια από το κάθε μέλος που την απαρτίζει (Halberstadt et. al., 1995). Αυτός ο χαρακτηριστικός τρόπος με τον οποίο εκφράζονται τα συναισθήματα μέσα στην οικογένεια διαμορφώνει τη βάση, πάνω στην οποία τα μέλη της οργανώνουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς το περιβάλλον (Bell, 1998).

Το συναισθηματικό κλίμα μιας οικογένειας επηρεάζεται σημαντικά από τη συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων, η οποία αξιολογείται, συνήθως με δύο τρόπους: είτε ως η έκφραση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων από μέρους των γονέων, κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, είτε ως μία περισσότερο γενικευμένη τάση τους να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, καθώς αλληλεπιδρούν με όλη την οικογένεια (Halberstadt et. al., 1999). Συνεπώς, η γονεϊκή εκφραστικότητα αντανάκλα τις τάσεις των γονέων να εκφράζονται σε καταστάσεις που συχνά δεν εμπλέκουν άμεσα το παιδί και με συναισθήματα που δεν απευθύνονται πάντοτε στο ίδιο το παιδί (Eisenberg et. al., 2001). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εκφραστικότητα των γονέων γίνεται περισσότερο

αντιληπτή ως ένα χαρακτηριστικό του γονεϊκού τύπου κάθε γονέα, παρά ως μία γονεϊκή πρακτική (Eisenberg et. al., 2003).

Επομένως, μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι η οικογενειακή εκφραστικότητα εκθέτει τα παιδιά σε μία πληθώρα συναισθημάτων, δημιουργώντας, με αυτόν τον τρόπο, ένα οικείο περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν πως να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, αλλά και το πως να ερμηνεύουν τα συναισθήματα των άλλων. (Nelson et. al., 2012). Πράγματι, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, φαίνεται να υποστηρίζει τη σχέση της οικογενειακής εκφραστικότητας με την ατομική εκφραστικότητα του παιδιού, αλλά και με την ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του και αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.

Ωστόσο, το πως η οικογενειακή εκφραστικότητα συνδέεται με τη συναισθηματική εκφραστικότητα του παιδιού, αλλά και με άλλους τομείς της συναισθηματικής του ανάπτυξης, δεν είναι τόσο ξεκάθαρο. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι διαφορετικά μοτίβα οικογενειακής εκφραστικότητας επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην εκφραστικότητα του παιδιού και την ευρύτερη συναισθηματική ανάπτυξή του. Πιο συγκεκριμένα, η Halberstadt (1983), η οποία επιχείρησε να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της οικογενειακής εκφραστικότητας και της ικανότητας του ατόμου να κωδικοποιεί τα συναισθήματά του και να αποκωδικοποιεί τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, πρότεινε ένα θεωρητικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα άτομα που ζουν σε οικογένειες με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εκφραστικότητας τείνουν να είναι περισσότερο ικανά στην αποκωδικοποίηση των συναισθηματικών εκφράσεων των άλλων και λιγότερο ικανά στην κωδικοποίηση των δικών τους συναισθημάτων. Σύμφωνα με τη Halberstadt, αυτό συμβαίνει, διότι τα άτομα αυτά, προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τα άλλα οικογενειακά μέλη, καταβάλλουν προσπάθεια για να αντιλαμβάνονται ακόμα και τις πιο ήπιες και ανεπαίσθητες συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, ενώ, λόγω της τάσης της οικογένειάς τους να συγκρατούν τα συναισθήματά τους, εμφανίζουν και εκείνα την τάση να εκφράζουν λιγότερο τα συναισθήματά τους. Αντίθετα, τα άτομα, που ζουν σε οικογένειες με υψηλά επίπεδα εκφραστικότητας, δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να αναγνωρίσουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων μελών της οικογένειάς τους, με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο ικανά στην έκφραση των συναισθημάτων τους, αλλά λιγότερο ικανά στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Το μοντέλο αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τη Halberstadt και σε μεταγενέστερη έρευνά της (1986).

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Halberstadt, Dennis και Hess (2011), σύμφωνα με την οποία, τα άτομα που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλά επίπεδα εκφραστικότητας, ήταν περισσότερο ικανά να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που προέρχονταν από πιο εκφραστικές οικογένειες. Μάλιστα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι ατομικές διαφορές στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ανάμεσα στους συμμετέχοντες από περισσότερο και λιγότερο εκφραστικές οικογένειες, μεγάλωναν, όσο περισσότερες πληροφορίες αποκαλύπτονταν από το περιβάλλον σχετικά με τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε, επιπλέον, ότι τα άτομα που προέρχονταν από περισσότερο εκφραστικές οικογένειες, αντιλαμβάνονταν μεγαλύτερη συναισθηματική ένταση στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, σε σχέση με τους συμμετέχοντες που προέρχονταν από λιγότερο εκφραστικές οικογένειες. Μία πιθανή εξήγηση, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι ότι τα άτομα που προέρχονται από ιδιαίτερα εκφραστικά οικογενειακά περιβάλλοντα, δεν είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις λεπτές διαφορές που υπάρχουν στην ένταση των συναισθηματικών εκφράσεων των γύρω τους, καθώς μέσα στην οικογένειά τους έχουν αποκτήσει την τάση να μεταβαίνουν από εκφράσεις χαμηλής συναισθηματικής έντασης σε έντονες συναισθηματικές εκφράσεις, μέσα σε ένα μικρό διάστημα συναισθηματικής έντασης.

Άλλη έρευνα των Halberstadt, Fox και Jones (1993) εστιάζει στη σχέση της μητρικής εκφραστικότητας και της ατομικής εκφραστικότητας του παιδιού. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά, των οποίων οι μητέρες εμφάνιζαν χαμηλά επίπεδα εκφραστικότητας, εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τα παιδιά που είχαν περισσότερο εκφραστικές μητέρες, τα οποία, με τη σειρά τους, εξέφραζαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, σε σχέση με τα πρώτα. Μάλιστα, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων τους, τα αρνητικά συναισθήματα που εξέφραζαν τα παιδιά με εκφραστικές μητέρες, ήταν στην πλειονότητά τους αισθήματα θυμού. Οι ερευνητές εξηγούν ότι αυτό συμβαίνει, πιθανότατα, επειδή οι γονεϊκές αξίες και πρακτικές επιδρούν στην κινητοποίηση και ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Έτσι, τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα με χαμηλά επίπεδα εκφραστικότητας, μαθαίνουν να ελέγχουν τα αρνητικά συναισθήματα και να τα αντικαθιστούν με άλλα θετικά, συγκριτικά με τα παιδιά οικογενειών με υψηλή εκφραστικότητα. Επίσης, μία άλλη εξήγηση που δίνουν οι ερευνητές είναι ότι η γονεϊκή εκφραστικότητα επηρεάζει και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, πέρα από την εκφραστικότητά του. Έτσι, η υψηλή αρνητική εκφραστικότητα της μητέρας, ακόμα και όταν συνοδεύεται από υψηλή θετική

εκφραστικότητα, μπορεί να επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική του κατάσταση, με αποτέλεσμα να εκμηδενίζει τα θετικά του συναισθήματα και κατ' επέκταση τη θετική εκφραστικότητά του.

Προκειμένου να μελετήσουν εκτενέστερα τη σχέση της οικογενειακής εκφραστικότητας με την ατομική εκφραστικότητα του παιδιού, οι Halberstadt και Eaton (2002) προχώρησαν σε μία μετα-ανάλυση προηγούμενων έρευνών, στην οποία βρήκαν σχετικά ισχυρές επιδράσεις της συνολικής οικογενειακής εκφραστικότητας στην εκφραστικότητα του παιδιού, καθώς αυτό αναπτύσσεται, αλλά και της θετικής οικογενειακής εκφραστικότητας στη θετική εκφραστικότητα του παιδιού. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική, αλλά αδύναμη σχέση μεταξύ της αρνητικής οικογενειακής και ατομικής εκφραστικότητας του παιδιού. Οι ερευνητές εξηγούν τα αποτελέσματα, λέγοντας ότι οι ομοιότητες μέσα στην οικογένεια οφείλονται, πιθανότατα, σε βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες, οι οποίοι, όταν πρόκειται για την αρνητική εκφραστικότητα, περιορίζονται από τις πρακτικές κοινωνικοποίησης των γονέων, αλλά και των κοινωνικών περιορισμών που υπάρχουν στο περιβάλλον αναφορικά με τα αρνητικά συναισθήματα και την αρνητική εκφραστικότητα.

Σε μία άλλη έρευνα, οι Nelson και άλλοι (2012), επιχείρησαν να μελετήσουν το πως διαφορετικά μοτίβα μητρικής εκφραστικότητας επιδρούν στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, μέσα από την έρευνά τους, διέκριναν τρία μοτίβα μητρικής εκφραστικότητας: το πρώτο μοτίβο αναφερόταν σε μητέρες με υψηλά επίπεδα θετικής εκφραστικότητας και χαμηλά επίπεδα αρνητικής εκφραστικότητας, το δεύτερο σε μητέρες με πολύ χαμηλά επίπεδα θετικής εκφραστικότητας και μέτρια επίπεδα αρνητικής εκφραστικότητας, και το τρίτο σε μητέρες με μέτρια επίπεδα θετικής εκφραστικότητας και πολύ υψηλά επίπεδα αρνητικής εκφραστικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το πρώτο μοτίβο φαίνεται να επιδρά θετικά στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς τα παιδιά που είχαν μητέρες με υψηλά επίπεδα θετικής εκφραστικότητας και χαμηλά επίπεδα αρνητικής εκφραστικότητας, εμφάνιζαν και αυτά, με τη σειρά τους υψηλή θετική εκφραστικότητα, χαμηλή αρνητική εκφραστικότητα και υψηλή ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους. Αντίθετα, το δεύτερο μοτίβο μητρικής εκφραστικότητας φαίνεται να επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς τα παιδιά, των οποίων οι μητέρες εμφάνιζαν πολύ χαμηλά επίπεδα θετικής εκφραστικότητας και μέτρια επίπεδα αρνητικής εκφραστικότητας, παρουσίαζαν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα θετικής εκφραστικότητας, αλλά και τις χαμηλότερες ικανότητες αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Τέλος, το τρίτο μοτίβο μητρικής εκφραστικότητας, φαίνεται να ακολουθεί το δεύτερο, καθώς τα παιδιά που είχαν μητέρες με μέτρια επίπεδα θετικής

εκφραστικότητα και πολύ υψηλά επίπεδα αρνητικής εκφραστικότητας, εμφάνισαν τα υψηλότερα ποσοστά αρνητικής εκφραστικότητας, σε σχέση με όλους τους άλλους συμμετέχοντες. Συνεπώς, μέσα από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, γίνεται φανερό ότι το πρώτο μοτίβο μητρικής εκφραστικότητας αναδεικνύεται ως το πλέον υποστηρικτικό για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ μοτίβα οικογενειακής εκφραστικότητας που εμπεριέχουν είτε πολύ χαμηλά ποσοστά θετικής εκφραστικότητας είτε πολύ υψηλά ποσοστά αρνητικής εκφραστικότητας, χαρακτηρίζονται ως περισσότερο προβληματικά για την ευρύτερη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Τη σχέση της οικογενειακής συναισθηματικής εκφραστικότητας με την ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του παιδιού επιβεβαιώνει και η έρευνα των Eisenberg και άλλων (2003), σύμφωνα με την οποία, η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα της μητέρας, όχι μόνο συσχετιζόταν, αλλά μπορούσε να προβλέψει την ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του παιδιού.

Τέλος, και άλλες έρευνες φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη σχέση της γονεϊκής συναισθηματικής εκφραστικότητας με τη συναισθηματική αυτο-εκφραστικότητα του παιδιού. Ειδικότερα, στην έρευνα των Cassidy και άλλων (1992) η θετική εκφραστικότητα των παιδιών με τις μητέρες τους συσχετιζόταν με τη θετική και την αρνητική εκφραστικότητα των μητέρων τους και η θετική εκφραστικότητα των παιδιών με τους πατέρες τους συσχετιζόταν, επίσης, με τη θετική εκφραστικότητα των πατέρων τους. Επιπλέον, στην έρευνα των Zhou και άλλων (2002) βρέθηκε ότι η γονεϊκή θετική εκφραστικότητα συσχετιζόταν με τη θετική, αλλά και την αρνητική εκφραστικότητα των παιδιών. Ωστόσο, στην έρευνα των Strayer και Roberts (2004) δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ γονεϊκής συναισθηματικής εκφραστικότητας και της αυτο-εκφραστικότητας των παιδιών, με τους ερευνητές να εξηγούν ότι αυτό συμβαίνει διότι κατά την παιδική ηλικία το άτομο αποκτά συναισθηματικές εμπειρίες και από τις επαφές του με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες, ενώ διαμορφώνει τα πρώτα νοήματα για τη συναισθηματική έκφραση μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από την καθημερινή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Εκφραστικότητα του ατόμου

Μελετώντας τη συναισθηματική εκφραστικότητα του ατόμου, πολλοί ερευνητές διέκριναν ατομικές διαφορές, οι οποίες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων, τόσο ατομικών (φύλο, ηλικία) όσο και κοινωνικών.

Φύλο

Πολυάριθμες έρευνες έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τις διαφορές στη συναισθηματική εκφραστικότητα των ανθρώπων που σχετίζονται με το φύλο. Στην πλειονότητά τους, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ενήλικες υποστηρίζουν τάση των γυναικών να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά θετικής εκφραστικότητας και χαμηλότερα ποσοστά αρνητικής εκφραστικότητας, σε σχέση με τους άντρες (Halberstadt et. al., 1993), ενώ, τα ερευνητικά αποτελέσματα, σχετικά με τις διαφορές στο φύλο στη συναισθηματική εκφραστικότητα των παιδιών, δεν παρουσιάζουν ομοιομορφία. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα, που έγινε σε 72 φοιτητές πανεπιστημίου, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική εκφραστικότητα των ατόμων, με τις γυναίκες να είναι πιο εκφραστικές σε σχέση με τους άντρες, και στατιστικά σημαντική διαφορά στην παθητική αρνητική εκφραστικότητα, με τις γυναίκες να εμφανίζουν, και πάλι, υψηλότερα ποσοστά έκφρασης παθητικών αρνητικών συναισθημάτων, σε σχέση με τους άντρες (Bell, 1998). Αντίστοιχα, μετα-αναλυτική μελέτη που εξέτασε τις διαφορές φύλου στη συναισθηματική εκφραστικότητα των παιδιών, έδειξε ότι τα κορίτσια παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα θετικής εκφραστικότητας και υψηλότερα επίπεδα παθητικής αρνητικής εκφραστικότητας σε σχέση με τα αγόρια, ενώ, αντίθετα, τα αγόρια παρουσίαζαν, με τη σειρά τους, υψηλότερα επίπεδα κυρίαρχης αρνητικής εκφραστικότητας, σε σχέση με τα κορίτσια (Chaplin & Aldao, 2013). Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε 180 μαθητές δημοτικού, βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά θετικής εκφραστικότητας σε σχέση με τα αγόρια (Zhou et. al., 2002), ενώ, παράλληλα, έρευνα που έγινε σε 82 παιδιά προσχολικής ηλικίας, έδειξε, επίσης, ότι τα κορίτσια εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα, σε σχέση με τα αγόρια (Garner, Robertson, Smith, 1997).

Ωστόσο, στην επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που δεν επιβεβαιώνουν την παραπάνω σχέση. Ειδικότερα, σε έρευνα που έγινε σε 73 παιδιά ηλικίας 5 έως 13 ετών και εξέτασε τις διαφορές φύλου στη συναισθηματική εκφραστικότητα, μέσα από τις απόψεις των γονέων, των δασκάλων και των ίδιων των παιδιών, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ το μόνο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα που βρέθηκε ήταν ότι τα κορίτσια περιέγραφαν τα αρνητικά τους συναισθήματα ως μεγαλύτερης έντασης, σε σχέση με τα αγόρια (Roberts & Strayer, 1996). Επίσης, μέσα από έρευνα που μελέτησε διαφορές φύλου στη συναισθηματική εκφραστικότητα 523 παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας, μέσα από τις απόψεις των συνομηλίκων τους, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Perry-Parrish, 2011), ενώ,

αντίστοιχη έρευνα που έγινε σε 60 παιδιά νηπιακής ηλικίας, δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (Halberstadt et. al., 1993). Τέλος, έρευνα που εξέτασε τη σχέση του φύλου με τη συναισθηματική εκφραστικότητα 50 μαθητών δημοτικού, φαίνεται να επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα (Strayer & Roberts, 2004).

Παράλληλα, αρκετοί ερευνητές θέλησαν να μελετήσουν τη σχέση του φύλου και με τη συναισθηματική εκφραστικότητα μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που μελέτησε τη σχέση φύλου και συναισθηματικής εκφραστικότητας σε 62 οικογένειες, έδειξε ότι οι μητέρες εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους πατέρες, οι οποίοι εξέφραζαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τις μητέρες. Επίσης, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα με τους πατέρες τους παρά με τις μητέρες τους, ενώ, κατά την αλληλεπίδρασή τους, μητέρες και παιδιά εξέφραζαν περισσότερα αμοιβαία θετικά συναισθήματα από ότι οι πατέρες και τα παιδιά (Lindsey, Caldera, Rivera, 2013). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Cassidy και άλλων (1992), στην οποία βρέθηκε ότι οι μητέρες ήταν στο σύνολό τους περισσότερο εκφραστικές σε σχέση με τους πατέρες και, ειδικότερα, ότι εξέφραζαν περισσότερα θετικά και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους πρώτους. Επιπλέον, σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι γονείς των κοριτσιών εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους γονείς των αγοριών (Zhou et. al., 2002), ενώ έρευνα που εξέτασε τη σχέση του φύλου των παιδιών με τη συναισθηματική εκφραστικότητα της μητέρας, δεν έδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Laible, 2006).

