

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ**



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και η επίδρασή
της στις σχέσεις με τους μαθητές τους*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΧΡΕΜΟΥ ΠΑΓΩΝΑ

A.M.: 215192

ΑΘΗΝΑ 2018

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ- ΛΟΪΖΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΕΛΠΗ,
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

ΓΑΛΑΝΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΑΘΗΝΩΝ, ΜΕΛΟΣ

ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ, ΜΕΛΟΣ

«Η τελειότερη βοηθητική σχέση είναι εκείνη που δημιουργείται από έναν άνθρωπο ο οποίος είναι ψυχολογικά ώριμος. Η, για να το πούμε με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο μπορώ να δημιουργώ σχέσεις που διευκολύνουν την ανάπτυξη άλλων ανθρώπων ως ξεχωριστών προσώπων αποτελεί κριτήριο της δικής μου, προσωπικής ανάπτυξης.» (Rogers, 1961, σ. 56)

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Ευχαριστίες.....	8
Κατάλογος πινάκων.....	9
Κεφάλαιο 1^ο Ενσυναίσθηση.....	11
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις ενσυναίσθησης.....	11
1.2 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς.....	23
1.3 Ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον.....	26
Κεφάλαιο 2^ο Διαπροσωπικές σχέσεις.....	34
2.1 Διαπροσωπικές σχέσεις- Επιτυχία κι αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον.....	35
2.2 Έρευνες στην Ελλάδα σχετικές με τις σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών.....	43
Κεφάλαιο 3^ο Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής- Απόρριψης (IPARTheory)...	46
3.1 Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής-Απόρριψης και σχολικό περιβάλλον.....	49
Κεφάλαιο 4^ο Σκοπός της έρευνας.....	52
4.1 Σημασία της έρευνας στην εκπαίδευση.....	53
Κεφάλαιο 5^ο Μέθοδος.....	55
5.1 Συμμετέχοντες.....	55
5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	56
5.3 Διαδικασία	60
5.4 Στατιστική ανάλυση.....	62
Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα.....	63
6.1 Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας και κανονικότητας των αποτελεσμάτων.....	63
6.2 Αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων	65
Έλεγχος 1 ^{ης} Υπόθεσης.....	75
Έλεγχος 2 ^{ης} Υπόθεσης.....	76
Έλεγχος 3 ^{ης} Υπόθεσης.....	77

Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση.....	79
7.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	89
7.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	90
7.3 Συμπεράσματα.....	91
Βιβλιογραφία.....	92
Παραρτήματα.....	109

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση μελετούν τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και τις συνέπειές της στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται όλο και περισσότερο οι ανθρώπινες σχέσεις εντός σχολικού περιβάλλοντος ενώ κυριαρχεί το ενδιαφέρον για τις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών. Η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για τις ανθρώπινες σχέσεις. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης της ενσυναίσθησης στις σχέσεις μεταξύ δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των μαθητών τους. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρεις κλίμακες. Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε η κλίμακα «Δείκτης ικανότητας άμεσης διαπροσωπικής αντίδρασης» (Interpersonal Reactivity Index) καθώς και η κλίμακα σχέσης μαθητή - δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale). Στους μαθητές δόθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αποδοχής- απόρριψης (Teacher Acceptance Rejection Questionnaire). Τα αποτελέσματα δε βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με προηγούμενα ευρήματα μιας και τελικά δε φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση της σχέσης μεταξύ ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της αποδοχής-απόρριψης όπως την αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η γνωστική ενσυναίσθηση φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την απόρριψη που εκλαμβάνουν οι μαθητές από το δάσκαλό τους.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, σχέσεις μαθητών – δασκάλων, αποδοχή- απόρριψη

Abstract

In recent years an increasing number of investigations in education study the affective dimension of teaching and its effects on student overall development. More specifically, studies focus on human relationships in the school environment with an emphasis on student-teacher relations. Empathy is considered to be a determining factor in human relations.

The present study tried to investigate the effect empathy has on student-teacher relationships in the elementary school.

Three scales were used for the selection of data: Teachers completed the Interpersonal Reactivity Index which measures empathy and the Student-Teacher Relationship Scale. Students filled out Rohner's Teacher Acceptance -Rejection Questionnaire.

Results do not align with previous findings in that no significant relationship was found between teacher empathy level and perceived teacher acceptance.

It is interesting to note however that the cognitive dimension of empathy seems to relate negatively with perceived teacher rejection.

Key words: empathy, student –teacher relationships, acceptance- rejection

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου για τις πολύτιμες συμβουλές της, την καθοδήγηση και την άμεση ανταπόκρισή της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης την εργασίας αυτής καθώς και τα άλλα δυο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, κα. Ευαγγελία Γαλανάκη και τον κο. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κα. Γαλανάκη για την υποστήριξη και βοήθειά της κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών καθώς απέκτησα ένα νέο ρόλο ως μητέρα. Ευχαριστώ επίσης τον κο. Ronald Rohner, καθηγητή του πανεπιστημίου του Κονέκτικατ και εισηγητή της θεωρίας «Διαπροσωπικής Αποδοχής Απόρριψης», για τα χρήσιμα υλικά που μου απέστειλε έπειτα από επικοινωνία μου μαζί του. Θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους δασκάλους και τους μαθητές τους που συμμετείχαν στο δείγμα μου και που χωρίς εκείνους δε θα μπορούσε να εκπονηθεί αυτή η έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τη βοήθεια και το γιο μας για το κίνητρο που μου έδινε να συνεχίσω να μαθαίνω.

Κατάλογος Πινάκων

1. Πίνακας 1 Περιγραφικά χαρακτηριστικά μαθητών.....55
2. Πίνακας 2 Περιγραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....55
3. Πίνακας 3 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τις υποκλίμακες του συνόλου των ερωτηματολογίων.....64
4. Πίνακας 4 Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις υποκλίμακες του συνόλου των ερωτηματολογίων.....65
5. Πίνακας 5 Αποτελέσματα t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για την κλίμακα της ενσυναίσθησης και τις υποκλίμακές της ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.....66
6. Πίνακας 6 Αποτελέσματα t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για την κλίμακα της ενσυναίσθησης και τις υποκλίμακές της ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού.....66
7. Πίνακας 7 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.....67
8. Πίνακας 8 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού.....68
9. Πίνακας 9 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα της αποδοχής/απόρριψης του μαθητή ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού...69
10. Πίνακας 10 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα της αποδοχής/απόρριψης του μαθητή ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού.....70

11. Πίνακας 11 Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.....71
12. Πίνακας 12 Αποτελέσματα ελέγχου One-way ANOVA για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με την ηλικία του μαθητή.....72
13. Πίνακας 13 Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της αποδοχής/απόρριψης του μαθητή ανάλογα με το φύλο του μαθητή.....74
14. Πίνακας 14 Αποτελέσματα ελέγχου One-way ANOVA για την κλίμακα Αποδοχής/Απόρριψης ανάλογα με την ηλικία του μαθητή.....75
15. Πίνακας 15 Αποτελέσματα συνάφειας Spearman rho των υποκλιμάκων της σχέσης δασκάλου-μαθητή με τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης..76
16. Πίνακας 16 Αποτελέσματα συνάφειας Spearman rho των υποκλιμάκων της αποδοχής/απόρριψης με τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης.....77
17. Πίνακας 17 Αποτελέσματα συνάφειας Spearman rho των υποκλιμάκων της αποδοχής/απόρριψης με τις υποκλίμακες της σχέσης δασκάλου-μαθητή...78

Κεφάλαιο 1^ο Ενσυναίσθηση

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις Ενσυναίσθησης

Ιστορική αναδρομή

Η ενσυναίσθηση ως έννοια έχει μελετηθεί αρκετά στην επιστήμη της ψυχολογίας και πολύ λιγότερο σε ό, τι αφορά την παιδαγωγική. Παρόλα αυτά η ενσυναίσθηση αρχικά ήταν «ανακάλυψη» ή και δημιουργημα θα λέγαμε (ως έννοια) της αισθητικής φιλοσοφίας κι έπειτα της ψυχολογίας (Χατζηνικολάου, 2016). Ως αντικείμενο διερεύνησης της δεύτερης πέρασε από αρκετές διαδικασίες προσδιορισμού κι επαναπροσδιορισμού σε θέματα κυρίως οριοθέτησης και υπόστασης, περιεχομένου και μηχανισμού της, κάτι το οποίο συνεχίζεται ως σήμερα.

Η πρώτη έμμεση αναφορά για ενσυναίσθηση ουσιαστικά έγινε από τον Αριστοτέλη αφού παρουσίαζε μια συνθήκη όπου ο θεατής ενός έργου τέχνης προέβαλε μια εσωτερική αντίληψή του σε αυτό τόσο βαθιά ώστε να το συναισθάνεται και να μην καθρεφτίζει εντέλει αυτό που επιθυμεί να δει (Τσίτσας, 2009). Το 1873 ο Robert Vischer εισήγαγε τον όρο “Einfuhlung” («αισθάνομαι μέσα σε»), στο βιβλίο του, που αργότερα μεταφράστηκε στα αγγλικά ως “empathy” (1909) και στα ελληνικά ως «ενσυναίσθηση». Άλλοι ταυτόσημοι όροι στα ελληνικά είναι είναι η ενσυναισθησία και η διαισθητική γνώση (Τσίτσας, 2009). Ο όρος “Einfuhlung”, στα πλαίσια της Αισθητικής Φιλοσοφίας σήμαινε την προβολή ενός ψυχικού συναισθήματος σε ανθρώπους και πράγματα που γίνονται αντιληπτά στον άνθρωπο (Listowel, 1934 ο.α. στον Σταλικά και Χαμόδρακα, 2004). Το 1897 ο Lipps ένεταξε το “Einfuhlung” στην επιστήμη της ψυχολογίας νοηματοδοτώντας το ως ταύτιση μεταξύ του εαυτού μας κι ενός αντικειμένου μέσω της εξέτασής του και της

προβολής του εαυτού μας μέσα σε αυτό, ενώ στη συνέχεια το γενίκευσε και στους ανθρώπους πέρα από τα αντικείμενα (Lipps, 1903· Titchener, 1909· McDougall, 1908/1923 ο.α. στο Σταλικά, Χαμόδρακα, 2004). Στο έργο του Lipps, αποτελούσε μεταξύ άλλων, πηγή γνώσης αφού συνεισέφερε στην κατανόηση πραγμάτων και ανθρώπων και λόγω αυτού ο παρατηρητής συμμετείχε ψυχικά σε ξένες εμπειρίες και επέτρεπε το καθολικό βίωμά τους (Χατζηνικολάου, 2016).

Ο εν λόγω όρος στις αρχές του 20^{ου} αιώνα απασχόλησε φιλοσόφους άλλων σχολών και ψυχολόγους (Χατζηνικολάου, 2016). Ο όρος “emprathy” αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Southard το 1918 για διάγνωση της διανοητικής ασθένειας (Mahrer, Boulet & Fairweather, 1994). Η Edith Stein και ο S. Freud εργάστηκαν πάνω στον όρο “Einfuhlung”, ενώ ο δεύτερος επεσήμανε πρώτη φορά το ρόλο του στην θεραπεία και οι σύγχρονες θεωρήσεις περί προβολικής διαδικασίας οφείλονται στις θέσεις του Freud (Χατζηνικολάου, 2016).

Η μελέτη της ενσυναίσθησης πέρα από τις εργασίες και την σημαντική ενασχόληση του Lipps, της Stein και του Freud παρουσίασε τεράστιο κενό ως προς την ενασχόληση των ψυχολόγων με αυτήν για σχεδόν μισό αιώνα λόγω της επικράτησης συμπεριφοριστικών και γνωστικών προσεγγίσεων στο χώρο της ψυχολογίας και της επακόλουθης «υποτίμησης» του ρόλου των συναισθημάτων. Έπειτα, επανήλθε στις εργασίες και στις θεραπείες που εφάρμοζε ο Carl Rogers (1975). Στη συνέχεια οι κοινωνικοί και αναπτυξιακοί ψυχολόγοι μελέτησαν την ενσυναίσθηση, ενώ τη δεκαετία του 1980 η έννοια προσεγγίστηκε ως προς το περιεχόμενο και τις ρίζες της στον άνθρωπο (Χατζηνικολάου, 2016). Επίσης, την ίδια περίπου περίοδο η εξέλιξη της ψυχαναλυτικής προσέγγισης του εαυτού ήταν άλλη μια αφορμή για την επαναφορά της έννοιας στο προσκήνιο αφού υπήρξε βασική συνιστώσα στην ψυχοθεραπεία (Bohart & Greenberg, 1997).

Ορισμοί

Όσον αφορά στους ορισμούς που δόθηκαν στην ενσυναίσθηση θα λέγαμε ότι ήταν πολλοί με κοινά όμως τα βασικά τους σημεία και χωρίς ποτέ να δοθεί κάποιος επίσημος κι ενιαίος.

Αρχικά, από τους πιο παλαιούς ορισμούς ήταν αυτός του G. Mead (1934): *«ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο ενός άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του»*. Ο Adler (1931, σ. 172) όμοια έγραψε για την ενσυναίσθηση: *«να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου και ν' ακούμε με τα' αυτιά του»*. Ο Hoffman (1978) ορίζει την ενσυναίσθηση ως *έγνοια για τους άλλους ανθρώπους, επιθυμία για βοήθεια αλλά επίσης και κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων* (Davis, 1983). Ο Koestler (1949 ο.α. στον Goldstein & Michaels, 1985) ανέφερε ότι είναι μια *διαδικασία προβολής ή ενδοβολής* (μερική ταύτιση των διανοητικών λειτουργιών ενός ατόμου με αυτές κάποιου άλλου και τη συμμετοχή στα συναισθήματα του δεύτερου). Η Stein (1989) την θεωρεί ως *«είδος αντιληπτικής δράσης που αφορά στο βίωμα μιας άλλης συνείδησης και διέρχεται τρία στάδια: την ανάδυση της εμπειρίας, την επεξήγησή της και την κατανόηση της αντικειμενικοποιημένης εμπειρίας»*. Για κάποιους θεωρητικούς ενσυναίσθηση είναι να *«βλέπει ο θεραπευτής τον κόσμο με τον τρόπο που τον βλέπει κι ο πελάτης»* (Havens, 1974· Rogers, 1951). Ο Freud υποστήριξε ότι *«παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο στο Εγώ μας»* και τη χαρακτήρισε ως *γνωστική διαδικασία στην οποία κάποιος παίρνει το ρόλο κάποιου άλλου* (Freud, 1921/1955, p. 108 as cited in Mahrer, Boulet & Fairweather, 1994). Ο Ryback (2001), ως πιο σύγχρονος, δίνει τον εξής ορισμό για την ενσυναίσθηση: *«ενσυναίσθηση είναι η ευαίσθητη αλλά και ισχυρή επιλογή να επιτραπούν νοερές*

εικόνες και/ ή αισθήσεις των εμπειριών τις οποίες μοιράζεται ο πελάτης και να αναδυθούν μέσα από το θεραπευτή».

Ο Παπανούτσος (1985) όρισε την έννοια αυτή ως προσωπική μέθεξη στη θέση του άλλου, δηλαδή υπάρχει τέτοια ταύτιση ώστε να κάνουμε τις εντυπώσεις, τις κρίσεις και τις επιθυμίες του «δικές μας».

Άλλοι σημαντικοί ορισμοί από σημαντικούς ψυχοθεραπευτές είναι αυτός του Kohut (1959) που τη θεωρεί ως *«ετεροενδοσκόπηση»* όπου σύμφωνα με αυτό τον όρο μέσω αυτής και του προσωπικού μας βιώματος επιτυγχάνεται η κατανόηση κάποιου άλλου. Ο Field (1991) όρισε την ενσυναίσθηση ως *φαινόμενο προβολικής ταυτοποίησης με επακόλουθη ασυνείδητη σύνδεση των συμμετεχόντων*. Ο Carl Rogers, ως ιδρυτής της πελατοκεντρικής θεραπείας με βασικό της παράγοντα την ενσυναίσθηση, την όρισε ως *«δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια και με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που αφορούν το πλαίσιο αυτό «σαν να» ήταν άλλος άνθρωπος, αλλά χωρίς ποτέ να χαθεί αυτή η συνθήκη* (1959, p. 210). Για τον ίδιο η ενσυναίσθηση είναι πολύ σημαντική και για την κατανόηση της προσωπικότητας αλλά και για την επίτευξη αλλαγών σε αυτήν και τη συμπεριφορά. Όπως γράφει στο βιβλίο του *«Ένας τρόπος να υπάρχουμε»* είναι *«ένας από τους πιο διακριτικούς και ισχυρούς τρόπους που διαθέτουμε για να χρησιμοποιήσουμε τον εαυτό μας, είναι ένας τρόπος ύπαρξης που σπάνια συναντάται σε πλήρη ανάπτυξη σε μια σχέση»* (Rogers, 2006, σ. 116).

Ο Ryback (2001) ορίζει την ενσυναίσθηση ως επιλογή του πελάτη να αναδυθούν οι νοερές εικόνες και αισθήσεις του με τη βοήθεια του θεραπευτή. Επίσης, η ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ= ζω εν τινι) της κατάστασης ενός ατόμου από κάποιον άλλο, η κατανόηση δηλαδή και το μοίρασμα των συναισθημάτων και

των σκέψεων (του άλλου) ορίζεται ως ενσυναίσθηση από την Μαλικιώση- Λοΐζου (2003).

Άλλες πρόσφατες θεωρήσεις για την έννοια της ενσυναίσθησης είναι των Baron- Cohen & Wheelwright (2004) που την ορίζουν ως αυθόρμητη και φυσική σύνδεση με τα συναισθήματα και τις σκέψεις κάποιου άλλου, όποιες κι αν είναι αυτές. Οι Zahavi & Overgaard (2012) σημειώνουν ότι η ενσυναίσθηση είναι η βίωση της ψυχολογικής ζωής κάποιου ανθρώπου προβάλλοντας τον εαυτό μας σε αυτόν για να κατανοήσουμε τι σκέφτεται ή αισθάνεται. Τέλος, οι Preston & Hofelich (2012) αναφέρουν ότι είναι έννοια- ομπρέλα για καταστάσεις ή συναισθήματα που «αντηχούν» στον άλλο και μπορούν να συμβούν σε οποιοδήποτε επίπεδο (π.χ. νευρολογικό, συναισθηματικό).

Γενικότερα, στους ορισμούς που κατά καιρούς ειπώθηκαν, αναγνωρίζουμε ως βασικά στοιχεία την προσπάθεια κάποιου να κατανοήσει την εμπειρία κάποιου άλλου σε επίπεδο συμπεριφοράς, συναισθήματος ή διανοητικής κατάστασης (Σταλίκας, Χαμόδρακα, 2004).

Ρίζες και δομή της Ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αποτελεί το θεμέλιο της διυποκειμενικής επικοινωνίας. Οι πρεσβευτές της Φαινομενολογίας την θεώρησαν απαραίτητη για τη δόμηση του πραγματικού εξωτερικού κόσμου στα πλαίσια της διυποκειμενικότητας, ενώ καθιστά τη θέασή του πολυπρισματική.

Για τους θεωρητικούς που πρεσβεύουν ότι η ενσυναίσθηση εμφανίζεται από το δεύτερο εξάμηνο του δεύτερου έτους ζωής (και στις αρχές του τρίτου έτους)

ανήκει στα δευτερογενή συναισθήματα (Hoffman, 2000· Lewis & Brooks- Gunn, 1979) και απαιτούνται γνωστικές διαδικασίες (για την εμφάνισή της) (Lewis & Michalson, 1979). Για εκείνους όμως που θεωρούν ότι δεν προκύπτει ξαφνικά αλλά σταδιακά από την αρχή της ζωής ενός βρέφους, θεωρείται διαδικασία (και όχι συναίσθημα) που αναδύεται από συνδυασμό πολλών ικανοτήτων (π.χ. αντίληψη, έκφραση συναισθημάτων κ.α.). Ο Hoffman (2000), θεωρεί πως το «αντιδραστικό» ή «αντανεκλαστικό» κλάμα των νεογνών ως αντίδραση στο κλάμα άλλων (νεογνών) αποτελεί πρόδρομο της «τυπικής» ενσυναίσθησης (Buller, 1930· Sagi & Hoffman, 1976 ο.α. στη Χατζηνικολάου, 2016) που κατά τον ίδιο εμφανίζεται στα μέσα του δεύτερου έτους. Ο D. Goleman στο βιβλίο του για τη συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρει το εξής παράδειγμα: «Τη στιγμή που η Χόουπ, μόλις εννέα μηνών, είδε άλλο ένα παιδάκι να πέφτει, τα μάτια της γεμίσανε δάκρυα και, σαν να είχε χτυπήσει η ίδια, μπουσούλησε προς τη μητέρα της ζητώντας παρηγοριά» (Goleman, σ. 150, 1998). Έρευνες εξελικτικών ψυχολόγων έδειξαν ότι τα νήπια συμπονούν πριν καλά καλά αντιληφθούν τη διαφορετικότητά τους. Σε έρευνα του ο Hoffman αναφέρει ότι ένα νήπιο έφερε τη μητέρα του για να παρηγορήσει άλλο νήπιο (που έκλαιγε). Ο Titchener ανέφερε την «κινητική μίμηση» ως πρώτη «έκφραση» της ενσυναίσθησης και επισήμανε ότι υποχωρεί περίπου στα 2,5 έτη που αντιλαμβάνονται ότι ο πόνος ανήκει σε κάποιο άλλο άτομο κι όχι στα ίδια (Goleman, 1998).

Για να υπάρξει πραγματική ενσυναίσθηση (σε σύγκριση με τους προδρόμους της) θα πρέπει να πληρούνται κάποιες «προϋποθέσεις» όπως: να υπάρχει συνείδηση του εαυτού ως ξεχωριστή οντότητα/ πρόσωπο, να υπάρχει επίγνωση ότι η συναισθηματική δυσφορία ή η θέληση για προσφορά βοήθειας προκλήθηκε από τα συναισθήματα ή τις συγκινήσεις του άλλου, η εκδήλωση ενσυναισθητικής συμπεριφοράς να μην προκύπτει «μηχανικά» αλλά με πρόθεση και οι πράξεις

κάποιου να διέπονται από αλτρουισμό. Να σημειωθεί ότι οι σύγχρονοι ψυχολόγοι, που θεωρούν ότι ο όρος “Einfuhlung” συνιστά προβολική διαδικασία και απαιτείται η ύπαρξη γνωστικών διαδικασιών, έχουν ως σημείο αναφοράς τους τις θέσεις του Freud (Χατζηνικολάου, 2016). Ως προς την «προέλευσή» της, η ενσυναίσθητική ικανότητα είναι κάτι που κληρονομείται αλλά συνάμα καλλιεργείται από την παιδική ηλικία (Paisi Lazarescu, 2013).

Αναφορικά με τη φύση της ενσυναίσθησης είναι κοινά αποδεκτό από τους ψυχολόγους ότι η ενσυναίσθηση έχει δυο συνιστώσες: τη γνωστική και τη συναισθηματική (Σταλίκας, Χαμμόδρακα, 2004). Σύμφωνα με τον Gladstein (1977, 1987) κάποιοι ερευνητές της συμβουλευτικής ψυχοθεραπείας εμφανίζουν στις γνωστικές της πλευρές (Katz, 1963· Kohut, 1971· Rogers, 1986), άλλοι στις συναισθηματικές (Allport, 1961· Mehrabian & Epstein, 1972) και άλλοι και στις δυο. Ο ίδιος βάσει κοινωνικής και εξελικτικής ψυχολογίας εισηγείται δυο μοντέλα ενσυναίσθησης: την υιοθέτηση του ρόλου που αφορά στην κατανόηση των σκέψεων και συναισθημάτων κάποιου άλλου και τη συναισθηματική μετάδοση που είναι η συναισθηματική εκδήλωση κάποιου στη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου. Ο Smith (1989) περιγράφει την ενσυναίσθηση ως: κατανόηση (κάποιος φαντάζεται συνειδητά ή ασυνειδητά ότι έχει την εμπειρία κάποιου άλλου), ως συναίσθημα (κάποιος συναισθάνεται και να αντιλαμβάνεται το βίωμα κάποιου σα να το ζει ο ίδιος).

