

## ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κουντουράς, Γεώργιος<sup>1</sup>

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει βασικό σκοπό, στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας, να διερευνήσει το ρόλο και τη δυναμική που έχει η ενσυναίσθηση, ως λειτουργία στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας στο χώρο του σχολείου. Αρχικά παρουσιάζεται ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια συζητείται η ενσυναίσθηση ως έννοια, λειτουργία και ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου με σκοπό την κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο πλαίσιο της διϋποκειμενικής συνεννόησης του κοινωνικού λειτουργού με τον εξυπηρετούμενο και τις αντιλήψεις που αυτός σχηματίζει διαμέσου της ενσυναίσθητικής λειτουργίας. Η συνύπαρξη αυτών των δύο δεν επιτυγχάνει μόνο καλύτερη γνώση για τις δυσκολίες και τα συναισθήματα του ενός (συμβουλευόμενου), αλλά και τις προοπτικές για αυτογνωσία και αυτοπραγμάτωση του άλλου (κοινωνικού λειτουργού). Τέλος, αναδεικνύεται η δυναμική της ενσυναίσθησης στο χώρο της εκπαίδευσης, όταν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί την αξιοποιούν ως πρακτικά εφαρμόσιμη λειτουργία στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τις οικογένειές τους.

*Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, κοινωνική εργασία, σχολείο*

### Εισαγωγή - Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός αποτελεί σε πολλές δυτικές κοινωνίες μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Wang, 2003). Η ανάγκη για σχολική κοινωνική εργασία τροφοδοτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τη μετανάστευση, τη φτώχεια και τις μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών στα αστικά κέντρα. Σύμφωνα με την Agresta (2004), οι κοινωνικοί λειτουργοί ήταν υπεύθυνοι στο να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τη συμμετοχή παιδιών από οικογένειες μεταναστών στην εκπαίδευση. Αρχικά αναγνωρίστηκαν ως «επισκέπτες εκπαιδευτικοί» ενώ στη συνέχεια ο όρος αυτός αντικαταστάθηκε με αυτόν του σχολικού κοινωνικού λειτουργού. Οι διάφορες κοινότητες θεωρούσαν τον κοινωνικό λειτουργό

---

1. Κοινωνικός λειτουργός, Ψυχολόγος, Διδάκτορας του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης, Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

εκπαιδευτικό, θεραπευτή, σύμβουλο και το βασικό σύνδεσμο ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Σήμερα, ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι πολυδιάστατος. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να αναγνωρίζουν ατομικούς, οικογενειακούς και κοινοτικούς παράγοντες, οι οποίοι θέτουν σε κίνδυνο την προσαρμογή και τη σχολική επίδοση των μαθητών και μέσα από τις διαδικασίες της συμβουλευτικής μπορούν να δώσουν διεξόδους στις ανάγκες των παιδιών για αλληλεγγύη και κοινωνική στήριξη (Newsome et al., 2008). Διαδραματίζουν κύριο ρόλο στο να βοηθήσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους να επιτύχουν και να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής υγείας και ευεξίας (Garrett, 2006), με στόχο να μπορούν οι μαθητές να λειτουργήσουν και να αποδεχθούν το σχολικό περιβάλλον.

Ομοίως, σύμφωνα με τον O' Donnell (2000), οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί βοηθούν τα παιδιά ώστε να μπορούν να πετύχουν στο σχολείο. Στόχος της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι να δώσει σε όλους τους μαθητές, εκείνες τις ευκαιρίες και τους πόρους που θα τους βοηθήσουν να πετύχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά σε ένα ασφαλές και υγιές σχολικό περιβάλλον.

Η αποτελεσματική σχολική κοινωνική εργασία συνίσταται στη συνεργασία, τη διαβούλευση και την ανάπτυξη σχεδίων δράσης στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής εμπειρίας (Frey & George-Nichols, 2003). Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί υπερασπίζονται το ακαδημαϊκό περιβάλλον στηρίζοντας την κοινωνική, τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Υποστηρίζουν τις διδακτικές πρακτικές του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τις προσδοκίες των μαθητών. Εστιάζουν σε σχετικούς πόρους απαραίτητους για τη λειτουργία της οικογένειας, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε μια από αυτές. Είναι σε θέση να αναδείξουν τα προβλήματα στη βάση του σεξισμού, του ρατσισμού και του ταξικισμού και να προτείνουν τρόπους για την αντιμετώπισή τους. Βασικά, ο ρόλος της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση είναι να εξασφαλίσει τη βέλτιστη προσαρμογή μεταξύ του μαθητή και του περιβάλλοντός του μέσω διαφόρων μορφών παρέμβασης.

Οι Allan-Meares & Montgomery (2014) υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτερες προσδοκίες που υπάρχουν για τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς είναι να παρέμβουν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε να αντιμετωπισθούν οι κοινωνικές αδικίες και να υπάρξουν ευκαιρίες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Η αυτόνομη πρακτική της σχολικής κοινωνικής εργασίας απαιτεί δεξιότητες στο μικρο- μέσο- και μακρο- επίπεδο που θα διευκολύνουν μαθητές και γονείς στα αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να κατέχουν δεξιότητες στη συστηματική αξιολόγηση και έρευνα και να μπορούν να εκτιμούν ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών σχεδιάζοντας ταυτόχρονα διάφορες μορφές παρέμβασης, που είναι απαραίτητες για την κάθε περίπτωση (NASW, 2002, Standard 12). Ο Franklin (1999) όμως επισημαίνει ότι στα σχολικά περιβάλλοντα η διεξαγωγή

κοινωνικής έρευνας από τον κοινωνικό λειτουργό είναι μια περίπλοκη διαδικασία και συχνά οι παρεμβάσεις που αποφασίζεται να γίνουν έχουν μη ρεαλιστικό χαρακτήρα.

Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό να μπορούν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί να εκπαιδεύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε θέματα που αφορούν την έγκαιρη αξιολόγηση προβλημάτων και δυσκολιών που αφορούν μαθητές (Maynard-Moody, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας επικεντρώνονται σε θέματα όπως, ο εκφοβισμός (Smokowski & Kopasz, 2005), η λειτουργία ομάδων (Allen, 2009), τα προβλήματα ψυχικής υγείας (O'Brien et al., 2011) και τα προβλήματα στέγασης (Jozefowicz-Simbeni & Israel, 2006).

Σύμφωνα με τους Frey & Dupper (2005), οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν σκοπό να φέρουν στην οικογένεια το σχολείο και την κοινότητα. Ο Sabatino (2001) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί να διατηρήσουν τη συνοχή της οικογένειας, να βοηθήσουν τα παιδιά να παραμείνουν με τους γονείς τους ώστε να αποφευχθεί η πρακτική των «εκτός σπιτιού» τοποθετήσεων των παιδιών, και να μπορούν να παρέχουν στους γονείς πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος από τα μέλη της οικογένειας αναφορικά με τη σχολική φοίτηση (Radin, 1992). Επισκέψεις στο σπίτι γίνονται από τους κοινωνικούς λειτουργούς για να εκτιμήσουν τους λόγους της κακής συμπεριφοράς των μαθητών ή των απουσιών τους από το σχολείο. Μια πρώτη επίσκεψη στην οικογένεια έχει σκοπό τη διερεύνηση των αδυναμιών που κρατούν ένα παιδί μακριά από το σχολικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό ο κοινωνικός λειτουργός να συνεκτιμήσει τα γεγονότα και τις απόψεις του παιδιού και των γονέων άμεσα ώστε οι ίδιοι να μπορέσουν να διαχειριστούν τις δυσκολίες και τα προβλήματά τους (Allen & Tracy, 2004). Μέσα από αυτή την αξιολόγηση και εκτίμηση της οικογένειας ο κοινωνικός λειτουργός επεξεργάζεται δυσκολίες που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ σχολείου και οικογένειας, παραπέμποντας ταυτόχρονα, εάν αυτό είναι απαραίτητο, σε αρμόδιους κοινοτικούς φορείς (Agregta, 2004). Ο κοινωνικός λειτουργός επομένως προωθεί τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή (Bowen, 1999), προκειμένου να τεθούν μεταξύ των οικογενειών και των εκπαιδευτικών κοινοί στόχοι στα πλαίσια μιας «εταιρικής σχέσης», η οποία για να επιτευχθεί, σύμφωνα με τους Christenson & Sheridan (2001), χρειάζεται να υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία: αμφίδρομη επικοινωνία, αμοιβαία υποστήριξη και κοινή λήψη αποφάσεων. Το βασικό κλειδί αυτής της «εταιρικής σχέσης» είναι να βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς ως γνήσιους εταίρους με το δικαίωμα να γνωρίζουν και να μοιράζονται μαζί τους οποιαδήποτε απόφαση αφορά το παιδί τους (Dupper, 2003). Οι γονείς μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο πώς να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να ενισχύουν τις σχέσεις τους (Markward & Bride, 2001).