Ηλικία

Αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να μελετήσουν την πιθανή σχέση μεταξύ της ηλικίας και της ατομικής και οικογενειακής συναισθηματικής εκφραστικότητας. Ωστόσο, μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία δεν δίνεται ξεκάθαρη εικόνα για το αν τελικά η ηλικία συνδέεται με τη συναισθηματική εκφραστικότητα, καθώς τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να μη συμφωνούν. Ειδικότερα, έρευνα που διεξήχθη σε 73 παιδιά τριών ηλικιακών ομάδων (5, 9 και 13 ετών), έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικίας και της συναισθηματικής εκφραστικότητας, υποστηρίζοντας ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, σύμφωνα με τις δικές τους απόψεις, αλλά και τις απόψεις των γονέων και των δασκάλων τους, εξέφραζαν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, κάτι που φαίνεται να αντικατροπτίζει την ολοένα και αυξανόμενη κοινωνική πίεση που έρχεται με την ηλικία για έλεγχο των συναισθημάτων

(Roberts & Strayer, 1996). Αντίστοιχα, μεταγενέστερη έρευνα των ίδιων ερευνητών φαίνεται να επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα, καθώς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα μεγαλύτερα παιδιά εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα έκφρασης θυμού και περιέγραφαν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις ως μικρότερης έντασης σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, ακολουθώντας τις αναπτυξιακές τους τάσεις για αύξηση της ικανότητας αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου των συναισθημάτων τους, όσο μεγαλώνουν (Strayer & Roberts, 2004). Μελετώντας την επίδραση της ηλικίας στη σχέση της οικογενειακής εκφραστικότητας με τη συναισθηματική αυτοεκφραστικότητα του παιδιού, οι Halberstadt και Eaton (2002) διαπίστωσαν ότι υπάρχει μία πτωτική τάση στη σχέση μεταξύ οικογενειακής και ατομικής εκφραστικότητας από τη βρεφική και πρώιμη νηπιακή ηλικία προς την προσχολική ηλικία. Έπειτα, με την πρώτη επαφή των παιδιών με το σχολείο και τους συνομηλίκους, η σχέση αυτή αρχίζει να χάνει έδαφος και να παραμένει ιδιαίτερα χαμηλή στα χρόνια του δημοτικού, μέχρι να αρχίσει και πάλι να γίνεται θετική στα χρόνια του πανεπιστημίου, με τους ερευνητές να υποστηρίζουν ότι η σχέση φαίνεται να διαγράφει έναν πλήρη κύκλο. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία υπάρχουν και έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν την παραπάνω σχέση (Zhou et. al., 2002, Laible, 2006, Garner & Estep, 2001).

Άλλοι παράγοντες

Τέλος, άλλοι παράγοντες που, κατά καιρούς, έχει βρεθεί ότι συσχετίζονται με τη συναισθηματική εκφραστικότητα είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και η εθνικότητα. Ειδικότερα, σε έρευνα βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και της εθνικότητας του παιδιού με τη συναισθηματική εκφραστικότητά του, καθώς τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση εξέφραζαν περισσότερα συναισθήματα λύπης σε σχέση με τα παιδιά υψηλότερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, ενώ τα παιδιά Αφροαμερικανών οικογενειών εξέφραζαν λιγότερα αισθήματα λύπης και φόβου σε σχέση με τα παιδιά «λευκών» οικογενειών (Perry-Parrish, 2011). Επίσης, σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι όσο καλύτερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση δήλωναν ότι έχουν οι μητέρες, τόσο περισσότερα θετικά συναισθήματα εξέφραζαν και τόσο περισσότερα αμοιβαία θετικά συναισθήματα εκφράζονταν, κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους (Eisenberg et. al., 2003). Τέλος, σύμφωνα με άλλη έρευνα, η εθνικότητα της μητέρας φαίνεται να συσχετίζεται με το στυλ εκφραστικότητάς της, με τα αποτελέσματα να προτείνουν ότι οι Αφροαμερικανές μητέρες εξέφραζαν λιγότερα συναισθήματα σε σχέση με τις Ευρωπαϊκές-Αμερικανές μητέρες, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατηγορία των αρνητικών συναισθημάτων (Nelson et. al., 2012).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους

3.1. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις του όρου

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους χαρακτηρίζονται από συστηματικές αλλαγές και αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς σκοπούς στη ζωή των παιδιών σε κάθε ηλικία (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Η ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσονται και να διατηρούν ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα της κοινωνικής τους ανάπτυξης, ενώ φαίνεται να επιδρά και σε άλλες διαστάσεις της ανάπτυξης και της ζωής τους (Carson & Parke, 1996). Ειδικότερα, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι ικανοποιητικές και θετικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξή τους, την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, την υγιή προσαρμογή τους στα κοινωνικά περιβάλλοντα που ζουν και αναπτύσσονται, την ικανότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Gifford-Smith & Brownell, 2003, Eisenberg et. al., 1997, όπως αναφ. στο Gülay & Önder, 2013).

Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να ορίσουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους με βάση διαφορετικά εννοιολογικά κριτήρια κάθε φορά. Οι επικρατέστεροι λειτουργικοί ορισμοί διακρίνονται σε αυτούς που αναφέρονται στις σχέσεις με τους συνομηλίκους σε ομαδικό επίπεδο και σε αυτούς που αναφέρονται σε δυαδικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις. Στην πρώτη περίπτωση, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους ορίζονται με βάση τη δημοτικότητα, την κοινωνική αποδοχή, προτίμηση και απόρριψη από την ομάδα συνομηλίκων, ενώ η δεύτερη κατηγορία ορισμών αναφέρεται περισσότερο σε δυαδικές διαπροσωπικές σχέσεις, όπως είναι η φιλία (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Στην παρούσα έρευνα, θα διερευνηθεί η αυτοαντίληψη των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, μέσα από ένα ερευνητικό εργαλείο που αξιολογεί την αυτοαντίληψη που έχουν τα παιδιά, τόσο για τις φιλικές τους σχέσεις (ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων, αριθμός φίλων και ικανοποίηση), όσο και για την αποδοχή και την κοινωνική προτίμηση (δημοτικότητα) από την ομάδα των συνομηλίκων τους.

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις Σχέσεις με τους Συνομηλίκους

Φύλο

Τα ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τη σχέση του φύλου με την ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, φαίνεται να παρουσιάζουν ασυμφωνία. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 36 παιδιά προσχολικής ηλικίας, βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερες επιδόσεις στη δημοτικότητα και την κοινωνική προτίμηση από τους συνομηλίκους τους, σε σχέση με τα αγόρια (Smith, 2001). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε 232 μαθητές Δημοτικού, τα αγόρια ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης, έγνοιας και άνεσης στις φιλικές τους σχέσεις, και μεγαλύτερες δυσκολίες στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, μέσω συζήτησης, σε σχέση με τα κορίτσια (Wiener & Schneider, 2002). Επιπλέον, έρευνα που έγινε σε 313 παιδιά και εφήβους, έδειξε ότι τα κορίτσια εκδήλωναν υψηλότερα επίπεδα θετικής συμπεριφοράς και τάσης προσφοράς βοήθειας και χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, σε σχέση με τα αγόρια (Garaigordobil, 2009). Ωστόσο, σε έρευνα που έγινε σε 36 παιδιά προσχολικής ηλικίας, δε βρέθηκε διαφορά στην κοινωνική αποδοχή και προτίμηση από τους συνομηλίκους, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Walden & Field, 1990). Τέλος, έρευνα που έγινε σε 98 παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν έδειξε διαφορές ως προς το φύλο, στην αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων τους (Braza et. al., 2009).

Ηλικία

Παράλληλα, τα ερευνητικά δεδομένα που μελετούν διαφορές στην ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους ως προς την ηλικία, είναι αρκετά περιορισμένα. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 232 μαθητές, βρέθηκε ότι οι μαθητές Γυμνασίου δήλωσαν ότι είχαν πιο στενή επαφή με τους φίλους τους στο σχολείο, σε σχέση με τους μαθητές Δημοτικού (Wiener & Schneider, 2002), ενώ, αντίθετα, σε έρευνα που έγινε σε 36 παιδιά προσχολικής ηλικίας, δε βρέθηκε σχέση της ηλικίας με την κοινωνική προτίμηση των παιδιών από τους συνομηλίκους τους (Smith, 2001).

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Ενσυναίσθηση, η Συναισθηματική Εκφραστικότητα και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους

4.1. Η σχέση της Ενσυναίσθησης με τη Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο

Μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία έχει γίνει ευρέως αντιληπτό ότι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της σύγχρονης επιστημονικής κοινότητας βρίσκεται η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η σημασία της για την υγιή κοινωνική, ψυχική και συναισθηματική λειτουργικότητα και εξέλιξή του. Όπως αναφέρεται και προηγουμένως, τόσο η ενσυναίσθηση όσο και η συναισθηματική εκφραστικότητα αποτελούν δύο μέγιστης σημασίας διαστάσεις της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου. Πρωταρχικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης των παραπάνω διαστάσεων αποτελεί η οικογένεια, καθώς μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο το παιδί μαθαίνει πως να εκφράζει τα συναισθήματά του, πως να βιώνει τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων και πως να ανταποκρίνεται σε αυτές. Ωστόσο, κάνοντας μία ανασκόπηση στα σχετικά ερευνητικά δεδομένα γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει μία ξεκάθαρη εικόνα για το πως, τελικά, η ενσυναίσθηση συνδέεται με τη συναισθηματική εκφραστικότητα του ατόμου και για το ρόλο που διαδραματίζει το οικογενειακό πλαίσιο στη σχέση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Roberts και Strayer (1996) σε 73 παιδιά σχολικής ηλικίας, βρέθηκε ότι η συναισθηματική εκφραστικότητα, όχι μόνο συσχετιζόταν, αλλά μπορούσε να προβλέψει την ενσυναίσθηση των παιδιών. Μάλιστα, ένα ενδιαφέρον εύρημα αυτής της έρευνας ήταν ότι η έκφραση θυμού συσχετιζόταν αρνητικά με την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων, με τους ερευνητές να προτείνουν ότι τα παιδιά που εκφράζουν ελεύθερα τέτοια συναισθήματα όπως χαρά, λύπη και φόβο, που αναγνωρίζουν και αποδέχονται αυτά τα συναισθήματα, ενώ, ταυτόχρονα, ελέγχουν πιθανά αισθήματα θυμού, έχουν την τάση να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Παρόμοια, στην έρευνα των Strayer και Roberts (2004), η συναισθηματική εκφραστικότητα των παιδιών συσχετιζόταν και πάλι με την ενσυναίσθηση. Οι ερευνητές μελέτησαν και το ρόλο των γονέων στη σχέση αυτή, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι γονείς που ήταν περισσότερο ζεστοί και εκφραστικοί είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν παιδιά που εκφράζουν πιο συχνά τα συναισθήματά τους, τα οποία, με τη σειρά τους, είχαν την τάση να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Επίσης, στην έρευνα των Halberstadt, Dennis και Hess (2011), βρέθηκε ότι τα άτομα που ήταν περισσότερο εκφραστικά, εμφάνιζαν υψηλότερες επιδόσεις στην ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων ατόμων, ενώ στην έρευνα των Zhou και άλλων (2002) οι γονείς που εξέφραζαν πιο συχνά θετικά συναισθήματα είχαν παιδιά που εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Τέλος, στην έρευνα των Valiente και άλλων (2004), η θετική εκφραστικότητα των γονέων συσχετιζόταν με την ενσυναίσθηση και άλλες παρεμφερείς συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών.

Από την ανασκόπηση των παραπάνω λιγοστών αποτελεσμάτων μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι η συναισθηματική εκφραστικότητα του ατόμου συσχετίζεται θετικά με την ενσυναίσθηση, ενώ πολύ σημαντικός φαίνεται να θεωρείται και ο ρόλος των γονέων και της γονεϊκής συναισθηματικής εκφραστικότητας. Επομένως, παραμένει πρώτιστης σημασίας να μελετηθεί εκτενώς η σχέση τόσο της ατομικής συναισθηματικής εκφραστικότητας όσο και της γονεϊκής συναισθηματικής εκφραστικότητας με την ενσυναίσθηση του ατόμου.

4.2. Η Ενσυναίσθηση και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη ειπωθεί, η ενσυναίσθηση αποτελεί μία όψη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναπτύσσεται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Μετά την οικογένεια ένας πολύ σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης είναι η ομάδα των συνομηλίκων. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υγιή κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα του παιδιού (Braza et. al., 2009). Επιπλέον, η επαφή και η επικοινωνία του παιδιού με τους συνομηλίκους του διευρύνει την ποικιλία των συναισθημάτων που βιώνει το παιδί με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η ικανότητά του για ενσυναίσθηση (Strayer & Roberts, 2004). Παράλληλα, αρκετοί ερευνητές συνδέουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης με την προκοινωνική συμπεριφορά, την αλτρουιστική συμπεριφορά, την τάση για προσφορά βοήθειας προς τους άλλους ανθρώπους, την κοινωνική ικανότητα και τις θετικές κοινωνικές σχέσεις (Hoffman, 1990, Eisenberg & Miller, 1987, Eisenberg & Fabes, 1990, Roberts & Strayer, 1996).

Με βάση τα παραπάνω, αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να μελετήσουν την πιθανή σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης του παιδιού και των σχέσεων με τους συνομηλίκους του. Σύμφωνα με τους Eisenberg και άλλους (2006), τα παιδιά που εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης έχουν την τάση να διατηρούν ομαλές και θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, στην έρευνα των Braza και άλλων (2009), που διενεργήθηκε σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, βρέθηκε ότι

η ενσυναίσθηση συσχετιζόταν θετικά με την κοινωνική αποδοχή και προτίμηση από τους συνομηλίκους. Επίσης, σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Garaigordobil, 2009), έχει βρεθεί ότι η ενσυναίσθηση των παιδιών και των εφήβων συσχετιζόταν θετικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, την τάση προσφοράς βοήθειας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και την κοινωνική προτίμηση από τους συμμαθητές τους και αρνητικά με την αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους. Σε άλλη έρευνα (Roberts & Strayer, 1996), τα κορίτσια που εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, είχαν την τάση να εκδηλώνουν προκοινωνικές συμπεριφορές στις φιλίες τους, ενώ στην έρευνα του Smith (2001), τα παιδιά που εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά στην κοινωνική προτίμηση από τους συνομηλίκους τους, είχαν την τάση να εκδηλώνουν και υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα των Dekonic και Gerris (1994), τα δημοφιλή παιδιά εκδήλωναν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα παιδιά που είχαν την τάση να απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους, ενώ, σε άλλη έρευνα που διενεργήθηκε σε δείγμα εφήβων (Adams, 1981), η ενσυναίσθηση των κοριτσιών συσχετιζόταν θετικά με το ποσοστό δημοτικότητάς τους. Τέλος, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε φοιτητές πανεπιστημίου (Carlo et. al., 2011), βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες που διατηρούσαν ασφαλή σχέση προσκόλλησης με τους συνομηλίκους τους εμφάνιζαν και υψηλότερη ενσυναίσθηση, ενώ, σε μία άλλη έρευνα, τα παιδιά που χαρακτηρίζονταν από τους συνομηλίκους τους ως παιδιά με θετική κοινωνική συμπεριφορά εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, σε σχέση με τα παιδιά που ήταν δράστες ή θύματα εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των συνομηλίκων τους (Warden & Mackinnon, 2003).

Συνοψίζοντας, μέσα από τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι η ενσυναίσθηση φαίνεται να συσχετίζεται με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς τα άτομα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης τείνουν να είναι περισσότερο αποδεκτά, αρεστά και δημοφιλή στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, ενώ, ταυτόχρονα διατηρούν ασφαλείς και θετικές σχέσεις μαζί τους.

4.3. Η Συναισθηματική Εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους

Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοποιητικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Carson & Parke, 1996, Garner & Estep, 2001), αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να εξετάσουν την πιθανή σχέση μεταξύ της

συναισθηματικής εκφραστικότητας (θετικής και αρνητικής) στο οικογενειακό πλαίσιο και των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους.