Ο Barrett και ο Lennard (1981) επισημαίνουν τρεις τύπους ενσυναίσθησης: την ενσυναίσθητη αντίληψη (συναισθηματική ανταπόκριση), την εκφρασμένη ενσυναίσθηση (ως επικοινωνιακή πράξη) και την αποδεχόμενη ενσυναίσθηση (τον τρόπο αποδοχής της ληφθείσας ενσυναίσθητης απάντησης) ενώ από τους Bohart και Greenberg (1997) προστίθεται κι άλλο ένα χαρακτηριστικό στην έννοια αυτή, το

μέσο συνεύρεσης σε μια σχέση που ενέχει αμοιβαιότητα στην αλληλεπίδραση. Ωστόσο, η διαπροσωπική λειτουργία (επίτευξη ενός ασφαλούς κλίματος στη θεραπευτική σχέση) της ενσυναίσθησης αποτελεί την πιο σύγχρονη διάστασή της (Watson, 2002). Σε γενικές γραμμές και βάσει όλων των παραπάνω, οι ψυχολόγοι συμφωνούν ως προς τη γνωστική και συναισθηματική της διάσταση, καθώς για πολλούς από αυτούς υπάρχει το επικοινωνιακό στοιχείο και η ενσυναίσθητη κατανόηση. Η τελευταία αφορά θέματα που σχετίζονται με την ορθή και ακριβή της χρήση ως τεχνική από τους θεραπευτές οι οποίοι σχεδόν στο σύνολό τους της έδωσαν τη δέουσα σημασία με κάποιες διαφορές όμως στην απόδοση περιεχομένου, ανάλογα με το είδος των θεραπευτικών προσεγγίσεων (Σταλίκας, Χαμόδρακα, 2004). Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στη δόμηση της έννοιας της ενσυναίσθησης ανάλογα με τις διαφορετικές ψυχολογικές προσεγγίσεις/ θεωρίες.

Είδη ενσυναίσθησης

Σχετικά με τα είδη της ενσυναίσθησης οι θεωρήσεις είναι ποικίλες όπως και οι ορισμοί και παρακάτω θα αναφερθούν ενδεικτικά κάποιες από αυτές. Η γνωστική (cognitive) και συναισθηματική (affective) ενσυναίσθηση είναι μια διάκριση για την οποία συμφωνούν πολλοί (Τσίτσας, 2009). Η γνωστική αφορά στην κατανόηση των σκέψεων και στον τρόπο συμπεριφοράς γενικότερα στη ζωή του και στην ικανότητα του θεραπευτή να μπει στη θέση του πελάτη του (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2003) ενώ η συναισθηματική ή θυμική στην ικανότητα αντίληψης και βίωσης των συναισθημάτων κάποιου από τον συνάνθρωπό ή το θεραπευτή του (Allport, 1961· Mehrabian & Epstein, 1972). Κάποιοι μιλούν και για τη γνωστικο-συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Jordan, 1997· Hoffman, 1977).

Ο Freud (1915) ουσιαστικά μιλούσε για ενσυναίσθηση όταν ανέφερε ότι οι άνθρωποι έχουν κοινές συναισθηματικές εμπειρίες και μέσω μηχανισμών «μίμησης» και «συνήχησης» μετέχουν στα συναισθήματα του άλλου. Ο Rogers (1957) έκανε αναφορά σε τρία συστατικά στοιχεία (της ενσυναίσθησης): το θυμικό, το γνωστικό και το επικοινωνιακό.

Επίσης, άλλη μια διάκριση είναι η επιφανειακή και η βαθιά ενσυναισθητική κατανόηση με το δεύτερο να σημαίνει σημαντική αντίληψη των εμπειριών του θεραπευόμενου (Mahrer, 1997).

Ο Davis (1994, 1980) δημιούργησε μια κλίμακα διακρίσεων της ενσυναίσθησης με τέσσερις παράγοντες: ανάληψη προοπτικής του άλλου ή *γνωστική ενσυναίσθηση (perspective taking)* που αντιστοιχεί απλά στην ικανότητα αντίληψης να δει κάποιος υπό τη σκοπιά κάποιου άλλου μια κατάσταση χωρίς συναισθηματική συμμετοχή, *φαντασία ή φαντασιακή ενσυναίσθηση (fantasy)* που μετρά την ικανότητα ταύτισης σε επίπεδο συναισθημάτων και συμπεριφορών πλασματικών χαρακτήρων (π.χ. κινηματογράφος, βιβλία κλπ.), *ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση (empathic concern)* που εκτιμά τη ζεστασιά, τη συμπάθεια και το ενδιαφέρον προς άλλα άτομα και τέλος η *ενσυναίσθητη ανησυχία (personal distress)* που μετρά συναισθήματα ανησυχίας και άγχους που «μεταδίδονται» από το άγχος που βιώνουν άλλα άτομα. Η παρούσα κλίμακα, όπως θα δούμε παρακάτω, θα αποτελέσει βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για την ενσυναισθητική ικανότητα των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας.

Τέλος, άλλη μια πλευρά ή διάκριση της ενσυναίσθησης είναι η πολιτισμική ενσυναίσθηση που αφορά στην ικανότητα των συμβούλων θεραπευτών να αντιλαμβάνονται βαθιά εμπειρίες ανθρώπων από διαφορετικά (από το δικό τους)

πολιτισμικά περιβάλλοντα με τρόπο που να το αντιλαμβάνονται οι δεύτεροι (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008).

Η Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα διαφορετικών ψυχολογικών θεωριών

Δεδομένου ότι η έννοια της ενσυναίσθησης αφορά κατά βάση το χώρο της ψυχολογίας, ας δούμε πως την πραγματεύονται και την νοηματοδοτούν κυρίαρχες ψυχολογικές θεωρίες κυρίως στα πλαίσια της ψυχοθεραπείας.

Η *πελατοκεντρική προσέγγιση* του C. Rogers ανέδειξε ίσως όσο καμία άλλη την έννοια της ενσυναίσθησης. Ο θεραπευτής, ως εκφραστής της ενσυναίσθησης, θα πρέπει να μην παρασύρεται και να μη ταυτίζεται με τον θεραπευόμενο, θα πρέπει να ισχύει η συνθήκη «σαν να ήμουν εκείνος» (Σταλίκας, Χαμόδρακα, 2004), κάτι που εκφράστηκε ως «εξωτερική ενσυναίσθηση» (Mahrer et al., 1994). Σύμφωνα με το Rogers ενσυναίσθηση συνιστά: μια κεντρική θεραπευτική δομή παρά μια προϋπόθεση για άλλες μορφές θεραπείας, μια στάση του θεραπευτή απέναντι στο βίωμα του πελάτη παρά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, μια διαπροσωπική διαδικασία στηριζόμενη σε μια «κατευθυντική στάση» και ένα μέρος μιας συνολικής στάσης, κατά την οποία η εμπειρία της ενσυναίσθητικής κατανόησης διαπλέκεται με τη συνέπεια του θεραπευτή και την εμπειρία της άνευ όρων θετικής αντιμετώπισης του πελάτη (Rogers, 1959, σ. 81). Κατά τον Bozart (1997, σ. 82) «η ενσυναίσθηση, όπως την αντιπροσωπεύει ο Rogers, είναι έννοια που διαπλέκεται με τη συνέπεια και την άνευ όρων θετική αντιμετώπιση και αποτελεί διαδικασία με στόχο την κατανόηση του πελάτη κι όχι την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου καθώς και στάση κι όχι τρόπο απάντησης». Γενικότερα, η παρούσα προσέγγιση επισημαίνει ότι η ενσυναίσθηση επιδρά και στη σχέση του ατόμου με τους άλλους αλλά και με τον

εαυτό του. Στη δε περίπτωση της πελατοκεντρικής θεραπείας, αφορά στην στάση του θεραπευτή προς τον θεραπευόμενο.

Στα πλαίσια της *υπαρξιακής/ βιωματικής προσέγγισης* η ενσυναίσθηση αντανακλά την προσπάθεια του θεραπευτή να διατηρήσει μια επαφή ενσυναισθητικού τύπου με τον εσωτερικό κόσμο του πελάτη του (Greenberg & Elliott, 1997). Υπάρχει και εδώ η συνθήκη «σαν να είμαι ο άλλος» ενώ στην ψυχοθεραπεία κατά τους ίδιους «η ενσυναίσθηση έχει να κάνει με τη λιγότερο ή περισσότερο άμεση κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου του πελάτη μέσω της φαντασιακής εισχώρησης στην εμπειρία του άλλου» (1997, σ. 168-169).

Οι θέσεις της *ψυχαναλυτικής προσέγγισης* για την ενσυναίσθηση διαφέρουν από τις προηγούμενες αρκετά. Αρχικά, ο Freud θεωρούσε ότι η ενσυναίσθηση είναι ένα μέσο για την κατανόηση του πελάτη και για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το ασυνείδητό του (1905/1953a, as cited in Eagle & Wolitzky, 1997). Γενικότερα, στόχος των ψυχαναλυτών είναι να κατανοήσουν συνολικά (μέσω της ενσυναίσθησης) τους θεραπευόμενους καθώς και με ποιο τρόπο βιώνουν καταστάσεις και συμπεριφέρονται (Bohart & Greenberg, 1997). Τέλος, ο Kohut ξεφεύγει από τη θεώρηση του Freud και τοποθετεί την ενσυναίσθηση στο προσκήνιο της ψυχοθεραπείας αφού την ορίζει βασικό μέσο, μαζί με την ενδοσκόπηση (του θεραπευτή), για διείσδυση στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στην ανάλυση της ψυχανάλυσης (Kohut, 1984). Για τον ίδιο, επιτελεί τρεις λειτουργίες: χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής ψυχαναλυτικών δεδομένων, δημιουργεί έναν ψυχολογικό δεσμό μεταξύ δυο ανθρώπων και εξουδετερώνει τις καταστροφικές τάσεις του ατόμου και είναι χρήσιμη στον εαυτό ως ψυχολογική τροφή (Chessick, 1998).

Τέλος, η γνωστική/ συμπεριφοριστική θεραπεία δεν έδωσε κάποια ιδιαίτερη σημασία στην έννοια αυτή και μέχρι πρόσφατα δεν είχε αναγνωριστεί σε αυτού του είδους την θεραπεία. Αρκετοί θεραπευτές την θεώρησαν απλά μια μεταβλητή που στοχεύει στο χτίσιμο των θεραπευτικών σχέσεων (Bohart & Greenberg, 1997).

1.2 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς

Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από συνεχή οικονομική και πολιτισμική μεταβλητότητα. Οι αλλαγές αυτές εκτός από τις αντικειμενικά αρνητικές πολλές φορές συνέπειες (π.χ. οικονομική κρίση), εφόσον συμβαίνουν, ωθούν ούτως ή άλλως τους μαθητές να προσαρμοστούν στα συνεχή νέα δεδομένα. Συνεπώς, η εκπαίδευση πέρα από τα στενά όρια της μετάδοσης γνώσεων λαμβάνει κι αυτή ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ρόλο ο οποίος διαρκώς θα πρέπει να εμπλουτίζεται και να αναθεωρείται. Μιλώντας για τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιτελέσουν ρόλους πιο σημαντικούς κι εμπλουτισμένους από ποτέ καθώς το απαιτούν η ραγδαία οικονομική αλλαγή (κρίση), η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας αλλά και ένα βασικό «σημείο» των καιρών, η τεχνολογική εξέλιξη και η ενασχόληση ολοένα και περισσότερων μαθητών με αυτή (χρήση διαδικτύου κλπ.).

Οι στόχοι της ελληνικής εκπαίδευσης αφορούν γνωστικούς, ψυχοκοινωνικούς και ατομικούς τομείς ανάπτυξης του ατόμου και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 1, § 1, του Νόμου 1566 του 1985 (ΦΕΚ 167/Α'/30.9.1985): «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Σε ελεύθερη απόδοση η Μαλικιώση- Λοΐζου (2001) κάνοντας σχόλιο για τον παραπάνω ορισμό αναφέρει

πως η πολιτεία επιδιώκει να δημιουργήσει ελεύθερους, υπεύθυνους και δημοκρατικούς ανθρώπους που θα τους χαρακτηρίζει η αγάπη για το συνάνθρωπο και τη ζωή γενικότερα. Συνεπώς, σύμφωνα με την ίδια οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης αφορούν: γνωστικούς (μετάδοση γνώσεων και πνευματικών ικανοτήτων), θυμικούς (καλλιέργεια νέων στάσεων και αξιών με παράλληλη συναισθηματική ανάπτυξη) και ψυχοκινητικούς στόχους (ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων).

Άρα η εκπαίδευση αποτελεί κατά βάση όχι μόνο μαθησιακή αλλά και ψυχολογική διαδικασία, αφού οι παράγοντες που επιδρούν σ' αυτή είναι το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η μάθηση, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, τα κίνητρα και οι επιθυμίες τους αλλά και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Όπως θα δούμε και σε επόμενο κεφάλαιο, οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της μάθησης με την ευρύτερη έννοια (Γκότοβος, 1997 ο.α. Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001). Ο εκπαιδευτικός έχει τον βασικότερο ρόλο σε μια τάξη όσον αφορά στην αλληλεπίδραση των μαθητών με οποιονδήποτε στα όρια του σχολικού περιβάλλοντός και όχι μόνο (άμεσα και έμμεσα) και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η επιτυχία του ρόλου των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με στοιχεία της προσωπικότητάς τους αφού δεν είναι μόνο απλοί μεταδότες γνώσεων. Τα χαρακτηριστικά που άπτονται της συναισθηματικής φύσης των δασκάλων και κατά κύριο λόγο η συναισθηματική

σταθερότητα και η ενσυναισθητική ικανότητα είναι σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία της συνολικής ατμόσφαιρας σε μια τάξη (Morgan, 1977· Stojiljkovic et al., 2011).

Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών λοιπόν αναδεικνύεται ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ο οποίος όμως αναμφίβολα προκύπτει και από την δική τους προσωπική ανάπτυξη. Οι δάσκαλοι εκτός από πλήρως καταρτισμένοι σε γνωστικά ζητήματα θα πρέπει να είναι καλοί σύμβουλοι κι εμπυχωτές. Ο συμβουλευτικός τους ρόλος αγγίζει πολλά ζητήματα όπως πειθαρχία, αξιολόγηση, μάθηση και διαπροσωπικές σχέσεις. Στόχος είναι η δημιουργία σχέσεων συνεργασίας των μελών εντός σχολικού περιβάλλοντος καθώς και η ψυχολογική στήριξη των μαθητών με δυσκολίες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τα μαθήματά τους, τις εσωτερικές τους συγκρούσεις, την επαγγελματική τους κατάρτιση κλπ. Αν λοιπόν ένας εκπαιδευτικός είναι κατάλληλα καταρτισμένος στη συμβουλευτική και τις συμβουλευτικές δεξιότητες, τότε είναι σε θέση να συνδράμει στην καλή ψυχική υγεία των μαθητών με απώτερο στόχο την απόκτηση αυτοπεποίθησης, τη διαμόρφωση ρεαλιστικών θετικών στάσεων προς τους συνανθρώπους τους και την επακόλουθη ενίσχυση της αυτοαξίας τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Επίσης, μπορούν να λειτουργήσουν και ως «ενδιάμεσοι σύμβουλοι» (mediator counselors) μεταξύ των μαθητών και των εμπλεκόμενων ψυχολογικών υπηρεσιών (Perrez et al., 1979 ο.α. στη Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001). Στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου θα γίνει εκτενέστερη αναφορά παρακάτω.

1.3 Ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον

Οι έρευνες σχετικά με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και την επιρροή της στις σχέσεις με τους μαθητές τους είναι λίγες διεθνώς, παρότι είναι σημαντικός ο παράγοντας της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση γενικότερα (Swan & Riley, 2012). Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί δόθηκε πολλή έμφαση στο γνωστικό τομέα ανάπτυξης και στην μετάδοση όλο και περισσότερων γνώσεων σε καιρούς αναγκαιότητας της εξειδίκευσης στις εκβιομηχανισμένες και καπιταλιστικές κοινωνίες. Ωστόσο, οι ήδη υπάρχουσες μελέτες έχουν δείξει διεθνώς ότι, όσο πιο υψηλός ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, τόσο πιο πιθανό να επέλθει η μάθηση και η αλλαγή (Rogers, 2006). Ο Fonagy και συν. (2004) επισήμαναν ότι ένα παιδί με ασφαλή δεσμό με εκείνον που το φροντίζει έχει τη δυνατότητα για απόκτηση ικανοτήτων που σχετίζονται με «εξερεύνηση» του νου του και των άλλων καθώς και βελτίωση ικανοτήτων για αυτορρύθμιση. Ενώ, με τη σειρά της, η ικανότητα να σκέφτεται κανείς πέρα απ' τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιθυμίες του βοηθά στην προαγωγή των νοητικών του σχημάτων. Ακόμη, μετα-αναλύσεις έδειξαν ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ των δυο (μαθητών- εκπαιδευτικών) αποτελούν βασικό παράγοντα για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Hattie, 2009· White, 2007).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και έχει άμεση επιρροή στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και εντός σχολικού περιβάλλοντος, καθώς αντανακλάται άμεσα και έμμεσα σε αυτές. Άλλωστε μια αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών συνεπάγεται μια μόνιμη αμφίδρομη αλληλεπίδραση χαρακτηριστικών προσωπικότητας με κύριο και κοινό παράγοντα την ενσυναισθητική τους ικανότητα (Lazarescu, 2012). Η ύπαρξη ενσυναισθητικού κλίματος βοηθά τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα βιώματά τους και να προχωρήσουν (αφού οι δάσκαλοι κατανοούν τις εμπειρίες τους),

καταλύει την αποξένωση και οι άνθρωποι νιώθουν ότι έχουν αξία, τους νοιάζονται και τους αποδέχονται όπως είναι και δεν υπάρχει η πρόθεση της αξιολόγησης ή και ετικετοποίησής τους (Rogers, 2006). Ας σκεφτούμε σε αυτό το σημείο τη σημασία αυτού που έγραψε ο Rogers σε περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία όπου σημασία έχει να δούμε τον άνθρωπο, να τον κατανοήσουμε και να ξεχάσουμε την «ταμπέλα» που του απέδωσαν οι διαδικασίες αξιολόγησης και διάγνωσης. Ακόμη, σε περιόδους βίαιης μετακίνησης των ανθρώπων για λόγους όπως ο πόλεμος ή η οικονομική κρίση που πλήττει προσωρινά ή μόνιμα διάφορες χώρες σε ολόκληρο τον πλανήτη (π.χ. πρόσφυγες) είναι εξίσου σημαντικό να αντιληφθούμε τη σημασία βαθιάς κατανόησης των βιωμάτων πολλών παιδιών μαθητών, ώστε να βοηθηθούν γνωστικά και συναισθηματικά.

Ο Connell (1993) σημειώνει ότι, παρόλο που η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας δεν έχει διερευνηθεί αρκετά, είναι πολύ σημαντική. Οι δάσκαλοι εδραιώνουν σχέσεις με τους μαθητές τους μέσω των συναισθημάτων, της συμπάθειας, του ενδιαφέροντος, της έκπληξης, της ανίας, του χιούμορ αλλά και του θυμού και της ενόχλησης. Η διδασκαλία σε σχολικά πλαίσια είναι από τις πλέον συναισθηματικά απαιτητικές εργασίες. Στην παρούσα ενότητα θα αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες έρευνες που αφορούν στον παράγοντα ενσυναίσθηση μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον με έμφαση στην επιρροή της στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων υποκειμένων.

Όσον αφορά στην ενσυναισθητική ικανότητα στην τάξη και πώς αυτή εκδηλώνεται θα κάνουμε αναφορά σε μια ακόμη διάκριση της έννοιας που διερευνούμε. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση (emotional empathy) αφορά στη συμμετοχή των δασκάλων στα συναισθήματα των μαθητών τους, στο μοίρασμα και στην κοινή τους εμπειρία. Χαρακτηρίζεται από σύμπνοια και «συμπόρευση» με τους

μαθητές τους καθώς και από την ικανότητα να αφογκράζονται (οι εκπαιδευτικοί) τον ενδότερο κόσμο των παιδιών. Η προβλεπτική ενσυναίσθηση (predictive empathy) συνίσταται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να «μπαίνουν» στην ψυχολογία του μαθητή και να προσδοκούν έτσι την συμπεριφορά που πρόκειται να εκδηλώσει με την επίγνωση βέβαια της λάθος εκτίμησης κάποιες φορές. Αυτό διευκολύνει για παράδειγμα την εύρεση συγκεκριμένων τρόπων για να ενισχυθεί η προσοχή των μαθητών στην τάξη και να εδραιωθούν ισορροπημένες σχέσεις (μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών), καθώς και να εξασφαλισθούν ευνοϊκές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης (Lazarescu, 2012). Ο Rogers (1980) όρισε την ενσυναίσθηση στη διδασκαλία ως κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των μαθητών και ικανότητα για επικοινωνία με κάποια από τα σημαντικότερα «κομμάτια» αυτού του κόσμου «σαν να» ήταν του ίδιου του δασκάλου.

Σύμφωνα και με τα όσα προαναφέρθηκαν η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για μια επιτυχημένη συμβουλευτική από τον εκπαιδευτικό αλλά και για να γίνουν οι γνώσεις προσβάσιμες. Ο εκπαιδευτικός που ενσυναισθάνεται έχει ταυτόχρονα κριτικές ικανότητες στο να υιοθετήσει την πιο κατάλληλη συμπεριφορική ανταπόκριση (Baron-Cohen et al., 2005) και να «χτίζει» γέφυρες και καλές σχέσεις με τους μαθητές του (Dennis, 2010). Οι μαθητές ενός εκπαιδευτικού που συναισθάνεται, αισθάνονται άνετα, τον εμπιστεύονται και νιώθουν ότι μπορεί να τους στηρίξει. Επίσης, η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Decety & Meyer, 2008· Cooper, 2004· Hoffman & Saltzstein, 1967· Rogers, 1975· Bottery, 1990 as cited in Cooper, 2004) την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους και της αυτοεκτίμησής τους, αναστέλλει την επιθετικότητα (Mehrabian, Young & Sato, 1988) και συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία (Cooper, 2004). Επίσης, αποτελεί το βασικότερο κίνητρο για την αλτρουιστική συμπεριφορά (Hoffman, 1982

Batson, 1991), βοηθά να γίνουν κατανοητές οι προθέσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών, είναι βασικός παράγοντας για την συνολική ευεξία όλων (Swan & Riley, 2012)

Λίγες έρευνες έχουν ως αντικείμενο μελέτης τους τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις των μαθητών τους γι' αυτή καθώς και το πόσο νοιάζονται οι δάσκαλοί τους (Redman, 1977· Tettegah & Anderson, 2007). Έρευνες έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένα μέσο για να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και να μπουν στη θέση των μαθητών τους, ώστε να κατανοήσουν τι σκέφτονται κι αισθάνονται (Anderson, 2007). Ο Redman(1977) έδειξε την αποτελεσματικότητα της ενσυναίσθησης στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι. Αντίθετα, οι Tettegah και Anderson(2007) εξετάζοντας τις ενσυναίσθητικές διαθέσεις των δασκάλων που έκαναν πρακτική βρήκαν ότι οι τελευταίοι επέδειξαν ελάχιστη ενσυναίσθηση σε συνθήκες/ δραστηριότητες προσομοίωσης.

Σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως αυτά της Αυστραλίας οι ερευνητές έδωσαν έμφαση στη γλώσσα, στην έκφραση καθώς και στην έλλειψη παρόμοιων βιωμάτων από τους εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικούς παράγοντες για την ενσυναίσθηση των τελευταίων και για το αν οι μαθητές τους κατανοούν τελικά ότι νοιάζονται (οι δάσκαλοί τους) (van Oord & den Brok, 2004 Hofstede, 1986 · Ting- Toomey, 1999 · Peston & Hofelich, 2012). Συνεπώς, είναι αρκετά σημαντικό να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν επαρκώς και αποτελεσματικά την «έννοια» και την ενσυναίσθηση που έχουν προς τους μαθητές τους, καθώς υπάρχει πολλές φορές ένα ευρύ πολιτισμικό χάσμα στο πως οι ίδιοι οι μαθητές εκφράζουν τις ανάγκες τους και στο πως οι δάσκαλοι ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται σε αυτές τις συνθήκες (Dautenhahn & Woods, 2003). Άρα λοιπόν,

να μια συνθήκη στην οποία απαιτείται αρκετή εκπαίδευση ως προς την ενσυναισθητική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες σχετικά με την ενσυναίσθηση και τον παράγοντα φύλο, αποδεικνύουν γενικότερα πως οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα (Lazarescu, 2012). Ωστόσο, σε πολλές από αυτές το δείγμα συμμετεχόντων παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια ως προς αυτό, όπως η έρευνα των Stojiljkovic et al. που παρά την μικρή εκπροσώπηση των ανδρών το παραπάνω δεν επιβεβαιώθηκε λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι αυτή η ανομοιογένεια ήταν και περιορισμός (στην έρευνα). Η έρευνα αυτή μελετά τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης της αυτοαντίληψης και ενσυναίσθησης μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Ως κοινωνική αυτοαντίληψη οι ερευνητές σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία ορίζουν το σύνολο των αντιλήψεων που έχει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του και καθορίζουν τον τρόπο που δρα και φέρεται (Stojiljkovic et al., 2013 · Musek, 1986 as cited in Stojiljkovic et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα είναι ένα κράμα αντιλήψεων σχετικών με την εικόνα του σώματος, των διανοητικών και κοινωνικών ικανοτήτων και της αυτοεκτίμησης (Oracic, 1995). Τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής (παρά τον περιορισμό των αποδεκτών κοινωνικά απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς καθώς και τη μικρή εκπροσώπηση αυτών της δευτεροβάθμιας) έδειξαν ότι η κοινωνική διάσταση της αυτοαντίληψης τους έχει μεγάλη σχέση (είναι ανάλογη) με την ενσυναίσθηση και δη με τη γνωστική της πλευρά (cognitive empathy).

Σχετικά τώρα με τα επίπεδα ενσυναίσθησης σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων, η Lazarescu (2012) στην έρευνά της έδειξε ότι οι δάσκαλοι προσχολικής και σχολικής ηλικίας έχουν μεγαλύτερη ενσυναισθητική ικανότητα από αυτούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια (διαφόρων ειδικοτήτων). Επίσης, απεδείχθη ότι η

διδασκτική εμπειρία καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (διαφορετική λαμβάνουν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι από εκείνους της δευτεροβάθμιας) σχετίζεται θετικά με την ενσυναισθητική ικανότητα και τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Άλλο ένα εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύναψη και διατήρηση θετικών σχέσεων, στη διαχείριση κρίσεων εντός ενός σχολείου και στην αποτελεσματική διδασκαλία. Γενικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο του δείγματος μπορούν να αντιληφθούν την γενικότερη ψυχολογία των μαθητών τους. Να σημειωθεί ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ήταν πολύ μικρότερο σε σχέση με αυτών της πρωτοβάθμιας.

Αναφορικά με τον πληθυσμό των μαθητών που διδάσκουν έρευνα των Klis και Kossewska (1996) έδειξε ότι υπάρχει διαφορά στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γενικής (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην ειδική αγωγή εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από εκείνους στη δευτεροβάθμια αλλά όχι πιο υψηλά από τους νηπιαγωγούς και δασκάλους γενικής αγωγής. Άλλα σημαντικά ευρήματα της μελέτης αυτής ήταν ότι η συναισθηματική και γνωστική διάσταση της ενσυναισθητικής ικανότητας συνδέεται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η εξωστρέφεια, η αυτοεκτίμηση, ο νευρωτισμός (neuroticism). Ακόμη, η ενσυναίσθηση θα μπορούσε να προστατεύσει από τη μοναξιά και το σύνδρομο burn out (επαγγελματική εξουθένωση) που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς.

Όπως αναδείχθηκε κι από τα παραπάνω, η ενσυναίσθηση είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας δόμησης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, βασικό

στοιχείο για να γίνει αρχή σε μια σχέση (Mitchell & Berenson, 1970· Mackay et al., 1990) και απαραίτητη σε σχέσεις που υπάρχει το στοιχείο της βοήθειας και προσφοράς (Gladstein, 1977· Hughes & Carver, 1990) όπως στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο D. Goleman (2009, σ. 169) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση και η αυτορρύθμιση αποτελούν κοινωνικές ικανότητες που καθιστούν αποτελεσματικές τις διαπροσωπικές σχέσεις και συμβάλουν στον (καλό) χειρισμό των συναισθημάτων του άλλου. Ο ίδιος γράφει πως: «αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στον άνθρωπο να πετυχαίνει μια κοινωνική επαφή, να δίνει ώθηση και έμπνευση στους άλλους, να πετυχαίνει στις πολύ προσωπικές σχέσεις, να πείθει και να επηρεάζει, να κάνει τους άλλους να νιώθουν άνετα».

Στη διεθνή βιβλιογραφία πέρα απ' τον όρο ενσυναίσθηση συναντάμε και τον όρο “mentalization” (θα αποφύγουμε την μετάφρασή της στα ελληνικά καθώς δεν μπορεί να αποδοθεί ακριβώς το νόημα της λέξης). Το παραπάνω είναι η ικανότητα να εξηγήσουμε και να προβλέψουμε τη συμπεριφορά κάποιου μέσω επιθυμιών, προθέσεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων και προσιδιάζει με την γνωστική ενσυναίσθηση (Astington & Hughes, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική είναι η ενσυναίσθηση για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών που αποτελεί απώτερο στόχο της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, είναι κάτι που τα εκπαιδευτικά συστήματα «αγνοούν» ή στις πιο καλές περιπτώσεις εκτιμούν την αξία της τα τελευταία χρόνια και κυρίως με την εκτίμηση των θετικών στοιχείων που επιφέρουν τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής αλλά και την κατανόηση της συναισθηματικής εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της συνολικής εκπαίδευσης των παιδιών σε όλους τους τομείς. Ο L. Vygotsky (1978) επισημαίνει την αποτυχία που επιφέρει ο

διαχωρισμός συναισθηματικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης στο γνωστικό τομέα. Ο ίδιος αναφέρει ότι ακόμη και ως προς τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» θα πρέπει εκτός από την εκτίμηση σε γνωστικό επίπεδο να γίνεται και αντίστοιχη σε συναισθηματικό. Οι νευροεπιστήμονες, τέλος, επιβεβαιώνουν ότι η μάθηση είναι εκ φύσεως «συναισθηματική» (Damasio, 1999).

Κεφάλαιο 2^ο Διαπροσωπικές Σχέσεις

Οριοθέτηση παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης

Ως κοινωνική αλληλεπίδραση σύμφωνα με τον Γκότοβο (1994) ορίζονται οι αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις, μεταξύ των ανθρώπων, που ασκούνται στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι. Η αμοιβαιότητα αυτή αποτελεί βασικό όρο ύπαρξης του ανθρώπινου είδους γιατί δια μέσου αυτής ικανοποιούνται βασικές βιολογικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες. Ο συμβολικός χαρακτήρας της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης δηλαδή η επικοινωνία μέσω γλωσσικών κατά βάση συμβόλων συνιστά θεμέλιο λίθο της (Mead, 1962). Η επικοινωνία επιτελείται με την ομιλία (λεκτική και μη λεκτική), την αλληλεπίδραση (με λόγια ή απλά και με απλή παρουσία) και με τις αισθήσεις μας.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της μάθησης κι εκπαίδευσης των ανθρώπων και τον κυρίαρχο ρόλο της στην επίτευξη αυτών. Αυτού του είδους η κοινωνική αλληλεπίδραση ορίζεται ως «παιδαγωγική αλληλεπίδραση» και εκδηλώνεται όπου υπάρχουν παιδαγωγικές σχέσεις. Συστατικά της στοιχεία αποτελούν ο λόγος και οι πράξεις των μαθητών και του δασκάλου, μια συνεχής και αμοιβαία δηλαδή ερμηνεία των ρόλων τους (Γκότοβος, 1994). Να σημειωθεί εδώ ότι για να υπάρξει σχέση θα πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση. Μεταφέροντάς το αυτό στο σχολικό πλαίσιο, θα λέγαμε ότι η αλληλεπίδραση αφορά στον τρόπο που μαθητές κι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου και στην απόφασή τους να αντιληφθούν, να ερμηνεύσουν και να αντιδράσουν στις συμπεριφορές αυτές. Η πορεία δηλαδή της

αλληλεπίδρασης έχει ως εξής: αντίληψη της συμπεριφοράς του άλλου → απόφαση για δράση + αντίληψη αντίδρασης του άλλου στις δικές μας ενέργειες (Johnson, 1993).

Βασικός και ρυθμιστικός παράγοντας της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης είναι ο εκπαιδευτικός. Οι έρευνες σε θέματα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που άρχισαν ουσιαστικά και στοχευμένα στα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Κούρτη, 1995) ανέδειξαν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επικοινωνιακές δεξιότητες αναγκαία, αφού η αποτελεσματικότητά του στην ενίσχυση της μάθησης, της ολόπλευρης εξέλιξης και της κατεύθυνσης προς την αυτοπραγμάτωση των μαθητών εξαρτάται άμεσα από τις γνώσεις του, την προετοιμασία για το μάθημα και την ικανότητα για επικοινωνιακή επικοινωνία (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001). Σύμφωνα και με τους Groddeck & Wulf (1980 ο.α. στον Γκότοβο, 1994) η παιδαγωγική επικοινωνία είναι τελεολογική, υπάρχει δηλαδή ένας ή περισσότεροι στόχοι στη γλωσσική αλληλεπίδραση δασκάλων- μαθητών. Άρα λοιπόν η παιδαγωγική επικοινωνία έχει σκοπό διαφορετικό από άλλα είδη επικοινωνίας σε επίπεδο στόχων, οργάνωσης αυτών των στόχων και οργάνωσης για την επίτευξή τους.

2.1 Διαπροσωπικές σχέσεις - Επιτυχία κι αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον

Οι διαπροσωπικές σχέσεις γενικότερα αλλά και μέσα στην τάξη, όπου στην εργασία αυτή μας αφορά, έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: οι στόχοι που τίθενται βάσει αναγκών, ενδιαφερόντων και ιδιοσυγκρασίας μας, οι ρόλοι (φύλο, ηλικία, επάγγελμα) που επηρεάζουν τον τρόπο που συναναστρεφόμαστε με άλλους ανθρώπους, η διάθεσή μας (εξαρτάται από τη σημασία της αλληλεπίδρασης, την προσωπικότητά μας, τη συμπεριφορά του άλλου και τις προηγούμενες εμπειρίες

μας), το φυσικό περιβάλλον (μέρος στο οποίο λαμβάνει χώρα ή αλληλεπίδραση και που είναι πιθανό να υπάρχουν κανόνες που επιδρούν στη συμπεριφορά μας) και τέλος η ανατροφοδότηση η οποία λαμβάνουμε από κάποιον άλλον σχετικά με αυτά που είπαμε ή πράξαμε (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001). Τα πρωταρχικά συστατικά των σχέσεων του δίπολου δάσκαλος- μαθητής είναι τα χαρακτηριστικά τους ως άτομα, οι αντιλήψεις τους για τις σχέσεις, οι διαδικασίες μέσα στις οποίες ανταλλάσσονται οι πληροφορίες και οι εξωτερικές συνθήκες (Pianta, Hamre, Stuhlman, 2003 ο.α. στη Γαλανάκη και Βασιλοπούλου, 2007).

Από την πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας, οι σχέσεις και όχι η απομόνωση προάγουν την ανάπτυξη του ανθρώπου (Lerner, 1998). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων συντελούν στην προσωπική εξέλιξη, δόμηση της ταυτότητας, στην παραγωγικότητα, στην επαγγελματική επιτυχία, στη σωματική και ψυχική υγεία, στο νόημα και στην ποιότητα της ζωής, στην αντιμετώπιση του άγχους, στον ανθρωπισμό, στην αυτογνωσία και αυτοπραγμάτωση (Johnson & Johnson, 1991). Αρκετές έρευνες ανέδειξαν τα πλεονεκτήματα, τη σημασία και την αναγκαιότητα των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και στα σχολικά πλαίσια. Η προσωπική εξέλιξη των μαθητών, η πειθαρχία, το καλύτερο συναισθηματικό κλίμα και η αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Chaskin & Rauner, 1995· Harbach & Asbury, 1976 · Ryan, 1995) είναι από τις πιο βασικές «συνέπειες» των καλών σχέσεων σε μια τάξη. Επίσης, η σταθερότητα, η εμπιστοσύνη, το γνήσιο ενδιαφέρον, η αίσθηση του ανήκειν με επακόλουθο την καλλιέργεια του αυτοσεβασμού και της αυτοαποδοχής, η αντιμετώπιση πάσης φύσεως δυσκολιών των μαθητών και η πορεία προς την ολόπλευρη προσωπική εξέλιξη των παιδιών είναι απόρροια των καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Bernieri, 1991 · Lambert & Mc Combs, 1998· Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001).

Ο Maslow (1970), θεωρεί ότι η ικανοποίηση βασικών αναγκών που στοχεύουν στην αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου προκύπτει μόνο μέσα από την διαπροσωπική επαφή. Η σχέση μεταξύ ενός συμβούλου (εκπαιδευτικού) και συμβουλευόμενου (μαθητή) είναι σχέση που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από φιλική διάθεση, σεβασμό, προσφορά αγάπης, αίσθηση του ανήκειν, ενθάρρυνση για έκφραση συναισθημάτων, αμοιβαία ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, ευθύτητα, έλλειψη αμυντικότητας στη συμπεριφορά κι απαλλαγμένη από το φόβο της κρίσης.

Άρα χωρίς την οικοδόμηση θετικών σχέσεων η επίτευξη της μάθησης και αλλαγής καθίσταται δύσκολη έως και αδύνατη. Παρότι η ύπαρξη των καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι επιθυμητή η δημιουργία τους και η διατήρησή τους δεν είναι εύκολη κι απαιτείται να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Οι δεξιότητες που απαιτούνται από έναν εκπαιδευτικό να έχει με σκοπό τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και ενός καλού κλίματος μέσα σε μια τάξη δεν είναι δεδομένες. Απαιτούν εκπαίδευση και εξάσκηση στις πλείστες των περιπτώσεων. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι επικοινωνιακές που του δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργεί σχέσεις που διέπονται από σεβασμό κι ενδιαφέρον, να συναλλάσσεται αποτελεσματικά και να κατανοεί τους μαθητές που έρχεται σε επαφή και οι συμβουλευτικές που τον βοηθούν να επιλύει προβλήματα, να λαμβάνει ορθές αποφάσεις και (αν τις κατέχει εις βάθος) στοχεύουν στην μεταβολή της συμπεριφοράς των παιδιών (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001). Ο Hargie (1995) αναφέρει ότι κοινωνικά επιδέξιος είναι εκείνος που γνωρίζει πώς να φερθεί κατάλληλα στην κάθε περίπτωση.

Σύμφωνα με τους Hornby et al. (2003) η συμβουλευτική παρέμβαση θα πρέπει να τελείται σε τρία στάδια: τη *διερεύνηση* (χρησιμοποιούνται δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και προσεκτικής παρακολούθησης με στόχο τη διερεύνηση

του παιδιού σε επίπεδο συναισθημάτων και σκέψεων), την παρέμβαση (επιλογή μεθόδων με σκοπό τη βοήθεια του παιδιού) και την ενδυνάμωση (στόχος η ενδυνάμωση των παιδιών και η ολόπλευρη εξέλιξή τους). Στη συμβουλευτική διαδικασία είναι βασικό, πέρα από το πραγματικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και την ικανότητα να αφουγκράζεται ικανοποιητικά τους μαθητές του, να μην τους παρέχει ψευδή εφησυχασμό (να τίθενται ρεαλιστικά όσα λέγονται) και να τους ενθαρρύνει να ενεργοποιηθούν με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως στο ρόλο του εκπαιδευτικού ανήκει και αυτός του συμβούλου ο οποίος όπως αναφέρθηκε και παραπάνω απαιτεί κατάλληλη κατάρτιση. Κατά συνέπεια, ο ρόλος όλων εκείνων που ασκούν τη συμβουλευτική είναι μεγίστης σημασίας και γι' αυτό απαιτούνται πολλές γνώσεις, ικανότητες και το σημαντικότερο όλων, αυτογνωσία. Ο Rogers (1942a), που θεωρείται ο «πατέρας» της συμβουλευτικής ψυχολογίας αναφέρει ότι επιτυχημένη συμβουλευτική σχέση είναι εκείνη που επιτρέπει στον συμβουλευόμενο να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές και ν' αποκτήσει αυτογνωσία μέσα από τη βοήθεια. Ωστόσο αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι για τον εκπαιδευτικό να έχει ήδη κάνει μια ικανοποιητική προσωπική πορεία προς την αυτογνωσία και την αυτοβελτίωση ή όπως το θέτει ικανοποιητικά ο Rogers: *«Η τελειότερη βοηθητική σχέση είναι εκείνη που δημιουργείται από έναν άνθρωπο ο οποίος είναι ψυχολογικά ώριμος. Ή, για να το πούμε με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο μπορώ να δημιουργώ σχέσεις που διευκολύνουν την ανάπτυξη άλλων ανθρώπων ως ξεχωριστών προσώπων αποτελεί κριτήριο της δικής μου, προσωπικής ανάπτυξης.»* (Rogers, 1961, σ. 56). Η αυτογνωσία του εκπαιδευτικού έχει άμεση επίδραση στις διαπροσωπικές του σχέσεις και στην ενσυναισθητική του ικανότητα και δη μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όσο

μεγαλύτερη η αυτογνωσία του τόσο μεγαλύτερη η ενσυναίσθηση, η αποδοχή , η γνησιότητά του. Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται καλύτερα το στρες που βιώνει (κι έτσι προλαμβάνεται η εξουθένωση) και αποτελεί παράδειγμα αυτογνωσίας και για τους μαθητές του (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι θα πρέπει να μεριμνούν για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών έτσι ώστε αυτά να μπορούν να επιδιώξουν ανώτερους στόχους όπως η αυτοπραγμάτωση, να παρουσιάζουν την διδακτέα ύλη με ελκυστικό τρόπο σε ένα ασφαλές περιβάλλον που όμως η ασφάλεια δε θα παρακωλύει την εξέλιξη (Maslow, 1971). Ακόμη, θα πρέπει να αποφεύγουν την ικανοποίηση των δικών τους αναγκών μέσα από τη συμβουλευτική σχέση, να έχουν μια ακριβή και σαφή αντίληψη της πραγματικότητας, η κρίση ανθρώπων και καταστάσεων να τελείται μόνο σε βάθος, να μην αισθάνονται ντροπή, ενοχή ή άγχος αφού θα έχουν γνώση του εαυτού τους και τέλος να έχουν αυθόρμητη και φυσική ικανότητα σύνδεσης με τους μαθητές τους. Επιπλέον, η αποδοχή των μαθητών ως ξεχωριστά άτομα, η εμπιστοσύνη για λήψη αποφάσεων από τους μαθητές τους, η ενίσχυση και υποστήριξη και η εμπύχωση είναι κι αυτά βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την οποία αφορά και η συγκεκριμένη έρευνα, ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά: την επίλυση προβλημάτων (σε μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό και προσωπικό τομέα) που απασχολούν τα παιδιά και να γνωρίζει το οικογενειακό προφίλ τους, ώστε να κατανοεί περισσότερα από τα όσα εκτυλίσσονται στο σχολικό πλαίσιο και να τα αξιολογεί ανάλογα και χωρίς προσωπικές προκαταλήψεις και «φαντασιώσεις». Επίσης, θα πρέπει να τηρεί κάποιες βασικές αρχές όπως: να μη κρίνει τους προβληματισμούς των παιδιών από την ενήλικη σκοπιά, να μη διαχειρίζεται όλες τις ψυχολογικές καταστάσεις των

παιδιών με ίδιο τρόπο, να είναι γνώστης της ελλιπούς (λόγω αναπτυξιακού επιπέδου) ενδοσκόπησης και σαφούς έκφρασης σκέψεων των νηπίων και να προσπαθεί να κατανοεί το παιδί περισσότερο από δραστηριότητες και παιχνίδια και λιγότερο από συζητήσεις, καθώς στα μικρά παιδιά καθίσταται δύσκολη η ανάπτυξη και διατήρησή τους (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001).

Ο Rogers (2006) κάνει λόγο για τις «στάσεις» ενός διευκολυντή μάθησης, οι οποίες είναι: *αυθεντικότητα* να είναι δηλαδή ο εαυτός του, να αποδέχεται τα συναισθήματά του, να τα μεταδίδει και να εκφράζεται όσο είναι αυτό εφικτό και ανάλογα με τις συνθήκες, *επιβράβευση* (των συναισθημάτων και των απόψεων του μαθητή), *αποδοχή* (ως ξεχωριστό πρόσωπο, σεβασμός γι' αυτό και για την αυτοαξία του) *εμπιστοσύνη* (ότι το άλλο πρόσωπο είναι ουσιαστικά αξιόπιστο), *ενσυναίσθητη κατανόηση* (την αναλύσαμε και θα την αναλύσουμε ενδελεχώς ως έννοια) και ικανότητα μετάδοσης με στόχο την *αντίληψη* και αναγνώριση των παραπάνω από τους μαθητές του. Στοιχεία όπως τα παραπάνω δημιουργούν, κατά τα λεγόμενα του C. Rogers (2006, σ. 223), «μια τάξη που οδηγεί σε θετική, ενοποιημένη μάθηση από το ενιαίο πρόσωπο». Να σημειωθεί ότι ως ενσυναίσθητη κατανόηση (ενσυναίσθηση δηλ.) ο Barrett- Lennard (1962 as cited in Rogers, 2006) ορίζει: «μια ενεργή διεργασία της επιθυμίας να γνωρίσει κανείς την πλήρη, τρέχουσα και μεταβαλλόμενη επίγνωση του άλλου προσώπου, της προσέγγισης για να λάβει την επικοινωνία και το νόημα του άλλου προσώπου και της μετάφρασης των λόγων και των σημάτων του σε βιωμένο νόημα που αντιστοιχεί τουλάχιστον σε εκείνες τις πτυχές της επίγνωσής του που είναι πιο σημαντικές γι' αυτόν εκείνη τη στιγμή. Είναι το βίωμα της συνείδησης «πίσω» από την εξωτερικευμένη επικοινωνία του άλλου, αλλά με διαρκή επίγνωση ότι αυτή η συνείδηση πηγάζει κι εξελίσσεται σε σχέση με τον άλλον».