Ο Dupper (2003) τονίζει την ιδιαίτερη αξία προληπτικών πρακτικών στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και των οικογενειών τους δημιουργώντας προγράμματα προσαρμοσμένα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικογένειας. Χρειάζεται πολλές φορές αυτές

οι πρακτικές να έχουν ένα προληπτικό χαρακτήρα στα πλαίσια μιας πιο αποτελεσματική μέριμνας για το παιδί (Bonnaffon, 2001).

Ένα πολύ ενδιαφέρον μοντέλο των φιλοδοξιών, της ενθάρρυνσης, του ρεαλισμού και της ειλικρίνειας (AERO) έχει αναπτυχθεί από τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό Mulcahy για εργασία με παιδιά – μαθητές σχολείου και γονείς (Greene & Grant 2003). Το AERO έχει σχεδιαστεί ως βραχυπρόθεσμη μορφή παρέμβασης προκειμένου να βελτιώσει την εμπιστοσύνη των μαθητών μέσω της γνώσης, της αυτογνωσίας και του προβληματισμού, αναπτύσσοντας προσδοκίες στο άτομο για τον πραγματικό κόσμο (Marsh & Doel, 2006). Μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για την ομαδική δουλειά που κάνει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις ανάγκες των μαθητών για αλλαγή σε πολλαπλά επίπεδα.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της σχολικής κοινωνικής εργασίας, οι Anderson-Ketchmark & Alvarez (2011) μελέτησαν μια σειρά από έρευνες και σχετικά άρθρα, τα οποία αφορούσαν τους ποικίλους ρόλους που έχουν αναλάβει οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και ανέδειξαν τα θετικά αποτελέσματα που έχει η παρουσία τους στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Anderson, Thomas, Moore και Kool (2008) υποστηρίζοντας ότι η σχολική κοινωνική εργασία βελτιώνει κατά πολύ το θετικό κλίμα στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, οι Jonson-Reid, Kontak, Citerman, Essma & Fezzi (2004) υποστηρίζουν ότι μαθητές που δούλεψαν πάνω στις δυσκολίες και τα προβλήματά τους με σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς είχαν καλύτερα επίπεδα προσαρμογής. Οι Early & Vonk (2001) επανεξέτασαν συστηματικά εικοσιμία (21) μελέτες, οι οποίες αφορούσαν παρεμβάσεις σχολικών κοινωνικών υπηρεσιών και ανέδειξαν τον αποτελεσματικό ρόλο τους σε θέματα σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς και υγείας σε εφήβους.

Συμπερασματικά, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός αποτελεί το σύνδεσμο μεταξύ του σχολείου και οποιασδήποτε εξωτερικής πηγής υποστήριξης. Μέσα από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, ως ουδέτεροι διαμεσολαβητές, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να προωθήσουν την επίλυση προβλημάτων χωρίς προσφυγές σε διάφορους φορείς της κοινότητας ή της δικαιοσύνης, περιορίζοντας το κόστος και κερδίζοντας ταυτόχρονα ποιοτικό χρόνο για όλους: μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

### **Η Έννοια της Ενσυναίσθησης**

Η ενσυναίσθηση είναι βασικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό που απαντάται στα περισσότερα άτομα. Η ενσυναίσθηση θεωρήθηκε τόσο ως η παθητική αντανάκλαση ενός άλλου, όσο και ως η ενεργητική προσπάθεια να «μπει» κάποιος μέσα σε έναν άλλο. Υπάρχει σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής μας ζωής, *«είναι μια τάση να μοιραζόμαστε και να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων»* (Decety & Meyer, 2008, σελ. 1053).

Ο Hoffman (1984) και άλλοι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι τοποθέτησαν την ενσυναίσθηση στο πλαίσιο της συνέχειας της ανθρώπινης ανάπτυξης. Είναι μια διαδικασία που συνδέει δύο απομονωμένα άτομα. Οι διάφοροι ορισμοί για την ενσυναίσθηση υποδηλώνουν την προσπάθεια ενός ατόμου να μοιραστεί ή να αντιληφθεί το πώς ένας άλλος άνθρωπος βιώνει τον εσωτερικό του κόσμο (Bohart, & Greenberg, 1997). Ο Kohut (1984) αναφέρει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να αισθάνεται κάποιος τον εαυτό του στην εσωτερική ζωή ενός άλλου προσώπου.

Η ενσυναίσθηση βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του σύγχρονου ενδιαφέροντος ως μια βασική συναισθηματική ικανότητα που σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως η φύση, η ηθική, η κοινωνική κρίση και άλλα. Για πολλούς αποτελεί λύση σε έναν αριθμό κοινωνικών προβλημάτων ως κεντρικό στοιχείο της διαπολιτισμικής, της κοινωνικής οικοδόμησης και της δικαιοσύνης (Pedwell, 2012). Για αυτό και η ενσυναίσθητική συμπεριφορά προς τους άλλους θεωρείται κοινωνικά επιθυμητή και χαρακτηριστικό στοιχείο της συναισθηματικά ευφυούς συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Clark (1997), υπάρχουν τρεις ευρείες προσεγγίσεις που αφορούν την ενσυναίσθηση: *η γνωστική (cognitive)*, *η σωματική (physical)* και *η συναισθηματική (emotional)*:

(α) Η γνωστική ενσυναίσθηση θεωρείται πρόδρομος της σωματικής και της συναισθηματικής και «*περιλαμβάνει τη σκέψη ή την αναγνώριση ότι ένα άλλο πρόσωπο βρίσκεται σε δυσκολία*» (σελ. 36). Αναφέρεται στην ευέλικτη σκέψη και τη διαπροσωπική συνειδητοποίηση βοηθώντας στην κατανόηση των εμπειριών του άλλου μέσα από τις μη λεκτικές ενδείξεις (Carney & Harrigan, 2003). Έχει διερευνηθεί εκτενώς από τη νευροεπιστήμη και σύμφωνα με τους Baron-Cohen και Wheelwright (2004) αναγνωρίστηκε η έλλειψή της σε άτομα με αυτισμό, όπως και σε άτομα με ψυχοπάθεια (Baron-Cohen, 2012).

(β) Η σωματική ενσυναίσθηση ορίζεται ως η αίσθηση σε σωματικό επίπεδο της δυσφορίας του άλλου (Clark, 1997), γνωστή και ως «συναισθηματική μόλυνση» σύμφωνα με τον Coplan (2011). Αυτή μπορεί να επηρεάσει το άτομο ασυνείδητα και να επιφέρει αλλαγές στη συναισθηματική του διάθεση. Για ορισμένους ερευνητές είναι το επίπεδο της αίσθησης της συμπάθειας που σημασιοδοτεί την ικανότητα στην οποία ο «πολιτιστικός άλλος» υποφέρει (Calloway-Thomas, 2010).

(γ) Η συναισθηματική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα να μπορεί κάποιος να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου χωρίς να ταυτίζεται με αυτά (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης είναι μια διαδραστική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα είδος επικοινωνίας και ανησυχίας για τον άλλο (King & Holosko, 2012), είναι η ικανότητα του παρατηρητή να ανακαλύψει τα συναισθήματα του ατόμου (Lee-Hsieh et al., 2005). Σε έρευνα των Duan & Kivlighan (2002) διαπιστώθηκε ότι η γνωστική και η συναισθηματική

διάσταση της ενσυναίσθησης παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση των εξυπηρετούμενων στη θεραπεία.

Ο Batson θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μέσο αλτρουϊστικής συμπεριφοράς, διότι όταν βοηθάμε τους άλλους μειώνεται η αίσθηση του προσωπικού πόνου. Δεν είναι όμως απόλυτα βέβαιο ότι θα συμβεί αυτό, διότι οι «καλές πράξεις» δε γίνονται από συμπάθεια ή ενοχή αλλά ορισμένες φορές και από εγωιστικά κίνητρα (Batson, & Shaw, 1991). Υπάρχουν κριτικές για την ενσυναίσθηση που αμφισβητούν την ιδέα ότι κάποιος μπορεί «να μπει στα παπούτσια του άλλου» υποστηρίζοντας ότι, ένα άτομο χρειάζεται να έχει κάποια γνώση της ψυχολογίας ενός προσώπου, προκειμένου να συναισθανθεί με αυτό. Άλλως, υπάρχει ο κίνδυνος να παρατηρηθούν προσωπικές προβολές (Aho, 1998), στο πλαίσιο μιας αυτο-προσανατολισμένης προοπτικής, που χαρακτηρίζονται ως «ψευδο-ενσυναίσθηση» (Corlan, 2011). Η ψευδο-ενσυναίσθηση αναφέρεται στο γεγονός ότι κάποιος προσπαθεί να κατανοήσει την κατάσταση ενός άλλου ατόμου μέσα σε μια φαντασική συνθήκη. Είναι μια διαδικασία η οποία υπόκειται σε λάθη πρόβλεψης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων λόγω μιας εγωκεντρικής προκατάληψης (Corlan, 2011).