Πολλές ερευνητικές μελέτες που διενεργήθηκαν σε δείγματα παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ανακάλυψαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής αυτοέκφρασης στο οικογενειακό πλαίσιο και των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που έγινε σε 27 παιδιά προσχολικής ηλικίας, έδειξε ότι τα παιδιά που εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους γονείς τους, είχαν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (MacDonald & Parke, 1984). Παρόμοια, μέσα από έρευνα που διενεργήθηκε σε 12 αγόρια νηπιακής ηλικίας και εξέτασε την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών κατά τη διάρκεια φυσικού παιχνιδιού σε απορριπτόμενα, παραμελημένα και δημοφιλή παιδιά, βρέθηκε ότι τα δημοφιλή παιδιά εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους γονείς τους σε σχέση με τα απορριπτόμενα και παραμελημένα παιδιά, ενώ τα απορριπτόμενα παιδιά εξέφραζαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες παιδιών (MacDonald, 1987). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε, επιπλέον, ότι οι πατέρες των παραμελημένων παιδιών ήταν λιγότερο εκφραστικοί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μαζί τους, σε σχέση με τους πατέρες των παιδιών που ανήκαν στις άλλες δύο κατηγορίες. Επίσης, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 36 παιδιά προσχολικής ηλικίας, βρέθηκε ότι η αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων μπορούσε να προβλέψει την κοινωνική προτίμηση των παιδιών ως φίλων από τους συνομηλίκους τους (Walden & Field, 1990). Έρευνα των Carson & Parke (1996), η οποία έγινε σε 41 παιδιά προσχολικής ηλικίας και τους γονείς τους και επιχείρησε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της έκφρασης αμοιβαίων αρνητικών συναισθημάτων στην αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών και των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, έδειξε ότι τα παιδιά που εξέφραζαν αμοιβαία αρνητικά συναισθήματα με τους πατέρες τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι παιδιά που μοιράζονταν λίγα με τους συνομηλίκους τους, να είναι επιθετικά στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και να αποφεύγουν το παιχνίδι με άλλους συνομηλίκους. Επιπρόσθετα, έρευνα που διενεργήθηκε σε 82 παιδιά προσχολικής ηλικίας, ανακάλυψε ότι τα παιδιά που εξέφραζαν περισσότερα θετικά συναισθήματα στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους, είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι παιδιά που προσκαλούν για παιχνίδι τους συνομηλίκους τους, να έχουν θετική κοινωνική συμπεριφορά στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και να είναι δέκτες κοινωνικών προσκλήσεων από τους συνομηλίκους τους (Garner & Estep, 2001). Σε έρευνα, επίσης, που μελέτησε τη πιθανή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής εκφραστικότητας (όπως την αξιολόγησαν οι συνομήλικοι) 523 μαθητών της πρώτης τάξης του Δημοτικού και κοινωνικών και ψυχολογικών

παραγόντων, βρέθηκε ότι η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων από τους μαθητές συσχετίστηκε αρνητικά και μπορούσε να προβλέψει την κοινωνική ικανότητα/επάρκειά τους (όπως την αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί) στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Perry-Parrish et. al., 2012). Τέλος, διαχρονική έρευνα που διενεργήθηκε σε 62 Μεξικανοαμερικανές οικογένειες νηπίων και εξέτασε τη σχέση μεταξύ της αμοιβαίας συναισθηματικής εκφραστικότητας μητέρας-παιδιού και πατέρα-παιδιού και των σχέσεων των νηπίων με τους συνομηλίκους τους, έδειξε ότι τα παιδιά που εξέφραζαν αρνητικά συναισθήματα στο παιχνίδι με τους γονείς τους παρουσίαζαν και υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η αμοιβαία έκφραση θετικών συναισθημάτων μεταξύ μητέρας και παιδιού προέβλεψε χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ η αμοιβαία έκφραση αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ μητέρας-παιδιού προέβλεψε χαμηλότερα επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς. Αντίστοιχα, η έρευνα έδειξε ότι η αμοιβαία έκφραση θετικών συναισθημάτων μεταξύ πατέρα-παιδιού μπορούσε να προβλέψει υψηλότερα επίπεδα θετικής συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς των νηπίων στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Lindsey et. al., 2013).

Ωστόσο, στην επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που δεν επιβεβαιώνουν την παραπάνω σχέση. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που έγινε σε 61 παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, έδειξε ότι η συναισθηματική εκφραστικότητα των παιδιών δε συσχετίστηκε με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Cassidy et. al., 1992), ενώ ερευνητική μελέτη που διενεργήθηκε σε 36 Αφροαμερικανά παιδιά προσχολικής ηλικίας, έδειξε ότι η αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των παιδιών δε συσχετίστηκε με το βαθμό αποδοχής τους από τους συνομηλίκους τους (Smith, 2001).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Έχοντας ως δεδομένο ότι το επίπεδο ενσυναίσθησης, η συναισθηματική εκφραστικότητα και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συμβάλλουν σημαντικά στην υγιή ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθίσταται απαραίτητη η ανάγκη εξέτασης των παραπάνω παραγόντων και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

5.1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Τις τελευταίες δεκαετίες, φαίνεται ότι το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών έχει επικεντρώσει την προσοχή και το ενδιαφέρον ποικίλων ερευνητών και επιστημών. Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως έχει προταθεί από την Κοινή Εθνική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD) (Hammill, 1990), οι *Μαθησιακές Δυσκολίες* είναι «ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση των ικανοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες».

Από τον παραπάνω ορισμό, γίνεται, επομένως, φανερό ότι προβλήματα συμπεριφοράς, ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματικά προβλήματα και δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους συναντώνται αρκετά συχνά και θεωρούνται συνοδά προβλήματα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΜΔ. Πράγματι, στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, πλήθος ερευνητικών δεδομένων αποδεικνύει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει ποικίλα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι το 24% με 52% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Dyson, 2003), ενώ, αντίστοιχη επιστημονική μελέτη επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη, υποστηρίζοντας ότι περισσότερο από το 75% των παιδιών με ΜΔ, εκδηλώνουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Bauminger et. al., 2005, Carman & Chapparo, 2012).

Τα συχνά προβλήματα των παιδιών με ΜΔ στην κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή έχουν αποδοθεί, κατά καιρούς, σε διάφορες εξηγήσεις, όπως, ως επακόλουθα των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν, λόγω της επαναλαμβανόμενης σχολικής αποτυχίας ή του

στιγματισμού τους ως μαθητές με μαθησιακή δυσκολία, τα οποία με τη σειρά τους επιδρούν αρνητικά και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Dimitrovsky et. al., 1998, Valås, 1999, Kravetz, 1999). Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ίδια γνωστικά ελλείμματα που δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες, βρίσκονται πίσω και από τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που τις συνοδεύουν. Σύμφωνα με αρκετά ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζουν δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών και συναισθηματικών στοιχείων της επικοινωνίας, γεγονός που φαίνεται να επισκιάζει τόσο τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όσο και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Dimitrovsky et. al., 1998, Kravetz, 1999, Bauminger et. al., 2005, Petti et. al., 2003, Sprouse et. al., 1998).

5.2.Συναισθηματικές δυσκολίες και κοινωνικά ελλείμματα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, μέσα από τη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι οι μαθητές με ΜΔ εκδηλώνουν, αρκετά συχνά, συναισθηματικές δυσκολίες. Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί ανάμεσα σε μαθητές με ΜΔ και μαθητές τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται ότι οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Dyson, 2003, Arnold et. al., 2005), κατάθλιψης (Arnold et. al., 2005, Bloom & Heath, 2009) και αισθημάτων μοναξιάς (Valås, 1999), περισσότερα σωματικά ενοχλήματα (Dyson, 2003, Arnold et. al., 2005), και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Valås, 1999) σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Επιπρόσθετα, πολλά ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση και κατανόηση, τόσο των δικών τους συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων (Bloom & Heath, 2009, Bauminger et. al., 2005, Carman & Chapparo, 2012, Dimitrovsky et. al., 1998, Sprouse et. al., 1998, Petti et. al., 2003). Πιο συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες που διενεργήθηκαν σε δείγματα παιδιών και εφήβων με και χωρίς ΜΔ και εξέτασαν την ικανότητα των συμμετεχόντων να αποκωδικοποιούν τα συναισθηματικά μηνύματα που δέχονται μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία, έδειξαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και κινήσεις (Bloom & Heath, 2009, Bauminger, et. al., 2005, Dimitrovsky et. al., 1998, Sprouse et. al., 1998, Petti et. al., 2003). Μάλιστα, στην έρευνα των Bauminger και άλλων (2005), βρέθηκε, επιπλέον, ότι τα παιδιά με ΜΔ

δυσκολεύονταν να κατανοήσουν ότι ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται ταυτόχρονα δύο αντικρουόμενα συναισθήματα (αγάπη-θυμός, χαρά-λύπη) ή ότι είναι πιθανόν, για κάποιο λόγο, να αποκρύπτει κάποιο συναίσθημα. Επίσης, οι Carman και Chapparo (2012), βρήκαν ότι τα παιδιά με ΜΔ εμφανίζουν ελλείμματα στην κωδικοποίηση των συναισθηματικών μηνυμάτων, και κατ'επέκταση, στη συναισθηματική τους εκφραστικότητα, στον αυτοέλεγχο των συναισθημάτων τους, αλλά και στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που επιδρά αρνητικά στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Ωστόσο, στην έρευνα των Bloom και Heath (2009), που μελέτησε τη συναισθηματική εκφραστικότητα εφήβων με και χωρίς ΜΔ και την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου, δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες, τόσο στη συναισθηματική τους εκφραστικότητα, όσο και στην ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου.

Επομένως, μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά με ΜΔ εμφανίζουν, συχνά, συναισθηματικά προβλήματα, όπως αυξημένο άγχος, κατάθλιψη και αισθήματα μοναξιάς, χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και ελλείμματα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση, τόσο των δικών τους συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων, κάτι που φαίνεται να επιδρά αρνητικά και στις κοινωνικές τους δεξιότητες και αλληλεπιδράσεις.

Τα συναισθηματικά προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, πολλές φορές συνοδεύονται και από ποικίλες κοινωνικές δυσκολίες. Αρκετά ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από δείγματα ατόμων με ΜΔ, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και προβλήματα συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που έγινε σε 79 παιδιά με προβλήματα διάσπασης προσοχής και 22 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, έδειξε ότι τα παιδιά με διάσπαση προσοχής εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Andrade et. al., 2009). Παρόμοια, μέσα από έρευνα που διενεργήθηκε σε 106 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 101 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και εξέτασε την κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή των εφήβων με ΜΔ, βρέθηκε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων τους, οι μαθητές με ΜΔ εμφάνιζαν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Tur-Kaspa, 2002). Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και έρευνα που έγινε σε 19 παιδιά με ΜΔ και τα αδέρφια

τους, με τα πρώτα να εμφανίζουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα δεύτερα (Dyson, 2003), ενώ, παράλληλα, σε έρευνα των Arnold και άλλων (2005), που έγινε σε 188 εφήβους με τυπική και περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες που είχαν περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα, εμφάνιζαν, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους, υψηλότερα επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς. Τέλος, έρευνα που διενεργήθηκε σε 69 παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές, έδειξε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους, οι συμμετέχοντες εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς (Lindsay & Dockrell, 2000).

Επίσης, σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στην επεξεργασία των πληροφοριών που σχετίζονται με τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και στη διαπροσωπική κατανόηση. Ειδικότερα, στην έρευνα των Bauminger και άλλων (2005), που έγινε σε 100 μαθητές με και χωρίς ΜΔ, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΜΔ εμφάνιζαν ελλείμματα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των κοινωνικών στοιχείων της επικοινωνίας, έθεταν λιγότερους στόχους σχετικά με τις κοινωνικές τους συναναστροφές και δυσκολεύονταν να επιλέξουν την κατάλληλη αντίδραση σε αυτές, ενώ, στην έρευνα των Kravetz και άλλων (1999), που έγινε σε 44 παιδιά με και χωρίς ΜΔ, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΜΔ δυσκολεύονταν να κατανοήσουν ότι η δική τους προοπτική μπορεί να διαφέρει από την προοπτική ενός άλλου ατόμου.

Τέλος, πλήθος ερευνητικών δεδομένων αποδεικνύει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, τόσο αναφορικά με την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων, όσο και από άποψη κοινωνικής αποδοχής, προτίμησης και απόρριψης από την ομάδα συνομηλίκων τους (Nabuzoka & Smith, 1993, Hodgens et. al., 2000, Valås, 1999, Wiener & Schneider, 2002, Nixon, 2001, Serafica & Harway, 1979).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες και, ειδικότερα, στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που δέχονται μέσα από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη συμπεριφορά τους και κατ' επέκταση δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

5.3. Η Ενσυναίσθηση, η Συναισθηματική Εκφραστικότητα και οι Σχέσεις με τους Συνομηλίκους στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως έχει γίνει σαφές στην υπάρχουσα επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ φαίνεται να αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Έχοντας ως δεδομένη την παραπάνω θέση, πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να εξετάσουν συγκεκριμένους κοινωνικο-συναισθηματικούς παράγοντες στον παραπάνω μαθητικό πληθυσμό, όπως είναι η ενσυναίσθηση των παιδιών με ΜΔ και οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

Σύμφωνα με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, καθώς παρουσιάζουν ελλείμματα στην αναγνώριση, την κατανόηση και την ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που έγινε σε 76 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και 48 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών και εξέτασε την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου, έδειξε ότι τα παιδιά με ΜΔ έδωσαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Dimitrovsky et. al., 1998). Παρόμοια, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 69 εφήβους με και χωρίς ΜΔ, βρέθηκε ότι οι μαθητές με ΜΔ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου, σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Bloom & Heath, 2009). Επίσης, σε έρευνα που έγινε σε 33 συμμετέχοντες με και χωρίς ΜΔ ηλικίας 9 έως 14 ετών και εξέτασε την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και κινήσεις, βρέθηκε ότι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις σε σχέση με τους μαθητές με ΜΔ (Petti et. al., 2003). Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και στην έρευνα των Sprouse και άλλων (1998) που έγινε σε 57 μαθητές με και χωρίς ΜΔ ηλικίας 6 έως 10 ετών, με τους μαθητές με ΜΔ να εκδηλώνουν περισσότερες δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων μέσα από εκφράσεις του προσώπου, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Έρευνα, επίσης, των Carman και Chapparo (2012), που έγινε σε 10 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 8 έως 12 ετών και τις μητέρες τους, και εξέτασε την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών στο σχολείο και το σπίτι, έδειξε ότι, σύμφωνα με τις μητέρες τους, οι συμμετέχοντες, κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλα άτομα, αδυνατούσαν να αντιληφθούν ακόμα και τα πιο φανερά συναισθηματικά μηνύματα που δέχονταν, ιδίως, μάλιστα, όταν οι γύρω τους ήταν αναστατωμένοι ή θυμωμένοι. Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε 50 μαθητές με ΜΔ και 50 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και εξέτασε την ικανότητα

αναγνώρισης, κατανόησης και ερμηνείας σύνθετων συναισθημάτων (φόβος, περηφάνεια, ντροπή) μέσα από ιστορίες και εικόνες, βρέθηκε ότι οι μαθητές με ΜΔ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Bauminger et. al., 2005). Τέλος, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα των Kravetz και άλλων (1999), που συλλέχθηκαν από 44 μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες με ΜΔ αδυνατούσαν να διαφοροποιήσουν και να συγκρίνουν τη δική τους προοπτική με την προοπτική ενός άλλου ατόμου.

Επιπρόσθετα, πλήθος ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται είτε στην ποιότητα που έχουν οι σχέσεις και οι φιλίες τους, είτε στα ποσοστά που εμφανίζουν στη δημοτικότητα, την αποδοχή, την προτίμηση και την απόρριψη από την ομάδα συνομηλίκων τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με βιβλιογραφική ανασκόπηση που μελέτησε την κοινωνική επάρκεια των παιδιών με ΔΕΠΥ, φαίνεται ότι, σε ένα μεγάλο ποσοστό τα παιδιά με ΔΕΠΥ βιώνουν την κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους τους και εμφανίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με αυτούς (Nixon, 2001). Επίσης, έρευνα που έγινε σε 179 παιδιά με και χωρίς ΜΔ, ηλικίας 8 έως 12 ετών, έδειξε ότι, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, τα παιδιά με ΜΔ είχαν περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν από την ομάδα συνομηλίκων τους και λιγότερες πιθανότητες να είναι δημοφιλή (Nabuzoka & Smith, 1993). Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από 1.434 μαθητές με ΜΔ και μαθητές τυπικής ανάπτυξης, έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά αποδοχής από την ομάδα συνομηλίκων, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Valås, 1999), ενώ, σε έρευνα που εξέτασε τις σχέσεις με τους συνομηλίκους 45 αγοριών με και χωρίς ΔΕΠΥ ηλικίας 8 έως 11,5 ετών, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες με ΔΕΠΥ εμφάνισαν χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής προτίμησης από την ομάδα συνομηλίκων, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Hodgens et. al., 2000). Τέλος, ερευνητική μελέτη που εξέτασε τα μοτίβα φιλίας 117 μαθητών με ΜΔ και 115 μαθητών τυπικής ανάπτυξης, έδειξε ότι οι φιλίες των παιδιών με ΜΔ χαρακτηρίζονταν ως λιγότερο σταθερές, εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά συγκρούσεων, χαμηλότερα ποσοστά επιβεβαίωσης και χαμηλότερα ποσοστά δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων (Wiener & Schneider, 2002).

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη συναισθηματική εκφραστικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένα και δεν παρουσιάζουν ομοιομορφία. Σύμφωνα με την έρευνα των Carman και Chapparo (2012), τα παιδιά με ΜΔ εμφάνισαν ελλείμματα στη

συναισθηματική τους εκφραστικότητα, ενώ, αντίθετα, στην έρευνα των Bloom και Heath (2009), δεν βρέθηκαν διαφορές στη συναισθηματική εκφραστικότητα μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΜΔ.