Συμπερασματικά λοιπόν και σύμφωνα και με πορίσματα πληθώρας ερευνών (Aspy, & Roebuck, 1994·Berenson & Mitchell, 1974 ·Bergin & Strupp, 1972· Carkhuff & Berenson, 1967· Μαλικιώση- Λοΐζου,1994 ο.α. στη Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001) παράγοντες επιτυχίας των επικοινωνιακών βοηθητικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι: *η ενσυναίσθητη κατανόηση* (ήδη αναλύσαμε παραπάνω), *ο σεβασμός* στους μαθητές και η αποδοχή τους, *η γνησιότητα* ως ικανότητα επίγνωσης των εμπειριών (του ίδιου του εκπαιδευτικού) και προσπάθεια κατανόησης και «επαναφοράς» των αντίστοιχων των μαθητών όποτε χρειάζεται μέσα στη σχέση καθώς και *η ζεστασιά και άνευ όρων θετική αναγνώριση*. Αναφορικά με την τελευταία, όπως αναφέρει ο Rogers (1959, σ.208): *«Αν αντιλαμβάνομαι τις προσωπικές εμπειρίες του άλλου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μη μπορώ να κάνω διάκριση μεταξύ των προσωπικών του εμπειριών ως περισσότερο ή λιγότερο άξιων θετικής αναγνώρισης, τότε αισθάνομαι άνευ όρων θετική αναγνώριση γι' αυτό τον άνθρωπο»*. Ακόμη, άλλος ένας παράγοντας είναι η *αυτοαποκάλυψη* του εκπαιδευτικού- συμβούλου στον εαυτό του και στους μαθητές του και τέλος η *ευκρίνεια* ως ακριβής επισήμανση κι αντανάκλαση συναισθημάτων και εμπειριών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό- σύμβουλο. Το τελευταίο, σύμφωνα και με την ψυχαναλυτική προσέγγιση σημαίνει ότι οτιδήποτε κατονομάζεται, λεκτικοποιείται και του αποδίδεται μια σαφή περιγραφή, γίνεται πιο κατανοητό και κυρίως αποδεκτό από εκείνον που το έχει βιώσει.

Ως προς τα εμπόδια της επικοινωνιακής επικοινωνίας άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι απορροφημένοι με δικά τους ζητήματα και αμελούν τα μηνύματα που στέλνει κάποιος άλλος, μιλάνε χωρίς να ακούν το συνάνθρωπό τους, είναι βέβαιοι ότι γνωρίζουν τι θα πει ο συνομιλητής και απαντούν ανάλογα κάτι που λειτουργεί ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», ακούν

με σκοπό να κρίνουν και να αξιολογήσουν (Gordon, 1970). Αυτό συχνά συμβαίνει και σε μια σχολική τάξη αφού ο εκπαιδευτικοί έχοντας θέση ισχύος πολλές φορές πιθανόν υποτιμούν τα λεγόμενα των μαθητών τους και συνεπώς αγνοούνται τα μηνύματα που αποστέλλονται.

Σε ερευνητικό επίπεδο έχει αποδειχθεί ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ευνοούν τη μαθησιακή διαδικασία (Γκότοβος, 1997· Κλεφτάρας, 1997· Κοσμόπουλος, 1990· Μαλικιώση- Λοΐζου, 1998· Malikiosi- Loizos, 2000 · Hattie, 2009). Ακόμη, ερευνες έχουν δείξει ότι οι θετικές σχέσεις (εκπαιδευτικών- μαθητών) συμβάλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων του «σχετίζεσθαι» μεταξύ συνομηλίκων (Pianta & Nimetz, 1991· Howes, 2000· Payne et al., 2002), την αποδοχή των συμμαθητών (Birch & Ladd, 1997), την προβληματική συμπεριφορά (Cavell & Jackson, 1999· Ladd et al., 1999), την ανάπτυξη της σκέψης (Pianta et al., 1997), την ακαδημαϊκή επιτυχία (Birch & Ladd, 1996), την παρούσα και μελλοντική προσαρμοστικότητα του μαθητή (Pianta et al., 1995), τη συμμετοχική ικανότητα και την αγάπη για το σχολείο (Ladd & Burgess, 2001), τις θετικές αντιλήψεις για το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο (Muray & Greenberg, 2000) και τη μελλοντική του επιτυχία (Hamre & Pianta, 2001). Επιπλέον, μια καλή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να είναι η αιτία της γενικότερης ευεξίας του μαθητή και μπορεί να τον προστατέψει (τον μαθητή) από μια αυταρχική συμπεριφορά των γονέων (Burchinal et al., 2002), την γονεϊκή απόρριψη (Hughes et al., 1999), τις συνέπειες ενός χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Baker, 1998), την επιθετικότητα (Hughes et al., 2001), τα προβλήματα συμπεριφοράς (Baker, 2006) και τη σχολική αποτυχία (Hamre & Pianta, 2005). Είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι οι περισσότερες μελέτες έχουν διεξαχθεί στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης δηλαδή στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Γαλανάκη & Βασιλοπούλου, 2007).

2.2 Έρευνες στην Ελλάδα σχετικές με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Σε προηγούμενες ενότητες κάναμε αναφορά σε έρευνες που διεξήχθησαν κυρίως στο διεθνή χώρο σχετικά με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους. Σε αυτή την ενότητα θα γίνει μια σύντομη και ενδεικτική αναφορά σε όσο το δυνατό πιο συναφείς, με το θέμα της παρούσας εργασίας, έρευνες καθώς είναι λίγες.

Το 1991 ο Μάνος διεξήγαγε έρευνα σε 2000 μαθητές της Ε΄ και Δημοτικού και βασικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές είχαν δυσκολίες που σχετίζονταν με τη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματικής τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα λεγόμενα για τους δασκάλους τους και τα προβλήματα που απορρέουν απ' τη συμπεριφορά τους, οι μαθητές δήλωσαν πως (οι δάσκαλοι) είναι αυστηροί και δε τους κατανοούν.

Άλλη έρευνα, των Κοσκινά και Ραφαηλίδη, με θέμα «Ο δάσκαλος ως λειτουργός Συμβουλευτικής. Οι απόψεις των δασκάλων για το συμβουλευτικό τους ρόλο και πως τους κρίνουν οι μαθητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής, μελετά αν οι δάσκαλοι λειτουργούν ως σύμβουλοι στο δημοτικό σχολείο και ειδικότερα κατά πόσο οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των δασκάλων του δείγματος (Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού) ταιριάζουν με την ιδιότητά τους ως σύμβουλοι. Είναι η μοναδική ίσως έρευνα στον ελληνικό χώρο που λαμβάνονται απαντήσεις και των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Βασικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν εν μέρει ως σύμβουλοι κι όχι στο βαθμό που απαιτεί ο ρόλος τους.

Το 2005 η Αναγνωστοπούλου διερεύνησε τις απόψεις των δασκάλων για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, η έρευνα είχε θέμα «Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη:

Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση» και τα βασικά της ευρήματα ήταν ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς και ότι βασικός παράγοντας επιρροής των διαπροσωπικών σχέσεων είναι τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών και οι ενέργειες αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και δασκάλων.

Έρευνα του Λακασά (2008 ο.α. στην Ιωάννου, 2010) διεξήχθη σε μεγάλο δείγμα μαθητών και δασκάλων και αντικείμενο της ήταν η διερεύνηση του «ιδανικού προφίλ» των μαθητών (από τους δασκάλους) αλλά και των εκπαιδευτικών (από τους μαθητές). Τα προσόντα των δασκάλων που αναδεικνύονται από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η αγάπη στους μαθητές, το χιούμορ, οι γνώσεις, η όρεξη και υπομονή στη δουλειά, η καλή οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας, η δικαιοσύνη και η έμπνευση και όρεξη για γνώση που μεταδίδει στους μαθητές του. Βασικό «προσόν» για τους μαθητές είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και για το πόσο θα τους ωθήσει να αγαπήσουν το σχολείο.

Τέλος, έρευνα της Ιωάννου (2010) αφορά στη διερεύνηση της ενσυναισθητικής ικανότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των ιδίων και των μαθητών τους. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι επιδεικνύουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθητης ανησυχίας και χαμηλότερα φαντασιακής ενσυναίσθησης, δείχνουν περισσότερο ζεστασιά και συμπάθεια αλλά όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται αδύναμοι στο να ταυτιστούν με συναισθήματα ηρώων βιβλίων και ταινιών, παρουσιάζουν γνωστική ενσυναίσθηση και προσωπικό άγχος αλλά λιγότερο συγκριτικά με το βαθμό εκδήλωσης ενσυναίσθησης. Με απλά λόγια είναι σε θέση να υιοθετούν απόψεις μαθητών και να βλέπουν από τη σκοπιά τους και βιώνουν παρόμοιο άγχος όταν και οι μαθητές τους το έχουν. Ωστόσο, οι μαθητές του δείγματος πιστεύουν ότι οι

δάσκαλοι δεν είναι γνήσιοι κι αληθινοί απέναντί τους όπως και το ότι κατά μέσο όρο δεν εισπράττουν την ενσυναίσθητη ανησυχία που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί.

Σημαντική είναι και η διατριβή του Γρηγοριάδη (2005) στην οποία διερευνώνται οι αντιλήψεις των σχέσεων μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων από την πλευρά και των δυο. Η έρευνα έδειξε ότι οι σχέσεις μεταξύ τους είναι σε γενικές γραμμές θετικές, λίγοι ήταν οι μαθητές (αλλά ιδιαίτερα σημαντικό για την πορεία τους) που δεν είχαν αρμονικές σχέσεις με τους νηπιαγωγούς, οι νηπιαγωγοί θεωρούν τον παράγοντα της προσαρμογής στο νηπιαγωγείο ως καταλυτικό για τις σχέσεις τους με τα παιδιά.

Σύμφωνα με τις έρευνες στον ελληνικό χώρο παρατηρείται σημαντική έλλειψη ερευνών στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αυτό πιθανόν συμβαίνει λόγω του γεγονότος ότι θεωρείται ότι είναι δύσκολο να ληφθούν έγκυρα δεδομένα από τη πλευρά των νηπίων. Παρόλα αυτά και τέτοιου είδους έρευνες θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες καθώς η προσχολική ηλικία είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξη και πορεία του κάθε παιδιού ως μαθητής και ως άνθρωπος.

Κεφάλαιο 3^ο Θεωρία Διαπροσωπικής αποδοχής-απόρριψης

Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής-Απόρριψης (IPARTTheory)

Στην έρευνά μας για τη συλλογή των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς, μεταξύ άλλων, χρησιμοποιήθηκε και η κλίμακα αποδοχής- απόρριψης “Teacher acceptance-rejection questionnaire”. Το παραπάνω ερωτηματολόγιο όπως και αρκετά ακόμη δημιουργήθηκαν από τον R. Rohner εισηγητή της θεωρίας της «Διαπροσωπικής αποδοχής-απόρριψης» (Interpersonal Acceptance Rejection Theory) η οποία ήταν η μετονομασία της θεωρίας «Γονεϊκής αποδοχής-απόρριψης» το 2014 (Parental Acceptance- Rejection Theory). Η θεωρία της «Διαπροσωπικής αποδοχής-απόρριψης» απαντά σε πέντε είδη ερωτημάτων τα οποία αντιστοιχούν σε μικρότερες θεωρίες: θεωρία προσωπικότητας, θεωρία αντιμετώπισης και θεωρία κοινωνικο-πολιτισμικών συστημάτων. Η υποθεωρία της προσωπικότητας (personality subtheory) εξετάζει αν τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, εθνών ή φύλου ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο στην αποδοχή και απόρριψη είτε των γονέων είτε των σημαντικών άλλων και σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα της αποδοχής και απόρριψης επηρεάζουν και επεκτείνονται στην ενήλικη ζωή τους. Η υποθεωρία της αντιμετώπισης (coping subtheory) εξετάζει τους παράγοντες που ευνοούν στην απόκτηση ικανοτήτων ως προς τη συναισθηματική διαχείριση της απόρριψης αυτής από μερικά μόνο παιδιά και νέους. Η τρίτη υποθεωρία (sociocultural systems model and subtheory) εξετάζει γιατί μερικοί γονείς είναι περισσότερο στοργικοί ενώ άλλοι εχθρικοί και επιθετικοί καθώς και με ποιο τρόπο η γενικότερη κουλτούρα ενός έθνους, η συμπεριφορά και οι πεποιθήσεις των

ανθρώπων μέσα σε αυτό επηρεάζονται από το αν οι περισσότεροι γονείς τείνουν να αποδέχονται ή να απορρίπτουν τα παιδιά τους.

Κεντρική λοιπόν θέση της παραπάνω θεωρίας είναι η σημαντικότητα της γονεϊκής αποδοχής ή απόρριψης των γονέων και των σημαντικών άλλων προς τα παιδιά και οι καθοριστικές συνέπειές της σε ψυχολογικό, σωματικό και πνευματικό επίπεδο ανεξαρτήτου εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, φύλου ή ηλικίας των παιδιών. Εδώ να πρέπει να σημειώσουμε ότι η γονεϊκή απόρριψη επηρεάζει το πώς βλέπουν τα παιδιά τα σημαντικά πρόσωπα όπως για παράδειγμα οι δάσκαλοί τους (Giovanzoli, 2015).

Ειδικότερα, η θεωρία σε πρώτη φάση επικεντρώνεται στη γονεϊκή αγάπη, στις εκφράσεις της, την επιρροή της και τις ρίζες της. Η πλειονότητα των ερευνών που διεξήχθη στις ΗΠΑ αλλά και αρκετές άλλες που έλαβαν χώρα εκτός ΗΠΑ και σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά χρειάζονται την αποδοχή και την αγάπη των γονέων αλλά και άλλων σημαντικών προσώπων (όπως οι δάσκαλοι). Να σημειωθεί ότι γονέας στην θεωρία αυτή καλείται οποιοσδήποτε φροντίζει μακροχρόνια και έχει την ευθύνη για το κάθε παιδί (π.χ. βιολογικός ή θετός, παππούδες κλπ.) (Rohner, Khaleque, Cournoyer, 2005). Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η αποδοχή και η ζεστασιά των γονέων συντελεί στην ψυχική, συμπεριφοριστική και γνωστική προσαρμοστικότητα και λειτουργικότητα των παιδιών και στην ευεξία τους από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωσή τους (Rohner, 2010·Rubin and Burgess, 2002) καθώς και στην σχολική λειτουργικότητα και προβληματική συμπεριφορά (Sumbleen, 2011). Θεωρητικοί διαφόρων προσεγγίσεων έχουν τοποθετηθεί επ' αυτού όπως για παράδειγμα οι της κοινωνικής μάθησης που πρεσβεύουν ότι οι συμπεριφορές που ενισχύθηκαν στη σχέση μεταξύ γονέων – παιδιών, κωδικοποιήθηκαν γνωστικά κι έπειτα γενικεύτηκαν και

εκδηλώθηκαν σε άλλου τύπου κοινωνικές συνθήκες (Patterson et al., 1989). Οι πρεσβευτές της θεωρίας της προσκόλλησης διατείνονται ότι η ποιότητα της γονεϊκής απόκρισης στα παιδιά επιδρά στην ανάπτυξη της προσκόλλησης γονέων-παιδιών και στην ποιότητα των προσδοκιών που έχουν τα παιδιά από τον εαυτό τους, τους άλλους και γενικότερα από τις σχέσεις που συνάπτουν (Waters et al., 1986). Τέλος, οι εισηγητές της θεωρίας των κινήτρων δίνουν έμφαση στην ποιότητα της ανταπόκρισης των γονέων στις ανάγκες των παιδιών, καθώς η ποιότητα της απόκρισης εσωτερικεύεται και επιδρά στις ικανότητες αυτορρύθμισης ενός ανθρώπου (Ryan et al., 1995). Οι σχετικές, με τις θεωρίες που μόλις αναφέραμε, έρευνες έχουν διεξαχθεί ως επί το πλείστον σε αμερικάνικες κοινωνίες σε αντίθεση με τη θεωρία της γονεϊκής αποδοχής-απόρριψης που είναι βασισμένη σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο, σε δυτικές και μη κοινωνίες (Rohner, 1986, 1999· Rohner et al., 2009).

Η απόρριψη είτε της μητέρας είτε του πατέρα (ανεξάρτητα από εθνικότητα, πολιτισμικό πλαίσιο, φύλο, ηλικία των παιδιών), όπως αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά στις έρευνες, έχει ως αποτέλεσμα να βλέπουν τους εαυτούς τους ως εχθρικούς, επιθετικούς, ανεξάρτητους ή αμυντικά ανεξάρτητους (επιφανειακά ανεξάρτητοι λόγω των πρότερων σημαντικών βιωμάτων απόρριψης) , με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσυναίσθημα, συναισθηματικά απαθείς και ασταθείς και με αρνητική εικόνα για τον κόσμο γενικότερα. Επιπλέον, οι νέοι και οι ενήλικοι που έχουν βιώσει απόρριψη από τους γονείς τους εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και διαγωγής, εμφανίζουν συχνότερα καταθλιπτικές διαταραχές, είναι επιρρεπείς στη χρήση ουσιών κατανάλωση αλκοόλ (Rohner, 2010), κοινωνικό άγχος (Giovanolias & Giaouzi 2015) κ.α. Γενικότερα έχει αποδειχθεί παγκοσμίως ότι οι νέοι και τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αποδοχή- απόρριψη με τέσσερις τρόπους: ζεστασιά/στοργή (ή

ψυχρότητα και έλλειψη στοργής), εχθρικότητα/ επιθετικότητα, αδιαφορία/ παραμέληση και αδιαφοροποίητη απόρριψη. Ως αδιαφοροποίητη απόρριψη ορίζεται η αίσθηση που αποκομίζουν τα παιδιά ότι οι γονείς τους (ή εκείνοι που τους ανατρέφουν) δε νοιάζονται και δεν τα αγαπούν χωρίς να έχουν αντικειμενικές ενδείξεις παραμέλησης, επιθετικότητας ή έλλειψης στοργής (Rohner, 2010).

Σε γενικές γραμμές η θεωρία της γονεϊκής αποδοχής- απόρριψης πρεσβεύει ότι υπάρχει ένα συνεχές στο οποίο τοποθετούνται όλοι οι άνθρωποι που είτε βίωσαν μεγαλύτερη αποδοχή είτε λιγότερη (αντιστοίχως και απόρριψη). Στο ένα άκρο του συνεχούς υπάρχει η ληφθείσα αποδοχή που έχει βιωθεί ως ζεστασιά, νοιάξιμο, φροντίδα, ανατροφή ή πιο απλά αγάπη που δέχτηκε ένα άτομο. Το άλλο άκρο του συνεχούς είναι η βιωμένη απόρριψη η οποία χαρακτηρίζεται από απουσία ή σημαντική έλλειψη των παραπάνω θετικών συμπεριφορών και συναισθημάτων καθώς και από παρουσία μιας πληθώρας επώδυνων αρνητικών σωματικών και λεκτικών συμπεριφορών (Rohner, 2010).

3.1 Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής – Απόρριψης και σχολικό περιβάλλον

Όπως έγινε ήδη αναφορά και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στα πρόσωπα που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και η αποδοχή ή απόρριψη των πρώτων είναι εξίσου μεγίστης σημασίας (με των γονέων). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η ασφάλεια στις σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών επιδρά όμοια με αυτή που λαμβάνουν από τους γονείς τους. Άλλωστε οι σχέσεις μεταξύ γονέων- παιδιών αποτελούν πρότυπα για τις μετέπειτα σχέσεις τους (Birch & Ladd, 1997). Οι

μαθητές έχουν τις ίδιες προσδοκίες από τους δασκάλους τους για συναισθηματική ανταπόκριση όπως και με τους γονείς τους (Subleem, 2011). Διαπιστώνουμε λοιπόν τη σημασία και βαρύτητα της αποδοχής και των ενταξιακών πρακτικών που θα πρέπει να επικρατούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, ώστε να αποτελέσουν προστατευτικό παράγοντα για τους μαθητές και για την εξέλιξή τους σε γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο (π.χ. σχολική προσαρμογή, σχολική επιτυχία, αποδοχή συνομηλίκων κλπ.) (Kourkoytas & Erkman, 2011). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που βίωσαν περισσότερη απόρριψη στο οικογενειακό τους περιβάλλον είναι σημαντικό να αισθανθούν αποδεκτοί στο σχολείο καθώς αυτό θα λειτουργήσει ανασταλτικά στις συνέπειες της βιωμένης απόρριψης. Η αποδοχή από τους δασκάλους είναι ιδιαίτερα καθοριστική στους μαθητές με αναπηρία αφού είναι πιο πιθανό να υποστούν απόρριψη, κακομεταχείριση και κακοποίηση στο σπίτι (Kourkoutas & Tsiampoura, 2011).

Όσον αφορά στην γονεϊκή αποδοχή-απόρριψη και τις συνέπειες στους μαθητές, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές που βίωσαν την απόρριψη (στο σπίτι) έτειναν να πιστεύουν ότι τους απορρίπτουν και οι δάσκαλοί τους και είχαν δυσκολίες προσαρμοστικότητας, προβλήματα διαγωγής και σχολική αποτυχία (Vaz-Rebello & Franko-Borges, Kourkoutas, 2010). Ωστόσο υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι υπάρχουν διαφορές στα αποτελέσματα που επιφέρει είτε η μητρική αποδοχή-απόρριψη είτε η πατρική καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις των δυο γονεϊκών φιγούρων με τα παιδιά τους όπως και διαφορές μεταξύ φύλου των παιδιών. Εδώ θα αναφέρουμε μόνο μερικά παραδείγματα. Οι Pianta και συν. (1997) ανέδειξαν την ποιότητα της σχέσης μητέρας –παιδιού ως πιο καθοριστική και σημαντική για την προσαρμογή ενός νηπίου στο σχολείο παρά τη σχέση με τους δασκάλους του καθώς και εξίσου σημαντική για τη μετάβαση σε πιθανή αλλαγή σχολικού πλαισίου

ενός μαθητή (Duchense et al., 2007). Οι Repinski και Shonk (2002) επισήμαναν ότι η ζεστασιά και υποστηρικτική συμπεριφορά των μητέρων είναι περισσότερο καθοριστική για τη σχολική λειτουργικότητα των μαθητών και λιγότερο για την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς. Ακόμη, παρόλο που η σχέση και η αποδοχή των γονέων συνδέεται με την καλή πορεία των μαθητών γενικότερα στο σχολείο, η ζεστασιά των πατέρων σε έρευνα των Dumka και συν. (2009) και η εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς αντιστοιχούσε κυρίως στα αγόρια. Τέλος, αποτελέσματα της έρευνας των Tulviste και Rohner (2010) έδειξαν ότι παρόλο που δεν υπήρχαν διαφορές στην αντίληψη αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συσχέτιση μητρικής αποδοχής και συμπεριφοριστικού ελέγχου, τα αγόρια ανέφεραν λιγότερη αποδοχή από τον πατέρα και τον δάσκαλό τους. Να σημειωθεί εδώ ότι ο συμπεριφοριστικός έλεγχος για τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαστάσεις της γονεϊκότητας (ή άλλων σημαντικών προσώπων όπως οι δάσκαλοι) (Maccoby, 1980) και όπως ο Rohner (2005a) επισημαίνει και τον ορίζει, στο ένα άκρο του βρίσκεται η επιτρεπτικότητα και στο άλλο ο αυστηρός και περιοριστικός έλεγχος. Ως προς τη σχολική διαγωγή, προβλεπτικός παράγοντας για τα αγόρια ήταν ο έλεγχος που ασκήθηκε από τον πατέρα τους, ενώ για τα κορίτσια η αποδοχή των δασκάλων τους. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι όπως το φύλο του γονέα και του παιδιού παίζει πολλές φορές καθοριστικό ρόλο στις συνέπειες των διαπροσωπικών σχέσεων, της ληφθείσας αποδοχής και απόρριψης αλλά και της ενσυναίσθησης ομοίως συμβαίνει και με το φύλο των εκπαιδευτικών κάτι που είδαμε νωρίτερα και θα δούμε και στη συνέχεια.