Ο Bennett (1998) κάνει διάκριση μεταξύ της συμπάθειας την οποία θεωρεί ότι είναι αυτο-προσανατολισμένη και βασισμένη στο χρυσό κανόνα «*κάνε στους άλλους ό,τι θα έκανες στον εαυτό σου*» και της ενσυναίσθησης, η οποία θεωρείται προσανατολισμός προς τους άλλους. Η πραγματική ενσυναίσθηση είναι πολύπλοκη και χρειάζεται να αναγνωριστούν συνειδητά ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του εαυτού και του άλλου (Corlan, 2011). Περιλαμβάνει μια προσωρινή εκχώρηση του εαυτού ώστε να μοιραστεί και να «*κατοικήσει κάποιος στον κόσμο*» ενός ατόμου. Μια τέτοια προσπάθεια μπορεί να υπερβεί το χώρο και το χρόνο, ώστε να είναι δυνατή η υπέρβαση των πολιτισμικών διαφορών (Calloway -Thomas, 2010). Αυτή η προσωρινή «απώλεια» του εαυτού προκειμένου κάποιος να «*ταυτιστεί*» ενσυναισθητικά με τον άλλο μπορεί να συμβεί στο πλαίσιο μιας «*βαθιάς δράσης*», σύμφωνα με την οποία ο επαγγελματίας μπορεί να δημιουργεί συναισθηματικές μνήμες, οι οποίες τον βοηθούν να επικεντρωθεί πιο ουσιαστικά στην κατάσταση ενός ατόμου που αιτείται βοήθειας (Hochschild's, 1983). Η «*πραγματική*» ενσυναίσθηση συμβάλλει στη μετατόπιση των αντιλήψεων εξουσίας και συνενοχής από τους επαγγελματίες (Pedwell, 2012). Διάφοροι εξ αυτών αρκετές φορές συνδέουν τις προσωπικές δυσκολίες ενός ατόμου με παρόμοιες εμπειρίες του δικού τους παρελθόντος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλούνται συναισθήματα δυσφορίας μέσω των δυσκολιών του άλλου (Hoffman, 2000). Είναι σημαντικό να υπάρξει αντίληψη αυτής της ομοιότητας και άμεση υποστήριξη μέσω της ενσυναίσθησης (Barnett, Tetreault & Masbad, 1987).

Η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται ιδιαίτερα σε προβλήματα δυσαρέσκειας που παρατηρούνται στο επίπεδο της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης επαγγελματία και εξυπηρετούμενου. Η πολυπλοκότητα της κοινωνίας και των σχέσεων απαιτεί την ικανότητα να αξιολογεί κάποιος με ακρίβεια τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων. Η ενσυναίσθηση μας βοηθά να «*προβλέψουμε*»

τη συμπεριφορά ενός άλλου και να τροποποιήσουμε ανάλογα τις αποφάσεις και τις πράξεις μας. Όλο αυτό μπορεί να διευκολύνει τις συνεργατικές και επωφελείς σχέσεις σε μια ομάδα ώστε αυτή να συνεχίσει να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει σε μια ομάδα να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες, να προστατεύει και να φρονίζει τον εαυτό και τα μέλη της σε περιόδους απειλής και κινδύνων (Smith, 2006).

### **Ενσυναίσθηση και Κοινωνική Εργασία**

Σύμφωνα με το λεξικό της κοινωνικής εργασίας, η ενσυναίσθηση ορίζεται «*ως η πράξη αντίληψης, κατανόησης και ανταπόκρισης στη συναισθηματική κατάσταση και στις ιδέες ενός άλλου ατόμου*» (Barker, 2014, σελ. 139). Η ενσυναίσθηση είναι σημαντικό εργαλείο για τους κοινωνικούς λειτουργούς στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας (Grant, 2013) και θεωρείται κρίσιμη και ουσιαστική ικανότητα εκ μέρους τους (Campbell & Christopher, 2012). Αποτελεί κεντρικό στοιχείο στο επίπεδο της παρέμβασης του κοινωνικού λειτουργού για την ανάπτυξη μιας παραγωγικής σχέσης (Savageau, 2013). Αν και, οι Gerdes & Segal (2009) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι μεν σημαντική για την πρακτική της κοινωνικής εργασίας, παραμένει όμως ως έννοια απροσδιόριστη.

Σύμφωνα με τους King & Holosko (2012), η ενσυναίσθηση είναι κάτι που σκεφτόμαστε, για αυτό αισθανόμαστε και τότε μπορούμε να κάνουμε κάτι. Ο Freedberg (2007) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση ορίζεται ως διαπροσωπική επικοινωνία, για αυτό μπορεί να μεταδώσει νόημα, σκέψεις και περιεχόμενο (Compton et al., 2005). Οι Shapiro et al. (2006) υποστηρίζουν ότι ο κοινωνικός λειτουργός μέσα από την ενσυναίσθηση υιοθετεί την προοπτική του εξυπηρετούμενου, βλέπει καταστάσεις μέσα από «τα μάτια του» και αντιλαμβάνεται εμπειρικά τα συναισθήματά του. Επίσης, είναι πιθανό ο κοινωνικός λειτουργός να χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να περιγράψει τις εμπειρίες του εξυπηρετούμενου. Αυτό όμως μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν ακούει προσεκτικά τα λεκτικά και εξωλεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας ενός ατόμου. Οι Grant & Kinman (2013) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό οι κοινωνικοί λειτουργοί να μπορούν να αισθάνονται τον πόνο και την αγωνία των εξυπηρετούμενων για να αναλάβουν κατάλληλη και αποτελεσματική ενσυναισθητική δράση. Για να είναι ενσυναισθητικοί οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να ενεργούν στη βάση ανάλυσης της κατάστασης των εξυπηρετούμενων (Gerdes & Segal, 2009). Ο Hollan (2012) υποστηρίζει ότι αν θέλουμε να φτάσουμε σε ένα βαθύτερο επίπεδο διαπροσωπικής κατανόησης, πρέπει να υπερβούμε αυτό που είναι άμεσα διαθέσιμο στη συνείδηση και η ενσυναίσθηση λειτουργεί προς αυτή τη δυναμική. Η ενσυναίσθηση στην κοινωνική εργασία έχει αποδειχθεί επανειλημμένα ότι είναι ένας από τους πιο αποφασιστικούς παράγοντες για την επιτυχία της θεραπείας. Είναι πολύ σημαντικό να μπορέσει ο κοινωνικός λειτουργός να υιοθετήσει ένα ενσυναισθητικό στυλ, το οποίο θα λειτουργήσει ως επαρκής

προϋπόθεση για θεραπευτική έκβαση, διότι αυτό μπορεί και ισχυροποιεί την αλλαγή του εξυπηρετούμενου.

Αν και η ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται αρκετά από τους κοινωνικούς λειτουργούς σε επίπεδο εξατομικευμένης συμβουλευτικής και παρέμβασης, ωστόσο δεν υπάρχουν επαρκείς εμπειρικές μελέτες για αυτήν (King & Holosko, 2012). Αρκετοί ερευνητές της κοινωνικής εργασίας θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή με συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές διαστάσεις (Baldner & McGinley, 2014· Kinman και Grant, 2011) και θέτει δυσκολίες στη μελέτη της. Σε μελέτη των Grant & Kinman (2013) υποστηρίχθηκε ότι στις δυσκολίες άγχους και αγωνίας που αισθάνονται οι φοιτητές κοινωνικής εργασίας, η διεργασία της ενσυναίσθησης θα μπορούσε να λειτουργήσει προστατευτικά για αυτούς. Σε έρευνα του Morrison (2007) αναδείχθηκε το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση είχε αποφασιστικό αντίκτυπο στην έκβαση μιας παρέμβασης σε επίπεδο κοινωνικής εργασίας. Ομοίως, οι Gerdes & Segal (2011) μελετώντας διάφορες έρευνες αναφέρονται στην ενσυναίσθηση ως βασικό στοιχείο της θετικής έκβασης των θεραπευτικών παρεμβάσεων. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που ήταν σε θέση να λειτουργούν ενσυναισθητικά με τους εξυπηρετούμενους, ήταν πιο αποτελεσματικοί και μπορούσαν να αξιολογήσουν καλύτερα το ρόλο τους, καταδεικνύοντας ότι το επίπεδο συναισθηματικής προσοχής και θετικής στάσης του κοινωνικού λειτουργού είναι ουσιαστικής σημασίας για τον εξυπηρετούμενο.

Σε μελέτη των Shapiro & Izett (2008), φάνηκε ότι οι εξυπηρετούμενοι που είχαν την εμπειρία της ενσυναίσθησης από κοινωνικούς λειτουργούς είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν στη θεραπεία τους. Σε έρευνα του Al-Qahtani (2005), ο οποίος αξιολόγησε το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών σε οργανισμούς που ασχολούνται με ανήλικους παραβάτες, διαπιστώθηκε ότι η ενσυναίσθηση έπαιξε σημαντικό ρόλο στη μείωση του ποσοστού των πράξεων κοινωνικής παρέκκλισης από νέους με παραβατική συμπεριφορά. Σε άλλη σχετική έρευνα (Gerdes & Segal, 2011) η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων εξυπηρετούμενων φάνηκε να αναστέλλεται μέσω της εμπειρίας της ενσυναίσθησης.