Συμπερασματικά, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν ελλείμματα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών στοιχείων της επικοινωνίας, γεγονός που οδηγεί σε ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και σε χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Λόγω των ελλειμμάτων αυτών, τα παιδιά με ΜΔ βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση και εμφανίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνονται οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων ψυχο-συναισθηματικών παραγόντων και της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού. Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει: α) το επίπεδο ενσυναίσθησης των μαθητών, β) τη συναισθηματική εκφραστικότητα μέσα στο οικογενειακό τους πλαίσιο και γ) τις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Επιπρόσθετα, η έρευνα αποσκοπεί στο να εντοπίσει πιθανές διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;
2. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική εκφραστικότητα που εκδηλώνεται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;
3. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ποιότητα των σχέσεων των μαθητών με τους συνομηλίκους τους (όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι) ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική αυτοέκφραση των γονέων και των ίδιων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;

5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική εκφραστικότητα και την αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
6. Υπάρχει επίδραση της συναισθηματικής εκφραστικότητας που εκδηλώνεται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο στην ενσυναίσθηση των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
7. Υπάρχει επίδραση της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής εκφραστικότητας στην αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
8. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπο εξέταση μεταβλητές (ενσυναίσθηση, συναισθηματική εκφραστικότητα και αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με συνομηλίκους) ως προς το φύλο και την ηλικία;

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας

6.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 47 μαθητές από 11 δημοτικά σχολεία της Αττικής και ένα της Αιτωλοακαρνανίας, καθώς και οι γονείς τους. Από τους συμμετέχοντες μαθητές, οι 20 (42,6%) ήταν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι 27 (57,4%) ήταν τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές. Ως κριτήριο επιλογής των μαθητών ορίστηκε η φοίτησή τους σε Τμήμα Ένταξης, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που φοιτούσαν στα Τμήματα Ένταξης αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες) και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η επιλογή των τάξεων έγινε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, με βάση την ύπαρξη σε αυτές μαθητών που φοιτούν σε Τ. Έ. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν 10,79 έτη (τυπική απόκλιση= 1,082, εύρος ηλικιών= 8 έως 12 έτη). Από τους συμμετέχοντες μαθητές, το 61,7 % (29) ήταν αγόρια, ενώ το 38,3 % (18) ήταν κορίτσια. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 6 (12,8 %) μαθητές φοιτούσαν στην Γ΄ Τάξη, οι 10 (21,3 %) μαθητές φοιτούσαν στην Δ΄ Τάξη, οι 17 (36,2 %) μαθητές φοιτούσαν στην Ε΄ Τάξη και οι 14 (29,8 %) μαθητές φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Τάξη. Επιπλέον, από τους συμμετέχοντες, οι 37 (78,7 %) μαθητές δήλωσαν ότι έχουν αδέρφια, ενώ οι 10 (21,3 %) μαθητές δήλωσαν ότι ήταν μοναχοπαίδια. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση την ύπαρξη σε αυτά Τμήματος Ένταξης.

Εκτός από τους μαθητές, στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να συμμετάσχουν και οι γονείς ή κηδεμόνες τους. Ειδικότερα, ένας γονέας/κηδεμόνας από κάθε μαθητή κλήθηκε να συμπληρώσει το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Αυτοέκφρασης στο Πλαίσιο της Οικογένειας. Στην έρευνα συμμετείχαν 47 γονείς (μέση ηλικία = 41,66 έτη, τυπική απόκλιση = 4,984), εκ των οποίων 43 (91,5 %) μητέρες και 4 (8,5 %) πατέρες. Από το σύνολο των γονέων, οι 7 (14,9 %) δήλωσαν ότι ήταν απόφοιτοι Δημοτικού/ Γυμνασίου, οι 26 (55,3 %) ήταν απόφοιτοι Λυκείου και οι 14 (29,8 %) ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου. Επίσης, από τους συμμετέχοντες το 87,2 % (41) ήταν έγγαμοι, το 10,6 % (5) ήταν διαζευγμένοι και το 2,1 % (1) ήταν σε χηρεία.

6.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο για τη Συναισθηματική Αυτοέκφραση των ατόμων μέσα στην Οικογένεια (Self-Expressiveness in the Family Questionnaire, SEFQ) (Halberstadt et al., 1995)

Για την αξιολόγηση του βαθμού της συναισθηματικής εκφραστικότητας στο πλαίσιο της οικογένειας των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο για τη Συναισθηματική Αυτοέκφραση των ατόμων μέσα στην Οικογένεια* (Self-Expressiveness in the Family Questionnaire, SEFQ) (Halberstadt et al., 1995). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα από ερευνητές στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο [Τσίτσας, Γ., Αντωνοπούλου, Αικ., & Βουτυρά, Α (2012). Ερωτηματολόγιο Έκφρασης Συναισθημάτων στην Οικογένεια. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (εκδ.) Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα (σελ. 685). Αθήνα: Πεδίο]. Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, το οποίο περιλαμβάνει 40 υποθετικά σενάρια συναισθηματικής εκφραστικότητας του ατόμου στην οικογένειά του, που αξιολογούνται μέσω 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = Ποτέ έως 5 = Πάντα). Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει δύο κλίμακες: (1) την κλίμακα έκφρασης θετικών συναισθημάτων (23 σενάρια) (π.χ. «Ενθουσιάζομαι όταν ο καιρός είναι πολύ καλός», «Δείχνω τη χαρά μου μετά από μια απρόσμενη επιτυχία») και (2) την κλίμακα έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων (17 σενάρια) (π.χ. «Δείχνω την αντιπάθειά μου προς τους ανθρώπους», «Βάζω τα κλάματα όταν διαφωνώ με κάποιον»). Από τους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου προκύπτουν δυο βαθμοί: ο βαθμός έκφρασης θετικών συναισθημάτων και ο βαθμός έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε α) από τους μαθητές και β) από έναν από τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών. . Στον πίνακα 1 συνοψίζονται οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας, για το συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων, του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Αυτοέκφρασης, αλλά και για κάθε κλίμακα χωριστά:

Πίνακας 1: *Δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha για το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Αυτοέκφρασης των ατόμων στην Οικογένεια (SEFQ)*

	N	Cronbach's Alpha
1. SEFQ (για τους γονείς)	40	.802
2. Έκφραση θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	23	.857
3. Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	17	.811
4. SEFQ (για τους μαθητές)	40	.617
5. Έκφραση θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	23	.679

Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (Kids Empathic Development Scale, KEDS) (Reid et al., 2012)

Προκειμένου να εξεταστεί το επίπεδο ενσυναίσθησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (Kids Empathic Development Scale, KEDS) (Reid et al., 2012)*. Πρόκειται για ένα εξατομικευμένο εργαλείο, το οποίο αποτελείται από δώδεκα εικόνες/σενάρια. Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει τη συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων των εικόνων διαλέγοντας ανάμεσα σε έξι διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, έκπληξη, ηρεμία, φόβος). Στη συνέχεια ακολουθεί μία σειρά ερωτήσεων που αφορούν (α) στην αναγνώριση συναισθημάτων (π.χ. Πώς πιστεύεις ότι νιώθει αυτό το αγόρι;) (συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης), (β) στην κατανόηση συναισθημάτων (π.χ. Μπορείς να μου πεις γιατί αυτό το αγόρι νιώθει έτσι;) (γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης) και (γ) στην αντιμετώπιση (π.χ. Τι θα έκανες αν ήσουν αυτό το αγόρι;) (συμπεριφορική διάσταση της ενσυναίσθησης). Ο βαθμός ενσυναίσθησης κάθε μαθητή προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεών του στις δοκιμασίες της κλίμακας. Στον πίνακα 2 αναγράφονται οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της Κλίμακας Παιδικής Ενσυναίσθησης για το συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων, αλλά και για κάθε διάσταση της ενσυναίσθησης χωριστά:

Πίνακας 2: Δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha για την Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS)

	N	Cronbach's Alpha
1. KEDS	63	.825
2. Συναισθηματική ενσυναίσθηση	17	.607
3. Γνωστική ενσυναίσθηση	29	.701
4. Συμπεριφορική ενσυναίσθηση	17	.789

Δείκτης Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Index of Empathy for Children and Adolescents) (Bryant, 1982)

Για τη διερεύνηση του βαθμού ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε, επιπλέον, και ο *Δείκτης Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους* (Index of Empathy for Children and Adolescents) (Bryant, 1982), ο οποίος έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα από ερευνητές στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο [Τσίτσας, Γ., Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Ε. & Αντωνοπούλου, Αικ. (2012). Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (εκδ.) Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα (σελ. 786). Αθήνα: Πεδίο]. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των παιδιών και των εφήβων. Αποτελείται από 22 προτάσεις, των οποίων το εύρος του σκορ των απαντήσεων κυμαίνεται από μηδέν (0) μέχρι ένα (1) (NAI = 1 και OXI = 0), ενώ αντίστοιχα για την εφηβεία το εύρος αυτό κυμαίνεται από ένα (1) έως εννέα (9), (-4 έως 4) με το τέσσερα να εκφράζει την απόλυτη συμφωνία του υποκειμένου και το μείον τέσσερα την απόλυτη διαφωνία του. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο μεταφρασμένος στα ελληνικά τύπος NAI/OXI (yes/no – two point response format), ο οποίος είναι κατάλληλος για τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha για το συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων ήταν .581.

Υποκλίμακα «Σχέσεις με συνομηλίκους» από την *Κλίμακα «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II»* (ΠΑΤΕΜ II) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013)

Προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα των σχέσεων των μαθητών με τους συνομηλίκους τους, χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα «Σχέσεις με συνομηλίκους» από την *Κλίμακα «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II»* (ΠΑΤΕΜ II) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013) που αποτελεί την ελληνική εκδοχή του «Προφίλ Αυτοαντίληψης για Παιδιά» (Self-Perception Profile for Children) της Harter. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί την αυτοεκτίμηση και πέντε τομείς αυτοαντίληψης. Κάθε υποκλίμακα περιλαμβάνει 5 δηλώσεις μαζί με την αντίθετή τους έτσι ώστε να περιοριστεί η τάση του παιδιού για κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Δίπλα σε κάθε δήλωση υπάρχουν οι επιλογές «Πάρα πολύ μου ταιριάζει» και «Μάλλον μου ταιριάζει». Οι τέσσερις επιλογές αντιπροσωπεύουν τις βαθμολογίες 1 έως 4. Όταν η αριστερή διατύπωση είναι αρνητική, η βαθμολογία αντιστρέφεται. Στο τέλος εξάγεται ο μέσος όρος των επιμέρους βαθμολογιών. Στην υποκλίμακα των σχέσεων με συνομηλίκους, τρεις ερωτήσεις αφορούν τις φιλικές σχέσεις των παιδιών (ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων, αριθμός φίλων και ικανοποίηση), μία αφορά την αποδοχή και μία τη δημοτικότητα. Όσο μεγαλύτερο σκορ συγκεντρώσει ο μαθητής, τόσο πιο θετική

αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους του έχει. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί δημοσιευμένο εργαλείο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ερευνητές. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha για το συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων ήταν .597.

Ερωτηματολόγια δημογραφικών χαρακτηριστικών

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών για τους μαθητές, με το οποίο καταγράφηκαν τα εξής δεδομένα: ηλικία/τάξη, φύλο, αριθμός αδερφιών και σειρά γέννησης, σύσταση οικογένειας και αριθμός μελών και φοίτηση του μαθητή σε Τμήμα Ένταξης. Επίσης, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών για τους γονείς με το οποίο καταγράφηκαν τα εξής δεδομένα: μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα του γονέα, αριθμός παιδιών στην οικογένεια, σειρά γέννησης παιδιών, ώρες που περνούν οι γονείς με την οικογένεια, φοίτηση παιδιού σε Τμήμα Ένταξης και ύπαρξη παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στην οικογένεια.

6.3. Ερευνητική Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας διενεργήθηκε αξιολόγηση του περιεχομένου της από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά τους μήνες Οκτώβριο του 2016 έως Ιανουάριο του 2017, ενώ η τελική έγκριση της έρευνας δόθηκε το Μάρτιο του 2017. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του σχολικού έτους 2016-2017.

Προκειμένου να λάβουν μέρος οι μαθητές στην παρούσα έρευνα, χορηγήθηκε στους γονείς ανάλογο έντυπο συγκατάθεσης, μέσα από το οποίο ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και την ερευνητική διαδικασία, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου των δεδομένων, και το οποίο κλήθηκαν να υπογράψουν και να επιστρέψουν, εφόσον συμφωνούν, ώστε να συμμετάσχει το παιδί τους στην έρευνα. Μαζί με το έντυπο συγκατάθεσης δόθηκε στους γονείς και το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Αυτοέκφρασης των ατόμων μέσα στην Οικογένεια, που απευθυνόταν στους ίδιους, το οποίο, εφόσον επιθυμούσαν, συμπλήρωσαν και επέστρεψαν στο σχολείο.

Οι μαθητές, των οποίων οι γονείς συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τον σκοπό και τη συμβολή της έρευνας, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου των ερευνητικών δεδομένων, ενώ τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία είναι προαιρετική. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε εξατομικευμένα από κάθε μαθητή, παρουσία της ερευνήτριας, σε χώρο του σχολείου εκτός της

αίθουσας διδασκαλίας. Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και διευκρινίσεις από την ερευνήτρια, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου μία διδακτική ώρα για τον κάθε μαθητή. Καθ'όλη τη διάρκεια, η ερευνήτρια ήταν παρούσα, ώστε να δίνονται στους μαθητές οι απαραίτητες διευκρινήσεις, χωρίς, ωστόσο, να κατευθύνονται ως προς τις απαντήσεις.

Σε κάθε ερωτηματολόγιο που επιστράφηκε από τους γονείς δόθηκε ένας κωδικός, ο οποίος, στη συνέχεια, αντιστοιχιζόταν με το σετ ερωτηματολογίων που συμπλήρωνε ο μαθητής, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ερευνητική διαδικασία και να μπορεί να γίνει αντιστοίχιση γονέα-μαθητή.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα

7.1. Περιγραφική Στατιστική

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τις μέγιστες και τις ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές στις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας (N=47)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Παιδιά				
Ενσυναίσθηση (συνολικός βαθμός)	68,83	12,83	39,00	99,00
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	16,98	3,33	8,00	23,00
Γνωστική ενσυναίσθηση	31,36	5,97	16,00	45,00
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση	20,49	7,56	4,00	36,00
Συναισθηματική εκφραστικότητα στο πλαίσιο της οικογένειας (συνολικός βαθμός)	3,46	0,28	2,73	4,05
Έκφραση θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	3,97	0,39	3,04	4,74
Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	2,76	0,44	1,82	4,00
Αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους	2,98	0,62	1,60	4,00
Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων	3,21	0,95	1,00	4,00
Αριθμός φίλων	3,23	0,98	1,00	4,00
Ικανοποίηση	3,13	0,92	1,00	4,00
Αποδοχή	2,77	1,09	1,00	4,00
Δημοτικότητα	2,57	1,02	1,00	4,00
Γονείς				
Συναισθηματική εκφραστικότητα στο πλαίσιο της οικογένειας (συνολικός βαθμός)	6,03	0,58	4,80	7,65
Έκφραση θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	7,26	0,74	5,48	8,65
Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	4,36	0,99	2,06	6,71

Από τις απαντήσεις των μαθητών στην Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS), φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας τείνουν σε γενικές γραμμές να εμφανίζουν μέτριες επιδόσεις στην ενσυναίσθηση. Ειδικότερα, από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι οι συμμετέχοντες μαθητές τείνουν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (συναισθηματική ενσυναίσθηση), να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τους λόγους για τους οποίους οι γύρω τους βρίσκονται σε μία συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση (γνωστική ενσυναίσθηση), ενώ, παράλληλα, τείνουν να εκδηλώνουν σε μέτριο βαθμό ανάλογες θετικές συμπεριφορές (συμπεριφορική ενσυναίσθηση).

Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο για τη Συναισθηματική Αυτοέκφραση των ατόμων μέσα στην Οικογένεια (SEFQ), φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες μαθητές τείνουν να εκδηλώνουν αρκετά συχνά τα συναισθήματά τους μέσα στο οικογενειακό τους πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα στην οικογένειά τους τείνουν να εμφανίζουν υψηλή θετική συναισθηματική εκφραστικότητα και μέτρια αρνητική εκφραστικότητα. Παράλληλα, μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των γονέων των συμμετεχόντων στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο, φαίνεται ότι και οι γονείς, με τη σειρά τους, τείνουν να εκδηλώνουν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό τα συναισθήματά τους μέσα στην οικογένειά τους, καθώς φαίνεται να εκδηλώνουν σε σχετικά υψηλό βαθμό θετικά συναισθήματα και σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό αρνητικά συναισθήματα μέσα στο οικογενειακό τους πλαίσιο.

Τέλος, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην υποκλίμακα «Σχέσεις με συνομηλίκους» της κλίμακας «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II» (ΠΑΤΕΜ II), φαίνεται ότι οι μαθητές τείνουν να έχουν μέτρια προς θετική αυτοαντίληψη για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν ότι, σε σχετικά υψηλό βαθμό, είναι ικανοί στο να συπάπτουν φιλικές σχέσεις και είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους φίλους τους, ενώ, παράλληλα, έχουν ικανοποιητικό αριθμό φίλων. Επιπλέον, οι μαθητές δήλωσαν ότι σε μέτριο βαθμό είναι αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων τους και νιώθουν δημοφιλείς ανάμεσά τους.

Στα δεδομένα της έρευνας εφαρμόστηκε έλεγχος κανονικότητας και βρέθηκε ότι ακολουθούν την κανονική κατανομή.

7.2. Έλεγχος συγχρονικής εγκυρότητας της Κλίμακας Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS)

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS) έχει συγχρονική εγκυρότητα, εκτός από το συγκεκριμένο εργαλείο, δόθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές και ο Δείκτης Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant, 1982) και εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης με βάση το στατιστικό κριτήριο Pearson (r).

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στα δύο παραπάνω ερευνητικά εργαλεία.