Σχετικά τώρα με τις συνέπειες της αποδοχής και απόρριψης των εκπαιδευτικών θα παραθέσουμε κάποια ενδεικτικά αποτελέσματα μελετών. Έρευνα των Gama και συν. (2017) έδειξε σύνδεση μεταξύ αποδοχής των εκπαιδευτικών και

ψυχολογικής προσαρμοστικότητας και ευεξίας των μαθητών αλλά και των δασκάλων καθώς και περισσότερο θετικού κλίματος στην τάξη αλλά και υψηλότερης ενσυναίσθησης. Επίσης, οι μαθητές των εκπαιδευτικών που τους υποστηρίζουν και τους αποδέχονται είναι πιο αποτελεσματικοί και αποκτούν περισσότερες ικανότητες αυτορρύθμισης (Patrick, Rayan & Kaplan, 2007). Τέλος, σύμφωνα και με τον Rohner ένας σημαντικός όγκος ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο έδειξε ότι οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχουν σημαντική επίδραση στην ψυχική προσαρμογή, στη σχολική διαγωγή και επιτυχία στα παιδιά σχολικής ηλικίας (Davis, 2003· Hughes & Kwok, 2006 ·Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003· Shin & Kim, 2008).

Κεφάλαιο 4^ο Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τις σχέσεις με τους μαθητές σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών για την αποδοχή ή απόρριψή τους από αυτούς. Επιπλέον, σκοπό της έρευνας αποτελεί και η διερεύνηση διαφορών φύλου και ηλικίας ως προς τις παραπάνω μεταβλητές. Λαμβάνοντας υπόψη τους παρόντες σκοπούς καθώς και τις προηγούμενες παρόμοιες έρευνες οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας διαμορφώνονται συνοπτικά ως εξής:

1^η Υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση (Y₀ 1): Το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού δε θα σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Εναλλακτική υπόθεση (Υε 1): Τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού θα συνδέονται θετικά με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

2^η Υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση (Υο 2): Το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού δε θα σχετίζεται με την αντίληψη του μαθητή για αποδοχή ή απόρριψη εκ μέρους του.

Εναλλακτική υπόθεση (Υε 2): Τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού θα συνδέονται θετικά με την αποδοχή των μαθητών από τον δάσκαλο.

3^η Υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση (Υο 3): Το επίπεδο αντιληπτικής αποδοχής/απόρριψης του μαθητή δε θα σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Εναλλακτική υπόθεση (Υε 3): Η θετική σχέση δασκάλου-μαθητή θα συνδέεται θετικά με την αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

4.1 Σημασία της έρευνας στην εκπαίδευση

Το συναισθηματικό κλίμα σε μια τάξη το οποίο διαμορφώνεται κυρίως από τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν και παραπάνω, όσο πιο θετικές οι σχέσεις τόσο πιο ευνοικές οι προϋποθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία, συναισθηματική ανάπτυξη, ευεξία και ψυχική προσαρμοστικότητα. Η ενσυναίσθηση των δασκάλων συμβάλει ουσιαστικά στις

σχέσεις μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους και αυτό χρήζει διερεύνησης καθώς ο όγκος των ερευνών είναι πολύ περιορισμένος, ιδίως στον ελληνικό χώρο, παρότι μεγάλης σημασίας. Οι περισσότερες έρευνες διεθνώς επικεντρώνονται κυρίως στις σχέσεις και πολύ λιγότερο στην ενσυναίσθηση. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ρίξει λίγο περισσότερο φως στην ενσυναίσθηση και στη σημασία της στο σχολικό πλαίσιο στο πεδίο των σχέσεων.

Κεφάλαιο 5^ο Μέθοδος

5.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 283 μαθητές (149 αγόρια) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε γενικά δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και συγκεκριμένα στις τάξεις γ', δ', ε' και στ' δημοτικού (βλ. Πίνακα 1). Επιπλέον, συμμετείχαν και οι 29 εκπαιδευτικοί τους (11 άνδρες) των οποίων τα περιγραφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1

Περιγραφικά χαρακτηριστικά μαθητών.

Φύλο	Αγόρια	Τάξη				Σύνολο
		Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	
	Κορίτσια	27	52	27	42	149
	Κορίτσια	26	33	29	46	134
	Σύνολο	53	85	56	89	283

Πίνακας 2

Περιγραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.

Πλήθος	Ηλικία				Επίπεδο σπουδων		Χρόνια προϋπηρεσίας			
	Ε.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Ε.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ανδρες 11 (37.9%)	32	58	46.636	9.254	11 (37.9%)	0	7	33	22.181	9.293
Γυναίκες 18 (62.1%)	32	57	46.333	7.545	16 (55.2%)	2(6.9%)	8	32	21.277	6.789
Σύνολο 29 (100)	32	58	46.448	8.073	27 (93.1%)	2(6.9%)	7	33	21.62	7.683

5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Κλίμακα «Δείκτης ικανότητας άμεσης διαπροσωπικής αντίδρασης» (Interpersonal Reactivity Index). Για την μέτρηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, δηλαδή της ικανότητας της εμπίωσης της κατάστασης του άλλου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Δείκτης ικανότητας άμεσης διαπροσωπικής αντίδρασης» (Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1980). Η κλίμακα μετράει ουσιαστικά τέσσερις διαφορετικούς παράγοντες της ενσυναίσθησης, δηλαδή τη γνωστική ενσυναίσθηση, τη φαντασιακή ενσυναίσθηση, το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον και την ενσυναίσθητη ανησυχία (βλ. Παράρτημα 1) Καθένας από αυτούς τους παράγοντες μετράται από επτά ερωτήσεις, οπότε συνολικά η κλίμακα περιλαμβάνει 28 ερωτήματα τα οποία συμπληρώνει ο κάθε συμμετέχοντας. Συγκεκριμένα η γνωστική ενσυναίσθηση μετράται από τις ερωτήσεις 3,8,11,15,21,25 και 28, η φαντασιακή ενσυναίσθηση από τις ερωτήσεις 1,5,7,12,16,23 και 26, το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον από τις ερωτήσεις 2,4,9,14,18,20 και 22 και η ενσυναίσθητη ανησυχία από τις ερωτήσεις 6,10,13,17,19,24 και 27. Κάθε ερώτηση αξιολογείται βάση μιας κλίμακας πέντε διαβαθμίσεων μεταξύ 0 = «δεν με περιγράφει καλά» και 4 = «με περιγράφει πολύ καλά». Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις 3,4,7,12,13,14,15,18,19 βαθμολογούνται αντίστροφα. Έτσι, η βαθμολογία καθεμιάς εκ των τεσσάρων υποκλιμάκων προκύπτει από το συνολικό άθροισμα των απαντήσεων και κυμαίνεται μεταξύ 0 και 28 με τα υψηλότερα αποτελέσματα κάθε υποκλίμακας να αντιστοιχούν και σε μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Συνεπώς η συνολική ενσυναίσθηση κυμαίνεται μεταξύ 0 και 112.

Για το συγκεκριμένο εργαλείο υπάρχει ελληνική έκδοση η οποία έχει γίνει με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Έχει ικανοποιητικά ψυχομετρικά

χαρακτηριστικά με την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας να κυμαίνεται από $\alpha=.71$ μέχρι $\alpha=.77$ και την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων από .62 μέχρι .71.

Κλίμακα Αποδοχής/ Απόρριψης από τον εκπαιδευτικό (Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire). Για τη μέτρηση της αποδοχής ή της απόρριψης των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά, έτσι όπως τα ίδια την αντιλαμβάνονται, χρησιμοποιήθηκε το Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (TARQ/Control) για παιδιά 8-12 ετών (Rohner, 2014). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει 29 προτάσεις στις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει πόσο συχνά γίνονται, σκεπτόμενος πάντα τη συμπεριφορά του δασκάλου ή της δασκάλας προς αυτόν (βλ. Παράρτημα 2). Ουσιαστικά περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες που αφορούν στις αντιλήψεις των μαθητών για τη «Ζεστασιά/Στοργή» δηλαδή τις αντιλήψεις των μαθητών για την παροχή αγάπης ή στοργής άνευ όρων από τον/την εκπαιδευτικό, την «Απόρριψη» δηλαδή τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την έλλειψη φροντίδας του/της εκπαιδευτικού, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις συμπεριφορών αμέλειας, επιθετικότητας ή έλλειψης στοργής, την «Εχθρότητα/Επιθετικότητα» δηλαδή τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικές με θυμό, πίκρα, μνησικακία και προθέσεις πρόκλησης σωματικής ή λεκτικής βλάβης εκ μέρους του εκπαιδευτικού και την «Αδιαφορία/Παραμέληση» δηλαδή τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την έλλειψη ανησυχίας ή ενδιαφέροντος από την πλευρά του δασκάλου, τα οποία αθροιζόμενα βγάζουν το συνολικό/τελικό σκορ Αποδοχής-Απόρριψης που βιώνουν οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνει μία πέμπτη υποκλίμακα, αυτή του ελέγχου που σχετίζεται με την έκταση στην οποία οι μαθητές εκλαμβάνουν τον εκπαιδευτικό να είναι ελεγκτικός ως προς τη συμπεριφορά τους.

Οι προτάσεις 1,4,11,15,21,23,27 και 29 αποτελούν την κλίμακα «Ζεστασιά/Στοργή», οι προτάσεις 5,8,12,17,22 και 24 την κλίμακα «Εχθρότητα/Επιθετικότητα», οι προτάσεις 2,9,13,16,18 και 28 την κλίμακα «Αδιαφορία/Παραμέληση», οι προτάσεις 6,10,19 και 25 την κλίμακα «Απόρριψη» και οι προτάσεις 3,7,14,20 και 26 συμπληρώνουν την κλίμακα του ελέγχου. Για κάθε πρόταση ο μαθητής μπορεί να επιλέξει μία εκ των απαντήσεων: «Πάντα», «Μερικές φορές», «Συχνά», «Ποτέ», όπου για κάθε «Πάντα» που καταγράφει ο μαθητής προσμετράται ένας βαθμός, για κάθε «Μερικές φορές» προσμετρώνται δύο βαθμοί, για το «Συχνά» τρεις βαθμοί και για το «Ποτέ» τέσσερις βαθμοί. Να σημειωθεί ότι σε ορισμένες προτάσεις απαιτείται αντίστροφη βαθμολόγηση έτσι ώστε η μεγαλύτερη βαθμολογία να δηλώνει μεγαλύτερη απόρριψη. Συγκεκριμένα, η κλίμακα «Ζεστασιά/Στοργή» κυμαίνεται μεταξύ 8 και 32, οι κλίμακες «Εχθρότητα/Επιθετικότητα» και «Αδιαφορία/Παραμέληση», κυμαίνονται μεταξύ 6 και 24, κλίμακα «Απόρριψη» μεταξύ 4 και 16 ο «Έλεγχος» μεταξύ 5 και 20. Συνεπώς οι τιμές της κλίμακας συνολικά κυμαίνονται από 29 μέχρι 116. Η συνολική αποδοχή κυμαίνεται μεταξύ 24 και 96 με βαθμολογίες μεγαλύτερες των 60 υποδεικνύουν ότι ο δάσκαλος περισσότερο απορρίπτει παρά αποδέχεται τον μαθητή (Rohner & Khaleque, 2005).

Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί μετάφραση των Kourkoutas, Propersi & Georgiadi (2013). Σύμφωνα με τη Σμυρνάκη (2014), η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι σε πολύ καλά επίπεδα, πράγμα που ισχύει και όσον αφορά στο προτότυπο ερωτηματολόγιο το οποίο παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια για το συνολικό σκορ αποδοχής-απόρριψης μεταξύ .72 και .91 (Rohner, 2010· Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010· Ali, Khaleque, & Rohner, 2015).

Κλίμακα Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale). Για την ποσοτικοποίηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου (STRS) (Pianta, 2001) που αποτελείται από τρεις υποκλίμακες οι οποίες μετρούν την εγγύτητα, δηλαδή τον βαθμό ζεστασιάς και επικοινωνίας στη σχέση μαθητή και δασκάλου, τη σύγκρουση δηλαδή τις ασύμβατες αλληλεπιδράσεις και την έλλειψη δεσίματος μεταξύ δασκάλου και μαθητή και την εξάρτηση, δηλαδή στις κτητικές συμπεριφορές και την υπερεμπιστοσύνη προς τον δάσκαλο (βλ. Παράρτημα 3). Συνολικά περιλαμβάνει 28 προτάσεις με τις προτάσεις 1,3,4,5,7,9,12,15,21,27 και 28 να αφορούν στην εγγύτητα, τις προτάσεις 6,8,10,14 και 17 να αφορούν στην εξάρτηση και τις προτάσεις 2,11,13,16,18,19,20,22,23,24,25 και 26 να αφορούν στη σύγκρουση. Ο δάσκαλος καλείται να σημειώσει κατά πόσο ισχύουν αυτές οι προτάσεις σκεπτόμενος τη σχέση που έχει με κάθε παιδί της τάξης χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το «1 = Δεν ισχύει καθόλου» μέχρι το «5 = Ισχύει πάντα». Ορισμένες από τις προτάσεις βαθμολογούνται αντίστροφα προκειμένου να βγει ένα σύνολο για την κάθε υποκλίμακα και ένα τελικό σύνολο. Έτσι, η κλίμακα της εγγύτητας κυμαίνεται από 11 μέχρι 55, της εξάρτησης από 5 μέχρι 25 και της σύγκρουσης από 12 μέχρι 60. Το συνολικό σκορ κυμαίνεται μεταξύ 28 και 140.

Η έρευνα των Γαλανάκη και Βασιλόπουλου (2007) σε παιδιά της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού έδειξε ότι η Εγγύτητα και η σύγκρουση παρουσίαζαν δείκτη εσωτερικής συνέπειας μεταξύ .82 και .92 και η εξάρτηση μεταξύ .66 και .76.

5.3 Διαδικασία

Το πρώτο στάδιο της έρευνας περιλάμβανε την επικοινωνία με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Για την ολοκλήρωση της έρευνας απαιτούνταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών τους. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν την προθυμία τους για συμμετοχή στην έρευνα ακολουθούσε η ενημέρωση των μαθητών και η λήψη συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα από τους γονείς τους. Εδώ έγινε σαφές ότι δεν υπήρχε καμία υποχρέωση για συμμετοχή στην έρευνα αλλά και σε κάθε περίπτωση οι συμμετέχοντες μπορούσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο.

Δεδομένου ότι στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές, τηρήθηκαν όλες οι αρχές δεοντολογίας οι οποίες τίθενται και από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ που προκύπτουν και από τα άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού από τον ΟΗΕ, συνδέονται με την αποφυγή επιβλαβών επιδράσεων στα παιδιά – συμμετέχοντες, τη διασφάλιση της εκούσιας και πρόθυμης συμμετοχής τους, την παροχή κατάλληλων κινήτρων, την εμπιστευτικότητα και ανωνυμία τους και την απαιτούμενη συναίνεση γονέων ή κηδεμόνων.

Μόλις υπήρχε ενημέρωση για συναίνεση των γονέων (βλ. Παράρτημα 4) καθοριζόταν συγκεκριμένη μέρα και ώρα κατά την οποία η ερευνήτρια επισκεπτόταν την κάθε τάξη και συνήθως όχι τελευταίες ώρες καθώς οι μαθητές πιθανόν έχουν περισσότερη κόπωση. Να σημειωθεί ότι επιλέχθησαν μαθητές από την τρίτη έως την έκτη δημοτικού θεωρώντας ότι υπήρχε η απαιτούμενη ηλικιακή ωριμότητα ώστε να κατανοούν καλύτερα τα ερωτηματολόγια. Στην αρχή της επίσκεψης η ερευνήτρια συστηνόταν και εξηγούσε στα παιδιά τον βασικό σκοπό της έρευνας, τα οφέλη των ερευνών για την εκπαίδευση, με κατανοητό τρόπο καθώς και τη σημασία των

ειλικρινών απαντήσεων για τα αποτελέσματα της έρευνας. Γινόταν σαφές στους μαθητές ότι και οι δάσκαλοί τους επιθυμούσαν ειλικρινείς απαντήσεις και σε κάθε περίπτωση αυτό δε θα ήταν αρνητικό παρά μόνο θετικό για την έρευνα και για την εκπαίδευση γενικότερα. Έπειτα, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τους μαθητές ότι το όνομά τους δε θα αναφερόταν πουθενά (γραφόταν μόνο το μικρό τους όνομα λόγω αντιστοίχισης με αυτό του δασκάλου). Στη συνέχεια μοιραζόταν (σε όσα παιδιά θα συμμετείχαν τελικά στην έρευνα) το Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (TARQ/Control) το οποίο αφού διαβαζόταν αρχικά και συμπληρωνόταν (από τους μαθητές) δινόταν πίσω στην ερευνήτρια η οποία επιβράβευε όλα τα παιδιά της κάθε τάξης με αυτοκόλλητα για τη συμμετοχή τους (κάποια αν όχι όλα) και για τη διάθεση και υπομονή τους. Κατά τη διαδικασία τη συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων οι εκπαιδευτικοί αποχωρούσαν από την τάξη προσωρινά (κατόπιν συνεννόησης με την ερευνήτρια) γεγονός που πιθανόν να μείωνε το πιθανό άγχος των παιδιών ως προς τις απαντήσεις που θα έδιναν και τους διασφάλιζε περισσότερο ότι οι δάσκαλοί τους δε θα έβλεπαν αυτά που συμπλήρωναν.

Στο επόμενο στάδιο οι δάσκαλοι των τάξεων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα θα έπρεπε να συμπληρώσουν την Κλίμακα «Δείκτης ικανότητας άμεσης διαπροσωπικής αντίδρασης» (Interpersonal Reactivity Index), και στη συνέχεια να συμπληρώσουν για κάθε μαθητή ή μαθήτριά τους που συμμετείχε στην έρευνα την Κλίμακα Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale). Τα ερωτηματολόγια που δίνονταν στους εκπαιδευτικούς συμπληρώνονταν είτε ηλεκτρονικά είτε χειρόγραφα (ανάλογα με το τι επιθυμούσε ο καθένας) και στη συνέχεια επιστρέφονταν στην ερευνήτρια. Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν να υπάρχει αντιστοιχία των ερωτηματολογίων των μαθητών με τα δικά τους προκειμένου να μπορούν να γίνουν οι κατάλληλες συσχετίσεις στις

απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, λάμβαναν ηλεκτρονικά ευχαριστήριο μήνυμα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και εφόσον το επιθυμούσαν πρόταση για ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.4 Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την πειραματική διαδικασία αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.25 (Statistical Package for the Social Sciences). Αρχικά έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των ψυχομετρικών εργαλείων για τον έλεγχο της εσωτερικής τους αξιοπιστία και της κανονικότητας των δεδομένων όπου χρησιμοποιήθηκαν ο δείκτης Cronbach's α και ο Kolmogorov-Smirnov αντίστοιχα. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ελέγχων για τον έλεγχο των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για τους ελέγχους που αφορούν την κλίμακα της ενσυναίσθησης και το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney για τους ελέγχους των υπολοίπων κλιμάκων. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA για την εξέταση διαφορών ηλικίας στις κλίμακες της σχέσης και της αποδοχής/απόρριψης και κατόπιν την post-hoc ανάλυση στην οποία χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Bonferroni. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των υποκλιμάκων, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Spearman rho. Ο έλεγχος των υποθέσεων ήταν δίπλευρος (two-tailed) και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = .05$.

Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα

6.1 Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας και κανονικότητας των αποτελεσμάτων

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης ελέγχθηκαν τα αποτελέσματα ως προς την εσωτερική τους αξιοπιστία και την κανονικότητά τους. Αναφορικά με την κλίμακα της Ενσυναίσθησης φάνηκε ότι για όλες τις υποκλίμακες ο δείκτης Cronbach's α δεν είναι επαρκής και κυμαίνεται μεταξύ $\alpha=.294$ και $\alpha=.575$. Για τη συνολική ενσυναίσθηση έχουμε $\alpha= .543$ όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 3

Όσον αφορά στις τρεις υποκλίμακες της Κλίμακας Σχέσης Δασκάλου /Μαθητή (Πίνακας 3), η Εξάρτηση παρουσιάζει επαρκή επίπεδα εσωτερικής αξιοπιστίας με δείκτη και $\alpha=.714$ και οι υποκλίμακες της Εγγύτητα και της Σύγκρουσης ακόμα υψηλότερους δείκτες $\alpha=.861$ $\alpha=.918$ αντίστοιχα. Για το συνολικό σκορ έχουμε $\alpha= .81$.

Τέλος, σχετικά με την εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας TARQ φαίνεται ότι οι υποκλίμακες «Αδιαφορία/Παραμέληση» και «Απόρριψη» καθώς και η υποκλίμακα του Ελέγχου δεν κυμαίνονται σε επαρκή επίπεδα με δείκτες $\alpha=.394$, $\alpha=.597$ και $\alpha=.43$ αντίστοιχα. Οι δείκτες των υποκλιμάκων «Ζεστασιά/Στοργή» και «Εχθρότητα/Επιθετικότητα» ήταν αποδεκτοί με $\alpha=.714$ και $\alpha=.638$ αντίστοιχα και μόνο η υποκλίμακα της Συνολικής Αποδοχής είχε ικανοποιητικό δείκτη $\alpha=.81$.

Πίνακας 3

Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τις υποκλίμακες του συνόλου των ερωτηματολογίων.

	Κλίμακες	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης Cronbach's α
Κλίμακα Ενσυναίσθησης	Γνωστική Ενσυναίσθηση	7	.575
	Φαντασιακή Ενσυναίσθηση	7	.294
	Ενσυναίσθητο Ενδιαφέρον	7	.506
	Ενσυναίσθητη Ανησυχία	7	.434
	Συνολική ενσυναίσθηση	28	.543
Κλίμακα Σχέσης Δασκάλου/Μαθητή	Εγγύτητα	11	.861
	Σύγκρουση	12	.918
	Εξάρτηση	5	.714
	Συνολικό σκορ	28	.81
Κλίμακα TARQ	Ζεστασιά/Στοργή	8	.714
	Εχθρότητα/Επιθετικότητα	6	.638
	Αδιαφορία/Παραμέληση	6	.394
	Απόρριψη	4	.597
	Συνολική Αποδοχή	24	.81
	Έλεγχος	5	.43

Ύστερα από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov που πραγματοποιήθηκε (Πίνακας 4) φάνηκε ότι μόνο για τις υποκλίμακες της Κλίμακας Ενσυναίσθησης παρατηρείται τήρηση της συνθήκης της κανονικότητας, ενώ για τις υποκλίμακες των Κλιμάκων Σχέσης Δασκάλου/Μαθητή και TARQ παρατηρούνται προβλήματα μη τήρησής της, για $p < .001$ (Πίνακας 4). Για τον λόγο αυτό στις αναλύσεις που θα ακολουθήσουν και θα περιλαμβάνουν τις κλίμακες Σχέσης Δασκάλου/Μαθητή και TARQ θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικές τεχνικές.

Πίνακας 4

Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις υποκλίμακες του συνόλου των ερωτηματολογίων.

	Κλίμακες	Πλήθος απαντήσεων	Kolmogorov-Smirnov z	p
Κλίμακα Ενσυναίσθησης	Γνωστική Ενσυναίσθηση	29	.163	.46
	Φαντασική Ενσυναίσθηση	29	.124	.2
	Ενσυναίσθητο Ενδιαφέρον	29	.149	.98
	Ενσυναίσθητη Ανησυχία	29	.139	.159
	Συνολική ενσυναίσθηση	29	.132	.2
Κλίμακα Σχέσης Δασκάλου/Μαθητή	Εγγύτητα	283	.87	<.001
	Σύγκρουση	283	.2	<.001
	Εξάρτηση	283	.136	<.001
	Συνολικό σκορ	283	.084	<.001
Κλίμακα TARQ	Ζεστασιά/Στοργή	283	.105	<.001
	Εχθρότητα/Επιθετικότητα	283	.261	<.001
	Αδιαφορία/Παραμέληση	283	.142	<.001
	Απόρριψη	283	.291	<.001
	Συνολική Αποδοχή	283	.101	<.001
	Έλεγχος	283	.083	<.001

6.2 Αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων για διαφορές φύλου και ηλικίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov αναφορικά με τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης, πραγματοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων σύμφωνα με το οποίο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε καμία από τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης μεταξύ ανδρών και γυναικών ($p > .05$) ούτε μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων, όπως φαίνεται και στους Πίνακες 5 και 6 αντίστοιχα.