Οι Cuff et al. (2014) κατέδειξαν ότι η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από έννοιες, όπως είναι η συμπόνια, η τρυφερότητα και η συμπάθεια. Είναι έννοια ασυμβίβαστη και βασίζεται στην ακρίβεια της αντίληψης και της γνωστικής κατανόησης. Για να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα του ρόλου της ενσυναίσθησης χρειάζεται να εστιάσουμε στο ότι αυτή δεν είναι αυτόματη, περιστασιακή ή αναπόφευκτη αλλά συστατική της συμπεριφοράς μέσα σε ένα κανονιστικό πλαίσιο (Houser, 2010). Χρησιμεύει ως μέσο για την αίσθηση της δικαιοσύνης, είναι ένα φαινόμενο που συνδέει δύο διαφορετικά άτομα, είναι μια προσπάθεια να αισθανόμαστε, να αντιλαμβανόμαστε και να μοιραζόμαστε πώς ένας άλλος άνθρωπος βιώνει τον κόσμο (Bohart & Greenberg, 1997). Σύμφωνα με τον Dymond (1949), η ενσυναίσθηση αφορά τη φαντασιακή μεταφορά του εαυτού στη σκέψη και στο συναίσθημα ενός άλλου ατόμου, με τον Kohut (1984) να



υποστηρίζει ότι είναι η ικανότητα να σκέφτεσαι και να αισθάνεσαι τον εαυτό σου στην εσωτερική ζωή ενός άλλου προσώπου. Αποτελεί τη δυναμική ώστε να αντιληφθεί ο κοινωνικός λειτουργός το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου με ακρίβεια, αλλά χωρίς να χάνεται η προϋπόθεση του «σαν να», με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αισθάνεται το κακό ή την ευχαρίστηση του άλλου και τα αίτιά τους (Rogers, 1959).

Ο Shulman (1999), υποστηρίζει ότι τα βήματα στην προσπάθεια ενός κοινωνικού λειτουργού για ενσυναίσθηση είναι τρία: (1) Να φθάσει στα συναισθήματα του εξυπηρετούμενου, με το να «βάλει τα παπούτσια» του και να προσεγγίσει όσο το δυνατόν περισσότερο την εμπειρία του. (2) Να δείξει ότι έχει κατανοήσει τα συναισθήματα αυτά με λόγια, χειρονομίες και τη σωματική του στάση και (3) να «βάλει» τα συναισθήματα αυτά σε λέξεις, οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές όταν ο εξυπηρετούμενος δεν μπορεί να βρει τα «σωστά λόγια» για να μιλήσει.

Οι Geldard & Geldard (2008) αναφέρονται την ενσυναίσθηση ως μια έννοια ενότητας. Αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός λειτουργός προσπαθεί να αναπτύξει μια καλή σχέση με τον εξυπηρετούμενο, πηγαίνοντας ένα «ταξίδι» με αυτόν, βρίσκεται μαζί του σε κάθε κίνηση και ακούει με ευαισθησία τα πάντα. Ως συνέπεια, δημιουργείται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ο εξυπηρετούμενος αισθάνεται ασφαλής και φροντισμένος.

Η κατανόηση από ένα άλλο ανθρώπινο ον είναι απαραίτητη για τον εξυπηρετούμενο, κυρίως γιατί μπορεί να οδηγήσει προς την αυτογνωσία και αυτό μπορεί να έχει διάρκεια για μια ολόκληρη ζωή (Trevithick, 2009). Γι' αυτό είναι σημαντικό, σύμφωνα με τους Geldard & Geldard (2008), ο κοινωνικός λειτουργός να έχει αντιμετωπίσει τις δικές του εσωτερικές συγκρούσεις και δυσκολίες, διότι υπάρχει ο κίνδυνος αυτές να επηρεάσουν την ικανότητα εστίασης σε αυτό που φέρνει ο εξυπηρετούμενος ως αίτημα. Η συμβουλευτική συνάντηση γίνεται για τον εξυπηρετούμενο και όχι για τον κοινωνικό λειτουργό. Ομοίως και ο Blair (2005) αναφέρει ότι η προσωπική εμπειρία των κοινωνικών λειτουργών μπορεί να επηρεάσει την ενσυναίσθηση.

Η ενσυναίσθηση μπορεί να γίνει αισθητή τόσο με τα λόγια όσο και με τη γλώσσα του σώματος (Trevithick, 2009) και σύμφωνα με τους Gerdes & Segal (2011) τότε μπορεί να είναι ενεργή. Ωστόσο, η τοποθέτησή της σε λέξεις φαίνεται να είναι μια δύσκολη υπόθεση. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να διδαχθεί, να ενισχυθεί, να εξευγενιστεί και να μεσολαβήσει ώστε να προετοιμαστούν οι επαγγελματίες για να γίνουν πιο επιδέξιοι και ανθεκτικοί. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η ενσυναίσθηση μπορεί να βοηθήσει τους κοινωνικούς λειτουργούς στην καθημερινή τους εργασία, ώστε να μπορέσουν αυθορμήτως και ενστικτωδώς να συνδεθούν με τους εξυπηρετούμενους, μέσα από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικο-πολιτισμικής αποδοχής (Gerdes, & Segal, 2011).

Ο Rogers (1957) υπογράμμισε ότι απαιτείται ο σύμβουλος να έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά στη συνάντησή του με έναν απευθυνόμενο / συμβουλευόμενο: *συμπάρασταση, ενσυναίσθητική κατανόηση και ανεπιφύλακτα θετική στάση*. Επίσης, ο ίδιος υποστηρίζει (1975) ότι ο υψηλός

βαθμός ενσυναίσθησης είναι ίσως ο ισχυρότερος παράγοντας για αλλαγή και μάθηση, για αυτό και ο ιδανικός σύμβουλος θα πρέπει πρώτα απ' όλα να μπορεί να είναι ενσυναισθητικός.

Μέσω της ενσυναίσθησης ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να αντιληφθεί το μίσος, τις ελπίδες και τους φόβους του εξυπηρετούμενου. Όσο πιο έμπειρος είναι ένας κοινωνικός λειτουργός τόσο πιο πιθανό είναι να λειτουργεί ενσυναισθητικά. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο αυτογνωσίας του, τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός ενσυναίσθησης που εμφανίζει. Ο Holm (2002) υποστηρίζει ότι, οι κοινωνικοί λειτουργοί που πάσχουν από κάποια διαταραχή προσωπικότητας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λειτουργία της ενσυναίσθησης. Γι' αυτό η ανάγκη για σεβασμό, προσοχή, φροντίδα και ενσυναίσθηση, ως χαρακτηριστικά λειτουργίας στη σχέση κοινωνικού λειτουργού και εξυπηρετούμενου, παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες όταν οι επαγγελματίες δεν έχουν επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων, δυσκολιών και αναγκών τους.

Εν κατακλείδι, η ενσυναίσθηση στην κοινωνική εργασία είναι μια διαδραστική διαδικασία, η οποία εμπεριέχει την ανησυχία για το συναισθηματικό κόσμο του άλλου, με σκοπό τη φροντίδα και την κάλυψη των άμεσων αναγκών του εξυπηρετούμενου (Skovholt, 2005). Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως μια συναισθηματική αντίδραση της συμπόνιας, η οποία προκαλείται από τη μαρτυρία κάποιου που έχει ανάγκη (Dijkstra et al., 2014). Σε αντίθεση με τη συμπάθεια, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την ικανότητα ευαισθησίας σε όλη την έκταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα άτομο μαζί με τη διάθεση για φροντίδα (Underwood, 2002). Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί διαμέσου της ενσυναισθητικής λειτουργίας να βοηθήσει την αίσθηση συναισθηματικής υποστήριξης και σχετικής ικανοποίησης από τον εξυπηρετούμενο (Decety, & Jackson, 2006). Όταν υπάρχει ένταση στη σχέση κοινωνικού λειτουργού και εξυπηρετούμενου περιορίζονται τα επίπεδα της ενσυναίσθησης (Carrere et al., 2000). Για αυτό και η ενίσχυσή της χαρακτηρίζεται ως μια αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την προθυμία να «αγκαλιάσει» ο επαγγελματίας τα αρνητικά συναισθήματα αυτής της σχέσης (Hill, 2010). Η ενσυναίσθηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιούν οι κοινωνικοί λειτουργοί με τους εξυπηρετούμενους (Savageau, 2013) που προάγει υγιείς σχέσεις σε κλινικά περιβάλλοντα (Gerdes, & Segal, 2011·King, & Holosko, 2011). Ο κοινωνικός λειτουργός που βλέπει «μέσα από τα μάτια του εξυπηρετούμενου» και αντιλαμβάνεται εμπειρικά τα συναισθήματά του, έχει τεράστιο αντίκτυπο στην έκβαση της πορείας αλλαγής του ατόμου που απεύχεται βοήθειας (King & Holosko, 2011).