Πίνακας 4: *Συσχετίσεις (Pearson) μεταξύ της Κλίμακας Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS) και του Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant)*

	Δείκτης Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους		
	Μαθητές με ΜΔ (N=20)	Μαθητές Τ.Α. (N=27)	Σύνολο (N=47)
Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης	0,431	0,419*	0,435**
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	0,557*	0,369	0,454***
Γνωστική Ενσυναίσθηση	0,258	0,467*	0,395**
Συμπεριφορική Ενσυναίσθηση	0,256	0,162	0,226

*= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$, ***= $p \leq 0,001$

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις του Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους με την Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης, αλλά και με τις δύο διαστάσεις της κλίμακας, τη συναισθηματική και τη γνωστική ενσυναίσθηση, αντίστοιχα. Από τα παραπάνω, φαίνεται, επομένως, ότι η Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης έχει συγχρονική εγκυρότητα, καθώς πληροί την προϋπόθεση της συσχέτισης με ανάλογο ερευνητικό εργαλείο που μετρά το αντίστοιχο χαρακτηριστικό.

7.3. Διαφορές μέσων όρων

7.3.1. Διαφορές φύλου και ηλικίας

Με στόχο να μελετηθεί η ύπαρξη διαφορών ως προς το φύλο των συμμετεχόντων στις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσων όρων με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών ως προς το φύλο, καθώς τα κορίτσια τείνουν να εκφράζουν περισσότερο συχνά τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα αγόρια [$t(45) = -2,117$, $p < 0,05$]. Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και στη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι γονείς των αγοριών τείνουν να εκφράζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους γονείς των κοριτσιών [$t(45) = 2,072$, $p < 0,05$]. Επίσης, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην αυτοαντίληψη των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, καθώς τα αγόρια δήλωσαν ότι είχαν συνολικά καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους [$t(45) = 2,177$, $p < 0,05$], ότι είναι περισσότερο ικανοποιημένα από τις σχέσεις τους μαζί τους [$t(45) = 2,503$, $p < 0,05$] και ότι αισθάνονται περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων [$t(45) = 2,240$, $p < 0,05$] σε σχέση με τα κορίτσια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δε βρέθηκε άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς στο φύλο των συμμετεχόντων.

Παράλληλα, προκειμένου να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων στις μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων (oneway ANOVA), με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των συμμετεχόντων, χωρίζοντάς την σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες (9,10,11 και 12 ετών, αντίστοιχα). Το αποτέλεσμα της ANOVA έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας των συμμετεχόντων στις μεταβλητές της έρευνας.

7.3.2. Διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΜΔ

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους μαθητές με ΜΔ και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης στην ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική αυτο-έκφραση των συμμετεχόντων, καθώς και των γονέων τους, και την αυτοαντίληψη των μαθητών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, εφαρμόστηκε στα δεδομένα της έρευνας το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τις διαφορές στους μέσους όρους των μαθητών με και χωρίς ΜΔ στις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς ΜΔ και των γονέων τους

	Μαθητές με ΜΔ (N=20)		Μαθητές Τ.Α. (N=27)		Διαφορές μ.ο.	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₄₅	p
Μαθητές						
Ενσυναίσθηση (συνολικός βαθμός)	64,25	10,21	72,22	13,66	-2,19	0,03*
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	16,50	3,02	17,33	3,56	-0,85	0,40
Γνωστική ενσυναίσθηση	28,95	3,79	33,15	6,69	-2,72	0,01**
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση	18,80	6,83	21,74	7,94	-1,33	0,19
Έκφραση θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	3,92	0,45	4,01	0,34	-0,82	0,42
Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	2,78	0,46	2,75	0,44	0,23	0,82
Αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (συνολικός βαθμός)	2,87	0,51	3,07	0,68	-1,09	0,28
Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων	3,25	0,85	3,19	1,04	0,23	0,82
Αριθμός φίλων	3,05	1,00	3,37	0,97	-1,11	0,27
Ικανοποίηση	3,15	0,81	3,11	1,01	0,14	0,89
Αποδοχή	2,40	0,99	3,04	1,10	-2,05	0,05*
Δημοτικότητα	2,50	0,95	2,63	1,08	-0,43	0,67
Γονείς						
Έκφραση θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	7,54	0,63	7,05	0,76	2,33	0,02*
Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της οικογένειας	3,86	0,94	4,74	0,86	-3,34	0,01**

*= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα του κριτηρίου t έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΜΔ στον συνολικό βαθμό ενσυναίσθησης και σε μία από τις τρεις διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι μαθητές με ΜΔ τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, τόσο στην ενσυναίσθηση συνολικά όσο και στην ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τους λόγους για τους οποίους οι γύρω τους εκφράζουν συγκεκριμένα συναισθήματα (γνωστική ενσυναίσθηση). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο υπολειπόμενες διαστάσεις της ενσυναίσθησης.

Αναφορικά με τη θετική και την αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της οικογένειας, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στη θετική όσο και την αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα μεταξύ των γονέων των μαθητών με ΜΔ και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι γονείς των μαθητών με ΜΔ φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερη θετική εκφραστικότητα και χαμηλότερη αρνητική εκφραστικότητα στο πλαίσιο της οικογένειάς τους, σε σχέση με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας για την αυτοαντίληψη των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΜΔ. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που βρέθηκε, αφορά τη διάσταση της αποδοχής από τους συνομηλίκους, καθώς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές με ΜΔ δήλωσαν ότι είναι λιγότερο αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων τους, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

7.4. Συσχετίσεις

7.4.1. Συναισθηματική εκφραστικότητα μαθητών με και χωρίς ΜΔ και συναισθηματική εκφραστικότητα γονέων

Προκειμένου να μελετηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής εκφραστικότητας των συμμετεχόντων και της συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων τους μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Pearson (r). Οι αναλύσεις έγιναν ξεχωριστά για κάθε ομάδα μαθητών (ΜΔ και Τ.Α.), όπως αναγράφονται αναλυτικά στον πίνακα 6.

Πίνακας 6: Συσχετίσεις (Pearson) μεταξύ συναισθηματικής εκφραστικότητας μαθητών με και χωρίς ΜΔ και συναισθηματικής εκφραστικότητας γονέων

Συναισθηματική εκφραστικότητα γονέων			
Θετική		Αρνητική	
Μαθητές με ΜΔ (N=20)	Μαθητές Τ.Α. (N=27)	Μαθητές με ΜΔ (N=20)	Μαθητές Τ.Α. (N=27)
Μαθητές			

Έκφραση θετικών συναισθημάτων	0,253	0,462*	-0,149	0,162
Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	-0,325	-0,261	0,472*	0,020

*= $p < 0,05$

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των μαθητών Τ.Α. και της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων τους. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών με ΜΔ και την αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων τους. Ωστόσο, δε βρέθηκε άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση τόσο της θετικής όσο και της αρνητικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων με τη συναισθηματική (θετική η αρνητική) εκφραστικότητα των μαθητών με και χωρίς ΜΔ.

7.4.2. Ενσυναίσθηση και συναισθηματική εκφραστικότητα μαθητών με και χωρίς ΜΔ

Για τη διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής εκφραστικότητας των μαθητών με και χωρίς ΜΔ, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Pearson (r). Οι αναλύσεις παρατίθενται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7: Συσχετίσεις (Pearson) μεταξύ ενσυναίσθησης και συναισθηματικής εκφραστικότητας των μαθητών με και χωρίς ΜΔ

	Συναισθηματική εκφραστικότητα μαθητών			
	Θετική		Αρνητική	
	Μαθητές με ΜΔ (N=20)	Μαθητές Τ.Α. (N=27)	Μαθητές με ΜΔ (N=20)	Μαθητές Τ.Α. (N=27)
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	0,083	0,266	-0,003	0,166
Γνωστική ενσυναίσθηση	-0,013	0,246	0,057	0,224
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση	0,310	-0,074	-0,242	-0,050
Συνολικός βαθμός ενσυναίσθησης (KEDS)	0,227	0,147	-0,141	0,124

Ενσυναίσθηση (Bryant)	0,463*	0,481*	-0,171	0,186
------------------------------	--------	--------	--------	-------

*= $p < 0,05$

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής εκφραστικότητας των μαθητών με και χωρίς ΜΔ. Ωστόσο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας, τόσο των μαθητών με ΜΔ όσο και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, με τον βαθμό ενσυναίσθησής τους, όταν αυτός αξιολογούνταν με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant).

7.4.3. Ενσυναίσθηση μαθητών με και χωρίς ΜΔ και συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων των συμμετεχόντων

Με στόχο να διερευνηθεί η σχέση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων με και χωρίς ΜΔ και της συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων τους, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με το στατιστικό κριτήριο Pearson (r). Οι αναλύσεις παρατίθενται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Συσχετίσεις (Pearson) μεταξύ ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων με και χωρίς ΜΔ και συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων τους

	Συναισθηματική εκφραστικότητα γονέων			
	Θετική		Αρνητική	
	Μαθητές με ΜΔ (N=20)	Μαθητές Τ.Α. (N=27)	Μαθητές με ΜΔ (N=20)	Μαθητές Τ.Α.(N=27)
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	0,470*	0,335	0,159	0,169
Γνωστική ενσυναίσθηση	0,347	0,137	-0,064	0,315
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση	0,345	-0,111	-0,203	-0,111
Συνολικός βαθμός ενσυναίσθησης (KEDS)	0,499*	0,090	-0,113	0,134
Ενσυναίσθηση (Bryant)	0,513*	0,242	-0,052	0,136

*= $p < 0,05$

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις, τόσο του συνολικού βαθμού ενσυναίσθησης όσο και της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης των μαθητών με ΜΔ, με τη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων. Επιπλέον, η θετική

εκφραστικότητα των γονέων συσχετιζόταν θετικά και με την ενσυναίσθηση των μαθητών με ΜΔ, όταν αυτή αξιολογούνταν με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant). Ωστόσο, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ενσυναίσθησης των μαθητών Τ.Α. με τη συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων τους.

7.4.4. Ενσυναίσθηση, συναισθηματική εκφραστικότητα και αυτοαντίληψη των μαθητών με και χωρίς ΜΔ για τις σχέσεις τους με συνομηλίκους τους

Προκειμένου να εξεταστεί η πιθανή σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων με και χωρίς ΜΔ για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και του βαθμού ενσυναίσθησής τους, διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Pearson (r), όπως παρουσιάζονται και στον πίνακα 9.

Πίνακας 9: Συσχετίσεις (Pearson) μεταξύ της αυτοαντίληψης για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων με και χωρίς ΜΔ

	Ενσυναίσθηση				
	Συναισθηματική ενσυναίσθηση	Γνωστική ενσυναίσθηση	Συμπεριφορική ενσυναίσθηση	Συνολικός βαθμός Ενσυναίσθησης (KEDS)	Ενσυναίσθηση (Bryant)
Μαθητές με ΜΔ (N=20)					
Αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Συνολικός βαθμός)	0,209	0,040	0,377	0,329	0,560**
Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων	0,277	0,184	0,380	0,404	0,640**
Αριθμός φίλων	0,148	0,056	0,356	0,303	0,471*
Ικανοποίηση	-0,118	0,208	0,356	0,281	-0,180
Αποδοχή	0,140	0,089	0,376	0,326	0,354
Δημοτικότητα	0,111	-0,389	-0,407	-0,384	0,214
Μαθητές Τ.Α. (N=27)					
Αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους	-0,057	-0,276	-0,108	-0,212	-0,225

συνομηλίκους (Συνολικός βαθμός)					
Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων	0,076	-0,181	0,193	0,043	0,016
Αριθμός φίλων	-0,194	-0,140	-0,172	-0,219	-0,134
Ικανοποίηση	0,064	-0,144	-0,073	-0,096	-0,180
Αποδοχή	0,195	-0,127	0,072	0,030	-0,281
Δημοτικότητα	-0,337	-0,306	-0,375	-0,456	-0,153

*= $p<0,05$, **= $p\leq 0,01$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων με ΜΔ με τον βαθμό ενσυναίσθησής τους, όταν αυτός αξιολογούνταν με βάση την Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS). Ωστόσο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και την ενσυναίσθησή τους, όταν αυτή αξιολογούνταν με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που εμφάνισαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, δήλωσαν ότι έχουν καλύτερη αυτοαντίληψη για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, είναι αρκετά ικανοί στο να συνάπτουν φιλικές σχέσεις, ενώ, παράλληλα, έχουν ικανοποιητικό αριθμό φίλων.

Αναφορικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων (Pearson) με στόχο να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών με και χωρίς ΜΔ για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και της συναισθηματικής εκφραστικότητας των ιδίων και των γονέων τους.

Αναφορικά με τους μαθητές με ΜΔ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές οι οποίοι εκφράζουν πιο συχνά αρνητικά συναισθήματα μέσα στην οικογένειά τους, τείνουν να είναι λιγότερο ικανοί στο να συνάπτουν φιλικές σχέσεις [$r(45) = -0,562$, $p\leq 0,01$] και αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τον αριθμό των φίλων που έχουν [$r(45) = -0,445$, $p<0,05$]. Παράλληλα, οι μαθητές, των οποίων οι γονείς εκφράζουν περισσότερο συχνά θετικά συναισθήματα μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους [$r(45) = 0,528$, $p<0,05$] και ειδικότερα, τείνουν να είναι πιο ικανοί στο να συνάπτουν φιλικές σχέσεις [$r(45) = 0,489$, $p<0,05$], και δηλώνουν περισσότερο αποδεκτοί από την

ομάδα των συνομηλίκων τους [$r(45)= 0,451, p<0,05$]. Τέλος, οι μαθητές, των οποίων οι γονείς εκφράζουν πιο συχνά αρνητικά συναισθήματα μέσα στην οικογένεια, τείνουν να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους [$r(45)= 0,505, p<0,05$].

Αναφορικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

7.5. Ανάλυση παλινδρόμησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση τόσο της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων στη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, όσο και της αρνητικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων στην αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών με ΜΔ, εφαρμόστηκε ευθύγραμμη απλή ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτικές μεταβλητές τη θετική και την αρνητική εκφραστικότητα των γονέων και μεταβλητές κριτήριο τη θετική εκφραστικότητα των μαθητών Τ.Α. και την αρνητική εκφραστικότητα των μαθητών με ΜΔ, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: *Επίδραση της γονεϊκής συναισθηματικής εκφραστικότητας στη συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών με και χωρίς ΜΔ*

	Προβλεπτική μεταβλητή	Μεταβλητή κριτήριο	b	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού r^2
Μαθητές Τ.Α.	Θετική γονεϊκή εκφραστικότητα	Θετική εκφραστικότητα μαθητών	0,203	2,605	0,015*	0,182
Μαθητές με ΜΔ	Αρνητική γονεϊκή εκφραστικότητα	Αρνητική εκφραστικότητα μαθητών	0,232	2,271	0,036*	0,179

*= $p<0,05$

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της θετικής γονεϊκής εκφραστικότητας στη θετική εκφραστικότητα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης [$F(1,25)= 6,79, p<0,05$], ερμηνεύοντας το 18,2% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Αντίστοιχα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της αρνητικής γονεϊκής εκφραστικότητας

στην αρνητική εκφραστικότητα των μαθητών με ΜΔ [$F(1,18)= 5,16, p<0,05$], ερμηνεύοντας το 17,9% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής.

Επιπλέον, για να διαπιστωθεί η επίδραση της θετικής αυτο-εκφραστικότητας των μαθητών με και χωρίς ΜΔ στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους, εφαρμόστηκε ευθύγραμμη απλή ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή τη θετική αυτο-εκφραστικότητα και μεταβλητές κριτήριο την ενσυναίσθηση των μαθητών με ΜΔ και των μαθητών Τ.Α. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11: *Επίδραση της θετικής αυτο-εκφραστικότητας στην ενσυναίσθηση των μαθητών με ΜΔ και των μαθητών Τ.Α.*

	Προβλεπτική μεταβλητή	Μεταβλητή κριτήριο	b	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού r^2
Μαθητές με ΜΔ	Θετική εκφραστικότητα μαθητών	Ενσυναίσθηση (Bryant)	0,157	2,215	0,040*	0,171
Μαθητές Τ.Α.			0,170	2,744	0,011*	0,201

*= $p<0,05$

Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της προβλεπτικής μεταβλητής στη μεταβλητή κριτήριο, τόσο για τους μαθητές με ΜΔ [$F(1,18)= 4,91, p<0,05$], όσο και για τους μαθητές Τ.Α. [$F(1,25)= 7,53, p<0,05$], εξηγώντας το 17,1% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής για τους μαθητές με ΜΔ και το 20,1% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αντίστοιχα.

Παράλληλα, διενεργήθηκε ευθύγραμμη απλή ανάλυση παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της θετικής εκφραστικότητας των γονέων στην ενσυναίσθηση των μαθητών με ΜΔ, όπως φαίνεται και στον πίνακα 12.

Πίνακας 12: Επίδραση της θετικής γονεϊκής εκφραστικότητας στην ενσυναίσθηση των μαθητών με ΜΔ

	Προβλεπτική μεταβλητή	Μεταβλητή κριτήριο	b	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού r ²
Μαθητές με ΜΔ	Θετική γονεϊκή εκφραστικότητα	Συναισθηματική ενσυναίσθηση	2,236	2,257	0,037*	0,177
		Συνολικός βαθμός ενσυναίσθησης (KEDS)	8,036	2,440	0,025*	0,207
		Ενσυναίσθηση (Bryant)	0,124	2,536	0,021*	0,222

*= $p < 0,05$

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της θετικής γονεϊκής εκφραστικότητας στον συνολικό βαθμό ενσυναίσθησης (KEDS), [$F(1,18) = 5,96$, $p < 0,05$], στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης [$F(1,18) = 5,10$, $p < 0,05$] και στο επίπεδο ενσυναίσθησης, όπως αξιολογήθηκε με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant) [$F(1,18) = 6,43$, $p < 0,05$], ερμηνεύοντας το 17,7%, το 20,7% και το 22,2% της συνολικής διακύμανσης των εξαρτημένων μεταβλητών, διαδοχικά.