Πίνακας 5

Αποτελέσματα *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων για την κλίμακα της ενσυναίσθησης και τις υποκλίμακες της ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.

	Φύλο	Πλήθος	M.O.	T.A.	t	P
Γνωστική Ενσυναίσθηση	Άνδρες	11	19.454	4.676	1.18	.25
	Γυναίκες	18	17.5	4.133		
	Σύνολο	29	18.241	4.372		
Φαντασική Ενσυναίσθηση	Άνδρες	11	14.363	4.717	.33	.742
	Γυναίκες	18	14.833	2.915		
	Σύνολο	29	14.655	3.628		
Ενσυναίσθητο Ενδιαφέρον	Άνδρες	11	20.909	4.592	.21	.237
	Γυναίκες	18	18.944	4.021		
	Σύνολο	29	19.689	4.277		
Ενσυναίσθητη Ανησυχία	Άνδρες	11	10.272	5.515	1.46	.256
	Γυναίκες	18	12.722	3.577		
	Σύνολο	29	11.793	4.483		
Συνολική Ενσυναίσθηση	Άνδρες	11	65	8.888	.28	.785
	Γυναίκες	18	64	9.833		
	Σύνολο	29	64.379	9.336		

Πίνακας 6

Αποτελέσματα *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων για την κλίμακα της ενσυναίσθησης και τις υποκλίμακες της ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού.

	Ηλικία	Πλήθος	M.O.	T.A.	t	P
Γνωστική Ενσυναίσθηση	30-45	11	18.272	4.981	.03	.977
	46-60	18	18.222	4.109		
Φαντασική Ενσυναίσθηση	30-45	11	14.909	2.467	.29	.774
	46-60	18	14.5	4.246		
Ενσυναίσθητο Ενδιαφέρον	30-45	11	18	3.898	-1.72	.097
	46-60	18	20.722	4.267		
Ενσυναίσθητη Ανησυχία	30-45	11	12.727	4.9	.873	.39
	46-60	18	11.222	4.25		
Συνολική Ενσυναίσθηση	30-45	11	63.909	8.431	-.208	.837
	46-60	18	64.666	10.076		

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov αναφορικά με τις υποκλίμακες της κλίμακας σχέσης

δασκάλου-μαθητή, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε καμία από τις υποκλίμακες της κλίμακας σχέσης δασκάλου-μαθητή μεταξύ ανδρών και γυναικών ούτε μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ($p > .05$), όπως φαίνεται και στους Πίνακες 7 και 8 αντίστοιχα.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Κλίμακα	Φύλο δασκάλου	Πλήθος	M.O.	T.A.	U	p
Εγγύτητα	Ανδρες	11	40.909	5.752	83.5	.492
	Γυναίκες	18	42.222	4.684		
	Σύνολο	29	41.724	5.056		
Εξάρτηση	Ανδρες	11	10.727	2.796	63	.112
	Γυναίκες	18	8.833	2.595		
	Σύνολο	29	9.551	2.784		
Σύγκρουση	Ανδρες	11	17.272	4.027	92	.774
	Γυναίκες	18	18.388	7.956		
	Σύνολο	29	17.965	6.673		
Συνολικό σκορ	Ανδρες	11	68.909	8.372	93.5	.808
	Γυναίκες	18	69.444	10.077		
	Σύνολο	29	69.241	9.314		

Πίνακας 8

Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού

Κλίμακα	Ηλικία	Πλήθος	M.O.	T.A.	U	p
Εγγύτητα	30-45	11	41	5.495	92.5	.774
	46-60	18	42.166	4.877		
Εξάρτηση	30-45	11	9.181	2.857	89.5	.674
	46-60	18	9.777	2.798		
Σύγκρουση	30-45	11	17.545	6.653	92	.774
	46-60	18	18.222	6.864		
Συνολικό σκορ	30-45	11	67.727	9.242	89	.674
	46-60	18	70.166	9.5		

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov αναφορικά με τις υποκλίμακες της κλίμακας αποδοχής/απόρριψης του μαθητή, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε καμία από τις υποκλίμακες της αποδοχής/απόρριψης του μαθητή μεταξύ ανδρών και γυναικών ούτε μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών ($p > .05$), όπως φαίνεται και στους Πίνακες 9 και 10 αντίστοιχα.

Πίνακας 9

Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της αποδοχής/απόρριψης του μαθητή ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Κλίμακα	Φύλο δασκάλου	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.	U	P
Ζεστασιά/ Στοργή	Άνδρες	11	12.818	4.094	94	.842
	Γυναίκες	18	12.222	3.001		
	Σύνολο	29	13.106	3.86		
Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	Άνδρες	11	7.727	2.686	93.5	.808
	Γυναίκες	18	7277	1.742		
	Σύνολο	29	7.392	2.069		
Αδιαφορία/ Παραμέληση	Άνδρες	11	8.909	3.3	86	.58
	Γυναίκες	18	8.833	1.977		
	Σύνολο	29	9.296	2.427		
Απόρριψη	Άνδρες	11	5.545	2.207	83.5	.492
	Γυναίκες	18	5	2.196		
	Σύνολο	29	5.293	1.979		
Συνολική Αποδοχή	Άνδρες	11	35	10.535	96	.912
	Γυναίκες	18	33.333	7.161		
	Σύνολο	29	35.074	7.837		
Έλεγχος	Άνδρες	12.363	13	2.54	98.5	.982
	Γυναίκες	12.5	13	2.595		
	Σύνολο	29	12.54	2.649		

Πίνακας 10

Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της αποδοχής/απόρριψης του μαθητή ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού.

Κλίμακα	Ηλικία	Πλήθος	M.O.	T.A.	U	P
Ζεστασιά/ Στοργή	30-45	11	13.363	4.201	80.5	.412
	46-60	18	11.888	2.784		
Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	30-45	11	7.545	1.439	78	.363
	46-60	18	7.388	2.476		
Αδιαφορία/ Παραμέληση	30-45	11	9	2.19	89.5	.674
	46-60	18	8.777	2.734		
Απόρριψη	30-45	11	5.545	2.91	98.5	.982
	46-60	18	5	1.644		
Συνολική Αποδοχή	30-45	11	35.454	9.18	79.5	.387
	46-60	18	33.055	8.112		
Έλεγχος	30-45	11	12.454	1.572	87.5	.611
	46-60	18	12.444	3.014		

Αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων για διαφορές φύλου και ηλικίας μεταξύ των μαθητών.

Για να εξεταστεί αν τα επίπεδα των δεικτών της σχέσης δασκάλου-μαθητή των κοριτσιών διαφέρουν από αυτά των αγοριών, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney. Σύμφωνα με αυτόν δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στην υποκλίμακα της Εξάρτησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($p > .05$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 11. Αντίθετα, όσον αφορά στην Εγγύτητα τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές (M.O.= 43.104, T.A.=6.751) από τα αγόρια (M.O.=39, T.A.=7.938), διαφορά που βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για $U(149,134)= 7047.5, p<.001$. Όσον αφορά στη Σύγκρουση τα κορίτσια παρουσιάζουν μικρότερες τιμές (M.O.= 17.179, T.A.=6.882) από τα

αγόρια (M.O.= 22.57, T.A.= 10.783), διαφορά που βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για $U(149,134)= 6874, p<.001$ (Πίνακα 11).

Πίνακας 11

Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.

	Φύλο μαθητή	Πλήθος	M.O.	T.A.	U	P
Εγγύτητα	Αγόρια	149	39	7.938	7047.5	<.001
	Κορίτσια	134	43.104	6.751		
	Σύνολο	283	40.943	7.667		
Εξάρτηση	Αγόρια	149	10.154	4.104	9316.5	.33
	Κορίτσια	134	9.574	3.557		
	Σύνολο	283	9.879	3.859		
Σύγκρουση	Αγόρια	149	22.57	10.783	6874	<.001
	Κορίτσια	134	17.179	6.882		
	Σύνολο	283	20.017	9.52		
Συνολικό σκορ	Αγόρια	149	71.724	13.85	9429	.42
	Κορίτσια	134	69.858	10.448		
	Σύνολο	283	70.841	12.371		

Για την εξέταση της σχέσης δασκάλου και μαθητή όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία των μαθητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση στην οποία χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Bonferroni υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα της Εξάρτησης μεταξύ των παιδιών της Ε' τάξης (M.O.= 7.946, T.A.= 3.232) και των τάξεων Γ', Δ' και Στ' για M.O.= 10.528, T.A.= 3.624, $p=.002$, M.O.= 9.976, T.A.= 3.661, $p=.011$ και M.O.= 10.618, T.A.= 4.176, $p<.001$ αντίστοιχα. Επίσης, βρέθηκαν διαφορές όσον αφορά στην κλίμακα της Σύγκρουσης μεταξύ της Ε' (M.O.= 15.824, T.A.= 6.806) τάξης και των τάξεων Γ' και Στ' με M.O.= 23.509, T.A.= 10.389,

$p < .001$ και $M.O. = 20.719$, $T.A. = 10.256$, $p = .013$, αντίστοιχα. Αναφορικά με το Συνολικό σκορ, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των παιδιών της Γ' τάξης ($M.O. = 74.905$, $T.A. = 10.407$) και των παιδιών της Δ' ($M.O. = 69.2$, $T.A. = 12.806$) για $p = .043$ και της Ε' ($M.O. = 73.044$, $T.A. = 10.683$) για $p < .001$. Επίσης η Ε' τάξη βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά από την Στ' ($M.O. = 70.841$, $T.A. = 12.371$) για $p = .004$.

Πίνακας 12

Αποτελέσματα ελέγχου One-way ANOVA για την κλίμακα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με την ηλικία του μαθητή.

	Τάξη	Πλήθος	M.O.	T.A.	F	P
Εγγύτητα	Γ'	53	40.867	5.701	2.051	.107
	Δ'	85	39.352	6.585		
	Ε'	56	42.214	7.27		
	Στ'	89	41.707	9.522		
Εξάρτηση	Γ'	53	10.528*	3.624	6.666	<.001
	Δ'	85	9.976*	3.661		
	Ε'	56	7.946*	3.232		
	Στ'	89	10.618*	4.176		
Σύγκρουση	Γ'	53	23.509*	10.389	6.534	<.001
	Δ'	85	19.87	8.77		
	Ε'	56	15.824*	6.806		
	Στ'	89	20.719*	10.256		
Συνολικό σκορ	Γ'	53	74.905*	10.407	6.598	<.001
	Δ'	85	69.2*	12.806		
	Ε'	56	73.044*	10.683		
	Στ'	89	70.841*	12.371		

* η σχέση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για $p < .05$

Για να εξεταστεί αν τα επίπεδα των δεικτών της κλίμακας αποδοχής/απόρριψης των κοριτσιών διαφέρουν από αυτά των αγοριών, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney. Σύμφωνα με αυτόν

δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των υποκλιμάκων «Ζεστασιά/Στοργή» και «Έλεγχος» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($p > .05$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13. Στην υποκλίμακα «Εχθρότητα/Επιθετικότητα» οι τιμές των κοριτσιών (M.O.=6.806, T.A.= 1.216) είναι σημαντικά μικρότερες από αυτές των αγοριών (M.O.=7.919, T.A.= 2.497), για $U(149,134)= 7392$, $p < .001$ (Πίνακας 13). Στην υποκλίμακα «Αδιαφορία/Παραμέληση» υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($U(149,134)= 7745$, $p = .001$), με τα αγόρια να έχουν M.O.=9.805, T.A.= 2.626 και τα κορίτσια. M.O.=8.731, T.A.= 2.048. Για την υποκλίμακα «Απόρριψη» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($U(149,134)= 6352,5$, $p < .001$), με M.O.=5.685, T.A.= 2.262 για τα αγόρια και M.O.=4,656, T.A.= 1.355 για τα κορίτσια (Πίνακας 13). Όσον αφορά στη «Συνολική Αποδοχή» τα αγόρια εμφανίζουν στατιστικά μεγαλύτερη τιμές (M.O.=37.02, T.A.= 8.816) από τα κορίτσια (M.O.= 32.91, T.A.= 5.899), για ($U(149,134)= 7254,5$, $p < .001$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13

Αποτελέσματα ελέγχου Mann–Whitney για την κλίμακα της αποδοχής/απόρριψης του μαθητή ανάλογα με το φύλο του μαθητή.

Κλίμακα	Φύλο μαθητή	Πλήθος	M.O.	T.A.	U	P
Ζεστασιά/ Στοργή	Αγόρια	149	13.429	4.039	9003	.152
	Κορίτσια	134	12.746	3.632		
	Σύνολο	283	13.106	3.86		
Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	Αγόρια	149	7.919	2.497	7392	<.001
	Κορίτσια	134	6.806	1.216		
	Σύνολο	283	7.392	2.069		
Αδιαφορία/ Παραμέληση	Αγόρια	149	9.805	2.626	7745	.001
	Κορίτσια	134	8.731	2.048		
	Σύνολο	283	9.296	2.427		
Απόρριψη	Αγόρια	149	5.865	2.262	6352.5	<.001
	Κορίτσια	134	4.656	1.355		
	Σύνολο	183	5.293	1.979		
Συνολική Αποδοχή	Αγόρια	149	37.02	8.816	7254.5	<.001
	Κορίτσια	134	32.91	5.899		
	Σύνολο	283	35.074	7.837		
Έλεγχος	Αγόρια	149	12.932	2.791	8266.5	.12
	Κορίτσια	134	12.104	2.419		
	Σύνολο	283	12.54	2.649		

Για την εξέταση της αντιληπτικής αποδοχής ή απόρριψης του μαθητή ανάλογα με την ηλικία των μαθητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA, τα αποτελέσματα της οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 14. Σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση στην οποία χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Bonferroni υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα της Απόρριψης μεταξύ των παιδιών της Γ' τάξης (M.O.= 4.83, T.A.= 1,266) και της Δ' τάξης (M.O.= 5.764, T.A.= 2.538) για $p=.041$. Επίσης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα του Ελέγχου μεταξύ των παιδιών της Δ' τάξης (M.O.= 13.223, T.A.= 3.013) και της Ε' τάξης (M.O.= 11.892, T.A.= 2.469) για $p=.02$.

Πίνακας 14

Αποτελέσματα ελέγχου One-way ANOVA για την κλίμακα Αποδοχής/Απόρριψης ανάλογα με την ηλικία του μαθητή.

Κλίμακα	Τάξη	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	P
Ζεστασιά/ Στοργή	Γ'	53	12.603	3.034	.729	.535
	Δ'	85	12.917	4.091		
	Ε'	56	13.196	3.815		
	Στ'	89	13.528	4.106		
Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	Γ'	53	7.207	1.874	.495	.686
	Δ'	85	7.6	2.274		
	Ε'	56	7.41	1.7661		
	Στ'	89	7.292	2.1648		
Αδιαφορία/ Παραμέληση	Γ'	53	9.226	1.927	1.688	.17
	Δ'	85	9.717	2.897		
	Ε'	56	9.357	2.331		
	Στ'	89	8.898	2.221		
Απόρριψη	Γ'	53	4.83*	1.266	3.058	.029
	Δ'	85	5.764*	2.538		
	Ε'	56	5.375	2.032		
	Στ'	89	5.067	1.572		
Συνολική Αποδοχή	Γ'	53	33.83	5.696	.907	.438
	Δ'	85	36	9.161		
	Ε'	56	35.339	6.785		
	Στ'	89	34764	8.178		
Έλεγχος	Γ'	53	12.641	2.362	3.506	.016
	Δ'	85	13.223*	3.013		
	Ε'	56	11.892*	2.469		
	Στ'	89	12.236	2.43		

* η σχέση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για $p < .05$

Έλεγχος 1^{ης} Υπόθεσης. Για να εξεταστεί αν το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνάφειας Spearman rho. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ καμίας υποκλίμακας της

ενσυναίσθησης, ούτε της συνολικής ενσυναίσθησης και των υποκλιμάκων της σχέσης δασκάλου-μαθητή, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15

Αποτελέσματα συνάφειας Spearman rho των υποκλιμάκων της σχέσης δασκάλου-μαθητή με τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης.

Υποκλίμακες Ενσυναίσθησης					
Υποκλίμακες σχέσης	Γνωστική ενσυναίσθηση	Φαντασιακή ενσυναίσθηση	Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	Ενσυναίσθητη ανησυχία	Συνολική Ενσυναίσθηση
Εγγύτητα	.159	.301	-.094	.345	.346
Εξάρτηση	-.22	-.217	-.25	.234	-.247
Σύγκρουση	.073	.063	.045	.09	.075
Συνολικό σκορ	.159	.255	.001	.230	.272

Έλεγχος 2^{ης} Υπόθεσης. Για να εξεταστεί αν το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την αποδοχή/απόρριψη του μαθητή, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνάφειας Spearman rho. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά του (Πίνακα 16), υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της Γνωστικής ενσυναίσθησης και της Απόρριψης ($rho = -.409, p = .028$) και μεταξύ της Συνολικής Ενσυναίσθησης της υποκλίμακας «Ζεστασιά/Στοργή» ($rho = -.45, p = .014$).

Πίνακας 16

Αποτελέσματα συνάφειας Spearman rho των υποκλιμάκων της αποδοχής/απόρριψης με τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης.

Υποκλίμακες αποδοχής-απόρριψης						
Υποκλίμακες ενσυναίσθησης	Ζεστασιά/ Στοργή	Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	Αδιαφορία/ Παραμέληση	Απόρριψη	Συνολική Αποδοχή	Έλεγχος
Γνωστική ενσυναίσθηση	-.335	.004	-.075	-.409*	-.273	-.364
Φαντασική ενσυναίσθηση	-.342	.146	.112	-.207	-.09	-.249
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	-.232	-.033	.155	-.149	-.098	-.207
Ενσυναίσθητη ανησυχία	-.103	-.021	-.167	.043	-.07	.177
Συνολική Ενσυναίσθηση	-.450*	-.003	-.034	-.345	-.256	-.24

* η σχέση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για $p < .05$

Έλεγχος 3^{ης} Υπόθεσης. Για να εξεταστεί αν το επίπεδο αποδοχής/απόρριψης του μαθητή θα σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνάφειας Spearman rho (Πίνακας 17) σύμφωνα με τον οποίο υπάρχει στατιστικά σημαντική, αρνητική σχέση μεταξύ της Εγγύτητας και όλων των υποκλιμάκων της αποδοχής/απόρριψης. Συγκεκριμένα για τη «Ζεστασιά/Στοργή» έχουμε μικρή σχέση για $rho = -.226, p < .001$, για την «Εχθρότητα/Επιθετικότητα» έχουμε ανίσχυρη σχέση για $rho = -.18, p = .002$, για την «Αδιαφορία/Παραμέληση» μικρή σχέση για $rho = -.216, p < .001$, για την «Απόρριψη» μικρή σχέση για $rho = -.23, p < .001$, για τη «Συνολική Αποδοχή» μικρή σχέση για $rho = -.277, p < .001$ και για τον «Έλεγχο» ανίσχυρη σχέση για $rho = -.131, p = .028$. Επίσης, για την υποκλίμακα της Σύγκρουσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική, μικρή, θετική σχέση με την «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα» για $rho = .258, p = .002$, την «Απόρριψη» $rho = .249, p = .002$ και τη «Συνολική Αποδοχή» $rho = .227, p = .002$, ενώ ανίσχυρη ήταν

για τη «Ζεστασιά/ Στοργή» για $rho = .159$, $p = .002$ και την «Αδιαφορία/ Παραμέληση» $rho = .117$, $p = .002$ (Πίνακας 17).

Πίνακας 17

Αποτελέσματα συνάφειας Spearman rho των υποκλιμάκων της αποδοχής/απόρριψης με τις υποκλίμακες της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Υποκλίμακες αποδοχής-απόρριψης						
Υποκλίμακες σχέσης	Ζεστασιά/ Στοργή	Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	Αδιαφορία/ Παραμέληση	Απόρριψη	Συνολική Αποδοχή	Έλεγχος
Εγγύτητα	-.226	-.180*	-.216*	-.230*	-.277*	-.131*
Εξάρτηση	.031	.038	.009	.066	.027	.004
Σύγκρουση	.159*	.258*	.117*	.249*	.227*	0,07
Συνολικό σκορ	.017	.084	-.023	.075	.026	-.032

* η σχέση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για $p < 0,05$

Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση

Σε ένα πρώτο στάδιο έγινε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των εργαλείων, κάτι το οποίο έδειξε ότι όσον αφορά στην κλίμακα της ενσυναίσθησης ο δείκτης Cronbach's α δεν ήταν επαρκής καθώς κυμαινόταν μεταξύ $\alpha=.294$ και $\alpha=.575$. Επίσης, σχετικά με τις υποκλίμακες της «Αδιαφορίας/Παραμέλησης» και «Απόρριψης» καθώς και η υποκλίμακα του Ελέγχου δεν κυμαίνονταν σε επαρκή επίπεδα με δείκτες $\alpha=.394$, $\alpha=.597$ και $\alpha=.43$ αντίστοιχα. Συνεπώς θεωρούμε ότι οι υποκλίμακες αυτές παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα αξιοπιστίας γεγονός το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αυτό πιθανόν οφείλεται είτε στην συμπερίληψη μαθητών (στο δείγμα) μικρότερων τάξεων (π.χ. Γ' δημοτικού), είτε στο δισταγμό των μαθητών να απαντήσουν ειλικρινά για τους δασκάλους τους, είτε στο πλήθος των ερωτήσεων, είτε στην ουσιαστική κατανόηση κάποιων λέξεων των ερωτήσεων, είτε στην καθαρά υποκειμενική ερμηνεία των ερωτήσεων, είτε στην τάση των παιδιών πολλές φορές να εξιδανικεύουν αυτά που βιώνουν με τους γονείς τους και τους σημαντικούς άλλους (Miller, 2010). Να σημειωθεί ότι στην κλίμακα της αποδοχής/απόρριψης κάποιες ερωτήσεις είχαν αρνητική διατύπωση ή τα ρήματα είχαν αρνητική σημασία (π.χ. «αγνοεί») συνεπώς αυτό είναι πιθανό να μπερδεύει τα παιδιά ως προς την απάντηση. Τέλος, πάντα υπάρχει ο κίνδυνος τα παιδιά (όπως και εκπαιδευτικοί) να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Stojiljkovic et al., 2014).

Σε επόμενο στάδιο έγινε σύγκριση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με όλες τις υποκλίμακες των εργαλείων. Έτσι φάνηκε ότι για την ενσυναίσθηση δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών του δείγματος. Οι βαθμολογίες και για τους άνδρες και για τις γυναίκες κυμαίνονται στις μέσες τιμές βαθμολόγησης της κλίμακας. Η μη

εύρεση σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών πιθανόν να οφείλεται είτε στην χαμηλή αξιοπιστία των υποκλιμάκων που αναφέρθηκαν παραπάνω, είτε στον μικρό αριθμό του δείγματος των δασκάλων. Έρευνα των Stojiljkovic και συν. (2012) που πραγματοποιήθηκε για να μετρήσει την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών σε δείγμα δασκάλων σχολείων της Σερβίας επιβεβαιώνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την ενσυναίσθηση. Το δείγμα επέδειξε συνολικά υψηλά σκορ στην κλίμακα της ενσυναίσθησης δεδομένου όμως ότι οι γυναίκες ήταν πολύ περισσότερες σ' αυτό. Άλλες έρευνες αποδεικνύουν διαφορές μεταξύ φύλου εκπαιδευτικών με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερους βαθμούς στην κλίμακα της ενσυναίσθησης και μεταξύ κάποιων από τις υποκλίμακες καθώς και συνολικά σε όλες (Stojiljkovic et al., 2011· Davis, 1980 ·Dymond, 1949, 1950 ·Mehrabian & Epstein, 1972·Hoffman, 1977b as cited in Davis, 1980). Για παράδειγμα σε έρευνα της Lazarescu (2012) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν πιο υψηλή βαθμολογία στην ενσυναίσθηση (ή σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση). Ο Hoffman (1977b) μετά από επισκόπηση ερευνών συμπέρανε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν περισσότερη ενσυναίσθηση σε όλες τις υποκλίμακες επισημαίνοντας ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη συναισθηματική απόκριση στις αντιδράσεις των άλλων. Μια επιπλέον επισκόπηση του Hoffman έδειξε το αντίθετο, ότι δηλαδή δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης, η υιοθέτηση δηλαδή της προοπτικής του άλλου (σχετικά με συμπεριφορές κι αντιδράσεις), εμφανίζει γενικά τη μικρότερη διαφορά ως προς το φύλο.

Σχετικά με την σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές

μεταξύ ανδρών και γυναικών σε καμία από τις υποκλίμακες του εργαλείου ούτε στο συνολικό σκορ. Τα επίπεδα της εγγύτητας βρέθηκαν να είναι υψηλά, για την εξάρτηση μέτρια ενώ το συνολικό σκορ και η υποκλίμακα της σύγκρουσης ήταν χαμηλά. Στη βιβλιογραφία δίνεται κυρίως έμφαση στο φύλο των μαθητών, όπως εκείνοι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις με τους δασκάλους τους. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, έρευνα των Γαλανάκη και Βασιλοπούλου (2007) με δείγμα 28 δασκάλων και των 502 μαθητών τους δόθηκε έμφαση μόνο στο φύλο των μαθητών. Άλλη μια έρευνα σχετική με τις διαπροσωπικές σχέσεις σε ελληνικό δείγμα 200 μαθητών έδωσε επίσης σημασία στο φύλο των μαθητών (Δήμητρα, 2011). Αναφορά στο φύλο του εκπαιδευτικού υπάρχει στη διατριβή της Αναγνωστοπούλου (2005) όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, την ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων με μαθητές τάξεων Α' και Β' δημοτικού και φαίνεται να το επιτυγχάνουν. Βέβαια αυτό πιθανόν να συμβαίνει διότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αναλαμβάνουν εκείνες περισσότερο μικρές τάξεις παρά οι άνδρες συνάδελφοί τους. Παρόλα αυτά και σε σχέση με το φύλο πάντα, οι γυναίκες φαίνεται να ευνοούν περισσότερο από τους άνδρες την ανάπτυξη σχέσεων λόγω μεγαλύτερης εκφραστικότητας γενικότερης των ίδιων όπως και μεγαλύτερης ικανότητας στην εκδήλωση συναισθημάτων. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να πούμε ότι βάσει ερευνών ισχύει και το ότι τα κορίτσια εκτιμούν την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων και την εγγύτητα περισσότερο από τ' αγόρια (Mc Dermott et al., 1983 · Roche, Ahmed & Blum, 2008 ο.α. στους Tulviste & Rohner, 2010). Τα παραπάνω βέβαια δε σημαίνουν ότι και οι άνδρες εκπαιδευτικοί με τις κατάλληλες επικοινωνιακές τεχνικές δε θα μπορούν να συνάψουν εξίσου καλές σχέσεις με τους μαθητές τους.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών δεν βρέθηκαν ούτε αναφορικά με την κλίμακα της αποδοχής- απόρριψης και τις υποκλίμακες της. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αισθάνονται να λαμβάνουν την ίδια αποδοχή είτε ο εκπαιδευτικός είναι άνδρας είτε γυναίκα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους τους είναι μάλλον θετικές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν εισπράττουν εχθρότητα ή αδιαφορία αν και νιώθουν λίγο μεγαλύτερο έλεγχο.

Σε επόμενο στάδιο έγινε έλεγχος για πιθανές διαφορές όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών και για τις τρεις κλίμακες όπου και πάλι δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές. Έρευνα των Stojiljkovic et al. (2011) επίσης δεν έδειξε διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία. Έρευνα όμως της Lazarescu (2012) συνέδεσε (σχετικά πάντα με το δείγμα της) την αύξηση της ενσυναίσθησης με τα χρόνια προυπηρεσίας. Όσο δηλαδή περισσότερα χρόνια εργάζεται κάποιος εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός ενσυναίσθησης κάτι που θα μπορούσε να συνδεθεί άμεσα με την ηλικία των δασκάλων. Σχετικά με τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (αναφορικά πάντα με την ηλικία) η Αναγνωστοπούλου (2005) στην έρευνα της αναφέρει ότι όσο μεγαλύτεροι οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο καλές οι σχέσεις με τους μαθητές τους. Το επιχείρημα γι' αυτό είναι πιθανόν το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα υπηρετούν σε σχολεία της επαρχίας όπου αναπτύσσονται πιο εύκολα καλές σχέσεις (λόγω π.χ. του πλήθους των μαθητών κλπ.) ενώ οι μεγαλύτεροι σε αστικές περιοχές. Τέλος, όσον αφορά στην αποδοχή ή απόρριψη που αντιλαμβάνονται οι μαθητές και σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών δε βρέθηκαν σχετικές έρευνες.

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια στόχευαν στην εύρεση πιθανών διαφορών σχετικά με τα επίπεδα της σχέσης δασκάλου-μαθητή, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Εκεί βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μόνο για τις κλίμακες της Εγγύτητας με τα κορίτσια να παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές (M.O.= 43.104, T.A.=6.751) από τα αγόρια (M.O.=39, T.A.=7.938) και της Σύγκρουσης με τα κορίτσια παρουσιάζουν μικρότερες τιμές (M.O.= 17.179, T.A.=6.882) από τα αγόρια (M.O.= 22.57, T.A.= 10.783). Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη εγγύτητα και μικρότερο βαθμό σύγκρουσης όταν πρόκειται για κορίτσια παρά για αγόρια. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από μελέτη των Birch & Ladd (1997). Υπάρχουν όμως και ευρήματα που αποδεικνύουν ότι τα κορίτσια εισπράττουν λιγότερη προσοχή και υποστήριξη απ' ότι τα αγόρια (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003 as cited in Tulviste & Rohner, 2010). Εδώ θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται λιγότερο ότι τους προσέχουν οι εκπαιδευτικοί για το λόγο ακριβώς ότι οι εκπαιδευτικοί είθισται να στρέφουν την προσοχή τους σε πιο προβληματικές καταστάσεις, που προκύπτουν περισσότερο από αγόρια (όπως πχ. ως προς τη διαγωγή τους) (Tulviste & Rohner, 2010) και λιγότερο σε αποδεκτές συμπεριφορές.

Παρόμοιος έλεγχος πραγματοποιήθηκε και για την εύρεση πιθανών διαφορών στην αποδοχή ή απόρριψη που αντιλαμβάνονται τα παιδιά από τον εκπαιδευτικό, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν όσον αφορά στην Εχθρότητα/Επιθετικότητα με τα κορίτσια να την αντιλαμβάνονται (M.O.=6.806, T.A.= 1.216) σε μικρότερο βαθμό από ότι τα αγόρια (M.O.=7.919, T.A.= 2.497). Επίσης τα κορίτσια αντιλαμβάνονται σε μικρότερο βαθμό αδιαφορία/παραμέληση (M.O.=8.731, T.A.= 2.048) από ότι τα αγόρια (M.O.=9.805,

T.A.= 2.626). Σε έρευνα του Goodenow (1993 ο.α. στους Rohner et al., 2010) βρέθηκε ότι τα κορίτσια θεωρούσαν ότι εισέπρατταν μεγαλύτερη υποστήριξη και αποδοχή απ' ότι τα αγόρια. Οι Blankemayer και συν. (2002 ο.α. στους Rohner et al) βρήκαν επίσης ότι τα αγόρια δύσκολα προσαρμόζονταν στο σχολικό περιβάλλον και αυτό σχετιζόταν με τις αρνητικές αντιλήψεις που είχαν σχετικά με τις σχέσεις με τους δασκάλους τους. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα πιθανόν αυτό να σχετίζεται με το ότι τα κορίτσια συνάπτουν πιο στενές και λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Ωστόσο, έχουν διερευνηθεί και είναι απαραίτητο να διερευνηθούν περισσότερο οι απόψεις αγοριών και κοριτσιών για την αποδοχή και απόρριψη και από τους δυο γονείς τους καθώς και οι απόψεις τους για τις γυναίκες και άνδρες δασκάλους τους (σχετικά με την αποδοχή- απόρριψη) κάτι το οποίο κάποιες φορές παρουσιάζει συσχέτιση (Rohner et al., 2010). Έρευνα των Rohner και συν. (2010) , που διεξήχθη σε δείγμα 205 μαθητών στο Κουβέιτ, έδειξε ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος αντιλαμβάνονταν αποδοχή, αγάπη και μέτριο συμπεριφοριστικό έλεγχο από τους δασκάλους και τους γονείς τους κάτι που σχετιζόταν με τη διαγωγή των αγοριών στο σχολείο αλλά όχι των κοριτσιών αλλά και με την ψυχική προσαρμοστικότητα όλων.

Όσον αφορά στις διαφορές του βαθμού της σχέσης όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία των παιδιών σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για την υποκλίμακα της Εξάρτησης, με τους εκπαιδευτικούς της Ε' τάξης να αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη εξάρτηση (M.O.= 7.946, T.A.= 3.232) από τους μαθητές τους έναντι των εκπαιδευτικών της Γ'(M.O.= 10.528, T.A.= 3.624)της Δ'(M.O.= 9.976, T.A.= 3.661) και της Στ' δημοτικού (M.O.= 10.618, T.A.= 4.176). Επιπλέον οι δάσκαλοι της Ε' τάξης αντιλαμβάνονται σε μικρότερο βαθμό σύγκρουση (M.O.= 15.824, T.A.= 6.806) από ότι οι δάσκαλοι της Γ' (M.O.= 23.509, T.A.=

10.389) και της Στ' τάξης (Μ.Ο.= 20.719, Τ.Α.= 10.256). Όσον αφορά στο σύνολο της σχέσης που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί αυτός διαφέρει για τους εκπαιδευτικούς της Γ' τάξης (Μ.Ο.= 74.905, Τ.Α.= 10.407) έναντι αυτών της Δ' (Μ.Ο.= 69.2, Τ.Α.= 12.806) και της Ε' (Μ.Ο.= 73.044, Τ.Α.= 10.683) που αντιλαμβάνονται χαμηλότερο βαθμό σχέσης με τα παιδιά. Σε έρευνα της Γαλανάκη και Βασιλοπούλου (2007) αναφέρεται ότι σχετικά με ομάδες παιδιών κάτω και άνω των 5 ετών, οι δάσκαλοι ανέφεραν μεγαλύτερη σύγκρουση κι εξάρτηση στις σχέσεις με μεγαλύτερους μαθητές και πιο θετικές σχέσεις με μικρότερους. Αυτό πιθανόν συνδέεται και με ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία όσο μεγαλώνουν οι μαθητές. Σε μελέτη δείγματος 502 Ελλήνων μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού βρέθηκε ότι η εγγύτητα μειωνόταν στην ΣΤ' τάξη (σε σχέση με την Ε') και δεν ήταν τόσο επιθυμητή στις σχέσεις με τους δασκάλους σε αυτή την ηλικία (όσο σε μικρότερη). Επίσης η εγγύτητα γενικότερα στην Ε' και ΣΤ' τάξη είναι επιθυμητή αλλά όχι και δείκτης καλών σχέσεων (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Ακόμη, έρευνες υποστηρίζουν ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και η ανάγκη για μεγαλύτερους βαθμούς αυξάνεται όπως και οι απαιτήσεις τότε οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους γίνονται πιο δύσκολες. Ειδικότερα, στην περίπτωση που οι μαθητές μπαίνουν στην εφηβεία αναφέρεται ότι οι σχέσεις δεν έχουν πια κατεύθυνση «ανατροφής» και εσωτερικής ανάπτυξης αλλά επικρατεί η ανάγκη για βαθμοθηρία, ανταγωνισμό και μειωμένο ενδιαφέρον για τους ίδιους τους μαθητές (Feldlaufer, Midgley & Eccles, 1998 as cited in Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λίγοι είναι εκείνοι οι μαθητές που αναφέρουν ότι είναι φίλοι τους οι καθηγητές τους και άνθρωποι που διατηρούν πιο κλειστές σχέσεις (Lempers & Clark- Lempers, 1992 as cited in Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Θα μπορούσε συνεπώς κανείς να συμπεράνει ότι όσο πιο

ανταγωνιστικό και βαθμοθηρικό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα τόσο δυσχεραίνουν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και μαθητών. Άλλη έρευνα σε δείγμα μαθητών Γυμνασίου της Κωσάρα (2005) έδειξε ότι μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις (Γυμνασίου) εισπράττουν περισσότερη αποδοχή, αναγνώριση κι ενσυναίσθηση από εκείνους που εισέρχονται στο Γυμνάσιο. Ωστόσο απαιτούνται αρκετές έρευνες ακόμη σχετικές με το θέμα της ηλικίας των μαθητών και των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους καθώς για παράδειγμα υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες όπως το ότι για παράδειγμα μειώνεται η ασφάλεια που νιώθει ένας έφηβος σε αυτή την ηλικιακή περίοδο (Lynch & Cicchetti, 1997 as cited in Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Σχετικά με τις διαφορές στην αποδοχή ή απόρριψη που αντιλαμβάνονται τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους διαφορές βρέθηκαν μόνο μεταξύ των παιδιών της Γ' τάξης (M.O.= 4.83, T.A.= 1,266) και της Δ' τάξης (M.O.= 5.764, T.A.= 2.538) με τα παιδιά της Δ' τάξης να αντιλαμβάνονται λιγότερη αποδοχή. Επίσης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα του Ελέγχου μεταξύ των παιδιών της Δ' τάξης (M.O.= 13.223, T.A.= 3.013) και της Ε' τάξης (M.O.= 11.892, T.A.= 2.469), πράγμα που δείχνει ότι τα παιδιά της Δ' αντιλαμβάνονται μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου από τα παιδιά της Ε'. Λίγες έρευνες έχουν εστιάσει στις διαφορές σχετικά με τις διαφορετικές ηλικίες των παιδιών και στον αν αντιλαμβάνονται αποδοχή ή απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στον παράγοντα φύλο (μαθητών). Σε έρευνα των Rohner και Tulvste (2010) σε δείγμα εφήβων στην Εσθονία βρέθηκε ότι εισπράττουν γενικά αποδοχή και από τους γονείς αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και ότι ασκούσαν μέτρια συμπεριφοριστικό έλεγχο. Σημειώθηκαν ωστόσο διαφορές ως προς το φύλο καθώς τα αγόρια αντιλαμβάνονταν λιγότερη αποδοχή και περισσότερο έλεγχο από τους μπαμπάδες και

τους δασκάλους τους. Το ίδιο έδειξε και έρευνα των Rohner et al. (2010) στο Μπαγκλαντλες, στην Ινδία (Rohner & Parmar, 2010) και στο Δέλτα του Μισσισιππή (Khan et al., 2010) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους αποδέχονταν (σύμφωνα με την έρευνα) και τους φέρονταν με ζεστασιά. Άλλη μια έρευνα των Rohner et al. (2010) σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Κουβέιτ, έδειξε ότι οι δάσκαλοι του αποδέχονταν και τους φέρονταν με ζεστασιά όπως και σε έρευνα του Erkman et al. (2010) σε 223 μαθητές στην Τουρκία (της ίδιας βαθμίδας, Ε' τάξη) έδειξε ότι εισέπρατταν αποδοχή και ζεστασιά από τους δασκάλους τους. Τέλος, έρευνα σε ελληνικό δείγμα μαθητών Γυμνασίου έδειξε ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την αναγνώριση που λαμβάνουν από τους καθηγητές τους καθώς και την κατανόηση που δείχνουν οι δεύτεροι. Βιώνουν περισσότερο απόρριψη παρά αποδοχή (Κωστάρα, 2005).

Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση, δηλαδή αν το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ καμίας υποκλίμακας της ενσυναίσθησης, ούτε της συνολικής ενσυναίσθησης και των υποκλιμάκων της σχέσης δασκάλου-μαθητή. οπότε δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού δε θα σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Ο έλεγχος της δεύτερης υπόθεσης (το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού δε θα σχετίζεται με την αντίληψη του μαθητή για αποδοχή ή απόρριψη εκ μέρους του) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της Γνωστικής ενσυναίσθησης και της Απόρριψης ($rho = -.409, p = .028$) και μεταξύ της Συνολικής Ενσυναίσθησης της υποκλίμακας «Ζεστασιά/Στοργή» ($rho = -.45, p = .014$). Η πρώτη σχέση υποδεικνύει ότι όσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα της Γνωστικής ενσυναίσθησης τόσο λιγότερο θα

εκλαμβάνουν απόρριψη τα παιδιά κάτι που συνδέεται με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η Γνωστική ενσυναίσθηση διευκολύνει την κατανόηση επιθυμιών, πεποιθήσεων και συναισθημάτων των άλλων και καλείται ‘mentalizing’ (και θα μπορούσε να συμβάλει (όπως η ενσυναίσθηση συνολικά) περισσότερο στην αποδοχή παρά στην απόρριψη (Swan & Riley 2012). Η δεύτερη σχέση ωστόσο δεν βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες μιας και θα περίμενε κανείς μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών να οδηγούν σε μεγαλύτερη αντιληπτική ζεστασιά/στοργή από τους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής, η ενσυναίσθηση συνδέεται με πιο θετικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών. Οι δάσκαλοι όσο περισσότερο ενσυναισθάνονται τους μαθητές τους τόσο πιο θετικές σχέσεις έχουν με εκείνους (Denis, 1999). Ωστόσο η διερεύνηση μεταξύ ενσυναίσθησης και σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη όπως και η ενσυναίσθηση μεμονωμένα (Tettegah & Anderson, 2007 as cited in Swan & Riley 2012) καθώς η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας έχει ερευνηθεί σε μικρό βαθμό (Connell, 1993 as cited in Swan & Riley 2012).

Τέλος, ο έλεγχος της τρίτης υπόθεσης αναφορικά με αν το επίπεδο αποδοχής/απόρριψης του μαθητή σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική, αρνητική σχέση μεταξύ της Εγγύτητας και όλων των υποκλιμάκων της αποδοχής/απόρριψης. Οι μικρές αυτές σχέσεις μεταξύ των υποκλιμάκων ερμηνεύονται μάλλον ως μη ύπαρξη ισχυρών σχέσεων μεταξύ επιπέδου αποδοχής/απόρριψης του μαθητή και επίπεδο σχέσης δασκάλου-μαθητή, οπότε δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή το επίπεδο αποδοχής/απόρριψης του μαθητή δε σχετίζεται με το επίπεδο της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει στην παρούσα έρευνα λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας των εργαλείων εξαιτίας ίσως της ηλικίας των παιδιών για λόγους που ήδη

αναφέραμε. Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (Student-Teacher Relationship Scale) για τον εκπαιδευτικό σε άλλη έρευνα βρέθηκε αξιόπιστο όμως χορηγήθηκε σε παιδιά Ε' και Στ' δημοτικού (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Γενικότερα, έρευνες όπως αυτές του Rohner ή και άλλων βάσει της θεωρίας Διαπροσωπικής Αποδοχής- Απόρριψης αποδεικνύουν πως οι σχέσεις (δασκάλων-μαθητών) είναι καλύτερες όταν οι δάσκαλοι αποδέχονται τους μαθητές τους και αυτό έχει ποικίλες θετικές επιδράσεις σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Erkman et al., 2010 · Rohner et al., 2010).

7.1 Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι παρά την προσπάθεια για τυχαία επιλογή του δείγματος, αυτή περιορίστηκε μεταξύ των δημόσιων σχολείων της περιφέρειας Αττικής που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Επιπλέον, όσον αφορά στην επιλογή των μαθητών, παρά το γεγονός ότι επρόκειτο για μαθητές δημοτικών σχολείων της γενικής αγωγής, δεν σημαίνει ότι αποτελούσαν όλοι δείγμα γενικής αγωγής, μιας και υπήρχε η πιθανότητα κάποιοι από αυτούς να ήταν διαγνωσμένοι με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές,

Όσον αφορά στην επιλογή των εργαλείων της έρευνας, περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι πρόκειται για ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Έτσι δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την αντικειμενικότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση τους με τους μαθητές ή με τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους μιας και υπεισέρχονται παράγοντες όπως τα διαφορετικά κριτήρια των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις ή ακόμα και ο δισταγμός ειλικρινούς απάντησης. Παρόμοιους περιορισμούς έχουμε και για το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές για

την αποδοχή ή απόρριψή τους από τους εκπαιδευτικούς μιας και θα μπορούσε να υπεισέρχεται ο παράγοντας του φόβου στην καταγραφή της απάντησής τους. Τέλος, περιορισμό θα μπορούσε να αποτελεί το γεγονός ότι δεν διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών γενικά για τις σχέσεις.

7.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν αρχικά να αφορούν στη διεξαγωγή της μελέτης που δεν περιορίζεται στη γενική αγωγή, αλλά λαμβάνει δεδομένα είτε από παιδιά που φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής αλλά έχουν κάποιου είδους διάγνωση, είτε από παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να γίνει σύγκριση του επιπέδου της ενσυναίσθησης αλλά και της σχέσης (με τους μαθητές τους), μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Επιπλέον θα μπορούσε έτσι να γίνει σύγκριση της αποδοχής ή απόρριψης που αντιλαμβάνονται οι μαθητές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Παρόμοια ερωτήματα θα μπορούσαν να μελετηθούν σε έρευνες που αφορούν διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ακόμα σε έρευνες που μελετούν τις διαφορές ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, πράγμα που δεν κατέστη δυνατό στην παρούσα μιας και μόνο δύο εκ των εκπαιδευτικών κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών.

Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσιάζει και μια διαχρονική μελέτη των ερωτημάτων προκειμένου να ερευνηθεί πώς μπορεί να αλλάξουν οι συγκεκριμένες αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης, ουσιαστικό θα ήταν να γίνουν συγκρίσεις πριν και μετά την υλοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην

ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

7.3 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δε βρέθηκε να βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με προηγούμενα ευρήματα μιας και τελικά δε φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση της σχέσης όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με τη ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και την αποδοχή ή απόριψη που αντιλαμβάνονται τα παιδιά όπως θα αναμέναμε. Ωστόσο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η γνωστική ενσυναίσθηση φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την απόρριψη που εκλαμβάνουν οι μαθητές από δάσκαλό τους.

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω και των περιορισμών της έρευνας, αντιλαμβανόμαστε ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, η σχέση δασκάλων και μαθητών όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και η αντιληπτική αποδοχή ή απόρριψη των μαθητών δεν μπορούν να θεωρηθούν αμελητέοι παράγοντες στο περιβάλλον του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γκότοβος, Α. Ε. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρηγοριάδης, Α. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης.

Δήμητρα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ιωάννου, Μ. (2010). *Διερεύνηση της ενσυναισθητικής ικανότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των ιδίων και των μαθητών τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κιτσάκη Φ. & Παναγάκη Κ. *Η εκπαιδευτική Πράξη απόρροια της «συναισθηματικής γλώσσας» του εκπαιδευτικού*. Retrieved, April 10, 2018 from <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/kitsaki-panagaki/kitsaki-panagaki.pdf>

Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μ. Πουρκός

(επιμ.). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*.
Αθήνα: Gutenberg, σελ. 275-302.

Κοσκινάς Χ. & Ραφαηλίδης Γ. (2006). Ο Δάσκαλος ως λειτουργός Συμβουλευτικής. Οι απόψεις των δασκάλων για το Συμβουλευτικό ρόλο τους και πώς τους κρίνουν οι μαθητές τους ως 'λειτουργούς Συμβουλευτικής: Εμπειρική έρευνα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 76-77, σ. 7-19.

Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κούρτη, Ε. (1995). Εισαγωγή ελληνικής έκδοσης. Στο έργο του Ο. Hargie: *Δεξιότητες επικοινωνίας*. Αθήνα: Sextant.

Κωστάρα, Α. (2005). *Η σχέση καθηγητών και μαθητών Γυμνασίου υπό το πρίσμα της Προσωποκεντρικής προσέγγισης του Carl Rogers*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). Η επικοινωνία στο σχολείο. Σύγχρονες Τάσεις. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 1, 6-9.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία (ε' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2, 295-309.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2016). *Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην Εκπαίδευση.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
Αρχές/Κανόνες δεοντολογίας για την εκπαιδευτική έρευνα με παιδιά. Ανακτήθηκε από:
http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Pdfs/Grammateia/TELIKO_Kanones_deontologias_gia_tin_ekpaideytiki_ereyna_me_paidia.pdf

Σμυρνάκη, Μ. (2014). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών Δημοτικού σχολείου και η διαχείριση τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης*. Αδημ. Διατριβή. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σταλίκας, Α., & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χατζηνικολάου, Κ. (2016). Η φύση της ενσυναίσθησης. Οι περιπέτειες μιας έννοιας. Στο Γ. Κουγιουμτζάκης (επιστ. επιμ.), *Το συν- της συγκίνησης*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Little Brown.

Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: A cross-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research*, 49(2), 204-224.

Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Astington, J., & Hughes, C. (2011). Theory of mind: Self-reflection and social understanding. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology*. New York: Oxford University Press.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-22.

Batson, C. D. (1991). *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C., Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: implications for explaining autism. *Science, 310*, 819-823.

Berner, F. J. (1991). Interpersonal Sensitivity in Teaching Interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 98-103.

Birch, S., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.

Bohart, A. C., & Greenberg, L. S. (Eds.) (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bozarth, J. D. (1996). Techniques in person-centered therapy. In R. Hutterer, G. Pawlowsky, P. Schmid & R. Stipsits (Eds.), *Client-centered and experiential psychotherapy: A paradigm in motion* (pp. 363-368). New York: Peter Lang.

Borges, F.G., Rebelo, P. V., Kourkoutas, E. (2010). The identity function of parenthood: A systemic and developmental approach. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 5*, pp. 1721-1725.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.

na, R.J., Rauner, D.M. (1995). Special section on youth and caring. *Phi Delta Kappan, 76* (9), 665-719.

- Chessick, R. D. (1998). Empathy in psychotherapy and psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 26, 487-502.
- Connell, B. (1993). *Schools and social justice*. Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care*, 22(3), pp 12-21.
- Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1980, 10, p. 85.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: a social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Denis, L. (1999). *Teaching with confidence: A guide to enhancing teacher self-esteem*, SAGE, 32-34.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S., & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54,62 e71. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.62>
- Eagle, M. & Wolitzky, D. (1997). Empathy: A psychoanalytic perspective. Στο A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z., Borkan, B., Sahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-Concept, and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Cross-Cultural Research* 44(3) 295– 309.

Field, N. (1991). Projective identification: Mechanism or mystery? *Journal of Analytical Psychology*, 36, 93-109.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2004). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York, NY: Other Press.

Freud, S. (1915). *Observations on transference love*. S. E., 12, 151-171.

Galanaki, E., & Vassilopoulou, H. (2007). The student-teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: reliability and validity data. *Ψυχολογία*, 14 (3), 292-310.

Giovazolias, T., Giaouzi, A. (2015). Remembered Parental Rejection and Social Anxiety: The Mediating Role of Partner Acceptance-Rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 24:3170–3179.

Gladstein, G. A. (1983). Understanding Empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*.

Gladstein, G. A. (1977). Empathy and counseling outcome: An empirical and Conceptual review. *Counselling Pshychologist*, 6, 70-79.

Gladstein, G. A. (1987). *Empathy and counseling: Explorations in theory and research*. New York: Springer.

Goleman, D. (2009). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2009). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, σ. 150. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy, development, training and consequences*. London: Lawrence Erlbaum.

Gordon, T. (1974/2012). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου*. Αθήνα: Ερευνητές.

Greenberg, L. & Elliott, R. (1997). Varieties of empathic responding. Στο A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Harbach, R. L., & Asbury, F. R. (1976). Some effects of empathic understanding on negative student behaviors. *The Humanist Educator*, 15(1), 19-24.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, 1sted., Routledge Publications, London , U.K.

Hoffman, L. M. (1977). *Empathy, its development and prosocial implications*, C. B Keasy (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation, vol. 25, pp. 169-217. Lincoln: Nebraska University Press.

Hoffman, M. L. (1977b). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.

- Hoffman, M. (1978). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge studies in social and emotional development (pp. 47–80). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, L.M. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Hornby, G., Hall, C., & Hall, E. (2003). *Counselling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*. London: Routledge.
- Howes, C., Phillipsen, L. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency and predictability of teacher-child relationships during the transition to kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, pp. 113-132.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher–student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Johnson, D. W. (1972). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Jordan, J. (1997). Relational development through mutual empathy. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kahn, S., Haynes, L., Armstrong, A., Rohner, R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, Academic Achievement, and School Conduct of Middle School Students in the Mississippi Delta Region of the United States. *Cross-Cultural Research* 44(3) 283–294.

Katz, R. L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. London: Free Press.

Klis, M., Kossewska, J. (1996). *Empathy in the Structure of Personality of Special Educators*. Eric Document Reproduction Service No. ED346082.

Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.

Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago, IL: Chicago University Press.

Kourkoutas, E. & Erkman, F. (Eds.) (2011). *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional, and Educational Contexts*. In E. Kourkoutas & F. Erkman (Eds.). *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional, and Educational Contexts* (pp. xi-xviii). Boca Raton, FL: Brown Walker /Universal Press.

Kourkoutas, E., Propersi, F., & Georgiadi, M. (2013, January). Parental and Teacher Acceptance-Rejection, Sense of Loneliness, and Social Dissatisfaction in children with and without SEN. Presented at the “4th International Acceptance Rejection (ISIPAR) Conference”. Chandigarh, India.

Kourkoutas, E. & Tsiampoura, M. (2011). Emotional resilience and abused children with disability. In E. Kourkoutas & F. Erkman (Eds.). *Interpersonal Acceptance and*

Rejection: Social, Emotional, and Educational Contexts (pp. 111-128). Boca Raton, FL: Brown Walker /Universal Press.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.

Lazarescu, P. M. (2012). The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 78, 511-515.

Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. N.Y: Plenum.

Lewis, M. & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement*. N. Y.: Plenum.

MacKay, R., Hughes, J., & Carver, E. (1990). *Empathy in the helping relationship*. New York: Springer.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (rev. edition)*. New York: Harper and Row.

Malikiosi-Loizos, M. (2000). *Education, communication and counseling*. Athens: Ellinika Grammata.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525- 543.

- Mehrabian, A. & Young, A. L., Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: Research and Reviews*, 7, 221-240.
- Miller, A. (2010). *Οι φυλακές της παιδικής μας ηλικίας. Η το δράμα του προικισμένου παιδιού*. Ποές.
- Mitchell, K. & Berenson, B. (1970). Differential use of confrontation by high and low facilitative therapists. *Journal of Nervous Mental Disorder*, 51, 303-309.
- Morgan, S. R. (1977). Personality variables as predictors of empathy. *Behavioral Disorders*, 2 (2), 89-94.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu (Personality in social mirror)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja (Belgrade: The Institute for Educational Research).
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1).
- Pianta, R. C. (2001). *Student Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

- Patterson, R. G., DeBaryshe, B., Ramsey, E. (1986). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44(2).
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology, Volume 7: Educational psychology* (pp. 309-330). New York: Wiley.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother– child relationships, teacher–child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263–280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children’s Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Preston, S., & Hofelich, A. (2012). The Many Faces of Empathy: Parsing Empathic Phenomena through a Proximate, Dynamic-Systems View of Representing the Other in the Self, *Emotion Review*, 4(1), 24-33.
- Repinski, D. J., & Shonk, S. (2002). Mothers’ and Fathers’ Behavior, Adolescents’ Self-Representations, and Adolescents’ Adjustment:A Mediational Model. *The Journal of early adolescence*, 22(4), 357-383.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.

Redman, G. L. (1977). A model for human relations in-service training, *Journal of Teacher Education*, 28, 34-38.

Rogers, C. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. : Houghton Mifflin Co.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework, σ. 81. Στο S. Koch (Ed.), *Psychology a study of a science*, 3, 184-256. New York: McGraw-Hill.

Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21. 95-103.

Rogers, C. (1980). *A way of being*. New York: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1986). A client- centered/ person- centered approach to therapy. In Kirschenbaum & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 135-152). London: Constable.

Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.

Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. σ. 116. Αθήνα: Ερευνητές.

Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage.

- Rohner, R. P. (2005b). Teacher's Acceptance-Rejection/Control Questionnaire: Child Version short form (Child TARQ/Control). In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 327-334). Storrs, CT: Rohner Research.
- Rohner, R. P. (2010). The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance Rejection Theory, in Korean. (S- I. Kim, Trans.) Seoul, Korea: WONMISA.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005). Personality Assessment Questionnaire (PAQ): Test Manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 187-226). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A., Elias, S., Sultana, S. (2010). The Relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research* 44(3):239-252.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005). *Personality Assessment Questionnaire (PAQ): Test Manual*. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 187-226). Storrs, CT: Rohner Research Publications
- Rohner, R., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance- Rejection Theory, Methods, Cross- Cultural Evidence, and Implications. *Ethos*, 33(3), pp. 299-334.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications*. Retrieved from Ronald and Nancy Rohner Center for the Study of Interpersonal Acceptance Rejection, University of

Connecticut. Available from https://craigbarlow.co.uk/_webedit/uploaded/files/All%20Files/Risk/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf

Rohner, R. P., Parmar, P. & Ibrahim, M. (2010). Perceived Teachers' Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Age Children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3) 269-282.

Rohner, R., & Tulviste, T. (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research* 44(3) 222 – 238.

Rubin, K.H. & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. (2nd Edition). Vol.1, 383-418.

Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.

Ryback, D. (2001). Mutual affect therapy and the emergence of transformational empathy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 75-94.

Smith, D. W. (1989). *The circle of acquaintance: Perception, consciousness and empathy*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Stein, E. (1917/ 1989). *On the problem of Empathy* (W. Stein, Trans.). Washington: ICS Publications.

- Stojiljkovic, S., Djigic, G., Zlatkovic, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69,960-966.
- Stojiljković, S., Stojanović, A. & Dosković, Z. (2011). Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. *International Conference on Education & Educational Psychology, ICEEPSY 2011 Abstracts, Volume 2*, pp. 84. Abstract Book, electronic (pp. 130-131).<http://www.iceepsy.org>
- Stojiljkovic, S., Todorovic, J., Digic, G., Doscovic, Z. (2014). Teachers' self concept and empathy. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 875- 879.
- Sumbleen, A. (2011). Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and the academic achievement, adjustment, and behavior of children: Literature review. *International Journal of Peace and Development Studies*.2(5), pp. 138-147.
- Swan, P., Riley, P. (2012). 'Mentalization': A tool to measure teacher empathy in primary school teachers. Joint AARE APERA International Conference, Sydney.
- Tettegah, S., and Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models, *Contemporary Educational Psychology* 32(1): 48– 82.
- Van Oord, L., & den Brok, P. (2004). The international teacher: Students' and teachers' perceptions of preferred teacher–student interpersonal behaviour in two United World Colleges. *Journal of Research in International Education*, 3(2), 131-155.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London and Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. (2002). Re-visioning empathy. Στο D. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice*. (σσ.445-471). Washington, DC: American Psychological Association.

Zahavi, D., & Overgaard, S. (2012). Empathy without Isomorphism: A Phenomenological Account. In J. Decety (Ed.) *Empathy: From Bench to Bedside* (pp. 3-20). Cambridge, MA: MIT Press.

Παράρτημα

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού για την ενσυναίσθηση

«Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης» (Interpersonal Reactivity Index)

Οι ακόλουθες δηλώσεις διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας σε ποικίλες καταστάσεις. Για κάθε δήλωση, προσδιορίστε πόσο καλά σας περιγράφει με την επιλογή του κατάλληλου γράμματος Α, Β, Γ, Δ, Ε στην κλίμακα που ακολουθεί. Όταν αποφασίσετε για την απάντησή σας συμπληρώστε το γράμμα δίπλα στην δήλωση. ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΚΑΘΕ ΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΠΡΙΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε (Οι απαντήσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομες.)

Ευχαριστούμε.

ΚΩΔΙΚΑΣ:

A	B	Γ	Δ	E
ΔΕΝ ΜΕ				ΜΕ ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ				ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
ΚΑΛΑ				

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	A	B	Γ	Δ	E
28. Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν.					
2. Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα					

3. Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου	A	B	Γ	Δ	E
4. Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα.	A	B	Γ	Δ	E
5. Εντρυφώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος	A	B	Γ	Δ	E
6. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία	A	B	Γ	Δ	E
7. Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό.	A	B	Γ	Δ	E
8. Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση	A	B	Γ	Δ	E
9. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του.	A	B	Γ	Δ	E
10. Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η όταν είμαι στο μέσο μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση	A	B	Γ	Δ	E
11. Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά	A	B	Γ	Δ	E
12. Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή έργο ...	A	B	Γ	Δ	E

13. Όταν βλέπω κάποιον τραυματισμένο, προσπαθώ να παραμείνω ψύχραιμος.	A	B	Γ	Δ	E
14 Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα	A	B	Γ	Δ	E
15. Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων.	A	B	Γ	Δ	E
16. Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές	A	B	Γ	Δ	E
17. Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση	A	B	Γ	Δ	E
28. Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν... συμπάσχω συχνά μαζί του.	A	B	Γ	Δ	E
28. Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός στο να ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες καταστάσεις .	A	B	Γ	Δ	E
28. Συχνά επηρεάζομαι από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν	A	B	Γ	Δ	E
21. Πιστεύω ότι σε κάθε κατάσταση υπάρχουν δύο πλευρές και προσπαθώ να εξετάσω και τις δύο	A	B	Γ	Δ	E
22. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως αρκετά συμπονετικό πρόσωπο.	A	B	Γ	Δ	E

23. Όταν βλέπω ένα καλό έργο ταυτίζομαι εύκολα με τον πρωταγωνιστή	A	B	Γ	Δ	E
24. Έχω την τάση να χάνω τον έλεγχό μου σε έκτακτες καταστάσεις	A	B	Γ	Δ	E
25. Όταν είμαι θυμωμένος/η με κάποιον προσπαθώ να 'δω μέσα από τα μάτια του' για λίγο.	A	B	Γ	Δ	E
26. Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν αν τα γεγονότα της ιστορίας συνέβαιναν σε μένα	A	B	Γ	Δ	E
27. Όταν βλέπω κάποιον που χρειάζεται άμεσα βοήθεια σε μια κρίσιμη κατάσταση, αποδιοργανώνομαι	A	B	Γ	Δ	E
28. Πριν κριτικάρω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του	A	B	Γ	Δ	E

Ερωτηματολόγιο μαθητή

Teacher Acceptance – Rejection questionnaire

Στο φυλλάδιο αυτό θα βρεις κάποιες προτάσεις, που περιγράφουν διάφορους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται στους μαθητές τους. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και σκέψου κατά πόσο αυτή ταιριάζει στον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο **δικός σου δάσκαλος / η δική σου δασκάλα**.

Δίπλα σε κάθε πρόταση υπάρχουν τέσσερα κουτάκια. Αν η πρόταση ταιριάζει, σε γενικές γραμμές, με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο δάσκαλός σου, τότε ρώτησε τον εαυτό σου:

- «Είναι σχεδόν πάντοτε έτσι;» Αν νομίζεις ότι ο δάσκαλός/η δασκάλα σου σχεδόν πάντοτε σου συμπεριφέρεται όπως περιγράφει η πρόταση τότε βάλε ένα Χ στο κουτάκι **ΠΑΝΤΑ**.
- Αν πάλι η πρόταση ταιριάζει μόνο «μερικές φορές» στη συμπεριφορά του δασκάλου/της δασκάλας σου απέναντί σου, τότε βάλε ένα Χ στο κουτάκι **ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**.
- Αν πιστεύεις ότι η πρόταση δεν ταιριάζει σε γενικές γραμμές με τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο δάσκαλός σου/η δασκάλα σου, τότε αναρωτήσου και πάλι: «Είναι σπάνια έτσι;». Αν σπάνια συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο, τότε βάλε Χ στο κουτάκι **ΣΠΑΝΙΑ**.
- Τέλος, αν ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου δεν συμπεριφέρονται σχεδόν ποτέ έτσι, τότε βάλε ένα Χ στο κουτάκι **ΠΟΤΕ**.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Απάντησε αυθόρμητα και με ειλικρίνεια για τον τρόπο με τον οποίο σου συμπεριφέρεται ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου και όχι όπως θα επιθυμούσες να σου συμπεριφέρεται.

Όνομα μαθητή:

Αρχικό γράμμα επωνύμου:

Ο Δάσκαλος μου/ Η Δασκάλα μου:		Πάντα	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
1.	Λέει καλά λόγια για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δεν μου δίνει καθόλου σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Γνωρίζει ακριβώς τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του/της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Μου λέει πάντα πώς πρέπει να συμπεριφερθώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Με τιμωρεί, όταν είναι θυμωμένος/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Φαίνεται να με αντιπαθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Με αγνοεί όταν του/της ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Επιμένει ότι πρέπει να κάνω ακριβώς αυτά που μου λέει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο Δάσκαλος μου/ Η Δασκάλα μου:		Πάντα	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ

16.	Μου δίνει πολλή σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Με κάνει να νιώθω ότι δεν με θέλει αν κάνω κάποια αταξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Με αφήνει να κάνω ό,τι θέλω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Ό,τι κι αν κάνω, νομίζει πως τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Θέλει να ελέγχει ό,τι κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Μου δείχνει ότι νοιάζεται για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Με αγνοεί όσο δεν κάνω κάτι που τον/την ενοχλεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παράρτημα 3

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού για το μαθητή

Κλίμακα Σχέσης Μαθητή - Δασκάλου

Όνομα δασκάλου:

Ηλικία δασκάλου:

Φύλο δασκάλου:

Σπουδές:

Όνομα μαθητή κ αρχικό επωνύμου:

Παρακαλούμε σκεφτείτε το βαθμό στον οποίο καθεμία από τις προτάσεις που ακολουθούν ισχύει στη σχέση που έχετε με το συγκεκριμένο παιδί. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα και **ΚΥΚΛΩΣΤΕ** έναν αριθμό για κάθε πρόταση.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Ουδέτερος/η, δεν είμαι βέβαιος/η	Κάπως ισχύει	Οπωσδήποτε ισχύει

1.	Έχω μια στοργική, ζεστή σχέση με το παιδί αυτό.	1	2	3	4	5
2.	Το παιδί αυτό και εγώ φαίνεται να βρισκόμαστε σε συνεχή διαμάχη.	1	2	3	4	5
3.	Αν αναστατωθεί, το παιδί αυτό θα αναζητήσει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4.	Το παιδί αυτό δεν νιώθει άνετα όταν το αγγίζω ή το χαϊδεύω.	1	2	3	4	5
5.	Το παιδί αυτό θεωρεί σημαντική τη σχέση του με μένα.	1	2	3	4	5
6.	Το παιδί αυτό φαίνεται να πληγώνεται ή να βρίσκεται σε δύσκολη θέση όταν το διορθώνω.	1	2	3	4	5
7.	Όταν επαινώ το παιδί αυτό, λάμπει από υπερηφάνεια.	1	2	3	4	5
8.	Το παιδί αυτό αντιδρά έντονα όταν με αποχωρίζεται.	1	2	3	4	5
9.	Το παιδί αυτό μου δίνει αυθόρμητα πληροφορίες για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
10.	Το παιδί αυτό είναι εμφανώς εξαρτημένο από μένα.	1	2	3	4	5
11.	Το παιδί αυτό θυμώνει εύκολα με μένα.	1	2	3	4	5
12.	Το παιδί αυτό προσπαθεί να με ευχαριστήσει.	1	2	3	4	5
13.	Το παιδί αυτό νιώθει ότι του φέρομαι άδιστα.	1	2	3	4	5
14.	Το παιδί αυτό ζητά τη βοήθειά μου όταν δεν τη χρειάζεται πραγματικά.	1	2	3	4	5
15.	Είναι εύκολο να συντονίζομαι με αυτό που νιώθει το παιδί αυτό.	1	2	3	4	5
16.	Το παιδί αυτό με βλέπει ως πηγή τιμωρίας και κριτικής.	1	2	3	4	5
17.	Το παιδί αυτό δείχνει να πληγώνεται ή να ζηλεύει όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
18.	Το παιδί αυτό παραμένει θυμωμένο ή αντιστέκεται ακόμη και όταν του εφαρμόσει πειθαρχία.	1	2	3	4	5
19.	Όταν το παιδί αυτό φέρεται άσχημα, ανταποκρίνεται εύκολα στο βλέμμα μου ή στον τόνο της φωνής μου και σταματά την άσχημη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
20.	Το να ασχολούμαι με το παιδί αυτό μου απορροφά όλη την ενέργεια.	1	2	3	4	5
21.	Έχω παρατηρήσει ότι το παιδί αυτό αντιγράφει τη συμπεριφορά μου ή τους τρόπους που κάνω διάφορα.	1	2	3	4	5
22.	Όταν το παιδί αυτό έχει κακή διάθεση, ξέρω ότι θα έχουμε μια μεγάλη και δύσκολη μέρα μαζί.	1	2	3	4	5
23.	Τα συναισθήματα του παιδιού αυτού για μένα είναι απρόβλεπτα ή να αλλάξουν απότομα.	1	2	3	4	5
24.	Παρά τις μεγάλες προσπάθειές μου, δεν νιώθω άνετα για το πώς τα πάμε το παιδί αυτό και εγώ.	1	2	3	4	5
25.	Το παιδί αυτό γκρινιάζει ή κλαίει όταν θέλει κάτι από μένα.	1	2	3	4	5
26.	Το παιδί αυτό μου φέρεται ύπουλα ή προσπαθεί να με χειριστεί.	1	2	3	4	5
27.	Το παιδί αυτό μοιράζεται ανοιχτά μαζί μου τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του.	1	2	3	4	5
28.	Οι αλληλεπιδράσεις μου με το παιδί αυτό με κάνουν να νιώθω αποτελεσματικός/ή και με αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5

Παράρτημα 4

Ενημέρωση προς τους γονείς

Ενημέρωση

Ονομάζομαι Χρέμου Παγώνα και εργάζομαι ως νηπιαγωγός ειδικής αγωγής. Είμαι φοιτήτρια του ΠΜΣ «Εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Το παρόν διάστημα εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία που αφορά στην ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της έρευνας είναι απαραίτητη και η συμμετοχή των μαθητών με τη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Η παρουσίαση κι επεξεργασία των δεδομένων στην έρευνα δεν απαιτεί προσωπικά στοιχεία των παιδιών κι έτσι διασφαλίζεται η ανωνυμία τους. Τα ερωτηματολόγια αφορούν το σχολικό πλαίσιο και μόνο και για την συμπλήρωσή τους απαιτείται λίγος χρόνος. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση των σχέσεων εντός του σχολικού πλαισίου και προάγουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Υπεύθυνη Δήλωση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Υπογραφή Γονέα/ Κηδεμόνα

Χρέμου Παγώνα