### **Ενσυναίσθηση και ο Ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού**

Στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής προσέγγισης της συμβουλευτικής, η κοινωνική εργασία εστιάζει στις παραδοσιακές κοινωνικές αξίες, τη δυναμική του εξυπηρετούμενου και το δικαίωμά του στην αυτοδιάθεση. Καθοριστικής σημασίας για μια ανθρωπιστική προοπτική της κοινωνικής εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί η ανάπτυξη ενός ενσυναισθητικού μοντέλου παρέμβασης

(Biestek, 1957). Μέσα από αυτή την προοπτική, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί και παραμένει ανοικτός σε εναλλακτικές λύσεις και επεξηγήσεις.

Τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο με διαφορετικές δεξιότητες, ικανότητες και πόρους, έχουν ανάγκη για ενσωμάτωση προσπαθώντας να ανακαλύψουν τη δική τους αξιοπρέπεια και να συνειδητοποιήσουν τα δικά τους δυναμικά (Allen-Meares, 2006). Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού επομένως είναι απαιτητικός και περίπλοκος. Η καθημερινότητά του είναι μια πρόκληση ώστε να βοηθήσει με επιτυχία μαθητές να συνεχίσουν τη σχολική παρακολούθηση και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Γι' αυτό χρειάζεται να εφαρμόσει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων και να αντιμετωπίσει παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες (Dupper, 2003).

Έχει επίσης τη δυνατότητα να επιχειρεί να αναμορφώσει αντιλήψεις που σχετίζονται με το ρατσισμό, το σεξισμό και τις οικονομικές ανισότητες (Sinclair & Monk, 2005) ώστε να αναδείξει τις ξεχωριστές πραγματικότητες και τα επίπεδα περιθωριοποίησης που μπορεί να βιώνει ένας μαθητής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να αναγνωρίσει, μέσα από ενσυναισθητικές διεργασίες, τα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία που αναπτύσσονται στο μαθητή, στους γονείς ή σε ομάδες εκπαιδευτικών και να σχεδιάσει ανάλογες παρεμβάσεις (Cliffordson, 2002).

Μια από τις μορφές ενσυναίσθησης είναι η κοινωνική ενσυναίσθηση, η ικανότητα κατανόησης δηλαδή της προσωπικής εμπειρίας και των ανισοτήτων που βιώνει ένα άτομο (Gerdes & Segal, 2011), το οποίο παραμένει εκτεθειμένο σε καταπιεστικές εμπειρίες λόγω αρνητικών στάσεων εναντίον του από την πλειοψηφία. Η κοινωνική ενσυναίσθηση είναι ένας μηχανισμός που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη στη βάση των διαπροσωπικών συναισθηματικών ικανοτήτων (Segal, Wagelman & Gerdes, 2012) και αποτελεί σημαντική παράμετρο στο χώρο του σχολείου διότι συνδέει τους ανθρώπους (de Waal, 2009), διευκολύνει τις κοινωνικές συμφωνίες (Pinker, 2010), προάγει τη δημοκρατία και τη λήψη αποφάσεων (Morrell, 2010). Όταν οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί από εμάς, ο κοινωνικός δεσμός γίνεται ακόμη πιο δύσκολος και το σχολείο είναι ένας τέτοιος χώρος συνάντησης, στον οποίο μπορεί να αναπτυχθούν πρότυπα διακρίσεων και καταπίεσης. Η σχολική κοινωνική εργασία στο πλαίσιο ανάπτυξης μορφών κοινωνικής ενσυναίσθησης προάγει τη μείωση των προκαταλήψεων, διακρίσεων και την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας. Ως προς αυτό, οι κοινωνικοί λειτουργοί οφείλουν να δεσμευτούν μέσα από την κοινωνική δράση και την υποστήριξη των δικαιωμάτων των ατόμων και των ομάδων (Dubois & Miley, 2005).

Η κοινωνική εργασία έχει μακροχρόνια παράδοση στην αξιολόγηση και υποστήριξη της οικογένειας (Beels, 2002). Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας παραμένει μια από τις βασικές προτεραιότητες του σχολικού κοινωνικού λειτουργού (López et al., 2000), διότι αυξάνονται οι θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ο

σχολικός κοινωνικός λειτουργός, δια μέσου της συμβουλευτικής, μπορεί να αξιολογήσει με ακριβή τρόπο τα δυναμικά ενός οικογενειακού πλαισίου (Herworth & Larsen, 1986) και να βοηθήσει τα μέλη να αντιληφθούν ποιά είναι η πηγή των συναισθηματικών δυσκολιών τους (Freedberg, 2007). Οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές αδυνατούν να οικοδομήσουν αποτελεσματική επικοινωνία με οικογένειες μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες, με αποτέλεσμα να μειώνεται και η δυναμική για την ανάπτυξη κάποιας μέριμνας για αυτούς (Villenas, 2001). Μια περίπτωση μαθητή δημοτικού σχολείου, ο οποίος ζει με τη μητέρα του σε συνθήκες φτώχειας σε μια υποβαθμισμένη περιοχή αντιμετωπίζοντας παράλληλα κοινωνικό αποκλεισμό και μαθησιακές δυσκολίες, αποτελεί πεδίο δράσης για παρέμβαση από πλευράς του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, εφόσον φυσικά έχει κατακτήσει ένα προχωρημένο βαθμό αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης, ώστε να μπορεί να επεξεργαστεί διανοητικά και τις δικές του συναισθηματικές αντιδράσεις και να αντιμετωπίσει πιο εύκολα τυχόν προσωπικά συναισθήματα λύπης και συμπάθειας. Η «συμπάθεια» αποδυναμώνει την οικογένεια και κατ' επέκταση τις όποιες προσπάθειές της για να βγει από την κρίση. Οι Bell et al. (2003) υποστηρίζουν, άλλωστε, ότι εάν οι επαγγελματίες «τραυματίζονται» ψυχικά στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους άλλους, δεν μπορούν να είναι ενσυναισθητικοί διότι δεν έχουν επεξεργαστεί τις δικές τους δυσκολίες.

Η ενσυναίσθηση είναι κεντρική έννοια για το σχολικό κοινωνικό λειτουργό, ο οποίος μπορεί να τη χρησιμοποιεί επιδέξια στη θεραπευτική επικοινωνία. Είναι εκεί όχι μόνο για ακούει αλλά και για να κατανοεί τις αντιλήψεις και τη δυσφορία του ατόμου (Jurkovich et al., 2000), ενισχύοντας τα θεραπευτικά αποτελέσματα (Morrison, 2007). Η ενσυναίσθηση ως διεργασία βοηθά τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό να εκτιμήσει καλύτερα την κατάσταση και να σχεδιάσει τρόπους, ώστε τα μέλη της οικογένειας να κινητοποιηθούν προς εκείνους τους πόρους που είναι απαραίτητοι εκείνη τη στιγμή. Αυτή η ίδια η ενσυναίσθηση σύμφωνα με τον Figley (1995) μπορεί να απαλλάξει τους συμβουλευόμενους από τις δυσκολίες και να απελευθερώσει τον κοινωνικό λειτουργό από την αίσθηση ανεπάρκειας.

Στις δύσκολες περιστάσεις που αντιμετωπίζει ο εξυπηρετούμενος υπάρχει ένας ενδιαφερόμενος, ο οποίος ενσυναισθητικά επιθυμεί να ασχοληθεί με την κατάστασή του, γεγονός που μειώνει τις αμυντικές συμπεριφορές και προωθεί τη διάθεση για συμμετοχή στη διαδικασία παρέμβασης (Watson, 2002). Η λειτουργία της ενσυναίσθησης δεν συνεπάγεται απλώς μια αντιστοίχιση με τα συναισθήματα του άλλου (μαθητή ή γονέα) αλλά και την υιοθέτηση εκείνης της οπτικής που είναι πιο σύμφωνη με αυτή του ατόμου (Hoffman, 2000). Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός επομένως προσπαθεί να φτάσει πιο κοντά στον «εσωτερικό κόσμο» του άλλου, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί και την απαιτούμενη συναισθηματική απόσταση. Για να μπορέσει να επικεντρωθεί στην ανακούφιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ομάδες μαθητών, είναι σημαντικό ενσυναισθητικά να κατανοήσει τις προτεραιότητες και τις ανάγκες τους.

