



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ
ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**THE CONTRIBUTION OF EMPATHY AND ACTIVE LISTENING TO THE
TEACHING PROCESS: TEACHERS' PERCEPTIONS**

Όνοματεπώνυμο: Πασχαλίδου Ελευθερία

A.M: 21042

Επιτροπή:

1. Σοφία Χατζηνικολάου, Ph.D. Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
2. Ευθύμιος Βαλκάνος, Ph.D. Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πρόεδρος μεταπτυχιακού προγράμματος
3. Ιωάννα Παπαβασιλείου, Ph.D. Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος (2022).

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα κ. Χατζηνικολάου Σοφία, διδάκτωρ εκπαιδευτικής ψυχολογίας του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την επίβλεψη και καθοδήγησή της στην προσπάθεια πραγματοποίησης της έρευνάς μου, καθώς και στην ολοκλήρωση της εν λόγω διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς και καθηγητές που με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, καθώς και στην ολοκλήρωση αυτών.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, και συγκεκριμένα στους γονείς μου που στάθηκαν αρωγοί σε κάθε μου όνειρο όλα αυτά τα χρόνια και με την υπομονή και συμπαράσταση τους ολοκληρώνω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Αφού μελετηθεί η βιβλιογραφία γύρω από αυτές τις έννοιες και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, θα ακολουθήσει η μελέτη της έρευνας, η οποία με χρήση εργαλείων αξιολόγησης, αποσκοπεί στην κατανόηση της χρήσης των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης από τους ερευνητές. Η πρωτογενής έρευνα με τη μορφή ερωτηματολογίου θα αποφέρει χρήσιμα αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ταύτιση και η δυνατότητα αναγνώρισης της συμπεριφοράς ενός άλλου ατόμου και η υιοθέτηση των απόψεων άλλων ατόμων. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το εργαλείο «Toronto Empathy Questionnaire (Spreng et al., 2009) για την αξιολόγηση των επιπέδων ενσυναίσθησης και η κλίμακα Στάσης Ενεργητικής ακρόασης (Active Listening Scale - ALAS) (Kourmousi et al., 2017) για την αξιολόγηση της ενεργητικής ακρόασης. Διερευνήθηκε ο ρόλος των δημογραφικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη εμπειρίας, ανώτατο επίπεδο σπουδών, τομέας εκπαίδευσης). Επιπλέον, διαπιστώθηκε μέσω της έρευνας πως η ηλικία είναι ανεξάρτητη με την ενσυναίσθηση, τη στάση για ακρόαση και την ικανότητα για ακρόαση ενώ, αντίθετα προέκυψε ότι δεν είναι ανεξάρτητη με τη δυνατότητα συνομιλίας. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερα θετικές στάσεις για τη χρήση τόσο της ενσυναίσθησης όσο και της ενεργητικής ακρόασης.

Λέξεις Κλειδιά: ενσυναίσθηση, συναισθητική νοημοσύνη, ενεργητική ακρόαση, εκπαίδευση

ABSTRACT

This paper studies primary and secondary school teachers' attitudes and perceptions of empathy and active listening. After studying the literature surrounding these concepts and the roles of parents and teachers in the development of these skills, the study of the research will follow, which, using assessment tools, aims to understand the use of the skills of empathy and active listening by the researchers. Primary research in the form of a questionnaire will yield useful results and conclusions about educators' attitudes towards empathy and active listening. More specifically, this paper aims to study the attitudes and perceptions of primary and secondary teachers about empathy and active listening. Empathy is defined as emotional identification and the ability to recognize the behavior of another person and to adopt other people's points of view. The tools used were the Toronto Empathy Questionnaire (Spreng et al., 2009) to assess empathy levels and the Active Listening Scale (ALAS) (Kourmoussi et al., 2017) to evaluation of active listening. The results of the present research showed that primary and secondary education teachers show high levels of empathy and active listening. It was also found through the research that age is independent with empathy, listening attitude and the ability to listen while, on the contrary, it emerged that it is not independent with the ability to talk. Last but not least, it was found that teachers have particularly positive attitudes towards the use of both empathy and active listening.

Keywords: empathy, synesthetic intelligence, active listening, education

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	3
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η ενσυναίσθηση.....	3
1.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης.....	3
1.2 Γνωστική ενσυναίσθηση.....	5
1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση	6
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η ενσυναίσθηση ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	14
2.1 Η χρήση της ενσυναίσθησης από τον εκπαιδευτικό.....	14
2.2 Η συμβολή της ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό έργο	19
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η σημασία και ο ρόλος της επικοινωνίας.....	26
3.1 Επικοινωνία και επικοινωνιακές δεξιότητες.....	26
3.2 Μορφές και είδη επικοινωνίας.....	37
3.2.1 Άμεση και έμμεση επικοινωνία	37
3.2.3 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία	37
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η ενεργητική ακρόαση.....	40

4.1 Ορισμός της ενεργητικής ακρόασης.....	40
4.2 Η χρήση της ενεργητικής ακρόασης από τον εκπαιδευτικό	45
4.3 Η συμβολή της ενεργητικής ακρόασης στην ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές	52
4.4 Η συμβολή της ενεργητικής ακρόασης στην ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς	56
B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ	60
Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία και δείγμα	60
5.1 Μεθοδολογία	60
5.1.1 Ερευνητικός σκοπός.....	60
5.1.2 Μεθοδολογία έρευνας	61
Κεφάλαιο 6^ο: Μελέτη και συζήτηση αποτελεσμάτων	63
6.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων	63
6.1.1 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων	63
6.1.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας	66
6.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων του άξονα της ενσυναίσθησης.....	69
6.2.1 Έλεγχος αξιοπιστίας αποτελεσμάτων	69
6.2.2 Μέσος όρος επιπέδων ενσυναίσθησης.....	74
6.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων του άξονα της ενεργητικής ακρόασης	76
6.3.1 Ανάλυση αξιοπιστίας ενεργητικής ακρόασης	77
6.3.2 Μέσος όρος τιμών	86
6.4 Συσχέτιση μεταβλητών	89
6.4.1 Έλεγχος κανονικότητας.....	90

6.4.2 Έλεγχος ανεξαρτησίας - Το κριτήριο χ^2 του Pearson	96
6.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.....	99
6.6 Συζήτηση Αποτελεσμάτων	102
Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	105
Περιορισμοί της έρευνας.....	109
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	129

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα.....	63
Πίνακας 2. Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα.....	64
Πίνακας 3. Επίπεδο εκπαίδευσης συμμετεχόντων	64
Πίνακας 4. Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων στην έρευνα	65
Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός Πίνακας Δημογραφικών στοιχείων έρευνας	65
Πίνακας 6. Ανάλυση αξιοπιστίας	70
Πίνακας 7. Στατιστικά στοιχεία δεδομένων – Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης I.....	71
Πίνακας 8. Στατιστικά στοιχεία δεδομένων – Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης II	73
Πίνακας 9. Περιγραφική Στατιστική – Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης III.....	75
Πίνακας 10. Ανάλυση αξιοπιστίας – Στάση για την ακρόαση.....	78
Πίνακας 11. Στατιστικά Στοιχείων – Στάση για την ακρόαση I	78
Πίνακας 12. Συνολικά στατιστικά στοιχεία – Στάση για την ακρόαση II.....	79
Πίνακας 13. Ανάλυση αξιοπιστίας – Ικανότητα στην ακρόαση	81
Πίνακας 14. Στατιστικά στοιχεία – Ικανότητα στην ακρόαση I.....	81
Πίνακας 15. Συνολικά στατιστικά στοιχεία – Ικανότητα στην ακρόαση II	82
Πίνακας 16. Ανάλυση Αξιοπιστίας - Δυνατότητα συνομιλίας.....	84
Πίνακας 17. Στατιστικά στοιχεία - Δυνατότητα συνομιλίας I	84
Πίνακας 18. Συνολικά στατιστικά στοιχεία - Δυνατότητα συνομιλίας II	85
Πίνακας 19. Περιγραφική Στατιστική - Στάση για την ακρόαση.....	86
Πίνακας 20. Περιγραφική Στατιστική - Ικανότητα στην ακρόαση.....	87
Πίνακας 21. Περιγραφική Στατιστική - Δυνατότητα συνομιλίας	88
Πίνακας 22. Τεστ ελέγχου κανονικότητας.....	90
Πίνακας 23. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και ενσυναίσθησης	97

Πίνακας 24. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και στάσης για την ακρόαση	98
Πίνακας 25. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και δυνατότητας συνομιλίας	98
Πίνακας 26. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και ικανότητας στην ακρόαση	99
Πίνακας 27. Η ενσυναίσθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.....	100
Πίνακας 28. Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών.....	101
Πίνακας 29. Συνειδητή χρήση της ενσυναίσθησης	101
Πίνακας 30. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών	102

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Q-QBox – Plot – TOTAL CONVERSATION OPPORTUNITY - Φύλο - Άνδρας.....	91
Εικόνα 2. Q-Q Box – Plot – TOTAL CONVERSATION OPPORTUNITY - Φύλο - Γυναίκα	92
Εικόνα 3. Q-Q Box – Plot – TOTAL ALAS – Φύλο - Άνδρας	92
Εικόνα 4. Q-Q Box - Plot - TOTAL ALAS – Φύλο - Γυναίκα.....	93
Εικόνα 5. Q-Q Box – Plot – TOTAL LISTENING SKILL – Φύλο- Γυναίκα	93
Εικόνα 6. Q-Q Box - Plot TOTAL LISTENING SKILL – Φύλο - Άνδρας.....	94
Εικόνα 7. Q-Q Box – Plot – TOTAL LISTENING ATTITUDE – Φύλο - Άνδρας	94
Εικόνα 8. Q-Q Box – Plot – TOTAL LISTENING ATTITUDE – Φύλο – Γυναίκα.....	95
Εικόνα 9. Q-Q Box – Plot – TOTAL ENSYNAISTHISI – Φύλο – Άνδρας.....	95
Εικόνα 10. Q-Q Box – Plot – TOTAL ENSYNAISTHISI – Φύλο – Γυναίκα.....	96

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία μελετά και διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος, θα πραγματοποιηθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία θα περιλάβει ανάλυση της θεωρίας γύρω από την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, καθώς και το ρόλο των γονέων σε αυτή τη διαδικασία. Στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για την ενσυναίσθηση και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί την εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, θα γίνει λόγος για τις μορφές επικοινωνίας. Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναλυθεί η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στα πλαίσια της τάξης. Στο τέταρτο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για την ενεργητική ακρόαση αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενισχύσει την σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

Έπειτα, στο δεύτερο μέρος, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας, η οποία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση. Στη μεθοδολογία της έρευνας, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σχετικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρωτογενής έρευνα, μέσω της χρήσης των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων, στόχο έχει να προσφέρει αποτελέσματα σχετικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης που

εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν στην έρευνα. Στόχος της μελέτης είναι να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, σχετικά με τη χρήση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Η ενσυναίσθηση

1.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης

Στη δεκαετία του 1880, ο Γερμανός ψυχολόγος Theodore Lipps ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο "einfuhlung" ("in-feeling") για να εξηγήσει τη συναισθηματική επίγνωση των συναισθημάτων του άλλου. Αυτή είναι η προέλευση της λέξης «ενσυναίσθηση», η οποία προήλθε από το «einfuhlung».

Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στα άτομα να δουν τον κόσμο από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου και να αναπτύξουν συμπόνια για τους άλλους. Είναι ένα ζωτικό συστατικό της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν σχέσεις, να επικοινωνήσουν καλύτερα και να επιλύσουν συγκρούσεις.

Ένας άλλος ορισμός της ενσυναίσθησης την περιγράφει ως την ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου μέσω της χρήσης ενεργητικής ακρόασης (Zinn, 1999). Φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση είναι μια από τις πιο σημαντικές ιδιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός (Wiseman, 1996). Σύμφωνα με τον Keen, η ενσυναίσθηση είναι «η ικανότητα να κατανοεί κανείς και να μοιράζεται τα συναισθήματα του εαυτού του» (Keen, 2007). Ομοίως, σύμφωνα με τον Gagan (1983), η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βιώνει κανείς συναισθήματα που μοιράζεται ένα άλλο άτομο.

Επιπλέον, ο Fairbairn (2002) έκανε διάκριση μεταξύ των δύο ιδεών της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης, ορίζοντας τη συμπάθεια ως την ικανότητα που έχει το άτομο να μοιράζεται τις συναισθηματικές εμπειρίες ενός άλλου ατόμου και την ενσυναίσθηση

ως τη διανοητική άσκηση της φαντασίας του πώς θα ήταν να ζει το άτομο στη θέση ενός άλλου ατόμου.

Η ενσυναίσθηση, είναι κάτι που μπορεί να μαθευτεί ή να υιοθετηθεί ως τρόπος ζωής και στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί σε μια προσπάθεια σύνδεσης με άλλο άτομο, να μοιραστεί τις δικές του εμπειρίες και συναισθήματα και να αποκτήσει εικόνα για την κατάσταση του άλλου (Halpern, 2003).

Είναι δυνατόν να εκτιμηθεί το επίπεδο ενσυναίσθησης ενός ατόμου με βάση το πόσο συχνά το εκδηλώνει καθώς και το πόσο μεγάλο αίσθημα ευθύνης έχει απέναντι στους άλλους ανθρώπους (Ickes et al., 1997).

Ένα άτομο μπορεί να βιώσει μια σειρά από συναισθήματα όταν συμπάσχει με ένα άλλο άτομο, όπως ευχαρίστηση, λύπη, ενθουσιασμό, απογοήτευση, ταλαιπωρία ή σύγχυση. Τα άτομα πρέπει να μαθαίνουν να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση ενός άλλου ατόμου και να βιώνουν αυτό που περνάει συναισθηματικά το άλλο άτομο. Αυτή είναι μια κοινή έκφραση που αναφέρεται στην απλή δεξιότητά του να μάθει το άτομο να μπαίνει στη θέση ενός άλλου ανθρώπου και να μάθει να «βλέπεις τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός άλλου ανθρώπου».

Είναι μια προσπάθεια σύνδεσης μεταξύ των ατόμων σε πιο βαθύ επίπεδο, προκειμένου να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς πραγματικά τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, παρά τις μεγαλύτερες προσπάθειες εκείνων που ασκούν ενσυναίσθηση και προσπαθούν να μπουν στη θέση τους (Reynolds, 1994).

1.2 Γνωστική ενσυναίσθηση

Οι σχέσεις, η καλή επικοινωνία και η αμοιβαία κατανόηση ανθίζουν όταν βασίζονται στην εμπιστοσύνη και την ενσυναίσθηση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Είναι απαραίτητα για πρωτότυπη σκέψη, επίλυση προβλημάτων, διαφανή επικοινωνία και αποφυγή συγκρούσεων (Pedersen, 2007).

Σε μεγάλο βαθμό, απαιτείται η ικανότητα του ατόμου για κατανόηση, ανοχή και απομάκρυνση από τα δικά του συναισθήματα (αντικειμενικότητα), προκειμένου να δημιουργήσει τις ανθρώπινες σχέσεις του σε μια αμοιβαία βάση (Halpern, 2007).

Προκειμένου να σημειωθεί πρόοδος σε επαγγελματικούς και επιστημονικούς διαλόγους και συζητήσεις είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί εμπιστοσύνη και σύνδεση με άλλους ανθρώπους. Η εμπιστοσύνη πρέπει να κερδίζεται από ένα άτομο τη φορά, και η απόκτηση αυτής της εμπιστοσύνης ξεκινά με την ικανότητα το άτομο να ακούει και να κατανοεί ένα άλλο άτομο (Yegdich, 1999).

Οι ασκήσεις της γνωστικής ενσυναίσθησης πρέπει να δίνουν κύρια έμφαση στην ενθάρρυνση των μελών της ομάδας, να μάθουν το ένα για τις ανάγκες του άλλου, να παρέχουν συστάσεις για το πώς μπορούν να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες και να συνεργαστούν για να ανακαλύψουν λύσεις στα προβλήματα.

Αυτός θα πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος όλων των δραστηριοτήτων δημιουργίας ομάδας, προκειμένου τα άτομα να μάθουν να καλλιεργούν την αμοιβαία εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους (Boeree, 1998).

1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια έκρηξη ενδιαφέροντος για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έχουν γίνει πολλές μελέτες σχετικά με το πώς οι ενήλικες και τα παιδιά μπορούν να αυξήσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Cadman & Brewer, 2001).

Η συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου μπορεί να αξιολογηθεί με βάση το πόσο καλά (α) γνωρίζει και είναι σε θέση να ελέγξει τα συναισθήματά του, (β) είναι σε θέση να συμπάσχει και να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων και (γ) να εκφράσει με επιτυχία σκέψεις και συναισθήματα (Goleman, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), αποτελεί «μία συλλογή ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο να αντιλαμβάνεται και να ελέγχει συναισθηματικές καταστάσεις, τόσο τις δικές του όσο και των άλλων, με στόχο την εξατομίκευση και την κοινωνική της εξέλιξη.

Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια συλλογή από γνωστικά ταλέντα (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι ένας προγνωστικός δείκτης επιτυχίας και επιτευγμάτων στον εργασιακό χώρο (Goleman, 1998).

Οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) δημιούργησαν ένα μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο αποτελείται από δύο διαφορετικούς τύπους συναισθηματικής νοημοσύνης:

- (α) την εμπειρική, η οποία αποτελείται από τους κλάδους της αντίληψης και της δράσης των συναισθημάτων και

(β) τη στρατηγική, που αποτελείται από τους κλάδους της κατανόησης και του ελέγχου των συναισθημάτων.

Και οι δύο αυτοί τύποι συναισθηματικής νοημοσύνης κατηγοριοποιούνται ως μορφές συναισθηματικής νοημοσύνης. Το ανθρώπινο μυαλό αποτελείται από διάφορους βαθμούς πολυπλοκότητας, καθένας από τους οποίους αντιπροσωπεύεται από ένα από τα τέσσερα κλαδιά αυτού του δέντρου.

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» είναι μια σχετικά νέα έννοια που επιχειρεί να ποσοτικοποιήσει την ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του.

Αυτή η συλλογή ικανοτήτων περιλαμβάνει την ικανότητα να ελέγχει κανείς τις σκέψεις του, την ενσυναίσθηση και την ελπίδα, να περιορίζει την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει κατάλληλα τα συναισθήματά του και ούτω καθεξής (Petrides & Furnham, 2000).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντική από τη διανοητική ικανότητα. Οι δύο δεξιότητες δεν ανταγωνίζονται η μία την άλλη αλλά ενισχύουν η μία την άλλη. Το πνεύμα σχετίζεται συχνά με το να έχει κανείς βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων του. Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής νοημοσύνης και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Daniel, 1999).

Στο βιβλίο «Αναπλαισίωση της νοημοσύνης: Πολλαπλές νοημοσύνες για τον 21^ο αιώνα», ο συγγραφέας Howard Gardner προσδιορίζει συνολικά οκτώ διαφορετικές μορφές νοημοσύνης που υπάρχουν στα ανθρώπινα όντα (Gardner, 1998). Η ικανότητα επιτυχούς χρήσης αριθμών και αξιολόγησης επιστημονικών ιδεών, παραγωγικός και απαγωγικός συλλογισμός και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε ποικίλα πλαίσια

(όπως γραφή, επιχειρηματολογία, χιούμορ κ.λπ.) αποτελούν παραδείγματα γλωσσικών και λογικομαθηματικών δεξιοτήτων, αντίστοιχα. Επιπλέον, η ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα (όπως γραφή, επιχειρηματολογία, χιούμορ κ.λπ.) είναι ένα παράδειγμα της ικανότητας χρήσης της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα. Η ικανότητα που έχει το άτομο να επικοινωνεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του μέσω σωματικών δραστηριοτήτων όπως ο χορός, η χρήση της γλώσσας του σώματος και η συμμετοχή σε αθλήματα. Η ικανότητα που έχει το άτομο να βλέπει και να κατανοεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα κίνητρα άλλων ανθρώπων. Η ικανότητα συνεργασίας με άλλους και καθαρής επικοινωνίας μέσα σε ένα ομαδικό περιβάλλον. Η ικανότητα διαφοροποίησης μεταξύ φυσικών γεγονότων σε ολόκληρο τον κόσμο και αξιολόγησης τους. Αναγκαία, ωστόσο, είναι και η προσωπική ικανότητα του κάθε ατόμου για αυτογνωσία, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των κινήτρων.

Εξαιρετικά σημαντική είναι η διαδικασία της μάθησης για την ανάπτυξη της νοημοσύνης των ατόμων και σε αυτό αρωγοί στέκονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Τα παιδιά κερδίζουν από τη συναισθηματική εκπαίδευση επειδή τα βοηθά να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να καλλιεργούν τη συμπάθεια και την κατανόηση για τους άλλους και να εκφράζονται με εποικοδομητικούς τρόπους (Zhou et al., 2002).

Η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του καθώς και των άλλων, να κατανοεί και να συμπονεί τα συναισθήματα και τις προοπτικές των άλλων, να αναβάλλει την ικανοποίηση, να διαχωρίζει τα συναισθήματά του από αυτά των άλλων,

να βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου και το να έχει ελπίδα είναι παράδειγμα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του D. Goleman (1998), ένα άτομο πρέπει να διαθέτει υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης για να είναι επιτυχημένο στη ζωή του. Από την άλλη ο Reuven Baron (2000) εμβαθύνει στον ορισμό αυτό περιγράφοντας πως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο έχει συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανάλογος με το επίπεδο αυτογνωσίας του, καθώς και με την ικανότητά του να συμπάσχει με άλλους ανθρώπους, την προσαρμοστικότητά του απέναντι στην αλλαγή και την ικανότητά του να διατηρεί τα συναισθήματά του υπό έλεγχο.

Είναι δυνατό να καλλιεργήσει κανείς το ταλέντο του να μάθει πώς να διατηρεί τα συναισθήματά του υπό έλεγχο. Εξαιτίας αυτού, είναι πολύ απαραίτητο τα παιδιά να έχουν μεγάλη εμπειρία στην εφαρμογή των δεξιοτήτων τους σε νεαρή ηλικία. Σε αυτή τη διαδικασία, τους σημαντικότερους ρόλους παίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Cherniss κ.α., 2001).

Ωστόσο, γεγονός αποτελεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η πλειονότητα των σύγχρονων ιδρυμάτων δεν κάνουν καλή δουλειά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Barchard, 2003).

Η βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλα πλαίσια είναι οι θεμελιώδεις στόχοι των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης.

Σε αυτό το πρόγραμμα, η πνευματική επιτυχία έχει μεγαλύτερη προτεραιότητα από την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και την ικανότητά τους για αποτελεσματική επικοινωνία και ενσυναίσθηση (Vander Zee et al., 2002).

Όλες οι συναισθηματικές ανταλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι και το σχολείο ενός παιδιού απαιτούν εκπαίδευση στους τομείς της αντίληψης, της έκφρασης, του ελέγχου, της ενσυναίσθησης, της ποιοτικής επικοινωνίας, της διαδικασίας επίλυσης συγκρούσεων, της απαιτητικής στάσης, της προσωπικής ευθύνης, της συνείδησης και της αυτο-αποδοχής. Αυτά είναι τα συστατικά που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman 1998).

Σε μεγάλο βαθμό, τα θετικά οφέλη που έχουν παρατηρηθεί στην ψυχική υγεία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών έχουν αποδοθεί στις προσπάθειες που έχουν κάνει οι γονείς για να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους στον συναισθηματικό γραμματισμό.

Προκειμένου οι ενήλικες, όπως γονείς και δάσκαλοι, να «εκπαιδεύσουν» σωστά τα παιδιά σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, πρέπει να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν οι ίδιοι νέες δεξιότητες.

Μια στρατηγική για την επίτευξη αυτού του στόχου της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης στο παιδί ενώ αυτό καθορίζει την καλύτερη οδό για να προχωρήσει (Πλωμαρίτου, 2006).

Είναι σημαντικό για τους γονείς, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να τοποθετείται στη θέση ενός άλλου ατόμου και να ταυτίζεται με τα συναισθήματα που βιώνουν σε προσομοιωμένα σενάρια ή σενάρια πραγματικής ζωής (Rudebeck, 2002). Η εκπαιδευτική τακτική του παιχνιδιού ρόλων συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Σύμφωνα με τους Caruso και Salovey, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το κέντρο συναισθημάτων του εγκεφάλου είναι μια ουσιαστική πτυχή του τι σημαίνει να σκέφτεσαι, να συλλογίζεσαι και να είσαι έξυπνος, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη για την κατανόηση των συναισθημάτων του καθενός καθώς και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι επίσης απαραίτητη για να μπορούμε να κατανοήσουμε πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι (Caruso & Salovey, 2004).

Το συναίσθημα και η διάνοια είναι τα δύο συστατικά που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και το καθένα μπορεί να εξεταστεί ξεχωριστά.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Salovey, Bracket και Mayer (2007), τα συναισθήματα είναι «συντονισμένες» απαντήσεις που περιλαμβάνουν συμμετοχή από διάφορες περιοχές του εγκεφάλου.

Από την προηγούμενη εκδοχή τους ως «αποδιοργανωμένες διαταραχές της νοητικής δραστηριότητας που πρέπει να ελέγχονται» ή «οξείες διαταραχές του ατόμου στο σύνολό τους», τα συναισθήματα έχουν αναδιατυπωθεί ως «παρακινητικοί παράγοντες που είναι διαδικασίες που προκαλούν, διατηρούν και καθοδηγούν τη δράση». Αυτή είναι μια σημαντική απόκλιση από τους προηγούμενους ορισμούς των συναισθημάτων (Salovey, Bracket & Mayer, 2007).

Η νοημοσύνη, όπως είναι ευρέως κατανοητό σήμερα, ορίζεται ως η ικανότητα απόκτησης και διατήρησης γνώσης, αναγνώρισης προκλήσεων και χρήσης αυτής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων με την εφαρμογή όσων έχει μάθει κάποιος στον πραγματικό κόσμο προκειμένου να αναπτυχθούν εφαρμόσιμες λύσεις στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Cherry, 2018).

Σε έρευνά τους, οι Salovey και Mayer εξέτασαν διάφορους τρόπους μέτρησης των αποκλίσεων που μπορεί να βρεθούν σε συναισθηματικούς τομείς. Γνώριζαν ότι μερικοί άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα από άλλους να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και να επινοούν εφαρμόσιμες λύσεις σε προβλήματα που περιλαμβάνουν και τα δύο στοιχεία (Bechtoldt, 2008).

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» επινοήθηκε για πρώτη φορά από τους ψυχολόγους Salovey και Mayer, οι οποίοι τον όρισαν ως ένα «υποσύνολο κοινωνικής νοημοσύνης που συνεπάγεται την ικανότητα παρακολούθησης των συναισθημάτων του ατόμου και των συναισθημάτων των άλλων, της διαφοροποίησης μεταξύ τους και της χρήσης αυτής της γνώσης να κατευθύνει τις δικές του σκέψεις και πράξεις» (Bechtoldt, 2008).

Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1997a), παρουσιάζει τέσσερις ικανότητες:

- (1) την ακριβή αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση συναισθημάτων,
- (2) την πρόσβαση και δημιουργία συναισθημάτων όταν διευκολύνουν τη σκέψη,
- (3) την κατανόηση των συναισθημάτων και της συναισθηματικής γνώσης και
- (4) ρύθμιση των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης.

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που περιλαμβάνει την ικανότητα να ανιχνεύει και να εκφράζει με ακρίβεια τα

συναισθήματα του ατόμου καθώς και των άλλων, καθώς και την ικανότητα να εκφράζει με ακρίβεια τις δικές του συναισθηματικές απαιτήσεις. Όλες αυτές οι δεξιότητες εμπίπτουν στην ευρύτερη κατηγορία της «συναισθηματικής αντίληψης και έκφρασης» (Salovey et al., 2007).

Σύμφωνα με τους Salovey, Brackett και Mayer (2007), είναι δύσκολο να αποκτήσει κανείς συναισθηματική νοημοσύνη όταν δεν έχει τις βασικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξή της.

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά της μέρη, τα οποία περιλαμβάνουν την ικανότητα αναγνώρισης, προσοχής και ερμηνείας συναισθηματικών σημάτων που παρέχονται μέσω εκφράσεων προσώπου, τόνου φωνής ή πολιτιστικών τεχνουργημάτων. Ένας δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης κάποιου είναι η ικανότητά του να αντιλαμβάνεται παροδικές εκφράσεις φόβου στα πρόσωπα άλλων ανθρώπων (Salovey et al., 2007).

Το δεύτερο συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης για τη λειτουργία του νου. Η χρήση των συναισθημάτων κάποιου προκειμένου να ενισχύσει τις νοητικές διεργασίες του, όπως ο συλλογισμός και η επίλυση προβλημάτων, χρησιμοποιώντας αυτά τα συναισθήματα ως καύσιμο για τη διαδικασία (Grewal & Salovey, 2005).

Η κατανόηση των περιπλοκών του ανθρώπινου συναισθήματος, των συνδέσεων μεταξύ λέξεων και συναισθημάτων και των ριζών των συναισθημάτων είναι απαραίτητη προκειμένου να αναγνωριστούν οι συναισθηματικές μεταβάσεις, όπως αυτή από την οργή στην ικανοποίηση ή την οργή στην αμηχανία (Salovey et al., 2007).

Κεφάλαιο 2^ο: Η ενσυναίσθηση ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.1 Η χρήση της ενσυναίσθησης από τον εκπαιδευτικό

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οι ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας έχουν εστιάσει την προσοχή τους στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική σχολική εκπαίδευση.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει τον ρόλο του δασκάλου ως σημαντικό παράγοντα στον καθορισμό του επιπέδου επίδοσης που επιτυγχάνουν οι μαθητές. Ήταν μια από τις κύριες προκλήσεις σε αυτό το πεδίο έρευνας η διερεύνηση των παραγόντων που θα μπορούσαν να κάνουν ορισμένους εκπαιδευτικούς πιο επιτυχημένους από άλλους, είτε αυτοί οι παράγοντες είναι εγγενή χαρακτηριστικά ή ικανότητες που μπορούν να διδαχθούν (Stojiljković et al., 2012).

Η εργασία ενός δασκάλου περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία αρμοδιοτήτων πέρα από την απλή πράξη της μετάδοσης πληροφοριών, και ως εκ τούτου χρειάζεται ένα σύνολο ταλέντων και ικανοτήτων.

Τα ταλέντα, οι γνώσεις, τα σύνολα δεξιοτήτων και τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα που συνθέτουν ένα άτομο είναι τα δομικά στοιχεία πάνω στα οποία δομούνται οι ικανότητες. Άλλωστε, η ψυχολογική σταθερότητα και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι βασικά συστατικά του μαθησιακού περιβάλλοντος που κατασκευάζουν (Stojiljković et. al., 2012).

Ως αποτέλεσμα της υψηλής συσχέτισης μεταξύ του είδους της παιδαγωγικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, η διαχείριση της τάξης είναι πλέον το επίκεντρο της ακαδημαϊκής έρευνας.

Αυτή η έννοια ενσωματώνει την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική συμπεριφορά που πρέπει να διατηρήσει για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Galloway, 2001).

Όταν μιλάμε για τη διαχείριση μιας τάξης, αυτό που εννοούμε είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που είναι ταυτόχρονα ασφαλής και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.

Ένας ικανός δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα που είναι ευνοϊκή για τη μάθηση, η οποία με τη σειρά της θα αυξήσει την ικανότητα μάθησης που έχουν οι μαθητές τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο, βοηθούν τους μαθητές τους να κατευθύνουν τις δεξιότητές τους προς την επίτευξη δύσκολων ακαδημαϊκών κριτηρίων (Stojiljković et al., 2012).

Παρόλο που υπάρχει μεγάλος αριθμός στοιχείων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μπορούν γενικά να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: αυτά που αφορούν τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και αυτά που αφορούν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

Αντικατοπτρίζουν το γεγονός ότι, στις μέρες μας, η εκπαίδευση θεωρείται ως ένας θεσμός που πρέπει να ενθαρρύνει την ατομική γνωστική και προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή για την επίτευξη κοινωνικής προόδου. Αυτή η άποψη για την εκπαίδευση ως θεσμός είναι πιο διαδεδομένη τις τελευταίες δεκαετίες.

Ο Beltran, στο έργο του με τίτλο «Διδασκαλία κοινωνικά και με βάση τα καθήκοντα», που δημοσιεύτηκε το 2011, χαράζει μια γραμμή διαφοροποίησης μεταξύ των

κοινωνικών συνιστωσών της διδασκαλίας, όπως η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που είναι ευνοϊκή για τη μάθηση.

Υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες απασχόλησης, οι οποίες είναι οι εξής:

- Η εκτέλεση των καθηκόντων του δασκάλου με τη συμβατική έννοια, όπως η παροχή διαλέξεων, η διοργάνωση εκδηλώσεων, η εργασία με μαθητές σε έργα και η δράση ως αυθεντίας για το αντικείμενο.
- Ο δάσκαλος ως παράδειγμα προς μίμηση για επαγγελματικό προσανατολισμό· ο δάσκαλος ως πηγή κινήτρων (παρακίνηση των μαθητών για εργασία, πυροδότηση και διατήρηση των ενδιαφερόντων τους).
- Η γνωστική λειτουργία ελέγχου και αξιολόγησης.
- Η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως συντονιστή για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.
- Η βοήθεια του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία των συναισθημάτων.

Προκειμένου να εκπληρώσουν όλες τις υποχρεώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της ακαδημαϊκής ικανότητας και των σχετικών επαγγελματικών εμπειριών.

Γίνεται ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν όχι μόνο ευρείες παιδαγωγικές ικανότητες αλλά και δεξιότητες σχετικές με το αντικείμενο που διδάσκεται, εκτός από καλές δεξιότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικές δεξιότητες.

Είναι σημαντικό να διερευνώνται τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών λόγω της καλής επιρροής που μπορεί να έχουν στο επίπεδο εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, στο επίπεδο του εργατικού δυναμικού.

Είναι ευρέως αποδεκτό (Feshbach & Feshbach, 2009) ότι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των σπουδαίων εκπαιδευτικών είναι η ικανότητα να συμπάσχουν με τους μαθητές τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η ενσυναίσθηση προάγει την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εφόσον έχουν αναλυθεί οι διάφοροι ορισμοί της ενσυναίσθησης και της καλλιέργειας της επικοινωνίας των συναισθημάτων, δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί η ενσυναίσθηση είναι τόσο σημαντική ιδιότητα για τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα του σχολικού περιβάλλοντος.

Η ενσυναίσθηση είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική ολοκλήρωση ενός ευρέος φάσματος επαγγελματικών καθηκόντων. Επιπλέον, είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη σχέσεων σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που υπάρχουν στο σπίτι, στο σχολείο και στον εργασιακό χώρο.

Η ίδια καλλιεργείται και αναπτύσσεται σε κάποιο επίπεδο στο σπίτι, ωστόσο, αναπτύσσεται περαιτέρω στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Chan, 2002). Προκειμένου τα σχολεία να εκπληρώσουν αυτόν τον ρόλο, είναι απαραίτητο να στελεχωθούν με εκπαιδευτικούς και διαχειριστές που είναι ικανοί να εμπνεύσουν και να καθοδηγήσουν το μαθητικό τους σώμα.

Στο παρελθόν, τα συναισθήματα θεωρούνταν περισσότερο υποχρέωση παρά περιουσιακό στοιχείο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους διευθυντές, η

ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του, κατανοώντας ταυτόχρονα και τα συναισθήματα των άλλων, ενισχύει σημαντικά τις δυνατότητες μάθησης (Lynch, 2012).

Σύμφωνα με έρευνες, οι ανησυχίες που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί, μαζί με τα συναισθήματα που τους συνοδεύουν, θεωρήθηκαν από τους διευθυντές ως ένα είδος αντίστασης στην αλλαγή στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (Leithwood & Beatty, 2009).

Οι Helvacı και Takmak (2016) πραγματοποίησαν μελέτη σε μια περιοχή της Τουρκίας με 261 δασκάλους και 109 διευθυντές σχολείων. Με βάση τα ευρήματά τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μία από τις νέες ικανότητες που πρέπει να έχουν οι διευθυντές είναι η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτών και της χρήσης της ενσυναίσθησης.

Όταν οι διαχειριστές είναι σε θέση να ασκήσουν κάποιο έλεγχο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές τους εκφράζουν τα συναισθήματά τους και κάνουν χρήση της ενσυναίσθησης, βελτιώνουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με αυτούς τους δασκάλους και τους καθοδηγούν προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Helvacı και Takmak, 2016).

Οι Leithwood και Beatty (2009) επισημαίνουν παρόμοια άποψη όταν υποστηρίζουν ότι προκειμένου ένας διευθυντής να στρατολογήσει τους δασκάλους ως συνεργάτες στο όραμα του διευθυντή και να προσπαθήσει να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, με τη χρήση της ενσυναίσθησης.

Αυτό συμβαίνει, όπως υποστηρίζουν οι Leithwood και Beatty (2009), επειδή για να στρατολογήσει ο διευθυντής τους δασκάλους ως συνεργάτες στο όραμα και να

προσπαθήσει να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ο διευθυντής πρέπει να δει ότι έχει την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα των δασκάλων τόσο άμεσα, μέσω των σχέσεων που καλλιεργεί με τους ίδιους, και έμμεσα, μέσω της διαχείρισης του εργασιακού περιβάλλοντος (Lynch, 2012).

Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές τοποθετούνται συνεχώς σε καταστάσεις στις οποίες καλούνται να καθορίσουν τρόπους δράσης, η ορθότητα και η επιτυχία των οποίων εξαρτάται εξ ολοκλήρου από τις ιδέες και τα συναισθήματα των ίδιων και της ενσυναίσθησης που επιδεικνύουν ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (Leithwood & Beatty, 2009). Είναι απολύτως σαφές ότι τα συναισθήματα παίζουν ζωτικό ρόλο στη συνολική διαχείριση του σχολείου, με αποτέλεσμα να καλούνται τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί να κάνουν χρήση της ενσυναίσθησης για την κατανόηση των συναισθημάτων των γύρω τους.

2.2 Η συμβολή της ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό έργο

Παρόλο που η ιδέα της διδασκαλίας των μαθητών για το πώς να νιώθουν μπορεί στην αρχή να φαίνεται περίεργη, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάσκουν στους μαθητές τα συναισθήματα στην τάξη.