Επιπρόσθετα, για να διαπιστωθεί η επίδραση της ενσυναίσθησης των μαθητών με ΜΔ στην αυτοαντίληψη που διαμορφώνουν για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, εφαρμόστηκε ευθύγραμμη απλή ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή την ενσυναίσθηση των μαθητών με ΜΔ και μεταβλητές κριτήριο την αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και δύο διαστάσεις της, την ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων και τον αριθμό φίλων, όπως φαίνεται και στον πίνακα 13.

Πίνακας 13: Επίδραση της ενσυναίσθησης των μαθητών με ΜΔ στην αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους

	Προβλεπτική μεταβλητή	Μεταβλητή κριτήριο	b	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού r^2
Μαθητές με ΜΔ	Ενσυναίσθηση (Bryant)	Αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους	1,852	2,869	0,010**	0,276
		Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων	3,545	3,538	0,002**	0,377
		Αριθμός φίλων	3,059	2,264	0,036*	0,178

*= $p < 0,05$, **= $p \leq 0,01$

Η στατιστική ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ενσυναίσθησης των μαθητών με ΜΔ, όπως αξιολογήθηκε με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant), στην αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους [$F(1,18) = 8,23$, $p \leq 0,01$] και στις δύο διαστάσεις της, την ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων [$F(1,18) = 12,52$, $p < 0,01$] και τον αριθμό φίλων [$F(1,18) = 5,12$, $p < 0,05$], προβλέποντας το 27,6%, το 37,7% και το 17,8% της συνολικής διακύμανσης των εξαρτημένων μεταβλητών, αντίστοιχα.

Τέλος, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της συναισθηματικής εκφραστικότητας των μαθητών με ΜΔ και των γονέων τους στην αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη απλή ανάλυση παλινδρόμησης: α) με προβλεπτική μεταβλητή την αρνητική συναισθηματική αυτο-έκφραση των μαθητών με ΜΔ και μεταβλητές κριτήριο την αυτοαντίληψη των μαθητών για την ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων και τον αριθμό φίλων, β) με προβλεπτική μεταβλητή τη θετική γονεϊκή εκφραστικότητα και μεταβλητές κριτήριο την αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τις διαστάσεις της ικανότητας σύναψης φιλικών σχέσεων και της αποδοχής από τους συνομηλίκους και, γ) με προβλεπτική μεταβλητή την αρνητική γονεϊκή εκφραστικότητα και μεταβλητή κριτήριο τη διάσταση της ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, όπως φαίνεται και στον πίνακα 14.

Πίνακας 14: Επίδραση της συναισθηματικής εκφραστικότητας των μαθητών με ΜΔ και των γονέων τους στην αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους

	Προβλεπτική μεταβλητή	Μεταβλητή κριτήριο	b	t	p	Προσαρμοσμένο ς συντελεστής προσδιορισμού r^2
Μαθητές με ΜΔ	Αρνητική εκφραστικότητα μαθητών	Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων	-1,037	-2,885	0,010**	0,278
		Αριθμός φίλων	-0,964	-2,110	0,049*	0,154
	Θετική γονεϊκή εκφραστικότητα	Αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους	0,423	2,640	0,017*	0,239
		Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων	0,657	2,380	0,029*	0,197
		Αποδοχή	0,708	2,143	0,046*	0,159
		Ικανοποίηση	0,437	2,481	0,023*	0,213
	Αρνητική γονεϊκή εκφραστικότητα					

*= $p < 0,05$, **= $p \leq 0,01$

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της αρνητικής εκφραστικότητας των μαθητών με ΜΔ στην αυτοαντίληψή τους αναφορικά με την ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων [$F(1,18) = 8,32$, $p \leq 0,01$] και τον αριθμό φίλων που δηλώνουν ότι έχουν [$F(1,18) = 4,45$, $p < 0,05$], ερμηνεύοντας το 27,8% και το 15,4% της συνολικής διακύμανσης των εξαρτημένων μεταβλητών, αντίστοιχα. Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της θετικής γονεϊκής εκφραστικότητας στην αυτοαντίληψη των μαθητών συνολικά για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους [$F(1,18) = 6,97$, $p < 0,05$], και, ειδικότερα, για την ικανότητά τους να συνάπτουν φιλικές σχέσεις [$F(1,18) = 5,66$, $p < 0,05$] και για το πόσο αποδεκτοί δηλώνουν ότι είναι από αυτούς [$F(1,18) = 4,59$, $p < 0,05$], εξηγώντας το 23,9%, το 19,7% και το 15,9% της συνολικής διακύμανσης κάθε εξαρτημένης μεταβλητής, διαδοχικά. Τέλος, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της αρνητικής γονεϊκής εκφραστικότητας στην αυτοαντίληψη των μαθητών σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι από τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους [$F(1,18) = 6,16$, $p < 0,05$], εξηγώντας το 21,3% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής.

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση συγκεκριμένων ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να εξετάσει την πιθανή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής αυτο-εκφραστικότητας στο οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών και των γονέων τους, της αυτοαντίληψης των μαθητών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και της ενσυναίσθησής τους. Επιπρόσθετα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει πιθανές διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, ΔΕΠΥ) και σε τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, καθώς και να εξετάσει πιθανές διαφορές φύλου και ηλικίας μεταξύ των συμμετεχόντων.

8.1. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με το αν το επίπεδο ενσυναίσθησης των μαθητών με ΜΔ διαφέρει από αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο συνολικό βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών και στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ στη συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση της ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΜΔ παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις τόσο στη γενικότερη ικανότητα να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση, όσο και στην ικανότητα τους να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τις αιτίες για τις οποίες ένα άλλο άτομο βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Πράγματι, το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλα συναφή ερευνητικά δεδομένα (Bloom & Heath, 2009, Bauminger et. al., 2005, Carman & Chapparo, 2012, Dimitrovsky et. al., 1998, Sprouse et. al., 1998, Petti et. al., 2003, Kravetz et. al., 1999). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι, πίσω από τη μειωμένη ικανότητα των μαθητών με ΜΔ να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση, βρίσκονται τα ίδια γνωστικά ελλείμματα που προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να εμφανίζουν ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας και κατ'επέκταση στην αναγνώριση, κατανόηση και ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων ατόμων (Dimitrovsky et. al., 1998, Kravetz, 1999, Bauminger et. al., 2005, Petti et. al., 2003, Sprouse et. al., 1998). Επίσης, μία άλλη πιθανή εξήγηση του παραπάνω ευρήματος μπορεί να

αποδοθεί στο γεγονός ότι, λόγω του στιγματισμού τους ως μαθητές με μαθησιακή δυσκολία, της επαναλαμβανόμενης σχολικής αποτυχίας που βιώνουν, αλλά και του γεγονότος ότι συχνά γίνονται αποδέκτες αρνητικών σχολίων και εκδηλώσεων απογοήτευσης από τον άμεσο κοινωνικό τους περίγυρο, είναι πιθανόν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατακλύζονται, αρκετά συχνά, από αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται περισσότερο στη δική τους συναισθηματική κατάσταση, παρά σε αυτές των άλλων ατόμων.

8.2. Υπάρχουν διαφορές στη συναισθηματική εκφραστικότητα που εκδηλώνεται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική αυτο-εκφραστικότητα που εκδηλώνουν οι συμμετέχοντες μέσα στο οικογενειακό τους πλαίσιο, μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επαληθεύεται και από άλλη έρευνα (Bloom & Heath, 2009), αν και τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν αυτή τη σχέση είναι πολύ περιορισμένα. Μία πιθανή εξήγηση του παραπάνω ευρήματος θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι αυτό που διαμορφώνει τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών δεν είναι τόσο η ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας, αλλά η οικογένεια και οι πρακτικές κοινωνικοποίησης του συναισθήματος που υιοθετεί. Ως πρωταρχικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η οικογένεια αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί, μιμούμενο τα άλλα οικογενειακά μέλη, διαμορφώνει τα πρώτα νοητικά σχήματα για τη συναισθηματική έκφραση και μαθαίνει πως να εκφράζει, να ερμηνεύει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (Halberstadt et. al., 1995, Eisenberg et. al., 2003, Nelson et. al., 2012).

Αντιθέτως, φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη συναισθηματική εκφραστικότητα που εκδηλώνουν οι γονείς μέσα στην οικογένειά τους, μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς των παιδιών με ΜΔ τείνουν να εκφράζουν περισσότερα θετικά και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα μέσα στην οικογένειά τους σε σχέση με τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό φαίνεται να παρουσιάζει ασυμφωνία με συναφή ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εκφράζουν λιγότερα θετικά συναισθήματα και περισσότερο άγχος, σε σχέση με τους γονείς παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Heiman et. al., 2008, Dyson, 1996). Ένα τέτοιο εύρημα θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η παρουσία

μέσα στην οικογένεια ενός παιδιού με μαθησιακή δυσκολία φέρνει, συχνά, τα μέλη της αντιμέτωπα με μία προβληματική κατάσταση, λειτουργώντας σε πολλές οικογένειες αντισταθμιστικά και με τέτοιο τρόπο ώστε τα συναισθήματα να εκφράζονται σε ένα ξεκάθαρο, θετικό και συνάμα υποστηρικτικό κοινωνικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να ευνοείται και να διευκολύνεται το ίδιο το παιδί. Μία, επίσης, πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου ευρήματος θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι για τη μέτρηση της γονεϊκής συναισθηματικής εκφραστικότητας χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αυτοαναφοράς, κάτι που, ίσως, ευνόησε τους γονείς να εμφανίσουν μία πιο θετική εικόνα για το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειάς τους, φοβούμενοι το μεγαλύτερο στιγματισμό της και στην προσπάθειά τους να την προστατεύσουν.

8.3. Υπάρχουν διαφορές στην ποιότητα των σχέσεων των μαθητών με τους συνομηλίκους τους (όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι) ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με εξαίρεση τη διάσταση της αποδοχής από τους συνομηλίκους, καθώς οι μαθητές με ΜΔ δήλωσαν ότι είναι λιγότερο αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό δεν φαίνεται να επαληθεύεται από παρόμοια ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν διαφορές στις σχέσεις με τους συνομηλίκους μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΜΔ (Nixon, 2001, Nabuzoka & Smith, 1993, Valås, 1999, Hodgens et. al., 2000, Wiener & Schneider, 2002). Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους χρησιμοποιήθηκε εργαλείο αυτοαναφοράς με αρκετά μικρό αριθμό ερωτήσεων, με αποτέλεσμα να είναι πιθανόν να μην δίνεται τόσο ρεαλιστική εικόνα για το τι πραγματικά μπορεί να ισχύει, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

8.4. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική αυτο-εκφραστικότητα των γονέων και των ίδιων των μαθητών;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται να μην υπάρχει μόνο σχέση, αλλά επίδραση της συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων στη συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών, καθώς βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση και επίδραση της αρνητικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων στην αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα των μαθητών με ΜΔ και της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των

γονέων στη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών εκφράζουν θετικά συναισθήματα μέσα στην οικογένειά τους επιδρά στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές εκφράζουν θετικά συναισθήματα προς τα άλλα οικογενειακά μέλη. Ταυτόχρονα, η συχνότητα με την οποία οι γονείς των μαθητών με ΜΔ εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα μέσα στο οικογενειακό τους πλαίσιο επιδρά στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα στην οικογένειά τους. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επαληθεύεται από αρκετά ερευνητικά δεδομένα (Halberstadt, 1983, Halberstadt, 1986, Halberstadt & Eaton, 2002, Nelson et. al., 2012, Cassidy et. al., 1992, Zhou et. al., 2002), καθώς, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η συναισθηματική αυτο-έκφραση του παιδιού. Οι πρακτικές και τα μοτίβα συναισθηματικής εκφραστικότητας που ακολουθούνται μέσα σε μία οικογένεια επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά οργανώνουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ ιδιαίτερη σπουδαιότητα κατέχει η συναισθηματική αυτο-έκφραση των γονέων, η οποία επηρεάζει σημαντικά το συναισθηματικό κλίμα μιας οικογένειας και έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συναισθηματικής αυτο-έκφρασης του παιδιού και στην ευρύτερη συναισθηματική του ανάπτυξη (Bell, 1998, Halberstadt et. al., 1999, Halberstadt & Eaton, 2002).

8.5. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο και την αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;

Συναισθηματική εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο και ενσυναίσθηση των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, βρέθηκε θετική συσχέτιση αλλά και επίδραση της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των μαθητών με ΜΔ και των μαθητών Τ.Α. στον βαθμό ενσυναίσθησής τους, όταν αυτός αξιολογούνταν με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant). Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα με την οποία τα παιδιά εκδηλώνουν θετικές συναισθηματικές εκφράσεις μέσα στην οικογένειά τους, επιδρά στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλα παρόμοια ερευνητικά δεδομένα (Roberts & Strayer, 1996, Strayer & Roberts, 2004, Halberstadt et. al., 2011). Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετική συσχέτιση και επίδραση της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας των γονέων στην ενσυναίσθηση των παιδιών με

μαθησιακές δυσκολίες, είτε αυτή αξιολογούνταν με βάση την Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS), είτε με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant). Επίσης, η θετική εκφραστικότητα των γονέων επιδρούσε και στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Αντίστοιχα, και αυτό το εύρημα φαίνεται να επαληθεύεται από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Zhou et. al., 2002, Valiente et. al., 2004). Ωστόσο, δε βρέθηκε σχέση των παραπάνω μεταβλητών στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τόσο η συναισθηματική αυτο-έκφραση, όσο και η ενσυναίσθηση αποτελούν δύο θεμελιώδεις τομείς της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, η οποία συντελείται πρωτίστως μέσα στην οικογένεια. Κάθε οικογένεια, ωστόσο, υιοθετεί διαφορετικά μοτίβα συναισθηματικής εκφραστικότητας, διαφορετικές πρακτικές κοινωνικοποίησης του συναισθήματος και διαφορετικές πρακτικές διαχείρισης των συναισθηματικών εκφράσεων των άλλων, οι οποίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν το συναισθηματικό της κλίμα. Έτσι, μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη και στηριζόμενα στις παραπάνω πρακτικές, τα μέλη κάθε οικογένειας αναλαμβάνουν δράση προκειμένου να ρυθμίσουν, να τροποποιήσουν ή να ενισχύσουν τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων μελών (Halberstadt & Eaton, 2002). Όλα τα παραπάνω φαίνεται να έχουν επίπτωση στις συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, επιδρώντας σημαντικά, τόσο στον τρόπο που τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα τους, όσο και στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων. Κατά συνέπεια, σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά αποκτούν θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, συζητούν με τους γονείς τους για τα συναισθήματα, ενθαρρύνονται στο να εκφράζουν θετικά συναισθήματα και καλλιεργούν ικανότητες ρύθμισης και χαλιναγώγησης αρνητικών συναισθημάτων, σε ένα τέτοιο περιβάλλον, τα παιδιά αναπτύσσουν, ταυτόχρονα, και δεξιότητες ενσυναίσθησης. Άρα, τόσο η ενθάρρυνση της θετικής συναισθηματικής αυτο-έκφρασης μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, όσο και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, είναι επακόλουθα της υιοθέτησης από μέρους της οικογένειας, αποτελεσματικών κοινωνικοποιητικών πρακτικών.

Ενσυναίσθηση και αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετική συσχέτιση και επίδραση της ενσυναίσθησης των μαθητών με ΜΔ [όταν αυτή αξιολογούνταν με βάση τον Δείκτη Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant)] στην αυτοαντίληψή τους για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο ενσυναίσθησης των μαθητών φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην αυτοαντίληψη που έχουν για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και, εκτενέστερα, στο

πόσο ικανοί δηλώνουν στο να συνάπτουν φιλικές σχέσεις και στον αριθμό φίλων που έχουν. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Eisenberg et. al., 2006, Braza, 2009, Garaigordobil, 2009, Smith, 2001, Dekovic & Gerris, 1994, Adams, 1981, Carlo et. al., 2011, Warden & Mackinnon, 2003). Ωστόσο, δε βρέθηκε σχέση των δύο μεταβλητών στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι, εφόσον η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ερμηνεύει και να κατανοεί τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, τα άτομα με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των γύρω τους και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά μαζί τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Παράλληλα, η συχνή επαφή και η επικοινωνία του παιδιού με τους συνομηλίκους του διευρύνει την ποικιλία των συναισθημάτων που βιώνει το παιδί με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η ικανότητά του για ενσυναίσθηση (Strayer & Roberts, 2004). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, συνδέεται με την προκοινωνική συμπεριφορά, τον αλτρουισμό και την τάση προσφοράς βοήθειας προς τους άλλους (Hoffman, 1990, Eisenberg & Miller, 1987, Eisenberg & Fabes, 1990, Roberts & Strayer, 1996). Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό ότι, κατά την παιδική ηλικία, τόσο η ενσυναίσθηση όσο και οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους τους, αποτελούν δύο αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού.