## Η Ενσυναίσθηση στο Ρόλο του Εκπαιδευτικού και η Συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής εμπειρίας (Frey & George-Nichols, 2003), ως επί το πλείστον στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Για αυτό, πέρα από το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, σύμφωνα με τον Teich (1992), η ενσυναίσθηση καθιερώνει ένα είδος σχέσης και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, με τον Gilly (1980) να υποστηρίζει ότι ένας δάσκαλος δεν μπορεί να διδάξει τους μαθητές εάν δεν τους γνωρίζει καλά. Η ενσυναίσθηση αποτελεί απαιτούμενη ικανότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βελτιώσουν μέσα από ένα συνεχές πεδίο παρέμβασης στην τάξη (Ming Lam et al., 2011), ώστε να διαμορφώσουν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Cooper, 2010). Είναι η ικανότητα του δασκάλου να εκφράζει την ανησυχία του, τις δυνατότητες και προοπτικές ενός μαθητή μέσα από τη θετική αλληλεπίδραση, ενισχύοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Tettegah & Anderson, 2007).

Στο επίπεδο της ενσυναισθητικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο μέσα από την κατανόηση και την αποδοχή. Παράλληλα επιτυγχάνουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών για τον εαυτό τους και τους άλλους. Αυτή η ανάγκη να μπορεί κάποιος να βιώσει τα συναισθήματά σου μέσω μιας κοινής αλληλεπίδρασης, δεν αποτελεί το μαγικό ελιξίριο που παράγει αυτόματα συναισθηματικές ικανότητες και συμπεριφορές, ωστόσο όμως αποτελεί τη μήτρα για να κατανοηθούν αντιδράσεις και δυσκολίες σε ένα σχολικό περιβάλλον (Liew et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν την έννοια της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα αγωνίζονται να την αναδείξουν ως τρόπο λειτουργίας στις αντιλήψεις των μαθητών (Winans, 2010). Μέσα από τις ενσυναισθητικές παιδαγωγικές, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν ιδιότητες και να κατανοήσουν καλύτερα τις συνθήκες της φτώχειας, τις ανισότητες, το ρατσισμό και τις διακρίσεις (Lindquist, 2004) και να τα αντιμετωπίσουν. Σύμφωνα με τον Lindquist (2012) η χρήση της ενσυναίσθησης από το δάσκαλο με στρατηγικούς τρόπους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αυτό που τους ενοχλεί στους άλλους.

Η ενσυναίσθηση είναι ένα επαγγελματικό πλεονέκτημα για τους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς (Stojiljković et al., 2012). Στα πλαίσια της συνεργασίας τους, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορεί να προάγουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και να καταφέρουν να αποκαταστήσουν την αίσθηση ευημερίας των μαθητών (MingLam et al., 2011). Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι μπορούν αποτελεσματικά να μειώσουν το θυμό και τις βίαιες πράξεις στο χώρο του σχολείου (Ikiz, 2009) ενισχύοντας ταυτόχρονα και την αυτοπεποίθησή τους (Hen, 2010). Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν σημαντική συμβολή στην ασφάλεια των σχολείων μέσα από την πρόληψη της βίας (Astor, Behre, Wallace & Fravil, 1998). Η προσπάθεια

εκπαίδευσης των δασκάλων σε θέματα σχέσεων και κοινωνικής κατανόησης οδηγεί σε περιορισμό της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη (Harbach & Asbury, 1976).

Η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την αντιμετώπιση των ενοχλητικών συναισθημάτων που αισθάνονται οι μαθητές (Halpern & Weinstein, 2004) καθώς και των συγκρούσεων ή της καταπίεσης των ευάλωτων ομάδων στο χώρο του σχολείου (Kristjansson, 2004), με στόχο την αλλαγή. Αποτελεί πλεονέκτημα στην αντί-καταπιεστική πρακτική της κοινωνικής εργασίας, η οποία έχει σκοπό να βοηθήσει τα άτομα σε καταστάσεις κινδύνου και αδιέξοδα (Forrester et al., 2008) και μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση περιπτώσεων στο χώρο του σχολείου ως ένα ζωτικό στοιχείο της συνολικής ικανότητας του επαγγελματία (Galuske, 2011).

Η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου απαιτεί ενσυναισθητικές ικανότητες και γνώσεις για τα μέλη άλλων πολιτισμικών ομάδων γεγονός που μας οδηγεί στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας και της ταυτότητας του άλλου (Van Eyken et al., 2005). Η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και τους εκπαιδευτικούς διότι ενισχύει το διάλογο και την κριτική σκέψη απέναντι στις προκαταλήψεις (Zalec, 2011). Καθιστά το άτομο ικανό σε εναλλακτικές λύσεις σε καταστάσεις σύγκρουσης μέσα από μια διαφορετική βιωματική επεξεργασία (Vanaerschot, 2007), ενώ αποτελεί πηγή στις υπαρξιακές και ανθρωποκεντρικές προοπτικές ενός ατόμου με έμφαση στο πολιτισμικό πλαίσιο (Buckman, Reese, & Kinney, 2001).

### **Αντί επιλόγου**

Η ενσυναίσθηση έχει έναν ουσιαστικό χαρακτήρα στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας, προάγοντας το επίπεδο των ψυχοκοινωνικών της παρεμβάσεων μέσα από στρατηγικές βοήθειας για κοινωνίες που βρίσκονται σε ανθρωπιστική κρίση. Άτομα και ομάδες που προσπαθούν να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν βρήκαν διαμέσου της ενσυναίσθησης εκείνες τις προοπτικές για την «άνθηση» των ικανοτήτων τους. Αυτή η διεργασία είναι γνωστή στους κοινωνικούς λειτουργούς διότι, ως εργαλείο εμπειρικής δεξιοτήτας, μπορεί να διευκολύνει μια πιο παραγωγική σχέση βοήθειας. Μέσα από αυτή, οι επαγγελματίες γίνονται ικανοί να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων, ισχυροποιώντας τη θεραπευτική επίδραση στους εξυπηρετούμενους. Τα οφέλη για όλους είναι σημαντικά ακόμη και για τους ίδιους τους κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι συνειδητοποιούν ότι στο πλαίσιο της αυτοδιαχείρισης, η ενσυναίσθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο για την προσωπική τους ευημερία.

Σε ορισμένες περιπτώσεις η ενσυναίσθηση έχει αμφισβητηθεί λόγω της ψυχολογικής δυσφορίας, κόπωσης ή εξάντλησης που μπορεί να προκαλέσει στους επαγγελματίες διαμέσου της υπερβολικής ταύτισης με τις τραυματικές εμπειρίες των εξυπηρετούμενων (Thomas, & Otis,

2010). Με τις θετικές όμως συνέπειές της, δύσκολα θα μπορέσει να διαφωνήσει κανείς. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί θέτουν τον εαυτό τους στη διάθεση του ατόμου (μαθητή, γονέα, εκπαιδευτικού) με την ελπίδα ότι θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ενέργειες και τα κίνητρα ενός άλλου κοινότητας μέσα από τη δική του μοναδική οπτική γωνία. Αυτό αποτελεί ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης, ώστε να αναγνωριστούν από τους επαγγελματίες οι δυνητικές αρνητικές επιπτώσεις της εμπειρίας, στην περίπτωση μας ενός μαθητή, και να επισημανθούν οι αρνητικές επιδράσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό περιβάλλον. Η ενσυναίσθηση για τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς αποτελεί βασικό στοιχείο ικανότητας επικοινωνίας με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του εξυπηρετούμενου αλλά και της οικογένειάς του, ώστε να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες βοήθειας και ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων, απαραίτητες για μια αποτελεσματική μορφή παρέμβασης.

Είναι σημαντικό, όπως προαναφέρθηκε, για τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς να προωθήσουν τρόπους ανάπτυξης της ενσυναίσθητικής ικανότητας στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Η προσπάθεια αυτή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση του κλίματος μάθησης και κατανόησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εκατέρωθεν δάσκαλοι και μαθητές. Αυξάνει τα συναισθήματα ζεστασιάς και ανησυχίας για τους άλλους μειώνοντας ταυτόχρονα τη δυσφορία, το άγχος και την ανησυχία που μπορεί να αισθάνεται ένα άτομο στο σχολικό περιβάλλον. Ένας σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι υπεύθυνος για την προστασία των μαθητών όταν προκύπτουν ζητήματα παραβατικής συμπεριφοράς, βίας, αποκλεισμού ή κακοποίησης. Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδες έδαφος και πρακτική για τη δημιουργία κλίματος αλλητροϊσμού και αντιμετώπισης των κινδύνων που μπορεί να προκύψουν από τέτοιες καταστάσεις (Batson, 2011). Αποτελεί πλεονέκτημα όταν ο επαγγελματίας μπορεί να καλλιεργεί κλίμα ενσυναίσθητικής δράσης σε μια οικογένεια της οποίας κάποιο από τα μέλη της αντιμετωπίζει δυσκολίες προσαρμογής και εξέλιξης σε ένα σχολικό πλαίσιο, διότι βοηθά το άτομο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις μέσα από μια νέα συνθήκη διαπραγμάτευσης με αυτό που του συμβαίνει.

## Βιβλιογραφία

- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists and counselors. *Children & Schools, 26*, pp.151-163.
- Aho, J. (1998). *The Things of the World: A Social Phenomenology*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Allan-Meares, P., & Montgomery, K.L. (2014). Global trends and school-based Social Work. *Children & Schools, 36*, pp. 105-112.
- Allen, D.G., & Tracy, E.M. (2004). Revitalizing the role of home visiting by school social workers. *Children and Schools, 26*, pp. 197–208.

- Allen, K.P. (2009). A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students. *Preventing School Failure, 54*, pp.199–209.
- Allen-Meares, P. (2006). One hundred years: A historical analysis of social work services in the schools. *School Social Work Journal, 30*, pp. 24–43.
- Allen-Meares, P. (2007). *Social Work Services in Schools*. (5<sup>th</sup> ed.). New York: Pearson, Allyn and Bacon.
- Al-Qahtani F.S. (2005). *The Assessment of the Social Workers in Reform Institutions: A Study on the Social Observation Center in Riyadh*. Master's Thesis, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.
- Anderson, A., Thomas, D.R., Moor, D.W., & Kool, B. (2008). Improvements in school climate associated with enhanced health and welfare services for students. *Learning Environments Research: An International Journal, 11*, pp. 125-256.
- Anderson-Ketchmark, C., & Alvarez, M.E. (2011). The heart of learning and teaching: An online resource. *Children & Schools, 32*, pp.190-191.
- Astor, R.A. (1995). School violence: A blueprint for elementary school interventions. *Social Work in Education, 17*, pp.101-116.
- Baker, P. (2014). *Using Corpora to Analyse Gender*. London: Bloomsbury.
- Baldner, C., & McGinley, J.J. (2014). Correlational and exploratory factor analyses (EFA) of commonly used empathy questionnaires: New insights. *Motivation and Emotion, 38*, pp.727-744.
- Barnett, M.A., Tetreault, P.A., & Masbad, I. (1987). Empathy with a rape victim: The role of similarity of experience. *Violence and Victims, 2*, pp. 255-262.
- Baron-Cohen, S. (2012). Brief Report: Development of the Adolescent Empathy and Systemizing Quotients. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, pp.2225-2235.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, pp.163–175.
- Batson, C., & Shaw, L.L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry, 2*, pp. 107-122.
- Batson, C.D. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford Univ. Press: New York.
- Bell, H. (2003). Strengths and secondary trauma in family violence work. *The Journal of Trauma, Injury, Infection and Critical Care, 48*, pp.865-873.
- Bennett, M.J. (1998). Overcoming the Golden Rule: Sympathy and empathy. In M.J. Bennett, (Eds.), *Basic Concepts in Intercultural Communication*. Yarmouth, (pp.191-214). ME: Intercultural Press.
- Biestek, F.P. (1957). *The Casework Relationship*. Chicago: Loyola University Press.



- Blair, R.J.R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Conscious and Cognition*, 14, pp. 698-718.
- Bohart, A.C., & Greenberg, L. S. (1997). Empathy and psychotherapy: An introductory overview. In A.C. Bohart., L.S. Greenberg (Eds.), *Empathy Reconsidered: New directions in psychotherapy*. American Psychological Association: Washington, DC, US.
- Bohart, A.C., & Greenberg, L.S. (1997). Empathy: Where are we and where do we go from here? In A.C. Bohart, L.S. Greenberg (Eds.), *Empathy Reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 419-450). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bonnaffon, C. (2001). *School Social Work Survey Results 2001*. Ontario Association of Social Workers. School Social Work Committee.
- Bowen, N.K. (1999). A role for school social workers in promoting student success through school family partnership'. *Social Work in Education*, 21, pp.1-34.
- Buckman, R., Reese, A., & Kinney, D. (2001). Narrative therapies. In P.Lehmann, N. Coady, N (Eds.), *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice: A Generalist-Eclectic Approach* (pp.279–302). New York, NY: Springer
- Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the Global World: An Intercultural Perspective*. California: Sage.
- Campbell, J.C., & Christopher, J.C. (2012). Teaching mindfulness to create effective counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34, pp.213-226.
- Carney, D.R., & Harrigan, J.I. (2003). It takes one to know one: Interpersonal sensitivity is related to accurate assessments of others interpersonal sensitivity. *Emotion*, 3, pp.194-300.
- Carrere, S., Buehlman, K.T, Gottman, J.M., Coan, J.A.,& Ruckstuhl L. (2000). Predicting marital stability and divorce in newlywed couples. *Journal of Family Psychology*, 14, pp.42–58.
- Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. The Guilford Press: New York.
- Clark, C. (1997). *Misery and Company: Sympathy in everyday life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cliffordson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, pp.49-59.
- Compton, B.R., Galaway, B., & Cournoyer, B.R. (2005). *Social Work Processes*. Belmont CA: Brooks/Cole.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, pp.77–99.
- Coplan, A. (2011). Understanding empathy: Its features and effects. In A. Coplan, P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives* (pp. 3-18). New York: Oxford University Press.

- Cuff, B.M., Brown, S.J., Taylor, L., & Howat, D.J. (2014). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review, in press, 8*, pp.1-10.
- Decety, J., & Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*, pp. 71–100.
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology, 20*, pp.1053-1080.
- Dennison, S. (1998). School social work roles and working conditions in a southern state. *School Social Work Journal, 23*, pp.44–54.
- Dijkstra, P., Barelds, D.P.H., Groothof, H.A.K., & van Bruggen, M. (2014). Empathy in intimate relationships: The role of positive illusions. *Scandinavian Journal of Psychology, 55*, pp.477-482.
- Duan, C., & Kivlighan, D.M. (2002) Relationships among therapist precession mood, therapist empathy, and session evaluation. *Psychotherapy Res, 12*, pp.23–37.
- DuBois, B., & Miley, K.K. (2005). *Social Work: An Empowering Profession*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Dupper, D.R. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dymon, R.F.A. (1949). Scale for the measurement of empathy ability. *Journal of Consulting Psychology, 13*, pp.126-133.
- Early, J.E., & Vonk, E. (2001). Effectiveness of school social work from a risk and resilience perspective. *Children & Schools, 23*, pp.9-31.
- Figley, C.R. (1995). *Compassion Fatigue*. New York: Brunner Mazael.
- Forrester, D., McCambridge, J., Waissbein, C., Emlyn-Jones, R., & Rollnick, S. (2008). Child risk and parental resistance: Can motivational interviewing improve the practice of child and family social workers in working with parental alcohol misuse? *British Journal of Social Work, 38*, pp. 1302-1319.
- Franklin, C. (1999). Research on practice: Better than you think? *Social Work in Education, 21*, pp. 3-10.
- Freedberg, S. (2007). Re-examining empathy: A relational-feminist point of view. *Social Work, 52*, pp.251–259.
- Frey, A. J., & Dupper, D. R. (2005). A broader conceptual approach to clinical practice for the 21st century. *Children & Schools, 27*, pp.33-44.
- Frey, A., & George-Nichols, N. (2003). Intervention practices for students with emotional and behavioral disorders: Using research to inform school social work practice. *Children & Schools, 25*, pp.97-103.
- Galuske, M. (2011). *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einfuhrung*. Munchen: Juventa.

- Garrett, K. (2006). Making the case for school social work. *Children & Schools*, 28, pp.115-121.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2008). *Personal Counseling Skills: An Integrative Approach*. Springfield: Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Gerdes, K., Segal, E., Jackson, K., & Mullins, J. (2011). Teaching empathy: a framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education* 47, pp.109–131.
- Gerdes, K.E., & Segal, A.E. (2009). A social work model of empathy Advances. *Social Work*, 10, pp.114-127.
- Gerdes, K.E., & Segal, E.A. (2011). The importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56, pp.141-148.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: Rôles Institutionnels et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Grant, A. M., & Greene, J. (2001). *Coach Yourself: Make Real Change in your Life*. London: Momentum Press.
- Grant, L. (2013). Hearts and minds: aspects of empathy and wellbeing in social work students. *Social Work Education: The International Journal*, 33, pp. 338-352.
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students; building resilience in the next generation. *Social Work Education: The International Journal*, 31, pp. 605-621.
- Halpern, J., & Weinstein, H.M. (2004). Rehumanizing the other: empathy and reconciliation. *Human Rights Quarterly*, 26, pp. 561–583.
- Harbach, R.L., & Asbury, F.R. (1976). Some effects of empathy: understanding on negative student behaviors. *The Humanist Educator*, 15, pp.19-24.
- Hepworth, D., & Larsen, J. (1986). *Direct Social Work Practice and Skills*. Chicago: The Dorsey Press.
- Hill, E.W. (2010). Discovering forgiveness through empathy: Implications for couple and family therapy. *Journal of Family Therapy*, 32, pp.169–185.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoffman, M.L.(1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. Kurtines., J. Gewirtz (Eds.) *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* (pp. 283–302). John Wiley: New York.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hollan, D. (2012). Emerging issues in the cross-cultural study of empathy. *Emotion Review*, 4, pp.70–78.
- Holm, U. (2002). Empathy and professional attitude in social workers and non-trained aides. *International Journal of Social Welfare*, 11, pp.66-75.