Η ενσυναίσθηση δεν είναι κάτι που αναπτύσσεται φυσιολογικά σε άτομα και μπορεί να είναι εύθραυστη εάν δεν επεξεργαστεί και δεν ενισχυθεί σκόπιμα, επομένως η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων χρειάζεται να το διδαχθεί. Αντιπροσωπεύει την προσεκτική, αξιολογική και διανοητική πτυχή των συναισθημάτων. Ο βαθμός στον οποίο είμαστε σε θέση να συμπάσχουμε με άλλους ανθρώπους είναι ευθέως ανάλογος με το επίπεδο αντίληψής μας, το οποίο μπορεί να δοκιμαστεί όταν αναγκαζόμαστε να

συλλογιστούμε απόψεις και περιστάσεις που είναι ξένες για εμάς. Η ενσυναίσθηση είναι αυτή που ωθεί τους ανθρώπους να υποστηρίξουν άλλους ανθρώπους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προβλήματα κοινωνικής αδικίας (McAllister και Irvine, 2002).

Τα πεδία της νευροεπιστήμης και της ψυχολογίας έχουν αποδείξει μέσω της έρευνάς τους (Heyes, 2018) ότι για να συμπάσχει κάποιος ένα άλλο άτομο, πρέπει πρώτα να συμμετέχει σε μια διανοητική διαδικασία στην οποία αναλύει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την κοσμοθεωρία του άλλου ή του πράγματος. Σύμφωνα με την έκθεση μελέτης (Heyes, 2018) με τίτλο «Η ενσυναίσθηση δεν είναι στα γονίδιά μας», υπάρχουν δύο ποικιλίες ενσυναίσθησης στους ανθρώπους: η μία είναι παρούσα από τη γέννηση (τόσο στους ανθρώπους όσο και στα ζώα) και η άλλη είναι αυτή που δημιουργείται μέσω της πρακτικής.

Επειδή το δεύτερο στοιχείο της ενσυναίσθησης, είναι γνωστικής φύσης, συνεπάγεται ότι η ικανότητα του ατόμου για ενσυναίσθηση είναι επίσης μια δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της εξάσκησης και της βελτίωσης, όπως ακριβώς και η ικανότητα για κριτική σκέψη. Αυτό συμβαίνει επειδή η ικανότητα για ενσυναίσθηση είναι παρόμοια με την ικανότητά μας για κριτική σκέψη.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι ένα κρίσιμο συστατικό για την απόκτηση δεξιοτήτων κατάλληλων για τον 21ο αιώνα, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής σκέψης και της ηγεσίας.

Υπάρχει μια καλή πιθανότητα πολλοί δάσκαλοι να εμφυσούν εν αγνοία τους ορισμένες πτυχές της ενσυναίσθησης στο πρόγραμμα σπουδών που διδάσκουν. Οι δάσκαλοι, για παράδειγμα, που ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να φανταστούν πώς ήταν η ζωή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο είναι σε θέση να αναπτύξουν την ικανότητα των

μαθητών τους για ενσυναίσθηση, ενθαρρύνοντάς τους να εξερευνήσουν τον κόσμο από την οπτική μιας διαφορετικής εποχής.

Τα παιδιά δεν θα καταλάβουν τη σύνδεση μεταξύ της ενσυναίσθησης και άλλων επιθυμητών ιδιοτήτων, εκτός εάν οι εκπαιδευτικοί τους το κάνουν ξεκάθαρο, παρά το γεγονός ότι το είδος των δραστηριοτήτων που περιγράφονται παραπάνω είναι εξαιρετικό για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Δεδομένων των πολλών πλεονεκτημάτων που μπορεί να αποκομιστούν από την ενσυναίσθηση με τους άλλους ανθρώπους, είναι σαφές ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να αναθέσουν στους εκπαιδευτικούς έναν πιο εξέχοντα και στοχευμένο ρόλο (Ban και Lee, 2020).

Όλοι έχουν τη δυνατότητα να μάθουν την ενσυναίσθηση εάν είναι μια δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί με τον ίδιο τρόπο που μπορούν να διδαχθούν άλλες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

Εάν η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί, τότε πρέπει να συζητήσουμε τους ακριβείς λόγους για τους οποίους θα πρέπει να διδαχθεί.

Έχει αποδειχθεί ότι ένα μαθησιακό περιβάλλον που δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση αυξάνει την πιθανότητα οι μαθητές να είναι:

- Ακροατές που προσέχουν πολύ,
- Εκφραστές της Τέχνης της Επικοινωνίας,
- Μαθητές που τα πάνε καλά στις σπουδές τους,
- Άτομα που αλληλεπιδρούν καλύτερα με τα άτομα γύρω τους.

Η διδασκαλία στους μαθητές να αισθάνονται ενσυναίσθηση έχει επιπτώσεις που εκτείνονται πολύ πέρα από τα όρια της τάξης. Τα άτομα θα επιστρέψουν στις βαθιά

εδραιωμένες προκαταλήψεις τους, στα περιοριστικά ενδιαφέροντα και στις περιττές υποθέσεις, εάν δεν υπάρχουν.

Η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται μέσω μιας διαδικασίας πολλαπλών βημάτων που ξεκινά με το άτομο να δείχνει συμπόνια για τον εαυτό του.

Όταν οι μαθητές μπορούν να συμπάσχουν με τον εαυτό τους σε καταστάσεις που είναι συγκρίσιμες με εκείνες των συμμαθητών και των φίλων τους, είναι πιο πιθανό να κατανοήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άλλοι (Voigt et al., 2019).

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορεί να διευκολυνθεί με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγής ενός λεξικού για την έκφραση συναισθημάτων, της ανάθεσης προτροπών ημερολογίου που βασίζονται στις εμπειρίες των μαθητών και της προβολής ντοκιμαντέρ και ταινιών που προκαλούν συναισθηματική συμμετοχή. Κάθε μία από αυτές τις μεθόδους έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Η ανάγνωση φωναχτά από παιδιά και εφήβους είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να τους διδάξει ο εκπαιδευτικός. Όταν τα παιδιά διαβάζουν, όχι μόνο έχουν την ευκαιρία να μάθουν εκατοντάδες ιστορίες που μπορεί να μην συναντήσουν ποτέ στη ζωή τους, αλλά έχουν και την ευκαιρία να βιώσουν άμεσα τα συναισθήματα και τις έννοιες που συνδέονται με φανταστικούς χαρακτήρες.

Σύμφωνα με μελέτη (Feshbach & Feshbach, 2009) που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ, «η ανάγνωση μυθοπλασίας προσφέρει τεράστια εκπαίδευση για την απόκτηση και την εξάσκηση της ενσυναίσθησης». Είναι ακριβές να υποστηριχθεί ότι «η μυθοπλασία παραπλανά το μυαλό μας ώστε να νιώθουμε ότι είμαστε μέρος της αφήγησης». Οι μαθητές καλλιεργούν συναισθήματα ενσυναίσθησης

για φανταστικούς χαρακτήρες όταν διαβάζουν για αυτούς τους χαρακτήρες με τρόπο που τους κάνει να βλέπουν τον εαυτό τους στις καταστάσεις αυτών των χαρακτήρων σαν να ήταν δικές τους (Feshbach & Feshbach, 2009).

Η ανάγνωση ιστοριών που έχουν σημαντικά θέματα και καταστάσεις βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μεγαλύτερη επίγνωση και συμπόνια για τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους και στον κόσμο.

Η διδασκαλία της ενσυναίσθησης έχει οφέλη που εκτείνονται πέρα από τις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές χρήσεις. Οι αλληλεπιδράσεις που έχουν οι δάσκαλοι με τα παιδιά δίνουν τον τόνο στην τάξη και διδάσκουν στα παιδιά πώς να εκφράζουν ενσυναίσθηση. Τα συναισθηματικά ερεθίσματα και οι καθημερινές απογοητεύσεις των μαθητών αυξάνονται ως άμεσο αποτέλεσμα της αλλαγής και της αναδιάρθρωσης που λαμβάνει χώρα στον εγκέφαλό τους. Εκτός από την πνευματική τους ανάπτυξη, οι μαθητές περνούν από ποικίλες εμπειρίες στην κοινωνική και οικογενειακή τους ζωή, καθώς και στις ακαδημαϊκές και εξωσχολικές τους αναζητήσεις.

Μεταξύ άλλων, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεών τους με τους φίλους, τους εκπαιδευτές και τα αγαπημένα τους πρόσωπα καλλιεργώντας μεγαλύτερη γνώση του εαυτού τους και πίστη στην ικανότητα ενσυναίσθησης των άλλων γύρω τους.

Παρακάτω αναφέρονται τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που είναι συναισθηματικά ασφαλές για τους μαθητές: Η καθιέρωση ρουτίνας παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας, που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να νιώσουν πιο προετοιμασμένα για την ημέρα που έρχεται. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν σε συχνές ομαδικές συζητήσεις, ο

εκπαιδευτικός μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητά τους για προσεκτική ακρόαση και κριτική παρατήρηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει στους μαθητές του τα εργαλεία για να επικοινωνήσουν σωστά και με επιτυχία τα συναισθήματά τους παρέχοντάς τους τη συναισθηματική γλώσσα που θα χρειαστούν. Όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες, είναι χρήσιμο να κάνει ένα βήμα πίσω και να εξετάσει την κατάσταση από τη σκοπιά του. Όταν τα παιδιά οδηγούνται στη σωστή κατεύθυνση από έναν δάσκαλο που κατανοεί και δείχνει ενσυναίσθηση, αναπτύσσουν υψηλότερο βαθμό εμπιστοσύνης το ένα στο άλλο. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χαλαρώσουν και να είναι ο εαυτός τους ενώ συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση (Boddington, 1980).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγούν τους μαθητές τους να σκέφτονται κριτικά και να λαμβάνουν υπόψη τις προοπτικές των άλλων, αλλά πρέπει επίσης να επιδεικνύουν αυτή τη συμπεριφορά στους μαθητές τους κάνοντάς το οι ίδιοι.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν ο Stojiljković και οι συνεργάτες του (2012), μελέτησαν και διερεύνησαν το ρόλο της ενσυναίσθησης κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Σερβίας, προκειμένου να προσδιοριστεί το επίπεδο της ενσυναίσθησής τους, ενώ στόχος της έρευνας ήταν η ανακάλυψη εάν η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην επιτυχή εκπλήρωση των στόχων και του ρόλου των εκπαιδευτικών. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, επιβεβαιώθηκε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να έχει θετική συμβολή στην επιτυχημένη απόκτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Αντίστοιχα, η Kourmousi και οι συνεργάτες της (2017), χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Τορόντο (TEQ), προσπάθησαν να αξιολογήσουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία. Από την έρευνα,

προέκυψε ότι οι δάσκαλοι που εργάζονται με πλήρες ωράριο σε δημόσια σχολεία και οι δάσκαλοι που έχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Κεφάλαιο 3^ο: Η σημασία και ο ρόλος της επικοινωνίας

3.1 Επικοινωνία και επικοινωνιακές δεξιότητες

Χωρίς την ικανότητα να μοιράζονται γνώση μεταξύ τους, οι άνθρωποι δεν είναι σε θέση να λειτουργήσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Είναι πολύ απαραίτητο για την επιβίωση ενός κοινωνικού όντος, όπως ο άνθρωπος, να μπορεί να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους. Το άτομο, επειδή είναι κοινωνικό ον, οι πληροφορίες που λαμβάνει από το εξωτερικό για τον κόσμο έχει επίδραση επάνω του.

Η σύγχρονη περίοδος αναφέρεται συχνά ως «εποχή της επικοινωνίας» και μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχουν δημιουργηθεί εκπαιδευτικά ιδρύματα για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να προσαρμοστούν στη ζωή στο «επικοινωνιακό» παγκόσμιο χωριό.

Προκειμένου τα σχολεία να επιτύχουν τους στόχους τους, πρέπει να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα στην οποία μαθητές και δάσκαλοι μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τον έξω κόσμο με αποτελεσματικό τρόπο.

Οι διαχειριστές που είναι υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι δάσκαλοι (που παίζουν τον πιο θεμελιώδη ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης), οι μαθητές (που έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τον κόσμο) και οι οικογένειες (που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των παιδιών ως κοινωνικών όντων) είναι όλοι απαραίτητοι για την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας επικοινωνίας, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τον κόσμο.

Η έννοια της επικοινωνίας μπορεί να αναλυθεί σε αυτά τα πέντε συστατικά, τα οποία μαζί αποτελούν το σύνολο. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας μετακινείται μπρος-πίσω μεταξύ του αποστολέα και του παραλήπτη, όπου έχει επίδραση στον αποστολέα (που είναι η πηγή). Το κανάλι είναι το μέσο μεταφοράς που παίρνει το μήνυμα για να

επικοινωνήσει. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό είναι η ανατροφοδότηση, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αντίδραση του ατόμου που έλαβε το μήνυμα.

Είναι κοινή πρακτική να γίνεται η υπόθεση ότι η αρχική πηγή είναι το μέρος για να ξεκινήσει οποιαδήποτε συζήτηση. Σύμφωνα με τον Gurüzainli (2008), μια πηγή που είναι αξιόπιστη, ηθική, ικανή και μορφωμένη είναι αυτή που μπορεί να παρέχει τις πληροφορίες με τρόπο που είναι σαφής και συνοπτικός.

Το μήνυμα αποτελείται από τον αποστολέα, τον παραλήπτη και οτιδήποτε έχει αξία που μεταφέρεται μεταξύ του αποστολέα και του παραλήπτη. Κάθε επικοινωνία έχει έναν αποστολέα που προσπαθεί να εκφράσει έναν συγκεκριμένο σκοπό στον παραλήπτη αυτής της επικοινωνίας. Ακόμη και όταν τόσο ο αποστολέας όσο και ο παραλήπτης χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις, είναι πιθανό ο παραλήπτης να μην καταλάβει σε τι αποσκοπεί ο αποστολέας (Kaya, 2016).

Το γεγονός ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές ερμηνείες υποδηλώνει ότι το μήνυμα δεν μεταδόθηκε καλά, γι' αυτό είναι ζωτικής σημασίας να συμμετάσχουμε σε κάποιου είδους διαπραγμάτευση νοήματος.

Ο όρος «κανάλι», όταν χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της επικοινωνίας, αναφέρεται στις τεχνικές και τις τακτικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να διασφαλιστεί ότι το μήνυμα θα παραδοθεί στο άτομο που υποτίθεται ότι θα το λάβει (Ergin & Birol, 2005).

Εάν ένα άτομο είναι αυτό που ξεκινά την επικοινωνία μέσω της χρήσης μίμησης, μίμησης, φωνητικών φωνημάτων, εκφράσεων προσώπου ή λέξεων, τότε αυτό το άτομο έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως κανάλι επικοινωνίας. Μετά τη λήψη ενός μηνύματος, ο δέκτης θα αντιδρά συνήθως στον αποστολέα μέσω του ίδιου καναλιού. Αυτό συμβαίνει στην πλειονότητα των περιπτώσεων. Το κρέας του μηνύματος του

καναλιού πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τα σχόλια ως προς τον τόνο και το περιεχόμενό του (Ergin & Birol, 2005).

Ένας δέκτης είναι κάποιος που λαμβάνει πληροφορίες που του έχουν σταλεί από άλλο μέρος και στη συνέχεια ερμηνεύει αυτές τις πληροφορίες σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο σύνολο βιολογικών και ψυχολογικών παραμέτρων προκειμένου να δημιουργήσει είτε φωνητική είτε μη λεκτική απάντηση (Erdem, 2005).

Ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η διαπροσωπική επικοινωνία πηγαιίνει και προς τις δύο κατευθύνσεις, ο ακροατής ενεργεί στο ρόλο του πρώτου ομιλητή κατά την ανατροφοδότηση.

Η λέξη «ανάδραση» αναφέρεται στην αντίληψη του παραλήπτη για τις πληροφορίες που αποστέλλονται από την πηγή καθώς και στην ενέργεια που έγινε ως απάντηση στο μήνυμα.

Μετά την αποδοχή και την επεξεργασία μιας επικοινωνίας από τον αποστολέα από τον παραλήπτη, ο παραλήπτης στέλνει στη συνέχεια ανατροφοδότηση. Η απάντηση υποδεικνύει εάν το μήνυμα που μεταδόθηκε έγινε κατανοητό από τον παραλήπτη. Ως συνέπεια αυτού, είναι απαραίτητο να λαμβάνετε και να παρέχετε ανατροφοδότηση προκειμένου να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία.

Η ιδέα της επικοινωνίας περιλαμβάνει τόσο το ατομικό όσο και το κοινωνικό πλαίσιο. Όταν πρόκειται για την αποτελεσματικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, η επικοινωνία είναι η πιο σημαντική πτυχή. Είναι μια από τις πιο σημαντικές πτυχές της ενηλικίωσης και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων κάποιου.

Είναι σημαντικό για το αίσθημα της αυθυπαρξίας κάποιου καθώς και για την κοινωνική του αποδοχή να είναι σε θέση να εξηγήσει τον εαυτό του στους άλλους

ανθρώπους. Η επικοινωνία είναι το μέσο μέσω του οποίου μπορούμε να αποκτήσουμε γνώση όχι μόνο για τον εαυτό μας αλλά και ο ένας για τον άλλον και να καλλιεργήσουμε ένα αίσθημα κοινότητας (Kaya, 2016).

Η διαδικασία επικοινωνίας εφαρμόζεται για να ασκήσει πίεση στους ανθρώπους να επιφέρουν μια αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη ενός δικτύου διασυνδεδεμένων κόμβων που προάγει τον λόγο και τη συνεργασία (Bursalolu, 2002).

Στη σημερινή κοινωνία, η βασική αιτία της διαφωνίας, της εχθρότητας και της παρεξήγησης μπορεί να αναχθεί σε μια διακοπή της επικοινωνίας. Οι παρεξήγησεις, που είναι αποτέλεσμα αναποτελεσματικής επικοινωνίας σε σπίτια, επιχειρήσεις και σχολεία, προκαλούν τη σπατάλη σημαντικού χρόνου (Bridge, 2003).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η έννοια της επικοινωνίας μπορεί να αναλυθεί σε δύο διακριτές υποκατηγορίες. Το πρώτο εστιάζει στη διοίκηση, ενώ το δεύτερο στη διδασκαλία. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σημαντικό αντίκτυπο σε πολλές πτυχές της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών συμπεριφορών, των πολιτισμικών κανόνων, των οργανωτικών δομών και των διαπροσωπικών δεσμών (Bridge, 2003).

Η ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά, δημιουργικά και παραγωγικά επηρεάζεται άμεσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που φοιτούν. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκμάθησης των μαθητών σχετικά με τη δημοκρατική συμπεριφορά, τη δύναμη της αυτόνομης και επιστημονικής σκέψης και την ικανότητα κριτικής σκέψης.

Στον ακαδημαϊκό χώρο, οι θέσεις του διευθυντή και του υποδιευθυντή είναι υψίστης σημασίας. Η ανάπτυξη των σχολικών χαρακτηριστικών, η επίτευξη των σχολικών

στόχων, η διατήρηση της σχολικής κουλτούρας και η παραγωγή ενός ευχάριστου περιβάλλοντος εξαρτώνται από τη βελτιωμένη αμοιβαία επικοινωνία.

Η ηγεσία από τον διευθυντή του σχολείου, τον υποδιευθυντή και το διδακτικό προσωπικό είναι απαραίτητη για την παροχή μιας άριστης εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό για έναν διευθυντή να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το προσωπικό του/της, καθώς και με τους γονείς, τους εκπαιδευτές και τους οδηγούς λεωφορείων (Habaci, 2013).

Ο τελικός σκοπός κάθε μορφής επικοινωνίας είναι ο ίδιος: να επηρεάσει τη συμπεριφορά του δέκτη. Εξαιτίας αυτού, το πραγματικό περιεχόμενο του μηνύματος δεν είναι τόσο σημαντικό όσο η πράξη της επικοινωνίας του.

Όσον αφορά τόσο την περιγραφή της εργασίας τους όσο και την επαγγελματική τους δεοντολογία, είναι ευθύνη του δασκάλου να βοηθά τους μαθητές του να καλλιεργήσουν τις ρουτίνες και τις ικανότητες που ορίζονται στο πρόγραμμα σπουδών του αντίστοιχου σχολείου τους.

Δηλαδή, προτού οι δάσκαλοι μπορούν εύλογα να περιμένουν από τους μαθητές να επιδείξουν τις απαιτούμενες γνωστικές και συναισθηματικές συμπεριφορές, πρέπει πρώτα να επαληθεύσουν ότι οι μαθητές είναι ικανοί να επιδείξουν τέτοιες συμπεριφορές με σαφείς ψυχοκινητικές πρακτικές.

Η διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών με στόχο να επηρεάσει τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου αναφέρεται ως επικοινωνία. Γιατί η «μάθηση» αναφέρεται σε μια αλλαγή στη συμπεριφορά που συμβαίνει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ως αποτέλεσμα της επικοινωνίας, είναι δυνατόν να τη δούμε ως αποτέλεσμα που προκύπτει από αποτελεσματική επικοινωνία.

Η μάθηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς σαφή και αποτελεσματική επικοινωνία (Ergin & Birol, 2005). Στις διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ του διδάσκοντα και του μαθητή, ο δάσκαλος ενεργεί ως αποστολέας, ενώ ο μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του παραλήπτη.

Το μήνυμα μπορεί να βρεθεί στο σχολικό βιβλίο, το περιεχόμενο που συζητείται στις τάξεις ή τα λόγια του δασκάλου. Το κανάλι αποτελείται από τις πολλές μεθόδους και υλικά που χρησιμοποιούνται στην τάξη.

Η διατήρηση του σχολικού πνεύματος και η επιτυχής ολοκλήρωση των εργασιών που έχουν ανατεθεί είναι δύο από τους στόχους της επικοινωνίας στην τάξη. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν δικαίωμα να γνωρίζουν για όλα όσα συμβαίνουν.

Αυτό οδηγεί στο σχηματισμό ενός μεγάλου αριθμού φρέσκων απόψεων. Η επικοινωνία συμβαίνει συνεχώς, όλη την ώρα, και είναι μια περίπλοκη διαδικασία που είναι πραγματικά απαραίτητη. Οι δάσκαλοι μπορούν να μεταδώσουν τις γνώσεις τους στους μαθητές τους μέσω πολλών διαφορετικών καναλιών, συμπεριλαμβανομένων, ενδεικτικά, των εξής: προφορικές, γραπτές, βασισμένες σε βίντεο και οδηγίες σε υπολογιστή για να αναφέρουμε μερικά. Κάθε μάθημα διδάσκεται χρησιμοποιώντας υλικά που είναι αρκετά παρόμοια μεταξύ τους.

Η επικοινωνία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος όλων των άλλων πτυχών της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων με το προσωπικό, των λειτουργικών διαδικασιών και των θεσμικών πλαισίων, επομένως είναι επιτακτική ανάγκη οι διευθυντές να έχουν μια σταθερή κατανόηση της ιδέας (Hoy & Miskel, 1998).

Είναι σημαντικό για την επιτυχία του οργανισμού όλα τα εσωτερικά κανάλια επικοινωνίας να παραμένουν ανοιχτά ανά πάσα στιγμή. Το κλειδί για την επικοινωνία

που δεν είναι μόνο αποτελεσματική αλλά και επικεντρωμένη στην εύρεση λύσεων είναι η προσεκτική ακρόαση (Hoy & Miskel, 1998).

Εξίσου σημαντικό είναι και για όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, από τη διοίκηση έως τους δασκάλους στις τάξεις έως τους ίδιους τους μαθητές, να αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον με προσοχή. Εξαιτίας αυτού, η έννοια της επικοινωνίας πρέπει να θεωρείται θεμελιώδης και ουσιαστική εάν οι μαθητές πρόκειται να είναι επιτυχείς στις ακαδημαϊκές τους προσπάθειες (Habaci, 2013).

Αυτό που υπονοούν οι Cooley και Roach (1984) όταν μιλούν για «επικοινωνιακή ικανότητα» είναι η γνώση των κατάλληλων και αποτελεσματικών προτύπων επικοινωνίας καθώς και η ικανότητα χρήσης και προσαρμογής αυτών των πληροφοριών σε ποικίλες ρυθμίσεις.

Ο προαναφερθείς ορισμός περιλαμβάνει δύο μέρη: (α) το να γνωρίζεις πώς γίνεται κάτι, το οποίο είναι ελλιπές χωρίς επίσης να γνωρίζεις γιατί τα πράγματα δρομολογούνται με συγκεκριμένο τρόπο και (β) να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση, η οποία δεν είναι ίδια για όλους και επηρεάζεται από παράγοντες όπως η διάθεση, η προσωπικότητα και το άγχος (Hargie, 2011).

Η μελέτη που διεξήχθη από τους Spintzberg και Cupach (1989) βοήθησε να ρίξει φως στην ιδέα ότι η ικανότητα επικοινωνίας μπορεί να παίζει ρόλο στην επιτυχία ή την αποτυχία μιας ρομαντικής σχέσης. Υποστηρίζουν ότι η έννοια της «ικανότητας» μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους από τα άτομα, αλλά ότι η αποτελεσματικότητα και η κοινωνική καταλληλότητα είναι χαρακτηριστικά που μοιράζονται όλοι οι ορισμοί.

Η αποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η επίτευξη ενός στόχου. ο έλεγχος είναι ο παράγοντας που συμβάλλει περισσότερο στην αποτελεσματικότητα. Τόσο η στρατηγική όσο και η ευγένεια είναι παραδείγματα κοινωνικής καταλληλότητας, η οποία μπορεί να περιγραφεί ως η απουσία επιθετικής συμπεριφοράς σε κοινωνικά ή διαπροσωπικά πλαίσια.

Ως αποτέλεσμα, η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας εμφανίζεται συνήθως σε κοινωνικά και διαπροσωπικά πλαίσια. Η γνώση με τη διαδικασία της επικοινωνίας καθώς και η ανεπτυγμένη ικανότητα στην εφαρμογή της είναι απαραίτητα συστατικά μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί ένα παράδειγμα όσων δεξιοτήτων ανήκουν στην κατηγορία της επικοινωνίας.

Η ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν και να αφομοιώνουν πληροφορίες με αποτελεσματικό τρόπο αναφέρεται ως διαπροσωπική ικανότητα. Η ανταλλαγή ιδεών, συναισθημάτων και η αναφορά σχετικά με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που βρίσκονται ήδη σε εξέλιξη είναι όλα κατάλληλα παραδείγματα.

Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί όχι μόνο να ακούει και να μιλά το άτομο, αλλά και να βλέπει και να βιώνει αυτό που μεταδίδεται. Είναι επίσης χρήσιμο να γνωρίζει πώς να τροποποιεί το στυλ επικοινωνίας του ανάλογα με το αν μιλά με κάποιον αυτοπροσώπως, μέσω τηλεφώνου ή μέσω ενός ψηφιακού μέσου, όπως το email ή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Park et al., 2014).

Μελετώντας και ακονίζοντας ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων επικοινωνίας, το άτομο μπορεί να αυξήσει το επίπεδο της ικανότητας λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σας.

Λόγω της αλληλοσυνδεόμενης φύσης τόσων πολλών από αυτές τις δεξιότητες, είναι απαραίτητο το άτομο να εξασκεί τις επικοινωνιακές του δεξιότητες σε όσα διαφορετικά πλαίσια είναι ανθρωπίνως εφικτό. Όταν εμπλέκεται σε «ενεργητική ακρόαση», ένα άτομο δίνει στο άτομο που μιλάει ολόκληρη και αδιαίρετη προσοχή. Οι συνομήλικοι τρέφουν μεγάλο σεβασμό για τα άτομα που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και συμπεριφέρονται με αξιοπρεπή τρόπο προς τους άλλους.

Παρά την εμφάνιση, αυτή είναι μια ικανότητα που μπορεί να τελειοποιηθεί μόνο με χρόνο και προσπάθεια με την πάροδο του χρόνου. Εάν κάποιος θέλει να είναι καλός ακροατής, πρέπει να δώσει προσοχή στο άτομο που μιλάει, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με ενημερωμένο τρόπο σε αυτά που λέει (Darling & Dannels, 2003).

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές καταστάσεις που χρειάζονται διαφορετικούς τρόπους έκφρασης. Η ακρόαση και η ομιλία είναι, χωρίς αμφιβολία, οι δύο πιο βασικές πτυχές της επιτυχημένης επικοινωνίας (Johnson και Napper-Owen, 2011). Η ικανότητα ένα άτομο να μιλάει καθαρά και να αλληλεπιδρά παραγωγικά σε ένα περιβάλλον είναι απαραίτητη για την επιτυχία κάποιου λόγω αυτής της εξάρτησης. Είναι κοινή πρακτική να υποτιμάται κατάφωρα το όφελος από την κατοχή τέτοιων ιδιοτήτων.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων έχει την εντύπωση ότι οι διαπροσωπικές δεξιότητες και οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι ένα και το αυτό. Δυστυχώς, δεν είναι έτσι. Για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις. Με παρόμοιο πνεύμα, η κατοχή ισχυρών επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιτρέπει σε κάποιον να επικοινωνεί με τους άλλους κατανοώντας και λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις αυτών.

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ένα από τα πιο θεμελιώδη στοιχεία της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (Parsons & Beauchamp, 2012). Αυτό συμβαίνει επειδή όλες οι καλές πρακτικές απαιτούν ισχυρή επικοινωνία προκειμένου να εφαρμοστούν (Hunt, Tourish, & Hargie, 2000).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών αποτελούν ουσιαστικό μέρος της επικοινωνίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (διευθυντής - εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι - μαθητές, δάσκαλοι μεταξύ τους, διευθυντής - μαθητές).

Είναι πολύ πιο πιθανό για τους διευθυντές να δουν τα σχέδιά τους να υλοποιούνται εάν είναι σε θέση να επικοινωνούν επιτυχώς με τους υπαλλήλους υπό την επίβλεψή τους.

Οι διευθυντές πρέπει να χαρακτηρίζονται από μια σειρά από ιδιότητες που ενθαρρύνουν την αποτελεσματική επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένων των εξής:

- (α) προσεκτικός σχεδιασμός της επικοινωνίας,
- (β) επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις,
- (γ) προσαρμογή του μηνύματός του στις συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα των μελών του προσωπικού,
- (δ) την προθυμία να χρησιμοποιηθούν πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας, διατηρώντας παράλληλα την ακρίβεια.

Σε έρευνά τους, οι Χριστοφορίδου και Πλατσίδου (2020) διεξήγαγαν έρευνα για να επαληθεύσουν την υπόθεση ότι ο προσεκτικός προγραμματισμός της επικοινωνίας μπορεί να έχει οφέλη στη σωστή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό, όταν συνέκριναν τις αυτοαξιολογήσεις των ερωτηθέντων για τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με την πραγματική τους απόδοση σε ένα τεστ μέτρησης της ικανότητάς τους να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.

Αυτή η σύγκριση αποκάλυψε ότι οι ερωτηθέντες πίστευαν ότι είχαν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες από ό,τι είχαν στην πραγματικότητα. Οι διευθυντές, που σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία όσον αφορά τον συναισθηματικό έλεγχο, είχαν μεγαλύτερη ικανότητα επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο ικανοί να εφαρμόσουν μια ποικιλία τεχνικών επικοινωνίας ανάλογα με την περίπτωση. Επιπλέον, έχουν πιο καινοτόμους τρόπους επικοινωνίας με δασκάλους και άλλους εκπαιδευτικούς στον τομέα.

Το εύρημα αυτό συνάδει με αυτό μιας μελέτης που διεξήχθη από τους Αθανασούλα-Ρέππα, Μακρή-Μπότσαρη, Κουνένου και Ψυχάρη (2010), των οποίων η μελέτη διαπίστωσε ότι οι διευθυντές στα σχολεία που βρίσκουν και/ή δημιουργούν νέες μορφές επικοινωνίας χρησιμοποιούν στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης και επίσης διευκολύνουν και υποστηρίζουν τους γονείς των μαθητών.

Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν την τάση να ευδοκιμούν σε τομείς όπως η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμησή τους, κάτι που μπορεί να βοηθήσει στο να εξηγηθεί γιατί αυτά τα άτομα είναι πιο πιθανό να είναι επιτυχημένα ως προς την επικοινωνία, την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και της ενεργητικής ακρόασης (Χριστοφορίδου και Πλατσίδου, 2020).

Από την άλλη, οι διευθυντές, που κέρδισαν τους χαμηλότερους δυνατούς βαθμούς σε αυτή την κατηγορία, δεν διαθέτουν το επίπεδο αυτογνωσίας που απαιτείται για να

προσφέρουν μια αντικειμενική αξιολόγηση των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων (Χριστοφορίδου και Πλατσίδου, 2020).

3.2 Μορφές και είδη επικοινωνίας

3.2.1 Άμεση και έμμεση επικοινωνία

Η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί και να αφομοιώνει πληροφορίες με αποτελεσματικό τρόπο αναφέρεται ως άμεση διαπροσωπική ικανότητα. Η ανταλλαγή ιδεών, συναισθημάτων και η αναφορά σχετικά με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που βρίσκονται ήδη σε εξέλιξη είναι όλα κατάλληλα παραδείγματα.

Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί όχι μόνο το άτομο να ακούει και να μιλάει, αλλά και να βλέπει και να βιώνει αυτό που μεταδίδεται (Joyce, 2012).

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές καταστάσεις που χρειάζονται διαφορετικούς τρόπους έκφρασης. Είναι δυνατό κάποιος να αξιοποιήσει στο έπακρο τις επικοινωνιακές σας δεξιότητες αποκτώντας πρώτα την κατανόηση του κοινού του και προσδιορίζοντας πώς το μήνυμα θα μεταδοθεί πιο αποτελεσματικά (Turnbull, 2009).

3.2.3 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις είναι το είδος της επικοινωνίας που είναι πιο ξεκάθαρα και κατανοητό στον αποδέκτη και έχουν τη δυνατότητα να είναι εξαιρετικά επιτυχημένες. Η λεκτική εμπλοκή, συχνά γνωστή ως επικοινωνία με προφορικές λέξεις, είναι το πιο βασικό είδος διαπροσωπικής σύνδεσης.

Λόγω της ανησυχίας που τρέφουν τα άτομα για την προφορική γλώσσα, μερικές φορές αγνοούν τη σημασία της γραφής. Επιπλέον, οι λέξεις είναι πολύ σημαντικές για τη διαδικασία της γραφής (Collins et al., 2011).

Όταν αντιπαραβάλλονται καταγεγραμμένες και μη καταγεγραμμένες μορφές επικοινωνίας, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι γραπτές μορφές επικοινωνίας συχνά αποθηκεύονται και τεκμηριώνονται για μεταγενέστερη ανάκτηση, ενώ οι προφορικές μορφές επικοινωνίας όχι (Phutela, 2015).

Οι ανταλλαγές λεκτικών πληροφοριών περιλαμβάνουν πράγματα όπως ομιλίες, συναντήσεις και ακόμη και απλή συζήτηση. Η ικανότητα της προφορικής γλώσσας να απορροφά στοιχεία από όλες τις πτυχές του συστήματος κοινωνικής επικοινωνίας είναι ένα από τα δυνατά σημεία που τη διακρίνουν από τη γραπτή γλώσσα (Hinde κ.α., 1972).

Η λεκτική επικοινωνία είναι, χωρίς αμφιβολία, αποτελεσματική. Ωστόσο, όταν συνδυάζεται με προσεκτική ακρόαση και μη λεκτικά σημάδια, μετατρέπεται σε ένα ακόμα πιο ισχυρό εργαλείο.

Όσον αφορά την προσεκτική λήψη πληροφοριών, έχουμε ήδη εμπλακεί σε λίγη μη λεκτική επικοινωνία, όπως να δείξουμε προσοχή γνέφοντας, κάνοντας εκφράσεις προσώπου και κλίνοντας προς το άτομο που μιλάει. Αυτό που λέει ένα άτομο μπορεί να υποστηρίζεται από τη γλώσσα του σώματός του ή μπορεί να αντικρούσει εντελώς αυτό που λέει.

Αναφέρεται ότι μόνο το 35% από αυτά που λέγονται, λέγονται σε πραγματικό χρόνο, ενώ το υπόλοιπο 65% μεταδίδεται μέσω μη λεκτικών σημείων. Ωστόσο, λόγω των μοναδικών συνθηκών κάθε περίπτωσης, μια τέτοια δήλωση δεν είναι σωστή. Ωστόσο,

οι μη λεκτικές ενδείξεις έχουν την ικανότητα είτε να ενισχύουν είτε να υπονομεύουν ένα μήνυμα.

Υπάρχουν διάφορες μη λεκτικές ενδείξεις, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής επαφής με τη μορφή χειραψίας ή χτυπήματος στον ώμο, που μπορεί να επηρεάσουν το πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνει κάποιος τι προσπαθεί να πει το άτομο. Μια δυνατή και στοργική γλώσσα μπορεί να μεταδοθεί μέσω της αφής.

Η μη λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης της εμφάνισής του, η οποία περιλαμβάνει πτυχές όπως το τι φοράει κάποιος, το πώς φτιάχνει τα μαλλιά του και τα κοσμήματα που φοράει.

Κεφάλαιο 4^ο: Η ενεργητική ακρόαση

4.1 Ορισμός της ενεργητικής ακρόασης

Η ενεργητική ακρόαση είναι χρήσιμη μόνο εάν βασίζεται στις βασικές ιδέες του ατόμου που ακροάζεται (Haley et al., 2017).

Η ικανότητα ένα άτομο να επιφέρει αλλαγές στα άτομα γύρω του βοηθείται πολύ από την πρακτική της ενεργητικής ακρόασης. Παρά τη διαδεδομένη πεποίθηση ότι η ακρόαση είναι μια ανενεργή τακτική, τα κλινικά και επιστημονικά δεδομένα καταδεικνύουν αναμφίβολα ότι η προσεκτική ακρόαση είναι ένας πολύ ισχυρός παράγοντας για την αλλαγή της προσωπικότητας ενός ατόμου καθώς και για την ανάπτυξη μιας ομάδας (Jalongo, 1995).

Οι άνθρωποι όχι μόνο έχουν διαφορετική οπτική για τον κόσμο ως και αποτέλεσμα να αφιερώνουν χρόνο για να ακούσουν ο ένας τον άλλον, αλλά προκαλεί επίσης μια αλλαγή στις βασικές πεποιθήσεις και τις κατευθυντήριες αρχές που έχουν.

Οι άνθρωποι μπορούν να βελτιωθούν σε όλες τις πτυχές της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένων συναισθηματικά, διανοητικά, δημοκρατικά και αυταρχικά, όταν ακούγονται με αυτόν τον φρέσκο και καινοτόμο τρόπο.

Ένας προσεκτικός ακροατής εμπνέει το άτομο που ακούγεται να μηδενίσει τι έχει να πει και να εκφράσει τα συναισθήματα και τις ιδέες του με ξεκάθαρο τρόπο. Είναι πιο πιθανό τα μέλη μιας ομάδας να ακούν ο ένας τον άλλον, να μειώσουν τον όγκο των διαφωνιών τους και να είναι δεκτικοί στο να υιοθετήσουν τις ιδέες των άλλων ενώ εργάζονται μαζί.