Συναισθηματική εκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο και σχέσεις με συνομηλίκους

Αναφορικά με τους μαθητές με ΜΔ, τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων έδειξαν αρνητική συσχέτιση και επίδραση της αρνητικής εκφραστικότητας των μαθητών στην αυτοαντίληψη που έχουν σχετικά με το πόσο ικανοί είναι στο να συνάπτουν φιλικές σχέσεις και στο πόσο ικανοποιημένοι είναι από τον αριθμό των φίλων που έχουν. Αυτό σημαίνει ότι η συχνότητα με την οποία τα παιδιά εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα στην οικογένειά τους επιδρά αρνητικά στην αυτοαντίληψη που δηλώνουν ότι έχουν για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Το παραπάνω εύρημα φαίνεται να επιβεβαιώνεται από αρκετά ερευνητικά δεδομένα (MacDonald, 1987, Carson & Parke, 1996, Perry-Parrish et. al., 2012, Lindsey et. al., 2013). Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, μία πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου ευρήματος, μπορεί να έχει τις ρίζες της στη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης του Bandura. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, τα παιδιά που εκφράζουν και δέχονται συχνά αρνητικά συναισθήματα στο οικογενειακό τους πλαίσιο, είναι πολύ πιθανόν να υιοθετούν και να ακολουθούν ασυνείδητα αυτό το μοτίβο συμπεριφοράς και σε άλλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Bandura, 1989 όπως αναφ.

στο: Carson & Parke, 1996), με αποτέλεσμα να δυσχεραίνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Παράλληλα, το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να εξηγηθεί και από το γεγονός ότι τα παιδιά που εκφράζουν και δέχονται αρνητικά συναισθήματα στην οικογένειά τους, μπορεί να αναπτύξουν μία αρνητική στάση απέναντι στις κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις και να τις αποφεύγουν (γεγονός που ίσως παρεμποδίσει και την ομαλή κοινωνική τους ανάπτυξη) (Carson & Parke, 1996). Ωστόσο, δε βρέθηκε σχέση της θετικής εκφραστικότητας των μαθητών και της αυτοαντίληψης για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι η θετική γονεϊκή εκφραστικότητα συσχετίζεται θετικά και επιδρά στην αυτοαντίληψη των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους συνολικά, αλλά και, συγκεκριμένα, στο πόσο ικανοί δηλώνουν ότι είναι στο να συνάπτουν φιλικές σχέσεις και στο πόσο αποδεκτοί αισθάνονται από τους συνομηλίκους τους. Παρόμοια, η αρνητική γονεϊκή εκφραστικότητα συσχετίζεται θετικά και επιδρά στο πόσο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι μαθητές από τις φιλικές τους σχέσεις. Ωστόσο, δε βρέθηκε σχέση στις παραπάνω μεταβλητές για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύονται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Carson & Parke, 1996, Lindsey et. al., 2013). Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να υποδεικνύει την αξία και τη σπουδαιότητα που έχει το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας στην ανάπτυξη ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Μέσα από αυτό το εύρημα, φαίνεται ότι το να ζει κανείς μέσα σε μία οικογένεια που τα συναισθήματα εκφράζονται ελεύθερα, μπορεί να τον εξοπλίσει με ουσιαστικές δεξιότητες, οι οποίες θα του επιτρέψουν να διαμορφώσει επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσα από αυτές τις δεξιότητες, το παιδί θα είναι σε θέση να κατανοεί τα συναισθήματα, να αντιλαμβάνεται τη σημασία τους αλλά και τις αιτίες πρόκλησής τους, να αντιδρά κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων, δεξιότητες που ταυτόχρονα επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του (Cassidy et. al., 1992). Τα παιδιά αυτά, που είναι σε θέση να εκφράζουν τα συναισθήματά τους σωστά και κατάλληλα, έχουν την ικανότητα να δημιουργούν αποτελεσματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Gülay & Önder, 2013).

8.6. Υπάρχουν διαφορές στη συναισθηματική εκφραστικότητα που εκδηλώνεται στο οικογενειακό πλαίσιο, στην ενσυναίσθηση και στην αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους ως προς το φύλο και την ηλικία;

Τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με τις διαφορές των συμμετεχόντων στις υπο εξέταση μεταβλητές ως προς το φύλο, έδειξαν διαφορά στη συνολική συναισθηματική εκφραστικότητα

των μαθητών, με τα κορίτσια να είναι πιο εκφραστικά, σε σχέση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Bell, 1998, Chaplin & Aldao, 2013, Zhou et. al., 2002, Garner, Robertson, Smith, 1997) και συνάδει με τη στερεοτυπική άποψη, που φαίνεται να επικρατεί και να επιδρά στις πρακτικές διαπαιδαγώγησης των παιδιών, ότι η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων αποτελεί ένα προσωπικό χαρακτηριστικό που ταιριάζει περισσότερο στον γυναικείο ρόλο, γεγονός που έχει ως συνέπεια την τάση των γονέων να προτρέπουν τα αγόρια να χαλιναγωγούν, από πολύ μικρά, τα συναισθήματά τους και να μην τα εκδηλώνουν ελεύθερα. Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε διαφορά στη γονεϊκή θετική συναισθηματική εκφραστικότητα ως προς το φύλο των παιδιών, καθώς οι γονείς των αγοριών τείνουν να εκφράζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα από τους γονείς των κοριτσιών. Το εύρημα αυτό δε φαίνεται να συμφωνεί με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι γονείς των κοριτσιών εκφράζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα από τους γονείς των αγοριών (Zhou et. al., 2002). Μία πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου ευρήματος θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος της έρευνας αποτελούσαν παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών. Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά εισέρχονται σταδιακά στην προεφηβική φάση της ανάπτυξής τους. Καθώς τα κορίτσια αναπτύσσονται ταχύτερα από τα αγόρια, είναι πολύ πιθανόν να εισέρχονται νωρίτερα στην προεφηβεία, αρχίζοντας να εκδηλώνουν τις πρώτες «επαναστατικές» τους τάσεις, γεγονός που μπορεί να έχει επίπτωση στο συναισθηματικό κλίμα μιας οικογένειας.

Ως προς την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν τάση των κοριτσιών να εκδηλώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην ενσυναίσθηση, σε σχέση με τα αγόρια (Garaigordobil, 2009, Zhou et. al., 2002, Adams, 1981, Roberts & Strayer, 1996, Reid et. al., 2013, Dadds et. al., 2008, Braza et. al., 2009, Smith, 2001). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί με βάση το γεγονός ότι, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, ο παράγοντας που φαίνεται να ασκεί καθοριστική επίδραση στο επίπεδο ενσυναίσθησης του παιδιού δεν είναι άλλος από την οικογένεια και τις πρακτικές κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης που υιοθετεί, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα, σε αρκετές περιπτώσεις να μετριάζεται η επίδραση άλλων παραγόντων, όπως το φύλο.

Αναφορικά με την αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, καθώς τα αγόρια δήλωσαν ότι είχαν συνολικά καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, και, ειδικότερα, ότι είναι

περισσότερο ικανοποιημένα από τις φιλικές τους σχέσεις και ότι αισθάνονται περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων τους, σε σχέση με τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό δε συνάδει με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν τάση των κοριτσιών να εμφανίζουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Smith, 2001, Wiener & Schneider, 2002, Garaigordobil, 2009). Αυτό, ίσως, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι εργαλείο αυτοαναφοράς που αξιολογεί την αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα, να υπάρχουν αμφιβολίες για το αν η εικόνα που παρουσιάζεται από τους συμμετέχοντες συμπίπτει με την πραγματικότητα.

Αναφορικά με το αν υπάρχει επίδραση της ηλικίας στις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας, δε βρέθηκαν διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων στο επίπεδο ενσυναίσθησης, στη συναισθηματική εκφραστικότητα και στην αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Αναφορικά με την ενσυναίσθηση, το εύρημα φαίνεται να συνάδει με κάποια ερευνητικά δεδομένα (Dekovic & Gerris, 1994, Garaigordobil, 2009, Zhou et. al., 2002), αν και δε συμφωνεί με την άποψη που υποστηρίζουν οι σύγχρονοι ερευνητές, σύμφωνα με την οποία καθώς αναπτύσσεται το παιδί, αναπτύσσεται σταδιακά και η ικανότητά του για ενσυναίσθηση (Hoffman, 1990, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990, Dadds et. al., 2008). Ως προς τη συναισθηματική εκφραστικότητα, το εύρημα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνεται από παρόμοια ερευνητικά δεδομένα (Zhou et. al., 2002, Laible, 2006, Garner & Estep, 2001), αν και υπάρχουν και άλλα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πτωτική τάση των μεγαλύτερων παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και μείωση της έντασης των συναισθηματικών εκφράσεων των παιδιών καθώς μεγαλώνουν (Roberts & Strayer, 1996, Strayer & Roberts, 2004). Αντίστοιχα, ως προς την αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, φαίνεται να υπάρχει και άλλη έρευνα που επιβεβαιώνει το εύρημα της έρευνας (Smith, 2001), αν και στην επιστημονική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν αυτή τη σχέση. Μία πιθανή εξήγηση όλων των παραπάνω ευρημάτων μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχει μεγάλο εύρος ηλικιών των συμμετεχόντων (9-12 ετών), ενώ από το δείγμα της έρευνας οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν ηλικίας 11 και 12 ετών.

8.7. Περιορισμοί της Έρευνας-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαθέσιμο και, κατά συνέπεια, μη αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται. Παρά το γεγονός, ότι για τη διεξαγωγή της

συγκεκριμένης έρευνας σε δημοτικά σχολεία, εγκρίθηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ενώ, παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν, φρόντισαν ώστε να προωθηθούν όλα τα απαραίτητα έγγραφα για την κατάλληλη ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων και των μαθητών, αρκετοί από τους γονείς, οι οποίοι καλούνταν να συναινέσουν, ώστε να συμμετάσχει το παιδί τους στην έρευνα, παρέμειναν καχύποπτοι και απρόθυμοι απέναντι στην ερευνητική διαδικασία, με αποτέλεσμα το δείγμα της έρευνας να είναι σχετικά μικρό.

Επιπλέον, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αυτοαναφοράς. Παρά το γεγονός ότι τα εργαλεία αυτά έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς παρέχουν πρόσβαση σε πιο εσωτερικευμένες εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα του ατόμου που διαφορετικά θα ήταν δύσκολο να μετρηθούν, ωστόσο, αμφιβητούνται ως προς την εγκυρότητά τους, καθώς πολλοί ερευνητές προβληματίζονται για το κατά πόσο τα εργαλεία αυτά μετρούν πραγματικά αυτά που μετρούν ή μία περισσότερο υποκειμενική θεώρησή τους, η οποία ενδέχεται να απέχει από την πραγματικότητα.

Ειδικότερα, για τη μέτρηση της συναισθηματικής εκφραστικότητας που εκδηλώνεται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο για τη Συναισθηματική Αυτοέκφραση των ατόμων μέσα στην Οικογένεια (SEFQ). Ωστόσο, στο συγκεκριμένο εργαλείο φαίνεται ότι η διατύπωση των προτάσεων και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε, έκανε τις προτάσεις δυσνόητες προς τους μαθητές, οι οποίοι, αρκετές φορές, βρέθηκαν σε δύσκολη θέση και αναγκάζονταν να ζητήσουν τη βοήθεια της ερευνήτριας ή την επαναδιατύπωση των προτάσεων. Παρομοίως, για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης (KEDS). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι σε αρκετές περιπτώσεις, οι μαθητές αντιλαμβάνονταν λανθασμένα τις εικόνες του εργαλείου, με αποτέλεσμα να δίνουν λάθος απαντήσεις, γεγονός που επηρέασε και τη βαθμολογία τους. Πρέπει να επισημανθεί, επίσης, ότι κατά τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου, ο ερευνητής καλείται να αξιολογήσει ποιοτικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να εμπεριέχεται και το στοιχείο της υποκειμενικότητας του αξιολογητή. Παράλληλα, και τα δύο παραπάνω εργαλεία έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα, χωρίς, ωστόσο, να έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό, γεγονός που, ίσως, θίγει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Για τους παραπάνω λόγους, προτείνεται, λοιπόν, η επανάληψη και επέκταση της έρευνας σε μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών. Μάλιστα, θα ήταν ενδιαφέρον για την αξιολόγηση

της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής εκφραστικότητας και της ποιότητας των σχέσεων με τους συνομηλίκους των συμμετεχόντων να χρησιμοποιηθούν και άλλες ερευνητικές μέθοδοι, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη και οι κοινωνιομετρικές τεχνικές.

Επίσης, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα είδαμε ότι η οικογένεια έχει καθοριστικό ρόλο στην ευρύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Για τον λόγο αυτό, καλό θα ήταν σε επόμενη έρευνα να δοθεί βαρύτητα στη μελέτη του οικογενειακού πλαισίου των συμμετεχόντων και στον εντοπισμό εκείνων των γονεϊκών πρακτικών που προωθούν τέτοιες δεξιότητες, όπως την ενσυναίσθηση, την έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση της σχέσης συγκεκριμένων ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων, όπως είναι η συναισθηματική αυτο-έκφραση μέσα στην οικογένεια και η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Με δεδομένο την απουσία σχετικών ερευνητικών ευρημάτων, κυρίως στον ελληνικό χώρο, η παρούσα έρευνα αποβλέπει στο να συμβάλει στον εντοπισμό και τη βαθύτερη κατανόηση από ερευνητές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και γονείς, των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται και επιδρούν στην ευρύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αναμένεται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να αξιοποιηθούν στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας, της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής και να συμβάλουν στην ανάδειξη της αναγκαιότητας για τη δημιουργία ενός, τόσο οικογενειακού, όσο και μαθησιακού περιβάλλοντος, κατάλληλα διαμορφωμένου, ώστε να προωθείται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών, η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων τους και η σύναψη υγιών και ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Α., & Μιλτσακάκη, Χ. (2011). Δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά του εφήβου, συναισθηματική νοημοσύνη και εκφραστικότητα: εξέταση της μεταξύ τους σχέσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 11-25.

Adams, G. R. (1983). Social competence during adolescence: Social sensitivity, locus of control, empathy, and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(3), 203-211.

Andrade, B. F., Brodeur, D. A., Waschbusch, D. A., Stewart, S. H., & McGee, R. (2009). Selective and sustained attention as predictors of social problems in children with typical and disordered attention abilities. *Journal of Attention Disorders*, 12(4), 341-352.

Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205-217.

Bandura, A. (1989). Cognitive social learning theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6), Greenwich, CT: JAI Press.

Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. (pp. 146–162). Cambridge: Cambridge University Press.

Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39.

Bauminger, N., Schorr Edelsztejn, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 45-61.

Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R., & Mullett, J. (1987). Motor mimicry as primitive empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 317-338). Cambridge: Cambridge University Press.

Bell, K. L. (1998). Family expressiveness and attachment. *Social Development*, 7(1), 37-53.

- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698-718.
- Bloom, E., & Heath, N. (2010). Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal and general learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 180-192.
- Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., García, A., Sorozabal, A., & Sánchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 703-716.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R. C., & Martinez, M. M. (2011). Empathy as a mediator of the relations between parent and peer attachment and prosocial and physically aggressive behaviors in Mexican American college students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(3), 337-357.
- Carman, S. N., & Chapparo, C. J. (2012). Children who experience difficulties with learning: mother and child perceptions of social competence. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(5), 339-346.
- Carson, J. L. & Parke, R. D. (1996). Reciprocal Negative Affect in Parent-Child Interactions and Children's Peer Competency. *Child Development*, 67, 2217-2226.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-Peer Connections: The Roles of Emotional Expressiveness within the Family and Children's Understanding of Emotions. *Child Development*, 63(1), 603-618.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.

- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., & Masry, Y. E. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry & Human Development*, 39(2), 111-122.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why?. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.
- Deković, M., & Gerris, J. R. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(3), 367-386.
- Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., & Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 286-292.
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286.
- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 1-9.
- Eisenberg N., Valiente, C., Sheffield Morris, A., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Thompson Gershoff, E., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3-19.

- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. C., Shepard, S., Poulin, R., & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 183-205.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95-120.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62(6), 1393-1408.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal predictors of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68(4), 642-664.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. In J. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work* (pp. 132-152). New York: Oxford University Press.

- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Garner, P. W., Robertson, S., & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36(11-12), 675-691.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001) Emotional Competence, Emotion Socialization, and Young Children's Peer-Related Social Competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work*, 40(7), 2326-2343.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gülçay, H. & Önder, A. (2013) A study of social–emotional adjustment levels of preschool children in relation to peer relationships. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(5), 514-522.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of personality and social psychology*, 51(4), 827-836.
- Halberstadt, A. G., Parke, R. D., Cassidy, J., & Stifter, C. A. (1995). Self-Expressiveness within the Family Context: Psychometric Support for a New Measure. *Psychological Assessment*. 7(1), 93-103.
- Halberstadt, A. G., Fox, N. A., & Jones, N. A. (1993). Do expressive mothers have expressive children? The role of socialization in children's affect expression. *Social Development*, 2(1), 48-65.
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A Meta-Analysis of Family Expressiveness and Children's Emotion Expressiveness and Understanding. *Marriage & Family Review*. 34(1-2), 35-62.

- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philippot, R. S. Feldman, & E. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 109–155). New York: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G. (1983). Family expressiveness styles and nonverbal communication skills. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8(1), 14-26.
- Halberstadt, A. G., Dennis, P. A., & Hess, U. (2011). The influence of family expressiveness, individuals' own emotionality, and self-expressiveness on perceptions of others' facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35(1), 35-50.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hart, T. (1999). The refinement of empathy. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 111-125.
- Heiman, T., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 524-534.
- Hodgens, J. B., Cole, J., & Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 443-452.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-172.
- Ickles, W. (1997). *Empathic Accuracy*. New York: The Guilford Press.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1999). LD, Interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 248-255.
- Laible, D. (2006). Maternal emotional expressiveness and attachment security: Links to representations of relationships and social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 645-670.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 583-601.