- Holosko, M.J., Skinner, J., & Robinson, R. S. (2007). Person Centered Therapy. In B. Thyer (Ed.), *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare: Human Behavior in the Social Environment*. Vol. II. (pp. 297-326). Hoboken, NJ: John Wiley Press.
- Houser, K. (2010). Persons as reasons: A model of ethical empathy. Unpublished manuscript, Bloomington. In S.J. Loeb, D. Steffensmeier (Eds.), *Older male prisoners: Health status, self-efficacy beliefs, and health-promoting behaviors* (pp. 269-278).
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring People: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Ikiz, F.E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, pp.2057–2062.
- Jonson-Reid, M., Kontak, D., Citerman, B., Essma, A., & Fezzi, N. (2004). School social work case characteristics, services, and dispositions: Year one results. *Children & Schools*, 26, pp.5–22.
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H., & Israel, N. (2006). Services to homeless students and families: The McKinney-Vento Act and its implications for school social work practice. *Children & Schools*, 28, pp.37–44
- Jurkovitch, G.J., Pananen, L., & Rivara, F.P (2000). Giving bad news: the family perspective. *Journal of Trauma*, 48, pp.865–870.
- King, S., & Holosko, M.J. (2012). The development and initial validation of the empathy scale for social workers. *Research on Social Work Practice*, 22, pp.174-185.
- Kinman, G., & Grant, L. (2011). Exploring stress resilience in trainee social workers: the role of emotional and social competencies. *British Journal of Social Work*, 41, pp.261–275.
- Kohut, H. (1984). *How Does Analysis Cure?* Chicago: University of Chicago Press.
- Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*, 33, pp. 291–305.
- Lee-Hsieh, J., Kuo, C.L., Tseng, H., & Tuton, M. (2004). Development of an instrument to measure caring behaviors in nursing students in Taiwan. *International Journal of Nursing Studies*, 42, pp.579–586.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp.51–64.
- Lindquist K.A., Wager T.D., Kober H., Bliss-Moreau E., & Barrett L.F. (2012). The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *Behav. Brain Sci.* 35, pp.121–143.
- Lindquist, J. (2004). Class Affects, Classroom Affectations: Working through the paradoxes of strategic empathy. *College English*, 67, pp.187–209.

- Lopez, S.J., Floyd, R.K., Ulven, J.C., & Snyder, C.R. (2000). Hope Therapy: Helping clients build a house of hope. In C.R. Snyder (Eds.), *Handbook of Hope Theory, Measures, and Application* (pp. 123-150). San Diego, CA: Academic Press.
- Markward, M.J., & Bride, B. (2001). Oppositional defiant disorder and the need for family-centered practice in schools. *Children & Schools, 23*, pp.73-83.
- Marsh, P., & Doel, M. (2006). *The Task-Centred Book*, London: Routledge/Community Care.
- Martin L. Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. London: Cambridge University Press.
- Maynard-Moody, C. (1994). Wraparound services for at-risk youths in rural schools. *Social Work in Education, 14*, pp.57-62.
- Ming Lam, T.C., Kolomitro, K., & Alamparambil, F.C. (2011). Empathy Training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation, 7*, pp.162–200.
- Morrell, M.E. (2010). *Empathy and Democracy: Feeling, Thinking and Deliberation*. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Morrison, T. (2000). Emotional intelligence, emotion and social work: Context, characteristics, complications and contribution. *British Journal of Social Work, 37*, pp. 245–63.
- Morrison, T. (2007). Emotional intelligence, emotion and social work: context, characteristics complications and contribution. *British Journal of Social Work, 37*, pp.245-263.
- NASW, (2002). Standard 12: *School social workers shall conduct assessments of student needs that are individualized and provide information that is directly useful for designing interventions that address behaviors of concern*. School Social Work Services. Washington, DC.
- Newsome, W.S., Anderson-Butcher, D., Fink, J., Hall, L., & Huffer, J. (2008). The impact of school social work services on student absenteeism and risk factors related to school truancy. *School Social Work Journal, 32*, pp.21-38.
- O'Donnell, J. (2000). School social work. In S. Torres & R. Patton (Eds.), *Teaching School Social Work: Model course outlines and resources* (pp. 21–27). Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
- Pedersen, P., Crethar, H.C. & Carlson, J. (2008). *Inclusive Cultural Empathy: making relationships central in counseling and psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pedwell, C. (2012). Economies of empathy: Obama, neoliberalism and social justice, environment and planning. *Society and Space, 30*, pp.280–297.
- Pinker, S. (2010). Why is there peace? In D. Keltner, J. Marsh, & J. A. Smith (Eds.), *The Compassionate Instinct* (pp.260–266). New York. NY: Norton.
- Radin, N. (1992). A peer feedback approach to assessing school social workers as team. *Social Work in Education, 16*, pp. 187–19.

- Rogers, C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology, 2*, pp.95-103.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Eds.) *Psychology: A study of science* (pp. 184-256). N.Y.: McGraw Hill.
- Sabatino, C.A. (2001). Family-centered sections of the IFSP and school social work participation. *Children & Schools, 23*, pp.241–252.
- Savageau, S. (2013). *Focused Practice: Exploring the Relationship between Mindfulness and Empathy among Clinical Social Workers*. Master's Thesis, St. Catherine University/University of St. Thomas. School of Social Work, St. Paul, MN.
- Segal, E. A., Wagaman, M. A., & Gerdes, K. E. (2012). Developing the social empathy index: An exploratory factor analysis. *Advances in Social Work, 13*, pp.541–560.
- Segal, E.A. (2011). Social Empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research, 37*, pp. 266-277.
- Shapiro, J. (2007). Using literature and the arts to develop empathy in medical students. In T.F.D. Farrow, P.W.R. Woodruff (Eds.), *Empathy in Mental Illness*, (pp. 473–494). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shapiro, S.L., & Izett, C.D. (2008). Meditation: A universal tool for cultivating empathy. In S.F. Hick, T. Bien (Eds.), *Mindfulness and the Therapeutic Relationship* (pp. 161–175). New York: Guilford Press.
- Shulman, L. (1999). *The Skills of Helping: Individuals and Groups*. Illinois: Peacock.
- Sinclair, S.L., & Monk, G. (2005). Discursive empathy: A new foundation for therapeutic practice. *British Journal of Guidance & Counseling, 33*, pp.333–349.
- Skovholt, T.M. (2005). The cycle of caring: A model of expertise in the helping professions. *Journal of Mental Health Counseling, 27*, pp.82-93.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record, 56*, pp.3-21.
- Smokowski, P.R., & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in School: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27*, pp.101-110.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, pp.960–966.
- Teich, N. (1992). *Rogerian Perspectives: Collaborative rhetoric for oral and written communication*. Chicago: Greenwood Publishing Group.
- Tettegah, S., & Anderson, C.J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models, *Contemporary Educational Psychology, 32*, pp.48–82.

- Thomas, J.T., & Otis, M.D. (2010). Intrapsychic correlates of professional quality of life: Mindfulness, empathy, and emotional separation. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*, pp.83–98.
- Trevithick, P. (2009). *Social Work Skills. A Practice Handbook*. Berkshire: Open University Press.
- Underwood, L.G. (2002). The human experience of compassionate love: Conceptual mapping and data from selected studies. In S.G. Post, L.G. Underwood, J.P. Schloss, W.B. Hurlbut (Eds.), *Altruism and Altruistic love: Science, philosophy, and religion in dialogue* (pp. 72–88). Oxford, England: Oxford University Press.
- Van Eyken, H., Farcasiu, A., Raeymaeckers, M., Szekely, R., & Wagenhofer, I. (2005). *Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Backgrounds. Basic Trainer Competencies*. Deurne-Karjaa-Sibiu-Vienna.
- Villenas, S. (2001). Latina mothers and small-town racism: Creating narratives of dignity and moral education in North Carolina. *Anthropology and Education Quarterly, 32*, pp.3-28.
- Wang, S. (2003). *Perceptions of the School Social Worker's Role: A survey of school personnel* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses.
- Watson, J.C. (2002). Re-visioning empathy. In D.J. Cain (Eds.), *Humanistic Psychotherapies: Handbook of research and practice* (pp. 445-471). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wendell, B. (2002). Making people responsible: The possible, the probable, and the preferable. In A. James, A. Dator (Eds.), *Advancing Futures: Futures studies in higher education* (pp.33-52). Westport, CT: Praeger.
- Winans, A. (2010). Cultivating Racial Literacy in White, Segregated Settings: Emotions as site of ethical engagement and inquiry. *Curriculum Inquiry, 40*, pp.475–491.
- Zalec, B. (2011). Critical thinking, empathy and dialogue in education. In J. Kolenc (Eds.), *The Miscellenium of the Summaries of the Polish–Slovenian Scientific Symposium: Educational Sciences and their Concepts* (pp. 1-7). Ljubljana: The Educational Research Institute.