Η ακρόαση όχι μόνο διδάσκει περισσότερες πληροφορίες από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα αλλά βοηθά επίσης τους ανθρώπους να δημιουργήσουν σχέσεις που είναι βαθιά ικανοποιητικές και συχνά επιφέρει μια θετική αλλαγή στην οπτική γωνία για αυτόν που ακούει.

Το ταλέντο της προσεκτικής ενεργητικής ακρόασης είναι αυτό που μπορεί να αποκτηθεί μέσω της εξάσκησης. Ως αποτέλεσμα, τα προαναφερθέντα είναι μερικά από τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να αναμένονται ως αποτέλεσμα της προσεκτικής ακρόασης (Weger et al., 2014).

Η ακρόαση με πρόθεση, συχνά γνωστή ως «ενεργητική» ακρόαση, γίνεται με σκοπό να παρασύρει το άτομο που ακούγεται. Εξαιτίας αυτού, χρησιμοποιεί συγκεκριμένες προσεγγίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες που πρέπει να εκτελούνται καθώς και εκείνες που πρέπει να αποφεύγονται.

Η πρώτη αντίδραση της πλειοψηφίας των ατόμων στην έννοια της ακρόασης ως τεχνικής σύνδεσης με άλλους ανθρώπους είναι ότι είναι ανεπαρκής από μόνη της, καθώς είναι παθητική και δεν παρέχει καμία πληροφορία στον ομιλητή.

Η αποτελεσματικότητα του μηνύματος μπορεί να αποδοθεί στην ενσωμάτωσή του, η οποία είναι ένας παράγοντας που είναι και λεπτός και ουσιαστικός (Tyler, 2011).

Το να πει ένα άτομο σε ένα άλλο άτομο ότι το σέβεται είναι η στρατηγική που είναι πιθανό να είναι η πιο δύσκολη. Η μέθοδος που είναι πιθανό να είναι η πιο επιτυχημένη είναι να εκτιμάς ειλικρινά το άλλο άτομο και να δείχνεις αυτόν τον σεβασμό με τις πράξεις σου.

Η ακρόαση είναι η πιο αποτελεσματική τεχνική για την επίτευξη αυτού του στόχου. Με τον ίδιο τρόπο που τείνουν να εξαπλωθούν άλλα είδη συμπεριφορών, το ίδιο συμβαίνει και με τις συνήθειες συμπεριφορές ακρόασης.

Αυτό έχει ευρείες επιπτώσεις για προβλήματα σε οποιοδήποτε είδος επικοινωνίας, είτε συμβαίνουν μεταξύ ανθρώπων είτε μεταξύ τμημάτων μιας μεγάλης εταιρείας. Προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων σε όλα τα επίπεδα, είναι απαραίτητο τα άτομα να αναλάβουν την πρωτοβουλία να οικοδομήσουν ένα πρότυπο ακρόασης μεταξύ αυτών των ατόμων.

Με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνει κανείς να αντιδρά στον θυμό με οργή, να συζητά με επιχειρήματα και να λέει ψέματα με δόλο, μαθαίνει επίσης να ανταποκρίνεται στο άκουσμα με ακρόαση.

Η απομάκρυνση από αυτό είναι ότι οποιαδήποτε συμπεριφορά, επιδεικνύεται από ένα άτομο, θα απαντηθεί τελικά με αντίστοιχη συμπεριφορά στο άλλο άτομο, και ότι οποιοσδήποτε αισθάνεται υπεύθυνος σε μια κατάσταση μπορεί να δώσει τον τόνο για μια αλληλεπίδραση με τον τρόπο που συμπεριφέρεται.

Είναι πολύ μεγαλύτερη πρόκληση, αλλά μακροπρόθεσμα αξίζει τον κόπο τα άτομα να μπορούν να παρακινούν καλές δραστηριότητες σε άλλους ανθρώπους. Η ακρόαση δεν είναι μια ικανότητα που έρχεται εύκολα στους περισσότερους ανθρώπους, ώστε να μπορούν να ακούν προσεκτικά. Επιπλέον, μπορεί να χρειαστεί μια τροποποίηση στον τρόπο που τα άτομα βλέπουν τα πράγματα σε βασικό επίπεδο. Αυτές οι τροποποιήσεις γίνονται σταδιακά και συχνά και απαιτούν μεγάλη εργασία.

Ο ακροατής πρέπει να έχει γνήσιο ενδιαφέρον για αυτό που λέγεται από τον ομιλητή για να είναι αποτελεσματική η ενεργητική ακρόαση. Η πρακτική της ενεργητικής ακρόασης εκθέτει ένα άτομο.

Το άτομο πρέπει να επιτύχει τον στόχο της ενεργητικής ακρόασης, που είναι να κατανοήσει πλήρως πώς νιώθει ένα άλλο άτομο, να εκτιμήσει τη σημασία των πραγμάτων που έχει περάσει και να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του.

Επειδή είμαστε τόσο συνηθισμένοι να αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας με έναν συγκεκριμένο τρόπο, να βλέπουμε και να ακούμε ακριβώς αυτό που θέλουμε να δούμε και να ακούσουμε, είναι εξαιρετικά δύσκολο για ένα άτομο να απελευθερωθεί από τις επιθυμίες του να δει τα πράγματα με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Αυτό συμβαίνει γιατί το άτομο έχει συνηθίσει να βλέπει και να ακούει ακριβώς αυτό που θέλει να δει και να ακούσει. Αυτή η δραστηριότητα είναι πολύ πιο δύσκολη παρά δυσάρεστη, παρά το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις που είναι επώδυνη.

Ως αποτέλεσμα, η καλλιέργεια μιας στάσης αληθινής προσοχής σε αυτόν που κάνει την ομιλία δεν είναι εύκολη υπόθεση. Είναι δυνατό να το μεγαλώσει, αλλά μόνο αν δώσει κανείς στον εαυτό του την ευκαιρία να δει τα πράγματα από τη σκοπιά του ομιλητή.

Από την άλλη πλευρά, όταν το άτομο έχει αποκτήσει τέτοιου είδους εμπειρίες, θα οικοδομήσει σταδιακά μια νοοτροπία που θα του επιτρέψει να είναι απόλυτα ειλικρινές στο ενδιαφέρον του για το άτομο που μιλάει (Tyler, 2011).

Η εξάσκηση είναι ένας τρόπος για να γίνει αυτή η σύνδεση με το άλλο άτομο ισχυρότερη. Μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επικοινωνία είναι η ικανότητα που έχει ένα άτομο να ακούει προσεκτικά.

Η ενεργητική ακρόαση είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται στο χώρο της θεραπείας εδώ και πολλά χρόνια. Οι ρίζες του μπορούν να αναχθούν στην ανθρωπιστική προσέγγιση του Carl Rogers, ο οποίος δίνει έμφαση στον ομιλητή και στην ικανότητά του να είναι ανοιχτός και διαφανής στο διάλογο (Rogers, 1957).

Η «ενεργητική ακρόαση» στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής προσέγγισης αναφέρεται στην ακρόαση του άλλου με αποτελεσματικό τρόπο και όχι με παθητικό τρόπο. Έχει περιγραφεί ως μια διαδικασία πολλαπλών βημάτων που περιλαμβάνει στρατηγικές όπως η διατύπωση σχολίων, η δημιουργία σχετικών ερωτήσεων, η παράφραση και η περίληψη προκειμένου να επιδειχθεί πλήρης κατανόηση και να επιβεβαιωθούν τα περιεχόμενα που έχουν κοινοποιηθεί (Gordon, 2010).

Επιπλέον, απαιτεί να διατηρείται συνεχώς οπτική επαφή με τον ομιλητή, να μην τον διακόπτει ενώ μιλάει και να χρησιμοποιεί θετικές μη λεκτικές ενδείξεις όπως το χαμόγελο και το νεύμα (Lewis & Reinsch, 1988).

Ωστόσο, εάν η ενεργή ακρόαση χρησιμοποιείται μόνο ως μέθοδος ή μια συλλογή στρατηγικών, μπορεί όχι μόνο να έρχεται σε αντίθεση με τις βασικές απόψεις του χρήστη, αλλά και να φαίνεται κούφια, επιτρέποντας στους άλλους να δουν τον μη αυθεντικό χαρακτήρα της (Rogers, 1957).

Αυτό συμβαίνει επειδή η ενεργητική ακρόαση είναι μια στρατηγική, όχι μια στρατηγική από μόνη της. Κάποιος μπορεί να δείξει το ενδιαφέρον του για αυτό που λέγεται από τον ομιλητή και να κατανοήσει καλύτερα το πρόβλημα που συζητείται ακούγοντας ενεργά αυτό που λέγεται (McNaughton et al., 2008).

Στην πραγματικότητα, ένας προσεκτικός ακροατής συνεργάζεται με τον ομιλητή για να δημιουργήσει μια κοινή κατανόηση και από τα δύο μέρη. Η ενεργητική ακρόαση

αναπτύχθηκε αρχικά ως μια τεχνική για χρήση από τους συμβούλους προκειμένου να ακούν καλύτερα τους πελάτες τους σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση (Bodie et al., 2012).

Ωστόσο, έκτοτε βρήκε χρήση εκτός θεραπείας ως μέσο βελτιωμένης επικοινωνίας σε διάφορα επαγγέλματα βοήθειας πέρα από την ψυχολογία και τη συμβουλευτική, συμπεριλαμβανομένων, για παράδειγμα, ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού και στελεχών διοίκησης επιχειρήσεων, καθώς και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (McNaughton et al., 2008).

Αντίστοιχα, όπως αποδεικνύεται τόσο από περιγραφικές όσο και από πειραματικές μελέτες, το ενδιαφέρον για την ενεργητική ακρόαση έχει εξαπλωθεί σε διάφορα πεδία.

Από τη δεκαετία του 1960, υπήρξε μια έκρηξη στον αριθμό των εγγράφων που διερευνούν τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης ενεργητικής ακρόασης για επόπτες και διευθυντές στο χώρο εργασίας, καθώς και στον εμπορικό τομέα (McNaughton et al., 2008).

4.2 Η χρήση της ενεργητικής ακρόασης από τον εκπαιδευτικό

Σύμφωνα με τον Hudson, υπάρχει μια σειρά από επιτακτικά επιχειρήματα υπέρ του ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ακρόαση. Με την ακρόαση, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εμφυσήσει την εμπιστοσύνη στους μαθητές του ενώ παράλληλα δείχνει ότι τους θεωρεί ίσους ανθρώπους (Jalongo, 1995).

Οι μαθητές δημιουργούν ένα αίσθημα αξίας που τους ωθεί να βελτιώσουν την απόδοσή τους όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για όσα έχουν να πουν οι μαθητές τους. Έχουν μια ενισχυμένη αίσθηση κίνησης.

Οι μαθητές που έχουν πολλά εγγενή κίνητρα έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να κάνουν το επιπλέον μίλι στις σχολικές τους εργασίες. Αυτό, με τη σειρά του, αυξάνει την πιθανότητα ακαδημαϊκής τους επιτυχίας, γεγονός που τους κερδίζει ακόμη περισσότερο σεβασμό.

Συνέπεια της ακρόασης, είναι ότι με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν επικοδομητικό κύκλο που δεν μπορεί παρά να προσφέρει πλεονεκτήματα στους μαθητές του.

Όλοι επωφελούνται από ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά ακούγονται ενεργά και ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

Ένας δάσκαλος ή σύμβουλος που είναι προσεκτικός στους μαθητές του και τους βοηθά να δημιουργούν τις δικές τους απαντήσεις στις δυσκολίες είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών (McNaughton et. al., 2008).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να υπηρετεί αποτελεσματικά με την ιδιότητα του προτύπου, αποτελώντας ένα σημαντικό παράδειγμα για τους μαθητές της τάξης του. Κατά συνέπεια, εξαρτάται από τον ίδιο να μάθει πώς να πραγματοποιεί αυτή τη λειτουργία.

Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην ακρόαση στο βαθμό που έχουν το καλό παράδειγμα από τον εκπαιδευτικό, όντας ο τελευταίος ευγενικός και προσεκτικός.

Σύμφωνα με τον Buljubai Kuzmanovi (2021), η ενεργητική ακρόαση δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιθέτως, υποστηρίζει ότι πρέπει να θεωρείται ως βασική δεξιότητα για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Για να είμαστε πιο ακριβείς, η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών ορίζεται από την προσοχή στα βασικά.

Το άτομο που στέλνει το μήνυμα συνδέεται και εμπλέκεται στη διαδικασία, όπως και αυτό που λαμβάνει την επικοινωνία, διακρίνεται από αποδοχή, υποστήριξη και περιέργεια (Zrilic, 2010). Σύμφωνα με τον Brust-Nemet (2015), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλλάξουν την προσοχή τους από το να επικεντρωθούν κυρίως στην παροχή γνώσης στους μαθητές στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως η ενεργητική ακρόαση.

Είναι πολύ απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί και άλλα άτομα που συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να εργαστούν για τη δική τους προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ο Joki (2017) διεξήγαγε μια ανάλυση των οκτώ βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση που περιγράφονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Αυτές οι ικανότητες έχουν ενσωματωθεί στα εθνικά προγράμματα σπουδών, ενώ έχει οριστεί ένα πρότυπο για οκτώ διαφορετικούς τύπους ικανότητας και η κοινωνική ικανότητα είναι ένα από αυτά.

Ο Joki (2017) υποστηρίζει ότι για να έχει κανείς κοινωνικές δεξιότητες, πρέπει να μπορεί να παρουσιάζει τον εαυτό του με τρόπο αποδεκτό από τους συγχρόνους του και ότι αυτή η ικανότητα πρέπει να αναπτυχθεί νωρίς στη ζωή του. Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές των «κοινωνικών ικανοτήτων» ενός ατόμου είναι η ικανότητά του για σαφή και αποτελεσματική επικοινωνία. Κάθε μεμονωμένη εκπαιδευτική

δραστηριότητα θα πρέπει να καταλήγει σε αυξημένες επικοινωνιακές ικανότητες ως τελικό προϊόν.

Ο Juri (2010), από την άλλη, εξέτασε τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως δυναμικό μεσολαβητή μεταξύ της επιλογής της κατάλληλης συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιας διδασκαλίας.

Η έρευνα του Juri (2010), επικεντρώθηκε στη σχέση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών. Δεδομένης της σημασίας της ενεργητικής ακρόασης για την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας, είναι εξαιρετικά σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτή η ικανότητα χρησιμοποιείται πραγματικά στην τάξη καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί.

Σύμφωνα με τους Jindra et al. (2010), η ενεργητική ακρόαση είναι μια δεξιότητα που μπορεί να αποκτηθεί μέσω της εξάσκησης. Η προσοχή που επιδεικνύεται όχι μόνο μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, αλλά και που δείχνουν οι μαθητές ο ένας στον άλλο, καθώς και στους σχολικούς υπαλλήλους και τους γονείς, είναι μια σαφής αντανάκλαση των διδασκαλιών που έχουν διδαχθεί.

Πριν ξεκινήσουν την πραγματική διδασκαλία, η κύρια ευθύνη των δασκάλων είναι να επικεντρωθούν στη δημιουργία σύνδεσης με τους μαθητές τους και τις οικογένειες των μαθητών τους. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών είναι ανάλογες με αυτές μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου. Η διδασκαλία της επικοινωνίας είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής κουλτούρας (Peko et al., 2014).

Όταν πρόκειται για την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, οι Huerta-Wong και Schoech (2010) υποστηρίζουν ότι η απόκτηση της δεξιότητας μέσω της πρακτικής εμπειρίας είναι προτιμότερη από την εκμάθηση της δεξιότητας μέσω της διδασκαλίας σε ένα περιβάλλον τάξης.

Δύο προσεγγίσεις, γνωστές ως έμμεση μάθηση και άμεση διδασκαλία, προτείνονται για τον στόχο της ενίσχυσης των ακουστικών σας ικανοτήτων (με τη μορφή ασκήσεων).

Οι McNaughton et al. (2007) προτείνουν τη χρήση του μοντέλου LAFF σε καταστάσεις όπου εμπλέκονται άμεση διδασκαλία και εκπαίδευση δεξιοτήτων. Όταν χρησιμοποιείται το LAFF, τέσσερα είναι τα ακόλουθα στάδια:

- Η ακοή, η κατανόηση και η άδεια είναι οι τριμερείς ιδιότητες που αντιπροσωπεύονται από το γράμμα L.
- Η έρευνα και η δημιουργία νοητικών σημειώσεων είναι οι δραστηριότητες που αντιπροσωπεύονται από το γράμμα A.
- Η αναγνώριση ενός προβλήματος σημαίνει "να δώσουν προσοχή στις αιτίες, τα συμπτώματα και τις απαιτήσεις του προβλήματος".
- Το γράμμα "F" στο "να εντοπίσω ένα πρώτο βήμα" σημαίνει "να αναγνωρίσω ένα πρόβλημα", που σημαίνει "να δώσω προσοχή στις αιτίες, τα συμπτώματα και τις απαιτήσεις του προβλήματος". Το γράμμα "F" σημαίνει επίσης "μια συμβολή στη λύση", η οποία μπορεί να είναι είτε άμεση είτε καθυστερημένη ενέργεια.

Ένας ακροατής μπορεί να είναι είτε παθητικός είτε ενεργός συμμετέχων στη συζήτηση.

Ένα άτομο εμπλέκεται σε παθητική ακρόαση όταν απλώς προσέχει τι λέει ένα άλλο

άτομο χωρίς να συμμετέχει στη συζήτηση ή να προσπαθεί να κατανοήσει πλήρως αυτό που λέγεται (Gordon, 1996).

Σε μια συζήτηση, και οι δύο συμμετέχοντες θέλουν να ακουστούν και να γίνουν κατανοητοί και θέλουν να είναι σε θέση να εκφράσουν αυτό που σκέπτονται και βιώνουν. Εξυπηρετεί την ίδια λειτουργία για να μεταφέρει ένα μήνυμα σε έναν εκπαιδευτικό ή μια ομάδα συμμαθητών, όπως συμβαίνει για να παραδώσει ένα μήνυμα στους μεμονωμένους μαθητές, εάν είναι ομαδοποιημένοι. Αυτή είναι η τεχνική για την επίτευξη ενεργητικής ακρόασης, η οποία χαρακτηρίζεται από συμμετοχή που είναι τόσο σκόπιμη όσο και γνωστική.

Ο Reardon (1998) παρέχει μια λίστα με πολλά χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επικοινωνίας, μερικά από τα οποία είναι τα εξής: η χρήση τόσο λεκτικών όσο και μη λεκτικών ενδείξεων, καθώς και η παρουσία τόσο αυτοσχέδιων όσο και προσχεδιασμένων ενεργειών. Το γεγονός ότι η επικοινωνία είναι δυναμική παρά στατική. την παρουσία άμεσης ανατροφοδότησης, αλληλεπίδρασης και συνοχής την τήρηση ορισμένων εσωτερικών και εξωτερικών κανόνων· την παρουσία δράσης και την ικανότητα να επηρεάζεις τους άλλους.

Σύμφωνα με τους McNaughton et al. (2007), υπάρχουν διάφορα στάδια ενεργητικής ακρόασης που πρέπει να περάσει κάποιος για να κατανοήσει πλήρως την άποψη του άλλου.

Επιπλέον, η ενεργητική ακρόαση περιγράφεται από τον Horpe (2007) ως χαρακτηριζόμενη από τις ακόλουθες συμπεριφορές: πληρώνοντας με προσήλωση χωρίς να σχηματίζω γνώμη, σκέφτομαι φωναχτά, κάνω διευκρινιστικές ερωτήσεις, επαναλαμβάνω το ζήτημα και προτείνω λύσεις.

Σύμφωνα με τον Pastuoni (2012), η αξία της ενεργητικής ακρόασης στην τάξη συχνά παραβλέπεται παρά το γεγονός ότι η σημασία της έχει ευρέως αναγνωριστεί και επαινεθεί.

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Peko, Munjiza και Bori (2003) παρέχουν αξιοπιστία στον ισχυρισμό του Pasutouni ότι η ταξική επικοινωνία είναι, ως επί το πλείστον, ανισορροπημένη.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ασύμμετρη επικοινωνία έχει αναφερθεί, είναι επιτακτική ανάγκη να καθοριστεί η κατεύθυνση προς την οποία ρέει. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους είτε παθητικά ακούγοντας είτε απαντώντας σε ορισμένες ερωτήσεις που θέτει ο δάσκαλος, ενώ οι καθηγητές τραβούν τα φώτα της δημοσιότητας.

Οι μαθητές θα μπορούσαν να δώσουν μεγάλη αξία σε κάτι που δεν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ οι δάσκαλοι ίσως όχι. Η συμβολή που παρέχεται από τους μαθητές θα πρέπει να εξετάζεται προσεκτικά από τους εκπαιδευτές τους.

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε ο Vodopija με τους συνεργάτες του (2007), οι δάσκαλοι που ακούν προσεκτικά επιδεικνύουν μια ποικιλία από αξιοθαύμαστες ιδιότητες. Ωστόσο, οι δάσκαλοι που συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο χρησιμεύουν ως παραδείγματα για να μιμηθούν οι μαθητές τους και διδάσκουν στους μαθητές τους να το κάνουν.

Προκειμένου οι μαθητές να μάθουν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά στην οποία μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις στάσεις τους ακούγοντας επίσης αυτά των συμμαθητών τους, είναι επιτακτική ανάγκη οι δάσκαλοι να αναπτύσσουν και να καλλιεργούν συνεχώς τις δικές τους επικοινωνιακές δεξιότητες,

τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την ανεκτικότητα και τη συνεργασία. Μόνο τότε οι μαθητές θα είναι σε θέση να μάθουν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά στην οποία θα μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις στάσεις τους ενώ παράλληλα ακούν αυτά των συνομηλίκων τους (Zrilic, 2010).

Επιπλέον, η ενεργητική ακρόαση όχι μόνο αυξάνει τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των μαθητών και τους ενθαρρύνει να διαπρέψουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά, αλλά διασφαλίζει επίσης ότι οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι με τη ζωή τους.

4.3 Η συμβολή της ενεργητικής ακρόασης στην ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές

Όταν οι μαθητές και οι δάσκαλοι εισέρχονται ξανά στις τάξεις για πρώτη φορά αφού αφιερώσουν σημαντικό χρόνο μελετώντας, είναι απαραίτητο για αυτούς να αναπτύξουν μια σχέση μεταξύ τους εάν θέλουν να μάθουν πώς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να εργάζονται αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με τους Frey, Fisher & Smith (2001), η προθυμία ενός μαθητή να δώσει προσοχή στην τάξη «είναι ένα μέτρο συναισθηματικού ελέγχου». Δυστυχώς, πολλοί μαθητές βλέπουν την ακρόαση ως το λιγότερο ενεργό αντίστοιχο της ομιλίας.

Δεν υπάρχει υποκατάστατο για τους μαθητές να εξασκούν τις ακουστικές τους δεξιότητες στην τάξη με τους συμμαθητές τους, ξεκινώντας από ζευγάρια. Οι δάσκαλοι μπορεί να χρησιμεύουν ως πρότυπα για καλές δεξιότητες ακρόασης, αλλά αυτό δεν αρκεί.

Οι μαθητές που προσπαθούν να συνδεθούν επικοινωνιακά με τους συμμαθητές τους σε καθημερινή βάση χτίζουν ένα απόθεμα κοινωνικού κεφαλαίου που θα τους εξυπηρετήσει καλά στα επόμενα στάδια της σχολικής τους εκπαίδευσης καθώς και στη δουλειά όταν αποφοιτήσουν.

Είναι δυνατό για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη του σχολείου να επινοήσουν μεθόδους για την προώθηση της ανάπτυξης τέτοιων δεξιοτήτων σε κάθε επίπεδο τάξης, καθιστώντας την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μια φυσική εξέλιξη που ξεκινά από το δημοτικό σχολείο και συνεχίζεται μέχρι το γυμνάσιο.

Δεν αρκεί για τη συνολική κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών να περιοριστεί η διδασκαλία δεξιοτήτων ακρόασης μόνο στις τάξεις της γλώσσας, αλλά μάλλον, θα πρέπει να διαποτίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Κάθε εκπαιδευτικός σε κάθε επίπεδο μπορεί να διδάξει και να δείξει άριστες ακουστικές ικανότητες (Fradelos & Staikos, 2013).

Όσον αφορά την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους ενεργητικής ακρόασης, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε μια ποικιλία ασκήσεων είτε συνεργατικά είτε σε μικρές ομάδες.

Εάν ο ακροατής είναι μπερδεμένος, έχει την επιλογή είτε να ζητήσει από τον ομιλητή να εξηγήσει οτιδήποτε που μόλις είπε είτε να θέσει μια ερώτηση που πιστεύει ότι μπορεί να βοηθήσει στο να διευκρινιστεί τι σκοπεύει να μεταφέρει ο ομιλητής. Οι μαθητές που αισθάνονται άβολα να μιλήσουν για οτιδήποτε με έναν συμμαθητή τους σε καθιστή ή όρθια κοινή χρήση ζευγαριών μπορεί να ωφεληθούν πάρα πολύ από το να δίνουν προσοχή σε μη λεκτικά σημάδια στις προσωπικές συναντήσεις.

Η γλώσσα του σώματος είναι κάτι που χάνεται στην αναταραχή των επικοινωνιών που αποστέλλονται μεταξύ των μαθητών στη σημερινή κοινωνία. Αυτό είναι ένα από τα πράγματα που λείπουν.

Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κάνει ερωτήσεις και να λαμβάνει απαντήσεις αμέσως. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα του σώματος του ομιλητή για να κατανοήσει βαθύτερα αυτό που προσπαθούν να μεταφέρουν. Οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν και να εξασκούν μη λεκτικούς δείκτες, όπως νεύματα κεφαλιού, οπτική επαφή και χειρονομίες, σε συνομιλίες με τους συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τον Zwiers, η πιο αποτελεσματική μέθοδος για την απόκτηση «ευχέρειας στην ανάπτυξη αυτών των σημάτων» είναι να «βυθιστείς σε συνομιλίες με ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων» (Fray et al., 2019).

Οι μαθητές που σηκώνουν τα χέρια ψηλά στην τάξη συχνά εκφράζουν την επιθυμία να εκφράσουν ό,τι έχουν να πουν. Σε αυτό το είδος κατάστασης, το βάρος βαρύνει τον ακροατή να αναζητήσει ενεργά την κατανόηση και να επικυρώσει το επίπεδο κατανόησης του ομιλητή. Αυτό μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση της γλώσσας του σώματος, αλλά θα εδραιωθεί με τη χρήση μιας παύσης που ακολουθείται από μια παράφραση.

Ο μαθητής μπορεί να αναπαράγει τις δικές του λέξεις σε πραγματικό χρόνο, προκειμένου να προσδιορίσει εάν ο ακροατής είναι ακριβής ή όχι, καθιερώνοντας οπτική επαφή και δηλώνοντας: «Αυτό που λες είναι...» προκειμένου να εκτιμήσει εάν ο ακροατής είναι ή όχι σωστός.

Οποιαδήποτε σύγκριση σχετικά με το νόημα αυτού που λέει ο ομιλητής μπορεί να διευθετηθεί αμέσως χρησιμοποιώντας αυτήν τη μέθοδο.

Επιπλέον, ο Zwiers ισχυρίζεται ότι «θα βοηθήσει τον εταίρο και τον λόγο να παραμείνει στο θέμα και να οικοδομήσει την επιθυμητή έννοια». Η εναλλαγή ρόλων με το άλλο άτομο κατά τη συνομιλία είναι μια άλλη ικανότητα που πρέπει να ακονιστεί μέσω της εξάσκησης (Zwiers, 2019).

Η Kourmoussi με τους συνεργάτες της (2017), πέραν από τη χρήση του Toronto Empathy Questionnaire, πραγματοποίησαν και ξεχωριστή έρευνα, κάνοντας χρήση του ALAS (Active Learning Attitude Scale), της κλίμακας μέτρησης και αξιολόγησης της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών. Στόχος της έρευνας ήταν η μέτρηση των επιπέδων ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, και οι τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου είχαν υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι δασκάλες είχαν υψηλότερα επίπεδα ενεργητικής ακρόασης σε σχέση με τους άνδρες δασκάλους, ενώ τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες δάσκαλοι, δεν έδειξαν διακυμάνσεις βάσει ηλικίας, καθώς με την ενίσχυση της διδακτικής εμπειρίας και ηλικίας η ενεργητική ακρόαση παραμένει στα ίδια επίπεδα και πλαίσια. Ωστόσο, όπως αποδείχθηκε από την έρευνα, η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης από τους εκπαιδευτικούς αποκτήθηκε σταδιακά κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Kourmoussi et. al., 2017).

Δεδομένου ότι αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι ικανότητες ενεργητικής ακρόασης των διευθυντών έχουν ευνοϊκή επίδραση στην ψυχολογική υγεία των υφισταμένων τους, αυτό είναι επίσης καλό σημάδι για το προσωπικό και τους μαθητές των ελληνικών σχολείων (Kourmoussi et al., 2017).

4.4 Η συμβολή της ενεργητικής ακρόασης στην ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς

Διατηρώντας ανοιχτές τις γραμμές επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και γονέων, μπορεί να δημιουργηθούν ισχυροί δεσμοί μεταξύ σχολείων και σπιτιών, οι οποίοι με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Shivers et. al., 2004).

Οι Christenson και Cleary ανακάλυψαν ότι όταν συμμετείχαν οι γονείς, οι μαθητές εμφάνισαν σημαντικές βελτιώσεις στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, τις βαθμολογίες των τεστ, τη στάση και τη συμπεριφορά τους (Christenson & Clery, 1990).

Η συμμετοχή των γονέων έχει ευεργετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών που ξεκινούν από το δημοτικό σχολείο και συνεχίζουν μέχρι το γυμνάσιο (Keith et al., 1998).

Οι δάσκαλοι μαθητών που έχουν αναπηρίες γνωρίζουν καλά ότι ο νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία του 1990 ενθαρρύνει τα σχολεία να αναγνωρίζουν τους γονείς ως ζωτικούς εταίρους στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων για τα παιδιά τους (Turnbull & Turnbull, 1997).

Ο γονέας είναι αυτός που, τυπικά, επικοινωνεί με το σχολείο σχετικά με το εν λόγω παιδί, παρά το γεγονός ότι στη φροντίδα συμμετέχουν και άλλοι συγγενείς του παιδιού.

Πολλοί δάσκαλοι γνωρίζουν την ανάγκη της γονικής συμμετοχής, αλλά συχνά δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν σωστά αυτή την απαίτηση στους γονείς. Οι γονείς που ερωτήθηκαν από τους Pruit, Wandry & Hollums (1998) πίστευαν ότι πρέπει να

υπάρχει περισσότερη επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και γονέων, καθώς και βελτίωση στην εν λόγω επικοινωνία.

Η ανάγκη διατήρησης μιας «ανθρώπινης στάσης όταν απευθύνονται στα παιδιά τους, μιλώντας με ειλικρίνεια, και να τους φέρονται με ευπρέπεια και σεβασμό» έχει τονιστεί από αρκετούς γονείς.

Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς θέλουν διαβεβαίωση από τους εκπαιδευτικούς ότι οι ιδέες και οι προτάσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους θα ληφθούν υπόψη από τους υπεύθυνους για την εκπαίδευση των παιδιών.

Στη μελέτη τους για 109 συνεδρίες του Προγράμματος Εξατομικευμένης Εκπαίδευσης (IEP) που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία μέσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Martin και οι συνεργάτες του (2006) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής μιλούσαν το 51% του χρόνου, ενώ τα μέλη της οικογένειας μιλούσαν μόνο το 15% του χρόνου.

Η προσδοκία των δασκάλων να παρέχουν ενημερώσεις στους γονείς σχετικά με την πρόοδο της ανάπτυξης των μαθητών τους μπορεί να είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει σε αυτήν την ανισορροπία.

Ωστόσο, αυτή η προσδοκία δεν δίνει πολλές ευκαιρίες στους γονείς να εκφράσουν τις δικές τους ανησυχίες και προτεραιότητες. Είναι κατανοητό ότι οι γονείς δεν θα αισθάνονται ότι οι φωνές τους ακούγονται, κάτι που θα εμποδίσει την αποτελεσματική συνεργασία (Valle & Aronson, 2002).

Η διατήρηση ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας με τους γονείς και άλλους σχολικούς φορείς είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αληθινής συνεργασίας (Ferrara & Ferrara, 2005).

Οι θετικές σχέσεις γονέα-δασκάλου, όπως προσδιορίζονται από την μελέτη των Hardin & Littlejohn (1994), χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό και ανοιχτή επικοινωνία. Οι ίδιοι έδειξαν πως οι σχέσεις γονέα-δασκάλου πρέπει να χαρακτηρίζονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για να είναι αποτελεσματικές: ευελιξία, υπομονή, χιούμορ και προσοχή (Hardin & Littlejohn, 1994).

Από την άλλη πλευρά, εάν υπάρχει κάποιου είδους εχθρότητα μεταξύ των δασκάλων και των γονέων, θα δυσκολέψει όλους να συνεργαστούν (Lazar & Slostad, 1999). Όταν προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, αυτό δυσκολεύει τους δασκάλους και τους γονείς να συνεργαστούν αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Μερικές φορές οι άνθρωποι δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για το σχολείο επειδή έχουν διαφορετικές προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα, είχαν αρνητικές εμπειρίες στο παρελθόν ή έχουν περιορισμούς που τους δυσκολεύουν να διαβάσουν το έντυπο υλικό που χρησιμοποιείται συνήθως από τα σχολεία. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στις δυσκολίες επικοινωνίας (Eberly et al., 2007).

Οι δάσκαλοι πίστευαν ότι οι πρόσωπο με πρόσωπο διασκέψεις γονέων και δασκάλων ήταν ένα αποτελεσματικό μέσο προσέγγισης γονέων από ποικίλα πολιτιστικά υπόβαθρα και έμπνευσής τους να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σύμφωνα με τα ευρήματα μιας μελέτης που διεξήχθη από τους Joshi et al. (2005), η οποία ρώτησε τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις στάσεις τους.

Είναι πιθανό ότι ένα από τα πιο σημαντικά αρχικά βήματα για την οικοδόμηση καλών επαγγελματικών συνδέσεων και επικοινωνίας που πηγαινεί και προς τις δύο κατευθύνσεις είναι να μάθετε πώς να ακούτε ενεργά.

Οι ακροατές που συμμετέχουν στην «ενεργητική ακρόαση» αποδεικνύουν ότι ενδιαφέρονται πραγματικά για τη συζήτηση εκφράζοντας ενδιαφέρον για το άλλο άτομο και έχοντας την ικανότητα να λαμβάνουν πληροφορίες (Compton et al., 2015).

Συμπερασματικά, ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη μάθηση είναι σημαντικός γιατί βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να συνδεθούν με το υλικό που μαθαίνουν. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους μαθητές να μπουν στη θέση κάποιου άλλου και να δουν τον κόσμο από τη δική τους οπτική γωνία. Αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο σε θέματα όπως η ιστορία, όπου είναι ωφέλιμο για τους μαθητές να κατανοήσουν τα κίνητρα πίσω από τα ιστορικά γεγονότα. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδεθούν με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και υπόβαθρα, κάτι που μπορεί να είναι πολύτιμο σε μια παγκόσμια κοινωνία.

Για να μάθουν αποτελεσματικά, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αισθανθούν πώς είναι να είσαι στη θέση ενός άλλου ατόμου. Εδώ μπαίνει η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους μαθητές να δουν τον κόσμο από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου και να αναπτύξουν συμπόνια για τους άλλους. Είναι ένα ζωτικό συστατικό της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν σχέσεις, να επικοινωνήσουν καλύτερα και να επιλύσουν συγκρούσεις.

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία και δείγμα

5.1 Μεθοδολογία

5.1.1 Ερευνητικός σκοπός

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα για τη διερεύνηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα δομήθηκε σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι περιλαμβάνουν: α) τα δημογραφικά στοιχεία, β) τα επίπεδα ενσυναίσθησης, γ) τα επίπεδα ενεργητικής ακρόασης και δ) τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους.

Στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να απαντήσει στο ποια είναι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών, καθώς και ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για τη συμβολή της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, καθώς και στη δημιουργία θετικότερων στάσεων από την πλευρά των μαθητών.

Μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας, θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τα επίπεδα της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις στάσεις και τις αντιλήψεις του για αυτές.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι τα εξής:

A) Ποια τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών;

B) Ποια τα επίπεδα της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών;

Γ) Ποιες οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές;

Δ) Ποιες οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στη δημιουργία θετικότερων στάσεων από την πλευρά των μαθητών;

5.1.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αποτελεί μία ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι το ίδιο για όλους τους συμμετέχοντες και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Τα ερωτηματολόγια (όπως παρουσιάζονται στο Παράρτημα Ι) σχεδιάστηκαν με τρόπο, ώστε να περιλαμβάνουν τέσσερις άξονες, που αφορούν:

A) Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

B) Τα επίπεδα ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων.

Γ) Τα επίπεδα ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων.

Δ) Τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.

Ειδικότερα, στα δημογραφικά στοιχεία συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις για:

α) το φύλο,

β) την ηλικία,

γ) το εκπαιδευτικό επίπεδο,

δ) την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων.

Στον δεύτερο άξονα, που αφορά τα επίπεδα ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με τίτλο «Toronto Empathy Questionnaire» (Spreng et al., 2009).

Στον τρίτο άξονα, που αφορά τα επίπεδα της ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Κλίμακας Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale - ALAS) (Kourmoussi et al., 2017).

Τέλος, στον τέταρτο και τελευταίο άξονα, που αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή, κατασκευάστηκαν ερωτήσεις, που βασίστηκαν στις έρευνες των Peck et al (2015) και των McNaughton et al (2008), προσαρμοσμένες στις ανάγκες της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο καταχωρήθηκε στο Google Forms και διανεμήθηκε διαδικτυακά προς άμεση συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες. Έπειτα, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα IBM-SPSS, στο οποίο και πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 6^ο: Μελέτη και συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων

6.1.1 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Αρχικά, στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση και την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, από το δείγμα των 78 (N=78) συμμετεχόντων, οι 16 συμμετέχοντες ήταν άνδρες και οι 62 συμμετέχουσες ήταν γυναίκες. Αντίστοιχα, το 20,5% επί του συνολικού δείγματος αντιπροσωπεύει τους άνδρες και το 79,5% αντιπροσωπεύει τις γυναίκες.

Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα

	Φύλο			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	16	20,5	20,5	20,5
Γυναίκα	62	79,5	79,5	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, από το σύνολο των 78 συμμετεχόντων στην έρευνα, οι 12 συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 18-25 ετών (15,4%), οι 27 συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 26-35 ετών (34,6%), οι 20 συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών (25,6%), οι 12 συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46-54 ετών (15,4%), ενώ, τέλος, οι 7 συμμετέχοντες ανήκουν στην ομάδα των 54+ ετών (9,0%).

Πίνακας 2. Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα

	Ηλικία			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
18-25 ετών	12	15,4	15,4	15,4
26-35 ετών	27	34,6	34,6	50,0
36-45 ετών	20	25,6	25,6	75,6
46-54 ετών	12	15,4	15,4	91,0
54+ ετών	7	9,0	9,0	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, από τους οποίους, το μεγαλύτερο ποσοστό, με 58,9%, είναι κάτοχοι προπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ακολουθούν, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ποσοστό 39,7%, ενώ μόλις το 1,3% είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 3. Επίπεδο εκπαίδευσης συμμετεχόντων

	Εκπαίδευση			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Κάτοχος προπτυχιακού τίτλου σπουδών	46	58,9	58,9	68,8
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	31	39,7	39,7	98,7
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	1	1,3	1,3	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

Τέλος, στον Πίνακα 4, αποτυπώνεται η επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από το σύνολο των 78 συμμετεχόντων, οι 31 συμμετέχοντες, με ποσοστό 39,7%, έχουν επαγγελματική εμπειρία 0-5 έτη, οι 8 συμμετέχοντες, με ποσοστό 10,3% έχουν επαγγελματική εμπειρία 5-10 έτη, ενώ οι 39 συμμετέχοντες, με ποσοστό 50%, έχουν επαγγελματική εμπειρία πάνω από 10 έτη.

Πίνακας 4. Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων στην έρευνα

Επαγγελματική εμπειρία				
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
0-5 έτη	31	39,7	39,7	39,7
5-10 έτη	8	10,3	10,3	50,0
10+ έτη	39	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός Πίνακας Δημογραφικών στοιχείων έρευνας

Κατηγορία		Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	16	20.5
	Γυναίκα	62	79.5
Ανώτατο επίπεδο σπουδών	Βασικό Πτυχίο	46	58.9
	Πλέον του Βασικού	32	41.0
Ηλικία	18-25 ετών	12	15.4
	26-35 ετών	27	34.6
	36-45 ετών	20	25.6
	46-54 ετών	12	15.4
	+54 ετών	7	9.0
Έτη εμπειρίας	0-5 έτη	31	39.7
	5-10 έτη	6	10.3
	10+ έτη	39	50

6.1.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια για τη βαθμολόγηση και την αξιολόγηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αρχικά, μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Τορόντο τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται στους πίνακες, που παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2, οι ερωτηθέντες σημείωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντώντας από «συχνά» έως «πολύ συχνά» ως προς το ότι τείνουν να ενθουσιάζονται και οι ίδιοι, όταν ενθουσιάζονται οι άλλοι.

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το αν δεν ενοχλούν τα άτομα οι ατυχίες των άλλων, τα περισσότερα άτομα απάντησαν ότι είτε ενοχλούνται «σπάνια», είτε απλά επηρεάζονται «συχνά από τις ατυχίες των άλλων».

Σχετικά με το ότι επηρεάζονται συχνά από την αναστάτωση των άλλων, τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώθηκαν στις απαντήσεις «πολύ συχνά» και «πάντα». Αντίθετα, στην πρόταση ότι «δεν συμερίζονται τη χαρά του άλλου», η πλειοψηφία απάντησε από «ποτέ» έως «σπάνια».

Στο αν κάποιος χαίρεται να κάνει τους άλλους να νιώθει καλύτερα, η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώθηκε μεταξύ του «πολύ σπάνια» και «πάντα».

Για την ανάπτυξη τρυφερών συναισθημάτων για άτομα που είναι λιγότερο τυχεροί, η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώθηκε στο «πολύ συχνά».

Τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσε η απάντηση «ποτέ» στο ερώτημα εάν δεν ακούν τους άλλους, όταν προσπαθούν να ανοίξουν συζήτηση για τα προσωπικά τους θέματα, αλλάζοντας θέμα οι ακροατές.

Στην πρόταση «μπορώ να καταλάβω πότε είναι λυπημένοι οι άλλοι, ακόμη και αν δεν μου το πουν, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν από «συχνά» έως «πάντα».

Τα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις συγκέντρωσαν το «συχνά» και το «πολύ συχνά», όσον αφορά τον συντονισμό με τα συναισθήματα των άλλων.

Στην πρόταση «δεν συμπονώ τους άλλους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες», η πλειοψηφία των ατόμων απάντησε από «ποτέ» έως «συχνά».

Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε πως ταραάζεται «πολύ συχνά» όταν κάποιος κλαίει, ενώ «ποτέ» δεν απουσιάζει το ενδιαφέρον για τα προβλήματα των άλλων.

Οι συμμετέχοντες, μεταξύ άλλων, απάντησαν πως ενδιαφέρονται και παροτρύνονται να βοηθήσουν ένα άτομο που νιώθει αναστατωμένο από «συχνά» έως «πάντα».

Επίσης, «ποτέ» δεν δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα, ενώ ποτέ δεν θεωρούν χαζό οι άνθρωποι να καίνε από ευτυχία.

Τα άτομα δείχνουν να ενδιαφέρονται από «πολύ συχνά» έως «πάντα» για να βοηθήσουν ένα άτομο που είναι απροστάτευτο και το εκμεταλλεύονται.

Βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν, τα υψηλότερα ποσοστά διαπιστώνεται ότι σχετίζονται με την ενσυναίσθηση σε αρκετά υψηλό βαθμό, βάσει των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες.

Έπειτα, με τη χρήση του ερωτηματολογίου «Active Learning Attitude Scale» (ALAS), μετρήθηκαν τα επίπεδα της ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι από «σπάνια» έως «συχνά» αρχίζουν να μιλάνε πριν τελειώσει ο άλλος, ενώ αντίθετα, «σπάνια» αρχίζουν να μαλώνουν με τον άλλον, ενώ τον ακούν. Αντίθετα, τα άτομα «ποτέ» ή «σπάνια» τείνουν να μιλάνε στο άλλο άτομο, ενώ το ακούν, επισημαίνοντας τα λόγια του.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν πως «συχνά», άθελά τους, βλέπουν τον άλλον από κριτική σκοπιά, ενώ «σπάνια» θέλουν να πουν κάτι, ακόμη και αν διακόπτουν τον άλλον και «ποτέ» δεν βιάζουν το άλλο άτομο να μιλήσει πιο γρήγορα.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, από «ποτέ» έως «σπάνια» τείνει να αρνείται τη γνώμη του άλλου, ωστόσο, ενδιαφέρον, παρουσιάζει το γεγονός ότι υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις που αφορούν ότι αυτό συμβαίνει «συχνά».

Οι συμμετέχοντες απάντησαν πως από «σπάνια» έως και «συχνά» προσπαθούν να μιλάνε με κατευθυντικό τρόπο και πειστικό προς τους άλλους, ενώ «συχνά» τείνουν να επιμένουν στη γνώμη τους.

Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες απάντησαν πως «ποτέ» μέχρι και «σπάνια» εκνευρίζονται επειδή δεν καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων, ενώ «ποτέ» μέχρι και «σπάνια» μιλούν προσβλητικά, όταν έχουν κακή διάθεση.

Διφορούμενες είναι οι απαντήσεις σχετικά με το αν ακούν με απουσία τα άτομα, καθώς οι απαντήσεις ποικίλλουν μεταξύ του «ποτέ», του «σπάνια» και του «συχνά».

Τα άτομα ακούν τον άλλον ήρεμα, ενώ ταυτόχρονα συνοψίζουν στο μυαλό τους αυτά που έχει πει ο άλλος «πολύ συχνά».

Τα άτομα «πολύ συχνά» δίνουν στο άλλο άτομο μία σύντομη περίληψη όσων έχει πει, ενώ έχουν και την τάση να μιλάνε με τους άλλους σοβαρά από «συχνά» έως «πολύ συχνά».

«Πολύ συχνά» τα άτομα προσέχουν τα ανέκφραστα συναισθήματα του άλλου, ενώ τον ακούν, αλλά και δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις αλλαγές των συναισθημάτων του.

Αντίστοιχα, τα άτομα «συχνά» έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους και «πολύ συχνά» χαίρονται που δίνουν συμβουλές στο άλλο άτομο.

«Συχνά», τα άτομα είναι πρόθυμα να πουν κάτι στους άλλους, ενώ «πολύ συχνά» εκφράζουν τα συναισθήματά τους ευθέως και ακούν τις ανησυχίες των άλλων.

Ως εκ τούτου, από τα όσα αναλύθηκαν παραπάνω, υψηλά είναι τα επίπεδα των συμμετεχόντων και στην ενεργητική ακρόαση, που επιδεικνύουν.

6.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων του άξονα της ενσυναίσθησης

6.2.1 Έλεγχος αξιοπιστίας αποτελεσμάτων

Στην υποενότητα αυτή, θα αναλυθούν και θα μελετηθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες σχετικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο άξονας της ενσυναίσθησης περιελάμβανε 16 ερωτήσεις, οι οποίες βαθμολογήθηκαν από τους ερωτηθέντες με βάση την κλίμακα Likert (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=συχνά, 3=πολύ συχνά, 4=πάντα).

Για την ανάλυση των επιπέδων ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων στην έρευνα, αρχικά κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί έλεγχος αξιοπιστίας των

αποτελεσμάτων. Ο έλεγχος αξιοπιστίας είναι απαραίτητος, προκειμένου τα αποτελέσματα να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν μία από τις βασικότερες μετρήσεις κατά τη χρήση ενός ψυχομετρικού εργαλείου. Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας, θα χρησιμοποιηθεί ο δείκτης α του Cronbach, του οποίου οι τιμές πρέπει να είναι μεγαλύτερες από 0,7 και 0,8 για να θεωρούνται αποδεκτές και ως εκ τούτου να θεωρείται αξιόπιστη η έρευνα και η χρήση του ψυχομετρικού εργαλείου.

Όπως προκύπτει από τον παρακάτω Πίνακα, η τιμή που λαμβάνει ο δείκτης α του Cronbach είναι 0,488, με αποτέλεσμα να μη θεωρείται αποδεκτή η τιμή και ως εκ τούτου η χρήση του εργαλείου δεν δείχνει μεγάλη αξιοπιστία.

Πίνακας 6. Ανάλυση αξιοπιστίας

Στατιστικά Αξιοπιστίας (Reliability Statistics)		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha με βάση τυποποιημένα είδη	N
,488	,501	16

Στον Πίνακα που ακολουθεί με τίτλο «Σύνολο Στοιχείων», παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία για κάθε πρόταση της υποκλίμακας, συμπεριλαμβανομένου του μέσου όρου (mean) και της τυπικής απόκλισης (Std. Deviation), ενώ με το N συμβολίζεται το σύνολο των περιπτώσεων της μελέτης.

Πίνακας 7. Στατιστικά στοιχεία δεδομένων – Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης I

Σύνολο Στοιχείων (Item Statistics)

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, τείνω να ενθουσιάζομαι κι εγώ.	2,54	,817	78
Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα.	1,69	,811	78
Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.	3,45	,658	78
Δεν συμμερίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.	1,19	1,174	78
Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα.	3,63	,667	78
Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα.	3,04	,959	78
Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.	,55	,832	78
Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δεν μου το πουν.	2,78	,784	78
Ανακαλύπτω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων.	2,51	,950	78
Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες.	1,05	,910	78
Αναστατώνομαι/ταράζομαι όταν κάποιος κλαίει.	2,74	,959	78

Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πώς νοιώθουν οι άλλοι.	,74	,959	78
Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.	2,96	,889	78
Δεν στεναχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα.	,82	1,235	78
Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να καίνε από ευτυχία.	,38	,777	78
Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο, νιώθω την ανάγκη να το προστατεύσω.	3,23	,772	78

Έπειτα, ακολουθεί ο Πίνακας, που φέρει τον τίτλο «Σύνολο Στοιχείων», στον οποίο περιλαμβάνεται η συσχέτιση της κάθε μεταβλητής με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών. Η συσχέτιση υπολογίζεται με το δείκτη συσχέτισης r του Pearson. Δεδομένου ότι ο δείκτης πρέπει να λαμβάνει τιμές μεγαλύτερες από 0,3, προκειμένου η συνοχή να θεωρείται υψηλή, όπως γίνεται εμφανές από τις τιμές που περιλαμβάνονται στην στήλη «Συνολική Συσχέτιση», αυτές δεν είναι μεγαλύτερες από 0,3, επομένως η εσωτερική συνοχή δεν θεωρείται υψηλή.

Τέλος, στην τελευταία στήλη του Πίνακα, αποτυπώνεται η αφαίρεση της πρότασης και η τιμή που θα λάβει ο δείκτης α του Cronbach σε περίπτωση που αυτή η πρόταση αφαιρεθεί. Δεδομένου ότι ο δείκτης α του Cronbach δεν γνωρίζει αύξηση σε καμία από τις περιπτώσεις, τότε όλες οι προτάσεις δεν μπορούν να αφαιρεθούν και θα παραμείνουν στην υποκλίμακα.

Πίνακας 8. Στατιστικά στοιχεία δεδομένων – Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης II

Στατιστικά στοιχεία (Item Statistics)

	Κλίμακα μέσης τιμής εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Κλίμακα διακύμανσης εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Διορθωμένο στοιχείο - Συνολική συσχέτιση	Τετράγωνο πολλαπλή συσχέτιση	Cronbach's εάν το στοιχείο διαγραφεί
Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, τείνω να ενθουσιάζομαι κι εγώ.	30,78	21,108	,264	,412	,451
Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα.	31,63	21,665	,190	,237	,466
Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.	29,87	22,451	,140	,360	,477
Δεν συμμερίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.	32,13	21,516	,079	,404	,498
Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα.	29,69	21,930	,221	,479	,463
Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα.	30,28	19,582	,383	,619	,416
Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.	32,77	23,712	-,080	,294	,520
Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δεν μου το πουν.	30,54	22,018	,152	,311	,474

Ανακαλύπτω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων.	30,81	19,456	,405	,612	,411
Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες.	32,27	22,875	,006	,418	,506
Αναστατώνομαι/ταράζομαι όταν κάποιος κλαίει.	30,58	20,429	,277	,393	,443
Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πώς νοιώθουν οι άλλοι.	32,58	23,286	-,049	,648	,521
Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.	30,36	19,947	,380	,668	,421
Δεν στεναχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα.	32,50	20,461	,158	,526	,476
Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να καίνε από ευτυχία.	32,94	23,723	-,076	,318	,516
Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο, νιώθω την ανάγκη να το προστατεύσω.	30,09	21,278	,264	,527	,452

6.2.2 Μέσος όρος επιπέδων ενσυναίσθησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των περιπτώσεων του ερωτηματολογίου της ενσυναίσθησης, τα οποία περιλαμβάνουν την ελάχιστη τιμή και τη μέγιστη που δόθηκε στις απαντήσεις, το μέσο όρο, καθώς και την τυπική απόκλιση.

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση των απαντήσεων έγινε με τη χρήση της κλίμακας Likert (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=συχνά, 3=πολύ συχνά, 4=πάντα), οι τιμές που παρουσιάζονται στο μέσο όρο αφορούν το μέσο όρο των τιμών σε κάθε στοιχείο. Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση, ο μέσος όρος είναι 2,54, που σημαίνει ότι ο μέσος όρος των τιμών τοποθετείται μεταξύ του συχνά και του πολύ συχνά.

Πίνακας 9. Περιγραφική Στατιστική – Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης III

Περιγραφικά στοιχεία (Descriptive Statistics)

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, τείνω να ενθουσιάζομαι κι εγώ.	78	0	4	2,54	,817
Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα.	78	0	4	1,69	,811
Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.	78	1	4	3,45	,658
Δεν συμμαρίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.	78	0	4	1,19	1,174
Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα.	78	1	4	3,63	,667
Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα.	78	0	4	3,04	,959
Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.	78	0	3	,55	,832
Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δεν μου το πουν.	78	0	4	2,78	,784

Ανακαλύπτω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων.	78	0	4	2,51	,950
Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες.	78	0	4	1,05	,910
Αναστατώνομαι/ταράζομαι όταν κάποιος κλαίει.	78	1	4	2,74	,959
Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πώς νοιώθουν οι άλλοι.	78	0	4	,74	,959
Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.	78	0	4	2,96	,889
Δεν στεναχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα.	78	0	4	,82	1,235
Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να καίνε από ευτυχία.	78	0	3	,38	,777
Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο, νιώθω την ανάγκη να το προστατεύσω.	78	1	4	3,23	,772
Valid N (listwise)	78				

6.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων του άξονα της ενεργητικής ακρόασης

Όπως αναφέρθηκε και στο 1^ο Κεφάλαιο του 2^{ου} μέρους, στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Κλίμακας Ενεργητικής Ακρόασης (ALAS – Active Listening Attitude Scale), το οποίο περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες και το οποίο επίσης βαθμολογείται με την κλίμακα Likert (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=συχνά, 3=πολύ συχνά, 4=πάντα).

Το ερωτηματολόγιο ALAS, όπως φαίνεται και στο Παράρτημα 1, αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες:

A) Στάση για την ακρόαση

B) Ακουστική ικανότητα

Γ) Δυνατότητα συνομιλίας (conversation opportunity)

Η κάθε υποκατηγορία αποτελείται από σχετικές ερωτήσεις, τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να τις βαθμολογήσει με βάση την κλίμακα Likert (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=συχνά, 3=πολύ συχνά, 4=πάντα).

6.3.1 Ανάλυση αξιοπιστίας ενεργητικής ακρόασης

Στο πρώτο βήμα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου της ενεργητικής ακρόασης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας για κάθε υποκατηγορία του ερωτηματολογίου ALAS.

Στάση για την ακρόαση

Ξεκινώντας από την υποκατηγορία «Στάση για την ακρόαση», ο δείκτης α του Cronbach λαμβάνει τιμή 0,835.

Δεδομένου ότι, -όπως προαναφέρθηκε-, η τιμή του δείκτη α του Cronbach πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,7, διαπιστώνεται ότι η αξιοπιστία είναι υψηλή, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 10. Ανάλυση αξιοπιστίας – Στάση για την ακρόαση

Στατιστικά αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha με βάση τυποποιημένα είδη	N
,835	,839	12

Στον Πίνακα με τίτλο «ItemStatistics», περιλαμβάνεται ο μέσος όρος των τιμών που έλαβε κάθε ερώτηση, καθώς και η τυπική απόκλιση, ενώ όπως φαίνεται από το N, έχουν συμπεριληφθεί όλες οι περιπτώσεις, καθώς N=78.

Πίνακας 11. Στατιστικά Στοιχείων – Στάση για την ακρόαση I

Στατιστικά στοιχεία (Item Statistics)

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Αρχίζω να μιλάω πριν τελειώσει ο άλλος.	1,45	1,089	78
Αρχίζω να μαλώνω με τον άλλον πριν το καταλάβω, ενώ τον/την ακούω.	1,15	,955	78
Ενώ ακούω, τείνω να μιλάω στο άλλο άτομο, επιμένοντας στα ασήμαντα λόγια του/της.	,97	,882	78
Άθελά μου βλέπω τον άλλον από κριτική σκοπιά.	1,64	,897	78
Όταν θέλω να πω κάτι, το συζητώ, ακόμα κι αν διακόπτω τον άλλον.	1,22	,935	78
Τείνω να βιάζω το άλλο άτομο να μιλήσει πιο γρήγορα.	,85	,968	78
Τείνω να αρνούμαι τη γνώμη του άλλου, όταν είναι διαφορετική από τη δική μου.	,99	,845	78

Τείνω να μιλάω με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, ενώ μιλάω με άλλους.	1,42	1,051	78
Τείνω να επιμένω κατά τη γνώμη μου, ενώ μιλάω με άλλους.	1,50	1,066	78
Ενώ ακούω, εκνευρίζομαι επειδή δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του άλλου.	,78	,767	78
Μιλώ προσβλητικά όταν είμαι σε κακή διάθεση.	1,01	1,038	78
Τον/την ακούω με απουσία.	,94	,858	78

Η συσχέτιση υπολογίζεται με το δείκτη συσχέτισης r του Pearson. Η τελευταία στήλη, που αφορά την περίπτωση που ένα στοιχείο αφαιρεθεί, δεν λαμβάνει μεγάλη αύξηση, επομένως όλες οι προτάσεις παραμένουν στο σύνολο των ερωτήσεων.

Πίνακας 12. Συνολικά στατιστικά στοιχείων – Στάση για την ακρόαση II

Σύνολο στοιχείων (Item-Total Statistics)

	Κλίμακα μέσης τιμής εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Κλίμακα διακύμανσης εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Διορθωμένο στοιχείο - Συνολική συσχέτιση	Τετράγωνο πολλαπλή συσχέτιση	Cronbach's εάν το στοιχείο διαγραφεί
Αρχίζω να μιλάω πριν τελειώσει ο άλλος.	12,47	38,408	,499	,461	,823
Αρχίζω να μαλώνω με τον άλλον πριν το καταλάβω, ενώ τον/την ακούω.	12,77	39,245	,516	,469	,821
Ενώ ακούω, τείνω να μιλάω στο άλλο άτομο, επιμένοντας στα ασήμαντα λόγια του/της.	12,95	38,361	,658	,499	,811
Άθελά μου βλέπω τον άλλον από κριτική σκοπιά.	12,28	38,621	,620	,461	,814

Όταν θέλω να πω κάτι, το συζητώ, ακόμα κι αν διακόπτω τον άλλον.	12,71	38,860	,566	,450	,818
Τείνω να βιάζω το άλλο άτομο να μιλήσει πιο γρήγορα.	13,08	40,046	,437	,299	,828
Τείνω να αρνούμαι τη γνώμη του άλλου, όταν είναι διαφορετική από τη δική μου.	12,94	40,424	,483	,272	,824
Τείνω να μιλάω με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, ενώ μιλάω με άλλους.	12,50	38,331	,530	,457	,820
Τείνω να επιμένω κατά τη γνώμη μου, ενώ μιλάω με άλλους.	12,42	39,442	,430	,449	,829
Ενώ ακούω, εκνευρίζομαι επειδή δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του άλλου.	13,14	41,110	,471	,335	,825
Μιλάω προσβλητικά όταν είμαι σε κακή διάθεση.	12,91	40,498	,360	,298	,835
Τον/την ακούω με απουσία.	12,99	40,818	,436	,359	,828

Ικανότητα στην ακρόαση

Όσον αφορά την υποκατηγορία της ικανότητας στην ακρόαση (listeningskill), που περιλαμβάνει μία σειρά περιπτώσεων, ο δείκτης α του Cronbach λαμβάνει τιμή 0,834, που καθιστά αξιόπιστη την ανάλυση, αφού ο δείκτης πρέπει να λαμβάνει τιμές μεγαλύτερες του 0,7 και του 0,8.

Πίνακας 13. Ανάλυση αξιοπιστίας – Ικανότητα στην ακρόαση

Στατιστικά Στοιχεία Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha με βάση τυποποιημένα είδη	N
,834	,838	9

Στον επόμενο πίνακα, παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των περιπτώσεων της υποκατηγορίας του ερωτηματολογίου ALAS, ενώ σε κάθε περίπτωση έχει ληφθεί υπόψιν το σύνολο του δείγματος, καθώς N=78.

Πίνακας 14. Στατιστικά στοιχείων – Ικανότητα στην ακρόαση I

Στατιστικά στοιχεία (Item Statistics)

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Ακούω τον άλλον ήρεμα, ενώ αυτός/αυτή μιλάει.	3,10	,731	78
Ακούω τον άλλον, συνοψίζοντας στο μυαλό μου αυτά που έχει πει.	2,91	,885	78
Μερικές φορές δίνω στο άλλο άτομο μια σύντομη περίληψη των όσων έχει πει.	2,81	,757	78
Έχω την τάση να ακούω τους άλλους σοβαρά.	2,17	1,062	78
Όταν ο άλλος διστάζει, του/της δίνω μια ευκαιρία λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι έτσι;»	3,12	,789	78
Ακούω τον άλλον, προσέχοντας τα ανέκφραστα συναισθήματά του.	2,58	,905	78

Ακούω τον άλλον, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις αλλαγές των συναισθημάτων του/της παρά στο περιεχόμενο της ομιλίας του/της.	2,41	,932	78
Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου, ενώ ακούω τους άλλους.	2,09	,942	78
Χαίρομαι που έδωσα κάποιες συμβουλές στο άλλο άτομο.	2,83	,796	78

Στην πρώτη περίπτωση, δεδομένου ότι η τιμή πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,3, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ακόμη μία ένδειξη για την υψηλή εσωτερική συνοχή στην υποκατηγορία.

Στην δεύτερη περίπτωση, ο δείκτης α του Cronbach δεν λαμβάνει σε καμία περίπτωση σημαντική αύξηση, με αποτέλεσμα το κάθε στοιχείο να μην μπορεί να αφαιρεθεί από το σύνολο των ερωτήσεων της υποκατηγορίας εν μέρει και του ερωτηματολογίου ALAS συνολικά.

Πίνακας 15. Συνολικά στατιστικά στοιχεία – Ικανότητα στην ακρόαση II

Σύνολο Στοιχείων (Item-Total Statistics)

	Κλίμακα μέσης τιμής εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Κλίμακα διακύμανσης εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Διορθωμένο στοιχείο - Συνολική συσχέτιση	Τετράγωνο πολλαπλή συσχέτιση	Cronbach's εάν το στοιχείο διαγραφεί
Ακούω τον άλλον ήρεμα, ενώ αυτός/αυτή μιλάει.	20,91	22,472	,497	,451	,822
Ακούω τον άλλον, συνοψίζοντας στο μυαλό μου αυτά που έχει πει.	21,10	20,249	,680	,560	,800

Μερικές φορές δίνω στο άλλο άτομο μια σύντομη περίληψη των όσων έχει πει.	21,21	21,776	,581	,520	,813
Έχω την τάση να ακούω τους άλλους σοβαρά.	21,85	20,158	,542	,392	,818
Όταν ο άλλος διστάζει, του/της δίνω μια ευκαιρία λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι έτσι;»	20,90	22,093	,504	,353	,821
Ακούω τον άλλον, προσέχοντας τα ανέκφραστα συναισθήματά του.	21,44	21,756	,460	,319	,826
Ακούω τον άλλον, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις αλλαγές των συναισθημάτων του/της παρά στο περιεχόμενο της ομιλίας του/της.	21,60	21,126	,521	,401	,819
Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου, ενώ ακούω τους άλλους.	21,92	21,526	,462	,325	,826
Χαίρομαι που έδωσα κάποιες συμβουλές στο άλλο άτομο.	21,18	20,876	,679	,550	,802

Δυνατότητα συνομιλίας

Τέλος, μελετώντας την τελευταία υποκατηγορία του ερωτηματολογίου ALAS, που αφορά τη δυνατότητα συνομιλίας (conversationopportunity), κατά την έρευνα της αξιοπιστίας, η τιμή που λαμβάνει ο δείκτης α του Cronbach είναι 0,678, λίγο χαμηλότερος από την ελάχιστη τιμή 0,7 που πρέπει να λαμβάνει ο δείκτης, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να θεωρηθεί εξ' ολοκλήρου αξιόπιστη η εσωτερική συνέπεια των υποπεριπτώσεων.

Πίνακας 16. Ανάλυση Αξιοπιστίας - Δυνατότητα συνομιλίας

Στατιστικά αξιοπιστίας (Reliability Statistics)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha με βάση τυποποιημένα είδη	N
,678	,707	7

Στον παρακάτω Πίνακα, περιλαμβάνονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που λαμβάνει κάθε περίπτωση της υποκατηγορίας, ενώ όπως προκύπτει από τον πίνακα, έχουν ληφθεί υπόψιν όλες οι περιπτώσεις, καθώς N=78.

Πίνακας 17. Στατιστικά στοιχείων - Δυνατότητα συνομιλίας I

Στατιστικά στοιχείων (Item Statistics)

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Μιλώ με άλλους προσωπικά	3,19	,790	78
Μου ζητούν τη συμβουλή μου από άλλα άτομα.	3,01	,890	78
Είμαι το είδος του ανθρώπου με τον οποίο οι άνθρωποι νιώθουν εύκολο να μιλήσουν.	3,03	,720	78
Δεν μιλάω με κάποιον άλλον εκτός και αν έχω κάτι για το οποίο πρέπει να μιλήσω.	3,06	,827	78
Είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους συνήθως.	1,47	,977	78
Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως.	2,59	,918	78
Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες των άλλων, αλλά δεν μπορώ να εκμυστηρευτώ τις ανησυχίες μου.	2,72	,979	78

Δεδομένου ότι, όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, η τιμή συσχέτισης r είναι μεγαλύτερη του 0,3, τότε αυτό αποτελεί ένδειξη ότι υπάρχει αξιοπιστία στην εσωτερική συνοχή της υποκατηγορίας της κλίμακας ALAS.

Τέλος, εφόσον η τιμή του δείκτη α του Cronbach δεν αυξάνεται στην περίπτωση αφαίρεσης της κάθε περίπτωσης, όλες οι περιπτώσεις θα παραμείνουν στην υποκατηγορία και καμία από αυτές δεν θα αφαιρεθεί.

Πίνακας 18. Συνολικά στατιστικά στοιχείων - Δυνατότητα συνομιλίας II

Σύνολο στοιχείων (Item-Total Statistics)

	Κλίμακα μέσης τιμής εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Κλίμακα διακύμανσης εάν το στοιχείο έχει διαγραφεί	Διορθωμένο στοιχείο - Συνολική συσχέτιση	Τετράγωνο πολλαπλή συσχέτιση	Cronbach's εάν το στοιχείο διαγραφεί
Μιλώ με άλλους προσωπικά	15,88	9,610	,529	,377	,607
Μου ζητούν τη συμβουλή μου από άλλα άτομα.	16,06	9,645	,432	,208	,630
Είμαι το είδος του ανθρώπου με τον οποίο οι άνθρωποι νιώθουν εύκολο να μιλήσουν.	16,05	9,530	,624	,566	,589
Δεν μιλάω με κάποιον άλλον εκτός και αν έχω κάτι για το οποίο πρέπει να μιλήσω.	16,01	8,714	,702	,641	,554
Είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους συνήθως.	17,60	13,282	-,198	,066	,801
Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως.	16,49	9,500	,439	,304	,628
Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες των άλλων, αλλά δεν μπορώ να εκμυστηρευτώ τις ανησυχίες μου.	16,36	9,220	,445	,285	,625

6.3.2 Μέσος όρος τιμών

Στο υποκεφάλαιο 6.3.2., αναλύονται όλες οι περιπτώσεις μέσω της απεικόνισης της ελάχιστης και της μέγιστης τιμής που έλαβαν, του μέσου όρου, καθώς και της τυπικής απόκλισης ανά περίπτωση.

Στάση για την ακρόαση

Πίνακας 19. Περιγραφική Στατιστική - Στάση για την ακρόαση

Περιγραφικά στατιστικά (Descriptive Statistics)

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αρχίζω να μιλάω πριν τελειώσει ο άλλος.	78	0	4	1,45	1,089
Αρχίζω να μαλώνω με τον άλλον πριν το καταλάβω, ενώ τον/την ακούω.	78	0	4	1,15	,955
Ενώ ακούω, τείνω να μιλάω στο άλλο άτομο, επιμένοντας στα ασήμαντα λόγια του/της.	78	0	3	,97	,882
Άθελά μου βλέπω τον άλλον από κριτική σκοπιά.	78	0	4	1,64	,897
Όταν θέλω να πω κάτι, το συζητώ, ακόμα κι αν διακόπτω τον άλλον.	78	0	3	1,22	,935
Τείνω να βιάζω το άλλο άτομο να μιλήσει πιο γρήγορα.	78	0	3	,85	,968
Τείνω να αρνούμαι τη γνώμη του άλλου, όταν είναι διαφορετική από τη δική μου.	78	0	3	,99	,845
Τείνω να μιλάω με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, ενώ μιλάω με άλλους.	78	0	4	1,42	1,051

Τείνω να επιμένω κατά τη γνώμη μου, ενώ μιλάω με άλλους.	78	0	4	1,50	1,066
Ενώ ακούω, εκνευρίζομαι επειδή δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του άλλου.	78	0	3	,78	,767
Μιλώ προσβλητικά όταν είμαι σε κακή διάθεση.	78	0	4	1,01	1,038
Τον/την ακούω με απουσία.	78	0	2	,94	,858

Ικανότητα στην ακρόαση

Πίνακας 20. Περιγραφική Στατιστική - Ικανότητα στην ακρόαση

Περιγραφικά στατιστικά (Descriptive Statistics)

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Ακούω τον άλλον ήρεμα, ενώ αυτός/αυτή μιλάει.	78	1	4	3,10	,731
Ακούω τον άλλον, συνοψίζοντας στο μυαλό μου αυτά που έχει πει.	78	0	4	2,91	,885
Μερικές φορές δίνω στο άλλο άτομο μια σύντομη περίληψη των όσων έχει πει.	78	1	4	2,81	,757
Έχω την τάση να ακούω τους άλλους σοβαρά.	78	0	4	2,17	1,062
Όταν ο άλλος διστάζει, του/της δίνω μια ευκαιρία λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι έτσι;»	78	0	4	3,12	,789
Ακούω τον άλλον, προσέχοντας τα ανέκφραστα συναισθήματά του.	78	0	4	2,58	,905
Ακούω τον άλλον, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις αλλαγές των συναισθημάτων του/της παρά στο περιεχόμενο της ομιλίας του/της.	78	0	4	2,41	,932

Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου, ενώ ακούω τους άλλους.	78	0	4	2,09	,942
Χαίρομαι που έδωσα κάποιες συμβουλές στο άλλο άτομο.	78	1	4	2,83	,796

Δυνατότητα συνομιλίας

Πίνακας 21. Περιγραφική Στατιστική - Δυνατότητα συνομιλίας

Περιγραφικά στατιστικά (Descriptive Statistics)

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Μιλάω με άλλους προσωπικά	78	1	4	3,19	,790
Μου ζητούν τη συμβουλή μου από άλλα άτομα.	78	0	4	3,01	,890
Είμαι το είδος του ανθρώπου με τον οποίο οι άνθρωποι νιώθουν εύκολο να μιλήσουν.	78	2	4	3,03	,720
Δεν μιλάω με κάποιον άλλον εκτός και αν έχω κάτι για το οποίο πρέπει να μιλήσω.	78	1	4	3,06	,827
Είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους συνήθως.	78	0	4	1,47	,977
Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως.	78	1	4	2,59	,918
Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες των άλλων, αλλά δεν μπορώ να εκμυστηρευτώ τις ανησυχίες μου.	78	0	4	2,72	,979

6.4 Συσχέτιση μεταβλητών

Προκειμένου να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η ανάλυση των αποτελεσμάτων, θα ακολουθήσει μία ανάλυση της συσχέτισης των μεταβλητών, καθώς και οι απαραίτητοι στατιστικοί έλεγχοι.

Αρχικά, δεδομένου ότι τόσο η κλίμακα της ενσυναίσθησης, όσο και η κλίμακα ALAS αποτελούν κλίμακες, στις οποίες οι ερωτηθέντες απαντούν και στο τέλος προσμετράται το συνολικό σκορ, που κατέλαβαν στο κάθε ερωτηματολόγιο, κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία μεταβλητών, που περιλαμβάνουν το τελικό σκορ της κάθε περίπτωσης.

Ειδικότερα, δημιουργήθηκαν οι εξής μεταβλητές:

A) TOTAL_ENSYNAISTHISI

B) TOTAL_ALAS

a) TOTAL_LISTENING_ATTITUDE

b) TOTAL_LISTENING_SCALE

c) TOTAL_CONVERSATION_OPPORTUNITY

Με τη δημιουργία των παραπάνω μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε ευκολότερα η εφαρμογή στατιστικών μεθόδων και ελέγχων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

6.4.1 Έλεγχος κανονικότητας

Ο έλεγχος κανονικότητας (Test of Normality) αφορά την κανονικότητα των τιμών από τα δείγματα που αναλύονται. Τον βασικότερο έλεγχο σε μία στατιστική ανάλυση αποτελεί ο έλεγχος κανονικότητας, προκειμένου να είναι σωστή στατιστικά η ανάλυση.

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, τα τεστ που εφαρμόζονται είναι τα κριτήρια Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Αυτά τα κριτήρια υπολογίζονται, ενώ ταυτόχρονα υπολογίζεται και η περίπτωση λάθους σε περίπτωση που η κατανομή των δεδομένων του δείγματος δεν είναι κανονική.

Στην περίπτωση του ελέγχου κανονικότητας, μελετήθηκε η συσχέτιση του σκορ σε κάθε υποκλίμακα σε συνδυασμό με το διαχωρισμό βάσει φύλου (άνδρες και γυναίκες).

Στον παρακάτω πίνακα, ιδιαίτερα μεγάλο είναι το ενδιαφέρον για την Sig., που, πρακτικά, είναι η πιθανότητα λάθους κατά την αποδοχή ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Η Sig. πρέπει να είναι μεγαλύτερη από 0.05 για να αποδεχθούμε ότι η κατανομή είναι κανονική.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 22, μόνο σε δύο περιπτώσεις η κατανομή δεν είναι κανονική, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις οι τιμές που λαμβάνει η Sig. είναι μεγαλύτερες του 0,05, επομένως η κατανομή είναι κανονική.

Πίνακας 22. Τεστ ελέγχου κανονικότητας

	Έλεγχος κανονικότητας (Test of Normality)						
	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
TOTAL_ENSYNAISTHISI	Ανδρας	,210	16	,057	,930	16	,245
	Γυναίκα	,119	62	,029	,974	62	,211
TOTAL_LISTENING_ATTITUDE	Ανδρας	,177	16	,194	,930	16	,245

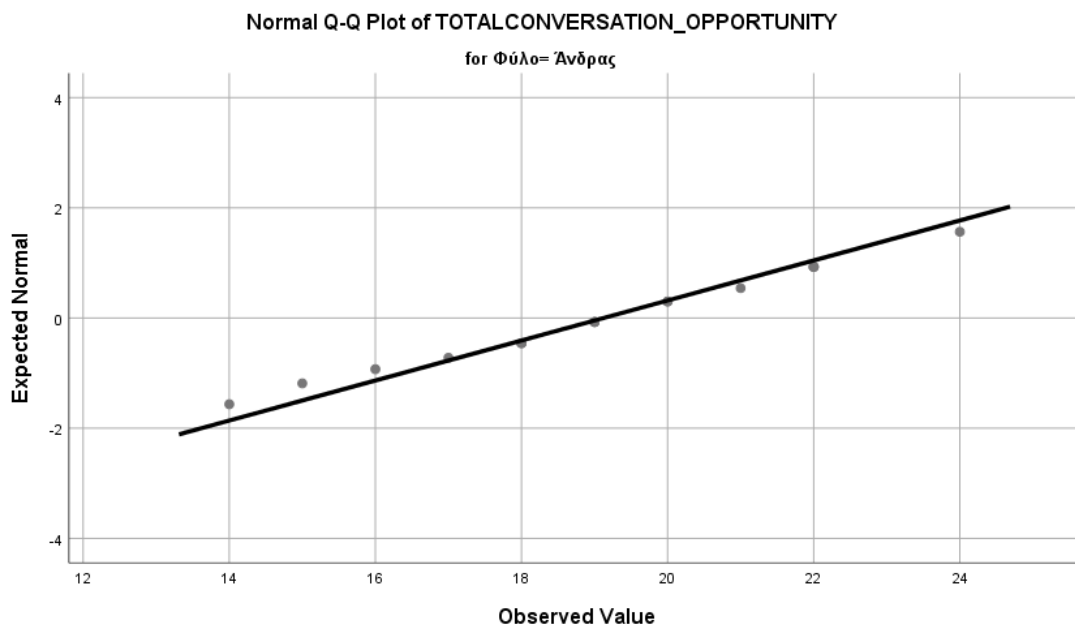
	Γυναίκα	,087	62	,200*	,976	62	,266
TOTAL_LISTENING_SKILL	Ανδρας	,145	16	,200*	,931	16	,256
	Γυναίκα	,095	62	,200*	,987	62	,771
TOTALCONVERSATION_OPPORTUNITY	Ανδρας	,107	16	,200*	,976	16	,921
	Γυναίκα	,083	62	,200*	,959	62	,036
TOTAL_ALAS	Ανδρας	,138	16	,200*	,972	16	,871
	Γυναίκα	,087	62	,200*	,975	62	,233

*. This is a lower bound of the true significance.

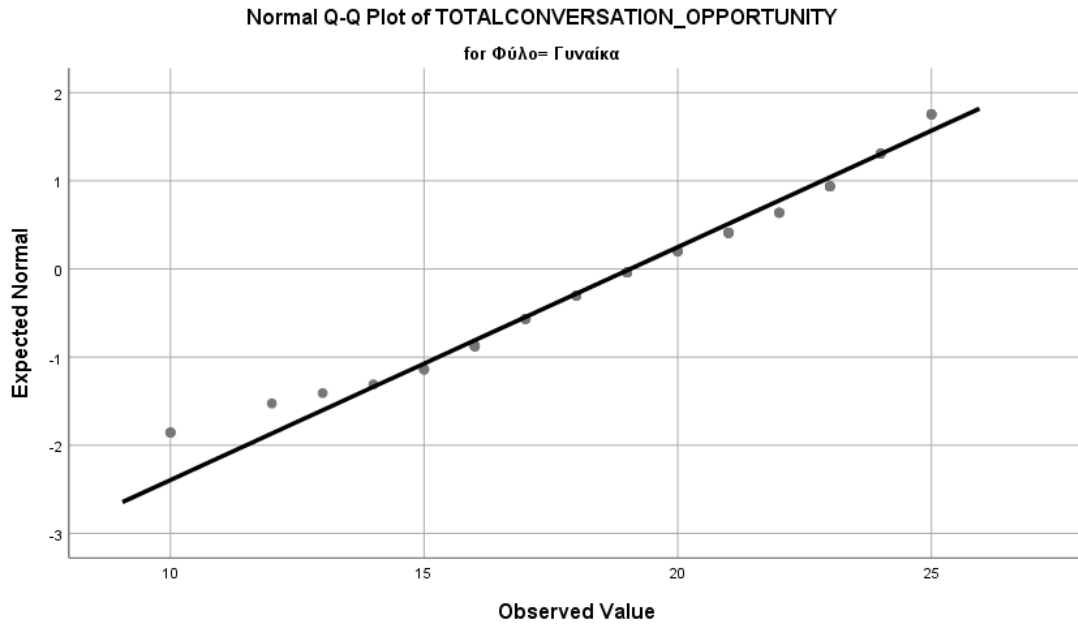
Συμπληρωματικά με τον Πίνακα, λαμβάνονται υπόψιν και τα Q-QBox-Plots, στα οποία κρίσιμο είναι τα σημεία να βρίσκονται πάνω στην ευθεία.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και στα παρακάτω Q-QBox-Plots, τα σημεία βρίσκονται στην πλειονότητά τους επάνω στη γραμμή, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι υπάρχει κανονική κατανομή.

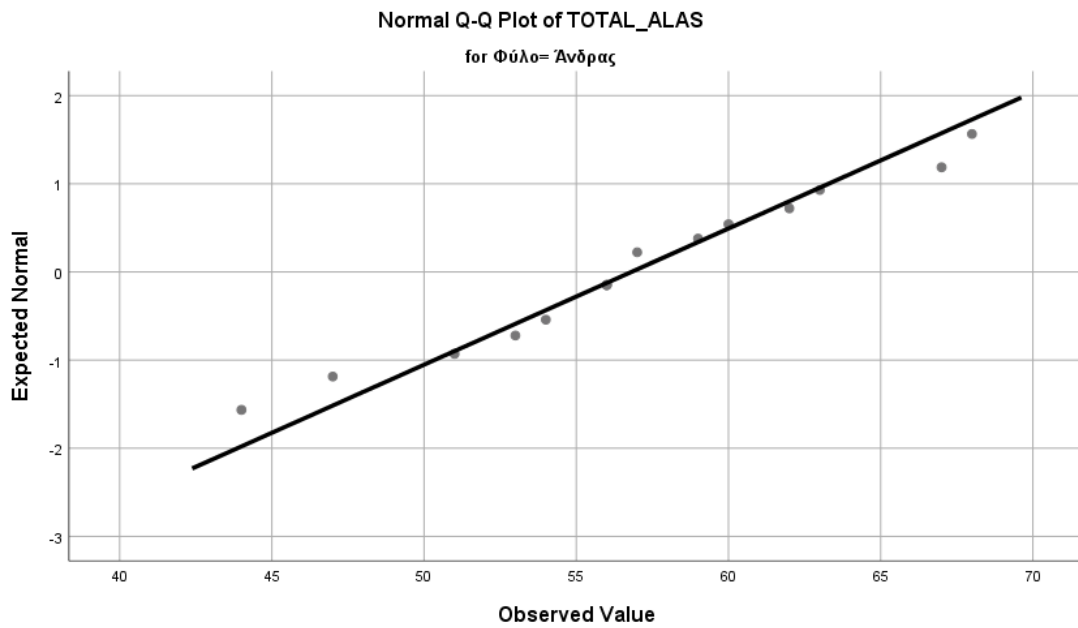
Εικόνα 1. Q-QBox – Plot – TOTAL CONVERSATION OPPORTUNITY - Φύλο - Άνδρας



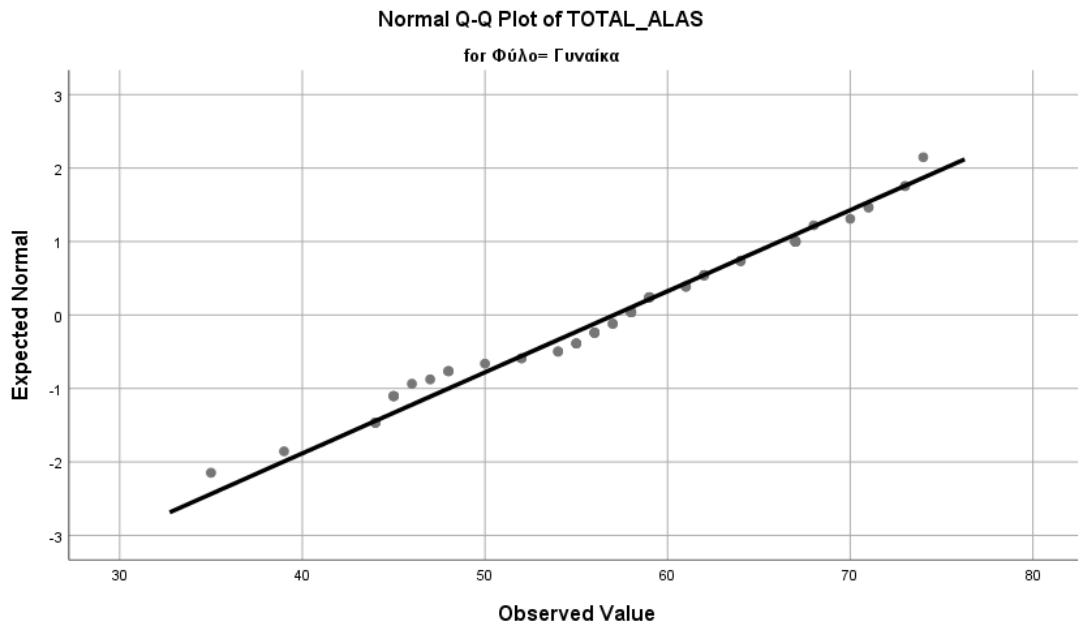
Εικόνα 2. Q-Q Box – Plot – TOTAL CONVERSATION OPPORTUNITY - Φύλο - Γυναίκα



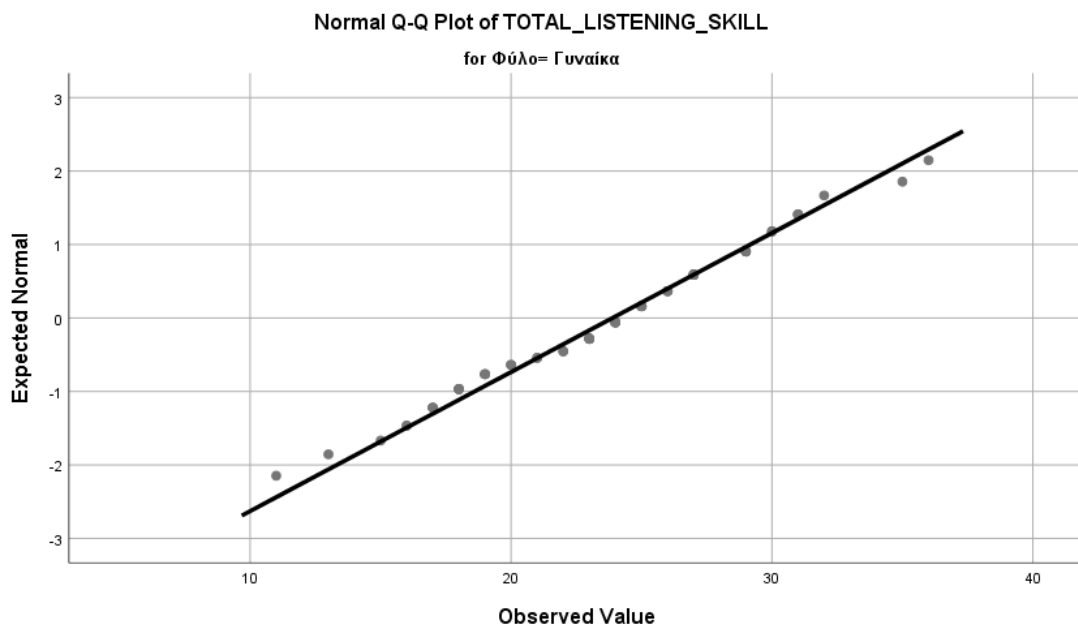
Εικόνα 3. Q-Q Box – Plot – TOTAL ALAS – Φύλο - Άνδρας



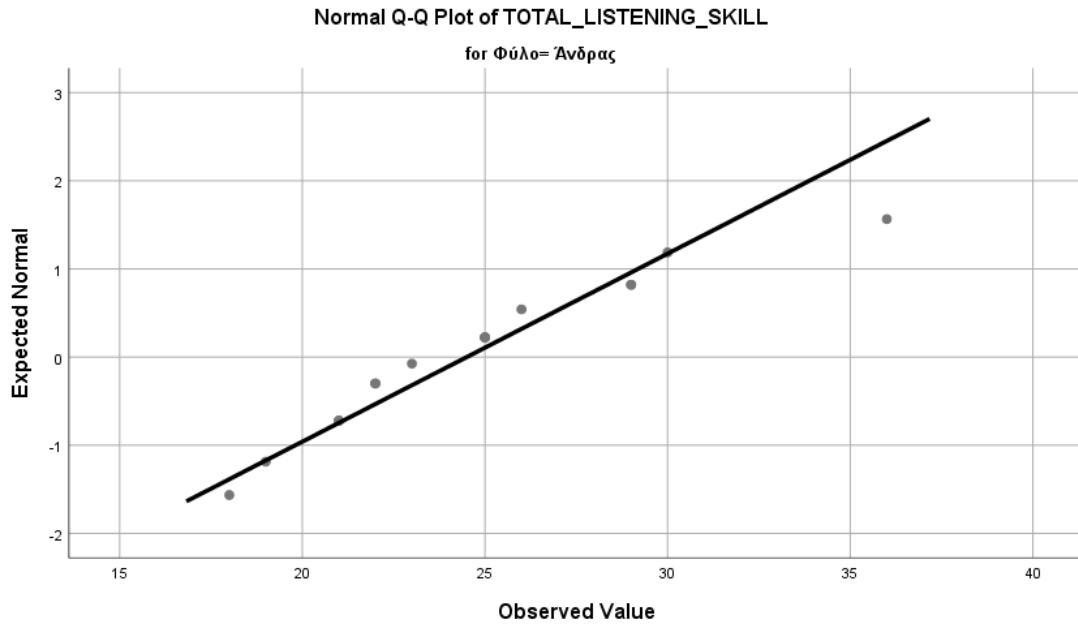
Εικόνα 4. Q-Q Box - Plot - TOTAL ALAS – Φύλο - Γυναίκα



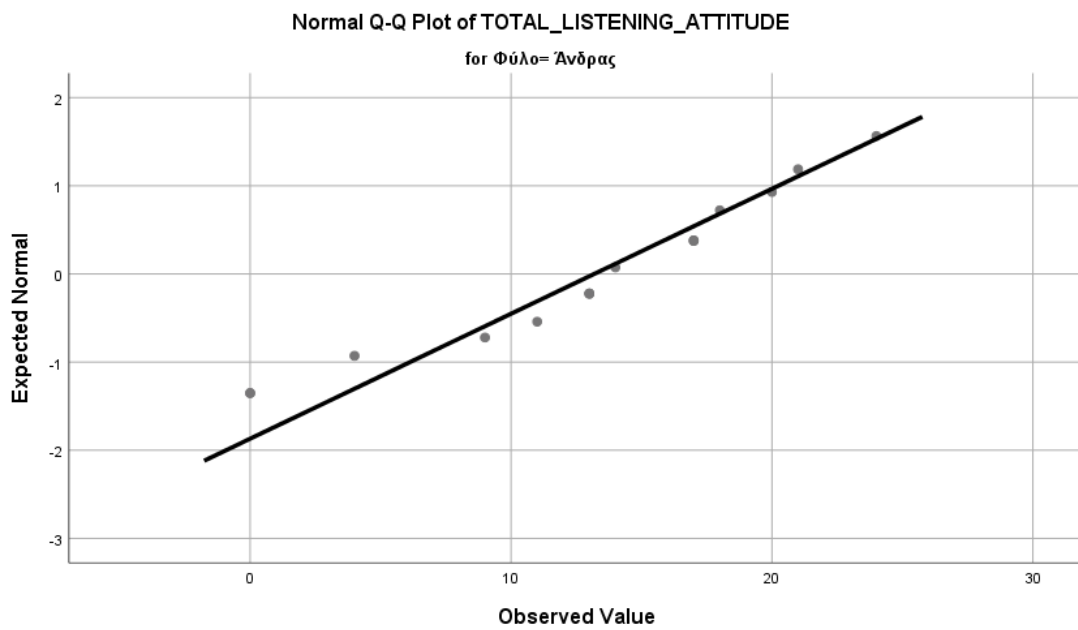
Εικόνα 5. Q-Q Box – Plot – TOTAL LISTENING SKILL – Φύλο- Γυναίκα



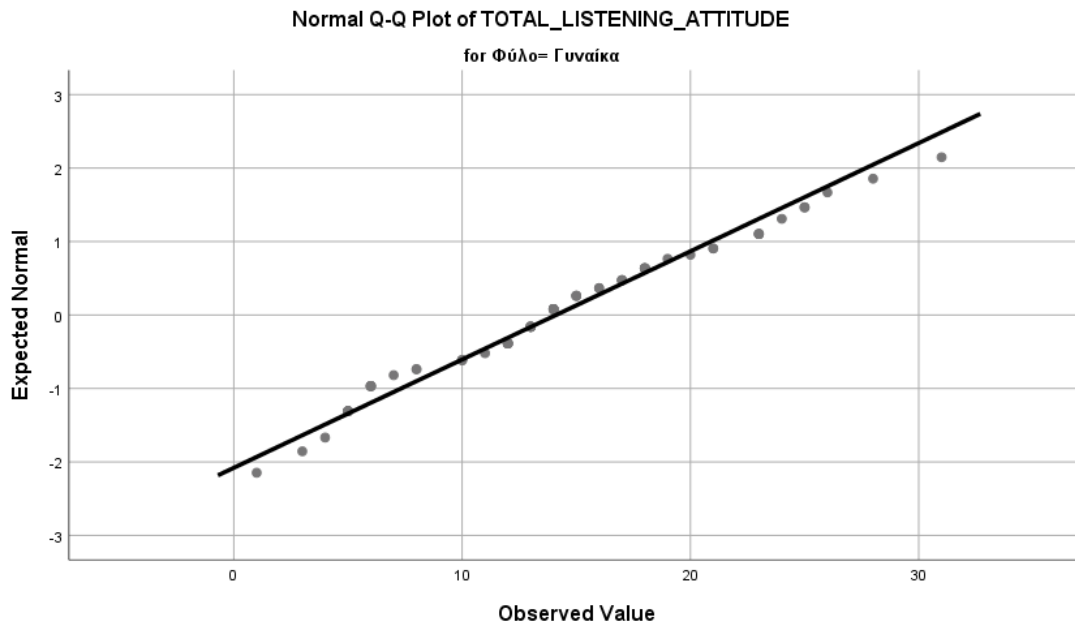
Εικόνα 6. Q-Q Box - Plot TOTAL LISTENING SKILL – Φύλο - Άνδρας



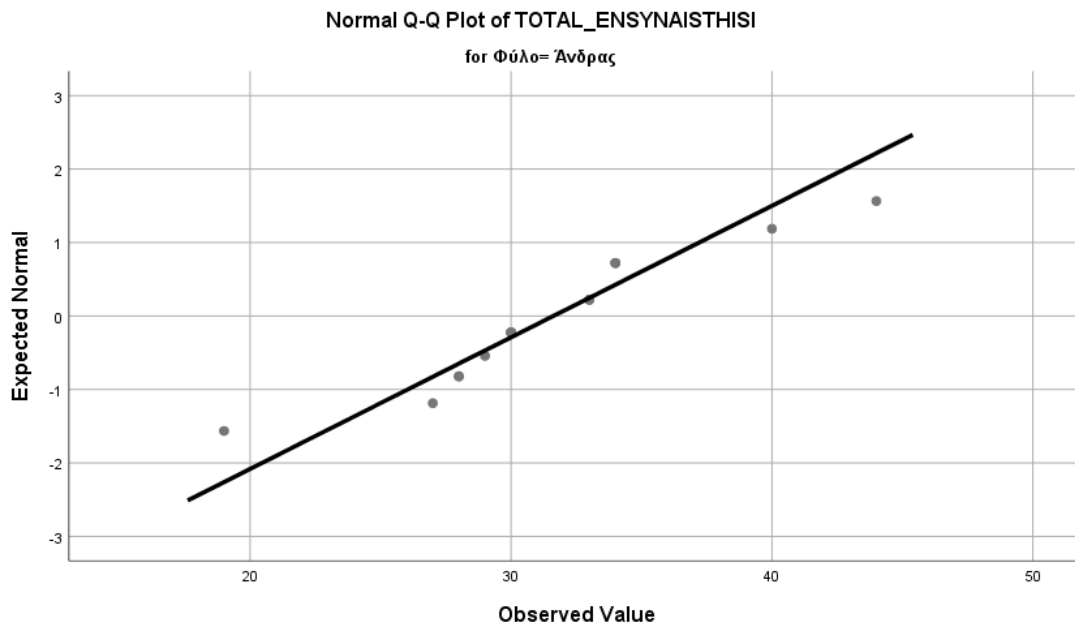
Εικόνα 7. Q-Q Box – Plot – TOTAL LISTENING ATTITUDE – Φύλο - Άνδρας



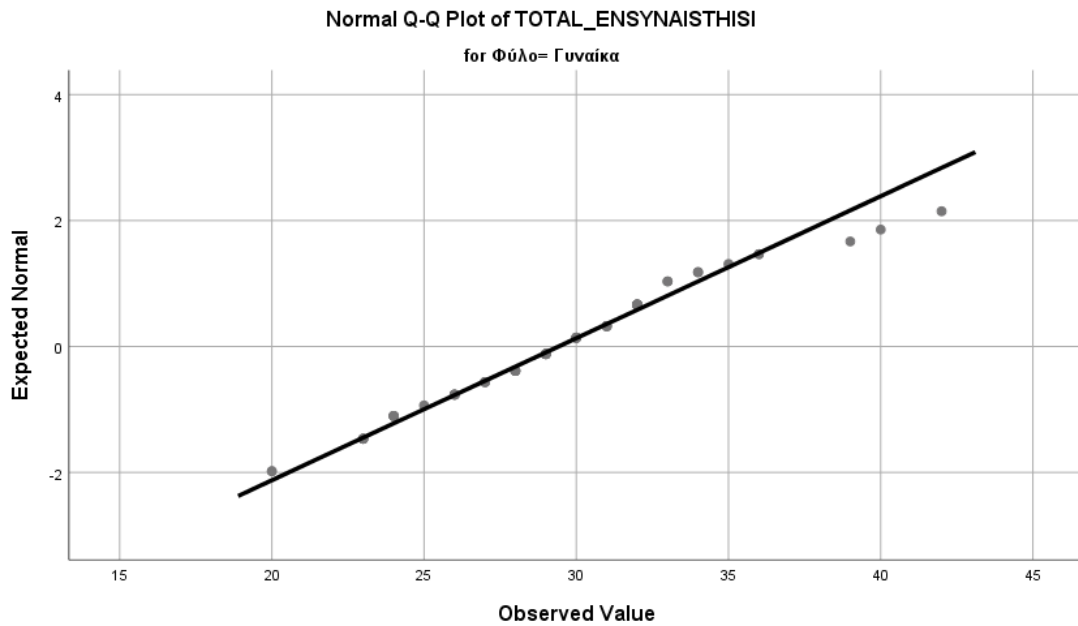
Εικόνα 8. Q-Q Box – Plot – TOTAL LISTENING ATTITUDE – Φύλο – Γυναίκα



Εικόνα 9. Q-Q Box – Plot – TOTAL ENSYNAISTHISI – Φύλο – Άνδρας



Εικόνα 10. Q-Q Box – Plot – TOTAL ENSYNAISTHISI – Φύλο – Γυναίκα



6.4.2 Έλεγχος ανεξαρτησίας - Το κριτήριο χ^2 του Pearson

Το κριτήριο χ^2 αποτελεί ένα κριτήριο, το οποίο είναι εξαιρετικά αυστηρό και το οποίο διερευνά, εάν μία μεταβλητή, η οποία είναι είτε Nominal είτε Ordinal, επιδρά σε μία άλλη.

Σε αυτό τον έλεγχο που βασίζεται στο κριτήριο χ^2 , διαμορφώνεται η μηδενική υπόθεση (H_0) για το ότι οι μεταβλητές είναι μεταξύ τους ανεξάρτητες.

Η τιμή που εξετάζεται είναι η p-value, η οποία εμφανίζεται στην τελευταία στήλη του Πίνακα.

Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και ενσυναίσθησης

Στην παρούσα ανάλυση, εφαρμόστηκε το κριτήριο χ^2 για να διερευνηθεί εάν η μεταβλητή της ηλικίας επιδρά στην κλίμακα της ενσυναίσθησης. Έστω ότι H_0 ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Όσον αφορά την επίδραση της ηλικίας στο σκορ που πέτυχαν οι ερωτηθέντες στην κλίμακα της ενσυναίσθησης, εφόσον $p = 0,340 > 0,05$, διαπιστώνεται ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και άρα δεν απορρίπτεται η H_0 .

Πίνακας 23. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και ενσυναίσθησης

Τεστ χ^2 (Chi-Square Tests)

	Τιμή	Df	Sig.
Pearson Chi-Square	80,521 ^a	76	,340
Likelihood Ratio	79,998	76	,355
Linear-by-Linear Association	3,663	1	,056
N of Valid Cases	78		

a. 100 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και στάσης για την ακρόαση

Η ίδια στατιστική μέθοδος ακολουθήθηκε και στην εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 του Pearson για την H_0 ότι η ηλικία και η στάση για την ακρόαση είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους μεταβλητές.

Δεδομένου ότι $p = 0,155 > 0,05$, δεν απορρίπτεται η H_0 και άρα οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πίνακας 24. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και στάσης για την ακρόαση

Τεστ χ^2 (Chi-Square Tests)

	Τιμή	Df	Sig.
Pearson Chi-Square	118,620 ^a	104	,155
Likelihood Ratio	115,749	104	,203
Linear-by-Linear Association	,463	1	,496
N of Valid Cases	78		

a. 135 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και δυνατότητας συνομιλίας

Η ίδια στατιστική μέθοδος ακολουθήθηκε και στην εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 του Pearson για την H_0 ότι η ηλικία και η δυνατότητα συνομιλίας είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους μεταβλητές.

Δεδομένου ότι προέκυψε ότι $p = 0,477 > 0,05$, τότε δεν απορρίπτεται η υπόθεση H_0 ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πίνακας 25. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και δυνατότητας συνομιλίας

Τεστ χ^2 (Chi-Square Tests)

	Τιμή	Df	Sig.
Pearson Chi-Square	55,938 ^a	56	,477
Likelihood Ratio	59,057	56	,364
Linear-by-Linear Association	,185	1	,667
N of Valid Cases	78		

a. 75 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και ικανότητας στην ακρόαση

Τέλος, η ίδια στατιστική μέθοδος εφαρμόστηκε με τη χρήση του κριτηρίου χ^2 του Pearson για την H_0 ότι η ηλικία και η ικανότητα στην ακρόαση είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους μεταβλητές.

Δεδομένου ότι προέκυψε ότι $p = 0,873 > 0,05$, τότε δεν απορρίπτεται η υπόθεση H_0 ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πίνακας 26. Κριτήριο χ^2 - Έλεγχος ανεξαρτησίας ηλικίας και ικανότητας στην ακρόαση

Τεστ χ^2 (Chi-Square Tests)

	Τιμή	Df	Sig.
Pearson Chi-Square	65,855 ^a	80	,873
Likelihood Ratio	68,789	80	,810
Linear-by-Linear Association	1,698	1	,193
N of Valid Cases	78		

a. 105 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

6.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Στον τέταρτο άξονα, κατασκευάστηκαν ερωτήσεις, ειδικά για τις ανάγκες του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσυναίσθηση.

Οι εκπαιδευτικοί, αρχικά, ερωτήθηκαν για το εάν η ενσυναίσθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή. Από το δείγμα των 78 ατόμων, οι 6 συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν αποτελεί ποτέ χρήσιμο εργαλείο η ενσυναίσθηση, ενώ οι 21 συμμετέχοντες απάντησαν πως αποτελεί «σπάνια» εργαλείο στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Αντίθετα, από τους 78 συμμετέχοντες, σε 26 ανήλθαν οι συμμετέχοντες που απάντησαν ότι αποτελεί «συχνά» εργαλείο και σε 18 ανήλθαν οι συμμετέχοντες που απάντησαν ότι αποτελεί «πολύ» συχνά εργαλείο στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Αντίθετα, σε 6 ανήλθαν οι συμμετέχοντες, που απάντησαν ότι αποτελεί «πάντα» εργαλείο στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Πίνακας 27. Η ενσυναίσθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή

Η ενσυναίσθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	6	7,7	7,7	7,7
Σπάνια	21	26,9	26,9	34,6
Συχνά	26	33,3	33,3	67,9
Πολύ συχνά	19	24,4	24,4	92,3
Πάντα	6	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

Όσον αφορά το ερώτημα, εάν η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών, από το δείγμα των 78 συμμετεχόντων, οι 62 συμμετέχοντες απάντησαν πως συμβάλλει «πάντα» στη δημιουργία θετικότερων στάσεων από την πλευρά των μαθητών.

Αντίστοιχα, οι 10 συμμετέχοντες απάντησαν πως συμβάλλει «πολύ συχνά» στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών, ενώ 6 ήταν οι συμμετέχοντες που απάντησαν ότι συμβάλλει «συχνά» στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών.

Πίνακας 28. Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών

Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συχνά	6	7,7	7,7	7,7
Πολύ συχνά	10	13,0	13,0	20,8
Πάντα	62	79,2	79,2	100,0
Σύνολο	78	100,00	100,0	

Μεταξύ άλλων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν σε συνειδητή χρήση της ενσυναίσθησης από «συχνά» έως «πάντα», με το 69,2% των συμμετεχόντων να απαντούν πως χρησιμοποιούν «πάντα» συνειδητά την ενσυναίσθηση.

Αντίστοιχα, το 19,2% απάντησε πως «πολύ συχνά» χρησιμοποιεί συνειδητά την ενσυναίσθηση και το 11,5% χρησιμοποιεί «συχνά» συνειδητά την ενσυναίσθηση.

Πίνακας 29. Συνειδητή χρήση της ενσυναίσθησης

Συνειδητή χρήση της ενσυναίσθησης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συχνά	9	11,5	11,5	11,5
Πολύ συχνά	15	19,2	19,2	30,8
Πάντα	54	69,2	69,2	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

Τέλος, όσον αφορά τη συμβολή της ενσυναίσθησης στην κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών, από το δείγμα των 78 συμμετεχόντων, οι 26 συμμετέχοντες, αντιπροσωπεύοντας το 33,3% του συνόλου, απάντησαν πως η ενσυναίσθηση συμβάλλει «πάντα» στην κατανόηση των

συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, ενώ σε 28 ανήλθαν οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι συμβάλλει «πολύ συχνά» στην κατανόηση των παραπάνω.

Σε 17 ανήλθαν οι συμμετέχοντες, που θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση συμβάλλει «πολύ συχνά» στην κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών, ενώ μόλις 2 ήταν οι συμμετέχοντες που δεν θεωρούν ότι συμβάλλει «καθόλου» στην κατανόησή τους και 5 ήταν οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι συμβάλλει «σπάνια» στην κατανόηση των ανωτέρω.

Πίνακας 30. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών

Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	2	2,6	2,6	2,6
Σπάνια	5	6,4	6,4	9,0
Συχνά	17	21,8	21,8	30,8
Πολύ συχνά	28	35,9	35,9	66,7
Πάντα	26	33,3	33,3	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

6.6 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, απάντησαν πλήρως στο ερωτηματολόγιο, με αποτέλεσμα να μελετηθεί το σύνολο των 78 περιπτώσεων στο σύνολό του.

Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι προπτυχιακού και μεταπτυχιακού τίτλου, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν άνω των 26 ετών.

Όσον αφορά την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων, το 50% των συμμετεχόντων είχε εμπειρία από 0-10 έτη, ενώ αντίστοιχα το 50% είχε επαγγελματική εμπειρία περισσότερα από 10 έτη.

Εξαιρετικά σημαντικό είναι το γεγονός ότι σε όλους τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, ο δείκτης α του Cronbach ήταν υψηλός, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις ήταν ελάχιστα πιο χαμηλός από το απαιτούμενο 0,7. Ως εκ τούτου, η έρευνα κρίθηκε από αξιοπιστία ως προς την εσωτερική της συνέπεια.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δόθηκαν, δόθηκαν οι μέσοι όροι που έλαβε κάθε μεταβλητή, η οποία αξιολογήθηκε με βάση την κλίμακα Likert.

Ως προς τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν με εφαρμογή των τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, το αποτέλεσμα ήταν η απόδειξη της κανονικής κατανομής των δεδομένων του δείγματος.

Ο έλεγχος του ρόλου της ηλικίας και της επίδρασής της στη διαμόρφωση της ενσυναίσθησης, της ακρόασης, της δυνατότητας συνομιλίας και της ικανότητας στην ακρόαση απέδειξε ότι η ηλικία αποτελεί μία ανεξάρτητη μεταβλητή με τις υπόλοιπες που παρουσιάζονται παραπάνω, με αποτέλεσμα να εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ηλικία δεν επηρεάζει αυτές τις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Τέλος, όσον αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση τόσο της ενσυναίσθησης, όσο και της ενεργητικής ακρόασης στην αλληλεπίδρασή τους

με τους μαθητές, αλλά και στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων από την πλευρά των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερα θετικές στάσεις για τη χρήση τόσο της ενσυναίσθησης όσο και της ενεργητικής ακρόασης.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με απώτερο στόχο και σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Αφού αναλύθηκε η ενσυναίσθηση και όλο το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής, μελετήθηκαν έννοιες, όπως η επικοινωνία και η ενεργητική ακρόαση.

Έχοντας ολοκληρώσει την έρευνα, εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μία ικανότητα, την οποία έχουν τα άτομα τη δυνατότητα να αποκτήσουν αρκεί να λάβουν την απαραίτητη καθοδήγηση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους.

Καίριος φαίνεται πως είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, η οποία αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά την έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διαπιστώθηκε ότι τα ερωτηματολόγια για την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία για τη μελέτη του επιπέδου της ενσυναίσθησης και των επιπέδων της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών μέσω της συμπλήρωσης των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων, όπως είναι τα αυστηρά δομημένα ερωτηματολόγια.

Οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε, ότι δίνουν μεγάλη αξία τόσο στην ενσυναίσθηση όσο και στην ενεργητική ακρόαση, τις οποίες προσπαθούν να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν ώστε να είναι καλύτερη η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Όπως προέκυψε από την έρευνα που διεξήχθη, οι συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλά επίπεδα τόσο στην ενσυναίσθηση όσο και στην ενεργητική ακρόαση. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων, ωστόσο, το σημείο που εγείρει ερωτήματα είναι η υποκειμενικότητα, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν οι ίδιοι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης που εμφανίζουν. Ωστόσο, τα επίπεδα ήταν αρκετά υψηλά τόσο ως προς την ενσυναίσθηση όσο και προς την ενεργητική ακρόαση, ενώ χαμηλά ήταν τα επίπεδα σε ερωτήσεις, που αποτυπώνουν την απουσία της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης.

Μέσω των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψε μία αξιοπιστία και εσωτερική συνέπεια ως προς τα αποτελέσματα κατά τη μέτρηση των επιπέδων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε πλήρη συμφωνία με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, όπως οι μελέτες των Kourmoussi και συνεργατών (2017), όπου οι μελετητές πραγματοποίησαν εκτενή έρευνα στα ελληνικά σχολεία, προκειμένου να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τα επίπεδα της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης μέσω της χρήσης του Ερωτηματολογίου Ενσυναίσθησης του Τορόντο και της Κλίμακας Ενεργητικής Ακρόασης στο ελληνικό σχολείο.

Τόσο στην έρευνα των Kourmoussi και συνεργατών (2017) για την αξιολόγηση των επιπέδων ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, όσο και στην έρευνα των Kourmoussi και συνεργατών (2017) για την αξιολόγηση της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών, προέκυψε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Στα ίδια πλαίσια κυμάνθηκε και η

έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία εμφάνισε εξίσου υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Ενσυναίσθησης του Τορόντο και της Κλίμακας Ενεργητικής Ακρόασης.

Ειδικότερα, υψηλά ήταν τα ποσοστά τόσο στα επίπεδα ενσυναίσθησης όσο και στα επίπεδα ενεργητικής ακρόασης, που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ όσον αφορά τη συσχέτιση των επιπέδων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης βάσει του φύλου, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει κανονική κατανομή.

Επιπλέον, όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ηλικία είναι ανεξάρτητη με την ενσυναίσθηση, τη στάση για ακρόαση και την ικανότητα στην ακρόαση, ενώ, αντίθετα, προέκυψε ότι δεν είναι ανεξάρτητη με την δυνατότητα συνομιλίας, γεγονός που πιθανός απορρέει από την εμπειρία που αποκτάται μέσα από την επαγγελματική κατάρτιση και σταδιακή απόκτηση εμπειρίας. Ωστόσο, τα επίπεδα της ενσυναίσθησης, όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες, δεν ακολουθούν πάντα ανοδική πορεία, ενώ αντίθετα, μπορεί και να ακολουθεί καθοδική πορεία κατά τη διάρκεια του χρόνου. Μάλιστα, ο Hawk με τους συνεργάτες του (2013), σε έρευνα που διεξήγαγαν διαπίστωσαν ότι η γνωστική ενσυναίσθηση και η θυμική ενσυναίσθηση ακολουθούν ανοδική πορεία, όσο μεγαλώνει η ηλικία, ενώ η φανταστική ενσυναίσθηση ακολουθεί καθοδική πορεία, όσο μεγαλώνει η ηλικία. Ειδικά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατόπιν έρευνας που διεξήχθη από τους Platsidou και Agaliotis (2016), διαπιστώθηκε ότι η ενσυναίσθητη ανησυχία τους μειώνεται με την πάροδο του χρόνου.

Στη συντριπτική πλειονότητα των ερευνών, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, ούτε υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα εκπαίδευσης που διαθέτουν οι άνδρες και οι γυναίκες.

Η έρευνα που διεξήχθη από τους Platsidou και Agaliotis (2016) διαπίστωσε ότι παράγοντες όπως το φύλο ή το επίπεδο ηλεκτρονικής εκπαίδευσης δεν είχαν καμία επίδραση στις ικανότητες ενσυναίσθησης, λήψης προοπτικής ή δημιουργικότητας. Σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους άλλους, εμφανίζοντας υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης.

Η έρευνα προσφέρει χρήσιμα αποτελέσματα για μετέπειτα έρευνες ως προς τη χρήση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι το δείγμα ήταν περιορισμένο (N=78), τα αποτελέσματα της έρευνας σημείωσαν υψηλή αξιοπιστία και εσωτερική συνέπεια. Ωστόσο, η έρευνα σε ένα δείγμα 78 ατόμων, δεν είναι άκρως αντιπροσωπευτική και αυτό αποτελεί τον κύριο και κεντρικό περιορισμό της.

Παρ' όλα αυτά, οι εν λόγω έρευνες προτείνεται να διεξαχθούν σε μεγαλύτερα δείγματα, στα οποία θα συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί από διάφορες σχολικές μονάδες απ' όλη τη χώρα, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι αντιπροσωπευτικά σε μεγαλύτερο βαθμό.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα, προτείνεται να επικεντρωθεί στην αξιολόγηση των επιπέδων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο, εξετάζοντας και αξιολογώντας μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η περαιτέρω έρευνα να επικεντρωθεί στο συσχετισμό των επιπέδων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με την καλλιέργεια των επιπέδων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης των μαθητών, με απώτερο στόχο τον έλεγχο του βαθμού που επηρεάζουν οι εν λόγω ικανότητες των εκπαιδευτικών την καλλιέργεια των αντίστοιχων ικανοτήτων των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα προσφέρει χρήσιμα αποτελέσματα για μετέπειτα έρευνες ως προς τη χρήση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι έρευνες γύρω από τα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία, σχετικά με το σε τι επίπεδα κυμαίνεται η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον.

BIBLIOΓΡΑΦΙΑ

Avram, E. M. (2015). Internal and external communication in higher education institutions. *SEA: Practical Application of Science*, 3(2).

BAN, J., & LEE, H. S. (2020). The role of empathy in crowdfunding channel platform. *Journal of Distribution Science*, 18(10), 15-23.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory.

Batool, B. F. (2013). Emotional intelligence and effective leadership. *Journal of business studies quarterly*, 4(3), 84.

Bechtoldt, M. N. (2008). Emotional intelligence, professional qualifications, and psychologists' need for gender research. *Sexualized brains*, 117-130.

Boddington, T. (1980). Empathy and the teaching of history. *British journal of educational Studies*, 28(1), 13-19.

Bodie, G. D., St. Cyr, K., Pence, M., Rold, M., & Honeycutt, J. (2012). Listening competence in initial interactions I: Distinguishing between what listening is and what listeners do. *International Journal of Listening*, 26(1), 1-28.

Boeree, C. G. (1998). Viktor Frankl.

Buljubašić Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, vol. 9 (1-2), pp. 43 – 57.

Cadman, C., & Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of nursing management*, 9(6), 321-324.

Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. John Wiley & Sons.

Chan, D. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support and Psychological Distress among Prospective Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557-570.
<http://dx.doi.org/10.1080/0144341022000023635>

Cheon, J., & Grant, M. (2009). Active listening: Web-based assessment tool for communication and active listening skill development. *TechTrends*, 53(6), 24.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational psychologist*, 41(4), 239-245.

Collins, L. G., Schrimmer, A., Diamond, J., & Burke, J. (2011). Evaluating verbal and non-verbal communication skills, in an ethnogeriatric OSCE. *Patient education and counseling*, 83(2), 158-162.

Compton, M. V., Appenzeller, M., Kemmery, M., & Gardiner-Walsh, S. (2015). Itinerant teachers' perspectives of using collaborative practices in serving students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf*, 160(3), 255-272.

Currie, G. (2004). *Arts and minds*. Clarendon Press.

Darling, A. L., & Dannels, D. P. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk: A report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education*, 52(1), 1-16.

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.
- Davis, M. H. (2006). Empathy. In *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 443-466). Springer, Boston, MA.
- Eberly, J. L., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). Communicating with families across cultures: An investigation of teacher perceptions and practices. *School Community Journal*, 17(2), 7-26.
- Ergin, A., & Birol, C., (2005). *Eğitimde öfletim*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Fairbairn, G. J. (2002). Ethics, empathy and storytelling in professional development. *Learning in Health and Social Care*, 1(1), 22-32.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, 85(98).
- Fradelos, E., & Staikos, C. (2013). The contribution of active listening to the development of therapeutic relationship in mental health nursing. *Scientific Chronicles*, 18(4), 213-219.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). *All Learning is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond*. ASCD.
- Galloway, D. (2001). *Improving School Behaviour*. B. Watkins & P. Wagner London: Sage Publications, 2000. pp. 146.£ 13.99 (pb). *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(2), 95-99.
- Goldie, P. (2011). Anti-empathy. *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*, 302, 317.

- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). What makes a leader. *IEEE Engineering Management Review*, 27, 4-11.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*.
- Gordon, T. (1996). *Škola roditeljske djelotvornosti*. Zagreb: Poduzetništvo Jakić.
- Gordon, T. (2010). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Crown Archetype.
- Gostand, R. (1980). Verbal and non-verbal communication: drama as translation. In *The Languages of Theatre* (pp. 1-9). Pergamon.
- Gottman, J. M., & Notarius, C. I. (2000). Decade review: Observing marital interaction. *Journal of marriage and family*, 62(4), 927-947.
- Haley, B., Heo, S., Wright, P., Barone, C., Rettiganti, M. R., & Anders, M. (2017). Relationships among active listening, self-awareness, empathy, and patient-centered care in associate and baccalaureate degree nursing students. *NursingPlus Open*, 3, 11-16.
- Halpern, J. (2003). What is clinical empathy?. *Journal of general internal medicine*, 18(8), 670-674.
- Halpern, J. (2007). Empathy and patient–physician conflicts. *Journal of general internal medicine*, 22(5), 696-700.

Hargie, O. (2011) *Skilled Interpersonal Communication: Research, theory and practice*. 5th Edition, Routledge, London.

Helvacı, M. A., & Takmak, H. (2016). An Investigation on the Competences of School Managers in Managing the Emotions of Teachers.

Heyes, C. (2018). Empathy is not in our genes. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 499-507.

Hinde, R. A., & Hinde, R. A. (Eds.). (1972). *Non-verbal communication*. Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1978). Toward a theory of empathic arousal and development. In *The development of affect* (pp. 227-256). Springer, Boston, MA.

Hoppe, M. (2007). Lending an ear: Why leaders must learn to listen actively

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Huerta-Wong, J.E. & Schoech, R. (2010). Experiential Learning and Learning Environments: The Case of Active Listening Skills. *Journal of Social Work Education*, 46(1), 85-101. Retrieved December 26, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/70377/>.

Hunt, O., Tourish, D., & Hargie, O. (2000). The communication experiences of education managers: Identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.

Ickes, W., Gesn, P. R., & Graham, T. (2000). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation?. *Personal Relationships*, 7(1), 95-109.

Ioannidou, F., &Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about. *International Journal of caring sciences*, 1(3), 118-123.

Ioannidou, F., &Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about. *International Journal of caring sciences*, 1(3), 118-123.

Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood education*, 72(1), 13-18.

Jindra, R., Peko, A. and Varga, R. (2010.). Učimo aktivno slušati (primjer iz interkulturalne zajednice). In: A. Peko, M. Sablić and R. Jindra (Ed.) *Obrazovanje za interkulturalizam*. Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultetu Osijeku i Nansen dijalog centar, pp. 105 – 119.

Johnson, I. L., & Napper-Owen, G. (2011). The importance of role perceptions in the student teaching triad. *Physical Educator*, 68(1), 44.

Johnson, J. D., & Chang, H. J. (2000). Internal and external communication, boundary spanning, and innovation adoption: An over-time comparison of three explanations of internal and external innovation communication in a new organizational form. *The Journal of Business Communication* (1973), 37(3), 238-263.

Joyce, C. (2012). The impact of direct and indirect communication. *Journal of the International Ombudsman Association*.

Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229-237.

Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand.

Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B. G., Whitley Jr, B. E., & Washburn, J. (1998). Why professors ignore cheating: Opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics & Behavior*, 8(3), 215-227.

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto empathy questionnaire: reliability and validity in a nationwide sample of Greek teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62.

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and validity in a nationwide sample of Greek educators. *Social Sciences*, 6(1), 28.

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto empathy questionnaire: reliability and validity in a nationwide sample of Greek teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62.

Langford, D. J., Crager, S. E., Shehzad, Z., Smith, S. B., Sotocinal, S. G., Levenstadt, J. S., & Mogil, J. S. (2006). Social modulation of pain as evidence for empathy in mice. *Science*, 312(5782), 1967-1970.

Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72(4), 206-210.

Lee, O. S., & Gu, M. O. (2013). The relationship between emotional intelligence and communication skill, clinical competence & clinical practice stress in nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 14(6), 2749-2759.

Leiberg, S., & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: a survey of theory and evidence. *Progress in brain research*, 156, 419-440.

- Leithwood, K., & Beatty, B. (2009). Leadership for emotionally hot climates. *International Studies in Educational Administration*, 37(1), 91-103.
- Lewis, M. H., & Reinsch Jr, N. L. (1988). Listening in organizational environments. *The Journal of Business Communication* (1973), 25(3), 49-67.
- Lynch, G. (2012). *The sacred in the modern world: A cultural sociological approach*. Oxford University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of teacher education*, 53(5), 433-443.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231.
- Murphy, H., Tubritt, J., & James, O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 7(1), 17-23.
- Park, C., Wilding, M., & Chung, C. (2014). The importance of feedback: Policy transfer, translation and the role of communication. *Policy Studies*, 35(4), 397-412.

- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). Leadership in Effective Elementary Schools: A Synthesis of Five Case Studies. Online Submission.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43, 169-179.
- Patel, J., Ramaswamy, T., Li, Z., & Pinciroli, C. (2021). Direct and indirect communication in multi-human multi-robot interaction. arXiv preprint arXiv:2102.00672.
- Pedersen, R. (2008). Empathy: A wolf in sheep's clothing?. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 11(3), 325-335.
- Peko, A., Munjiza, E. and Borić, E. (2003). Mogućnosti simetrične nastavne komunikacije. *Napredak*, vol. 144 (4), pp. 451-458.
- Pembroke, N. F. (2007). Empathy, emotion, and ekstasis in the patient–physician relationship. *Journal of Religion and Health*, 46(2), 287-298.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42(5), 449-461.
- Petrovici, A., & Dobrescu, T. (2014). The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1405-1410.

Phutela, D. (2015). The importance of non-verbal communication. *IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 43.

Platsidou, M. & Agaliotis. I. (2016). Does Empathy Predict Instructional Assignment Related Stress? A Study in Special and General Education Teacher., *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2016.1174191

Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb. Alinea.

Réka, K., & Borza, A. (2012). Internal and external communication within cultural organizations. *Management & Marketing*, 7(4).

Reynolds, B. (1994). The influence of clients' perceptions of the helping relationship in the development of an empathy scale. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 1(1), 23-30.

Rogers, C. R. (1957). Rogers C R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *J. Consult. Clin. Psychol.* 21: 95-103, 1957. What conditions make possible constructive change in personality and behavior? Operational definitions are. *change*, 21, 95-103.

Rudebeck, C. E. (2002). Imagination and empathy in the consultation. *The British Journal of General Practice*, 52(479), 450.

Shivers, E. M., Howes, C., Wishard, A. G., & Ritchie, S. (2004). Teacher-articulated perceptions & practices with families: Examining effective teaching in diverse high quality child care settings. *Early Education and Development*, 15(2), 167-186.

Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (2011). Interpersonal skills. *The Sage handbook of interpersonal communication*, 4, 481-527.

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>

Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.

Turnbull, J. (2009). Kierkegaard, indirect communication, and ambiguity. *The Heythrop Journal*, 50(1), 13-22.

Tyler, J. A. (2011). Reclaiming rare listening as a means of organizational re-enchantment. *Journal of Organizational Change Management*, 24(1), 143-157.

Van der Meulen, I., van de Sandt-Koenderman, W. M. E., Duivenvoorden, H. J., & Ribbers, G. M. (2010). Measuring verbal and non-verbal communication in aphasia: reliability, validity, and sensitivity to change of the Scenario Test. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(4), 424-435.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European journal of personality*, 16(2), 103-125.

Van Vuuren, M., De Jong, M. D., & Seydel, E. R. (2007). Direct and indirect effects of supervisor communication on organizational commitment. *Corporate communications: An international journal*.

Vodopija, N., Koršič, L., Zupančič, M., Kramer, F., Krstanoski, Z., & Parać, I. (2007). Is laparoscopic nephropexy improving the quality of life. *Collegium antropologicum*, 31(3), 689-692.

Voigt, C., Unterfrauner, E., Aslan, T., & Hofer, M. (2019). Design thinking with children: The role of empathy, creativity and self-efficacy. In *Proceedings of FabLearn 2019* (pp. 144-147).

Weger Jr, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13-31.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of advanced nursing*, 23(6), 1162-1167.

Yegdich, T. (1999). On the phenomenology of empathy in nursing: empathy or sympathy?. *Journal of Advanced Nursing*, 30(1), 83-93.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., ... & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child development*, 73(3), 893-915.

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, vol. 7 (2), pp. 231-240.

Zwiers, J. (2019). *Next Steps with Academic Conversations: New Ideas for Improving Learning Through Classroom Talk*. Stenhouse.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

18-25 ετών

26-35 ετών

36-45 ετών

46-54 ετών

54+ ετών

3. Εκπαίδευση:

Απόφοιτος Λυκείου

Κάτοχος προπτυχιακού τίτλου σπουδών

Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών

4. Επαγγελματική εμπειρία:

- 0-5 έτη
- 5-10 έτη
- 10+ έτη

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Βιβλιογραφία: Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, 91(1), 62-71.

Οι παρακάτω ερωτήσεις θα απαντηθούν με τον εξής τρόπο:

1. Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, τείνω να ενθουσιάζομαι κι εγώ.
2. Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα.
3. Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.
4. Δεν συμμερίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.
5. Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα.
6. Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα.
7. Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.

8. Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δεν μου το πουν.
9. Ανακαλύπτω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων.
10. Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες.
11. Αναστατώνομαι/ταράζομαι όταν κάποιος κλαίει.
12. Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πώς νοιώθουν οι άλλοι.
13. Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.
14. Δεν στεναχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα.
15. Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να καίνε από ευτυχία.
16. Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο, νιώθω την ανάγκη να το προστατεύσω.

3. Ενεργητική ακρόαση

Βιβλιογραφία: Kourmousi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and validity in a nationwide sample of Greek educators. *Social Sciences*, 6(1), 28.

Στάση για την ακρόαση

Αρχίζω να μιλάω πριν τελειώσει ο άλλος.

Αρχίζω να μαλώνω με τον άλλον πριν το καταλάβω, ενώ τον/την ακούω.

Ενώ ακούω, τείνω να μιλάω στο άλλο άτομο, επιμένοντας στα ασήμαντα λόγια του/της.

Άθελά μου βλέπω τον άλλον από κριτική σκοπιά.

Όταν θέλω να πω κάτι, το συζητώ, ακόμα κι αν διακόπτω τον άλλον.

Τείνω να βιάζω το άλλο άτομο να μιλήσει πιο γρήγορα.

Τείνω να αρνούμαι τη γνώμη του άλλου, όταν είναι διαφορετική από τη δική μου.

Τείνω να μιλάω με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, ενώ μιλάω με άλλους.

Τείνω να επιμένω κατά τη γνώμη μου, ενώ μιλάω με άλλους.

Ενώ ακούω, εκνευρίζομαι επειδή δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του άλλου.

Μιλώ προσβλητικά όταν είμαι σε κακή διάθεση.

Τον/την ακούω με απουσία.

Ικανότητα στην ακρόαση

Ακούω τον άλλον ήρεμα, ενώ αυτός/αυτή μιλάει.

Ακούω τον άλλον, βάζοντας τον εαυτό μου στη θέση του/της.

Ακούω τον άλλον, συνοψίζοντας στο μυαλό μου αυτά που έχει πει.

Μερικές φορές δίνω στο άλλο άτομο μια σύντομη περίληψη των όσων έχει πει.

Έχω την τάση να ακούω τους άλλους σοβαρά.

Όταν ο άλλος διστάζει, του/της δίνω μια ευκαιρία λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι έτσι;»

Ακούω τον άλλον, προσέχοντας τα ανέκφραστα συναισθήματά του.

Ακούω τον άλλον, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις αλλαγές των συναισθημάτων του/της παρά στο περιεχόμενο της ομιλίας του/της.

Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου, ενώ ακούω τους άλλους.

Χαίρομαι που έδωσα κάποιες συμβουλές στο άλλο άτομο.

Δυνατότητα συνομιλίας

Μιλώ με άλλους προσωπικά

Μου ζητούν τη συμβουλή μου από άλλα άτομα.

Είμαι το είδος του ανθρώπου με τον οποίο οι άνθρωποι νιώθουν εύκολο να μιλήσουν.

Δεν μιλάω με κάποιον άλλον εκτός και αν έχω κάτι για το οποίο πρέπει να μιλήσω.

Είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους συνήθως.

Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως.

Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες των άλλων, αλλά δεν μπορώ να εκμυστηρευτώ τις ανησυχίες μου.

4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών (κατασκευασμένες ερωτήσεις για τις ανάγκες έρευνας)

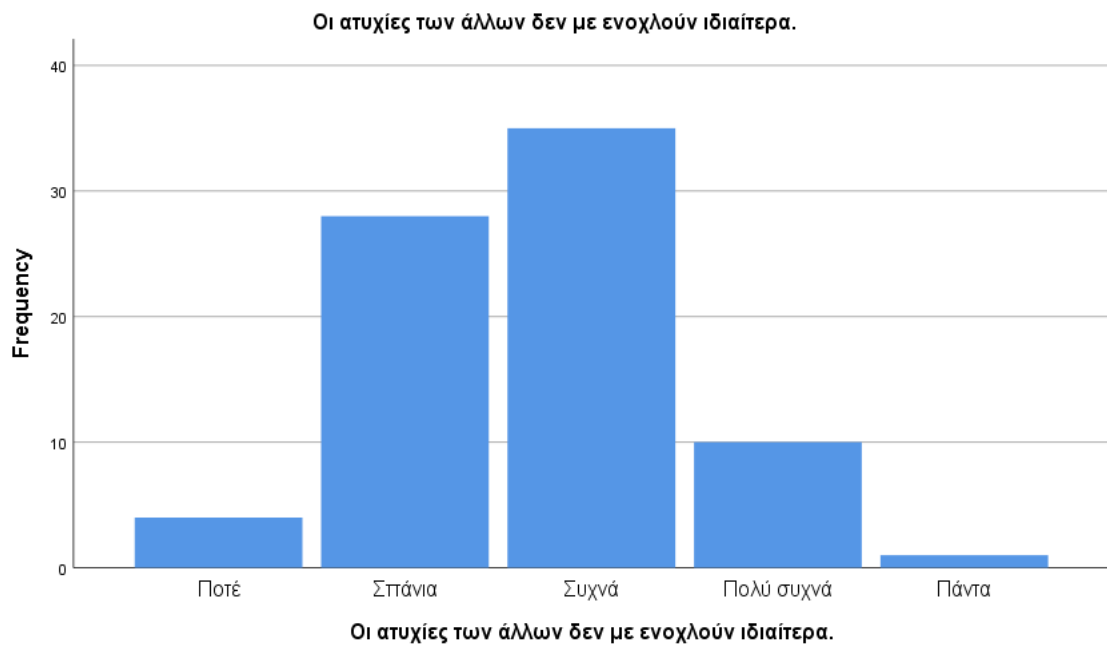
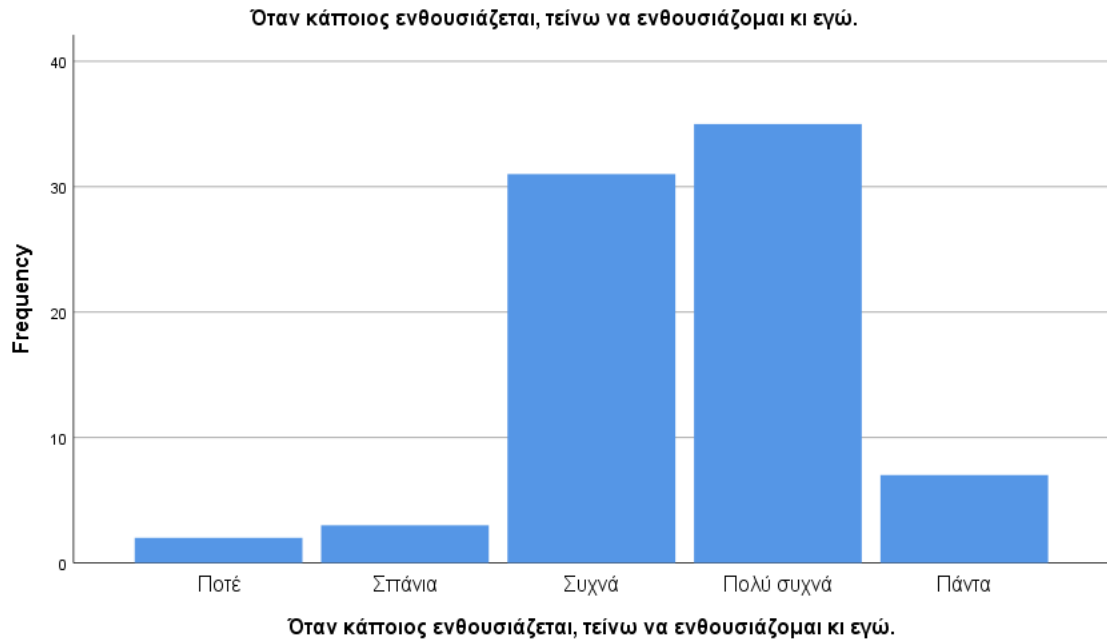
4.1. Η ενσυναίσθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.

4.2. Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών.

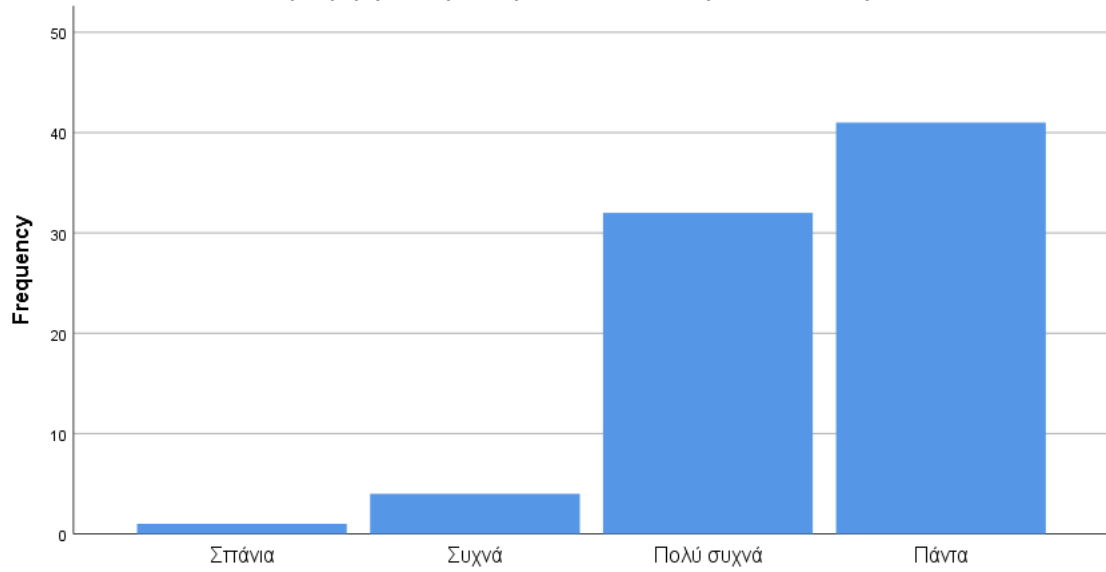
4.3. Περνάτε σε συνειδητή χρήση της ενσυναίσθησης.

4.4. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

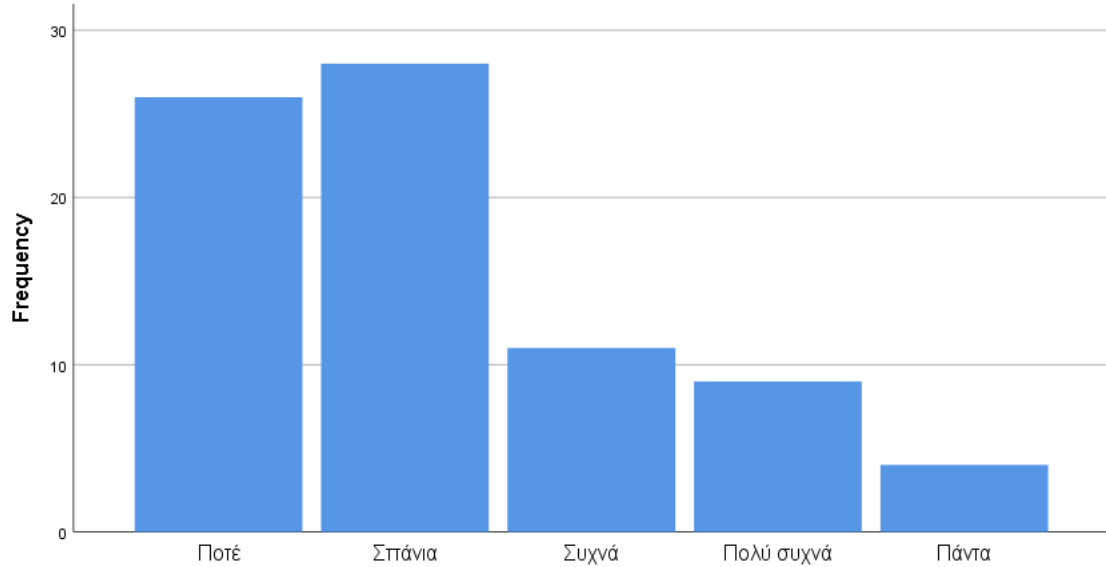


Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.



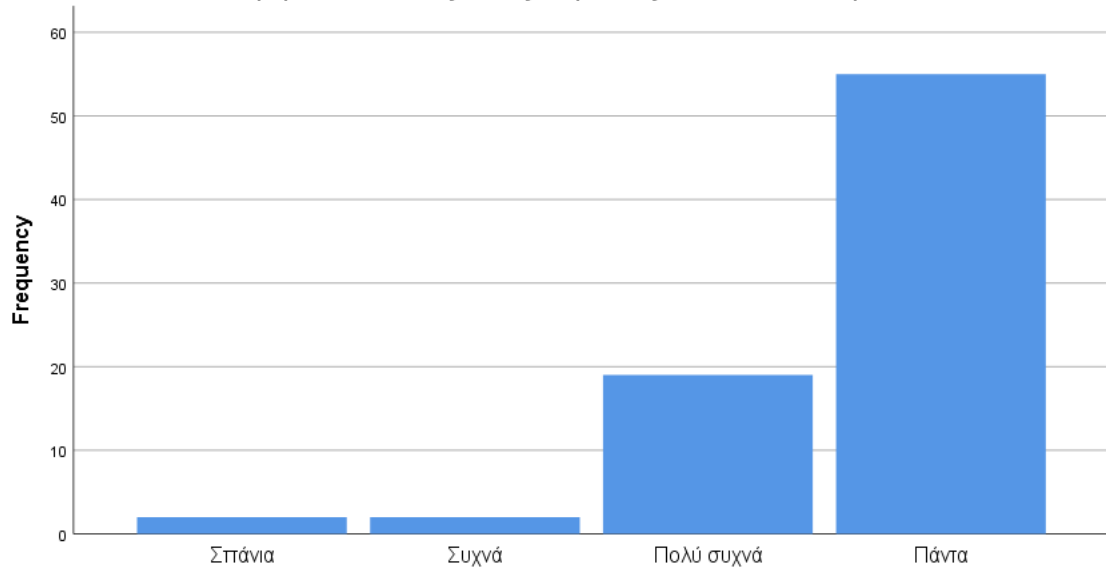
Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.

Δεν συμμερίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.



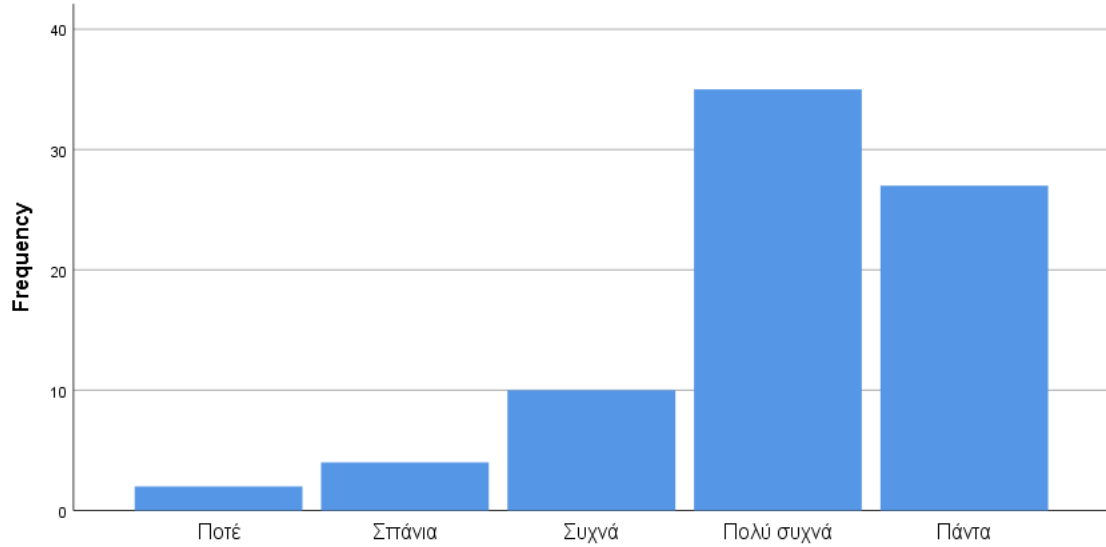
Δεν συμμερίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.

Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα.



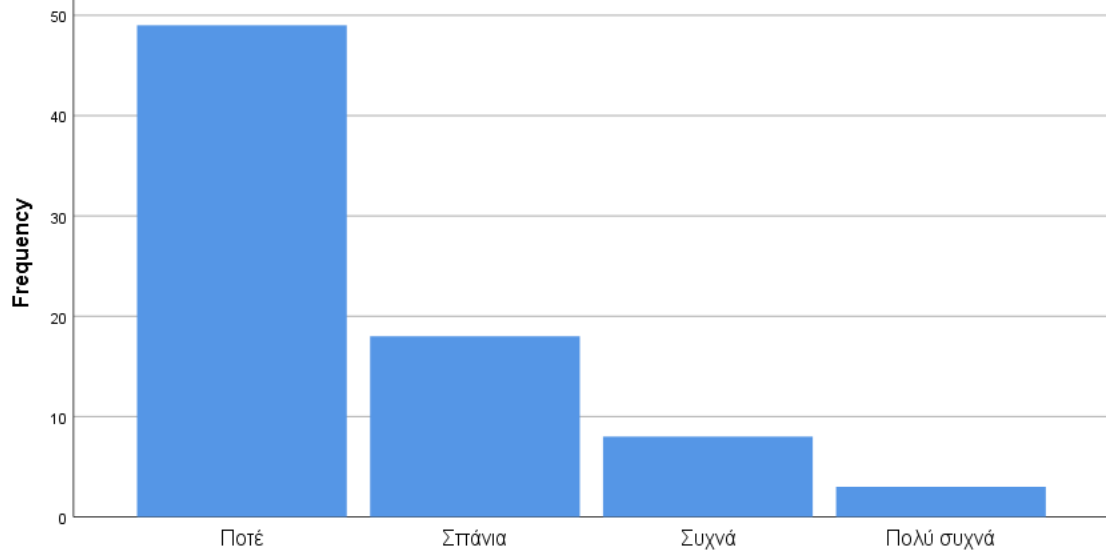
Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα.

Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα.



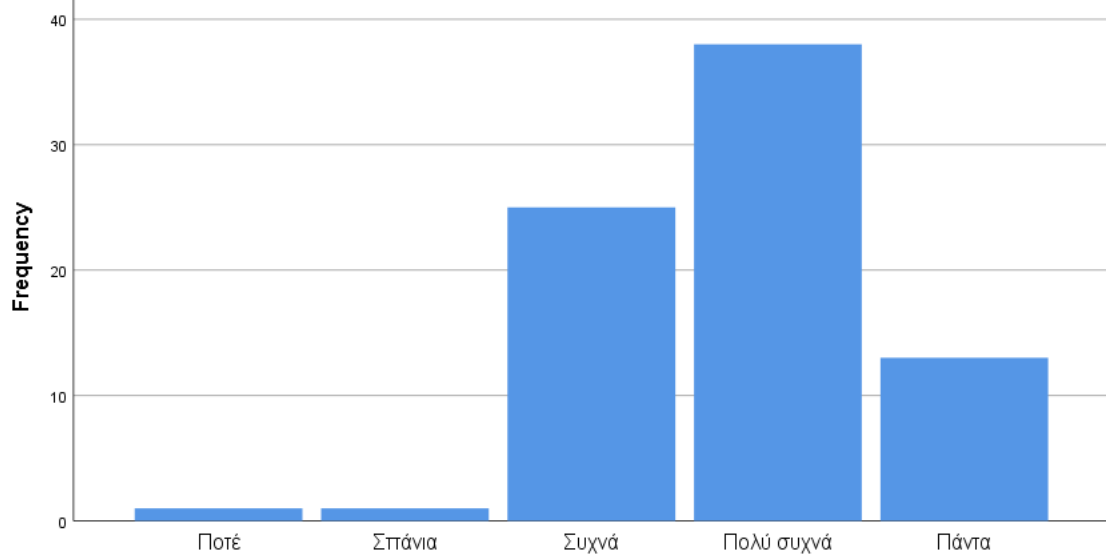
Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα.

Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.

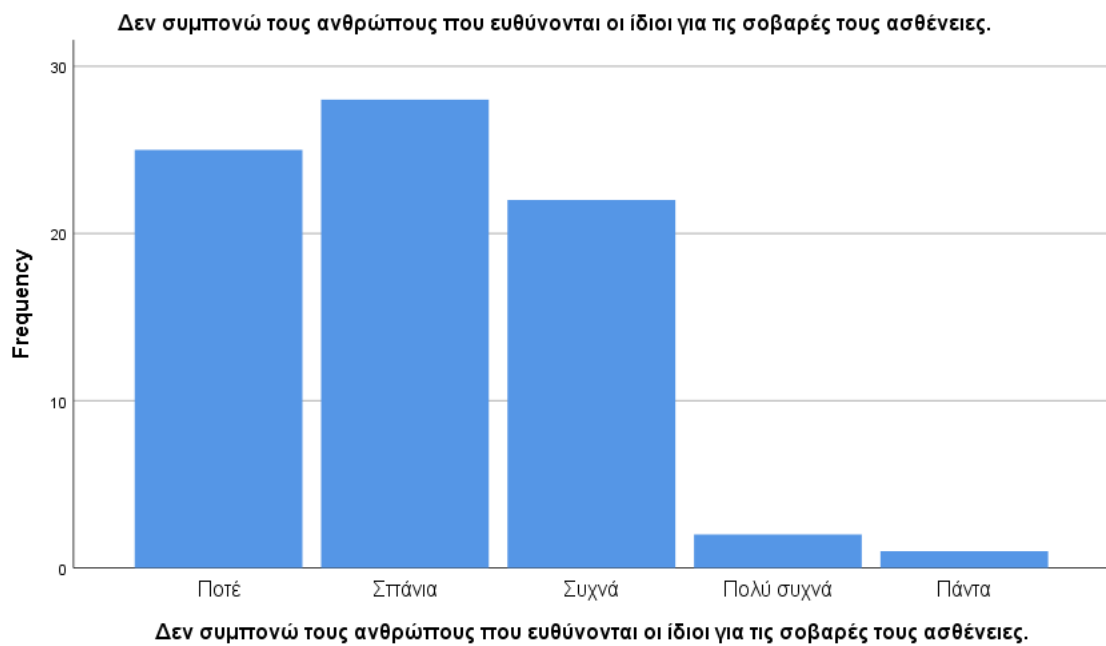
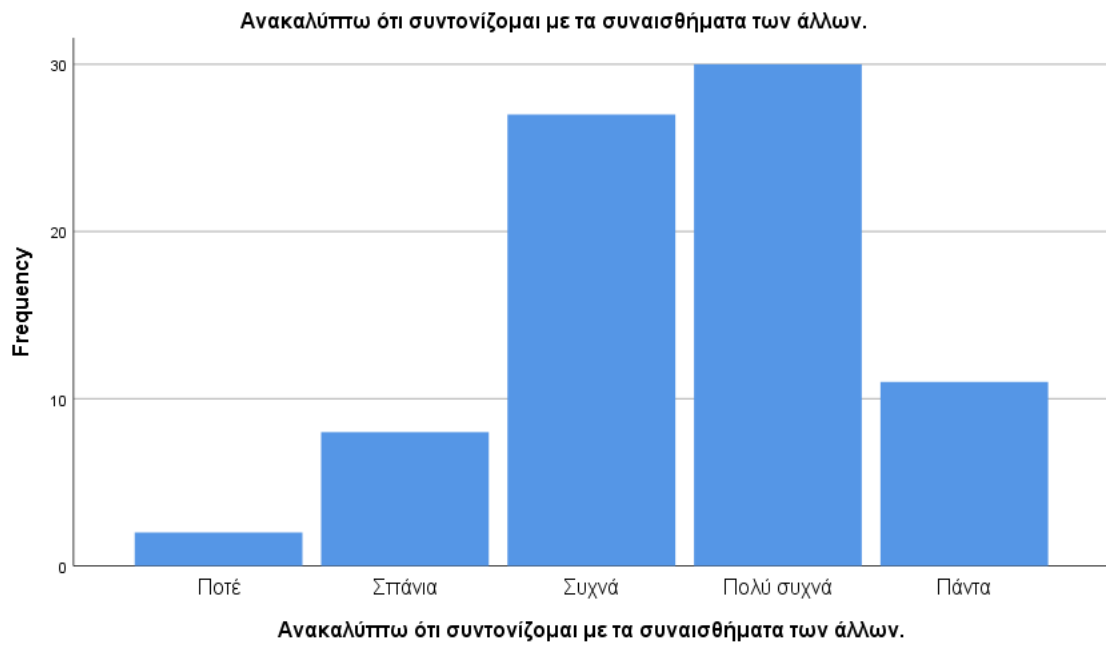


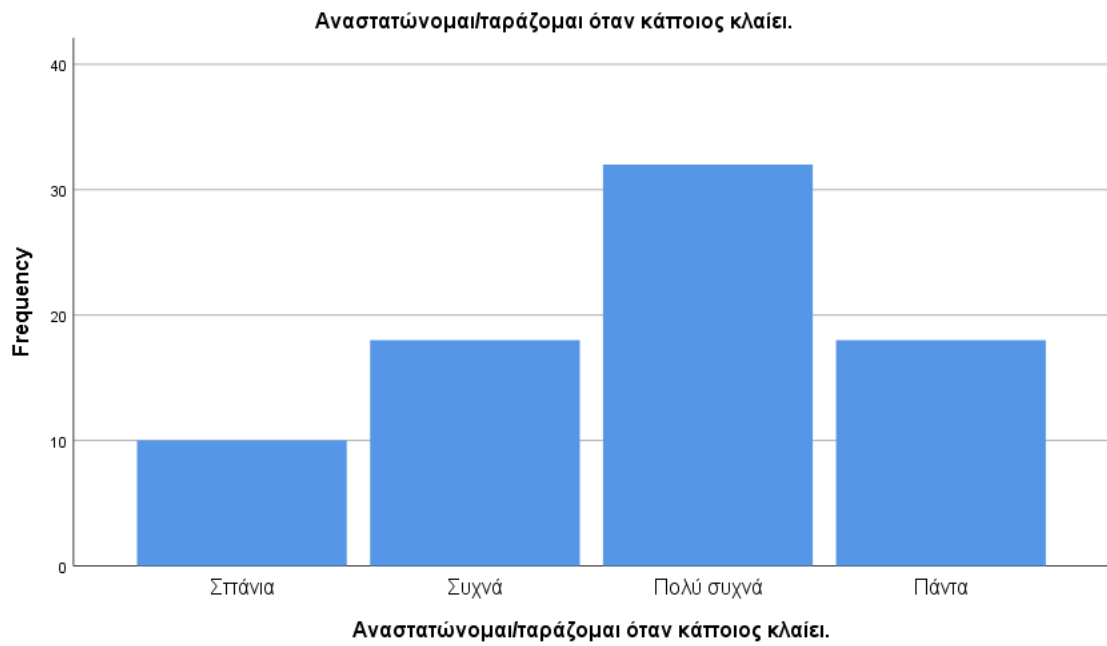
Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.

Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δεν μου το πουν.

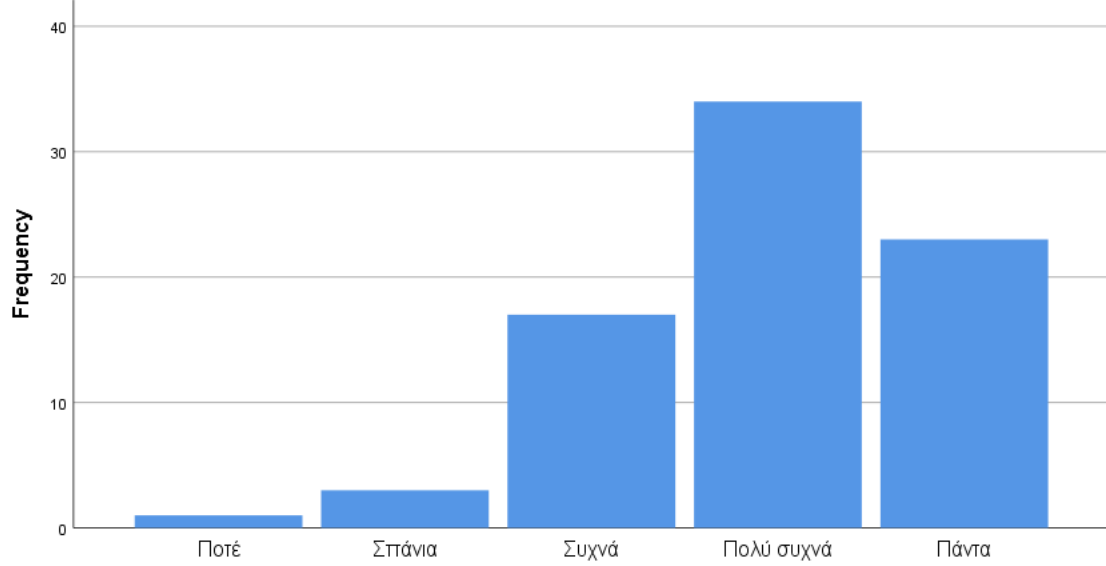


Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δεν μου το πουν.



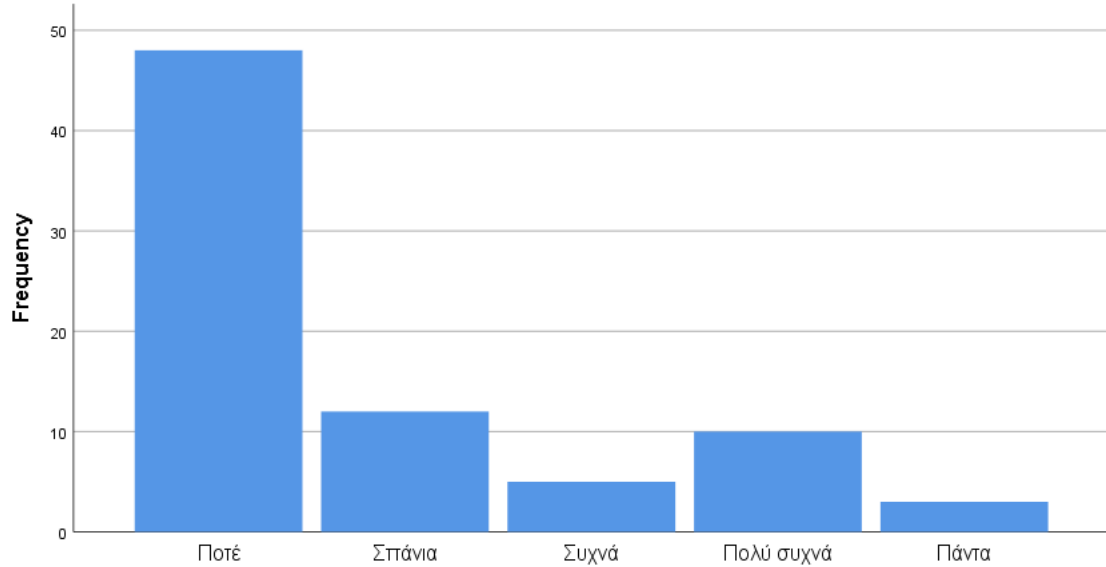


Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.

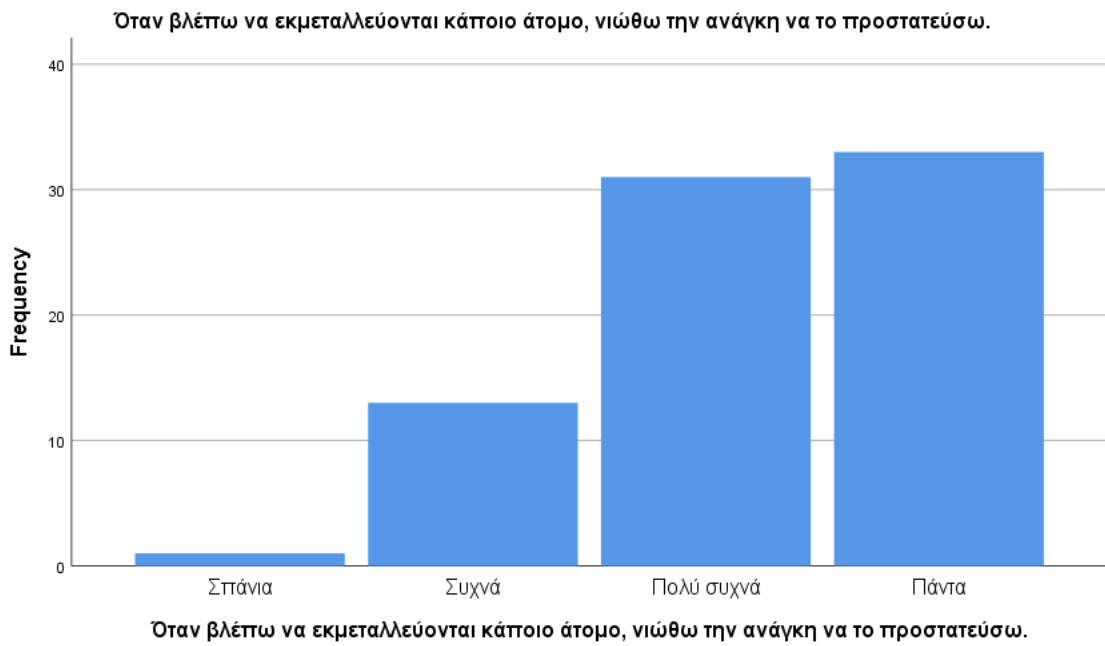
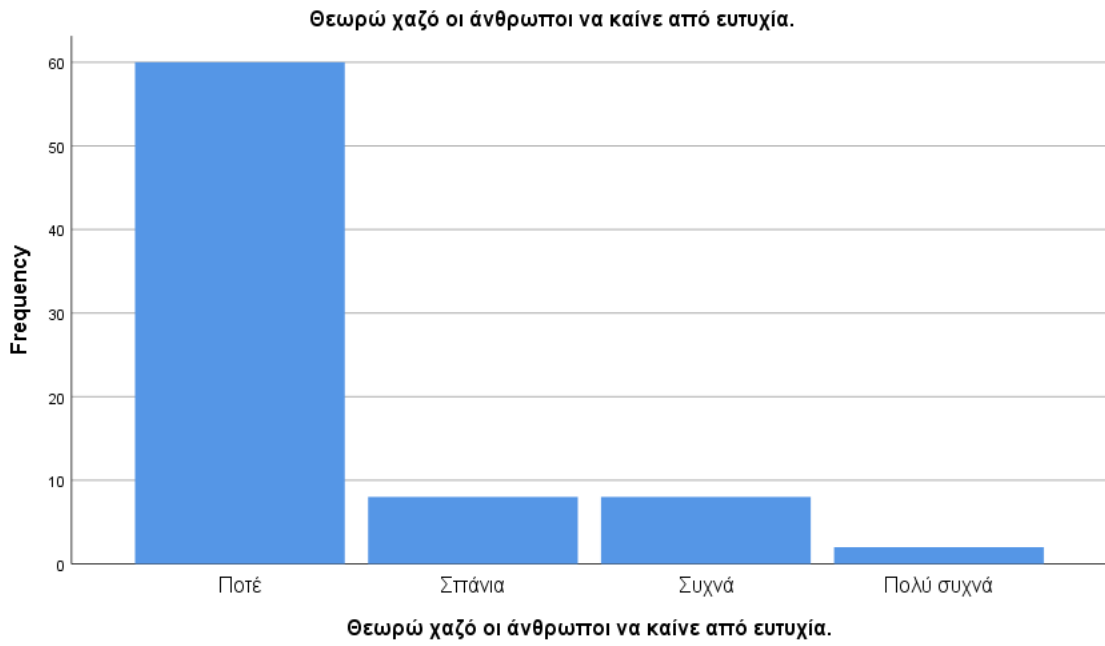


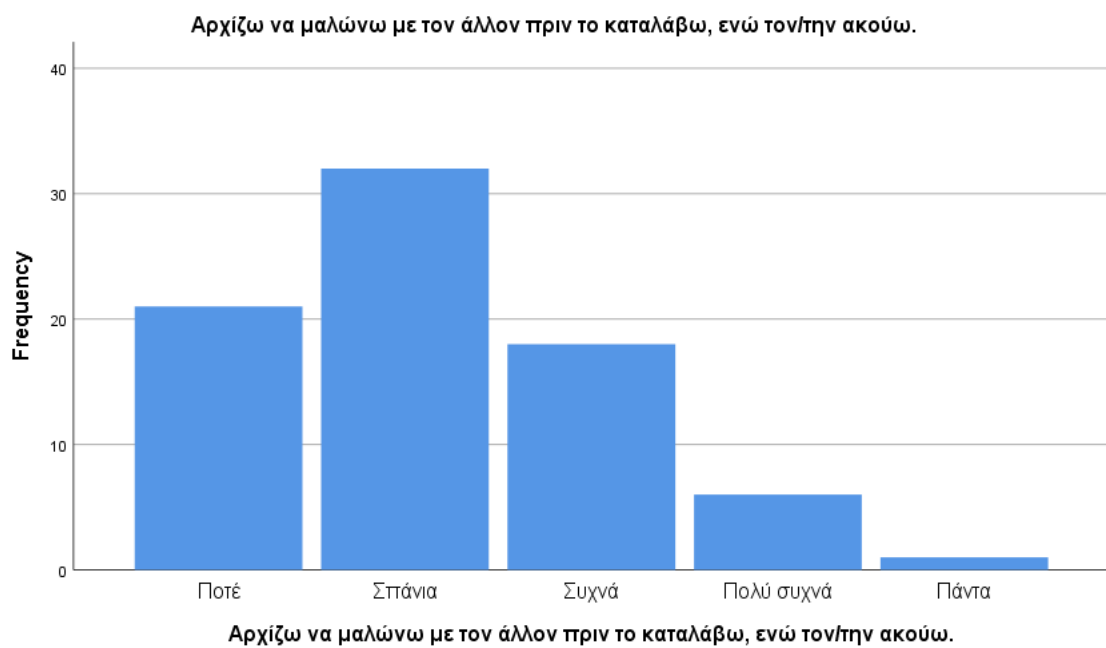
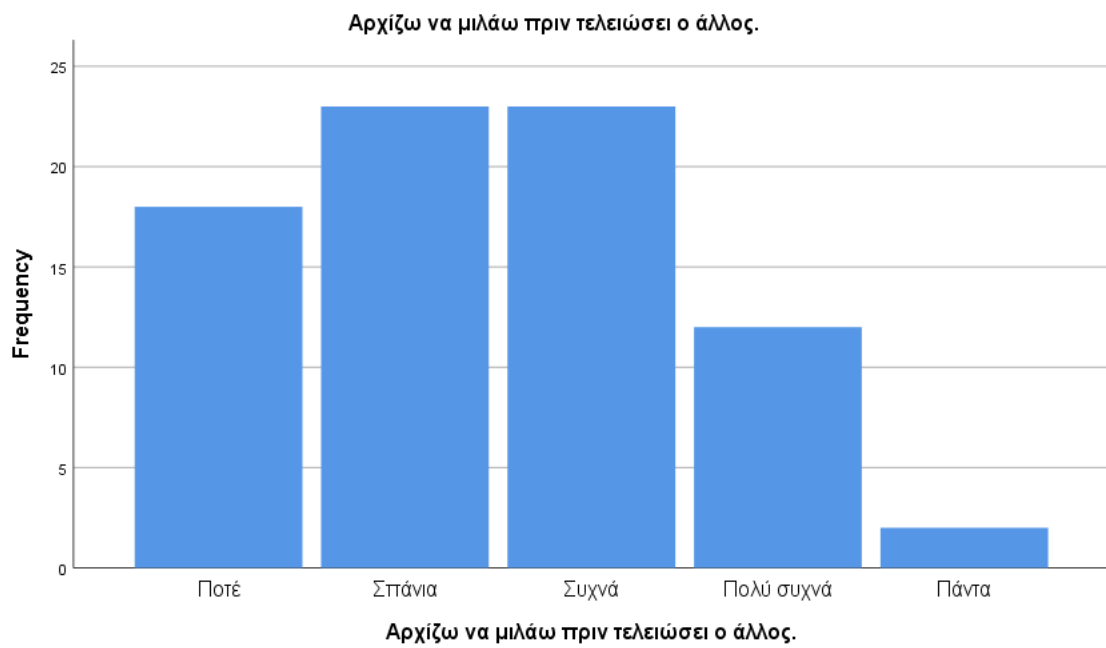
Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.

Δεν στεναχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικο.

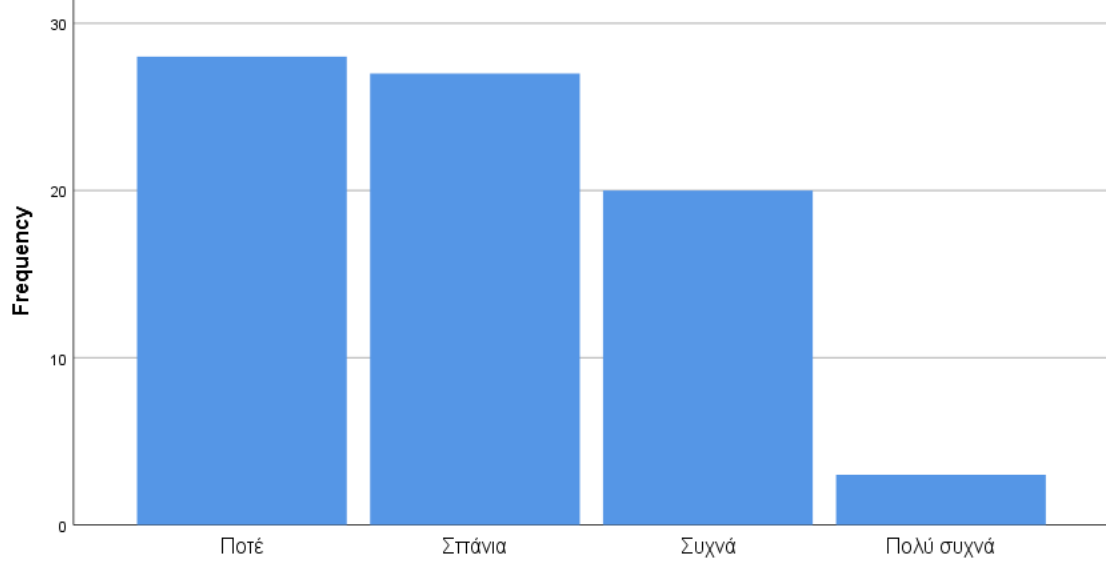


Δεν στεναχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικο.



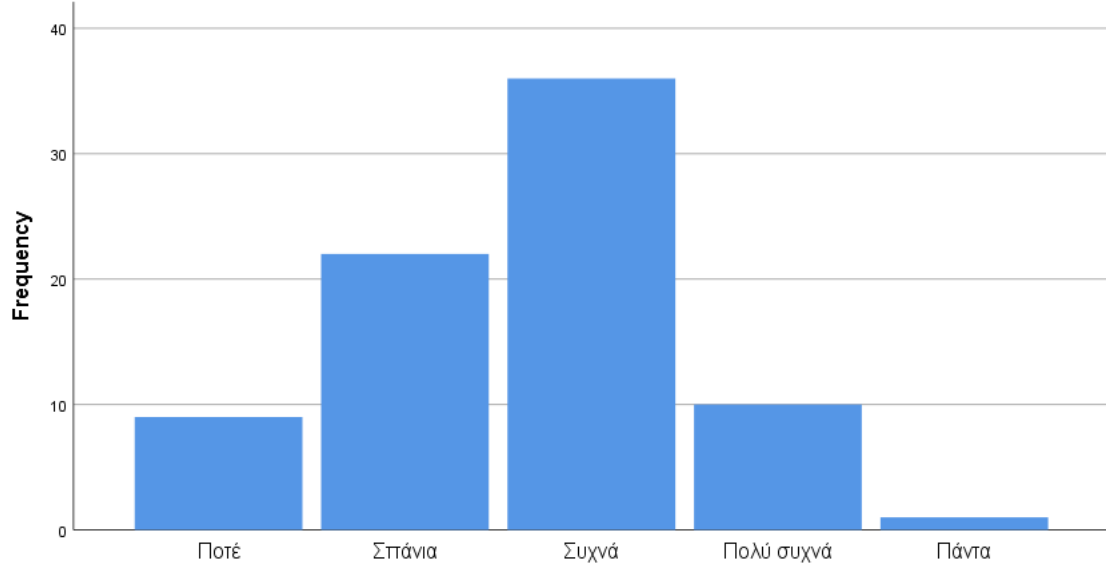


Ενώ ακούω, τείνω να μιλάω στο άλλο άτομο, επιμένοντας στα ασήμαντα λόγια του/της.



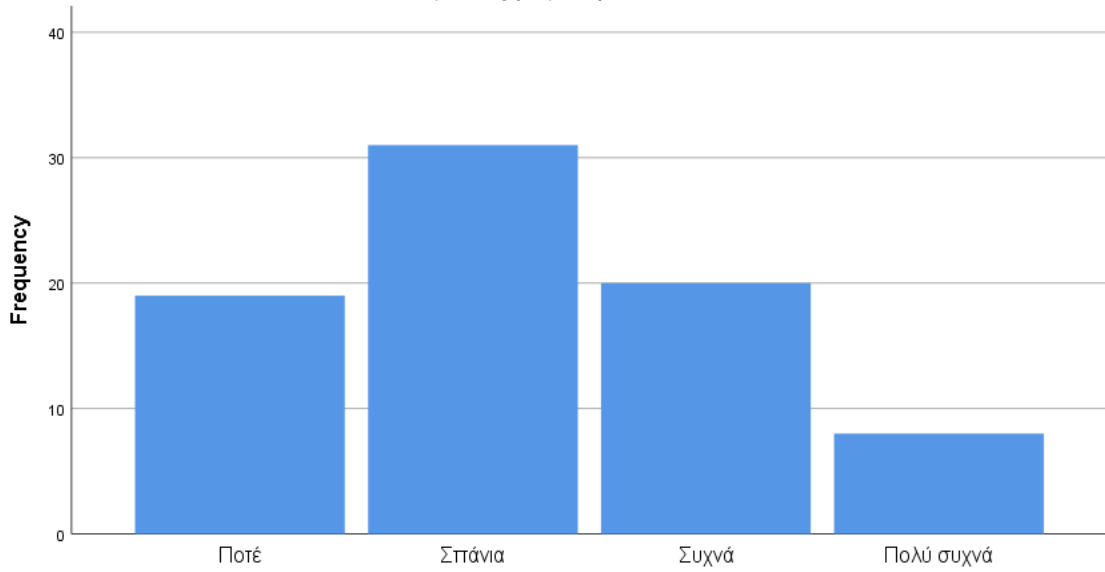
Ενώ ακούω, τείνω να μιλάω στο άλλο άτομο, επιμένοντας στα ασήμαντα λόγια του/της.

Άθελά μου βλέπω τον άλλον από κριτική σκοπιά.



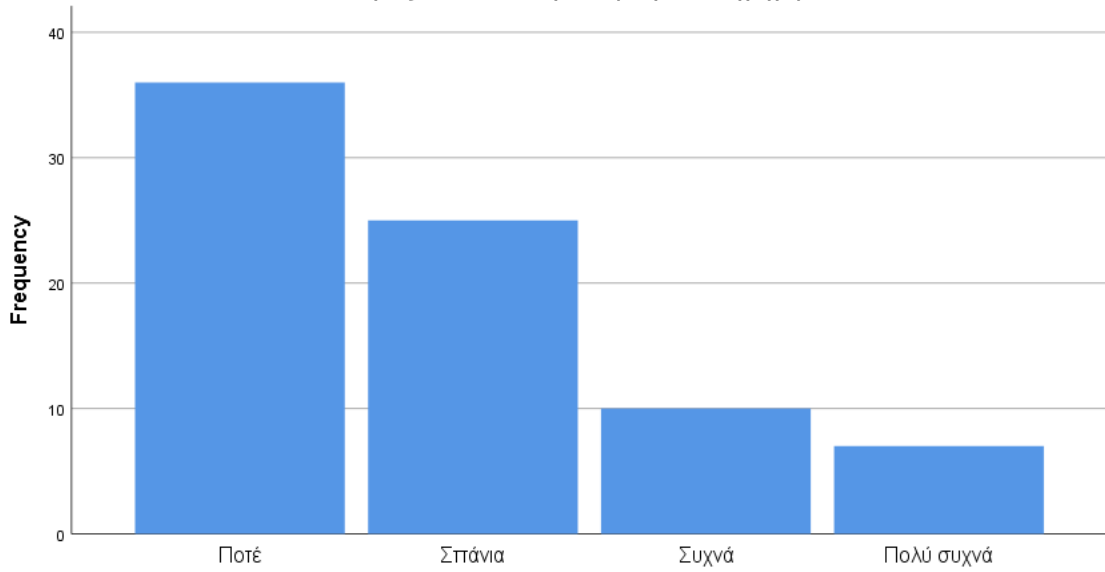
Άθελά μου βλέπω τον άλλον από κριτική σκοπιά.

Όταν θέλω να πω κάτι, το συζητώ, ακόμα κι αν διακόπτω τον άλλον.



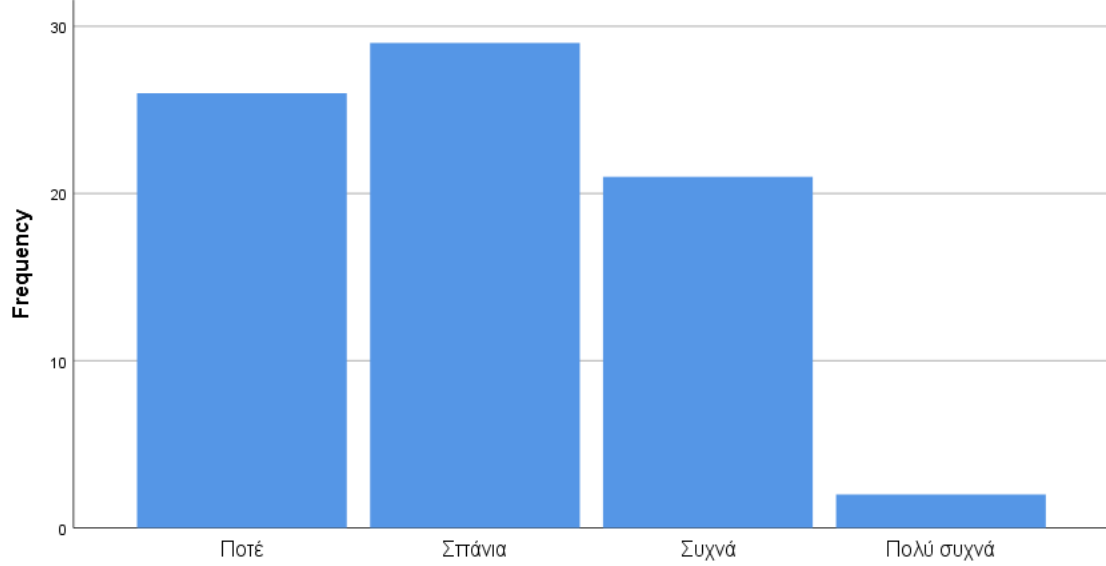
Όταν θέλω να πω κάτι, το συζητώ, ακόμα κι αν διακόπτω τον άλλον.

Τείνω να βιάζω το άλλο άτομο να μιλήσει πιο γρήγορα.



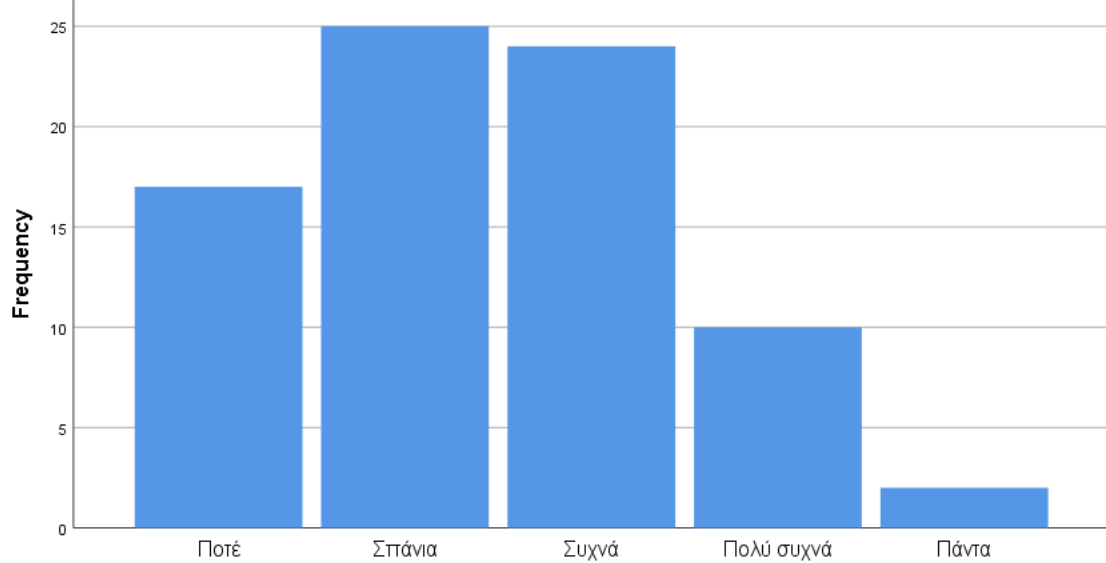
Τείνω να βιάζω το άλλο άτομο να μιλήσει πιο γρήγορα.

Τείνω να αρνούμαι τη γνώμη του άλλου, όταν είναι διαφορετική από τη δική μου.

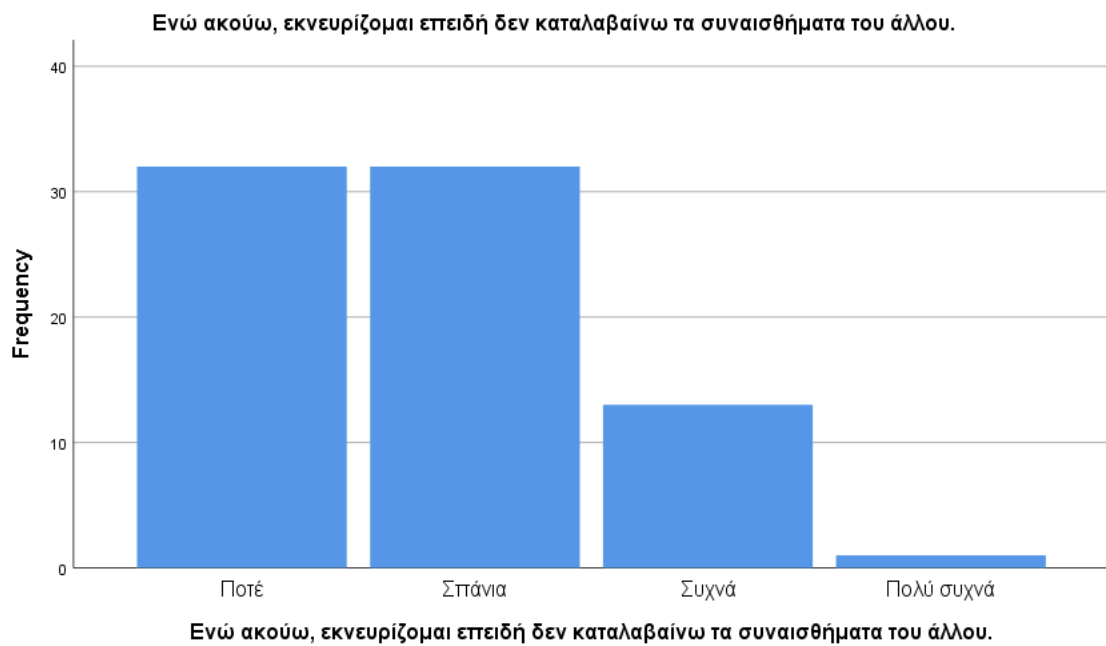
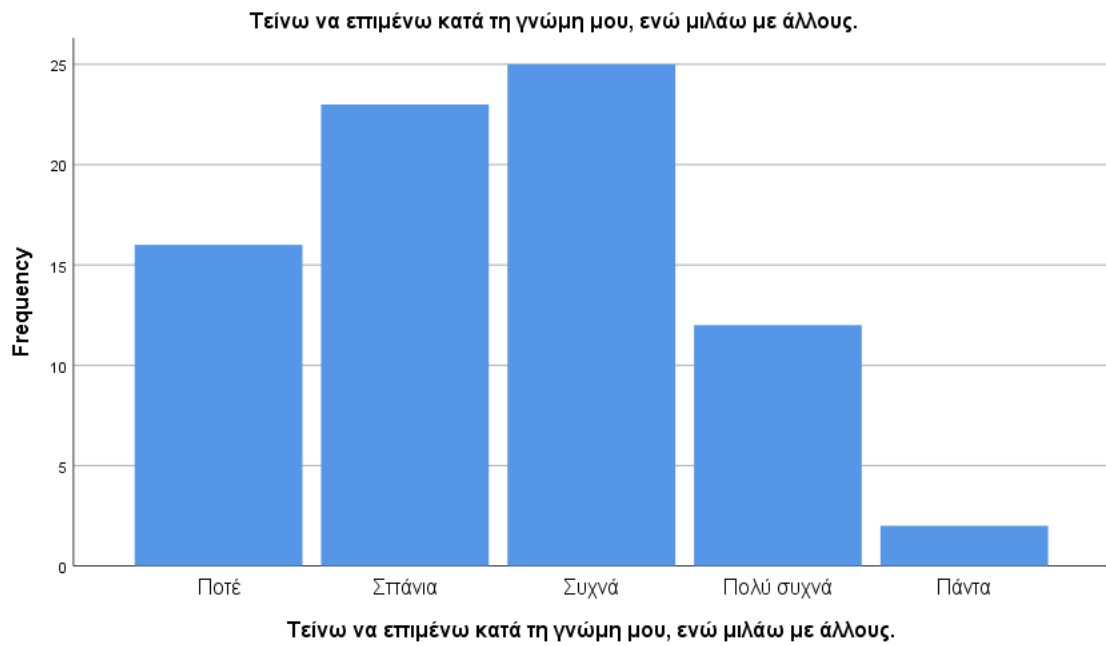


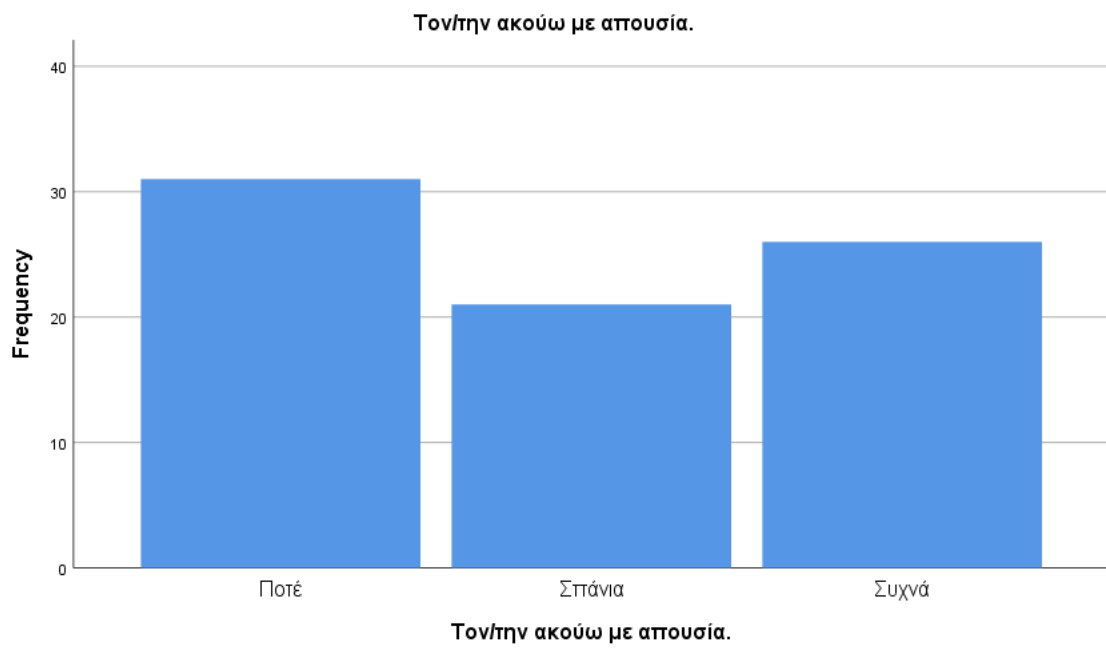
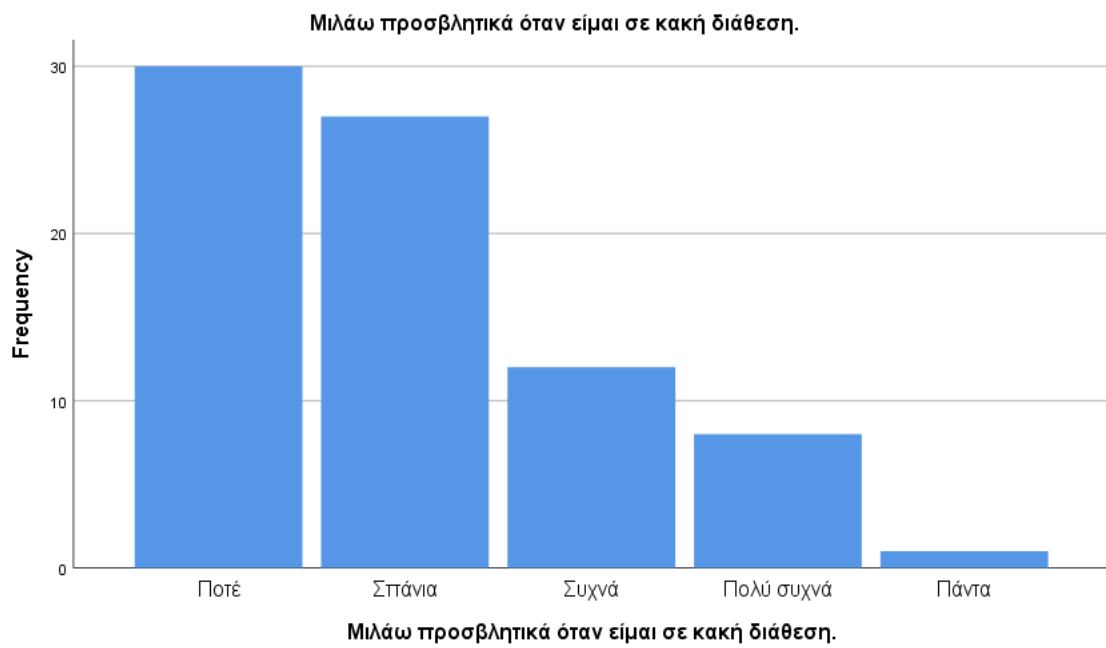
Τείνω να αρνούμαι τη γνώμη του άλλου, όταν είναι διαφορετική από τη δική μου.

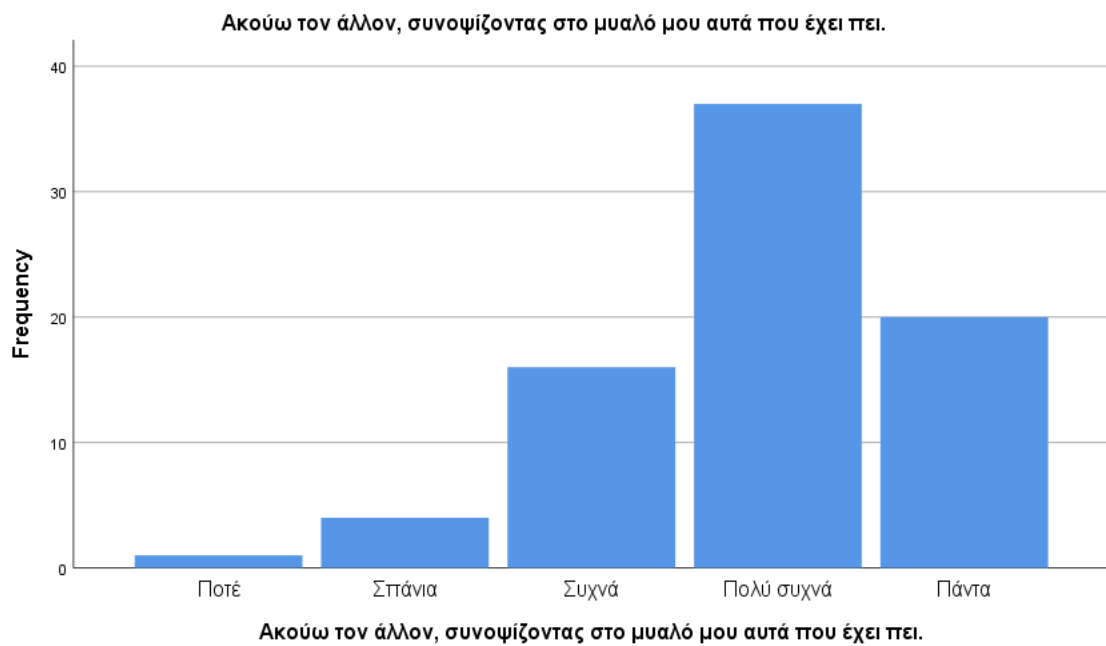
Τείνω να μιλάω με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, ενώ μιλάω με άλλους.



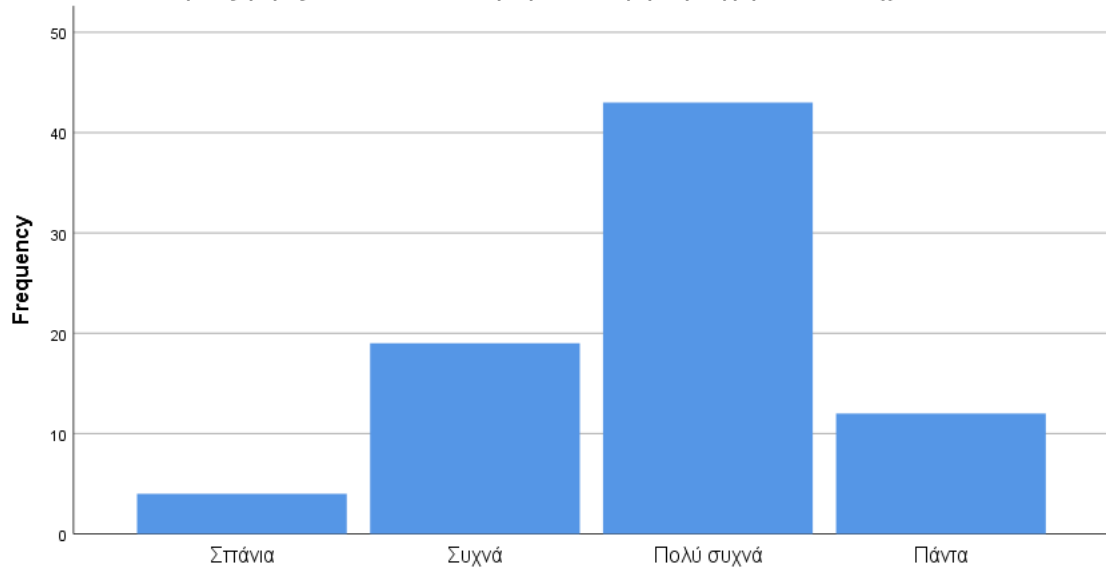
Τείνω να μιλάω με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, ενώ μιλάω με άλλους.





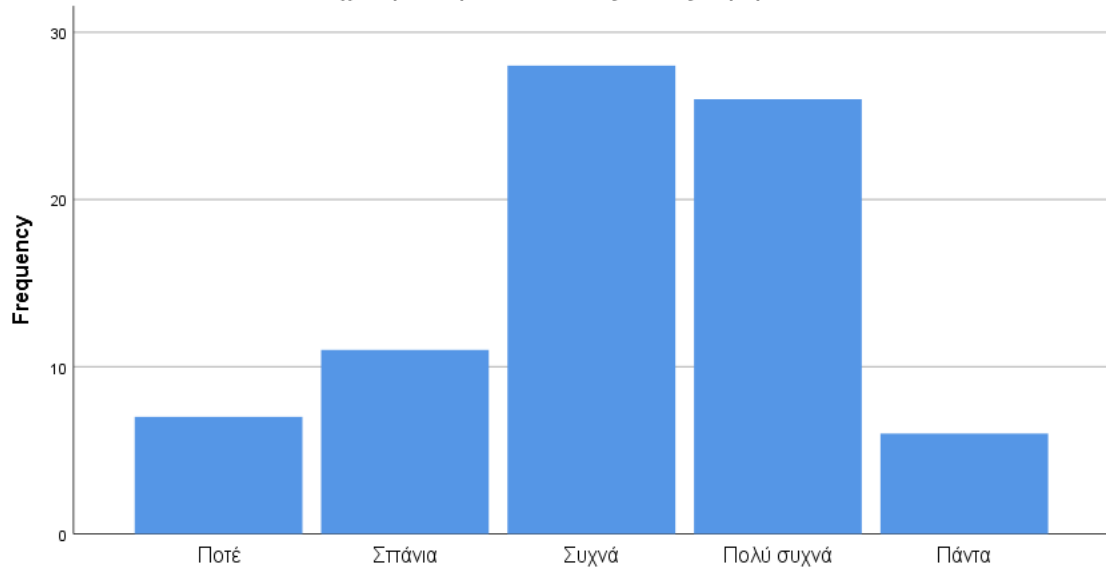


Μερικές φορές δίνω στο άλλο άτομο μια σύντομη περίληψη των όσων έχει πει.

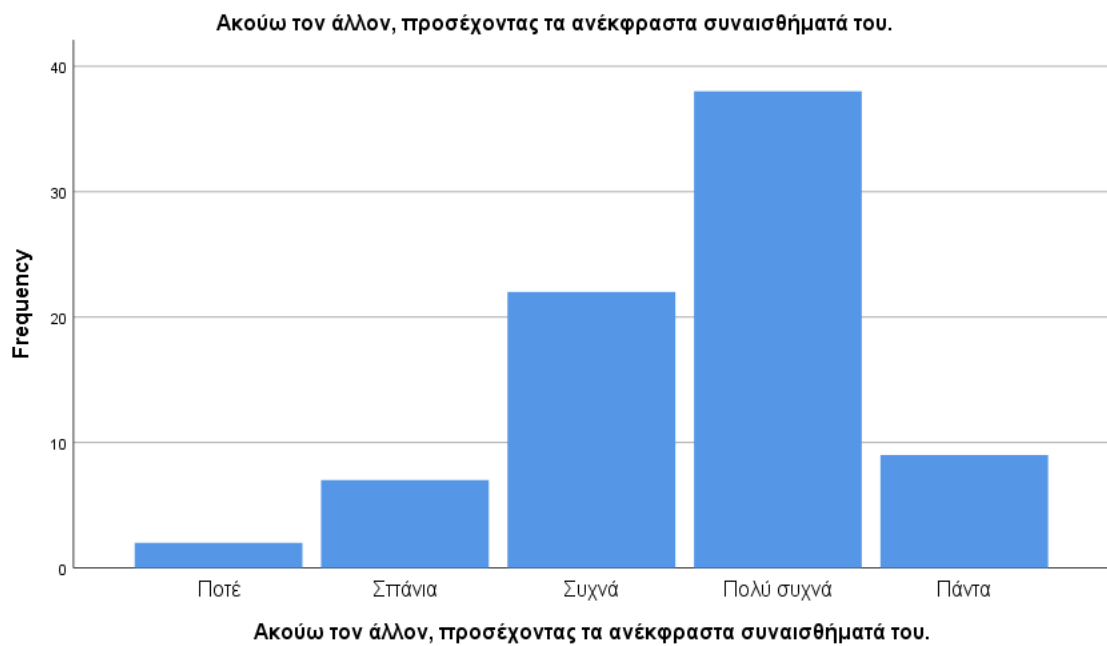
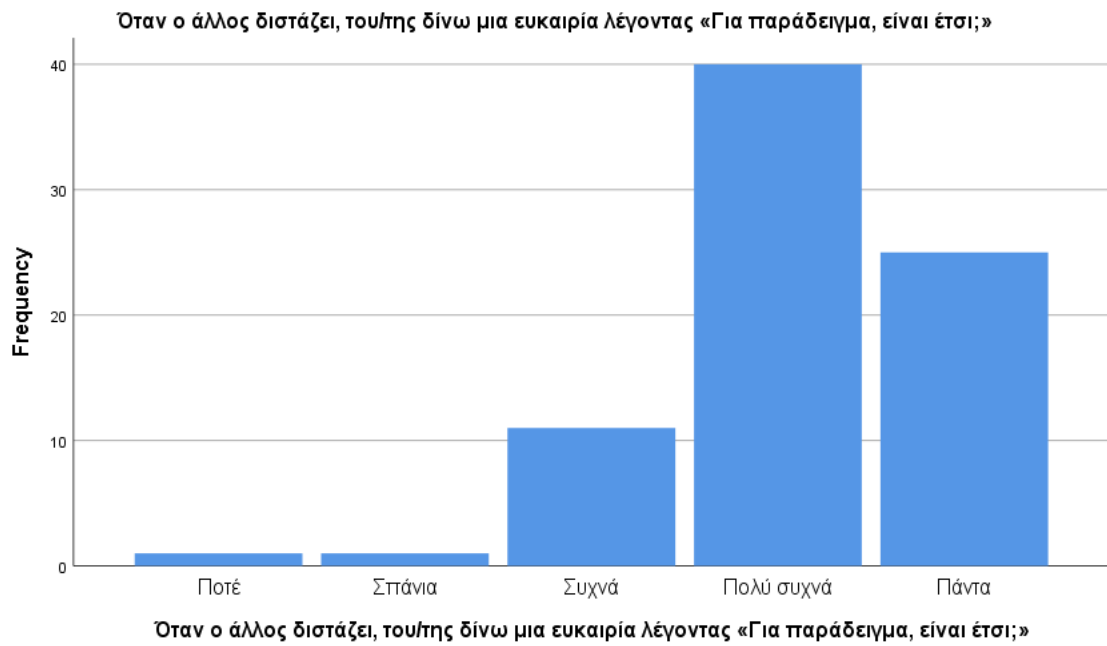


Μερικές φορές δίνω στο άλλο άτομο μια σύντομη περίληψη των όσων έχει πει.

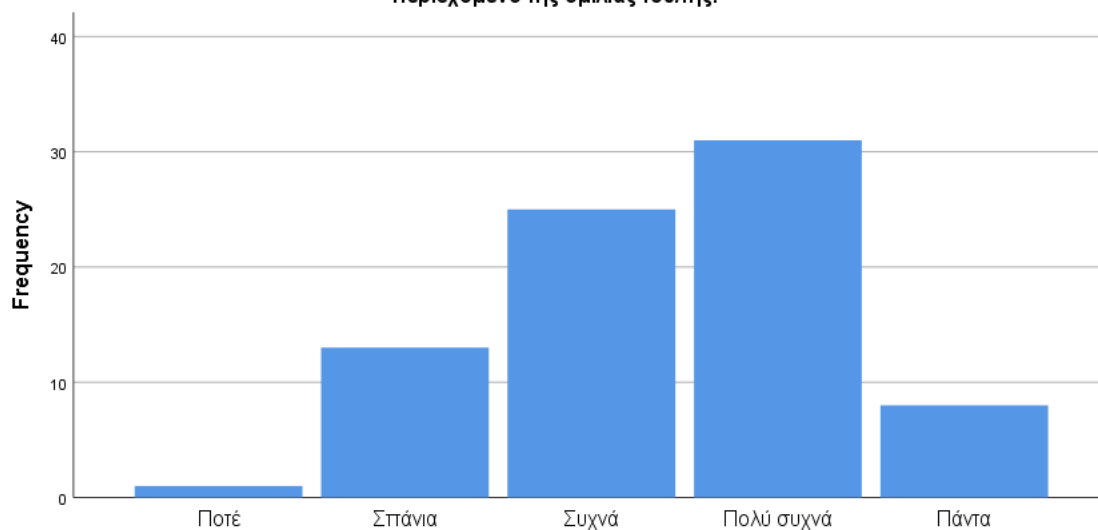
Έχω την τάση να ακούω τους άλλους σοβαρά.



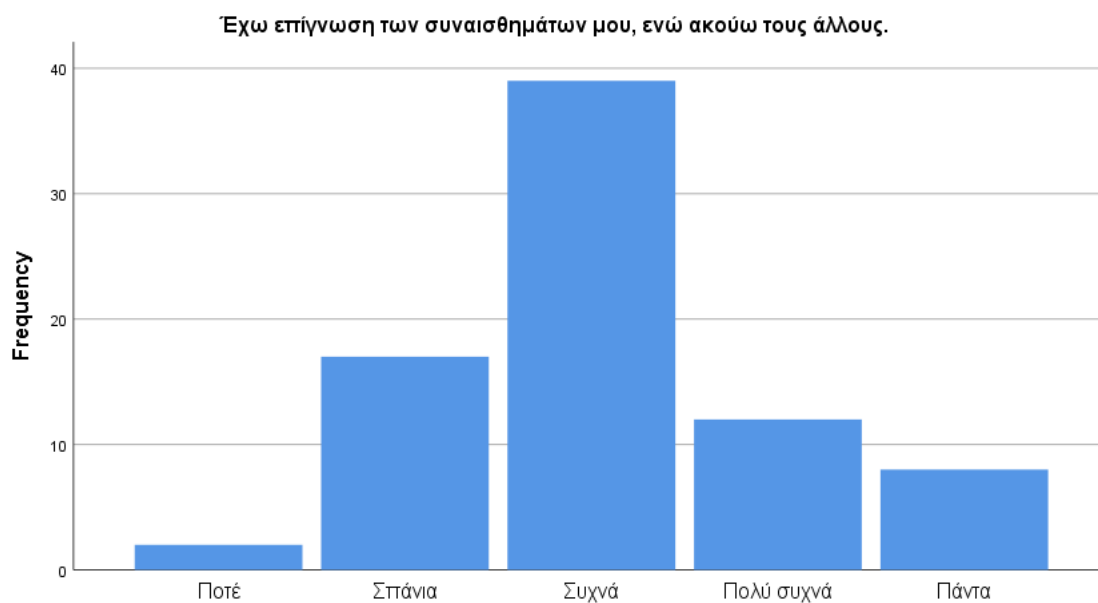
Έχω την τάση να ακούω τους άλλους σοβαρά.



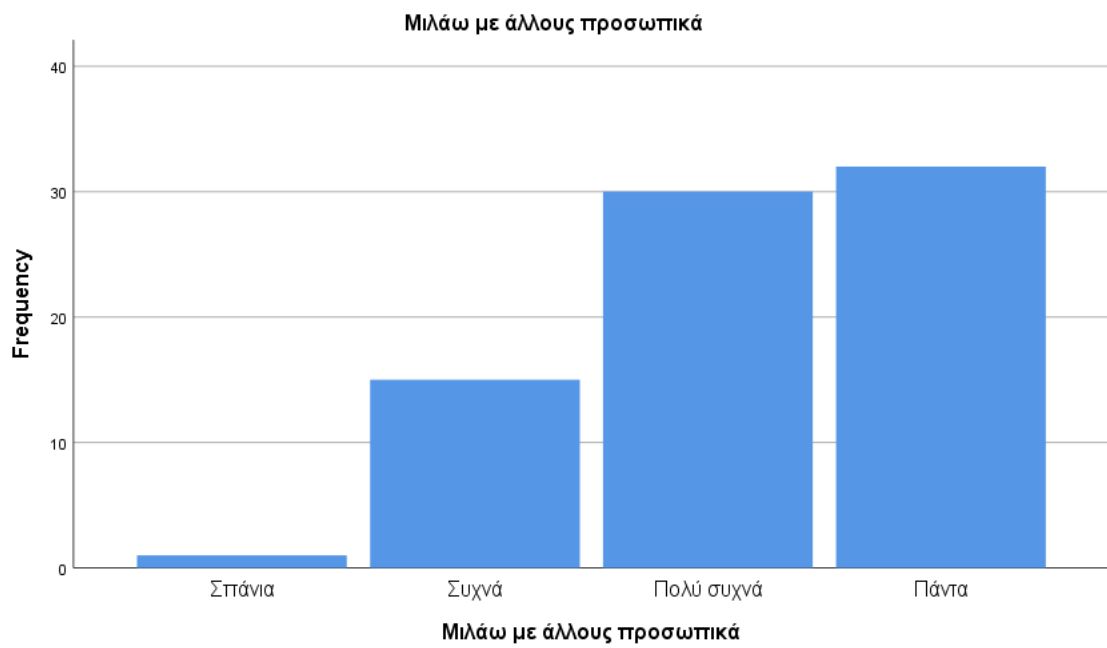
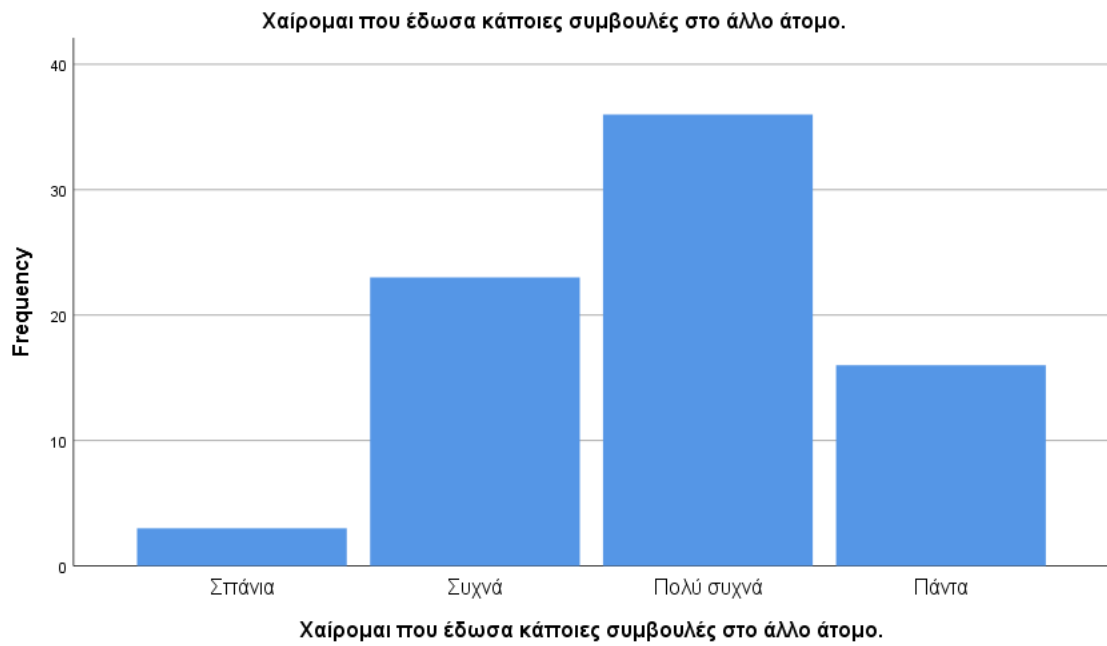
Ακούω τον άλλον, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις αλλαγές των συναισθημάτων του/της παρά στο περιεχόμενο της ομιλίας του/της.

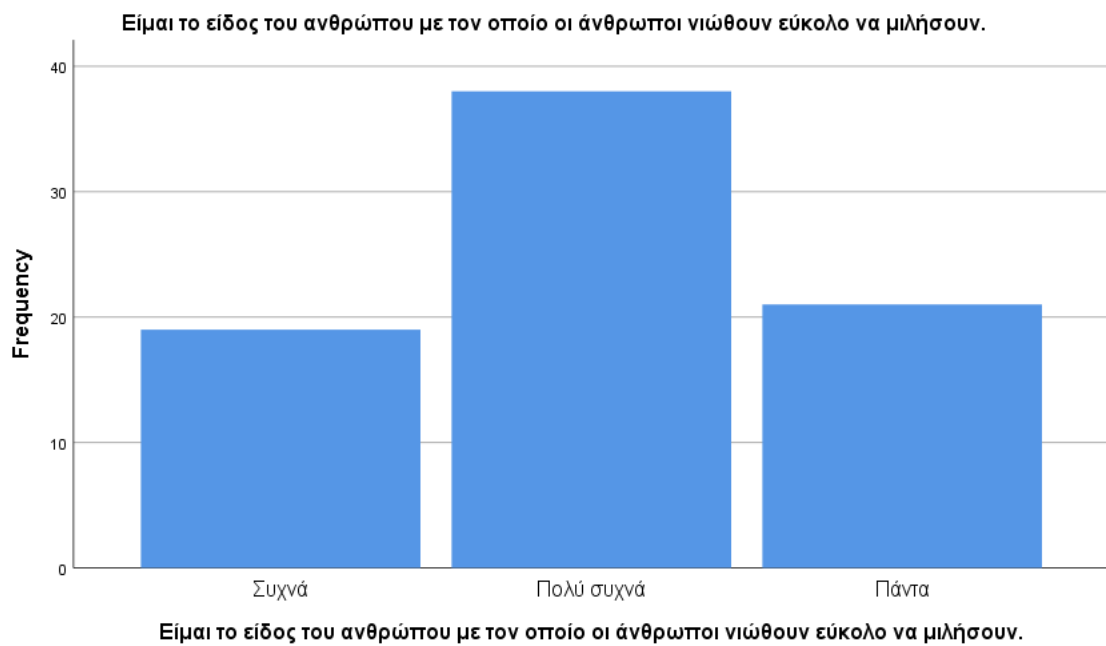
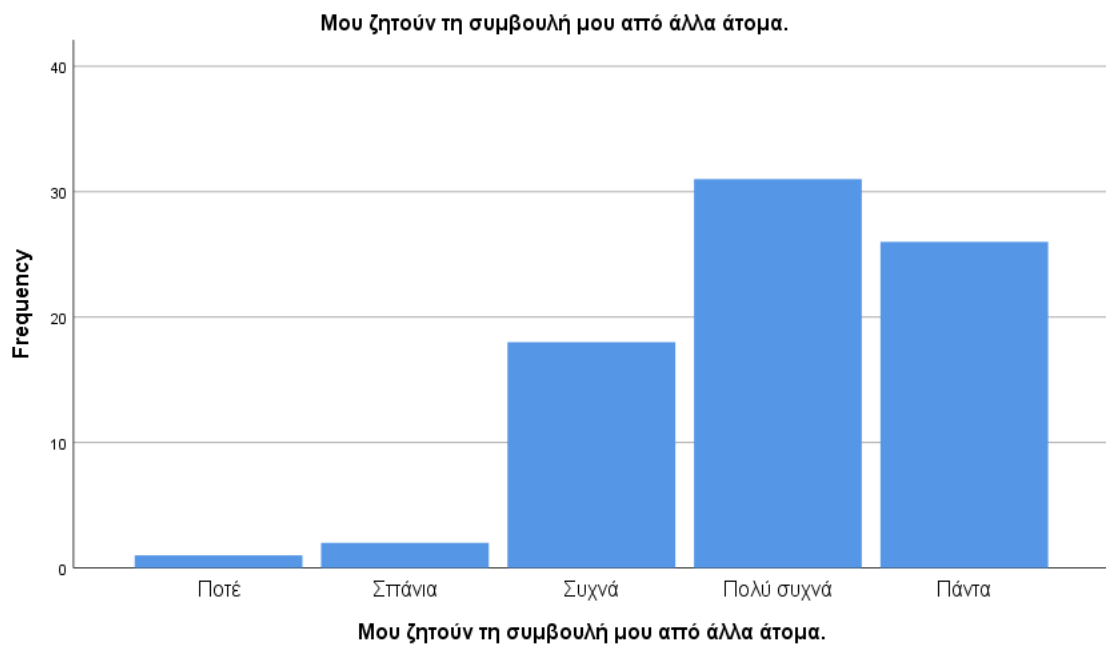


Ακούω τον άλλον, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις αλλαγές των συναισθημάτων του/της παρά στο περιεχόμενο της ομιλίας του/της.

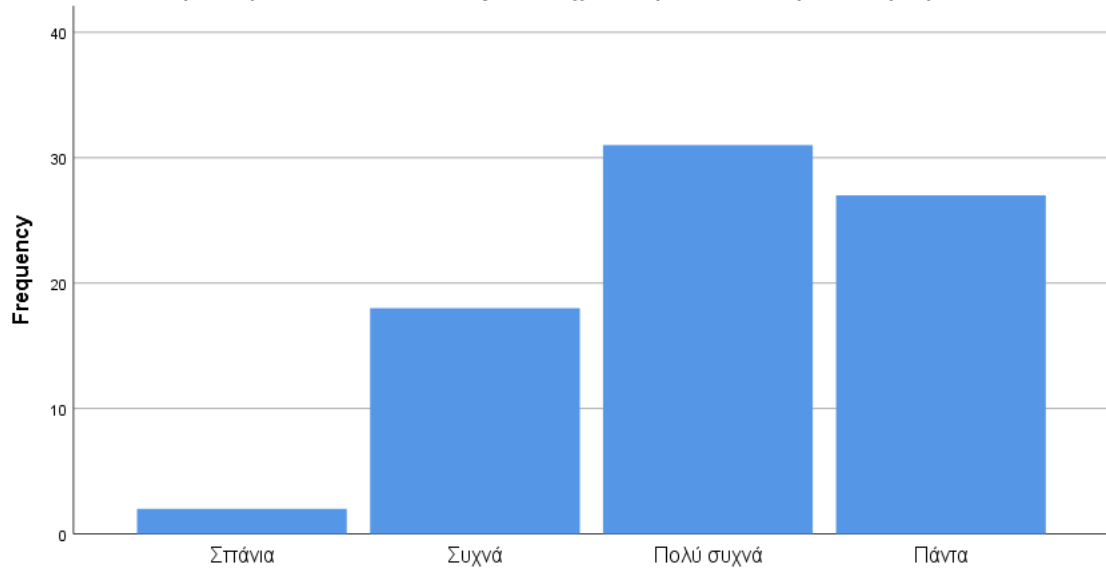


Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου, ενώ ακούω τους άλλους.



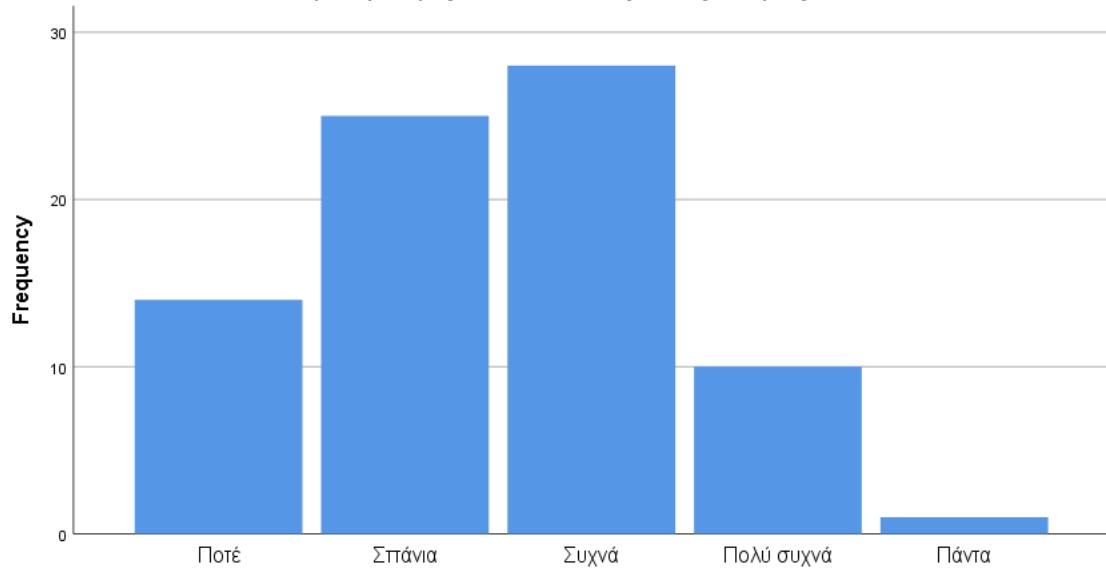


Δεν μιλάω με κάποιον άλλον εκτός και αν έχω κάτι για το οποίο πρέπει να μιλήσω.

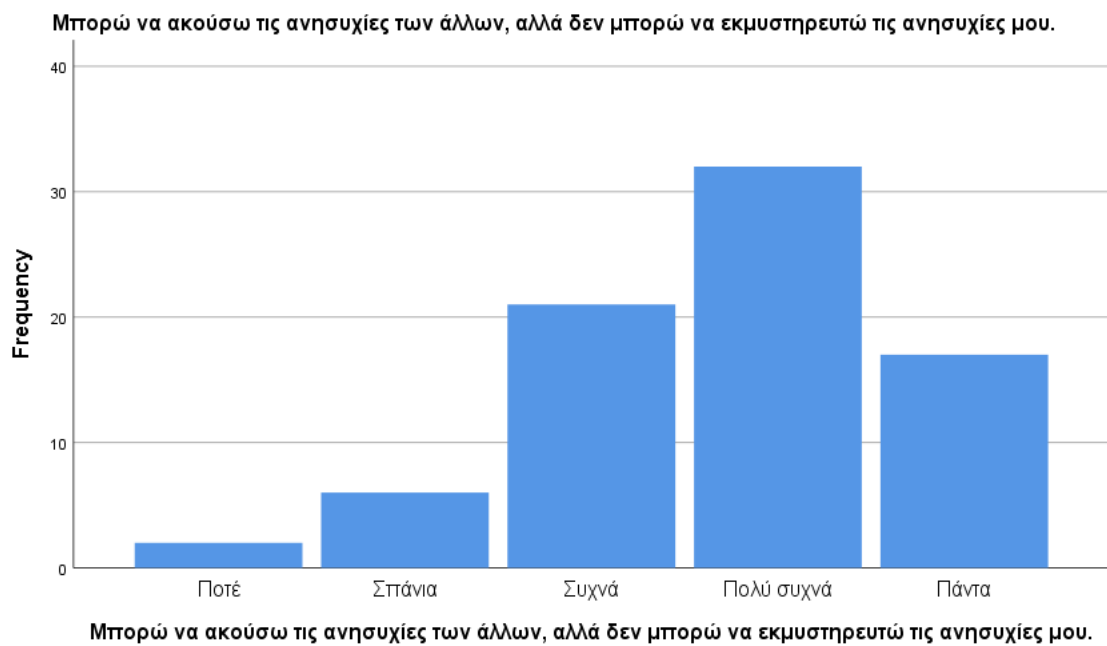
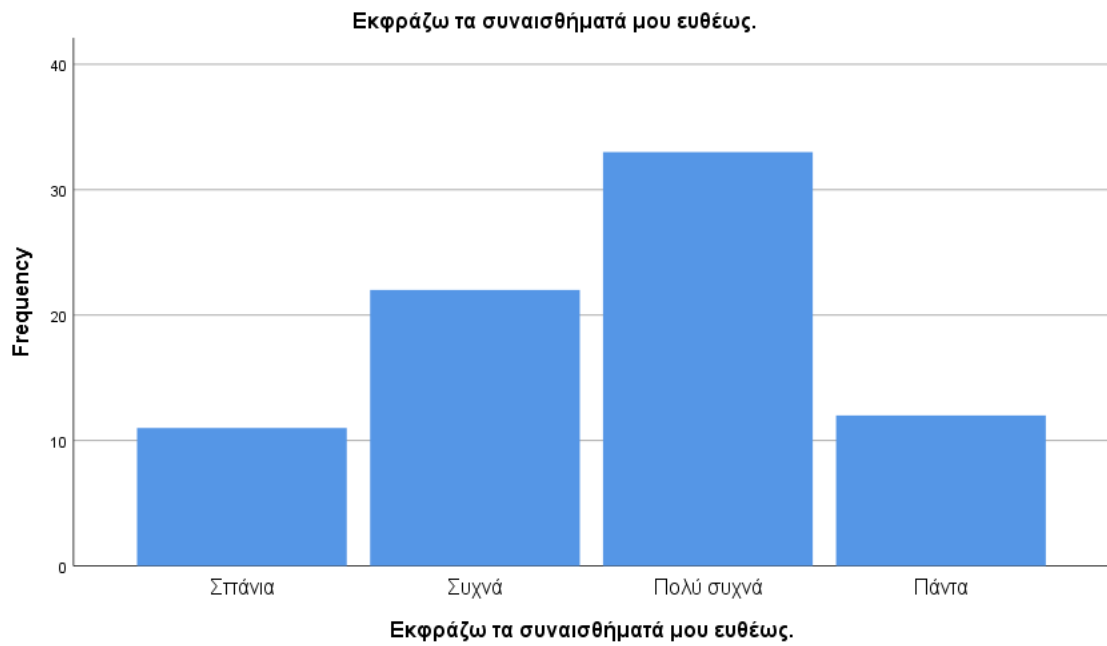


Δεν μιλάω με κάποιον άλλον εκτός και αν έχω κάτι για το οποίο πρέπει να μιλήσω.

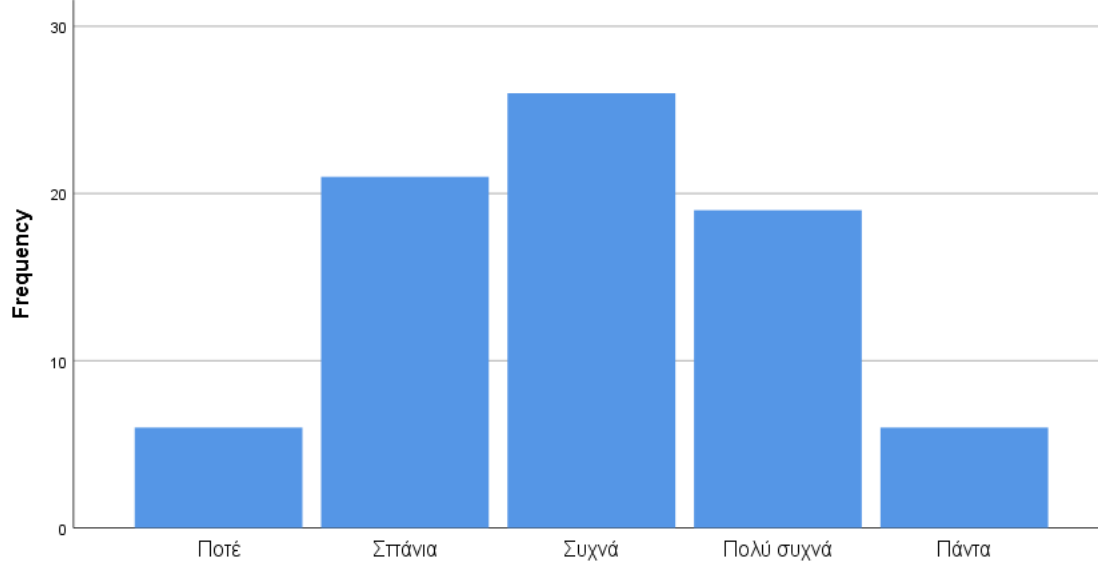
Είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους συνήθως.



Είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους συνήθως.

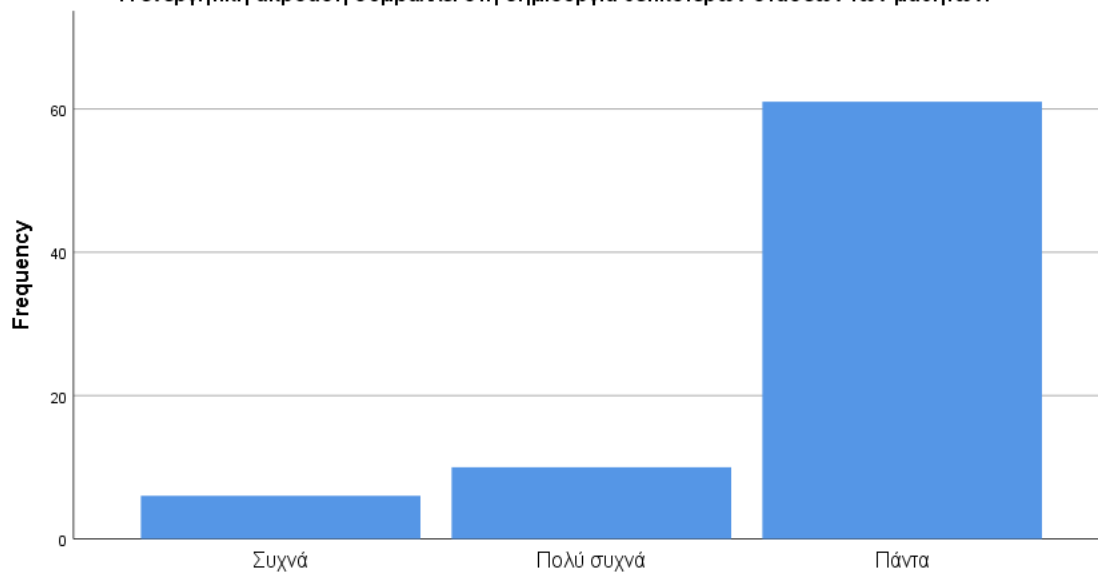


Η ενσυναίσθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.

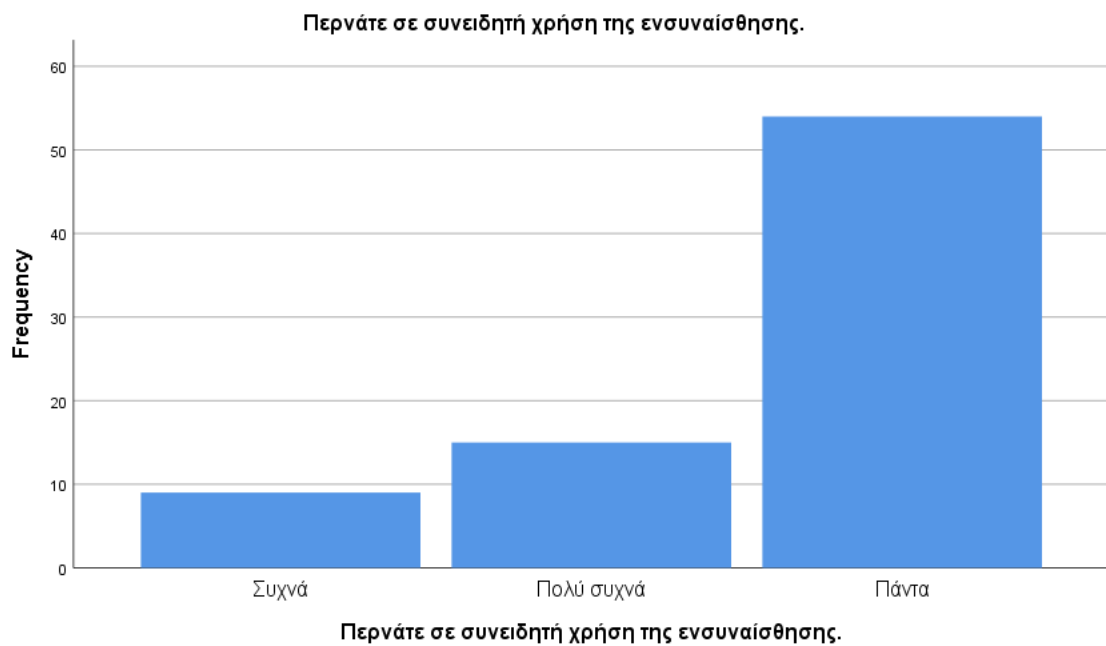


Η ενσυναίσθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.

Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών.



Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερων στάσεων των μαθητών.



Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών.