- Lindsey, E. W., Caldera, Y. M., & Rivera, M. (2013). Mother-child and father-child emotional expressiveness in Mexican-American families and toddlers' peer interactions. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 378-393.
- Μακρή- Μπότσαρη Ε. (2013). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II: ΠΑΤΕΜ II*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2004). Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού. Αθήνα: Γρηγόρης.
- MacDonald, K. & Parke, R. D. (1984). Bridging the Gap: Parent-Child Play Interaction and Peer Interactive Competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- MacDonald, K. (1987). Parent-Child Physical Play With Rejected, Neglected, and Popular Boys. *Developmental Psychology*, 23(5), 705-711.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435-1448.
- Nelson, J. A., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S, & Blankson, A. N. (2012). Maternal expressive style and children's emotional development. *Infant and Child Development*, 21, 267-286.
- Nixon, E. (2001). The social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder: A review of the literature. *Child and Adolescent Mental Health*, 6(4), 172-180.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2004). *Συγκίνηση: ερμηνείες και κατανόηση* (Μ. Ντάβου, επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2012). Peer Nominations of Emotional Expressivity Among Urban Children: Social and Psychological Correlates. *Social Development*, 21(1), 88-108.

- Petti, V. L., Voelker, S. L., Shore, D. L., & Hayman-Abello, S. E. (2003). Perception of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 23-36.
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 231-256.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development*, 67(1), 449-470.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. (Vol. 1). Sage Publications.
- Serafica, F. C., & Harway, N. I. (1979). Social relations and self-esteem of children with learning disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(3), 227-233.
- Smith, M. (2001). Social and Emotional Competencies: Contributions to Young African-American Children's Peer Acceptance. *Early Education and Development*, 12(1), 49-72.
- Sprouse, C. A., Hall, C. W., Webster, R. E., & Bolen, L. M. (1998). Social perception in students with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22(2), 125-134.
- 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.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87-96.
- ValÅs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental psychology*, 40(6), 911-926.

Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.

Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130.

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

Α. Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Αυτοέκφρασης στην οικογένεια (για τους μαθητές)

Αγαπητέ μαθητή / Αγαπητή μαθήτριά,

Αυτό το ερωτηματολόγιο εξετάζει τρόπο με τον οποίο εκφράζουμε τα συναισθήματά μας στην οικογένεια μας. Καθώς απαντάς τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, σκέψου **πόσο συχνά** εκφράζεις τα συναισθήματά σου στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σου και κύκλωσε τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα σε σένα. Είναι σημαντικό να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς. Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάντα
1	Συγχωρώ αυτόν που καταστρέφει ένα αγαπημένο μου αντικείμενο.	1	2	3	4	5
2	Ευχαριστώ τους δικούς μου για κάτι καλό που μου έκαναν.	1	2	3	4	5
3	Ενθουσιάζομαι όταν ο καιρός είναι πολύ καλός.	1	2	3	4	5
4	Περιφρονώ τους δικούς μου όταν η συμπεριφορά τους δε μου αρέσει.	1	2	3	4	5
5	Δείχνω τη δυσαρέσκειά μου σε κάποιον που με δυσαρεστεί.	1	2	3	4	5
6	Επαινώ τους άλλους όταν εργάζονται πολύ και είναι συνεπείς με τη δουλεία τους.	1	2	3	4	5
7	Θυμώνω με αυτούς που είναι ανεύθυνοι και απρόσεχτοι.	1	2	3	4	5
8	Μουτρώνω όταν με αδικούν οι δικοί μου.	1	2	3	4	5
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάντα

9	Κατηγορώ τους άλλους όταν δημιουργούνται προβλήματα στην οικογένεια.	1	2	3	4	5
10	Βάζω τα κλάματα όταν διαφωνώ με κάποιον.	1	2	3	4	5
11	Υποτιμώ τα ενδιαφέροντα των άλλων.	1	2	3	4	5
12	Δείχνω την αντιπάθειά μου προς τους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
13	Ζητώ επιβεβαίωση για τις πράξεις μου.	1	2	3	4	5
14	Δείχνω την αμηχανία μου κάθε φορά που κάνω επιπόλαια λάθη.	1	2	3	4	5
15	Καταρρέω όταν βρίσκομαι σε διαρκή ένταση.	1	2	3	4	5
16	Δείχνω τη χαρά μου μετά από μια απρόσμενη επιτυχία.	1	2	3	4	5
17	Εκφράζω τον ενθουσιασμό μου όταν κάνω σχέδια για το μέλλον.	1	2	3	4	5
18	Όταν θαυμάζω κάποιον του δείχνω το θαυμασμό μου.	1	2	3	4	5
19	Εκδηλώνω τον πόνο μου και τη θλίψη μου όταν βλέπω ένα σκοτωμένο ζώο.	1	2	3	4	5
20	Απογοητεύομαι όταν κάτι δεν πηγαίνει όπως εγώ το σχεδίασα.	1	2	3	4	5
21	Κολακεύω τους άλλους για την εξωτερική τους εμφάνιση.	1	2	3	4	5
22	Εκφράζω τη συμπάθεια μου σε κάποιον που αντιμετωπίζει προβλήματα.	1	2	3	4	5
23	Δείχνω στοργή και αγάπη στους γύρω μου.	1	2	3	4	5
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάντα
24	Καυγαδίζω με τα άτομα της οικογένειάς μου.	1	2	3	4	5

25	Κλαίω όταν κάποιο αγαπημένο μου πρόσωπο φεύγει μακριά μου.	1	2	3	4	5
26	Αγκαλιάζω αυθόρμητα πρόσωπα της οικογένειάς μου.	1	2	3	4	5
27	Ο θυμός μου περνάει γρήγορα όταν θυμώνω για κάτι που δεν είναι σημαντικό.	1	2	3	4	5
28	Δεν ενθουσιάζομαι με την επιτυχία άλλων προσώπων της οικογένειάς μου.	1	2	3	4	5
29	Απολογούμαι όταν καθυστερώ στα ραντεβού μου.	1	2	3	4	5
30	Μου αρέσει να εξυπηρετώ τους άλλους.	1	2	3	4	5
31	Χώνομαι στην αγκαλιά των μελών της οικογένειάς μου.	1	2	3	4	5
32	Αναστατώνομαι μετά από μια δύσκολη μέρα.	1	2	3	4	5
33	Προσπαθώ να φτιάξω την διάθεση ανθρώπων που είναι λυπημένοι.	1	2	3	4	5
34	Όταν είμαι λυπημένη/λυπημένος το λέω στους δικούς μου.	1	2	3	4	5
35	Όταν είμαι ευτυχισμένη/ευτυχισμένος το λέω στους δικούς μου	1	2	3	4	5
36	Απειλώ τους άλλους.	1	2	3	4	5
37	Επικρίνω τους ανθρώπους που αργοπορούν στα ραντεβού τους.	1	2	3	4	5
38	Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου όταν κάποιος με βοηθάει.	1	2	3	4	5
39	Κάνω έκπληξη στους άλλους προσφέροντας τους κάποιο μικρό δώρο ή ικανοποιώντας κάποια επιθυμία τους.	1	2	3	4	5
40	Ζητώ συγγνώμη όταν κάνω λάθη.	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους (για τους μαθητές)

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στον εαυτό σου.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Ας δούμε ένα **παράδειγμα** για το πώς θα απαντήσεις στις ερωτήσεις.

Πάρα πολύ μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Πάρα πολύ μου ταιριάζει	
☐	☐	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	☐	☐

Στο παράδειγμα περιγράφονται δύο **τύποι παιδιών**.

- Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις αν ταιριάζεις με τον τύπο του παιδιού που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξιό μέρος**.
- Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους παιδιού σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια πόσο σου ταιριάζει ο τύπος αυτός: **πάρα πολύ σου ταιριάζει** ή **μάλλον σου ταιριάζει**.
 - Αν **πάρα πολύ σου ταιριάζει**, βάλε ένα ✓ στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη «Πάρα πολύ μου ταιριάζει».
 - Αν **μάλλον σου ταιριάζει**, βάλε ένα ✓ στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη «Μάλλον μου ταιριάζει».

	Πάρα πολύ μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Πάρα πολύ μου ταιριάζει	
1	☐	☐	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους	☐	☐
2	☐	☐	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους	☐	☐
3	☐	☐	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν	☐	☐

4	☐	☐	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους τους	☐	☐
5	☐	☐	Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή	☐	☐

ΠΡΟΣΟΧΗ: Σε κάθε ερώτηση πρέπει να βάλεις ✓ σε **ένα μόνο** από τα τέσσερα τετράγωνα.

Να απαντήσεις μια-μια όλες τις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας ✓ στο τετράγωνο που ταιριάζει σε σένα.

Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σου!!

Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης για παιδιά και εφήβους (για τους μαθητές)

Τώρα, διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε το **ΝΑΙ** εάν το περιεχόμενο της πρότασης ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι ή το **ΟΧΙ** εάν το περιεχόμενο δεν ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		
1	Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανένα να παίξει.	NAI	OXI
2	Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.	NAI	OXI
3	Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	NAI	OXI
4	Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο.	NAI	OXI
5	Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ.	NAI	OXI
6	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.	NAI	OXI
7	Γελάω ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος.	NAI	OXI
8	Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.	NAI	OXI
9	Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	NAI	OXI
10	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.	NAI	OXI
11	Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει.	NAI	OXI
12	Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίξει.	NAI	OXI
13	Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.	NAI	OXI
14	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.	NAI	OXI
15	Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.	NAI	OXI
16	Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.	NAI	OXI
17	Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο	NAI	OXI
18	Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.	NAI	OXI
19	Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ.	NAI	OXI

20	Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο.	NAI	OXI
21	Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα.	NAI	OXI
22	Δεν στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.	NAI	OXI

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο που διέθεσες!

Ημέρα εξέτασης:	
Γεωγραφική περιοχή:	
Κωδικός Ερωτηματολογίου:	

Κλίμακα Παιδικής Ενσυναίσθησης

1. Αρχικά δίνονται στους μαθητές έξι εικόνες με πρόσωπα με διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις (λύπη, χαρά, θυμός, έκπληξη, φόβος, ηρεμία) τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν.
2. Στη συνέχεια ο εξεταστής δείχνει στους μαθητές 12 εικόνες που παρουσιάζουν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις και τους ζητά να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα.
3. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται.



Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Αυτοέκφρασης στην Οικογένεια

Το παρακάτω εργαλείο εξετάζει το πως εκφράζονται τα συναισθήματα μέσα στην οικογένεια. Καλείστε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέγοντας ανάμεσα σε μία κλίμακα από 1 έως 9, με βάση το πόσο συχνά εκφράζετε το συναίσθημα που περιγράφει κάθε πρόταση στα μέλη της οικογένειάς σας. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. Σας διαβεβαιώνουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και οι πληροφορίες που ζητούνται πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και μόνο. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

1. Συγχωρώ ένα μέλος της οικογένειάς μου, όταν προκαλεί ζημιά σε ένα αγαπημένο μου αντικείμενο.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

2. Ευχαριστώ τα μέλη της οικογένειάς μου για κάτι που έχουν κάνει.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

3. Δείχνω τη χαρά μου στα μέλη της οικογένειάς μου όταν έχω περάσει μία ωραία ημέρα.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

4. Δείχνω περιφρόνηση στο μέλος της οικογένειάς μου, το οποίο συμπεριφέρεται άσχημα.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

5. Εκφράζω δυσαρέσκεια για τη συμπεριφορά κάποιου μέλους της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

6. Επαινώ τα μέλη της οικογένειάς μου όταν κάνουν κάτι καλό.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

7. Θυμώνω όταν τα ένα μέλος της οικογένειάς μου είναι απρόσεκτο.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. Μουτρώνω όταν ένα μέλος της οικογένειάς μου συμπεριφέρεται με άδικο τρόπο.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

9. Στην οικογένειά μου, κατηγορεί ο ένας τον άλλο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

10. Δακρύζω όταν διαφωνώ έντονα με κάποιο μέλος της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

11. Αποθαρρύνω τα μέλη της οικογένειάς μου να ασχοληθούν με πράγματα που τα ενδιαφέρουν.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

12. Εκφράζω την αντιπάθειά μου στο μέλος της οικογένειάς μου που μου την προκαλεί.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

13. Επιζητώ να με επιβραβεύσουν τα μέλη της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

14. Δείχνω την αμηχανία μου, όταν κάνω λάθη.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

15. Όταν νιώθω πολύ πιεσμένος, δείχνω την ψυχική μου κατάρρευση στα μέλη της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
------	--------	--------------	-------------	---------------	---------------	-------	------------	-------

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

16. Εκφράζω τη χαρά μου στα μέλη της οικογένειάς μου για μια απροσδόκητη επιτυχία μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

17. Εκφράζω τον ενθουσιασμό μου στο μέλος της οικογένειάς μου που μου ανακοινώνει τα μελλοντικά του σχέδια.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

18. Δείχνω στα μέλη της οικογένειάς μου πόσο τα θαυμάζω.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

19. Εκφράζω στα μέλη της οικογένειάς μου τη λύπη που έχω για το θάνατο ενός κατοικιδίου μου ζώου .

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

20. Εκφράζω την απογοήτευσή μου στα μέλη της οικογένειάς μου, όταν κάτι δεν μου έχει πάει καλά.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

21. Λέω σε κάποιο μέλος της οικογένειάς μου πόσο όμορφο είναι.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

22. Εκφράζω τη συμπόνια μου για τα προβλήματα των μελών της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

23. Εκφράζω σε κάποιο μέλος της οικογένειάς μου την αγάπη που νιώθω για αυτό.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

24. Καβγαδίζω με τα μέλη της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

25. Κλαίω όταν κάποιο μέλος της οικογένειάς μου εγκαταλείπει το σπίτι.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

26. Αγκαλιάζω τα μέλη της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

27. Εκφράζω την οργή μου εύκολα για ασήμαντα πράγματα που συμβαίνουν στο σπίτι.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

28. Είμαι συγκρατημένος όταν κάποιο μέλος της οικογένειάς μου έχει πετύχει κάτι σπουδαίο.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

29. Απολογούμαι στα μέλη της οικογένειάς μου, όταν είμαι ασυνεπής.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

30. Προσφέρομαι να κάνω μια χάρη σε κάποιο μέλος της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

30. Προσπαθώ να πείσω τη συγγενική μου οικογένεια να μου δώσει μικρά δώρα.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

31. Ζήλω στην εξέλιξη της οικογένειάς μου τόσο αναστατώνμένος είμαι με το πόσο δύσκολη ημέρα.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

32. Προσπαθώ να κάνω κάποιο μέλος της οικογένειάς μου να γελάσει, όταν είναι θλιμμένο.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

33. Λέω στα μέλη της οικογένειάς μου πόσο πληγωμένος νιώθω για κάτι.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

34. Λέω στα μέλη της οικογένειάς μου πόσο χαρούμενος είμαι για κάτι.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

35. Απειλώ τα μέλη της οικογένειάς μου.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

36. Επικρίνω κάποιο μέλος της οικογένειάς μου, όταν αργεί.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

37. Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στο μέλος της οικογένειάς μου που μου έχει κάνει μια χάρη.

Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Δημογραφικά στοιχεία μαθητή

Φύλο μαθητή: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Ηλικία: _____

Τάξη: _____

Ύπαρξη αδελφιών: Ναι ☐ Όχι ☐

Αριθμός αδελφιών: _____

Σειρά γέννησης σε σχέση με τα αδέλφια: _____

Φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης: Ναι ☐ Όχι ☐

Δημογραφικά στοιχεία γονέα/κηδεμόνα

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνει: Η μητέρα ☐ Ο πατέρας ☐

Ηλικία: _____

Επάγγελμα: _____

Μορφωτικό επίπεδο: _____

Οικογενειακή κατάσταση: _____

Αριθμός μελών οικογένειας: _____

Προσδιορίστε τις ηλικίες και το φύλο των παιδιών σας:

Ηλικία & φύλο 1^{ου} παιδιού: _____

Ηλικία & φύλο 2^{ου} παιδιού: _____

Ηλικία & φύλο 3^{ου} παιδιού: _____

Ηλικία & φύλο 4^{ου} παιδιού: _____

Έχετε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι, τι είδους: _____

Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου: _____

Κωδικός ερωτηματολογίου: _____

B. Επιστολή Γονικής Συναίνεσης

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

Ονομάζομαι Σερέτη Ευφροσύνη και είμαι εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «Διερεύνηση ψυχο-συναισθηματικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες».

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης συγκεκριμένων ψυχο-συναισθηματικών παραγόντων, όπως η συναισθηματική αυτοεκφραστικότητα στο οικογενειακό πλαίσιο και οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ενέκρινε τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και το Υπουργείο Παιδείας παραχώρησε άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας. Για τους σκοπούς της έρευνας καλείστε να συμμετάσχετε συμπληρώνοντας ένα σύντομο ερωτηματολόγιο. Επίσης, ζητάμε τη συγκατάθεσή σας ώστε να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα παίρνοντας μέρος σε μία δοκιμασία με παιγνιώδη μορφή και συμπληρώνοντας ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Επισημαίνεται ότι διατηρείται η **ανωνυμία** των συμμετεχόντων, ενώ τα δεδομένα που θα συλλεχθούν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και μόνο.

Τα ευρήματά της έρευνας αναμένεται να συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην έκφραση συναισθημάτων μέσα στην οικογένεια, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (δηλ. της ικανότητας των ατόμων να κατανοούν και να βιώνουν τα συναισθήματα των άλλων) σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τη σημασία δημιουργίας ενός κατάλληλα διαμορφωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών, την ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων τους και τη σύναψη υγιών και ουσιαστικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω ενημερωθεί και αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα που θα λάβει χώρα στο σχολείο.

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα