

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Ευτυχία Σ. Ζαβογιάννη

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΚΑΙ
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΟΥΣ ΜΕ
ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2023

Ευτυχία Σ. Ζαβογιάννη

**Διερεύνηση των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης
των νηπιαγωγών και των σχέσεών τους με τους μαθητές: Απόψεις
νηπιαγωγών**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
της Σχολής Επιστημών Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Επιβλέπων καθηγητής

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εξεταστική επιτροπή

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημήτρης Σαρρής, Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

© Ευτυχία Ζαβογιάννη, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της πτυχιακής εργασίας Κούτρα Βασίλειο για την έμπνευση και τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφερε, όπως επίσης την κα. Γιώτσα Άρτεμις και τον κο. Σαρρή Δημήτριο που αποδέχτηκαν την πρόταση να συμμετέχουν ως μέλη της εξεταστικής επιτροπής.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και στους φίλους που με στηρίζουν σε κάθε βήμα.

Περίληψη

Θεωρητικό υπόβαθρο: Η θεμελίωση όλων των ανθρώπινων σχέσεων συμβαίνει μέσω της διασφάλισης της καλής επικοινωνίας μεταξύ ατόμων. Μεταξύ όλων των σημαντικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σημαντικό ρόλο κατέχουν η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης. Αυτές οι ικανότητες είναι απαραίτητες για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία, για τη δημιουργία και διατήρηση ουσιαστικών συναισθηματικών σχέσεων, καθώς και για την προκοινωνική συμπεριφορά γενικότερα. Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης νηπιαγωγών και των σχέσεών τους με τους μαθητές.

Μέθοδος: Διερευνήθηκε, μέσω της διανομής και συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, ο βαθμός ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης 170 νηπιαγωγών εργαζόμενων σε νηπιαγωγεία, σε Ελλάδα και Κύπρο, από τον Φεβρουάριο του 2022 έως τον Απρίλη του 2022. Αναλύθηκαν ο ρόλος και οι επιδράσεις που μπορεί να υπάρχουν από τους παραπάνω δείκτες στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ των νηπιαγωγών και των νηπίων που έχουν ως μαθητές.

Αποτελέσματα: Διαπιστώθηκαν αλληλεπιδράσεις παραγόντων και υποπαραγόντων καθώς και δημογραφικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών αλλά κυρίως με τους παράγοντες που οικοδομούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των νηπιαγωγών με τα παιδιά. Οι σχέσεις επηρεάζονται από την στάση των εκπαιδευτικών με αρνητική σύνδεση των Στάσεων Ακρόασης (LA) και της Σύγκρουσης (Conflict), θετική σύνδεση των Δεξιοτήτων Ακρόασης (LS) με την Εγγύτητα (Closeness) καθώς και θετική σύνδεση των παραγόντων Αντίληψη (Sensing, L.E.S.), Επεξεργασία (Processing, L.E.P.) και Ανταπόκριση (Responding, L.E.R.) με την Εγγύτητα (Closeness).

Λέξεις – κλειδιά: ενσυναίσθηση, ενεργητικής ακρόασης, ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση, σχέση νηπιαγωγών-νηπίων.

Abstract

Theoretical background: The foundation of all human relationships is laid by the establishment of good communication between individuals. Among all the important communication skills, the ability of active listening, empathic active listening and empathy play an important role. These skills are necessary for social interactions and communication, for establishing and maintaining meaningful emotional relationships, and for prosocial behavior in general.

The purpose of this thesis is to investigate the active listening and empathy skills of kindergarten teachers and their relationships with students.

Methods: the degree of active listening, empathic active listening and empathy skills of 170 kindergarten teachers working in kindergartens in Greece and Cyprus, from February 2022 to April 2022, were investigated through the distribution and completion of questionnaires. The role and effects that the above indicators may have on the quality of the relationship between kindergarten teachers and the infants they have as students were analyzed.

Results: Interactions of factors and sub-factors as well as demographic characteristics of kindergarten teachers were found, but especially with the factors that build the relationships that develop between teachers and preschoolers. Relationships are influenced by teachers' attitudes with a negative association between Listening Attitudes (LA) and Conflict, a positive association between Listening Skills (LS) and Closeness and a positive association between Sensing (L.E.S.), Processing (L.E.P.) and Responding (L.E.R.) with Closeness.

Key words: empathy, empathic active listening, empathic active listening, student-teacher relationship.

Περιεχόμενα

1.	Εισαγωγή.....	13
1.2.	Δομή της διπλωματικής εργασίας.....	15
2.	Ενσυναίσθηση (Empathy)	17
2.1.	Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενσυναίσθησης	17
2.2.	Διαστάσεις ενσυναίσθησης	20
2.3.	Η Ενσυναίσθηση στην Εκπαίδευση: Διαπροσωπικές Σχέσεις.	25
3.	Ενεργητική ακρόαση (Active listening)	34
3.1.	Εννοιολογικός προσδιορισμός της ακρόασης (Listening)	34
3.2.	Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενεργητικής ακρόασης (Active Listening)	37
3.3.	Εκπαίδευση και ο ρόλος της ενεργητικής ακρόασης (Active Listening).....	40
3.4.	Σχολική τάξη και ενεργητική ακρόαση (Active Listening)	40
3.5.	Αξιολόγηση της ενεργητικής ακρόασης (Active Listening).....	42
3.6.	Αξιολόγηση της Ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (Active Empathic Listening).....	44
4.	Σχέση εκπαιδευτικών και παιδιών (Teacher-child relationship)	45
4.1.	Εννοιολογικός προσδιορισμός της σχέσης παιδιών με εκπαιδευτικούς (relationship teacher - child).....	47
4.2.	Διαστάσεις της σχέσης παιδιών με εκπαιδευτικούς (relationship teacher - child)	49
4.3.	Εκπαίδευση και σχέσεις παιδιών με εκπαιδευτικούς.....	50
4.4.	Αξιολόγηση σχέσης παιδιών με εκπαιδευτικούς.....	52
5.	Βιβλιογραφική ανασκόπηση	53
6.	Μεθοδολογία έρευνας - σχεδιασμός και ανάπτυξη της έρευνας.....	55
6.1.	Τα εργαλεία της έρευνας.....	55
6.2.	Σχεδιασμός και ανάπτυξη του προτεινόμενου ερευνητικού εργαλείου.	56
6.3.	Σχεδιασμός της δομής του ερευνητικού εργαλείου.	56
7.	Κύρια εμπειρική έρευνα	57
7.1.	Δείγμα-Δειγματοληψία	57
	Είδος δειγματοληψίας.....	57
	Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του	57
7.2.	Μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων	61
7.3.	Στατιστικά τεστ που θα χρησιμοποιηθούν	62

7.4.	Αξιοπιστία και εγκυρότητα	63
7.4.1.	Ερωτηματολόγιο: «κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))»	63
7.4.2.	Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου	63
7.4.3.	Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου.....	65
7.4.4.	Έλεγχος κανονικότητας του ερωτηματολογίου	65
7.4.5.	Ερωτηματολόγιο: «κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS))»	67
7.4.6.	Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου	68
7.4.7.	Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου.....	70
7.4.8.	Έλεγχος κανονικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου.....	71
7.4.9.	Έλεγχος συσχέτισης των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ALAS.....	76
7.4.10.	Ερωτηματολόγιο: «Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης (Active Empathic Listening Scale, (AELS))».....	77
7.4.11.	Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου	77
7.4.12.	Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου.....	79
7.4.13.	Έλεγχος κανονικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου.....	80
7.4.14.	Έλεγχος συσχέτισης των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου AELS.	85
7.4.15.	Ερωτηματολόγιο: «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS))»	86
7.4.16.	Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου	86
7.4.17.	Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)) 89	
7.4.18.	Έλεγχος κανονικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου.....	90
7.4.19.	Έλεγχος συσχέτισης των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου STRS.....	95
8.	Ευρήματα	97
8.2.	Αξιολόγηση ενεργητικής ακρόασης και δημογραφικοί παράγοντες.	99
8.3.	Αξιολόγηση ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και δημογραφικοί παράγοντες.....	100
8.4.	Αξιολόγηση της σχέσης Μαθητή-Δασκάλου και δημογραφικοί παράγοντες.	102
8.5.	Αξιολόγηση συσχετίσεων μεταξύ κλιμάκων και υποκλιμάκων της έρευνας.	104
8.5.1.	Αξιολόγηση συσχετίσεων της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς με άλλους παράγοντες.	104

8.5.2.	Αξιολόγηση συσχετίσεων της ενεργητικής ακρόασης με άλλους παράγοντες.	107
8.5.3.	Αξιολόγηση συσχετίσεων της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης με άλλους παράγοντες.	108
8.5.4.	Αξιολόγηση συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων ALAS, AELS και STRS.	109
9.	Συμπεράσματα -Συζήτηση.....	112
9.1.	Ενσυναίσθηση.	112
9.2.	Ενεργητική ακρόαση.	113
9.3.	Ενσυναισθητική Ενεργητική ακρόαση.....	114
9.4.	Σχέση Μαθητή-Δασκάλου.....	114

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία (Φύλο).....	57
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία (Ηλικία).	58
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία (Οικογενειακή κατάσταση).	58
Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία (Εκπαίδευση).	59
Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία (Είδος εργασιακής σχέσης).....	60
Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία (Είδος εργασιακής σχέσης σε δημόσιο σχολείο). 60	
Πίνακας 7: Δημογραφικά στοιχεία (Διευθυντική θέση).	61
Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία (Επιμόρφωση σε πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας).	61
Πίνακας 9: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, χωρίς προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.35	64
Πίνακας 10: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.....	67
Πίνακας 11: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.40	69
Πίνακας 12: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.....	75
Πίνακας 13: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του ALAS.....	76
Πίνακας 14: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.40	78
Πίνακας 15: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.....	84
Πίνακας 16: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του AELS	85
Πίνακας 17: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)», με προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.40	88
Πίνακας 18: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.....	94
Πίνακας 19: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του STRS.....	95
Πίνακας 20: Έλεγχος στατιστικής σημασίας διαφορών στους μέσους όρους της ενσυναίσθησης ανά γονεϊκή κατάσταση.....	98
Πίνακας 21: Έλεγχος στατιστικής σημασίας διαφορών στους μέσους όρους της ενεργητικής ακρόασης ανά γονεϊκή κατάσταση.....	100
Πίνακας 22: Έλεγχος στατιστικής σημασίας διαφορών στους μέσους όρους της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης ανά γονεϊκή κατάσταση.....	101
Πίνακας 23: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του ALAS και TEQ	105
Πίνακας 24: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του AELS και TEQ	106

Πίνακας 25: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του ALAS και του AELS.....	107
Πίνακας 26: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του AELS και του STRS.....	109
Πίνακας 27: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ παραγόντων του AELS και του ALAS.....	110
Πίνακας 28: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ παραγόντων του STRS και του ALAS.....	110
Πίνακας 29: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ παραγόντων του STRS και του AELS.....	111

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Ηλικιακή κατανομή στο δείγμα	58
Διάγραμμα 2: Οικογενειακή κατάσταση στο δείγμα	59
Διάγραμμα 3: Κατανομή εκπαίδευσης στο δείγμα	60
Διάγραμμα 4: Γράφημα κρημνού για ερωτηματολόγιο «κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))».....	64
Διάγραμμα 5: Ιστόγραμμα για ερωτηματολόγιο «κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))».....	66
Διάγραμμα 6: Διάγραμμα P-P για ερωτηματολόγιο «κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))».....	66
Διάγραμμα 7: Γράφημα κρημνού για ερωτηματολόγιο «κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS))».....	68
Διάγραμμα 8: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο ALAS.	71
Διάγραμμα 9: Διάγραμμα P-P για ερωτηματολόγιο ALAS	72
Διάγραμμα 10: Ιστόγραμμα για την υποκλίμακα LA	72
Διάγραμμα 11: Διάγραμμα P-P για την υποκλίμακα LA	73
Διάγραμμα 12: Ιστόγραμμα για την υποκλίμακα LS	73
Διάγραμμα 13: Διάγραμμα P-P για την υποκλίμακα LS	74
Διάγραμμα 14: Ιστόγραμμα για την υποκλίμακα CO	74
Διάγραμμα 15: Διάγραμμα P-P για την υποκλίμακα CO	75
Διάγραμμα 16 : Γράφημα κρημνού για ερωτηματολόγιο «Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης (Active Empathic Listening Scale, (AELS))».....	78
Διάγραμμα 17: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο AELS.....	80
Διάγραμμα 18: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα AELS.....	81
Διάγραμμα 19: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο LES.....	81
Διάγραμμα 20: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα LES.....	82
Διάγραμμα 21: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο LEP.....	82
Διάγραμμα 22: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα LEP.....	83
Διάγραμμα 23: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο LER.	83
Διάγραμμα 24: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα LER	84

Διάγραμμα 25 :	Γράφημα κρημονού για ερωτηματολόγιο " «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)»).	87
Διάγραμμα 26:	Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο STRS.	91
Διάγραμμα 27:	Διάγραμμα P-P για την κλίμακα STRS.	91
Διάγραμμα 28:	Ιστόγραμμα για τον παράγοντα Con.	91
Διάγραμμα 29:	Διάγραμμα P-P για τον παράγοντα Con.	92
Διάγραμμα 30:	Ιστόγραμμα για τον παράγοντα Clo.	92
Διάγραμμα 31:	Διάγραμμα P-P για τον παράγοντα Clo.	93
Διάγραμμα 32:	Ιστόγραμμα για τον παράγοντα Dep.	93
Διάγραμμα 33:	Διάγραμμα P-P για τον παράγοντα Dep.	94

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Εσωτερική δομή ερωτηματολογίου κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS))».	71
Σχήμα 2: Εσωτερική δομή ερωτηματολογίου κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης.	79
Σχήμα 3: Εσωτερική δομή ερωτηματολογίου Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου.	90

1. Εισαγωγή

Τα ανθρώπινα όντα έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν δίκτυα κοινωνικής αλληλεξάρτησης που χαρακτηρίζονται από κοινούς στόχους, κοινή προσοχή και συνεργατική συμπεριφορά (Herrmann, Call, Hernández-Lloreda, Hare, & Tomasello, 2007). Περνάμε τη ζωή μας παρέα με άλλους, η κοινωνική γνώση είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε τους άλλους και τον εαυτό μας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Fiske & Taylor, 2013). Η κατανόηση των εσωτερικών καταστάσεων των άλλων και των προθέσεων τους απέναντί μας είναι επομένως κρίσιμες δεξιότητες για την αναγνώριση και την απόκριση στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Baron-Cohen, Knickmeyer, & Belmonte, 2005).

Η θεμελίωση όλων των ανθρώπινων σχέσεων γίνεται με την μέσω της διασφάλισης καλής επικοινωνίας μεταξύ ατόμων, οι σχέσεις αυτές μπορεί να ενισχυθούν με τη χρήση δεξιοτήτων επικοινωνίας (Graham, 2011; Lewis & Lamar, 1988; Roberston, 2005). Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι απαραίτητες στο χώρο εργασίας, για την αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων στο επαγγελματικό περιβάλλον (Lewis & Lamar, 1988). Μεταξύ όλων των σημαντικών επικοινωνιακών (και συμβουλευτικών) δεξιοτήτων, κεντρική θέση και ρόλο κατέχει η ικανότητα της αποτελεσματικής ακρόασης (Graham et al, 2012; Richard et al, 2009).

Η ικανότητα ενός ατόμου να συμπάσχει είναι «...η σπίθα του ανθρώπινου ενδιαφέροντος για τους άλλους... Η συνδετική ύλη που καθιστά δυνατή την κοινωνική ζωή» (Hoffman, 2001, p. 3). Οι άνθρωποι συμπονοούν τους άλλους (Batson, 1998) και θυσιάζουν τα άμεσα προσωπικά τους συμφέροντα για να προωθήσουν το γενικότερο συμφέρον της ομάδας και των κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν (Komorita & Parks, 1995).

Αυτή η ικανότητα ενσυναίσθησης είναι επίσης απαραίτητη για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία, για τη δημιουργία και τη διατήρηση ουσιαστικών συναισθηματικών σχέσεων και για την προκοινωνική συμπεριφορά γενικότερα.

Αν και δεν είναι μια νέα έννοια και η σημασία της αναδεικνύεται σε ποικίλες μελέτες από διαφορετικούς τομείς (ψυχολογία, εκπαίδευση, ιατρική κ.λπ.), ο ορισμός παραμένει αντικείμενο διαφορετικών ή και επικαλυπτόμενων εννοιολογικών προσεγγίσεων. Γενικά αναφέρεται στο να μπορεί κανείς να αντιληφθεί με ακρίβεια τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και περιλαμβάνει τις συνέπειες που αυτή η ικανότητα έχει στο άτομο (Spreng et al. 2009).

Ο τομέας της εκπαίδευσης είναι «μια τέχνη που βασίζεται στην κοινωνική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή» όπου η αλληλεπίδραση διαμορφώνει άμεσα την ικανότητα του μαθητή να «λαμβάνει νέες εμπειρίες και να μαθαίνει από αυτές» (Siegel, 2013, σελ. 11–12). Ως εκ τούτου, φαίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν κατανοούν αυτούς τους σχεσιακούς μηχανισμούς που τους επιτρέπουν να δημιουργήσουν τις βιωματικές προϋποθέσεις για να εμπνεύσουν τη μάθηση των μαθητών.

Διάφοροι κοινωνικοί και οικονομικοί λόγοι επιδρούν στην αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν τα μικρά παιδιά εκτός των χώρων γονεϊκής μέριμνας τους. Πολλά σημαντικά θεωρητικά πλαίσια, όπως η θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby 1982), η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Connell & Wellborn 1991) και η θεωρία των οικολογικών συστημάτων (Bronfenbrenner 1979), έχουν υπογραμμίσει ότι η συναισθηματική, κοινωνική και η ακαδημαϊκή ανάπτυξη σχετίζεται με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των σημαντικών άλλων (ενήλικες και συνομήλικοι) με τα μικρά παιδιά. Τα πρώτα ευρήματα του Sroufe (1983, 1989) για τις σχέσεις γονέα-παιδιού έδειξαν ότι οι πρώτες σχέσεις γονέα-παιδιού παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία πορείας κοινωνικής ανάπτυξης, η οποία μεταφέρεται στις σχέσεις με τους παιδαγωγούς στο σχολικό περιβάλλον (Pianta, Steinberg & Rollins 1995). Παρόμοια με τις σχέσεις γονιού-παιδιού, οι σχέσεις δασκάλου-παιδιού φαίνεται να εξυπηρετούν όσον αφορά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Pianta & Stuhlman 2004, 444) και μπορεί να προωθήσει την προσαρμογή των παιδιών, την κοινωνική συμπεριφορά και επιτυχία στο σχολείο.

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις των μαθητών – δασκάλων και η συσχέτισή τους με την ευημερία των δασκάλων δικαιολογούν μεγαλύτερη προσοχή στη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων στην εκπαίδευση. Από τους de Jong et al. (2014) διαπιστώθηκε ότι ενώ η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι καλά

τεκμηριωμένη, λίγες προσπάθειες έχουν γίνει για να προσδιοριστεί ο ρόλος και η λειτουργία της σχέσης αυτής.

1.1. Συμβολή της διπλωματικής εργασίας

Το θέμα της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης των νηπιαγωγών στην Ελλάδα και των σχέσεών τους με τους μαθητές. Διερευνώνται, μέσω της διανομής και συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, ο βαθμός ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης των νηπιαγωγών και ο ρόλος και οι επιδράσεις που μπορεί να υπάρχουν από τους παραπάνω δείκτες στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ των νηπιαγωγών και των νηπίων που έχουν ως μαθητές. Ο σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθούν συσχετίσεις παραγόντων και υποπαραγόντων καθώς και δημογραφικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών μεταξύ τους αλλά κυρίως με τους παράγοντες που οικοδομούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών με τα παιδιά.

1.2. Δομή της διπλωματικής εργασίας

Η συγκεκριμένη έρευνα δομείται από δυο ενότητες-θεματικές και επτά κύρια κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η εισαγωγή.

Η πρώτη ενότητα (Μέρος Α) που ακολουθεί, περιέχει το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, στα κεφάλαια 2,3,4 δίνεται το εννοιολογικό περιεχόμενο στις βασικές έννοιες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα αναλύονται οι έννοιες της ενσυναίσθησης (κεφάλαιο 2), της ενεργητικής ακρόασης (κεφάλαιο 3) και σχέσεων νηπιαγωγού-παιδιού (κεφάλαιο 4), που αποτελούν βασικοί πυλώνες της εργασίας. Ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τις σχέσεις νηπιαγωγού-παιδιού και ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης στην εκπαίδευση (κεφάλαιο 5). Με την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντοπίζεται το ερευνητικό κενό και διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις που οδήγησαν στην πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας (κεφάλαιο 6).

Στη συνέχεια ακολουθεί το Μέρος Β της εργασίας που περιέχει το ερευνητικό της τμήμα. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της (κεφάλαιο 7), ενώ η συνέχεια αφορά στη συζήτηση των αποτελεσμάτων από την έρευνα, ενώ παρουσιάζονται και αναλύονται τα σημαντικότερα ευρήματά της (κεφάλαιο 8). Στο κεφάλαιο 9 (Συζήτηση) αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας και συγκρίνονται με αυτά άλλων ερευνών. Τέλος,

ακολουθούν τα συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα, οι περιορισμοί που προκύπτουν για την έρευνα σχετικά με την ερευνητική διαδικασία που επιλέχθηκε, και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα με ερωτήματα που δεν απαντήθηκαν στην παρούσα ή τα αποτελέσματά που προέκυψαν και δεν είναι σύμφωνα με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (κεφάλαιο 10, 11, 12). Η εργασία συμπληρώνεται με τη Βιβλιογραφία, και το Παράρτημα Α όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

2. Ενσυναίσθηση (Empathy)

Η απόδοση συγκεκριμένου περιεχομένου σε έννοιες και ορολογίες στην ακαδημαϊκή κοινότητα είναι μια επίπονη διαδικασία που πολλές φορές οδηγεί σε πολλές συγκρούσεις μεταξύ των ερευνητών. Από αυτή την οπτική και η έννοια της «ενσυναίσθησης» αποτελεί μια λέξη που κατά καιρούς έχει λάβει διαφορετικό περιεχόμενο, ανάλογα με τους ερευνητές, το ερευνητικό πεδίο και τον στόχο της έρευνας. Είναι απαραίτητο λοιπόν να αποσαφηνιστεί και να οριοθετηθεί η έννοια αυτή, τουλάχιστον για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενσυναίσθησης

Η λέξη ‘ενσυναίσθηση’ (εν, συν και αίσθηση) περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να επεκτείνει την αίσθησή του πέρα από τον εαυτό του. Στην αγγλική βιβλιογραφία αντιστοιχεί στον όρο ‘*empathy*’ και αποτελεί μεταφραστικό δάνειο της γερμανικής λέξης *Einfuhlung*, η οποία σχηματίστηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο Herman Lotze το 1858 και μεταφράστηκε στα αγγλικά από τον ψυχολόγο Edward Titchener το 1909 (Stueber, 2008). Ο όρος ‘*empathy*’ προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη ‘εμπάθεια’ (από το αρχαίο *εμπαθής*) που περιέγραφε αρχικά το “έντονο πάθος” και χρησιμοποιήθηκε από την Αγγλική για να δηλώσει τη “συμμετοχή στο πάθος, στη δυστυχία του άλλου μέχρι πλήρους ταύτισης”. Στην ελληνική καθομιλουμένη ο όρος ‘εμπάθεια’ έχει εξελιχθεί σημασιολογικά σε “μοχθηρία”, “προκατειλημμένη αρνητική ή εχθρική στάση” και ως εκ τούτου, δεν αποδίδει το θετικό περιεχόμενο της έννοιας της ενσυναίσθησης (Ματσαγγούρας, 2002).

Η σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης (*empathy*) ως δεξιότητας, σε ολόκληρη την αναπτυξιακή και εξελικτική πορεία του ατόμου είναι κοινώς αποδεκτή. Οι κλάδοι της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της ψυχολογίας της προσωπικότητας, και της κλινικής ψυχολογίας επισημαίνουν τον καταλυτικό της ρόλο στην ερμηνεία των εμπειριών που αποκομίζει κανείς καθώς και στην ποιότητα των σχέσεων που δημιουργεί το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Συγχρόνως, διαταραχές που αφορούν στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, συχνά προμηνύουν ψυχοπαθολογικά σύνδρομα, πρώιμο αυτισμό, ή και συγκεκριμένες μορφές αντικοινωνικής-παραβατικής συμπεριφοράς. Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της ενσυναίσθησης έχει απασχολήσει

εξίσου τα κοινωνικά μέσα, την διεθνή και την εθνική πολιτική, τις τέχνες, τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες υγείας (Coplan, 2014). Παρόλα ταύτα, φαίνεται να υπάρχει ασυμφωνία ως προς τον ορισμό της έννοιας από τους μελετητές (Hojat, 2016).

Υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί για την ενσυναίσθηση, όσοι είναι και οι επιστήμονες που την έχουν μελετήσει (Wispré, 1986). Από τους πρώτους που επιχείρησαν να οριοθετήσουν την έννοια ήταν ο O. G. Mead (1934), ο οποίος ορίζει την ενσυναίσθηση ως την *“ικανότητα να παίρνει κανείς τον ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του”*. Αντίστοιχα ο Freud θεωρεί ότι *“παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο στο Εγώ μας”* και τη χαρακτήρισε ως γνωστική διαδικασία στην οποία κάποιος παίρνει το ρόλο κάποιου άλλου (1921/1955, σελ. 108 ο.α στους Mahrer, Boulet & Fairweather, 1994). Ο Adler (1931, σ. 172) στη συμβουλευτική σχέση μεταξύ ψυχοθεραπευτή και θεραπευόμενου αναφέρει πως η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητο συστατικό προκειμένου ο θεραπευτής *«να μπορεί να βλέπει με τα μάτια του άλλου και ν’ ακούει με τα’ αυτιά του»*. Ο Koestler (1949 ο.α. στον Goldstein & Michaels, 1985) θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία προβολής ή ενδοπροβολής (μερική δηλαδή ταύτιση των νοητικών λειτουργιών ενός ατόμου με αυτές κάποιου άλλου και συμμετοχή του στα συναισθήματα του δεύτερου). Σύμφωνα με τον Goutu (1951) *“ενσυναίσθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο για μια στιγμή προσποιείται στον εαυτό του ότι είναι κάποιος άλλους...ώστε να μπορεί να διεισδύει στην πιθανή συμπεριφορά του άλλου σε μια δεδομένη κατάσταση”*. Ο Carl Rogers, ιδρυτής της πελατοκεντρικής θεραπείας με βασικό συστατικό αυτής την ενσυναίσθηση, την όρισε ως *«δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια και με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που αφορούν το πλαίσιο αυτό «σαν να» ήταν άλλος άνθρωπος, αλλά χωρίς ποτέ να χαθεί αυτή η συνθήκη* (1959, σελ. 210). Για τον Rogers αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο κατανόησης της προσωπικότητας αλλά και επίτευξης αλλαγών σε αυτήν και τη συμπεριφορά. Στο βιβλίο του *«Ένας τρόπος να υπάρχουμε»* αναφέρει πως είναι *«ένας από τους πιο διακριτικούς και ισχυρούς τρόπους που διαθέτουμε για να χρησιμοποιήσουμε τον εαυτό μας, είναι ένας τρόπος ύπαρξης που σπάνια συναντάται σε πλήρη ανάπτυξη σε μια σχέση»* (Rogers, 2006, σ. 116). Ο Bachrach (1976) αναφέρει πως *“η ενσυναίσθηση μοιάζει με την ουσία αυτού στο οποίο οι πελατοκεντρικοί θεραπευτές αναφέρθηκαν ως “το να υιοθετείς το πλαίσιο αναφοράς*

του πελάτη" ή αυτού στο οποίο οι ψυχαναλυτές αναφέρθηκαν ως "εφήμερες, ελεγχόμενες ταυτίσεις"". Ο Παπανούτσος (1985) όρισε την έννοια αυτή ως προσωπική μέθεξη στη θέση του άλλου, δηλαδή συναισθηματική κατάσταση κατά την οποία υπάρχει τέτοια ταύτιση ώστε να κάνουμε τις εντυπώσεις, τις κρίσεις και τις επιθυμίες του άλλου «δικές μας». Οι Eisenberg & Strayer (1987) αναφέρουν πως "αποτελεί μια συναισθηματική απόκριση που προκύπτει από την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου και η οποία είναι αρκετά παρόμοια με αυτό που αισθάνεται το άλλο άτομο ή εκείνο που αναμενόταν να αισθανθεί". Η Stein (1989) πιο συγκεκριμένα, αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως «είδος αντιληπτικής δράσης που αφορά στο βίωμα μιας άλλης συνείδησης και διέρχεται τρία στάδια: την ανάδυση της εμπειρίας, την επεξήγησή της και την κατανόηση της αντικειμενικοποιημένης εμπειρίας». Σύμφωνα με τον Hoffman (2000), η ενσυναίσθηση αποτελεί μια έμμεση συναισθηματική αντίδραση, όχι τόσο στα ατομικά προβλήματα που κάποιος άλλος αντιμετωπίζει, όσο στην κατάσταση που βιώνει. Ο Ryback (2001) χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση ως «ευαίσθητη αλλά και ισχυρή επιλογή να επιτραπούν οι νοερές εικόνες και/ή αισθήσεις των εμπειριών τις οποίες μοιράζεται ο πελάτης να αναδυθούν μέσα από το θεραπευτή». Πιο πρόσφατος ακόμη ορισμός είναι αυτός της Μαλικιώση-Λοϊζου (2003) που θεωρεί την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα της εμβίωσης της κατάστασης ενός ατόμου από κάποιον, στα πλαίσια της τόσο της κατανόησης όσο και του μοιράσματος των συναισθημάτων και σκέψεων του άλλου. Ομοίως οι Baron- Cohen & Wheelwright (2004) ορίζουν την ενσυναίσθηση ως μία αυθόρμητη και φυσική σύνδεση με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου, όποιες και αν είναι αυτές. Σύμφωνα με τον Goleman (2011) η ενσυναίσθηση αποτελεί μία από τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και αφορά στην επίγνωση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των άλλων ανθρώπων, στην κατανόηση και ενίσχυσή τους αλλά και στην υποστήριξη και το ενεργό ενδιαφέρον κάποιου για τις ανησυχίες του άλλου. Τέλος, οι Zahavi & Overgaard (2012) αναφέρουν πως η ενσυναίσθηση αφορά την βίωση της ψυχολογικής ζωής του άλλου, και περιλαμβάνει την προβολή του εαυτού μας σε αυτόν προκειμένου να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε τι σκέφτεται ή αισθάνεται.

Παρότι λοιπόν δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία ως προς έναν ενιαίο ορισμό της έννοιας της ενσυναίσθησης, σε γενικές γραμμές, οι ορισμοί που συναντώνται στη βιβλιογραφία έχουν ως βασικό στοιχείο την προσπάθεια κάποιου να κατανοήσει την εμπειρία κάποιου άλλου σε επίπεδο συμπεριφοράς, συναισθήματος ή διανοητικής

κατάστασης (Σταλίκας, Χαμόδρακα, 2004). Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε σκόπιμα κανείς να αναρωτηθεί εάν κάποιος ορισμός είναι ορθότερος από τον άλλο. Η απάντηση, σύμφωνα με τους Eisenberg και Strayer (1987) είναι πως δεν υπάρχει σωστός και λανθασμένος, αλλά διαφορετικοί ορισμοί κατάλληλοι για χρήση. Όπως επίσης αναφέρουν οι Σταλίκας και Χαμοδράκα (2004), κάθε μελετητής εστιάζει την προσοχή του σε μια από τις πτυχές που χαρακτηρίζουν ένα βίωμα και ανάλογα περιγράφει τη διαδικασία αυτή της προσπάθειας ενός ατόμου να «δει» τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός άλλου, γεγονός που δικαιολογεί τις εν γένει διαφορές που συναντώνται σε κάθε ορισμό. Τελικά, ο κάθε ένας από αυτούς εξυπηρετεί διαφορετικές ερευνητικές ανάγκες, με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο του κάθε ερευνητή. Για τις ανάγκες αυτής της έρευνας αποδεχόμαστε την έννοια «ενσυναίσθηση» ως εκείνη τη χαρακτηριστική στάση των εκπαιδευτικών που συγκεράζει τα εξής:

- Την ικανότητα του εκπαιδευτικού να καταλαβαίνει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των μαθητών,
- Και την ικανότητα να δείχνει στους μαθητές ότι κατάλαβε αυτά που αισθάνονται (Rogers, 1959; 1975).

2.2. Διαστάσεις ενσυναίσθησης

Παρά την ασυμφωνία που συναντάται γύρω από τον οριοθέτηση της έννοιας της ενσυναίσθησης, είναι κοινώς αποδεκτό πως η συζήτηση εστιάζεται κυρίως σε δύο διαστάσεις της: την **γνωστική** και την **συναισθηματική** (Baldner & McGinley 2014; Preston & De Waal, 2002), και οι δύο φαίνονται να είναι αλληλένδετες και το ίδιο σημαντικές για την έκφρασή της (Hoffman 2008; Decety & Jackson 2004; Decety & Jackson 2006). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση περιγράφει τη συναισθηματική αντίδραση (π.χ. ανησυχία) στα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου (π.χ. θλίψη) (Spreng et al. 2009· Eisenberg 2002; Eisenberg et al. 1997; Eisenberg et al. 2002) ενώ δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το άτομο αναγνωρίζει τους λόγους πίσω από αυτά σε πνευματικό επίπεδο (Rankin et al. 2005). Αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο του άλλου και περιλαμβάνει εμπλοκή του παρατηρητή σε αυτόν. Ο παρατηρητής βιώνει συναισθήματα, τα οποία είναι όμοια και ανάλογα με τα συναισθήματα του παρατηρούμενου (Trommsdorff et al. 2007). Οι Mehrabian και Epstein (1972) ορίζουν την ενσυναίσθηση ως «*την αντιπροσωπευτική απόκριση (response) στις διαπιστωμένες συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων. Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει το μοίρασμα*

αυτών των συναισθημάτων, τουλάχιστον μέχρι ενός βαθμού» (σ. 525). Ομοίως, οι Eisenberg και Fabes (1990), ορίζουν την ενσυναίσθηση ως τη συναισθηματική αντίδραση, που προκύπτει από τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου και περιλαμβάνει σε κάποιο βαθμό τη διαφοροποίηση μεταξύ Άλλου και Εαυτού. Η γνωστική διάσταση, της ενσυναίσθησης συνιστά γνωστική δεξιότητα του ατόμου (**γνωστική ενσυναίσθηση**) που του επιτρέπει να έρχεται στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνεται την συναισθηματική του κατάσταση, χωρίς, όμως, απαραίτητα να βιώνει παράλληλη συναισθηματική εμπειρία. Η γνωστική ενσυναίσθηση, αναφέρεται στη γνωστική ταύτιση και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου (Decety and Jackson 2004; Cox et al. 2012; Lawrence et al. 2004; Preston et al. 2007). Η ενσυναίσθηση στο πλαίσιο αυτό ορίζεται ως μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα, άλλων ατόμων, χρησιμοποιώντας δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η μνήμη κ.λπ. (Ickes 1993, 1997).

Τα μοντέλα προσέγγισης της ενσυναίσθησης που αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, αντιλαμβάνονται την συναισθηματική και τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης ως εξίσου σημαντικές προκειμένου αυτή να εκδηλωθεί (Cohen&Strayer, 1996). Οι διαστάσεις φαίνεται να συνδέονται τόσο στενά, ώστε να θεωρούνται ως δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Decety & Jackson, 2004, 2006). Ο Hoffman (1990, 1991, 2008) τονίζει τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα υποστηρίζει ότι τόσο το συναισθηματικό όσο και το γνωστικό στοιχείο είναι απαραίτητα προκειμένου κάποιος να εκδηλώσει ενσυναίσθηση το άτομο. Αντίστοιχα, οι Friedmeier και Trommsdorff (1999) αναφέρουν ότι μια συναισθηματική απόκριση χωρίς γνωστικές διεργασίες δεν αποτελεί «ώριμη ενσυναίσθηση» και τονίζουν τη σημασία τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής ικανότητας για την ανάπτυξή της. Συμπερασματικά, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική πλευρά, που δηλώνει την κατανόηση όχι μόνο των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου αλλά και των σκέψεων και των κινήτρων, διατηρώντας πάντα παράλληλα την αίσθηση του εαυτού (Decety & Jackson 2004; Decety & Jackson 2006; Ickes 1993, 1997; Batson 2014; Batson et al. 1997).

Στις δύο διαστάσεις που αναφέρθηκαν, πολλοί είναι εκείνοι/ες που προσθέτουν ακόμα μία τρίτη διάσταση, την επικοινωνιακή (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Οι μελετητές

αυτές φαίνεται να είναι επηρεασμένοι από τον Rogers (1957) που ανέφερε πως η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τρία συστατικά στοιχεία:

- το θυμικό
- το γνωστικό
- και το επικοινωνιακό.

Όπως και οι ορισμοί, οι προσεγγίσεις αναφορικά με τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης ποικίλουν. Η πολυδιάστατη λοιπόν εννοιολογική προσέγγιση της έχει προταθεί από διάφορους μελετητές, σύμφωνα με τους οποίους η ικανότητα αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου κατέχει κεντρικό ρόλο. Ο De Waal (2008) επίσης περιλαμβάνει μια τρίτη διάσταση, την ταύτιση με τον άλλο υιοθετώντας και την οπτική του/της, ενώ άλλοι ερευνητές όπως ο Jackson (Decety & Jackson 2004) υποστηρίζουν τη διάκριση του εαυτού και του άλλου στην αναγνώριση της συναισθηματικής πηγής. Μια έννοια κοντινή αλλά και διακριτή από την ενσυναίσθηση, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Rankin et al. 2005; De Waal 2008) ή συμπεριλαμβάνεται σε αυτή σύμφωνα με άλλους (Davis 1994), είναι η λήψη προοπτικής, η οποία αναφέρεται στο άτομο που παρατηρεί τις αντιλήψεις των άλλων, μέσω ακουστικών και περιστασιακών ερεθισμάτων, κατανοώντας τι σκέφτονται και τι αισθάνονται, χωρίς να αντιδρά συναισθηματικά (Rankin et al. 2005), προσπαθώντας να κατανοήσει τις διαφορετικές απόψεις του άλλου και πώς ταιριάζουν μεταξύ τους. Ενώ αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ενσυναίσθηση σχεδόν χωρίς ταυτόχρονη συναισθηματική δέσμευση, σύμφωνα με τον DeWaal (2008).

Η ενσυναίσθηση, από την άλλη πλευρά, μπορεί συχνά να οδηγεί σε συμπόνια, οίκτο και αλτρουιστική συμπεριφορά (Batson 2014; De Waal 2008; Bateson 2011; Miu & Baltes 2012).

Η Feshbach (1982), με το μοντέλο των τριών διαστάσεων, αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως μια εσωτερική διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει δύο γνωστικές και μία συναισθηματική διάσταση, χωρίς απαραίτητα να εμφανίζονται ταυτόχρονα. Η πρώτη γνωστική διάσταση αφορά στην ικανότητα διάκρισης και αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ως βασική μορφή κοινωνικής κατανόησης. Η δεύτερη γνωστική διάσταση αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί την οπτική του άλλου, με την έννοια ανάληψης του ρόλου και της προοπτικής του. Η τρίτη διάσταση,

αφορά στην συναισθηματική ικανότητα ενός ατόμου να ανταποκρίνεται και να είναι δεκτικός στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.

Ο Davis (1994, 1980) με τη σειρά του αντιλαμβάνεται την έννοια της ενσυναίσθησης ως ένα σύνολο δομών που σχετίζονται μεταξύ τους και αφορούν το ενδιαφέρον και την απόκριση στους άλλους. Το μοντέλο προσέγγισης του Davis προτείνει τέσσερις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές: την ανάληψη προοπτικής του άλλου ή *γνωστική ενσυναίσθηση (perspective taking)* που περιγράφει την ικανότητα ενός ατόμου να δει μία κατάσταση υπό τη σκοπιά κάποιου άλλου χωρίς να εμπλέκεται συναισθηματικά, την *φαντασιακή ενσυναίσθηση (fantasy)* που αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να ταυτιστεί σε επίπεδο συναισθημάτων και συμπεριφορών με πλασματικούς χαρακτήρες (π.χ. ήρωες κινηματογράφου, βιβλίων κλπ.), το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή *σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση (empathic concern)* που αφορά στην εκδήλωση ζεστασιάς, συμπάθειας και ενδιαφέροντος (συναισθηματική απόκριση και συμμετοχή) προς άλλα άτομα και τέλος η *ενσυναίσθητη ανησυχία (personal distress)* που μετρά συναισθήματα ανησυχίας και άγχους που «μεταδίδονται» από το άγχος και την ανησυχία που βιώνουν άλλα άτομα του περιβάλλοντος (Davis, 1983).

Πιο πρόσφατα, ο Decety (2010) συμπερίλαβε ακόμα μία διάσταση της ενσυναίσθησης, την ικανότητα για ρύθμιση και έλεγχο των συναισθημάτων. Ο ίδιος, αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως μια λειτουργία αποτελούμενη από τρία στοιχεία, τα οποία αν και ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο και κάνουν την εμφάνισή τους ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία: τη *συναισθηματική διεγερσιμότητα* που προηγείται της νοητικής/γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών και παρουσιάζεται στα βρέφη, από τη στιγμή που είναι σε θέση να μιμούνται βασικά συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό και δείχνουν να αντιδρούν ανάλογα. Αυτομάτως, μέσω της ενεργοποίησης του νευρολογικού συστήματος, επηρεάζεται η αντίληψη και η συμμετοχή στην συναισθηματική κατάσταση του άλλου μέσω της μίμησης και των περιφερειακών αντιδράσεων. Το δεύτερο στοιχείο είναι η *συναισθηματική κατανόηση*, που εμφανίζεται ήδη από την ηλικία των 2-3 ετών και αφορά στα γνωστικά τμήματα της διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση. Η συναισθηματική κατανόηση σχετίζεται με τη δυνατότητα σκέψης για τις αιτίες των συναισθηματικών καταστάσεων ενός άλλου ατόμου, όπως π.χ. τις προθέσεις του. Τέλος, τον *συναισθητικό έλεγχο* που σχετίζεται με την ανάπτυξη στρατηγικών ρύθμισης/ελέγχου συναισθημάτων η οποία με τη σειρά της,

συνδέεται στενά με την ανάπτυξη βιολογικών συστημάτων και λειτουργιών. Η ωρίμανση του εμπρόσθιου τμήματος του εγκεφάλου σηματοδοτεί μία πιο αποτελεσματική επεξεργασία των συναισθηματικών και γνωστικών πληροφοριών (Decety, 2010; Decety & Jackson, 2004, 2006; Yurgelun-Todd, 2007).

Ο Goleman (2011) θεωρεί την ενσυναίσθηση ως έννοια τριών διαστάσεων. Σε αυτές τις διαστάσεις περιλαμβάνει: την *συναισθηματική ενσυναίσθηση*, την οποία προσδιορίζει ως την ικανότητα κάποιου να κατανοεί, να συνδέεται και να ταυτίζεται απόλυτα με την συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Την γνωστική ενσυναίσθηση, σύμφωνα με την οποία το άτομο αναλύει και επεξεργάζεται νοητικά την οπτική του άλλου, παρέχοντας του ανατροφοδότηση σχετικά με τα προφανή και κρυμμένα μηνύματα που έστειλε, με σκοπό να δείξει στο άτομο ότι έχει αντιληφθεί σωστά τα μηνύματά του. Τέλος, το *ενσυναίσθητο ενδιαφέρον*, που αφορά την εκδήλωση αυθόρμητων συμπονετικών συμπεριφορών προς όφελος του ατόμου που βιώνει δυσφορία.

Ο Cooper (2011) προτείνει τα εσωτερικά και δομικά χαρακτηριστικά της ενσυναισθητικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, ως εξής:

- αποδοχή και ευρύτητα

Να αποδέχεται την υφιστάμενη κατάσταση των παιδιών και να ανταποκρίνεται θετικά και να ενθαρρύνει την βελτιωσή τους, ενώ με ευρύ πνεύμα, ευαισθησία και χαμηλούς τόνους να υποστηρίζει τα παιδιά να μιλάνε, ρωτάνε και να μαθαίνουν με διάλογο και κατανόηση.

- Εστίαση της προσοχής

Έχει συνδεθεί η ενσυναίσθηση με την εστίαση της προσοχής προς όλους τους μαθητές.

- Ακρόαση

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλοί ακροατές προς κάθε μαθητή και να δίνουν βάση σε όσα έχουν να πουν για τη δική τους προοπτική ή άποψη.

- Να δείχνει ενδιαφέρον

Το να δείχνει ενδιαφέρον έχει σαν αποτέλεσμα να νιώθουν οι μαθητές άξιοι και με αξία.

- Προσέγγιση θετική και με επιβεβαίωση

Η θετική προσέγγιση στις σχέσεις λειτουργεί στην ανάπτυξη καλών σχέσεων και η επιβεβαίωση σε ένα θέμα για τους μαθητές συνδέεται με την ακρόαση και τον ακροατή και προάγει την μάθηση.

- Ένδειξη ενθουσιασμού

Η ένδειξη ενθουσιασμού τόσο για ένα αντικείμενο όσο και για τις σχέσεις με τους μαθητές είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και την αυτοεκτίμησή τους.

2.3. Η Ενσυναίσθηση στην Εκπαίδευση: Διαπροσωπικές Σχέσεις.

Σε μια σύγχρονη και εξελισσόμενη κοινωνία, οι στόχοι της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζονται συνεχώς έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παγκοσμίως, θέτουν την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον προς τους μαθητές στο επίκεντρο των ευθυνών των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σε Ιρλανδία και Καναδά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν στα παιδιά φροντίδα «μέσω της ενσυναίσθησης στην πράξη» (Swan & Riley, 2015). Στην Αυστραλία, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προωθείται ως ποιοτικό προσωπικό χαρακτηριστικό (AITSL, 2011, σελ. 7). Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, ανάμεσα στους στόχους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στο άρθρο 1, § 1, του Νόμου 1566 του 1985 (ΦΕΚ 167/Α΄/30.9.1985): « (...) είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαίδευση στοχεύει στο να δημιουργήσει ανθρώπους που θα τους χαρακτηρίζει η αγάπη και το ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο και την ίδια τη ζωή, ανθρώπους ελεύθερους, υπεύθυνους και δημοκρατικούς (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η διδασκαλία δεν είναι απλώς μία γνωστική ή τεχνική διαδικασία, αλλά ένα πολύπλοκο, προσωπικό, κοινωνικό και συχνά δυσνόητο σύνολο ενσωματωμένων διαδικασιών και πρακτικών που αφορούν το άτομο εν γένει (Hamachek, 1999; Oakes & Lipton, 2003; Britzman, 2003; Cochran-Smith, 2005; Olsen, 2008β). Είναι πλέον αποδεκτό, πως η εκπαίδευση δεν αποτελεί μονάχα μία μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ψυχολογική, αφού ανάμεσα στους παράγοντες που επιδρούν σε

αυτή είναι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, τα κίνητρα, οι επιθυμίες τους αλλά και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001). Το πεδίο της εκπαίδευσης εκτός των άλλων, έχει χαρακτηριστεί ως «μια μορφή τέχνης που βασίζεται στην κοινωνική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή», όπου η αλληλεπίδραση διαμορφώνει άμεσα την ικανότητα ενός μαθητή να λαμβάνει νέες εμπειρίες και να μαθαίνει από αυτές (Siegel, 2013, σελ. 11–12).

Όπως είναι γνωστό, οι σχολικές τάξεις αποτελούν πολύπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία περιλαμβάνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, και ανάμεσα στους μαθητές. Την τελευταία δεκαετία, έρευνες υποστηρίζουν ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μάθηση αυτή καθαυτή (Lewis & Riley, 2009; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, & Morrison, 2008). Οι διαπροσωπικές σχέσεις λοιπόν που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της διαδικασίας της μάθησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός θετικού κλίματος, είναι καθοριστικός. Οι ικανοί και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να δημιουργούν, να ενισχύουν και να διατηρούν υγιείς σχέσεις με τους μαθητές τους και να ενθαρρύνουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Swan & Riley, 2015). Ο εκπαιδευτικός φροντίζει όχι μόνο να αναπτύξει υγιείς, θετικές και συναισθηματικές σχέσεις με τους μαθητές του, αλλά και να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν εξίσου θετικές αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Στην περίπτωση της προσχολικής δε εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, καθώς και ολόκληρο το κλίμα της τάξης εξαρτάται άμεσα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Vorkarić, 2012). Τα ίδια λοιπόν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού χρήζουν ιδιαίτερης σημασίας, αφού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τον Bauer (2008), η μάθηση για να συμβεί προϋποθέτει το να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην μετάδοση γνώσεων, αλλά στην δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν ότι λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα, οι ιδέες

και τα ενδιαφέροντά τους και ότι οι ίδιοι έχουν αξία και είναι αποδεκτοί. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα σε μία σχολική αίθουσα, είναι η *συναισθηματική σταθερότητα* και η *ενσυναισθητική ικανότητα* (Morgan, 1977· Stojiljkovic et al., 2011). Προκειμένου λοιπόν ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να νοιάζεται και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις ανάγκες και ανησυχίες των μαθητών του, θα πρέπει να εκδηλώνει ενσυναίσθηση (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005). Αν και οι έρευνες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και την επιρροή αυτής στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι λίγες διεθνώς (Swan & Riley, 2012), οι ήδη υπάρχουσες μελέτες καταδεικνύουν ότι σε περιβάλλοντα όπου ο εκπαιδευτικός εμφανίζει υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης, είναι πιθανότερο να επέλθει η μάθηση και η αλλαγή (Rogers, 2006).

Στην εκπαίδευση, μπορεί να θεωρηθεί ως «η ικανότητα πρόσβασης στη ζωή και στο νου των άλλων μέσω των σωματικών και συμπεριφορικών του εκφράσεων» (Zahavi & Overgaard, 2012; σελ. 10). Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της κοινωνικής νόησης, της ικανότητας δηλαδή να νοιαζόμαστε και να κατανοούμε τους άλλους (Fonagy, 2012; σελ. 4). Η κοινωνική νόηση με τη σειρά της, μας επιτρέπει να υπάρχουμε στον κόσμο των σχέσεων, και προϋποθέτει συνεργασία και ανάγνωση των «υπονοούμενων και εναλλασσόμενων σημάτων (...) ώστε να κατανοήσουμε τα κοινωνικά φαινόμενα »(Goleman, 2006, σελ. 90). Σύμφωνα με τον Rogers (2006) η ενσυναίσθηση στη διδασκαλία περιγράφεται ως η κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των μαθητών και ικανότητα για επικοινωνία με κάποια από τα σημαντικότερα «κομμάτια» αυτού του κόσμου «σαν να» ήταν του ίδιου του δασκάλου. Πιο συγκεκριμένα η **ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού** ορίζεται ως «η ικανότητα να εκδηλώνει την ανησυχία του και να κατανοεί την οπτική του μαθητή, και περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις» (Tettegah & Anderson, 2007, σ. 50). Όσο αυξάνονται οι ικανότητες ενσυναίσθησης ενός εκπαιδευτικού, τόσο αυξάνονται και οι ικανότητες κατανόησης και ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών (Swan & Riley, 2015).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η ενσυναίσθηση αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με (άμεση και έμμεση) επιρροή στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργεί. Η Lazarescu (2012) υποστηρίζει άλλωστε πως η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή,

υπονοεί την ύπαρξη μιας συνεχούς αμφίδρομης αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών των δύο, με κύριο και κοινό παράγοντα την ενσυναισθητική ικανότητα. Σύμφωνα με τον Gilly (1980), «δεν είναι δυνατόν ένας εκπαιδευτικός να διδάσκει αποτελεσματικά τους μαθητές του εάν δεν τους γνωρίζει καλά» (Gilly, 1980, σε Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005, σ. 90). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, θα πρέπει να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα μυαλά τους (Nuthall, 2007). Όταν ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από ενσυναισθητική ικανότητα, είναι σε θέση να υιοθετήσει την πλέον καταλληλότερη συμπεριφορική απόκριση (Baron-Cohen et al., 2005) και να “χτίσει γέφυρες” δημιουργώντας καλές σχέσεις με τους μαθητές του. Η ύπαρξη ενσυναισθητικού κλίματος εντός του σχολικού περιβάλλοντος, βοηθά τους μαθητές να έρθουν αντιμέτωποι με τα βιώματά τους, και εφόσον ο εκπαιδευτικός δείχνει να κατανοεί τις εμπειρίες τους, είναι ικανοί να προχωρήσουν παρακάτω. Παράλληλα, καταλύει την αποξένωση και οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν αξία και είναι αποδεκτοί χωρίς να υπάρχει η πρόθεση της αξιολόγησης ή και ετικετοποίησής τους (Rogers, 2006). Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, λειτουργεί ως κίνητρο για την εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς (Batson, 1991), συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των προθέσεων και των συμπεριφορών των μαθητών αποτελώντας βασικό παράγοντα για την συνολική ευεξία όλων των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία (Swan & Riley, 2012). Έχει επίσης συσχετιστεί με την ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Decety & Meyer, 2008; Cooper, 2011; Rogers, 1975), την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και ενσυναίσθησης, την μειωμένη εκδήλωση επιθετικότητας από τους μαθητές (Mehrabian, Young & Sato, 1988), καθώς και με την προαγωγή της αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Arghode, Yalvac & Liew, 2013).

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης, που χαρακτηρίζονται από ενσυναισθητικό κλίμα και την υποστήριξη, συμβάλλουν θετικά τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στην επίδοση των μαθητών (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Liew, Chen, & Hughes, 2010; Cooper, 2011; Pianta & Stuhlman, 2004; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Από την άλλη, εάν οι μαθητές δεν αισθάνονται ασφαλείς ή αποδεκτοί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ή αν κρίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν τους κατανοεί και δεν ενδιαφέρεται να τους κατανοήσει και δεν τους στηρίζει, τότε δε συμμετέχουν πλήρως στις

μαθησιακές δραστηριότητες (Demetriou & Wilson, 2009; Demetriou, Wilson, & Winterbottom, 2009). Έρευνες έχουν δείξει επίσης, ότι όταν οι μαθητές νιώθουν άνετα στο σχολείο ή τους αρέσει το σχολείο, τότε αυξάνονται πιθανότητες να συμμετέχουν στην τάξη και να εμπλακούν σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης (Ladd, Buhs, & Seid, 2000), οι οποίες με τη σειρά τους έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005; Gupta, 2004; Slavin, 2014). Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Ivon & Sindik (2008) βρέθηκε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο βαθμό προκοινωνικές συμπεριφορές από ότι παιδιά των οποίων οι εκπαιδευτικοί έδειχναν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, τα οποία επιπροσθέτως φάνηκαν να είναι πιο επιθετικά.

2.4. Αξιολόγηση της ενσυναίσθησης

Η πρώτη κλίμακα αξιολόγησης της ενσυναίσθησης είναι η *Dymond Empathy Test* (1949, 1950), η οποία κατασκευάστηκε με τη βοήθεια της παρατήρησης μιας ομάδας συμμετεχόντων που αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Κάθε συμμετέχοντας αξιολογούσε το πώς τον έκριναν οι άλλοι συμμετέχοντες. Σκοπός της κλίμακας είναι να μετρήσει το κατά πόσο το άτομο είναι σε θέση να προβλέψει με ακρίβεια το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Ωστόσο, έχει βρεθεί ότι κάποιος είναι πιθανό να επιτύχει υψηλή βαθμολογία σε αυτό το τεστ χωρίς, όμως, να είναι απαραίτητο αυτό να ανταποκρίνεται και σε υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Davis, 1994). Ο Dymond (1949, 1950), ο κατασκευαστής του, υποστηρίζει ότι το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση του τεστ, η δυσκολία βαθμολόγησης και η αμφισβητούμενη εγκυρότητά του δεν το καθιστούν ένα εύχρηστο και έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης της ενσυναίσθησης. Η εγκυρότητα του συγκεκριμένου τεστ έχει αμφισβητηθεί και από άλλους ερευνητές μετέπειτα (Chlopan, McCain, Carbonell, & Hagen, 1985).

Στη συνέχεια, οι Kerr και Speroff (1954) κατασκεύασαν τη δοκιμασία *Empathy Test*, στην οποία το υποκείμενο απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικά με το πώς πιστεύει ότι αντιδρούν συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Όμως, και σε αυτήν την περίπτωση, ανέκυψαν μεθοδολογικά ζητήματα, τα οποία αναφέρονταν κυρίως σε προβλήματα εγκυρότητας (Thorndike, 1989).

Οι Feshbach και Roe (1968) κατασκεύασαν μια κλίμακα αξιολόγησης τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής ενσυναίσθησης στα παιδιά. Το τεστ ζητάει από τα παιδιά να κοιτάζουν φωτογραφίες που απεικονίζουν ένα παιδί σε ποικίλες

καταστάσεις και στη συνέχεια καλούνται να πουν το πώς νιώθουν. Οι ερευνητές που χρησιμοποίησαν αυτήν την κλίμακα της ενσυναίσθησης άσκησαν έντονη κριτική σχετικά με τις φτωχές ψυχομετρικές ιδιότητές της και την έλλειψη διαύγειας όσον αφορά τη βαθμολόγηση (Eisenberg-Berg & Lennon, 1980; Eisenberg et al. 2003; Hoffman, 1990).

Ο Hogan (1969) κατασκεύασε την κλίμακα *Empathy Measure* (EM), η οποία περιλαμβάνει 64 ερωτήσεις. Στην κλίμακα αυτή, η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μια μονοδιάστατη έννοια. Οι Cross & Sharpley (1982) βρήκαν ότι οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας είναι ιδιαίτερα φτωχές, ενώ ο Davis (1994) υποστηρίζει ότι δεν πρόκειται για μια κλίμακα η οποία αξιολογεί την ενσυναίσθηση, αλλά τις κοινωνικές δεξιότητες.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι Mehrabian και Epstein (1972) κατασκεύασαν το ερωτηματολόγιο *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE), το οποίο αξιολογεί τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες:

[1] ευαισθησία στη μεταδοτικότητα των συναισθημάτων (Susceptibility to Emotional Contagion),

[2] εκτίμηση των συναισθημάτων άγνωστων και μη οικείων προσώπων (Appreciation of the Feelings of Unfamiliar and Distant Others),

[3] υπερβολική συναισθηματική απόκριση (Extreme Emotional Responsiveness), [4] τάση συγκίνησης από τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων (Tendency to be Moved By Others' Positive Emotional Experiences),

[5] τάση συγκίνησης από τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων (Tendency to be Moved By Others' Negative Emotional Experiences),

[6] τάση προς τη συμπόνια (Sympathetic Tendency) και, τέλος,

[7] προθυμία για επαφή με άτομα που έχουν προβλήματα (Willingness to be in Contact with Others Who Have Problems).

Αν και ορισμένα τμήματα της κλίμακας ίσως να αξιολογούν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, η κλίμακα στο σύνολό της έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Ο Mehrabian (1996) προχώρησε σε αναθεώρηση της κλίμακας *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE) και κατασκεύασε την κλίμακα

Balanced Emotional Empathy Scale (BEES), η οποία εστιάζει στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Mehrabian, 1996).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Davis (1980) κατασκεύασε την κλίμακα *Interpersonal Reactive Index* (IRI), η οποία περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις:

[1] αντίληψη της οπτικής του άλλου [Perspective Taking (PT)],

[2] φαντασία [Fantasy (FS)],

[3] ενσυναισθητική έγνοια [Empathetic Concern (EC)], and

[4] προσωπική δυσφορία [Personal Distress (PD)].

Η πρώτη διάσταση, αυτή της αντίληψης της οπτικής του άλλου, εστιάζει στη γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ οι τρεις υπόλοιπες διαστάσεις αξιολογούν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας *Interpersonal Reactive Index* (IRI) κρίνονται ως ικανοποιητικές από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ερευνών (Cliffordson, 2001; Hawk, Keijsers, Branje, Graaff, Wied, & Meeus, 2013; Pulos, Elison, & Lennon, 2004). Οι ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας έχουν διαπιστωθεί και από τα ευρήματα μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όπως π.χ. στον Καναδά (Studer & Grtihn, 2013), στην Κίνα (Siu & Shek, 2005), στη Χιλή (Fernández, Dufey, & Kramp, 2011) και στη Γερμανία (De Corte, Buysse, Verhofstadt, Roeyers, Ponnet, & Davis, 2007). Αντίστοιχα ευρήματα έδωσαν και έρευνες σε ειδικές ομάδες του πληθυσμού όπως π.χ. σε φυλακισμένους (Ireland, 1999; Lauterbach & Hosser, 2007), σε δράστες επιθέσεων βίας (Beven, O'Brien-Malone, & Hall, 2004; Lindsey, Carlozzi, & Eells, 2001), σε δράστες σεξουαλικών επιθέσεων (Elliott, Beech, Mandeville-Norden, & Hayes, 2009) και σε πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών (Alterman, McDermott, Cacciola, & Rutherford, 2003).

Οι Baron-Cohen και Wheelwright (2004) κατασκεύασαν μια κλίμακα αξιολόγησης της ενσυναίσθησης, την οποία ονόμασαν Ενσυναισθητικό Πηλίο [Empathy Quotient (EQ)]. Οι κατασκευαστές της κλίμακας θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διαστάσεις. Όμως, η κλίμακα αξιολογεί τις αντιλήψεις του ατόμου για την ενσυναίσθησή του και δεν αξιολογεί την πραγματική ενσυναίσθησή του, γεγονός που θέτει την κλίμακα υπό αμφισβήτηση.

Οι Jolliffe & Farrington (2006) κατασκεύασαν την *Basic Empathy Scale* (BES), η οποία αξιολογεί την ενσυναίσθηση νεαρών ατόμων και εφήβων, θεωρώντας ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τη γνωστική και τη συναισθηματική, οι οποίες αποτελούν και τις δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Ο Carré και οι συνεργάτες του (2013) προσάρμοσαν την *Basic Empathy Scale* (BES) σε ενήλικες και κατασκεύασαν την *Basic Empathy Scale in Adults* (BES-A). Η παραγοντική ανάλυση της *Basic Empathy Scale in Adults* (BES-A) έδειξε ότι η κλίμακα δεν περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, αλλά τρεις:

(α) συναισθηματική μεταδοτικότητα (Emotional Contagion),

(β) γνωστική ενσυναίσθηση (Cognitive Empathy) και

(γ) συναισθηματική αποστασιοποίηση (Emotional Disconnection)

(Carré, Stefaniak, D'Ambrosio, Bensalah, & Besche-Richard, 2013).

Όπως φαίνεται, η ασυμφωνία μεταξύ των ειδικών σχετικά με τον καθορισμό της έννοιας και του περιεχομένου της ενσυναίσθησης έχει ως αποτέλεσμα τα εργαλεία μέτρησής της να χαρακτηρίζονται από ετερογένεια (Ickes, 1997). Λαμβάνοντας υπόψη αυτήν την ετερογένεια, «μια χρήσιμη προσέγγιση ίσως είναι το να αναρωτηθούμε για το τι είναι κοινό μεταξύ αυτών των διαφορετικών αντιλήψεων» (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009, σ. 63), που θα μας επιτρέψει να εισέλθουμε στον πυρήνα της έννοιας της ενσυναίσθησης.

Οι Spreng κ.α., (2009), οι κατασκευαστές της *Toronto Empathy Scale* (TES), αναφέρουν ότι στο πεδίο που περιλαμβάνει τα εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης υπάρχει έλλειψη ενός κατάλληλου εργαλείου «που να εξετάζει αυτήν την έννοια σε ευρύτερο επίπεδο» (Spreng et al., 2009, σ. 63) και είναι αυτό το κενό που προσπαθούν να καλύψουν. Εντούτοις, υποστηρίζουν ότι ένα εργαλείο μέτρησης που περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες ίσως είναι προτιμότερο σε ορισμένες περιστάσεις και επισημαίνουν ότι «δεν προτείνουν την αντικατάσταση των πολυπαραγοντικών προσεγγίσεων από ένα μονοπαραγοντικό εργαλείο» και ότι «η ίδια η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μία, ομογενής κατασκευή» (Spreng et al., 2009, σ. 63).

Η κλίμακα TES περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις θεωρητικές πτυχές της ενσυναίσθησης. Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης θεωρείται ότι σχετίζεται με φαινόμενα, όπως είναι η συναισθηματική μεταδοτικότητα (emotional contagion) (Eisenberg &

Miller, 1987), η κατανόηση των συναισθημάτων (emotion comprehension) (Haxby, Hoffman & Gobbini, 2000), η συμπαθητική φυσιολογική διέγερση (sympathetic physiological arousal) (Levenson & Ruef, 1992) και η αλτρουϊστική συμπεριφορά (altruism) (Cialdini, Brown, Lewis, Luce, & Neuberg, 1997), οι οποίες αξιολογούνται με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτημάτων.

Η παρούσα μελέτη, υιοθετώντας την προσέγγιση αυτή και κρίνοντας ότι η κλίμακα Toronto Empathy Scale (TES) αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης σε ενήλικες, επέλεξε τη χρήση του για τη διερεύνηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης των Ελλήνων/Ελληνίδων εκπαιδευτικών και την ανίχνευση συσχέτισής του με άλλους παράγοντες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3. Ενεργητική ακρόαση (Active listening)

Η εκπαίδευση, στην οποία θα πρέπει να έχουν πρόσβαση όλα τα παιδιά, πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989) και ένα από τα συστατικά από τα οποία εξαρτάται η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι οι σχέσεις που υπάρχουν στη σχολική αίθουσα. Οι σχέσεις στην τάξη αντιπροσωπεύουν το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να αντιμετωπιστεί κατά τη εξέλιξη της σχολικής εμπειρίας, σύμφωνα με την παιδαγωγική της σχέσης. Η παιδαγωγική της σχέσης είναι μια σχετικά νέα προσέγγιση στην εκπαιδευτική θεωρία που προτείνει ότι τα σχολεία πρέπει να επικεντρώνονται στις ανθρώπινες σχέσεις προκειμένου να λυθούν σύγχρονα προβλήματα (Bingham & Sidorkin, 2004). Η παιδαγωγική των σχέσεων ανταποκρίνεται πολιτισμικά και με αυτή την έννοια οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν μαθησιακά πλαίσια που θα προάγουν παιδιά με «αυτά τα εργαλεία που είναι ζωτικής σημασίας για τους μελλοντικούς πολίτες σε μια δημοκρατία: τα εργαλεία σχεδιασμού, σχέσεων, δημιουργικού και κριτικού προβληματισμού και επικοινωνίας» (Bishop, 2011, σελ. 186).

Οι ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις βασίζονται στην επικοινωνία που είναι κοινωνικά αποδεκτή, με αυτόν τον τρόπο καταδεικνύονται οι κοινωνικές ικανότητες. Κοινωνικές ικανότητες και η επικοινωνία είναι αλληλένδετα και είναι δύσκολο να διαχωριστούν με σαφήνεια. Η κοινωνική επικοινωνία είναι ακριβώς αυτό που ο Biesta (2004, 12-13) βλέπει ως την ουσία της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι «η εκπαίδευση είναι δεν βρίσκεται στις δραστηριότητες του δασκάλου, ούτε στις δραστηριότητες του μαθητή, αλλά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο». Δεν υπάρχει δηλαδή παιδεία χωρίς επικοινωνία, όταν η επικοινωνία ορίζεται ευρέως ως ανταλλαγή πληροφορίες με οποιοδήποτε μέσο.

3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ακρόασης (Listening)

Ο ίδιος συγγραφέας (Biesta, 2004) επισημαίνει ότι η επικοινωνία μπορεί να προσδιοριστεί θεωρητικά με διάφορους τρόπους – ως μετάδοση πληροφοριών, ως συμμετοχή, ή ως εμφάνιση. Το μοντέλο που περιγράφει την επικοινωνία ως μετάδοση πληροφοριών από το ένα μέρος (τον αποστολέα) στο άλλο (τον παραλήπτη) με μέσο

ένα κανάλι είναι το πιο κοινό, αλλά είναι ένα ανεπαρκές μοντέλο για την περιγραφή της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ένα πιο κατάλληλο μοντέλο θα ήταν αυτός που βλέπει την επικοινωνία ως συμμετοχή. Έτσι, η επικοινωνία γίνεται μια διαδικασία οικοδόμησης κοινής κατανόησης, επειδή η συμμετοχή τόσο του αποστολέα όσο και του παραλήπτη έχει ως αποτέλεσμα αμοιβαία επιρροή και ίση συνεισφορά στο νόημα. Ένας τέτοιος εποικοδομητισμός στην προσέγγιση της επικοινωνίας αναπτύσσεται περαιτέρω στην επιτελεστική θεωρία της επικοινωνίας, υποστηρίζοντας ότι η πράξη σαν ερμηνεία δεν είναι ποτέ απλώς μια πράξη της μετάδοσης πληροφοριών μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή, αλλά είναι πάντα μοναδική εμπειρία ώστε τα ίδια σημάδια κάθε φορά να οικειοποιούνται, να επαναπροσδιορίζονται και να δίνετε νέο νόημα. Το ίδιο συμβαίνει με την ακρόαση στην εκπαίδευση όπως παρατηρεί ο Kok (2014), η πράξη της ακρόασης απαιτεί από τους ακροατές να δίνουν νόημα στην προφορική συνεισφορά αξιοποιώντας τις γνώσεις τους στο υπόβαθρο και τις προηγούμενες εμπειρίες.

Η ακρόαση αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής διαδικασίας, ενώ παράλληλα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία, την ενίσχυση και τη διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Μέχρι πρότινος, η δεξιότητα της ακρόασης είχε ως περιεχόμενο τη σωματική δραστηριότητα, σχετιζόμενη με την ακοή (Hunsaker & Alessandra, 1986). Η θεώρηση της ακρόασης ως ξεχωριστή δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί και να αξιολογηθεί είναι σχετικά πρόσφατη.

Η ίδρυση του International Listening Association (ILA) το 1970, όρισε την ακρόαση ως *«τη διαδικασία της λήψης, κατασκευής νοήματος και ανταπόκρισης σε λεκτικά και / ή μη λεκτικά μηνύματα»* (ILA, 1996, σε Bond, 2012, σελ. 62), αποτέλεσε την αφετηρία για την κατασκευή αξιολογικών εργαλείων, που το κάθε ένα από αυτά μετρούσε και διαφορετικές υποδεξιότητες της ακρόασης (Shrivastava, 2014). Αναγνωρίζοντας λοιπόν την ακρόαση ως μία πολυδιάστατη διαδικασία, τα εργαλεία αξιολόγησης που κατασκευάστηκαν, συνέθεσαν την άποψη ότι υπάρχει ένα αναγνωρίσιμο σύνολο δεξιοτήτων που μπορούν να διδαχθούν και να αποτελέσουν στοιχεία ενός “καλού ακροατή”. Παρότι πολλές είναι μελέτες που υποστηρίζουν την σημασία της ακρόασης ως πυρήνα της ικανότητας του ατόμου για επικοινωνία, η έρευνα και η θεωρία γύρω από αυτήν είναι ακόμα αρκετά περιορισμένη (Bodie, 2011).

Όπως και με την ενσυναίσθηση, έτσι και για την έννοια της ακρόασης έχουν διατυπωθεί πολλαπλοί ορισμοί (Bodie, Worthington, Imhof, & Cooper, 2008). Ωστόσο, φαίνεται να αποτελεί κοινή παραδοχή η θεώρηση της ακρόασης ως μια έννοια πολυδιάστατη, αποτελούμενη από περίπλοκες γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαδικασίες. Οι *γνωστικές διαδικασίες* αφορούν στην παρακολούθηση, στην λήψη, στην κατανόηση και στην ερμηνεία των μηνυμάτων. Οι *συναισθηματικές διαδικασίες* σχετίζονται με τα κίνητρα ενός ατόμου να παρακολουθήσει τα μηνύματα κάποιου άλλου και τέλος, οι *συμπεριφορικές διαδικασίες* αφορούν στην ανταπόκριση στο μήνυμα του άλλου μέσω λεκτικών ή μη λεκτικών σχολίων (Gearhart & Bodie, 2011; Janusik, 2007). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα δομικά αυτά στοιχεία της ακρόασης που πραγματοποιείται εντός ενός πλαισίου στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Greene, 2006; Greene & Herbers, 2011), είναι καταλληλότερα και πιο αποτελεσματικά όταν εκτελούνται από έναν ενεργό ακροατή που φέρει ενσυναισθητικές ικανότητες (Gearhart & Bodie, 2011). Στο περιβάλλον άλλωστε των στενών σχέσεων, το να ακούει κανείς δείχνει ταυτόχρονα ότι ενδιαφέρεται, κατανοεί και ενσυναισθάνεται.

Πολλές μελέτες (Knippen & Green, 1994; Jalongo, 1995; Fitzgerald & Leudar, 2010) εξετάζουν την ακρόαση ως δείκτη πρόβλεψης για την επίτευξη της “βαθύτερης” συζήτησης ή χωρίζουν την ακρόαση σε δύο τύπους, την *επιλεκτική ακρόαση* και την *ενεργητική ακρόαση* (Bond, 2012). Η ενεργητική ακρόαση (συναντάται επίσης ως *ενσυναισθητική ακρόαση*, *τεχνική ομιλητή-ακροατή*, *διαλεκτική ακρόαση*, *ανακλαστική ακρόαση* κ.α.), βρίσκεται μεταξύ άλλων στο επίκεντρο της προσοχής από ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες (Weger et al., 2014). Συγκεκριμένα, ερευνητές προερχόμενοι από διαφορετικά πεδία όπως της κοινωνικής εργασίας (Rogers & Welch, 2009), της περίθαλψης και φροντίδας (Bryant, 2009), της εκπαίδευσης (McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves, & Schreiner, 2007), της επικοινωνίας ιατρού-ασθενή (Fassaert, van Dulmen, Schellevis, & Bensing, 2007), αντιλαμβάνονται την ενεργητική ακρόαση ως ύψιστης σημασίας δεξιότητα για την έκβαση και την ποιότητα των αρχικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων.

Σύμφωνα με τον Ratcliffe (2005), αυτός ο αποπροσανατολισμός της ακρόασης ανάγεται στο ότι οι Έλληνες φιλόσοφοι παραλείπουν την ακρόαση ως μέρος της έννοιας του λόγου ή του «*συστήματος λόγου μέσα στο οποίο ένας πολιτισμός αιτιολογεί και αντλεί τις αλήθειες του ... γιατί αν η ακρόαση πρόκειται να αναβιώσει και να*

επανεκτιμηθεί μέσα στο [επικοινωνιακό] μας πεδίο, πρέπει να καταλάβει τη δική της θέση» (σελ. 23). Ο Brownell (2002) αναφέρει ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στην επικοινωνία είναι αντίστροφες και χρήζουν επαναξιολόγησης αφού «εκτός αν ακούς, δεν έχεις τρόπο να ξέρεις τι να πεις» (σελ. 7).

3.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενεργητικής ακρόασης (Active Listening)

Η ενεργητική ακρόαση (*Active Listening*), αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που μπορεί να διαθέτει ένα άτομο. Παρότι δεξιότητα επικοινωνίας, αφορά περισσότερο στην διάθεση του ατόμου να αντιληφθεί και να κατανοήσει (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001) και θεωρείται δομικό στοιχείο της ακρόασης που αφορά στην απόκριση. Η ενεργητική ακρόαση έχει οριστεί ως ένα σύνολο διαδικασιών που περιλαμβάνουν την διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων, τα σχόλια που γίνονται με κατανόηση και την σύνοψη και παράφραση με σκοπό την επαλήθευση του ληφθέντος νοήματος από τον ακροατή (Gordon, 2003; Mc Naughton, Hamlin, Mc Carthy, Head-Reeves, & Schreiner, 2008). Στηρίζεται στην ανάπτυξη της σαφούς κατανόησης της ανησυχίας του ομιλητή και στο να γίνει εμφανές το ενδιαφέρον του ακροατή προς το μήνυμα του ομιλητή (Naughton et al., 2008, σελ. 224). Παράλληλα, ο ακροατής “κάνει στην άκρη” τις προσωπικές του απόψεις και δεν βιάζεται να ασκήσει κριτική, διατηρώντας μία δυναμική στάση και επιθυμία να γνωρίσει πραγματικά τον συνομιλητή του (Sherer, & Rogers, 1980). Ο ακροατής προκειμένου να «δώσει το σωστό νόημα» (Verderber, 1998, 202) κατά την αποκωδικοποίηση του μηνύματος του ομιλητή, χρειάζεται να αντιληφθεί με ευαισθησία και ελευθερία, αυτό που βιώνει ο συνομιλητής του (Bodie et al., 2008). Συνεπώς, προϋπόθεση της αποτελεσματικής ενεργητικής ακρόασης είναι η απουσία εμποδίων και “θορύβων”, όπως είναι οι παγιωμένες απόψεις, ιδέες και προκαταλήψεις, η διαφορετική γλώσσα, η κουλτούρα, οι εμπειρίες, το ίδιο το περιβάλλον της επικοινωνίας κ.α. Αν και δεν είναι εφικτό να αποκλειστεί απόλυτα ένα ποσοστό θορύβων, μπορεί να περιοριστεί σημαντικά εάν τα άτομα που εμπλέκονται στην επικοινωνία διαθέτουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η ενεργητική ακρόαση έχει επίσης χαρακτηριστεί ως «ένας τρόπος ακρόασης και ανταπόκρισης απέναντι στους άλλους, ο οποίος βελτιώνει την αμοιβαία κατανόηση» και αποτελείται από τρεις στάσεις ακρόασης (*listening attitudes*): την ενσυναίσθηση,

την συμβατότητα και την άνευ όρων θετική στάση, που όλες μαζί οδηγούν στην προσωποκεντρική στάση (Mineyama et al., 2007, σελ. 81). Παράλληλα, βασικό κομμάτι της ενεργητικής ακρόασης φαίνεται να είναι και οι δεξιότητες ακρόασης (listening skills), που αφορούν τόσο στην ανταπόκριση, όσο και στις τεχνικές για την προώθηση της συζήτησης (Mineyama et al., 2007).

Η έννοια της ενεργητικής ακρόασης εισηγήθηκε από τον Gordon (1975) και έχει τις ρίζες της στην σύλληψη της ιδέας της ενσυναισθητικής ακρόασης του Rogers (1951). Ο Rogers, στα πλαίσια της προσωποκεντρικής ψυχοθεραπείας, εισήγαγε την ενσυναισθητική ακρόαση ως τεχνική των συμβούλων προκειμένου να επιδείξουν την άνευ όρων αποδοχή και την αμερόληπτη αντανάκλαση της εμπειρίας του θεραπευόμενου μέσω της παράφρασης των μηνυμάτων τους (Weger et al., 2014). Για τον ίδιο, εάν η ενεργητική ακρόαση αντιμετωπιστεί απλά ως μία τεχνική, χωρίς να υπάρχει παράλληλα το στοιχείο της ενσυναίσθησης, ενδέχεται να φανεί “άδεια” και “μη αυθεντική” (Rogers & Farson, 1979).

Η *ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση* (Active Empathetic Listening - AEL), είναι μία έννοια που αρχικά δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των πωλήσεων και περιγράφει “*μία μορφή ακρόασης που χρησιμοποιείται από τους πωλητές και συνδυάζει την παραδοσιακή τεχνική της ενεργητικής ακρόασης με την ενσυναίσθηση προκειμένου να επιτύχει ένα ανώτερο είδος ακρόασης*” (Drollinger et al. 2006, σελ. 162). Αργότερα, ο Bodie (2011) την μελέτησε στο πλαίσιο των στενών διαπροσωπικών σχέσεων ούτως ώστε να διερευνήσει την συνεισφορά της στην επικοινωνιακή διαδικασία. Ο Drollinger και οι συνεργάτες του περιέγραψαν την ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση ως μία διαδικασία που περιλαμβάνει τρία στάδια: α) την παρακολούθηση και αντίληψη όλων των ξεκάθαρων μα και υπονοούμενων μηνυμάτων που εκφράζονται από τον ομιλητή, β) την επεξεργασία, σύνθεση και απομνημόνευση των δοθεισών πληροφοριών προκειμένου να καταστεί δυνατή η κατασκευή ενός αφηγηματικού συνόλου και γ) η απόκριση, η οποία περιλαμβάνει διευκρινίσεις και τα λεκτικά ή μη σήματα του ακροατή προς τον ομιλητή προκειμένου να κάνει εμφανές το ενδιαφέρον και την προσοχή του (Drollinger et al. 2006). Και σε αυτή την περίπτωση, η απουσία παραγόντων που μπορεί να εμποδίσουν την διαδικασία της ακρόασης αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή χρήση της (π.χ. σκέψεις που μπορεί να επηρεάσουν την κρίση του ακροατή κατά τη διαδικασία).

Η ενεργητική ακρόαση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή επικοινωνία μεταξύ των ατόμων (Adams & Cox 2010, Bodie et al. 2008). Μέσα στις διαπροσωπικές σχέσεις η ακρόαση είναι πιο επιτυχημένη όταν διεξάγεται ενεργά και με ενσυναίσθηση (Bodie, 2011a; Gearhart & Bodie, 2011; Lewis & Reinsch, 1998; Robertson, 2005; Bodie et al., 2012).

Ως αποτέλεσμα αυτής της άποψης, υπήρξαν έρευνες που επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη εργαλείων που αξιολογούν την ενεργητική ακρόαση κυρίως στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (βλ. Mishima et al., 2000) και ιατρικών υπηρεσιών (βλ. Fassaert et al., 2007). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, εκεί υπήρξαν έρευνες που επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Fedesco, 2015; Jalongo, 1995, 2010) δεδομένου ότι η ακρόαση και η προσοχή απαιτούνται από την πλευρά τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών έχουν επίσης ερευνηθεί, κυρίως όσον αφορά στην επικοινωνία τους με τους μαθητές (Rost, 2013; Schultz, 2003) και τους γονείς (McNaughton et al., 2008; Lasky, 2000). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει περιορισμένη σχετική έρευνα μέχρι σήμερα στην Ελλάδα (π.χ. Κουρμούση κ.ά., 2017).

Η ενεργή ενσυναίσθητική ακρόαση ερευνήθηκε με το εργαλείο Ενεργής Ενσυναίσθησης Ακρόασης (AEL), το οποίο δημιουργήθηκε για χρήση στο πεδίο πωλήσεων από τον Drollinger και τους συνεργάτες του (Drollinger et al., 2006) και αργότερα προσαρμόστηκε από τον Bodie για χρήση σε πιο γενικές ρυθμίσεις συνομιλίας και με το όνομα Active Empathic Listening Scale (AELS) (2011). Και οι δύο Drollinger et al. (2006) και Bodie (2011; Bodie et al. 2013) παρουσίασαν ευρήματα μιας συνεπούς και συνεκτικής δομής παραγόντων για τις κλίμακες AEL και AELS αντίστοιχα, και παρείχε αρχικά στοιχεία συγκλίνουσας εγκυρότητας για τις προαναφερθείσες κλίμακες αποδεικνύοντας ότι η ενεργή ενσυναίσθητη ακρόαση σχετίζεται με γενικά επίπεδα συνομιλητικής δραστηριότητας και ενσυναίσθητικής αυτοαναφοράς.

Το AELS αυτοαναφοράς έχει αποδειχθεί ότι είναι σταθερό με την πάροδο του χρόνου (Bodie et al., 2013) και σχετίζεται με κοινωνικές δεξιότητες σημαντικές για την αποκωδικοποίηση των σχεσιακών πληροφοριών (Gearhart & Bodie, 2011). Έχει γίνει εργαλείο στη διερεύνηση του ρόλου της προσωπικότητας και των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ενεργό-ενσυναίσθητη ακουστική διαδικασία (Pence & Vickery, 2012), στην εξέταση του ρόλου του βιολογικού φύλου στην σχέση μεταξύ προσωπικότητας και ενεργητικής-ενσυναίσθητης ακρόασης

(Pence & James, 2015), και στην έρευνα σχέσεων μεταξύ νοητικών αναπαραστάσεων συνομιλιών και αναφερόμενων τάσεων προς ενεργητική-ενσυναισθητική ακρόαση σε φοιτητές (Vickery et al., 2015).

3.3. Εκπαίδευση και ο ρόλος της ενεργητικής ακρόασης (Active Listening)

Ο διάλογος στην τάξη θεωρείται απαραίτητος για την αποτελεσματική παιδαγωγική (Gillies, 2016; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014), αποτελεί το συνηθέστερο τρόπο διδασκαλίας, και έχει μελετηθεί συστηματικά αφού η ποιότητά του επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν γνώσεις (Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015). Παρά την αναγνωρισμένη αξία του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία, μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί εμμένουν σε ένα ασφαλές επικοινωνιακό σενάριο, διατυπώνοντας ερωτήσεις, κυρίως κλειστού τύπου, που επιφέρουν μόνον σύντομες απαντήσεις από τους μαθητές (Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015) ενώ παράλληλα δυσκολεύονται να μεταβάλλουν τις συνήθειες αλληλεπιδράσεις τους προς μία πιο ωφέλιμη και ουσιαστική επικοινωνία (Osborne, Simon, Christodoulou, Howell-Richardson, & Richardson, 2013).

Από τα παραπάνω, μπορεί να γίνει αποδεκτό ότι η ενεργητική ακρόαση επηρεάζει το συνολικό κλίμα της τάξης γιατί συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας φιλίας (Crosnoe, 2000; Bagwell & Schmidt, 2013), σε αντίθεση με την υπάρχουσα κουλτούρα της βίας (Curle, 1999). Φιλίες μεταξύ μαθητών και οι φιλίες μεταξύ των δασκάλων δημιουργούν μια αίσθηση του ανήκειν και της συντροφικότητας που οδηγεί σε μια ατμόσφαιρα που έχει θετική εκπαιδευτική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Lloyd et al. 2015; Wolvin & Coakley., 2000).

3.4. Σχολική τάξη και ενεργητική ακρόαση (Active Listening)

Κάθε πλαίσιο τάξης περιέχει ένα μοναδικό σύνολο ψυχοκοινωνικών μεταβλητών και φραγμών ακρόασης, επηρεάζεται η τάξη εάν τα μηνύματα ακούγονται σωστά ή όχι. Παρεξηγήσεις μπορεί να συμβούν μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα ανεπαρκή και ανεπιθύμητα αποτελέσματα που είναι δαπανηρά συναισθηματικά και για τον μαθητή και για τον εκπαιδευτικό. Η επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων είναι πολύ σημαντική στο πλαίσιο της τάξης καθώς οι μαθητές μπορεί να μην ξέρουν πώς να

ξεπεράσουν τα εμπόδια ακρόασης εξαιτίας της απειρίας ή της υπερβολικής χρήσης της τεχνολογίας, πώς να ξεπεράσουν τη γνωστική ασυμφωνία ή πώς να διακρίνουν και να ελέγξουν τη δυσαρέσκεια ενώ ακούνε το θέμα που έρχεται σε σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τα ήθη και την ηθική τους (Bond, 2012).

Πολλές φορές, ένας μαθητής μπορεί να καταλάβει τι πρέπει να κάνει αλλά όχι το γιατί. έτσι, κατανόηση ή συμμόρφωση δεν επιτυγχάνεται λόγω αναποτελεσματικών δεξιοτήτων ακρόασης. Οι μαθητές αγνοούν ότι η ακρόαση, όπως και η μάθηση, είναι μια ενεργητική και όχι παθητική διαδικασία την οποία μπορούν να ελέγξουν και να ενισχύσουν (Imhof, 1998).

Επιπλέον, κάθε μαθητής παρουσιάζει ένα μοναδικό στυλ μάθησης, ακουστικό, οπτικό ή κιναισθητικό, δημιουργώντας περισσότερες προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό ώστε να εγκαταστήσει αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης σε κάθε μαθητή (Beall, Gill-Rosier, Tate, & Matten, 2008). Σε μια μελέτη του 1995 σε περισσότερα από 500 ιδρύματα, μόνο το 5% πρόσφερε μαθήματα ακρόασης (Wacker & Hawkins, 1995). Δεδομένων αυτών των πληροφοριών παραπάνω, περισσότερες πρακτικές που βασίζονται σε δεξιότητες ακρόασης απαιτούνται εντός των πλαισίων της τάξης.

Η ενεργητική ακρόαση στην πραγματικότητα δεν είναι μια ενιαία δεξιότητα, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ενιαίο σύνολο δεξιοτήτων με επιμέρους υποδεξιότητες. Σύμφωνα με τον Horpe (2007), αυτές οι επιμέρους δεξιότητες περιλαμβάνουν:

- Διατήρηση της προσοχής
- Εφαρμογή δικαιοσύνης
- Αντανακλαστικά
- διευκρίνιση
- σύνοψη και κοινή χρήση.

Μπορούσαν αυτά τα χαρακτηριστικά να αποτελούν επίσης βήματα στη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης. Με αυτή την έννοια, η ενεργητική ακρόαση ξεκινά με την προσοχή στη συμπεριφορά του ατόμου και τη συμπεριφορά του ομιλητή, δημιουργώντας έτσι το περιβάλλον για έναν παραγωγικό διάλογο. Ο στόχος είναι να δοθεί χρόνος και ευκαιρία στον ομιλητή να σκεφτεί και να μιλήσει. Ενώ διατηρείται η προσοχή του ακροατή, πρέπει κανείς να επικεντρωθεί όχι μόνο στη σημασία των λέξεων που λέγονται, αλλά και στα συναισθήματα που εκφράζονται καθώς και στις

υποκείμενες ανάγκες (Rosenberg, 2003). Κατά την επικοινωνία στην τάξη, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί για να ενημερώσουν τον μαθητή ότι προσέχουν χρησιμοποιώντας τα συνηθισμένα λεκτικά και μη λεκτικά σήματα όπως οπτική επαφή, νεύμα, ανοιχτή στάση σώματος, και εκφράσεις συνεχιστές (ναι, μμ, μμ χμ, και εεεεε) για να επιβεβαιώσει ότι το μήνυμα έχει ληφθεί και να δείξει συγκατάθεση ότι ο μαθητής πρέπει να συνεχίσει να μιλά (Fitzgerald & Leudar, 2010).

Το επόμενο βήμα είναι να έχει ο εκπαιδευτικός ανοιχτό μυαλό και να αναστείλει την κρίση, ως πρόθεση του ενεργού ακροατή θα πρέπει να είναι η σύνδεση και η κατανόηση του ομιλητή, όχι η κρίση για τις ιδέες που εκφράζονται ή για το ότι έχει διαφορετική οπτική στο θέμα. Ακόμη και όταν οι δάσκαλοι έχουν ισχυρές απόψεις, θα πρέπει να συγκρατούν την κριτική τους και να αποφεύγουν λογομαχίες, κάτι που δεν σημαίνει απαραίτητα ότι συμφωνούν, αλλά δείχνει ότι προσπαθούν να καταλάβουν τι λένε οι μαθητές (Hoppe, 2007).

Με αυτόν τον τρόπο μεταδίδεται σεβασμός για τον μαθητή τις απόψεις και τις εμπειρίες του/της, Εμπειρία, κουλτούρα, προσωπικό υπόβαθρο και τρέχουσες συνθήκες όλα συμβάλλουν στη μοναδική οπτική του κάθε ατόμου για μια κατάσταση. Από αυτή την άποψη, αυτό είναι ζωτικής σημασίας να εκφράζει ο δάσκαλος ενσυναίσθηση.

3.5. Αξιολόγηση της ενεργητικής ακρόασης (Active Listening)

Το εργαλείο της μέτρησης της ενεργητικής ακρόασης (AL) δημιουργήθηκε το 2000 από τους Mishima, Kubota και Nagata, που κατασκεύασαν την κλίμακα *Active Listening Attitude Scale -ALAS* (Κλίμακα Στάσεων Ενεργητικής Ακρόασης), έχοντας ως αφετηρία τις βασικές θεωρήσεις της προσωπο-κεντρικής στάσης (person-centered attitude, PCA) ως την κύρια διαπροσωπική στάση που απαιτείται από τους συμβούλους και τους κλινικούς ψυχολόγους (Rogers, 1957). Υποστήριξε επίσης ότι, όταν παρατηρούνται επικοινωνιακές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ μιας ομάδας απλών ανθρώπων, η προσωπο-κεντρική στάση παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αυτών των σχέσεων.

Αποτελείται από τρία κύρια στοιχεία: «ενσυναίσθητική κατανόηση», την «άνευ όρων θετική θεώρηση» και τη «συμβατότητα». Ένα άτομο που ακούει με αυτή τη στάση ονομάζεται «ενεργητικός ακροατής» (Mishima et al., 2000). Το ερωτηματολόγιο - κλίμακα ενεργητικής ακρόασης (ALAS), είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την

αξιολόγηση του αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατάρτισης. Παράγοντες που λήφθηκαν υπόψη εκείνη την εποχή ήταν τα τρία στοιχεία του Rogers, τεχνικές πτυχές της ενεργητικής ακρόασης, και εάν η ενεργητική ακρόαση χρησιμοποιείται πραγματικά είτε όχι. Κάθε ερώτηση είναι τέτοια ώστε να αντικατοπτρίζει έναν από αυτούς τους παράγοντες. Η αρχική ανάλυση του ερωτηματολογίου περιείχε 47 ερωτήσεις με δυνατότητα εναλλακτικών απαντήσεων σε μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων («Διαφωνώ», «Μάλλον διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ» με τιμές αντίστοιχα 0,1,2,3). Οι ερωτηθέντες έλαβαν οδηγίες να επιλέξουν μία απάντηση από τις τέσσερις εναλλακτικές που βασίζονται στο συνηθισμένο στυλ ακρόασης στο χώρο εργασίας κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα (Mishima et al., 2000).

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου από τους Mishima et al., (2000) ανέδειξε τρεις παράγοντες που οδήγησαν στην σύμπτυξη των ερωτήσεων σε 31. Οι 13 ερωτήσεις που είχαν υψηλές φορτίσεις στον πρώτο παράγοντα περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «Έχω την τάση να εμμένω στη γνώμη μου, όταν μιλώ με άλλους», «Έχω την τάση να πιέζω τον άλλον να μιλήσει γρηγορότερα.», «Έχω την τάση να μιλώ με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, όταν μιλώ με άλλους», «Ενόσω τον ακούω, ενοχλούμαι όταν δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του συνομιλητή μου», «Χωρίς να το θέλω βλέπω τον άλλον κριτικά», κ.α. Οι ερωτηθέντες που απάντησαν θετικά σε αυτά τα στοιχεία θεωρήθηκε ότι έχουν στάση εντελώς αντίθετη από την PCA.

Ο δεύτερος παράγοντας, οι «Δεξιότητες Ακρόασης» (*Listening Skills*), περιέχει 11 ερωτήσεις όπως «Ακούω τον άλλον, δίνοντας προσοχή στα συναισθήματα που δεν εκφράζει.», «Ακούω τον άλλον με ηρεμία, ενόσω αυτός μιλά», «Ακούω τον άλλον, συνοψίζοντας στο μυαλό μου ό,τι έχει πει» και «Μερικές φορές δίνω στο συνομιλητή μου μια σύντομη περίληψη όσων έχει πει». Οι ερωτηθέντες που έδωσαν θετικές απαντήσεις σε αυτά ήταν θεωρείται ότι έχει δεξιότητες ακρόασης που συνάδουν με την ενεργητική ακρόαση. Οι επτά ερωτήσεις που είχαν υψηλές φορτίσεις στον τρίτο παράγοντα είχαν περιεχόμενο όπως: «Συνήθως είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους», «Είμαι άνθρωπος που οι άλλοι αισθάνονται άνετα να μιλήσουν», «Μιλάω με τους άλλους σε προσωπικό επίπεδο», και ούτω καθεξής. Οι ερωτηθέντες που απάντησαν θετικά σε αυτά τα στοιχεία αναμενόταν να έχουν πολλές ευκαιρίες να μιλήσουν με τους άλλους. Αυτός ο παράγοντας ονομάστηκε «Ευκαιρίες Συνομιλίας», (*Conversation Opportunity*).

3.6. Αξιολόγηση της Ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (Active Empathic Listening)

Το εργαλείο της μέτρησης της Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης (AEL) δημιουργήθηκε το 2011 από τον Bodie D. Graham, που κατασκεύασε την κλίμακα "*Active Empathic Listening Scale*" - AELS («Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης»), ή οποία μεταφράστηκε για να αξιολογηθούν οι δεξιότητες ενεργητικής ενσυναισθητικής ακρόασης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, από τους Kourmoussi et al. (2017) ενώ ελέγχθηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας στην Ελληνική πραγματικότητα.

Το AELS (Bodie 2011) είναι ένα μέτρο αυτό-αναφοράς που περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις με δυνατότητα εναλλακτικών απαντήσεων σε μια κλίμακα τύπου Likert με τις εναλλακτικές απαντήσεις να είναι: 1 = Ποτέ ή σχεδόν ποτέ αληθινό, 2 = Συνήθως δεν είναι αλήθεια, 3 = Μερικές φορές αλλά σπάνια αληθεύει, 4 = Περιστασιακά αληθές, 5 = Συχνά αληθές, 6 = Συνήθως αληθεύει και 7 = Πάντα ή σχεδόν πάντα αληθινό. Το AELS (Bodie 2011b) είναι πολυδιάστατο εργαλείο και εμφανίζει τρεις βασικές υποκλίμακες:

(α) «Αντίληψη» (*Sensing*) (τέσσερα στοιχεία) που αναφέρεται σε έναν ακροατή που λαμβάνει τόσο τις εκφρασμένες όσο και τις σιωπηρές πληροφορίες που αποστέλλονται από το άλλο άτομο (π.χ. «Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια»).

(β) «Επεξεργασία» (*Processing*) (τρία στοιχεία) που αναφέρεται στη σύνθεση και στην ανάκληση των δεδομένων πληροφοριών (π.χ. «Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι») και

(γ) «Ανταπόκριση» (*Responding*) (τέσσερα στοιχεία) που αναφέρεται στη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μέσων για να διευκρινίζω και υποδεικνύω την προσοχή μου (π.χ. «Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων»).

4. Σχέση εκπαιδευτικών και παιδιών (Teacher–child relationship)

Είναι αποδεκτό ότι οι κοινωνικές σχέσεις και οι επαφές αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής των ανθρώπων. Οι άνθρωποι λειτουργούν ως κοινωνικά όντα που αναζητούν σωματική επαφή με άλλους ανθρώπους και ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς (Mertika, Mitskidou, & Stalikas, 2020).

Οι κοινωνικές σχέσεις ήταν απαραίτητες για την ανάπτυξη του είδους μας και ο ρόλος τους στον άνθρωπο ήταν η επιβίωση (Easterlin, 2012). Η έλλειψη κοινωνικών δεσμών και διασυνδέσεων θεωρείται απειλή για την ανθρώπινη επιβίωση. Έρευνα σε ζώα και ανθρώπους δείχνει ενεργοποίηση σε ένα σύνολο νευρικών περιοχών, που εμπλέκονται στον εντοπισμό και την απόκριση σε επικείμενο κίνδυνο ή απειλή, συμπεριλαμβανομένης της απειλής της κοινωνικής αποσύνδεσης (Eisenberger & Cole, 2012).

Η σημασία των κοινωνικών σχέσεων καταδεικνύεται από την επίδρασή τους στη γενική λειτουργία του ανθρώπου και σωματική υγεία. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2002) αναγνωρίζει τις κοινωνικές σχέσεις ως σημαντικές και καθοριστικές στον παράγοντα της υγείας σε όλη μας τη ζωή. Ξεκινώντας από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η βιβλιογραφία για την Υγεία και την εκτίμηση επιπτώσεων έχει δείξει ότι το αν οι άνθρωποι είναι υγιείς ή όχι, καθορίζεται από το δικές τους συνθήκες και το περιβάλλον. Δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, δηλ. μεγαλύτερη υποστήριξη από οικογένειες, φίλους και κοινότητες είναι ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την υγεία σε ατομικό και κοινοτικό επίπεδο (WHO, 2002). Την τελευταία δεκαετία, μια πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων τόνισαν το γεγονός ότι οι κοινωνικές σχέσεις είναι στενά συνδεδεμένες με την μακροζωία, σωματική υγεία, επαγγελματική επιτυχία και ευημερία (Holt-Lunstad & Smith, 2012; Keyes, 2007).

Συγκεκριμένα, ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν τη σωματική υγεία είναι μέσω του κοινωνικού ιστού αφού οι άνθρωποι φαίνεται να υιοθετούν υγιεινές ή επιβλαβείς συνήθειες, δημιουργούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις και βρίσκουν δουλειά μέσω του κοινωνικού τους δικτύου (Christakis & Fowler, 2009). Άνθρωποι που είναι πιο κοινωνικά ενεργοί και βιώνουν πιο υποστηρικτικές και ενδυναμωτικές σχέσεις έχουν καλύτερη ψυχική υγεία,

υψηλότερα ποσοστά υποκειμενικής ευτυχίας και χαμηλότερα ποσοστά ασθενειών και θνησιμότητας (Cohen & Syme, 1985; Collins et al., 1993; Kawachi & Berkman, 2001; Lakey & Cronin, 2008; Miller et al., 2011; Seeman, 2000; Uchino Kent de Grey, & Cronan., 2016).

Τα πολλαπλά αγχωτικά γεγονότα της ζωής οδηγούν σε προετοιμασμένα άτομα για να αντιμετωπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες όταν υποστηρίζονται από αυτά και οι υπόλοιποι, ως εκ τούτου οι κοινωνικές σχέσεις είναι ένα καλό εργαλείο αντιμετώπισης των αρνητικών επιπτώσεων του στρες (Cohen & Wills, 1985). Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές σχέσεις δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι χτίζουν συμπεριφορές και συνήθειες που είναι προστατευτικές για την υγεία κάποιου (ιατρικές εξετάσεις ρουτίνας, αποφυγή κακών συνηθειών όπως η κατανάλωση αλκοόλ) και, επιπλέον, αυτοί βιώνουν μια αίσθηση του ανήκειν που θωρακίζει τα άτομα έναντι των ανισορροπιών που οδηγούν σε ψυχολογικές δυσφορία (Cohen, 2004; Cohen et al., 2000; Kawachi & Bergman, 2001).

Η ευεργετική επίδραση των κοινωνικών σχέσεων αναδεικνύεται και από την εργασία των κοινωνικών ψυχολόγων που ερευνούν την ευημερία και έχουν επανειλημμένα αποδείξει ότι οι θετικές κοινωνικές σχέσεις οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα ευημερίας (Keyes, 2007; Lyubomirsky et al., 2005; Seligman, 2011). Οι Baumeister και Leary (1995) σημείωσαν ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν διάχυτο κίνητρο για διατήρηση και διαμόρφωση τουλάχιστον μιας ελάχιστης ποσότητας διαρκών, θετικών και ζεστών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι Deci & Ryan (1985) πρότειναν μια θεωρία παρόμοια τονίζοντας ότι το να ανήκεις κάπου και η κοινωνική υποστήριξη που απορρέει, την οποία που ονομάζεται «ανάγκη για σχέσεις» (relatedness). Σύμφωνα με τη θεωρία των αυτοσυστημάτων (self-systems) (Connell, 1990), η ανάγκη για επάρκεια (competence), αυτονομία (autonomy) και η ανάγκη για σχέσεις (relatedness) είναι κεντρικές ψυχολογικές ανάγκες στο πλαίσιο των διαδικασιών του αυτοσυστήματος. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self determination theory, SDT) το συμμαρτίζει αυτό και περιγράφει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που υποστηρίζουν το περιεχόμενο και την επίτευξη των στόχων είναι η επάρκεια (competence), η αυτονομία (autonomy) και η ανάγκη για σχέσεις (relatedness) (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Η επάρκεια συνδέεται με τις προσφερόμενες ευκαιρίες στο άτομο να εκφράσει και να δείξει τις ικανότητές του (Standage & Treasure, 2000). Σε ό,τι αφορά στα παιδιά, η

αίσθηση επάρκειας έχει θετική επίδραση στην επιμονή για ενασχόληση με ένα έργο και λειτουργεί αρνητικά στα παιδιά με επαναλαμβανόμενες αποτυχίες.

Η αυτονομία δίνει στα άτομα την αίσθηση του απόλυτου ελέγχου της συμπεριφοράς τους, με αποτέλεσμα να ασχολούνται με ένα έργο από προσωπικό ενδιαφέρον και λόγω εσωτερικών αξιών (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connel, 1989). Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτονομία βιώνουν τις συμπεριφορές τους ως έκφραση του εαυτού τους και οι στόχοι τους χαρακτηρίζονται από περιέργεια, ενδιαφέρον, απόλαυση και πρόκληση (Deci & Ryan, 2000).

Η ανάγκη για σχέσεις αφορά στην στήριξη, τη ζεστασιά, τη φροντίδα, την επαφή και τη σύνδεση με άλλους στο πλαίσιο μιας κοινότητας, όπου τα μέλη της νοιάζονται και φροντίζουν το ένα το άλλο (Baumeister & Leary 1995, Ryan 1995), κάτι που μπορεί να περιγραφεί με την έκφραση “ανήκειν”. Η συνύπαρξη αυτή πηγάζει από την ανάγκη τους για ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους και την οικοδόμηση δεσμών ασφάλειας στην κοινωνία που τους περιβάλλει. Η δημιουργία πρώιμων κοινωνικών σχέσεων παρέχει τις αναγκαίες προϋποθέσεις για υπεύθυνη κοινωνική ενασχόληση και συμμετοχή στο κοινωνικό περιβάλλον των ατόμων ως ενήλικες (Deci & Ryan, 2000).

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της σχέσης παιδιών με εκπαιδευτικούς (relationship teacher - child)

Όταν τα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί γίνονται και αυτοί «σημαντικοί άλλοι» στην ζωή τους και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη παροχή εμπειριών στα παιδιά έξω από το περιβάλλον του σπιτιού. Από την πρώιμη ηλικία βοηθούν στην προσαρμογή των μικρών παιδιών σε νέες προκλήσεις και απαιτήσεις κατά τη μετάβαση στο περιβάλλον της τάξης. Ο ρόλος δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά συχνά ρυθμίζουν το επίπεδο δραστηριότητας, την επικοινωνία και την επαφή με τους συνομηλίκους (Howes and Hamilton ,1993; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Pianta, 1997). Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν επίσης συμπεριφορική υποστήριξη και διδάσκουν δεξιότητες αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων (Doll, 1996). Σε αντίθεση με τις σχέσεις γονέα-παιδιού, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και παιδιών έχουν χρονικά περιορισμένο χαρακτήρα. Ωστόσο, οι σχέσεις δασκάλου-παιδιού θεωρούνται σημαντικές από παιδιά όλων των ηλικιών

(Pianta, Hamre & Stuhlman, 2001) και συνδέονται με μεταγενέστερη ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργία (Hamre & Pianta, 2001).

Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις σχέσεις τους με τα παιδιά ουσιαστικά διαμορφώνονται από το επίπεδο της σύγκρουσης (conflict) ή της εγγύτητας (closeness), δηλαδή τον βαθμό διαφωνίας ή ζεστασιάς μέσα σε μια σχέση (Ladd & Burgess, 1999; Pianta, 1994; Pianta & Steinberg, 1992). Ομοίως, οι αντιλήψεις των παιδιών περιστρέφονται γύρω από το βαθμό συναισθηματικής εγγύτητας (emotional closeness) και υποστήριξης, ή αρνητικότητας (negativity), στις σχέσεις με τους δασκάλους (Bracken & Crain, 1994; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Wentzel, 1996). Αυτές οι αντιλήψεις για τις σχέσεις δασκάλου-παιδιού φαίνεται επίσης να είναι σύμφωνες με τις παρατηρήσεις των δασκάλων και των παιδιών που αλληλεπιδρούν στην τάξη (Howes et al., 1994; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

Επιπλέον, οι Lynch και Cicchetti (1992) ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των παιδιών για την «ανάγκη για σχέσεις» (relatedness), με τους δασκάλους τους και την ποιότητα της σχέσης του δασκάλου-μαθητή και έδειξαν τη σημασία της ικανοποίησης της βασικής ανάγκης των παιδιών για σχέσεις και τις θετικής σχέσης δασκάλου-παιδιού για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες (δηλαδή, αρνητικά γεγονότα ζωής και κατάθλιψη). Η θεωρία της προσκόλλησης υποστηρίζει ότι οι επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις του παιδιού με όσους το φροντίζουν συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού μοντέλου εργασίας (internal working model, IWM): μια εσωτερική αναπαράσταση των σχέσεων που περιλαμβάνουν συναισθήματα, πεποιθήσεις και προσδοκίες που βασίζονται σε προηγούμενες σχέσεις (Bowlby, 1969, 1982; Sroufe, 1983). Ο Bretherton (1985) πρότεινε ότι το εσωτερικό μοντέλο εργασίας του παιδιού προέρχεται από τη γενίκευση σχημάτων συγκεκριμένων αλληλεπιδράσεων σε πεποιθήσεις σχετικά με τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των φροντιστών. Με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι πεποιθήσεις εξελίσσονται σε μια θεώρηση του εαυτού που επηρεάζει το μοντέλο εργασίας του παιδιού για μελλοντικές σχέσεις. Σαν αποτέλεσμα, εσωτερικά μοντέλα εργασίας περιλαμβάνουν απόψεις του εαυτού του στις σχέσεις και προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον των σχέσεων. Κατά συνέπεια, οι πρώιμες εμπειρίες με τον φροντιστή είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ασφαλών σχέσεων προσκόλλησης. Τα παιδιά με ασφαλές ιστορικό προσκόλλησης είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν εσωτερικές αναπαραστάσεις του εαυτού τους ως ικανού και άξιου

σεβασμού και είναι πιθανό να βλέπει τους άλλους ως υποστηρικτικούς, βοηθητικούς και κοντινούς (Jacobsen & Hofmann, 1997). Ασφαλώς τα προσκολλημένα παιδιά τείνουν να σχετίζονται πιο θετικά τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με τους ενήλικες, συμμετέχουν σε περισσότερα σύνθετα παιχνίδια και λαμβάνουν υψηλότερες κοινωνιομετρικές αξιολογήσεις από τα παιδιά που ταξινομούνται ως ανασφαλή (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994).

4.2. Διαστάσεις της σχέσης παιδιών με εκπαιδευτικούς (relationship teacher - child)

Όπως περιγράφει ο Pianta (1994), η πλειοψηφία των ερευνών για τις οι σχέσεις δασκάλου-παιδιού βασίστηκαν σε δύο θεμέλια:

(α) τη συμφωνία μεταξύ των γονέων και τις εμπειρίες των δασκάλων σχετικά με τη σημασία και την επιρροή της σχέσης ενός παιδιού με τον δάσκαλό του σχετικά με τη σχολική του πορεία και

(β) την έρευνα στην κοινωνική ανάπτυξη, θεωρία προσκόλλησης, θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985) και το μοντέλο «ανάγκη για σχέσεις» (relatedness) (Connell, 1990; Valeski, 2000) που υπογραμμίζουν όλο και περισσότερο τη σημασία των σχέσεων ενηλίκου-παιδιού ως σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη.

Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή έχει χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο STRS (Pianta, 2001), μια κλίμακα που προσδιορίζει τρεις διακριτές διαστάσεις των σχέσεων δασκάλου-παιδιού που εννοιολογικά προέρχονται από τη θεωρία της προσκόλλησης (Pianta, 1999; Saft & Pianta, 2001):

- σύγκρουση (Conflict),
- εγγύτητα (Closeness) και
- εξάρτηση (Dependency).

Η σύγκρουση αναφέρεται σε σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ασυμφωνίες και καταναγκαστικές αλληλεπιδράσεις ή επιρροές, η εγγύτητα αφορά το βαθμό στον οποίο η αντίληψη του δασκάλου και η σχέση με το παιδί είναι ζεστή και θετική και η

εξάρτηση περιλαμβάνει μια προσκολλημένη και εξαρτημένη σχέση μεταξύ παιδιού και δασκάλου.

4.3. Εκπαίδευση και σχέσεις παιδιών με εκπαιδευτικούς.

Η θετική αλληλεπίδραση, η αμοιβαία βούληση για ανοιχτό διάλογο και η ποιότητα των συναισθημάτων μεταξύ παιδιών και δασκάλων, θα μπορούσαν να περιγράψουν την εγγύτητα δασκάλου-παιδιού (Mashburn & Pianta, 2006). Από την άλλη, δάσκαλος-παιδί συγκρούονται και αυτό είναι η αντίθετη όψη της εγγύτητας δασκάλου-παιδιού, που συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός και η απογοήτευση και χαρακτηρίζεται από την έλλειψη θετικού προσανατολισμού στις διαπροσωπικές συσχετίσεις μεταξύ των υποκειμένων (Mashburn & Pianta, 2006). Παιδιά τα οποία βιώνουν στενές σχέσεις, με την έννοια της εγγύτητας, με τους νηπιαγωγούς τους, έχει διαπιστωθεί πως αναπτύσσουν καλύτερες γνωστικές δεξιότητες στη γλώσσα και στα μαθηματικά, από τα πολύ πρώιμα στάδια του νηπιαγωγείου μέχρι και των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Peisner-Feinberg, 1999). Επιπλέον, η υψηλής ποιότητας σχέσεις με τον δάσκαλό τους είναι πιθανό να βοηθήσουν τα παιδιά να αισθάνονται πιο ασφαλή καθώς εκτίθενται σε έντονα αγχωτικές καταστάσεις, αφού είναι το περιβάλλον μιας σχολικής τάξης είναι ανταγωνιστικό, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εθνικών μειονοτήτων (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos, & Kouli, 2016; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003).

Σε μια μελέτη του Murray (2009) που διεξήχθη σε φοιτητές με χαμηλό εισόδημα αστικών περιοχών, περιγράφει παιδιά που βιώνουν μια θερμή σχέση εγγύτητας με τους δασκάλους τους στην αρχή του σχολείου, με τα χρόνια αναπτύσσουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και διαπιστώνεται ότι εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα στην συμπεριφορά τους. Σε αντίθεση με τα παιδιά του νηπιαγωγείου που έχουν συγκρουσιακή σχέση με τους δασκάλους τους και είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν μια κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά, ενώ η πιθανότητα να ξεπεράσουν το έλλειμμα συμπεριφοράς τους, στη μελλοντική τους ζωή, είναι μικρότερη (Ewing & Taylor, 2009). Οι νηπιαγωγοί που ασχολούνται περισσότερο συναισθηματικά με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο πιθανό να χτιστούν θετικές σχέσεις μαζί τους (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008). Πολλοί παράγοντες συμβάλουν στην ποιότητα των σχέσεων δασκάλου-παιδιού και μπορεί να επηρεάσουν τη μελλοντική ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Ένας

παράγοντας που φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους είναι το εισόδημα της οικογένειας του μαθητή. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με χαμηλό εισόδημα και φυλετικές διαφορές είναι πιθανό να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για χαμηλής ποιότητας σχέσεις με τον δάσκαλό τους από τα παιδιά με υψηλότερο εισόδημα (Hamre & Pianta, 2001; Hill et al., 2004). Έχει μελετηθεί αρκετά η σχέση δάσκαλος-παιδί και η κοινή εθνικότητα η οποία συνδέεται με πιο θετική αξιολόγηση της εγγύτητας των εκπαιδευτικών (Saft & Pianta, 2001). Προς επιβεβαίωση αυτής της διαπίστωσης, πολλές έρευνες έδειξαν ότι αυτές οι πρώιμες φυλετικές και εισοδηματικές ανισότητες μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικά επίπεδα επιδόσεων (Pianta, Rimm-Kauffman, & Cox, 1999). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε πολλές από αυτές τις μελέτες η αξιολόγηση της σχέσης δασκάλου-παιδιού βασίστηκε μόνο σε στην αντίληψη του δασκάλου, η οποία θα μπορούσε εν μέρει να επηρεάσει την αντίληψη για την ποιότητα της σχέσης. Επιπρόσθετα, ένα πρόβλημα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει σε μια χαμηλής ποιότητας σχέση δασκάλου-παιδιού κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια και στη μέση παιδική ηλικία (Henricsson & Rydell, 2004; Howes, 2000).

Παράγοντες όπως το φύλο και τα πρώιμα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται επίσης με επακόλουθα προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του Δημοτικού και ενδεχομένως να έχει σημαντική επίπτωση στη σχέση δάσκαλος-παιδί. Έρευνες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι αναπτύσσουν μια πιο στενή και λιγότερο συγκρουσιακή σχέση με κορίτσια παρά με αγόρια (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005), επίσης είναι πιο πιθανό για τα κορίτσια να αναπτύξουν εξαρτημένη σχέση με τους δασκάλους τους (Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000). Λόγω του ισχυρότερου συναισθηματικού δεσμού που αναπτύσσουν τα κορίτσια με τους δασκάλους τους, είναι πιο πιθανό να επωφεληθούν από τις προσπάθειες κοινωνικοποίησης των δασκάλων τους και ως εκ τούτου να επιδεικνύουν μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά στην τάξη. Όσον αφορά στην σχέση εξάρτησης δασκάλου-παιδιού, πιστεύεται ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς από ότι τα κορίτσια, και αυτό γιατί η εξάρτηση δεν είναι απόλυτα σύμφωνη με την ανδρική φύση τους (Basow, 2004).

4.4. Αξιολόγηση σχέσης παιδιών με εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα μέχρι σήμερα έχει αναδείξει αρκετά εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικών και παιδιών στην πρώιμη εκπαίδευση παιδιών, όπως για παράδειγμα η κλίμακα της εκτίμησης των παιδιών για τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς (Child Appraisal of Relationship with Teacher Scale) (Vervoort & Verschueren, 2015), το Σύστημα βαθμολόγησης της αξιολόγησης της τάξης (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta et al., 2008), η Μέτρηση Παρατήρησης Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Observation Measurement) (Glüer & Hannover, 2012), η κλίμακα εκτίμησης των νέων παιδιών για την υποστήριξη του δασκάλου (Young Children's Appraisals of Teacher Support) (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003), και η Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS) (Pianta, 2001). Το STRS είναι το πιο ευρέως αποδεκτό και χρησιμοποιούμενο όργανο να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με μεμονωμένοι μαθητές (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014) και είναι η κλίμακα που χρησιμοποιείται σε αυτή την έρευνα.

Το STRS συνδυάζει την έρευνα για σχέσεις γονέα-παιδιού και δάσκαλου-παιδιού με τη θεωρία της προσκόλλησης (Pianta, 1999). Το αρχικό εργαλείο σχεδιάστηκε για τη μέτρηση των σχέσεων δασκάλου-παιδιού σε παιδιά από την προσχολική ηλικία έως την τρίτη τάξη δημοτικού (ηλικίες 4–8 έτη), αλλά έχει επίσης χρησιμοποιηθεί και σε έρευνες σε μεγαλύτερα παιδιά (Koomen et al., 2012). Το STRS περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις (Pianta, 2001) τα οποία βαθμολογούνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από το «δεν ισχύει» (σκορ 1) έως «ισχύει απόλυτα» (σκορ 5).

Οι ερωτήσεις αυτές αξιολογούν τις τρεις διαστάσεις των σχέσεων: *την εγγύτητα, την σύγκρουση, και την εξάρτηση*. Η εγγύτητα περιγράφει και αξιολογεί ένα θετικό συναίσθημα με ένα παιδί και περιγράφει το βαθμό προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού. Χαρακτηριστική ερώτηση από την κλίμακα είναι η ερώτηση 1, «Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί». Η υποκλίμακα της σύγκρουσης περιγράφει μια σχέση εκπαιδευτικού παιδιού με περιεχόμενο την συνεχή αντίθεση μεταξύ τους. Χαρακτηριστική ερώτηση από την κλίμακα είναι η ερώτηση 2, «Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση». Στην υποκλίμακα της εξάρτησης αξιολογείται ο βαθμός της

ανεπιθύμητης αναπτυξιακής εξάρτησης που μπορεί να έχει ένα παιδί. Χαρακτηριστική ερώτηση από την κλίμακα είναι η ερώτηση 8, «*Αυτό το παιδί αντιδράει έντονα, όταν με αποχωρίζεται*» (Pianta, 1999). Οι ερωτήσεις που αξιολογούν την εγγύτητα είναι η 10η, την σύγκρουση η 11η και την εξάρτηση η 7η στην Ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου (Tsigilis et al, 2018), αν και σε άλλη έρευνα στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι η ερώτηση 12 που περιέχεται στην υποκλίμακα της εξάρτησης φορτίζει εξίσου και στην υποκλίμακα της εγγύτητας με συνέπεια να τροποποιείται ο αριθμός ερωτήσεων της εγγύτητας σε 11 και της εξάρτησης σε 6 (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2018).

5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει ερευνηθεί αρκετά η επίδραση που μπορεί να έχει η στάση των εκπαιδευτικών στην σχολική τάξη. Οι σχολικές τάξεις είναι πολύπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δασκάλων και μαθητών, και μεταξύ μαθητών. Η εμπειρική έρευνα της τελευταίας εικοσαετίας υποστηρίζει την άποψη ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι σημαντικές στη διαδικασία μάθησης (Lewis & Riley, 2009; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, & Morrison, 2008). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν, ενισχύουν και διατηρούν υγιείς σχέσεις με τους μαθητές διεγείροντας τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Swan & Riley, 2015). Στο παρελθόν έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες για την καλύτερη κατανόηση του ρόλου αυτής της σχέσης, καθώς και για την αξιολόγηση παραγόντων σημείων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σχέση (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014). Παράγοντες όπως το φύλο και τα προβλήματα πρώιμης συμπεριφοράς συνδέονται με επακόλουθα προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των ετών του δημοτικού σχολείου και θα μπορούσαν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις σχέσεις δασκάλου-παιδιού. Επιπλέον, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι αναπτύσσουν στενότερες και λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005).

Δεν έχει ενδιαφέρον να αναφερθούν έρευνες για την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών στην Ελληνική εκπαίδευση είναι γυναίκες. Έχει όμως αξία να αναφερθεί η επίδραση από την ηλικία των παιδιών στις

σχέσεις εκπαιδευτικού – παιδιού. Η μορφή και έννοια της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-παιδιού στα ελληνικά νηπιαγωγεία φαίνεται να παραμένει το ίδιο σε όλη την εξεταζόμενη ηλικία με διάρκεια (3-6 χρόνια) (Tsigilis et al., 2018). Οι Koomen et al. (2012) ανέφεραν ομοιομορφία μεταξύ δύο ηλικιακών υποομάδων (3–5,90 και 5,90–8,00 ετών) Ολλανδών μαθητών. Σε μια άλλη μελέτη, οι Milatz et al. (2014) βρήκαν μερική κλιμακωτή αναλλοίωτη σχέση, στο νηπιαγωγείο και 1η και 2η τάξη δημοτικών γερμανικών και αυστριακών σχολείων. Εκείνος ο παράγοντας που δεν έχει μελετηθεί ποτέ στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ως παράγοντας επίδρασης στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς. Στην ίδια κατηγορία είναι και η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση ως παράγοντες επίδρασης στις σχέσεις.

Από την ανάλυση αυτή προκύπτει και ο σκοπός της έρευνας

- Να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων των νηπιαγωγών και των παιδιών και η επίδραση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης των νηπιαγωγών στις σχέσεις τους με τα παιδιά.

6. Μεθοδολογία έρευνας - σχεδιασμός και ανάπτυξη της έρευνας

Με στόχο την ανάλυση των παραπάνω ερωτημάτων και την αναζήτηση απαντήσεων για την σύγχρονη θέση των διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία επιλέχθηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας, το ενδιαφέρον των ανθρώπων, είναι να προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν, τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές περιβάλλον. Να ανακαλύψουν δηλαδή τους νόμους και τις αλληλουχίες φαινομένων, που καθορίζουν την λειτουργία του φυσικού τους περιβάλλοντος και με μια όμοια προσέγγιση να ερμηνεύσουν συμπεριφορές και πρακτικές των ατόμων γύρω τους. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αναζήτηση της αλήθειας είναι τρία: η εμπειρία, η λογική σκέψη και η έρευνα. Οι τρεις αυτές έννοιες δε είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη, αλλά συμπληρωματικές και αλληλεπικαλυπτόμενες (Cohen & Manion, 1994). Με αυτή την παραδοχή οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

6.1. Τα εργαλεία της έρευνας

Η έρευνα χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια για την διερεύνηση των μετρήσεων της ενσυναίσθησης, κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ)) (Spreng et al, 2009), της ενεργητικής ακρόασης, κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS)) (Mishima, Kubota & Nagata, 2000) των εκπαιδευτικών, το εργαλείο της μέτρησης της Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης το 2011 από τον Bodie D. Graham, που κατασκεύασε την κλίμακα "Active Empathic Listening Scale"-AELS («Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης»), καθώς και το ερωτηματολόγιο της σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Student-Teacher Relationship Scale (STRS)) (Pianta, 2001). Η μέθοδος διερεύνησης με ερωτηματολόγια μας προσφέρει ένα στιγμιότυπο της τρέχουσας εικόνας που μπορεί όμως αναλλοίωτο να χρησιμοποιηθεί και στο μέλλον για ανατροφοδότηση των ευρημάτων ή διαπίστωση της εξέλιξης των ευρημάτων στο χρόνο.

6.2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη του προτεινόμενου ερευνητικού εργαλείου.

Ως αφετηρία ονομάστηκε το ερωτηματολόγιο αξιολόγηση στάσεων των εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση την ενεργητική ακρόαση και τις σχέσεις τους με τους μαθητές, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για την διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών στα παραπάνω. Η κλίμακα δημιουργήθηκε από τον συγγραφέα και αποτυπώνει τις στάσεις στους τρεις επιμέρους τομείς.

6.3. Σχεδιασμός της δομής του ερευνητικού εργαλείου.

Αποτέλεσμα των παραπάνω διερευνητικών αναγκών είναι και η δομική συνάφεια του ερωτηματολογίου με ομαδοποίηση των ερωτήσεων και τιτλοδοσία αυτών των ομάδων. Έτσι στην δεύτερη ομάδα (τμήμα Β) δόθηκε ο τίτλος: «Αξιολόγηση ενσυναίσθησης (Α.Ε.)» και εκεί περιέχονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου από την κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ)). Η τρίτη ομάδα (τμήμα Γ) ερωτήσεων έχει αν τίτλο «Αξιολόγηση ενεργητικής ακρόασης (Α.Ε.Α.)», που καταγράφονται μέσα από το ερωτηματολόγιο κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS) και την κλίμακα "Active Empathic Listening Scale"-AELS («Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης Κ.Ε.Ε.Α.»). Στην τέταρτη ομάδα (τμήμα Δ) περιέχονται ερωτήσεις που αφορούν την «αξιολόγηση των σχέσεων εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Α.Σ.Ε.Μ.)», από το ερωτηματολόγιο της σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Student-Teacher Relationship Scale (STRS)).

Το αρχικό τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου όπως ηλικία, προϋπηρεσία, κ.λπ.

7. Κύρια εμπειρική έρευνα

7.1. Δείγμα-Δειγματοληψία

Είδος δειγματοληψίας

Η επιλογή του δείγματος, τόσο σε ποσοτικά όσο και σε επιμέρους χαρακτηριστικά, αφορά κυρίως στην δυνατότητα που θα προκύπτει από την επιλογή του δείγματος για γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού στον οποίο γίνεται η δειγματοληψία. Στην παρούσα έρευνα έγινε η λεγομένη απλή τυχαία δειγματοληψία σε τμήμα ενός πληθυσμού. Επιλέχθηκε να διανεμηθεί ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο σε διευθύνσεις και διευθυντές σχολικών μονάδων που ανήκουν στον υπό έρευνα πληθυσμό και στη συνέχεια προέκυψε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας και από αυτά τα άτομα συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο (Cohen & Manion, 1994).

Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του

Στην κύρια εμπειρική έρευνα συμμετείχαν 170 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί από διάφορες σχολικές μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου είκοσι λεπτά. Ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων δεν άλλαξε καθώς, από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων με το λογισμικό SPSS 24.0 (statistical package for the social sciences), διαπιστώθηκαν ελλείπουσες τιμές, ανά ερωτηματολόγιο και αντιμετωπίστηκε επιμέρους η στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων στις οποίες παρατηρήθηκαν. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος, φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο και εργασιακά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στους πίνακες 1, 2 και 3. Και στα γραφήματα 1, 2 και 3 αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία (Φύλο).

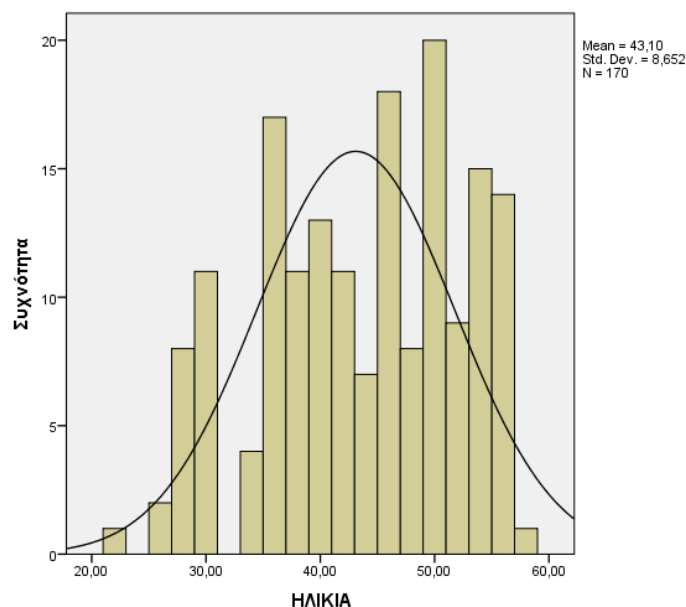
Αριθμός εκπαιδευτικών N=170	Ανδρες	Γυναίκες
Συχνότητα	1	169
Σχετική συχνότητα	0,6%	99,4%

Στον πίνακα 1 φαίνεται η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα μας. Είναι αρκετά μικρότερος ο αριθμός ανδρών από αυτό των γυναικών που συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Και άρα θεωρείται ότι δεν εκπροσωπούνται τα δυο φύλα.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία (Ηλικία).

Αριθμός εκπαιδευτικών N=170	<25 έτη	26-35 έτη	36-45 έτη	>45 έτη
Συχνότητα	1	35	59	75
Σχετική συχνότητα	0,6%	20,6%	34,7%	44,1%

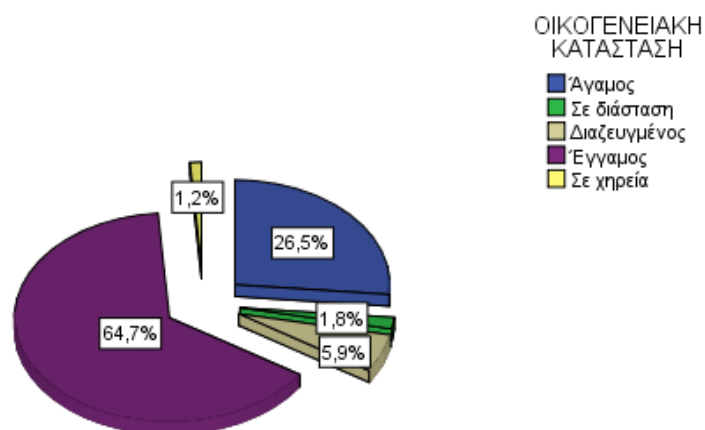
Η μέση τιμή ηλικίας είναι $M=43,1$ έτη με $SD=8,7$ έτη. Η ηλικία των εκπαιδευτικών (πίνακας 2) έχει εύρος από 22 ετών έως 57 ετών. Το 77,4% των ερωτηθέντων έχουν ηλικία έως 50 έτη. Συγκεκριμένα στην ηλικιακή περιοχή κάτω των 25 ετών είναι το 0,6% του δείγματος, στην ηλικιακή ομάδα των 26-35 έτη το 20,6% του δείγματος. Οι συχνότητες παρατήρησης των ηλικιακών ομάδων κάτω από 25 και πάνω από 55 έτη είναι μικρή έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα χαρακτηριστικά του δείγματος μπορούν να αναλυθούν σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες.



Διάγραμμα 1: Ηλικιακή κατανομή στο δείγμα

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία (Οικογενειακή κατάσταση).

Αριθμός εκπαιδευτικών N=170	Άγαμος	Σε διάσταση	Διαζευγμένοι	Έγγαμος	Σε χρηρεία
Συχνότητα	45	3	10	110	2
Σχετική συχνότητα	26,5%	1,8%	5,9%	64,7%	1,2%



Διάγραμμα 2: Οικογενειακή κατάσταση στο δείγμα

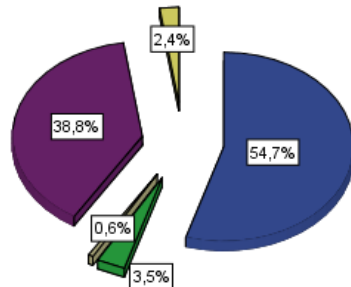
Το 65,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι γονέας. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών στην έρευνα (πίνακας 3) δηλώνεται στο μεγαλύτερο ποσοστό έγγαμοι 64,7% με δεύτερη κατηγορία αυτή των άγαμων 26,5%. Μικρά είναι τα ποσοστά των υπόλοιπων κατηγοριών.

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία (Εκπαίδευση).

Αριθμός εκπαιδευτικών N=170	Πτυχίο ΑΕΙ	Πιστοποίηση ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Πιστοποίηση Διδασκαλείο
Συχνότητα	93	6	66	4	1
Σχετική συχνότητα	54,7%	3,5%	38,8%	2,4%	0,6%

ΕΠΙΠΕΔΟ
ΣΠΟΥΔΩΝ

- Πτυχίο ΑΕΙ
- ΤΕΑΚΠΗ ΕΚΠΑ
- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό



Διάγραμμα 3: Κατανομή εκπαίδευσης στο δείγμα

Στον πίνακα 4 φαίνεται η συχνότητα και η σχετική συχνότητα, από το σύνολο των ερωτηθέντων, των εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, διδακτορικού και κάτοχοι πιστοποίησης από διδασκαλείο ή από το ΕΚΠΑ. Το 54,7% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι ΑΕΙ χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο ενώ το 38,8% των ερωτηθέντων κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο και το 2,4% διδακτορικό. Για λόγους στατιστικής εγκυρότητας, η συχνότητα 1 για όσους έχουν πιστοποίηση διδασκαλείου, ενσωματώνεται με αυτούς που είναι κάτοχοι πιστοποίησης από το ΕΚΠΑ με ποσοστό 4,1%.

Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία (Είδος εργασιακής σχέσης).

Αριθμός εκπαιδευτικών N=170	Ιδιωτικό	Δημόσιο
Συχνότητα	13	157
Σχετική συχνότητα	7,6%	92,4%

Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία (Είδος εργασιακής σχέσης σε δημόσιο σχολείο).

Αριθμός εκπαιδευτικών N=170	Μόνιμη	Συμβασιούχος
Συχνότητα	114	43
Σχετική συχνότητα	67,1%	25,3%

Το 92,4% εργάζεται στην δημόσια εκπαίδευση με το 67,1% να είναι μόνιμοι και το 25,3% αναπληρωτές.

Πίνακας 7: Δημογραφικά στοιχεία (Διευθυντική θέση).

Αριθμός εκπαιδευτικών N=169	Θέση ευθύνης	
	Ναι	Όχι
Συχνότητα	92	77
Σχετική συχνότητα	54,4%	45,6%

Το 54,4% εργάζονται σε θέση ευθύνης και εκτελούν και χρέη διοίκησης σχολικών μονάδων.

Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία (Επιμόρφωση σε πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας).

Αριθμός εκπαιδευτικών N=169	Ναι	
	Ναι	Όχι
Συχνότητα	54	115
Σχετική συχνότητα	32,0%	68,0%

Επιμόρφωση σε προγράμματα ψυχικής υγείας, όπως το «βήματα για τη ζωή», «Ο κήπος με τις γάτες» κ.α., έχουν παρακολουθήσει το 32,0% από το δείγμα από διάφορους φορείς ή δομές, όπως το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Α.Π.Θ. ο ΟΚΑΝΑ κ.α.

7.2. Μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων

Μετά την συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων.

1. Αρχικά συγκεντρώθηκαν και αριθμήθηκαν όλα τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, όπως προέκυψαν από τις ψηφιακές εκδόσεις αυτών.
2. Σε κάθε ερώτηση αντιστοιχήθηκε μία μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις.
3. Καταχωρήθηκαν οι τιμές των μεταβλητών και οι μεταβλητές στο SPSS.
4. Επανελέγχθηκε η ακρίβεια των καταχωρήσεων για τυχόν σφάλματα κατά την εισαγωγή των τιμών.

5. Έγινε η επεξεργασία των δεδομένων με το λογισμικό πακέτο SPSS 24.0.

7.3. Στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν

Για την ανάλυση των δεδομένων κρίθηκε να χρησιμοποιηθούν κυρίως οι παρακάτω στατιστικές αναλύσεις:

1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση.
2. Ο δείκτης α -cronbach, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.
3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση με την χρήση της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis) και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax rotation).
4. Ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών.
5. Ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) για την πρόβλεψη των τιμών του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου.
6. Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των τιμών στις μεταβλητές, ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.
7. Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t -test προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των τιμών στις μεταβλητές, ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.
8. Ο έλεγχος έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα (2 independent samples) και ο έλεγχος Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα (3 independent samples) για να διαπιστώσουμε αν η διαφοροποίηση των τιμών των μεταβλητών ανάλογα με τις δημογραφικές μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντική.
9. Το test Kolmogorov-Smirnov για τον έλεγχο συμφωνίας με την κανονική κατανομή των μεταβλητών.

Η στατιστική σημαντικότητα καθορίζεται στο επίπεδο του 5%. Δηλαδή για να θεωρείται ένα αποτέλεσμα στατιστικού ελέγχου σημαντικό πρέπει να έχει $p < 0.05$

7.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

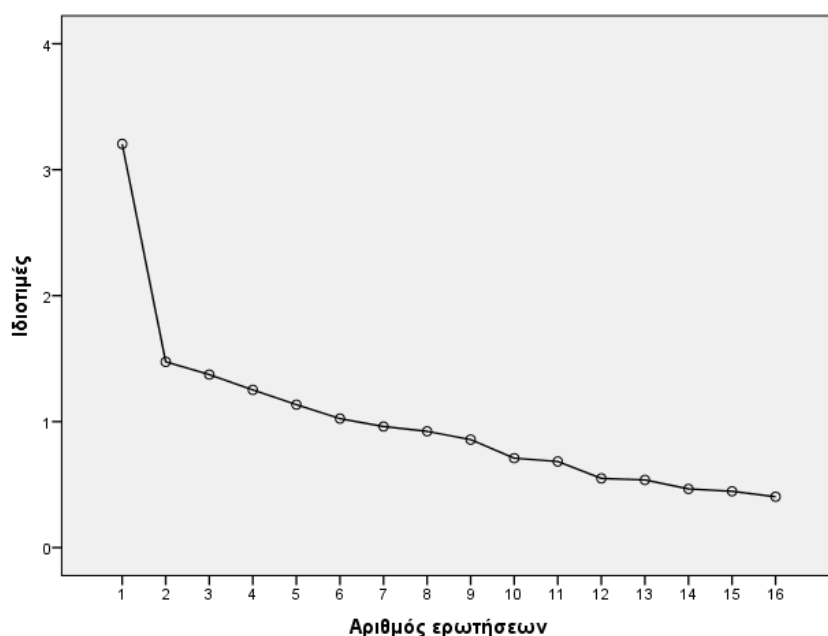
7.4.1. Ερωτηματολόγιο: «κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))»

Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για την κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο με το συντελεστή Cronbach's alpha, $\alpha=0,703$, τιμή που προσδίδει αποδεκτή αξιοπιστία στο ερωτηματολόγιο.

7.4.2. Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου

Η παραγοντική ανάλυση μάς δίνει στην εσωτερική δομή ενός ερωτηματολογίου, αν υπάρχουν δηλαδή επιμέρους κλίμακες, καθώς και τη σχέση μεταξύ τους. Έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση χωρίς τον ορισμό ενός παράγοντα. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis) για τις συσχετίσεις των δεκαέξι μεταβλητών-ερωτήσεων. Το κριτήριο για την διαπίστωση του αριθμού των παραγόντων είναι οι ιδιοτιμές τους να είναι πάνω από την μονάδα. Πριν από την παραγοντική ανάλυση εξετάσθηκε αν η συγκεκριμένη τεχνική παραγοντικής ανάλυσης είναι κατάλληλη. Δυο έλεγχοι χρησιμοποιήθηκαν: τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett (1954), όπου απαιτείται η τιμή που προκύπτει για τον έλεγχο να είναι στατιστικά σημαντική και ο έλεγχος K.M.O. (Kaiser-Meyer-Olkin measure of Sampling Adequacy) (Kaiser, 1974), όπου τιμές >0.60 θεωρούνται ικανοποιητικές, αν και κατά τους Κατσή, Σιδερίδη & Εμβαλωτή (2010) για να είναι αξιόπιστη η παραγοντική ανάλυση πρέπει η τιμή K.M.O. να είναι πάνω από 0.80. Η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με την μέθοδο Varimax έδωσε τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 9. Ο πρώτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 20,03% της διακύμανσης, ο δεύτερος για το 9,22%, ο τρίτος για το 8,58%, ο τέταρτος για το 7,83%, ο πέμπτος για το 7,09% και ο έκτος για το 9,40%. Ενώ συνολικά προβλέπεται το 59,15% της διακύμανσης. Το διάγραμμα που μας δείχνει ποιοτικά τους παράγοντες (διάγραμμα κρημνού) που εμφανίζονται στην παραγοντική ανάλυση με φόρτιση παραγόντων από 0,35 και άνω, είναι το διάγραμμα 4. Στο διάγραμμα αυτό, το σχήμα και οι ιδιοτιμές των παραγόντων δείχνουν ότι έχουμε έξι κύριους παράγοντες στο ερωτηματολόγιο.

Στον πίνακα 9, οι ερωτήσεις έχουν τοποθετηθεί με αύξουσα σειρά όπως είναι τοποθετημένες στο ερωτηματολόγιο. Έτσι, είναι δυνατό να γίνει η αντιστοίχιση των ερωτήσεων με τους παράγοντες που δομούν το ερωτηματολόγιο.



Διάγραμμα 4: Γράφημα κρημνού για ερωτηματολόγιο «κλίμακα ενσυναίσθησης Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))».

Πίνακας 9: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, χωρίς προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.35 .

Α/Α	Ερωτήσεις	Φορτίσεις παραγόντων					
		1	2	3	4	5	6
1	Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.	0,585	0,040	0,206	0,156	0,195	0,087
2	Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ.	0,147	0,517	0,195	0,509	0,130	0,045
3	Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.	0,093	0,005	0,804	0,173	0,049	0,001
4	Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.	0,068	0,022	0,192	0,793	0,031	0,269
5	Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.	0,686	0,071	0,167	0,032	0,007	0,246
6	Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα	0,500	0,311	0,215	0,119	0,211	0,229
7	Όταν ένας/μία φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο.	0,029	0,313	0,035	0,101	0,636	0,099
8	Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δε λένε τίποτε.	0,315	0,012	0,252	0,430	0,213	0,431
9	Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων	0,758	0,079	0,021	0,119	0,081	0,112
10	Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες.	0,058	0,338	0,119	0,403	0,402	0,205

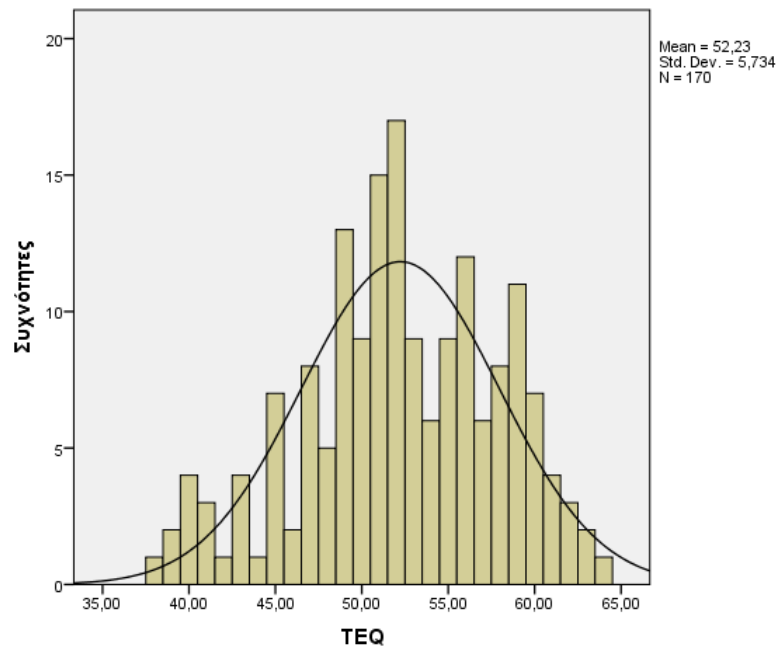
11	Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει.	0,159	0,098	0,081	0,125	0,774	0,175
12	Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.	0,133	0,745	0,044	0,116	0,175	0,093
13	Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.	0,493	0,394	0,150	0,017	0,013	0,165
14	Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι' αυτούς.	0,072	0,759	0,132	0,054	0,051	0,150
15	Το βρίσκω ανόητο να κλαίνει άνθρωποι από χαρά.	0,049	0,154	0,019	0,152	0,076	0,789
16	Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά.	0,192	0,147	0,730	0,059	0,135	0,055

* Με έντονη γραφή δείχνετε η κύρια φόρτιση των ερωτήσεων ανά παράγοντα.

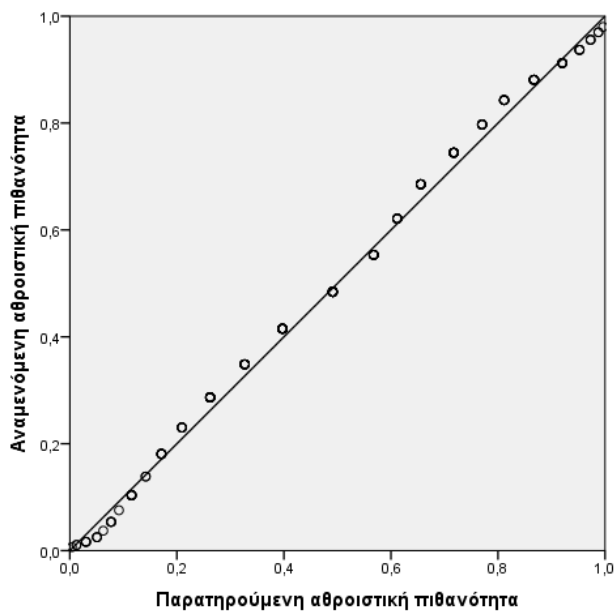
7.4.3. Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου

7.4.4. Έλεγχος κανονικότητας του ερωτηματολογίου

κανονική κατανομή, στην συνέχεια κατασκευάστηκε το διάγραμμα P-P για επιπρόσθετο έλεγχο.



Διάγραμμα 5: Ιστόγραμμα για ερωτηματολόγιο «κλίμακα ενσυναίσθησης Τorόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))».



Διάγραμμα 6: Διάγραμμα P-P για ερωτηματολόγιο «κλίμακα ενσυναίσθησης Τorόντο (Toronto Empathy Questionnaire, (TEQ))».

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 5) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 6), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή TEQ

υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας. Με αφετηρία αυτές τις ενδείξεις για να ελέγξουμε αν η κατανομή της μεταβλητής είναι συμβατή με την κανονική εφαρμόστηκε το test Kolmogorov-Smirnov.

Με υποθέσεις εργασίας:

Μηδενική υπόθεση: Η υπό έλεγχο κατανομή, δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή, έναντι της

Εναλλακτικής υπόθεσης: Η υπό έλεγχο κατανομή διαφέρει από την κανονική κατανομή.

Έγινε δίπλευρος έλεγχος του στατιστικού ελέγχου με επιπλέον έλεγχο προσομοίωσης Monte Carlo. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 10.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.

Μεταβλητή TEQ	
N	170
Μέση τιμή	52,23
Τυπική απόκλιση	5,73
p, Ασυμπ. (K-S)	0,095
p, Monte Carlo	0,488

* Ασυμπ.(K-S): έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, Monte Carlo: προσομοίωση Monte Carlo, p=στατιστική σημαντικότητα ελέγχου σε επίπεδο 0,05.

Από την ανάλυση των τιμών του παραπάνω πίνακα 10 προκύπτει ότι η μεταβλητή TEQ ακολουθεί κανονική κατανομή. Έτσι για το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου από το ιστόγραμμα, το διάγραμμα P-P και από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo, προέκυψαν οι τιμές του πίνακα 10. Όπου $p > 0,05$ άρα η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή. Η μέση τιμή της ενσυναίσθησης, όπως αποτυπώνεται από το ερωτηματολόγιο είναι: Μ.Τ.=52,23, Τ.Α.=5,73 με υψηλότερη τιμή τον αριθμό 64.

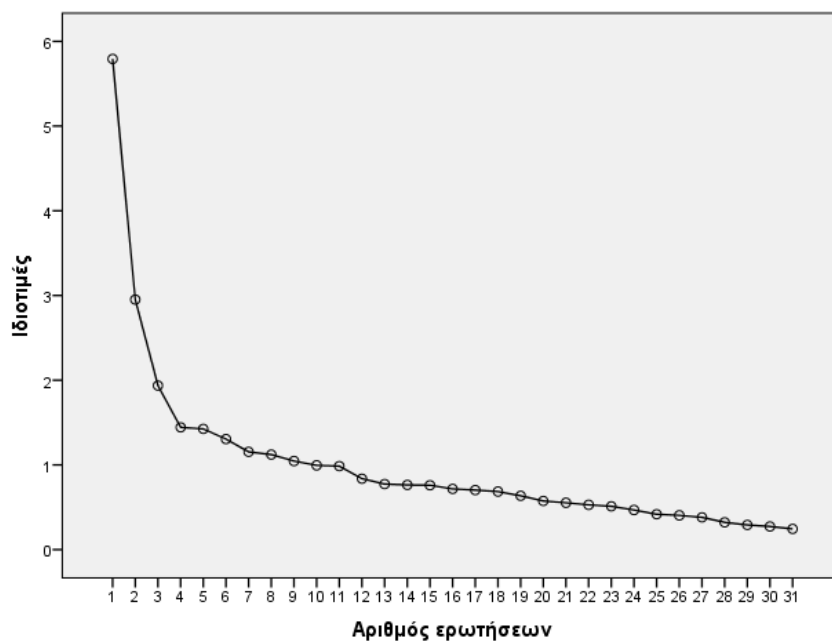
7.4.5. Ερωτηματολόγιο: «κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS))»

Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για την κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης, με το συντελεστή Cronbach's alpha, $\alpha=0,791$, τιμή που προσδίδει αποδεκτή αξιοπιστία στο ερωτηματολόγιο.

7.4.6. Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου

Η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με την μέθοδο Varimax έδωσε τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 11. Ο πρώτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 18,63% της διακύμανσης, ο δεύτερος για το 9,52%, ο τρίτος για το 6,25%, ενώ συνολικά προβλέπεται το 34,40% της διακύμανσης. Το διάγραμμα που μας δείχνει ποιοτικά τους παράγοντες (διάγραμμα κρημνού) που εμφανίζονται στην παραγοντική ανάλυση με φόρτιση παραγόντων από 0,40 και άνω, είναι το διάγραμμα 7. Στο διάγραμμα αυτό, το σχήμα και οι ιδιοτιμές των παραγόντων δείχνουν ότι έχουμε έξι κύριους παράγοντες στο ερωτηματολόγιο, όμως με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώνουμε τρεις διαστάσεις.

Στον πίνακα 11, οι ερωτήσεις έχουν τοποθετηθεί με αύξουσα σειρά όπως είναι τοποθετημένες στο ερωτηματολόγιο. Έτσι, είναι δυνατό να γίνει η αντιστοίχιση των ερωτήσεων με τους παράγοντες που δομούν το ερωτηματολόγιο.



Διάγραμμα 7: Γράφημα κρημνού για ερωτηματολόγιο «κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS))»

Πίνακας 11: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.40.

Ερωτήσεις		Παράγοντες		
		1	2	3
1	Μιλάω με τους άλλους σε προσωπικό επίπεδο	,149	-,047	,329
2	Οι άλλοι ζητούν τη συμβουλή μου.	,001	,386	,469
3	Είμαι άνθρωπος που οι άλλοι αισθάνονται άνετα να μιλήσουν.	,056	,379	,304
4	Δεν μιλάω με κάποιον εάν δεν έχω κάτι για το οποίο να μιλήσω	-,056	-,129	,441
5	Συνήθως είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους.	,029	,120	,462
6	Συνήθως, παρά την πρόθεσή μου, μου παίρνει περισσότερο χρόνο από ότι στο συνομιλητή μου να τον ακούσω.	,257	,029	,262
7	Αρχίζω να μιλώ πριν ο άλλος ολοκληρώσει αυτό που λέει.	,661	,198	-,124
8	Ακούω τον άλλον με ηρεμία, ενόσω αυτός μιλά.	,459	,401	-,012
9	Αρχίζω να διαφωνώ με τον άλλον χωρίς να το καταλάβω, ενόσω τον ακούω.	,724	,106	,008
1	Ενώ ακούω, έχω την τάση να μιλώ στο συνομιλητή μου, εμμένοντας στις ασήμαντες λεπτομέρειες που	,611	,062	,234
1	Ακούω τους άλλους όντας αφηρημένος/η.	,436	,124	,189
1	Ακούω τον άλλον, βάζοντας τον εαυτό μου στη θέση του.	,187	,393	,355
1	Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως.	-,110	,111	,436
1	Χωρίς να το θέλω βλέπω τον άλλον κριτικά.	,562	,085	,096
1	Ακούω τον άλλον, συνοψίζοντας στο μυαλό μου ό,τι έχει πει.	,065	,722	,116
1	Μερικές φορές δίνω στο συνομιλητή μου μια σύντομη περίληψη όσων έχει πει.	-,112	,674	,033
1	Δεν μπορώ να ελέγξω το συναίσθημά μου όταν μιλώ.	-,507	-,074	,154
1	Έχω τη διάθεση να ακούω τους άλλους με σοβαρότητα.	,348	,340	,375
1	Όταν θέλω να πω κάτι, το λέω, ακόμη κι αν διακόπτω τον άλλον.	,727	,184	-,234
2	Έχω την τάση να πιέζω τον άλλον να μιλήσει γρηγορότερα.	,607	-,187	,166
21	Μπορώ να ακούω τον άλλον, ακόμη και αν έχει διαφορετική γνώμη από τη δική μου.	,213	,136	,475
22	Έχω την τάση να απορρίπτω τη γνώμη του άλλου, όταν διαφέρει από τη δική μου.	,617	,002	,204
23	Έχω την τάση να μιλώ με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, όταν μιλώ με άλλους.	,521	-,024	-,039
24	Ενόσω τον ακούω, ενοχλούμαι όταν δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του συνομιλητή μου.	,407	-,354	,293
25	Μιλώ προσβλητικά όταν έχω κακή διάθεση.	,488	-,093	,344
2	Όταν ο άλλος διστάζει να μιλήσει, τον βοηθώ λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι κάπως έτσι;»	,161	,511	,090
27	Ακούω τον άλλον, δίνοντας προσοχή στα συναισθήματα που δεν εκφράζει.	,295	,502	,436
2	Ακούω τον άλλον δίνοντας περισσότερη προσοχή στην εναλλαγή των συναισθημάτων του παρά στο	-,048	,563	-,108
2	Έχω επίγνωση των δικών μου συναισθημάτων, ενόσω ακούω τους άλλους.	,249	,325	,282
3	Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες του άλλου, αλλά δεν μπορώ να του εμπιστευθώ τις δικές μου.	-,105	-,215	,296
3	Χαίρομαι που έχω δώσει συμβουλές σε άλλους.	,032	,307	,584

% Διακύμανσης

18,63 9,52 6,25

K.M.O.=0,782, Bartlett's Test of Sphericity $\chi^2=1382,291$, df=465,p=0,000

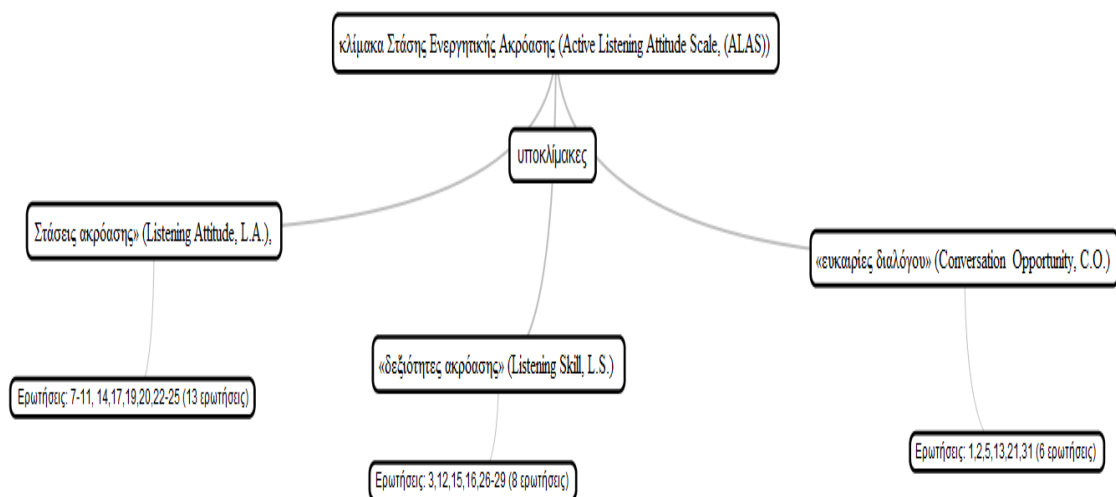
* Με έντονη γραφή δείχνετε η κύρια φόρτιση των ερωτήσεων ανά παράγοντα με φόρτιση πάνω από

0,40. Οι ερωτήσεις 4,6,7,9,10,11,14,19,20,22,23,24,25 και 30 έχουν αντίστροφη κωδικοποίηση (Kourmoussi et al., 2017b).

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου με προκαθορισμένους τρεις παράγοντες αιτιολογεί το 34,4% της διακύμανσης και οι έλεγχοι Bartlett's Test of Sphericity δίνουν τιμές: $\chi^2=1382,291$, $df=465$, $p=0,000$ και $K.M.O.=0,782$.

7.4.7. Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου

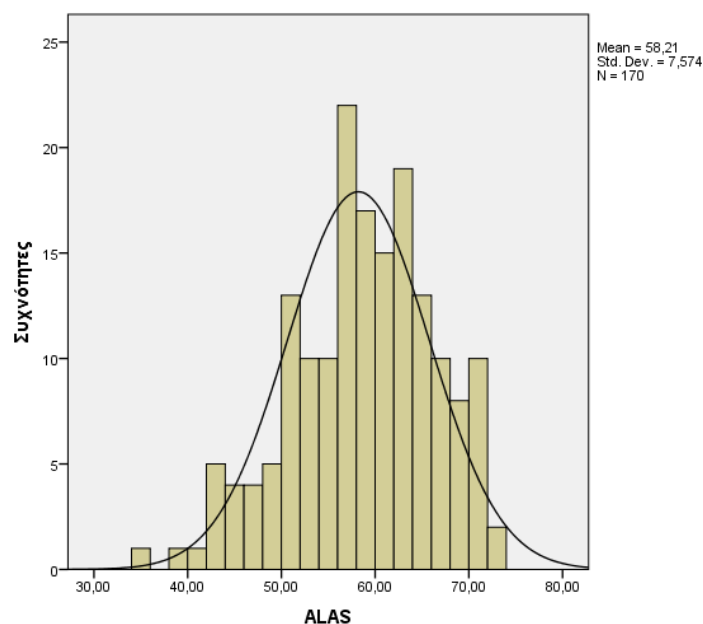
Από την ανάλυση των παραπάνω παραμέτρων που αφορούν στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι η χρήση του μπορεί να γίνει αποδεκτή για τις ανάγκες αυτής της έρευνας που αφορούν τον έλεγχο της Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης του πληθυσμού, με τους περιορισμούς όπως αυτοί αναφέρονται στην έρευνα των Kourmoussi et al (2017b), οι οποίοι προτείνουν την εξαίρεση της ερώτησης 6 *«Συνήθως, παρά την πρόθεσή μου, μού παίρνει περισσότερο χρόνο από ότι στο συνομιλητή μου να τον ακούσω»*, αλλά και την ερώτηση 18, όπως προκύπτει από την παραγοντική ανάλυση, *«Έχω τη διάθεση να ακούω τους άλλους με σοβαρότητα»* από τους στατιστικούς υπολογισμούς, καθώς φορτίζουν σε παραπάνω από έναν παράγοντα. Ο πρώτος παράγοντας έχει ονομαστεί και «Στάσεις ακρόασης» (Listening Attitude, L.A.), ο δεύτερος «δεξιότητες ακρόασης» (Listening Skill, L.S.) και ο τρίτος «ευκαιρίες διαλόγου» (Conversation Opportunity, C.O.). Μετά από την ανάλυση αξιοπιστίας των υποκλιμάκων διαπιστώθηκε ότι βέλτιστη κατανομή ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα, με συντελεστή Cronbach's alpha, $\alpha=0,760$ για τον L.A., $\alpha=0,715$ για τον L.S. και για τον C.O. $\alpha=0,557$, είναι αυτή που φαίνεται στο σχήμα 1.



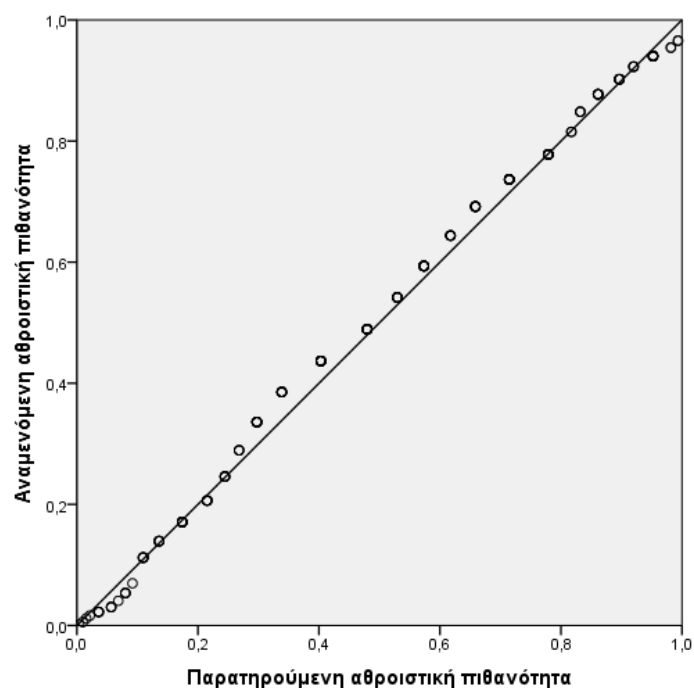
Σχήμα 1: Εσωτερική δομή ερωτηματολογίου κλίμακα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS))».

7.4.8. Έλεγχος κανονικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

Είναι απαραίτητος ο έλεγχος κανονικότητας του ερωτηματολογίου, καθώς η ύπαρξη ή απουσία κανονικής κατανομής των μεταβλητών καθορίζει και το είδος στατιστικών ελέγχων. Ελέγχθηκαν τα ιστογράμματα των παραγόντων ALAS (για το σύνολο του ερωτηματολογίου), LA, LS, και CO και συγκρίθηκαν με την κανονική κατανομή, στην συνέχεια κατασκευάστηκε το διάγραμμα P-P για επιπρόσθετο έλεγχο.

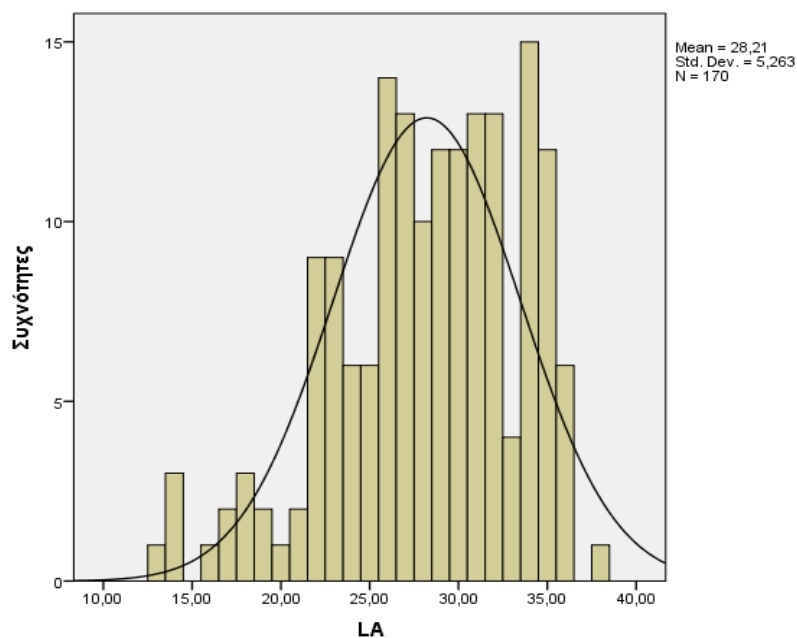


Διάγραμμα 8: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο ALAS.

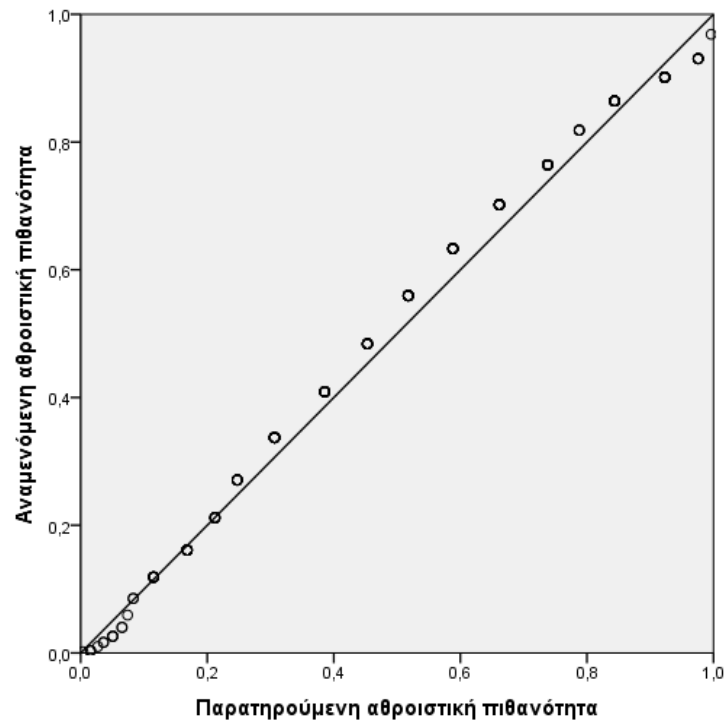


Διάγραμμα 9: Διάγραμμα P-P για ερωτηματολόγιο **ALAS**.

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 8) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 9), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή **ALAS** υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

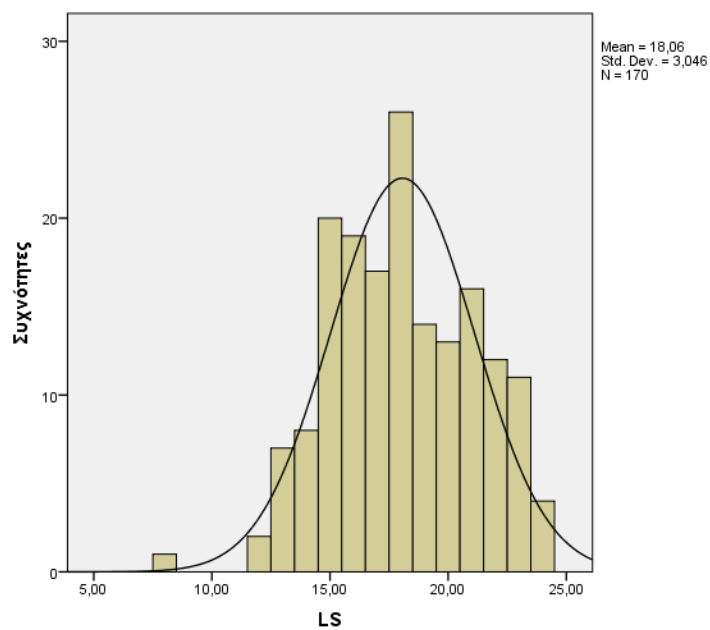


Διάγραμμα 10: Ιστόγραμμα για την υποκλίμακα **LA**.

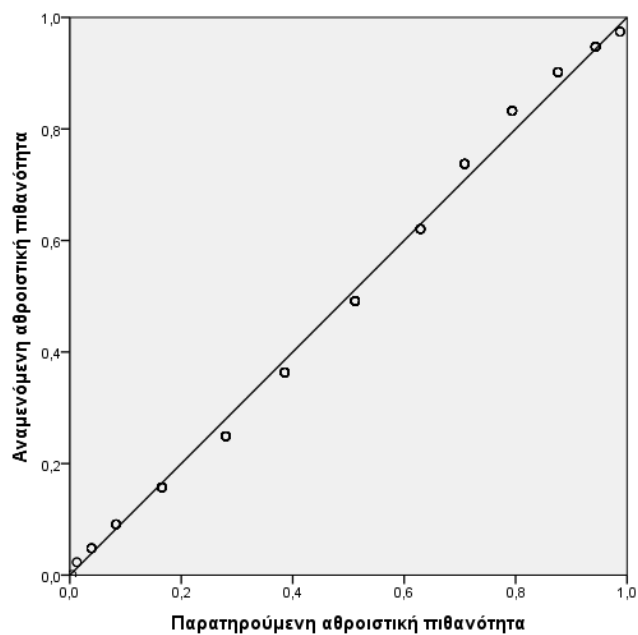


Διάγραμμα 11: Διάγραμμα P-P για την υποκλίμακα LA.

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 10) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 11), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή LA υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

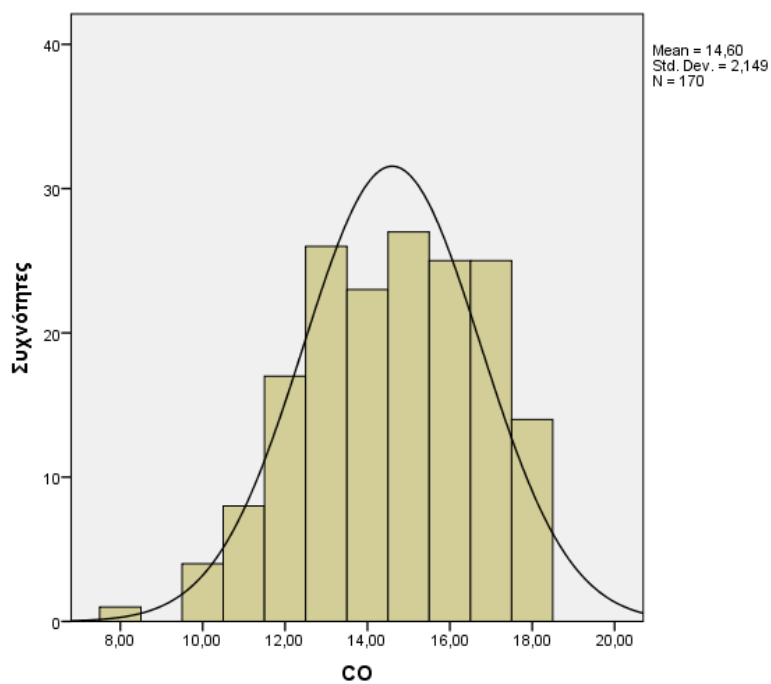


Διάγραμμα 12: Ιστόγραμμα για την υποκλίμακα LS.

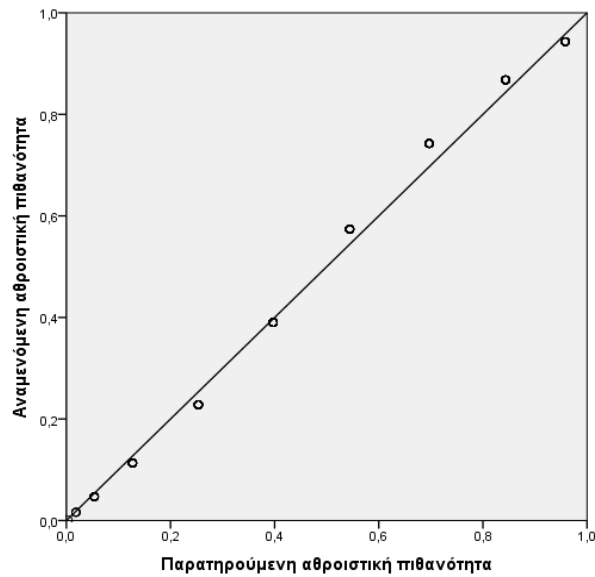


Διάγραμμα 13: Διάγραμμα P-P για την υποκλίμακα LS

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 12) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 13), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή LS υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.



Διάγραμμα 14: Ιστόγραμμα για την υποκλίμακα CO.



Διάγραμμα 15: Διάγραμμα P-P για την υποκλίμακα CO.

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 14) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 15), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή CO υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

Με αφετηρία αυτές τις ενδείξεις για να ελέγξουμε αν η κατανομή των μεταβλητών είναι συμβατή με την κανονική εφαρμόστηκε το test Kolmogorov-Smirnov.

Με υποθέσεις εργασίας:

Μηδενική υπόθεση: Η υπό έλεγχο κατανομή, δε διαφέρει από την κανονική κατανομή, έναντι της

Εναλλακτικής υπόθεσης: Η υπό έλεγχο κατανομή διαφέρει από την κανονική κατανομή.

Έγινε δίπλευρος έλεγχος του στατιστικού ελέγχου με επιπλέον έλεγχο προσομοίωσης Monte Carlo. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 12.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.

	Μεταβλητή ALAS	Μεταβλητή LA	Μεταβλητή LS	Μεταβλητή CO
N	170	170	170	170
Μέση τιμή	58,20	28,12	18,07	14,60
Τυπική απόκλιση	7,57	5,26	3,05	2,15
p, Ασυμπ. (K-S)	0,014	0,010	0,001	0,000

p, Monte Carlo	0,235	0,207	0,071	0,014
----------------	-------	-------	-------	-------

* Ασυμπ.(K-S): έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, Monte Carlo: προσομοίωση Monte Carlo, p=στατιστική σημαντικότητα ελέγχου σε επίπεδο 0,05.

Από την ανάλυση των τιμών του παραπάνω πίνακα 14 προκύπτει ότι οι μεταβλητές ALAS, LA και LS ακολουθούν κανονική κατανομή, ενώ η μεταβλητή CO δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Έτσι για το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου και τις τρεις υποκλίμακες από το ιστόγραμμα, το διάγραμμα P-P και από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo, προέκυψαν οι τιμές του πίνακα 14, όπου $p > 0,05$, επομένως η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή για τις τρεις από τις τέσσερις μεταβλητές.

7.4.9. Έλεγχος συσχέτισης των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ALAS.

Έγινε λοιπόν, δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής συμπληρώθηκε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 13: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του ALAS

	Μεταβλητή ALAS	Μεταβλητή LA	Μεταβλητή LS	Μεταβλητή CO
Μεταβλητή ALAS	1,000	0,824**	0,692**	0,571**
Μεταβλητή LA		1,000	0,259**	0,234**
Μεταβλητή LS			1,000	0,422**
Μεταβλητή CO				1,000

** $p < 0,01$.

Από τις τιμές του πίνακα 15 προέκυψαν οι παρακάτω παρατηρήσεις:

1)Μεταξύ της κλίμακας, ALAS και των υποπαραγόντων της κλίμακας, παρατηρούνται τα εξής:

Η συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργητική ακρόαση (ALAS) και της μεταβλητής για τις στάσεις ακρόασης (LA) είναι $\rho = 0,824$. Η συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργητική ακρόαση (ALAS) και της μεταβλητής για τις δεξιότητες ακρόασης (LS) είναι $\rho = 0,692$. Η συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργητική ακρόαση (ALAS) και της μεταβλητής για τις ευκαιρίες ακρόασης (CO) είναι $\rho = 0,571$.

2) Μεταξύ των υποπαραγόντων της κλίμακας, παρατηρούνται τα εξής:

Η συσχέτιση της μεταβλητής για τις στάσεις ακρόασης (LA) και της μεταβλητής για τις δεξιότητες ακρόασης (LS) είναι $\rho=0,259$. Η συσχέτιση της μεταβλητής για τις στάσεις ακρόασης (LA) και της μεταβλητής για τις ευκαιρίες ακρόασης (CO) είναι $\rho=0,234$. Η συσχέτιση της μεταβλητής τις δεξιότητες ακρόασης (LS) και της μεταβλητής για τις ευκαιρίες ακρόασης (CO) είναι $\rho=0,422$.

Οι συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας ALAS και των υποκλιμάκων είναι υψηλή έως πολύ υψηλή, όπως αναμένεται για παράγοντες ενός ερωτηματολογίου. Σε αντίθεση με τις συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, όπου οι συσχετίσεις χαμηλές έως μέσες, επιβεβαιώνοντας ότι αποτελούν κάθε μια ξεχωριστό παράγοντα που καταγράφει ο καθένας κάτι διαφορετικό.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο «Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (Active Listening Attitude Scale, (ALAS))», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεπιφύλακτα για τις ανάγκες αυτής της έρευνας, σύμφωνα με τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω.

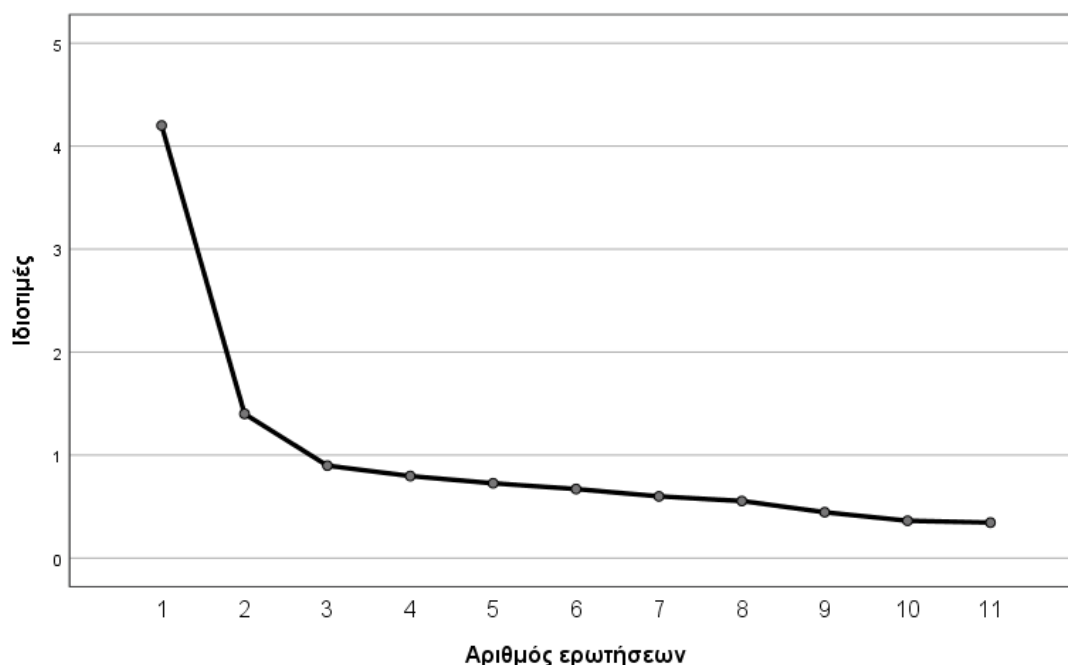
7.4.10. Ερωτηματολόγιο: «Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης (Active Empathic Listening Scale, (AELS))»

Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για την κλίμακα «Active Empathic Listening Scale»-AELS («Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης»), με το συντελεστή Cronbach's alpha, $\alpha=0,831$, τιμή που προσδίδει αποδεκτή αξιοπιστία στο ερωτηματολόγιο.

7.4.11. Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου

Η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με την μέθοδο Varimax έδωσε τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 13. Ο πρώτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 38,19% της διακύμανσης, ο δεύτερος για το 12,73%, ο τρίτος για το 8,16%, ενώ συνολικά προβλέπεται το 59,08% της διακύμανσης. Το διάγραμμα που μας δείχνει ποιοτικά τους παράγοντες (διάγραμμα κρημνού) που εμφανίζονται στην παραγοντική ανάλυση με φόρτιση παραγόντων από 0,40 και άνω, είναι το διάγραμμα 7. Στο διάγραμμα αυτό, το σχήμα και οι ιδιοτιμές των παραγόντων δείχνουν ότι έχουμε τρεις κύριους παράγοντες στο ερωτηματολόγιο.

Στον πίνακα 14, οι ερωτήσεις έχουν τοποθετηθεί με αύξουσα σειρά όπως είναι τοποθετημένες στο ερωτηματολόγιο. Έτσι, είναι δυνατό να γίνει η αντιστοίχιση των ερωτήσεων με τους παράγοντες που δομούν το ερωτηματολόγιο.



Διάγραμμα 16 : Γράφημα κρημνού για ερωτηματολόγιο «Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης (Active Empathic Listening Scale, (AELS))».

Πίνακας 14: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.40.

Ερωτήσεις		Παράγοντες		
		1	2	3
1	Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια.	,644	,147	,254
2	Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια.	,818	,157	,046
3	Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι.	,689	,063	,270
4	Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια.	,786	,181	,146
5	Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θα θυμάμαι αυτό που μου λένε.	,176	-	,819
6	Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή.	,357	,333	,534
7	Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι.	,288	,369	,538
8	Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/επιφωνήματα (π.χ.: Μμ, Χμ, κ. λπ.)	,171	,753	- ,026
9	Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/η στις ιδέες τους.	,118	,588	,397
1	Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων.	,099	,661	,342

1	Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος	,144	,803	,022
1	(π.χ. με νεύματα κεφαλής).			

% Διακύμανσης

38,1 12,7 8,16

K.M.O.=0,833, Bartlett's Test of Sphericity $\chi^2=538,064$, $df=55$, $p=0,000$

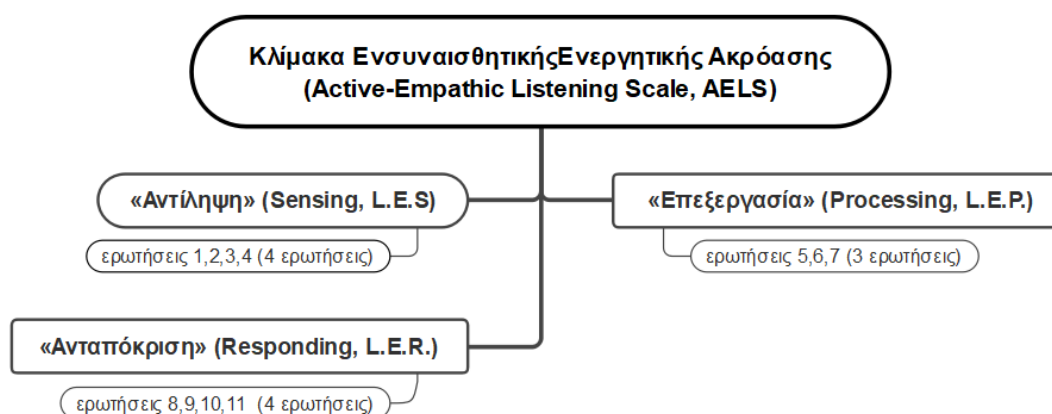
* Με έντονη γραφή δείχνετε η κύρια φόρτιση των ερωτήσεων ανά παράγοντα με φόρτιση πάνω από 0,40.

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου με προκαθορισμένους τρεις παράγοντες αιτιολογεί το 59,08% της διακύμανσης και οι έλεγχοι Bartlett's Test of Sphericity δίνουν τιμές: $\chi^2=538,064$, $df=55$, $p=0,000$ και K.M.O.=0,833.

7.4.12. Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου

Από την ανάλυση των παραπάνω παραμέτρων που αφορούν στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι η χρήση του μπορεί να γίνει αποδεκτή για τις ανάγκες αυτής της έρευνας που αφορούν τον έλεγχο της Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης του πληθυσμού, όπως αναφέρεται στην έρευνα των Kourmoussi et al (2017c). Ο πρώτος παράγοντας έχει ονομαστεί και «Αντίληψη» (*Sensing, L.E.S.*), ο δεύτερος «Επεξεργασία» (*Processing, L.E.P.*) και ο τρίτος «Ανταπόκριση» (*Responding, L.E.R.*).

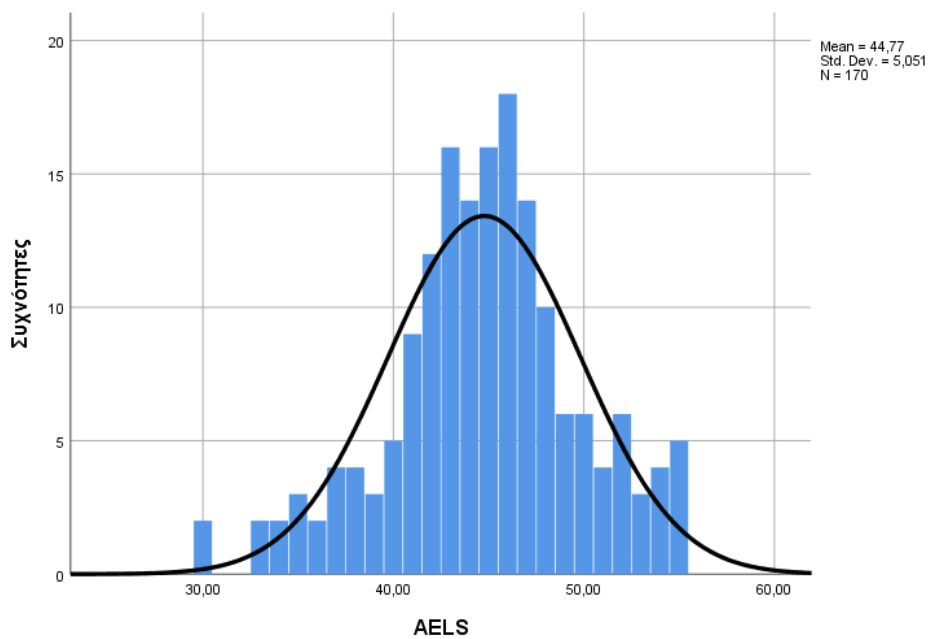
Μετά από την ανάλυση αξιοπιστίας των υποκλιμάκων διαπιστώθηκε ότι βέλτιστη κατανομή ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα, με συντελεστή Cronbach's alpha, $\alpha=0,770$ για τον L.E.S., $\alpha=0,635$ για τον L.E.P. και για τον L.E.R. $\alpha=0,727$, είναι αυτή που φαίνεται στο σχήμα 2.



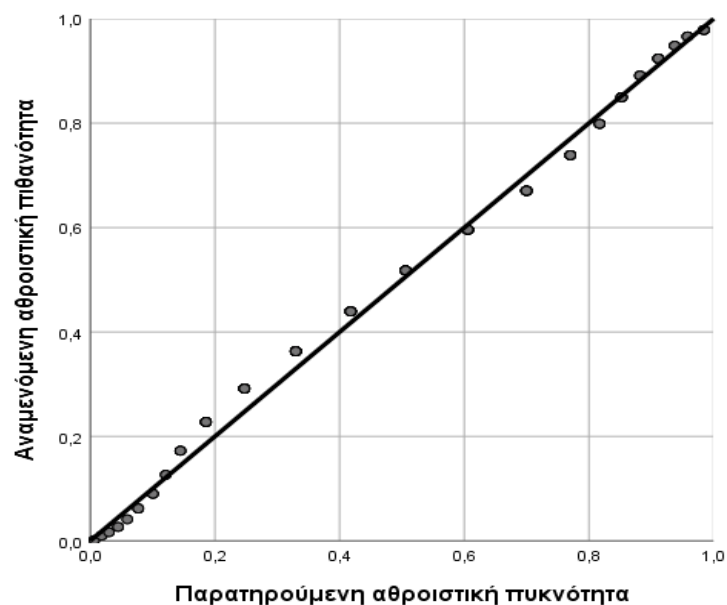
Σχήμα 2: Εσωτερική δομή ερωτηματολογίου κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης.

7.4.13. Έλεγχος κανονικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

Είναι απαραίτητος ο έλεγχος κανονικότητας του ερωτηματολογίου, καθώς η ύπαρξη ή απουσία κανονικής κατανομής των μεταβλητών καθορίζει και το είδος στατιστικών ελέγχων. Ελέγχθηκαν τα ιστογράμματα των παραγόντων AELS (για το σύνολο του ερωτηματολογίου), L.E.S., L.E.P. και L.E.R. και συγκρίθηκαν με την κανονική κατανομή, στην συνέχεια κατασκευάστηκε το διάγραμμα P-P για επιπρόσθετο έλεγχο.

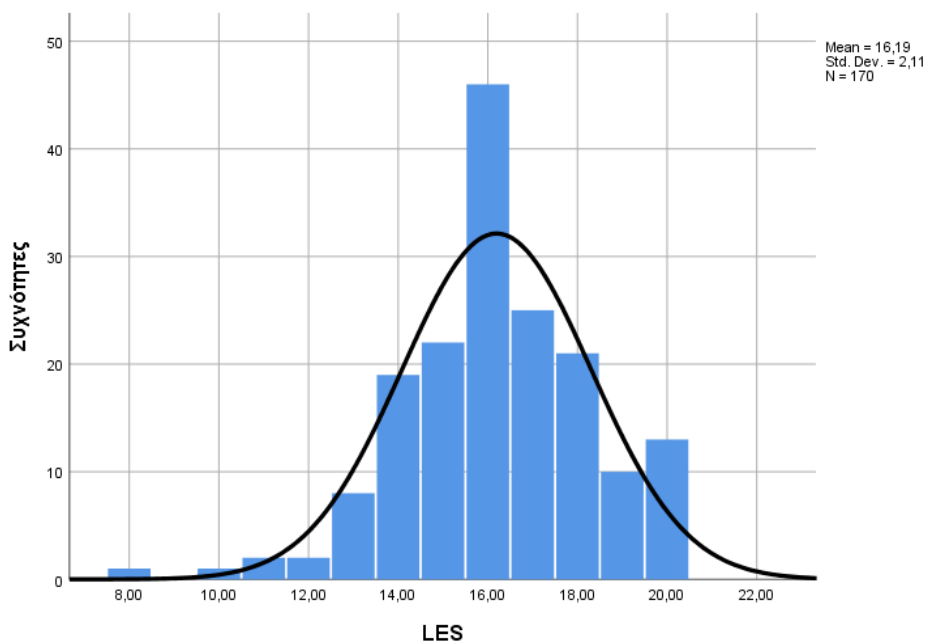


Διάγραμμα 17: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο AELS.

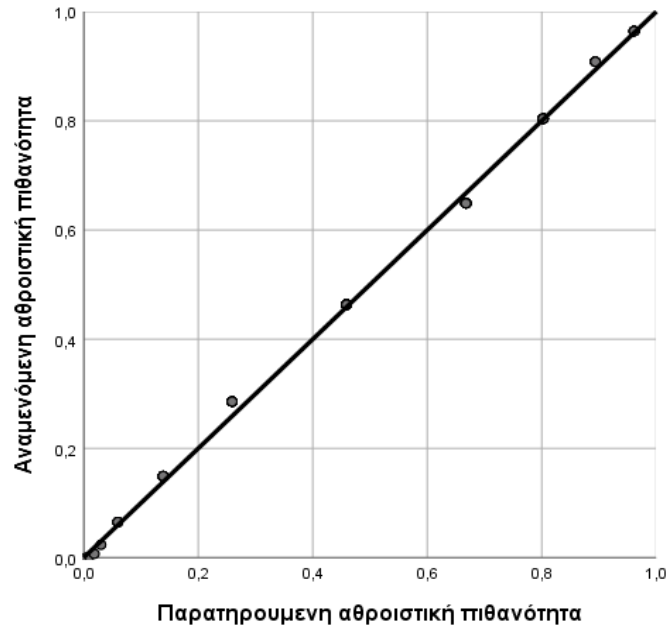


Διάγραμμα 18: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα AELS

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 17) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 18), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή AELS υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

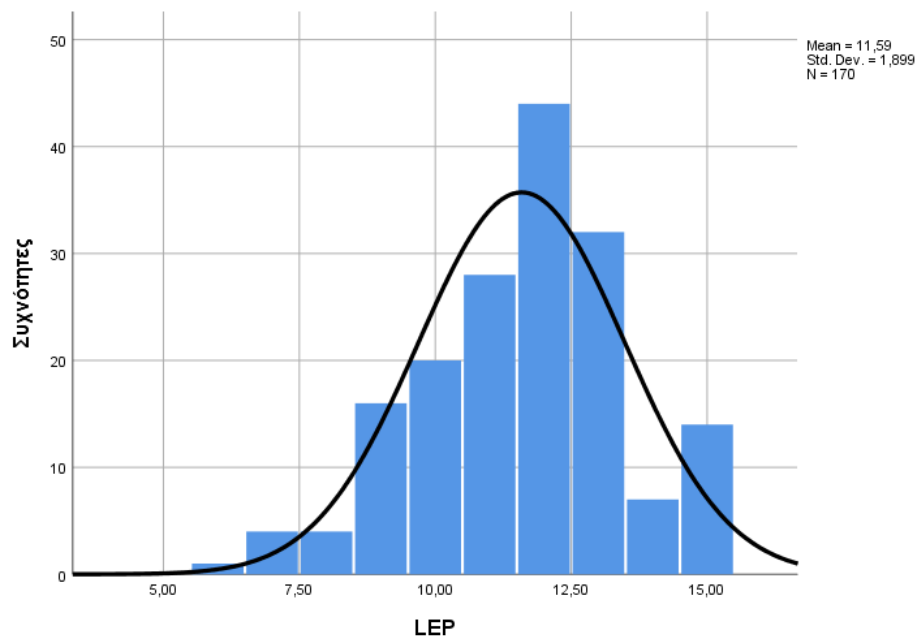


Διάγραμμα 19: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο LES.

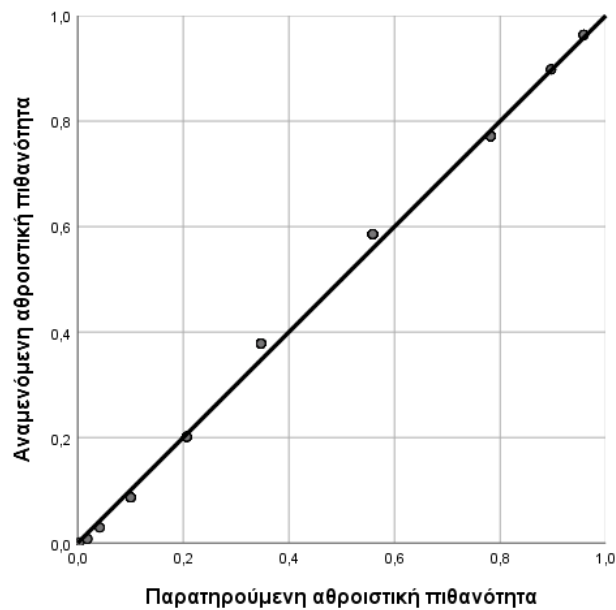


Διάγραμμα 20: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα LES

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 19) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 20), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή LES υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

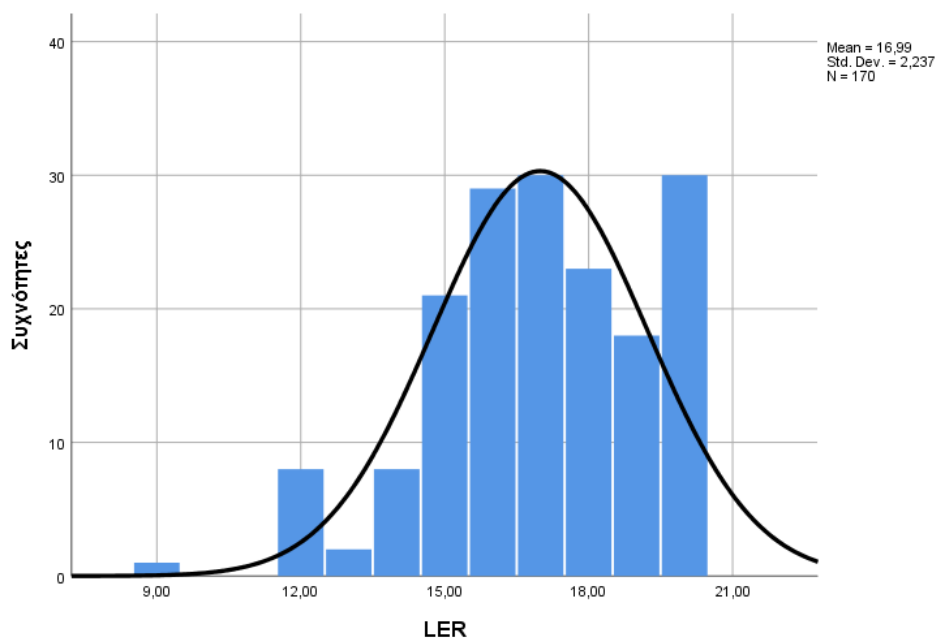


Διάγραμμα 21: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο LEP.

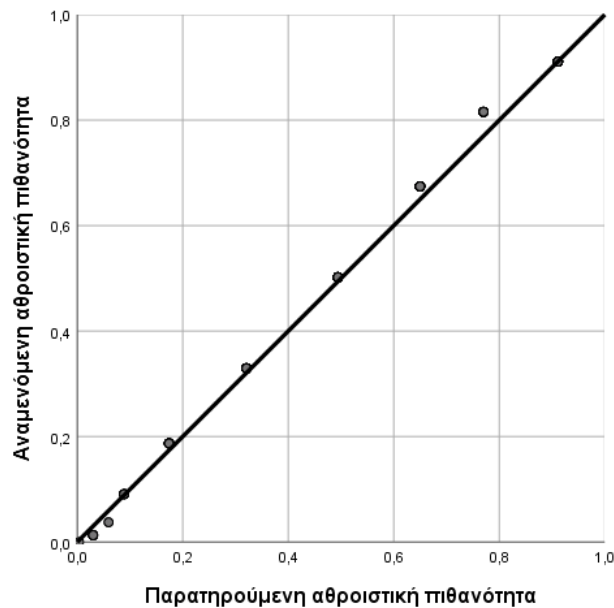


Διάγραμμα 22: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα LEP

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 21) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 22), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή LEP υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.



Διάγραμμα 23: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο LER.



Διάγραμμα 24: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα LER

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 23) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 24), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή LER υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

Με αφετηρία αυτές τις ενδείξεις για να ελέγξουμε αν η κατανομή των μεταβλητών είναι συμβατή με την κανονική εφαρμόστηκε το test Kolmogorov-Smirnov.

Με υποθέσεις εργασίας:

Μηδενική υπόθεση: Η υπό έλεγχο κατανομή δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή, έναντι της

Εναλλακτικής υπόθεσης: Η υπό έλεγχο κατανομή διαφέρει από την κανονική κατανομή.

Έγινε δίπλευρος έλεγχος του στατιστικού ελέγχου με επιπλέον έλεγχο προσομοίωσης Monte Carlo. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 15.

Πίνακας 15: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.

	Μεταβλητή AELS	Μεταβλητή LES	Μεταβλητή LEP	Μεταβλητή LER
N	170	170	170	170
Μέση τιμή	44,77	16,19	11,59	16,99

Τυπική απόκλιση	5,05	2,11	1,90	2,24
p, Ασυμπ. (K-S)	0,009	0,000	0,000	0,000
p, Monte Carlo	0,200	0,002	0,000	0,064

* Ασυμπ.(K-S): έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, Monte Carlo: προσομοίωση Monte Carlo, p=στατιστική σημαντικότητα ελέγχου σε επίπεδο 0,05.

Από την ανάλυση των τιμών του παραπάνω πίνακα 15 προκύπτει ότι οι μεταβλητές AEELS, LER ακολουθούν κανονική κατανομή, ενώ οι μεταβλητές LES και LEP δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Έτσι για το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου και τις τρεις υποκλίμακες από το ιστόγραμμα, το διάγραμμα P-P και από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo, προέκυψαν οι τιμές του πίνακα 14, όπου $p > 0,05$ η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή. Αυτό προέκυψε για τις δυο από τις τέσσερις μεταβλητές.

7.4.14. Έλεγχος συσχέτισης των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου AEELS.

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής συμπληρώθηκε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 16: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του AEELS

	Μεταβλητή AEELS	Μεταβλητή LES	Μεταβλητή LEP	Μεταβλητή LER
Μεταβλητή AEELS	1,000	0,764**	0,774**	0,802**
Μεταβλητή LES		1,000	0,488**	0,407**
Μεταβλητή LEP			1,000	0,442**
Μεταβλητή LER				1,000

** $p < 0,01$.

Από τις τιμές του πίνακα 16 προέκυψαν οι παρακάτω παρατηρήσεις:

1)Μεταξύ της κλίμακας, AEELS και των υποπαραγόντων της κλίμακας, παρατηρούνται τα εξής:

Η συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση (AEELS) και της μεταβλητής για την Αντίληψη (LES) είναι $\rho = 0,764$. Η συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση (AEELS) και της μεταβλητής για την

Επεξεργασία (LEP) είναι $\rho=0,774$. Η συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση (AELS) και της μεταβλητής για Ανταπόκριση (LER) είναι $\rho=0,802$.

2) Μεταξύ των υποπαραγόντων της κλίμακας, παρατηρούνται τα εξής:

Η συσχέτιση της μεταβλητής για την Αντίληψη (LES) και της μεταβλητής για την Επεξεργασία (LEP) είναι $\rho=0,488$. Η συσχέτιση της μεταβλητής την Αντίληψη (LES) και της μεταβλητής για Ανταπόκριση (LER) είναι $\rho=0,407$. Η συσχέτιση της μεταβλητής την Επεξεργασία (LEP) και της μεταβλητής για την Ανταπόκριση (LER) είναι $\rho=0,442$.

Η συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας AELS και των υποκλιμάκων είναι υψηλή έως πολύ υψηλή, όπως αναμένεται για παράγοντες ενός ερωτηματολογίου. Σε αντίθεση με τις συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, όπου οι συσχετίσεις είναι μέσες, επιβεβαιώνοντας ότι αποτελούν κάθε μια ξεχωριστό παράγοντα που καταγράφει ο καθένας κάτι διαφορετικό.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο: «Κλίμακα Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης (Active Empathic Listening Scale, (AELS))», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεπιφύλακτα για τις ανάγκες αυτής της έρευνας, σύμφωνα με τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω.

7.4.15. Ερωτηματολόγιο: «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)»

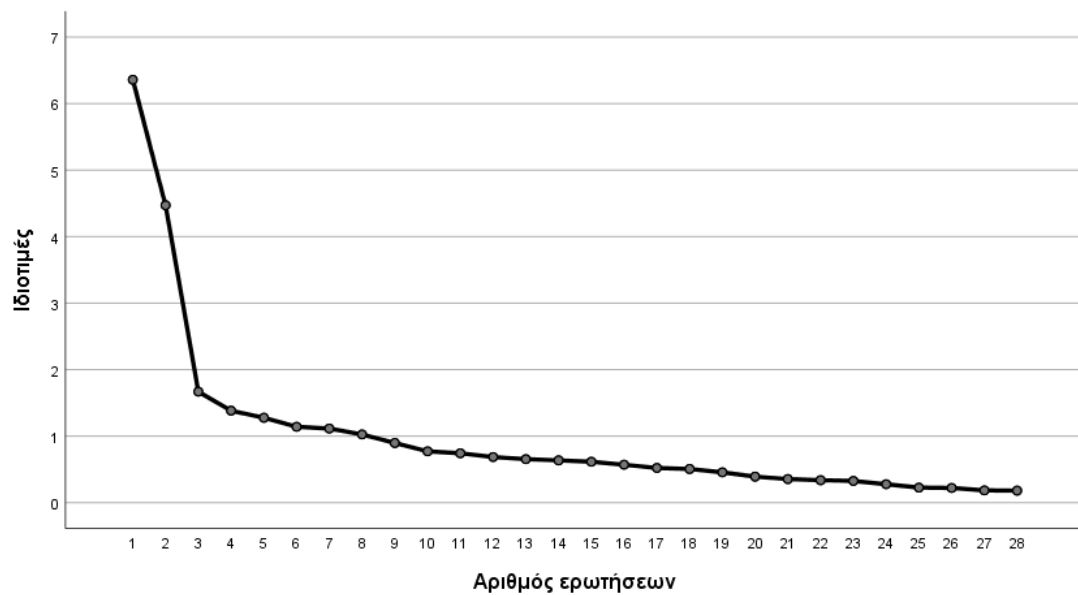
Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για την κλίμακα "«Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)», με το συντελεστή Cronbach's alpha, $\alpha=0,796$, τιμή που προσδίδει αποδεκτή αξιοπιστία στο ερωτηματολόγιο.

7.4.16. Εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου

Η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με την μέθοδο Varimax έδωσε τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 16. Ο πρώτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 22,71% της διακύμανσης, ο δεύτερος για το 16,00% και ο τρίτος για το 5,96%, ενώ συνολικά προβλέπεται το 44,64% της διακύμανσης. Το διάγραμμα που μας δείχνει ποιοτικά τους παράγοντες (διάγραμμα κρημνού) που εμφανίζονται στην παραγοντική

ανάλυση με φόρτιση παραγόντων από 0,40 και άνω, είναι το διάγραμμα 25. Στο διάγραμμα αυτό, το σχήμα και οι ιδιοτιμές των παραγόντων δείχνουν ότι επιβεβαιώνονται οι τρεις κύριοι παράγοντες στο ερωτηματολόγιο.

Στον πίνακα 17, οι ερωτήσεις έχουν τοποθετηθεί με αύξουσα σειρά όπως είναι τοποθετημένες στο ερωτηματολόγιο. Έτσι, είναι δυνατό να γίνει η αντιστοίχιση των ερωτήσεων με τους παράγοντες που δομούν το ερωτηματολόγιο.



Διάγραμμα 25 : Γράφημα κρημνού για ερωτηματολόγιο "«Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)»).

Πίνακας 17: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)», με προκαθορισμένους παράγοντες και φορτίσεις >0.40.

	Ερωτήσεις	Παράγοντες		
		1	2	3
1	Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.	-	0,72	0,00
2	Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε	0,50	-	0,07
3	Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε μένα.	-	0,61	0,15
4	Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή.	0,39	-	0,04
5	Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική.	-	0,74	0,10
6	Αυτό το παιδί φαίνεται ότι πληγώνεται ή ντρέπεται όταν το διορθώνω.	0,31	0,24	0,07
7	Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια.	0,00	0,80	-
8	Αυτό το παιδί αντιδράει έντονα, όταν με αποχωρίζεται.	0,16	-	0,73
9	Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	0,04	0,56	0,03
1	Αυτό το παιδί είναι υπερβολικά εξαρτημένο από εμένα.	0,10	0,02	0,80
1	Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου.	0,64	0,09	-
1	Αυτό το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του.	0,00	0,56	0,22
1	Αυτό το παιδί αισθάνεται ότι δεν το αντιμετωπίζω δίκαια.	0,50	-	0,14
1	Αυτό το παιδί ζητάει τη βοήθειά μου ακόμη κι όταν δεν τη χρειάζεται.	0,17	0,18	0,60
1	Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί.	-	0,57	0,13
1	Αυτό το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή και τιμωρό.	0,72	0,01	-
1	Αυτό το παιδί αντιδρά άσχημα και με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά.	0,52	0,099	0,35
1	Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία	0,69	-	0,24
8	τιμωρία ή παρατήρηση.	2	0,087	3
1	Αρκεί ένα βλέμμα μου ή μία αλλαγή του τόνου της φωνής μου για να	-	0,602	-
9	συμμορφωθεί αυτό το παιδί.	0,06		0,11
2	Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί.	0,71	-	0,21
21	Διαπίστωσα ότι αυτό το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου.	0,10	0,237	0,33
2	Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ	0,64	-	0,36
2	δύσκολη μέρα.	-	-	-
2	Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα	0,75	-	-
3	ευμετάβλητα.	1	0,113	0,05
2	Παρά τις προσπάθειές μου, εξακολουθώ να νιώθω άβολα από τη σχέση μου με αυτό	0,64	-	-
2	Αυτό το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς, όταν θέλει κάτι από εμένα.	0,67	-	0,38
2	Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει.	0,47	-	0,19
27	Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του.	-	0,731	0,01
2	Η σχέση μου με αυτό το παιδί με κάνει να αισθάνομαι αποτελεσματικός-ή και	-	0,654	-
8	γεμάτος-η αυτοπεποίθηση.	0,22		0,03
% Διακύμανσης		22,7	16,00	5,96

K.M.O.=0,812, Bartlett's Test of Sphericity $\chi^2=1637,852$, $df=378$, $p=0,000$

*

Με έντονη γραφή δείχνετε η κύρια φόρτιση των ερωτήσεων ανά παράγοντα με φόρτιση πάνω από 0,30.

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου με προκαθορισμένους τρεις παράγοντες αιτιολογεί το 44,64% της διακύμανσης και οι έλεγχοι Bartlett's Test of Sphericity δίνουν τιμές: $\chi^2=1637,852$, $df=378$, $p=0,000$ και K.M.O.=0,812.

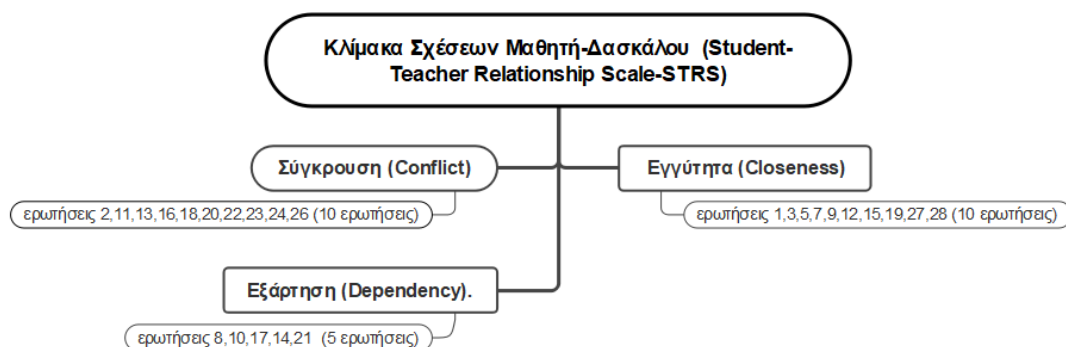
7.4.17. Ερμηνεία αναλύσεων για την εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)»

Από την ανάλυση των παραπάνω παραμέτρων που αφορούν στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι η χρήση του μπορεί να γίνει αποδεκτή για τις ανάγκες αυτής της έρευνας που αφορούν τον έλεγχο της Κλίμακας Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου του πληθυσμού, μια κλίμακα που προσδιορίζει τρεις διακριτές διαστάσεις των σχέσεων δασκάλου-παιδιού που εννοιολογικά προέρχονται από τη θεωρία της προσκόλλησης (Pianta, 1999; Saft & Pianta, 2001):

- σύγκρουση (Conflict),
- εγγύτητα (Closeness) και
- εξάρτηση (Dependency).

Η ελληνική έκδοση της κλίμακας αναλύθηκε στο παρελθόν (Gregoriadis & Tsigilis, 2008), καταλήγοντας στην πρόταση για εξαίρεση των ερωτήσεων 6, «*Αυτό το παιδί φαίνεται ότι πληγώνεται ή ντρέπεται όταν το διορθώνω*» και 25, «*Αυτό το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς, όταν θέλει κάτι από εμένα*». Στην περίπτωση της παραγοντικής ανάλυσης παραπάνω η ερώτηση 4 «*Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή*» που εμφανίζει χαμηλή φόρτιση και αυτή θα εξαιρεθεί από το ερωτηματολόγιο και τον παράγοντα σύγκρουση (Conflict), ενώ η ερώτηση 19, «*Αρκεί ένα βλέμμα μου ή μία αλλαγή του τόνου της φωνής μου για να συμμορφωθεί αυτό το παιδί*» φορτίζει στον παράγοντα εγγύτητα (Closeness). Η ερώτηση 17, «*Αυτό το παιδί αντιδρά άσχημα και με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά*» φορτίζει σε δυο παράγοντες και θα ενσωματωθεί στον παράγοντα της εξάρτησης για την ανάλυση.

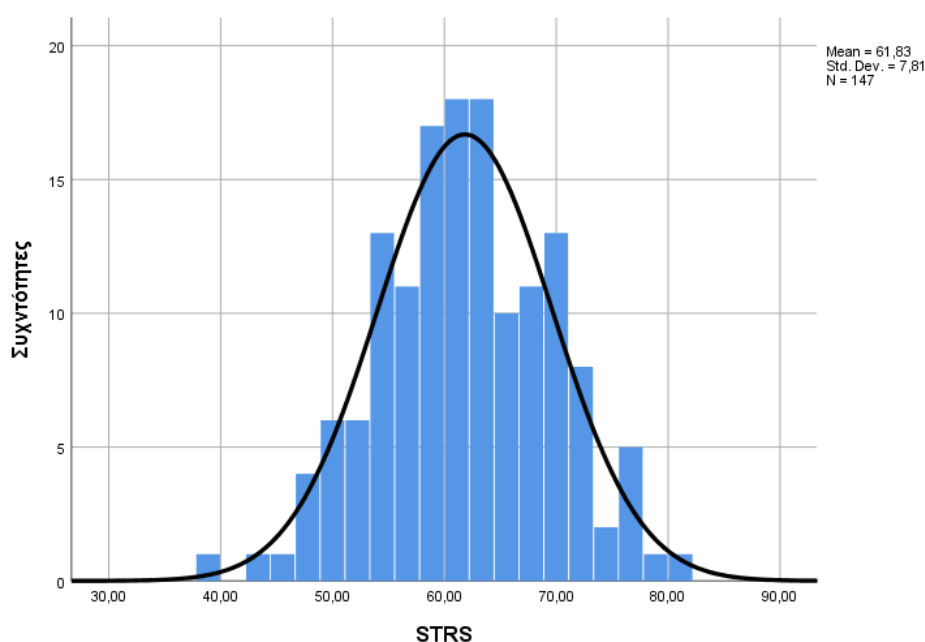
Μετά από την ανάλυση αξιοπιστίας των υποκλιμάκων διαπιστώθηκε ότι βέλτιστη κατανομή ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα, με συντελεστή Cronbach's alpha, $\alpha=0,848$ για τον Con., $\alpha=0,845$ για τον Clo και για τον Dep $\alpha=0,654$, είναι αυτή που φαίνεται στο σχήμα 3.



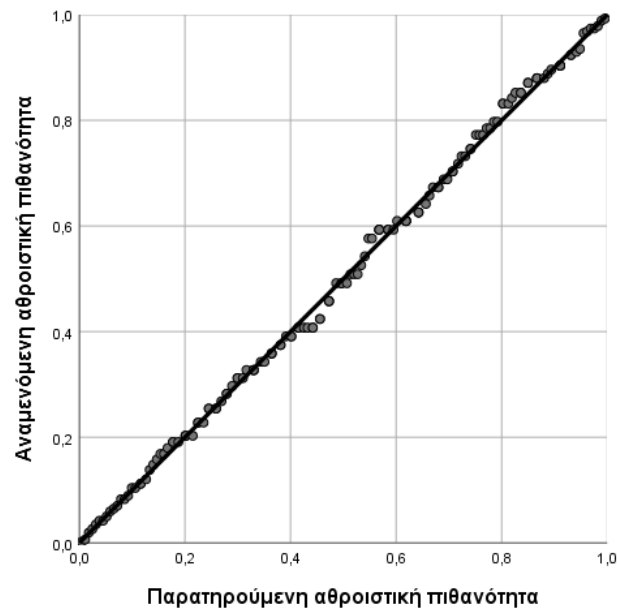
Σχήμα 3: Εσωτερική δομή ερωτηματολογίου Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου.

7.4.18. Έλεγχος κανονικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

Είναι απαραίτητος ο έλεγχος κανονικότητας του ερωτηματολογίου, καθώς η ύπαρξη ή απουσία κανονικής κατανομής των μεταβλητών καθορίζει και το είδος στατιστικών ελέγχων. Ελέγχθηκαν τα ιστογράμματα των παραγόντων STRS (για το σύνολο του ερωτηματολογίου), Con., Clo και Dep και συγκρίθηκαν με την κανονική κατανομή, στην συνέχεια κατασκευάστηκε το διάγραμμα P-P για επιπρόσθετο έλεγχο.

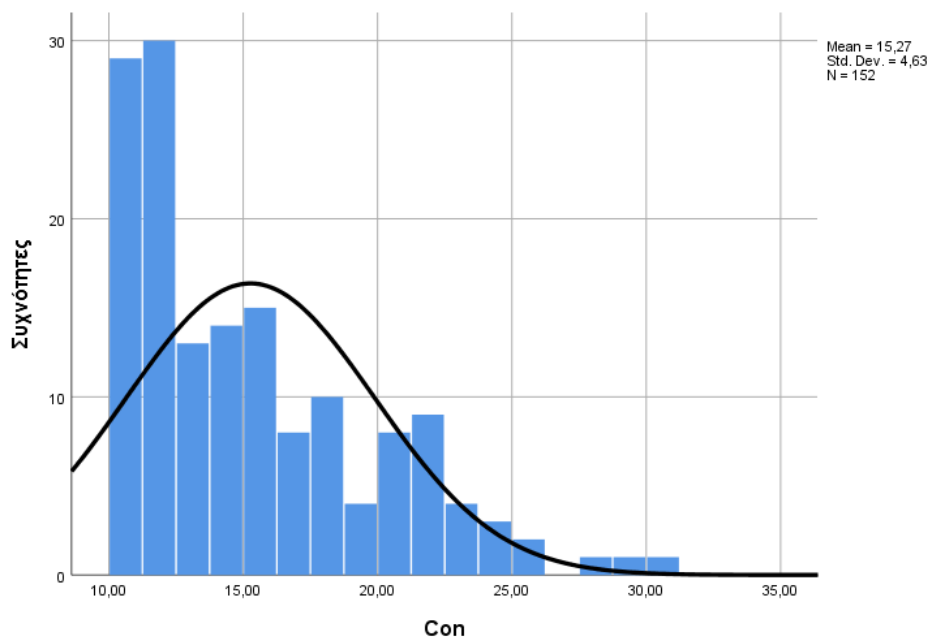


Διάγραμμα 26: Ιστόγραμμα για το ερωτηματολόγιο STRS.

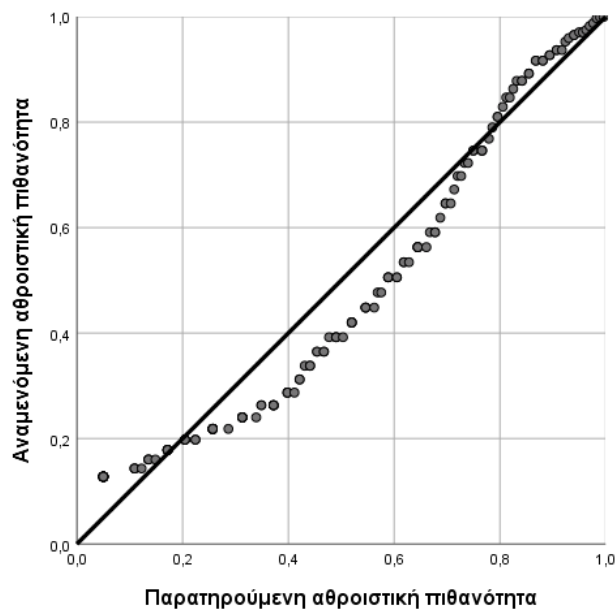


Διάγραμμα 27: Διάγραμμα P-P για την κλίμακα STRS.

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 26) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 27), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή STRS υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

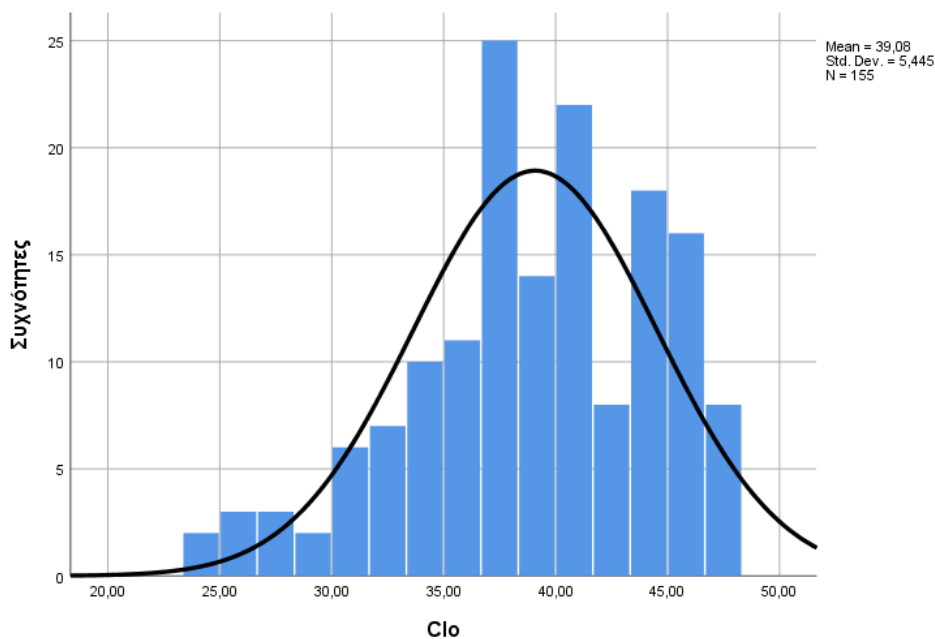


Διάγραμμα 28: Ιστόγραμμα για τον παράγοντα Con.

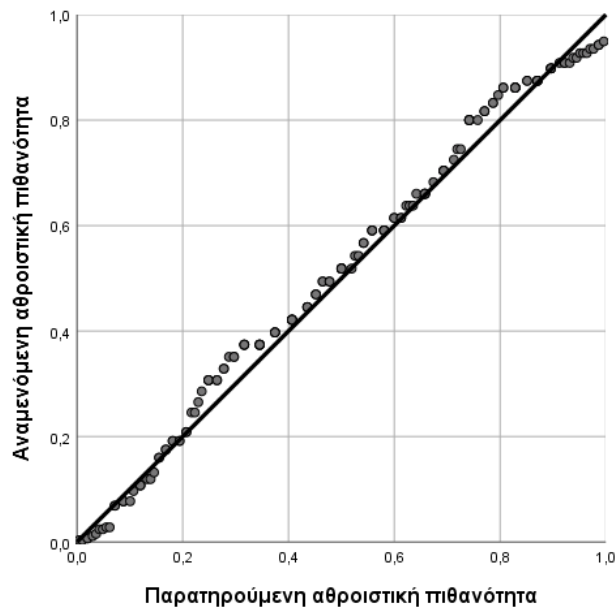


Διάγραμμα 29: Διάγραμμα P-P για τον παράγοντα Con.

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 28) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 29), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή Con δεν υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

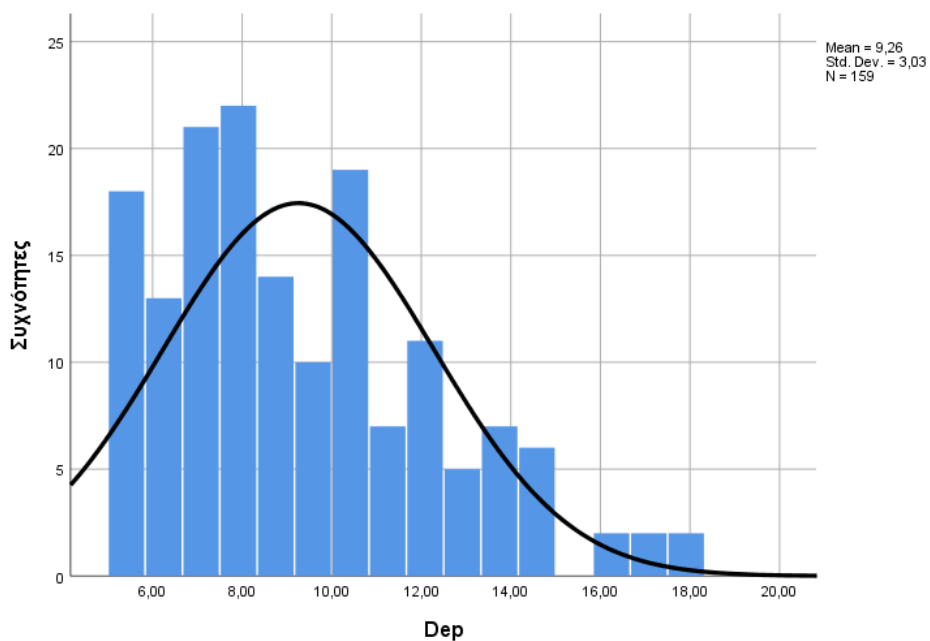


Διάγραμμα 30: Ιστόγραμμα για τον παράγοντα Clo.

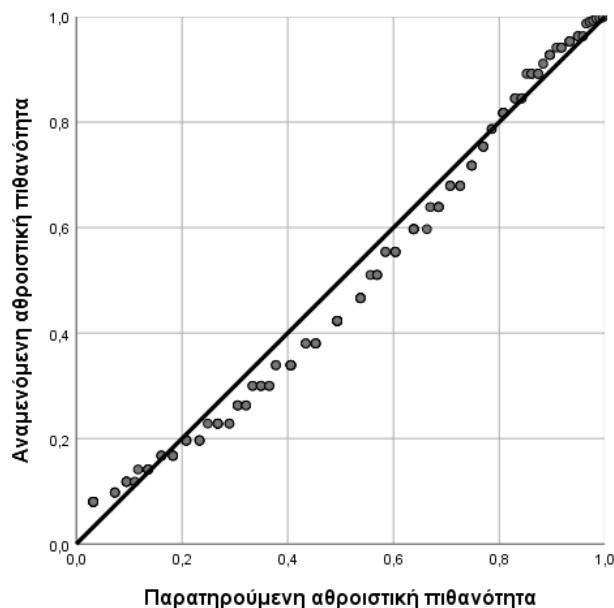


Διάγραμμα 31: Διάγραμμα P-P για τον παράγοντα Clo.

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 30) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 31), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή Clo δεν υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.



Διάγραμμα 32: Ιστόγραμμα για τον παράγοντα Dep.



Διάγραμμα 33: Διάγραμμα P-P για τον παράγοντα Dep.

Οι εικόνες του ιστογράμματος (διάγραμμα 32) και του διαγράμματος P-P (διάγραμμα 33), δείχνουν ότι ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται απόλυτα από το διάγραμμα P-P. Έτσι για την μεταβλητή Dep δεν υπάρχουν ενδείξεις κανονικότητας.

Με αφετηρία αυτές τις ενδείξεις για να ελέγξουμε αν η κατανομή των μεταβλητών είναι συμβατή με την κανονική εφαρμόστηκε το test Kolmogorov-Smirnov.

Με υποθέσεις εργασίας:

Μηδενική υπόθεση: Η υπό έλεγχο κατανομή δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή, έναντι της

Εναλλακτικής υπόθεσης: Η υπό έλεγχο κατανομή διαφέρει από την κανονική κατανομή.

Έγινε δίπλευρος έλεγχος του στατιστικού ελέγχου με επιπλέον έλεγχο προσομοίωσης Monte Carlo. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 18.

Πίνακας 18: Αποτελέσματα κανονικότητας υποκλιμάκων από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo.

	Μεταβλητή STRS	Μεταβλητή Con	Μεταβλητή Clo	Μεταβλητή Dep
N	147	152	155	159
Μέση τιμή	61,83	15,27	39,09	9,26

Τυπική απόκλιση	7,81	4,63	5,44	3,03
p, Ασυμπ. (K-S)	0,000	0,053	0,001	0,200
p, Monte Carlo	0,011	0,395	0,083	0,951

* Ασυμπ.(K-S): έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, Monte Carlo: προσομοίωση Monte Carlo, p=στατιστική σημαντικότητα ελέγχου σε επίπεδο 0,05.

Από την ανάλυση των τιμών του παραπάνω πίνακα 14 προκύπτει ότι οι μεταβλητές Con, Clo, Dep ακολουθούν κανονική κατανομή, ενώ η μεταβλητή STRS δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Έτσι για το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου και τις τρεις υποκλίμακες από το ιστόγραμμα, το διάγραμμα P-P και από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov με προσομοίωση Monte Carlo, προέκυψαν οι τιμές του πίνακα 14, όπου $p > 0,05$ και άρα η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή για τις τρεις από τις τέσσερις μεταβλητές.

7.4.19. Έλεγχος συσχέτισης των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου STRS.

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής συμπληρώθηκε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 19: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του STRS

	Μεταβλητή STRS	Μεταβλητή Con	Μεταβλητή Clo	Μεταβλητή Dep
Μεταβλητή STRS	1,000	0,504**	0,611**	0,694**
Μεταβλητή Con		1,000	-0,221**	0,370**
Μεταβλητή Clo			1,000	0,180*
Μεταβλητή Dep				1,000

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

Από τις τιμές του πίνακα 19 προέκυψαν οι παρακάτω παρατηρήσεις:

1) Μεταξύ της κλίμακας, STRS και των υποπαραγόντων της κλίμακας, παρατηρούνται τα εξής:

Η συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα STRS και της μεταβλητής για την σύγκρουση (Conflict, Con) είναι $\rho = 0,504$. Η συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα STRS και της μεταβλητής για την εγγύτητα (Closeness, Clo) είναι $\rho = 0,611$. Η συσχέτιση ανάμεσα

στην κλίμακα STRS και της μεταβλητής για την εξάρτηση (Dependency, Dep) είναι $\rho=0,694$.

2) Μεταξύ των υποπαράγοντων της κλίμακας, παρατηρούνται τα εξής:

Η συσχέτιση της μεταβλητής για την σύγκρουση (Conflict, Con) και της μεταβλητής για την εγγύτητα (Closeness, Clo) είναι $\rho=-0,221$. Η συσχέτιση της μεταβλητής για την σύγκρουση (Conflict, Con) και της μεταβλητής για την εξάρτηση (Dependency, Dep) είναι $\rho=0,370$. Η συσχέτιση της μεταβλητής για την εγγύτητα (Closeness, Clo) και της μεταβλητής για την εξάρτηση (Dependency, Dep) είναι $\rho=0,180$.

Η συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας STRS και των υποκλιμάκων είναι υψηλή, όπως αναμένεται για παράγοντες ενός ερωτηματολογίου. Σε αντίθεση με τις συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, όπου οι συσχετίσεις χαμηλές έως μέσες, επιβεβαιώνοντας ότι αποτελούν κάθε μια ξεχωριστό παράγοντα που καταγράφει ο καθένας κάτι διαφορετικό.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο: «Κλίμακα Σχέσεων Μαθητή-Δασκάλου» (Student-Teacher Relationship Scale-STRS), μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεπιφύλακτα για τις ανάγκες αυτής της έρευνας, σύμφωνα με τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω.

8. Ευρήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν στο κεφάλαιο που αφορά στους στόχους της έρευνας, δημιουργούν ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες στη συνέχεια θα ελεγχθούν για την ισχύ τους με στατιστικούς ελέγχους με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS 26.0 (statistical package for the social sciences).

Διαχωρίζουμε τα ερευνητικά ευρήματα σε πέντε ομάδες,

- α) σε αυτά που αφορούν τους δημογραφικούς (ηλικία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών κ.λπ.) παράγοντες και την ενσυναίσθηση,
- β) σε αυτά που αφορούν τους δημογραφικούς (ηλικία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών κ.λπ.) παράγοντες και την ενεργητική ακρόαση,
- γ) σε αυτά που αφορούν τους δημογραφικούς (ηλικία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών κ.λπ.) παράγοντες και την ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση,
- δ) σε αυτά που αφορούν τους δημογραφικούς (ηλικία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών κ.λπ.) παράγοντες και την ποιότητα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές,
- ε) Και στα ευρήματα που αφορούν στις αλληλοσυσχετίσεις και αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων και υποπαραγόντων ελέγχου.

8.1. Αξιολόγηση ενσυναίσθησης και δημογραφικοί παράγοντες.

Η ηλικία του εκπαιδευτικού και των απαιτήσεων της επίτευξης του ακαδημαϊκού έργου, είναι πιθανό να τροποποιήσουν την προσέγγιση που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν στο ακαδημαϊκό έργο τους και στη στάση τους ως ενσυναισθητική συμπεριφορά.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Α)1: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική συμπεριφορά με την ηλικία του εκπαιδευτικού;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,01 < 0,05$ με $\rho = -0,197$. Σχετίζεται λοιπόν η ηλικία των εκπαιδευτικών με την ενσυναίσθηση και μάλιστα με αρνητικό τρόπο.

Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως να επιδρά στην ενσυναισθητική στάση των εκπαιδευτικών είναι η οικογενειακή κατάσταση τους.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Α)2: «Διαφέρει η ενσυναισθητική συμπεριφορά ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού;»

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA των δεδομένων της έρευνας, μεταξύ της ενσυναίσθησης και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, έδωσε αποτελέσματα για τον έλεγχο Levene ίση με $p=0,457$. Η επίδραση συνολικά της οικογενειακής κατάστασης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, $F_{4,165}=1,529$, $p=0,196$. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους.

Σχετικό με την οικογενειακή κατάσταση είναι και η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Α)3: «Διαφέρει η ενσυναισθητική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ανάλογα με το αν είναι ή όχι γονέας;»

Έγινε σύγκριση των μέσων όρων για κάθε φύλο και στη συνέχεια έγινε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t- test). Ο έλεγχος αυτός έγινε για να διαπιστωθεί αν οι μέσοι όροι των δυο συνόλων παρατηρήσεων (γονείς και όχι γονείς), διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ή η διαφορά τους οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Από τον πίνακα 20 και τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων παρατηρούμε ότι αυτές είναι ίσες καθώς $p=0,191>0,05$ και έτσι θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις.

Πίνακας 20: Έλεγχος στατιστικής σημασίας διαφορών στους μέσους όρους της ενσυναίσθησης ανά γονεϊκή κατάσταση.

Παράγοντας	Κατάσταση	N	M.O.	S.D.	t	df	P
TEQ	Γονείς	112	51,70	5,91	-1,693	168	0,092
	Όχι γονείς	58	53,26	5,27			

Ο μέσος όρος της τιμής ενσυναίσθησης για τους γονείς (M.O.=51,70 με SD=5,91) δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός ($t=-1,693$, $df=168$, $p=0,092>0,05$, δίπλευρος έλεγχος) από την τιμή της ενσυναίσθησης για τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι γονείς (M.O.=53,26 με SD=5,27).

8.2. Αξιολόγηση ενεργητικής ακρόασης και δημογραφικοί παράγοντες.

Η ηλικία του εκπαιδευτικού και των απαιτήσεων της επίτευξης του ακαδημαϊκού έργου, είναι πιθανό να τροποποιήσουν την προσέγγιση που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν στο ακαδημαϊκό έργο τους και στην στάση τους ως ενεργητικοί ακροατές.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Β)1: «Σχετίζεται η ενεργητική ακρόαση με την ηλικία του εκπαιδευτικού;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,406>0,05$. Δεν σχετίζεται λοιπόν η ηλικία των εκπαιδευτικών με την ενεργητική ακρόαση.

Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως να επιδρά στην ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών είναι η οικογενειακή κατάσταση τους.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Β)2: «Διαφέρει η ενεργητική ακρόαση ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού;»

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA των δεδομένων της έρευνας, μεταξύ της ενεργητικής ακρόασης και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, έδωσε αποτελέσματα για τον έλεγχο Levene ίση με $p=0,382$. Η επίδραση συνολικά της οικογενειακής κατάστασης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, $F_{4,165}=0,489$, $p=0,744$. Η ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους.

Σχετικό με την οικογενειακή κατάσταση είναι και η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Β)3: «Διαφέρει η ενεργητική ακρόαση του εκπαιδευτικού ανάλογα με το αν είναι ή όχι γονέας;»

Έγινε σύγκριση των μέσων όρων για κάθε φύλο και στη συνέχεια έγινε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (ndependent samples t- test). Ο έλεγχος αυτός έγινε για να διαπιστωθεί αν οι μέσοι όροι των δυο συνόλων παρατηρήσεων (γονείς και όχι γονείς), διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ή η διαφορά τους οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Από τον πίνακα 21 και τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων παρατηρούμε ότι αυτές είναι ίσες καθώς $p=0,096>0,05$ και έτσι θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις.

Πίνακας 21: Έλεγχος στατιστικής σημασίας διαφορών στους μέσους όρους της ενεργητικής ακρόασης ανά γονεϊκή κατάσταση.

Παράγοντας	Κατάσταση	N	M.O.	S.D.	t	df	P
ALAS	Γονείς	112	58,11	7,56	-0,236	168	0,814
	Όχι γονείς	58	58,40	7,66			

Ο μέσος όρος της τιμής ενεργητικής ακρόασης για τους γονείς (M.O.=58,11 με SD=7,56) δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός ($t=-0,236$, $df=168$, $p=0,814>0,05$, δίπλευρος έλεγχος) από την τιμή της ενεργητικής ακρόασης για τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι γονείς (M.O.=58,40 με SD=7,66).

8.3. Αξιολόγηση ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και δημογραφικοί παράγοντες.

Η ηλικία του εκπαιδευτικού και των απαιτήσεων της επίτευξης του ακαδημαϊκού έργου, είναι πιθανό να τροποποιήσουν την προσέγγιση που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν στο ακαδημαϊκό έργο τους και στην στάση τους ως ενσυναισθητικοί ενεργητικοί ακροατές.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Γ)1: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση με την ηλικία του εκπαιδευτικού;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Pearson r, με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,751>0,05$. Δεν

σχετίζεται λοιπόν η ηλικία των εκπαιδευτικών με την ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση.

Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως να επιδρά στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση ως στάση των εκπαιδευτικών, είναι η οικογενειακή κατάσταση τους.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Γ)2: «Διαφέρει η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση ως συμπεριφορά ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού;»

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA των δεδομένων της έρευνας, μεταξύ της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, έδωσε αποτελέσματα για τον έλεγχο Levene ίση με $p=0,285$. Η επίδραση συνολικά της οικογενειακής κατάστασης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, $F_{4,165}=0,755$ $p=0,556$. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους.

Σχετικό με την οικογενειακή κατάσταση είναι και η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Γ)3: «Διαφέρει η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση ως συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ανάλογα με το αν είναι ή όχι γονέας;»

Έγινε σύγκριση των μέσων όρων για κάθε κατηγορία και στη συνέχεια έγινε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t- test). Ο έλεγχος αυτός έγινε για να διαπιστωθεί αν οι μέσοι όροι των δυο συνόλων παρατηρήσεων (γονείς και όχι γονείς), διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ή η διαφορά τους οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Από τον πίνακα 22 και τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων παρατηρούμε ότι αυτές είναι ίσες καθώς $p=0,000<0,05$ και έτσι θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις.

Πίνακας 22: Έλεγχος στατιστικής σημασίας διαφορών στους μέσους όρους της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης ανά γονεϊκή κατάσταση.

Παράγοντας	Κατάσταση	N	M.O.	S.D.	t	df	P
------------	-----------	---	------	------	---	----	---

AELS	Γονείς	112	44,83	5,08	0,214	116	0,831
	Όχι γονείς	58	44,66	5,04			

Ο μέσος όρος της τιμής ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης για τους γονείς (Μ.Ο.=44,83 με SD=5,08) δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός ($t=0,214$, $df=116$, $p=0,831>0,05$, δίπλευρος έλεγχος) από την τιμή της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης για τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι γονείς (Μ.Ο.=44,66 με SD=5,04).

8.4. Αξιολόγηση της σχέσης Μαθητή-Δασκάλου και δημογραφικοί παράγοντες.

Η ηλικία του εκπαιδευτικού και των απαιτήσεων της επίτευξης του ακαδημαϊκού έργου, είναι πιθανό να τροποποιήσουν την προσέγγιση που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν στο ακαδημαϊκό έργο τους και στην σχέση τους με τους μαθητές.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Δ)1: «Σχετίζεται η σχέση Μαθητή-Δασκάλου με την ηλικία του εκπαιδευτικού;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Pearson r , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,074>0,05$ με $r=376$. Δεν σχετίζεται λοιπόν η ηλικία των εκπαιδευτικών με την σχέση Μαθητή-Δασκάλου.

Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως να επιδρά στην σχέση των εκπαιδευτικών τους με τους μαθητές, είναι η οικογενειακή κατάσταση τους.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Δ)2: «Διαφέρει η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού;»

Χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος πέντε ανεξάρτητων δειγμάτων (Kruskal Wallis H), όσες και οι κατηγορίες για την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, μεταξύ της των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και της οικογενειακής

κατάστασης των εκπαιδευτικών, έδωσε αποτελέσματα στατιστικής σημαντικότητας ίση με $p=0,472$.

Με υποθέσεις εργασίας:

Μηδενική υπόθεση: Η υπό έλεγχο κατανομή της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, έναντι της

Εναλλακτικής υπόθεσης: Η υπό έλεγχο κατανομή της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Η επίδραση συνολικά της οικογενειακής κατάστασης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, $p=0,472>0,05$. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους.

Σχετικό με την οικογενειακή κατάσταση είναι και η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

Ερ. Δ)3: «Διαφέρει η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ανάλογα με το αν είναι ή όχι γονέας;»

Χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος δυο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann - Whitney U), του δείγματος, για να ερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της κατανομής εκπαιδευτικών που είναι γονείς και αυτών που δεν είναι ως προς τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, έδωσε αποτελέσματα στατιστικής σημαντικότητας ίση με $p=0,554>0,05$. Ο έλεγχος αυτός έγινε για να διαπιστωθεί αν οι διάμεσοι των δυο συνόλων παρατηρήσεων (γονείς και όχι γονείς), διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ή η διαφορά τους οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές για τους γονείς (Median=61,67) δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές για τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι γονείς (Median=62,17).

8.5. Αξιολόγηση συσχετίσεων μεταξύ κλιμάκων και υποκλιμάκων της έρευνας.

Η στάση του εκπαιδευτικού και των απαιτήσεων της επίτευξης του ακαδημαϊκού έργου, είναι πιθανό να τροποποιήσουν την προσέγγιση που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί για να ανταπεξέλθουν στο ακαδημαϊκό έργο τους και στην συμπεριφορά τους α) ως ενσυναισθητική συμπεριφορά, β) ως ενεργητικοί ακροατές, γ) ενσυναισθητικοί ενεργητικοί ακροατές και δ) τη σχέση μαθητών και δασκάλων.

8.5.1. Αξιολόγηση συσχετίσεων της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς με άλλους παράγοντες.

Το ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

Ερ. Ε)1: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική συμπεριφορά με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενεργητικός ακροατής;»

Έγινε δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,000 < 0,05$ με $\rho = 0,405$. Σχετίζεται λοιπόν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενεργητικός ακροατής και μάλιστα με θετικό τρόπο και μέσο δείκτη συσχέτισης.

Οι παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης ενδεχομένως να επιδρούν στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Για αυτό έγινε ανάλυση συσχέτισης των παραγόντων

- Στάσεις ακρόασης (LA)
- Δεξιότητες ακρόασης (LS) και
- Ευκαιρίες διαλόγου (CO)

με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Ερ. Ε)2: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική συμπεριφορά με τους παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης;»

Έγινε δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 5. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,00 < 0,01$ και για τους τρεις παράγοντες με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Για τον παράγοντα Στάσεις ακρόασης (LA)

$\rho=0,202$, για τον παράγοντα Δεξιότητες ακρόασης (LS) $\rho=0,439$, για τον παράγοντα Ευκαιρίες διαλόγου (CO) $\rho=0,382$ σε σχέση με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 23: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του ALAS και TEQ

	Μεταβλητή LA	Μεταβλητή LS	Μεταβλητή CO
Μεταβλητή TEQ	0,202**	0,439**	0,382**

** $p<0,01$.

Ερ. Ε)3: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική συμπεριφορά με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,000<0,05$ με $\rho=0,521$. Σχετίζεται λοιπόν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής και μάλιστα με θετικό τρόπο και μέσο δείκτη συσχέτισης.

Οι παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης ενδεχομένως να επιδρούν στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Για αυτό έγινε ανάλυση συσχέτισης των παραγόντων:

- Αντίληψη (Sensing, L.E.S.),
- Επεξεργασία (Processing, L.E.P.) και
- Ανταπόκριση (Responding, L.E.R.).

Με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Ερ. Ε)4: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική συμπεριφορά με τους παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 24. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,00<0,01$ και για τους τρεις παράγοντες με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Για τον παράγοντα Αντίληψη (Sensing, L.E.S.), $\rho=0,506$, για τον παράγοντα Επεξεργασία (Processing, L.E.P.) $\rho=0,302$, για τον

παράγοντα Ανταπόκριση (*Responding, L.E.R.*) $\rho=0,419$ σε σχέση με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 24: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του AELS και TEQ

	Μεταβλητή LES	Μεταβλητή LEP	Μεταβλητή LER
Μεταβλητή TEQ	0,506**	0,302**	0,419**

** $p<0,01$.

Ερ. Ε)5: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική συμπεριφορά με την σχέση του εκπαιδευτικού - μαθητή;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,082>0,05$. Δεν σχετίζεται λοιπόν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με την σχέση του εκπαιδευτικού-μαθητή.

Οι παράγοντες της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή ενδεχομένως να σχετίζονται με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Για αυτό έγινε ανάλυση συσχέτισης των παραγόντων:

- σύγκρουση (Conflict),
- εγγύτητα (Closeness) και
- εξάρτηση (Dependency).

Με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Ερ. Ε)6: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική συμπεριφορά με τους παράγοντες της σχέσης του εκπαιδευτικού - μαθητή;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε μεγαλύτερη από 0,05 και για τους τρεις παράγοντες με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Δεν σχετίζεται λοιπόν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες της σχέσης του εκπαιδευτικού-μαθητή.

8.5.2. Αξιολόγηση συσχετίσεων της ενεργητικής ακρόασης με άλλους παράγοντες.

Το ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

Ερ. Ε)7: «Σχετίζεται η ενεργητική ακρόαση με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,000 < 0,05$ με $\rho = 0,513$. Σχετίζεται λοιπόν η ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών με τη στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής και μάλιστα με θετικό τρόπο και μέσο δείκτη συσχέτισης.

Οι παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης ενδεχομένως να επιδρούν στην στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής. Για αυτό έγινε ανάλυση συσχέτισης των παραγόντων:

- Στάσεις ακρόασης (LA)
- Δεξιότητες ακρόασης (LS) και
- Ευκαιρίες διαλόγου (CO)

με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής.

Ερ. Ε)8: «Σχετίζονται οι παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 25. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,00 < 0,01$ και για τους τρεις με την στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής. Για τον παράγοντα Στάσεις ακρόασης (LA) $\rho = 0,257$, για τον παράγοντα Δεξιότητες ακρόασης (LS) $\rho = 0,605$, για τον παράγοντα Ευκαιρίες διαλόγου (CO) $\rho = 0,426$ σε σχέση με τη στάση του εκπαιδευτικού ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής

Πίνακας 25: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του ALAS και του AEELS.

Μεταβλητή LA	Μεταβλητή LS	Μεταβλητή CO
-----------------	-----------------	-----------------

Μεταβλητή AELS	0,257**	0,605**	0,426**
----------------	---------	---------	---------

** p<0,01.

Ερ. Ε)9: «Σχετίζεται η ενεργητική ακρόαση με την σχέση εκπαιδευτικού μαθητή;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ, με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε 0,391>0,05. Δεν σχετίζεται λοιπόν η ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών με την σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Οι παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης ενδεχομένως να επιδρούν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Για αυτό έγινε ανάλυση συσχέτισης των παραγόντων:

- Στάσεις ακρόασης (LA)
- Δεξιότητες ακρόασης (LS) και
- Ευκαιρίες διαλόγου (CO)

με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Ερ. Ε)10: «Σχετίζονται οι παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης με την σχέση εκπαιδευτικού μαθητή;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ, με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε >0,05, σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από τον παράγοντα Δεξιότητες ακρόασης (LS), όπου $p=0,002<0,01$ και $\rho=0,251$. Δεν σχετίζονται λοιπόν οι παράγοντες: Στάσεις ακρόασης (LA) και Ευκαιρίες διαλόγου (CO) εκπαιδευτικών με την σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Σχετίζεται μόνο η στάση ακρόασης.

8.5.3. Αξιολόγηση συσχετίσεων της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης με άλλους παράγοντες.

Το ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

Ερ. Ε)11: «Σχετίζεται η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση με την σχέση του εκπαιδευτικού-μαθητή;»

Έγινε δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ, με στατιστική σημαντικότητα 0,05. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε 0,001<0,05 με $\rho=0,266$. Σχετίζεται

λοιπόν η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών με την σχέση του εκπαιδευτικού-μαθητή και μάλιστα με θετικό τρόπο αλλά με χαμηλό δείκτη συσχέτισης.

Οι παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης ενδεχομένως να επιδρούν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Για αυτό έγινε ανάλυση συσχέτισης των παραγόντων:

- Αντίληψη (*Sensing, L.E.S.*),
- Επεξεργασία (*Processing, L.E.P.*) και
- Ανταπόκριση (*Responding, L.E.R.*).

με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Ερ. Ε)12: «Σχετίζονται οι παράγοντες της ενσυναισθητική ενεργητικής ακρόασης με τις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών;»

Έγινε δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 26. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $0,00 < 0,01$ για τους δυο παράγοντες Επεξεργασία και Ανταπόκριση με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Για τον παράγοντα Αντίληψη (*Sensing, L.E.S.*), $p > 0,05$ και άρα δεν σχετίζεται ο παράγοντας Αντίληψη με τις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών, για τον παράγοντα Επεξεργασία (*Processing, L.E.P.*) $\rho = 0,266$, για τον παράγοντα Ανταπόκριση (*Responding, L.E.R.*) $\rho = 0,233$ σε σχέση με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Πίνακας 26: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ υποπαραγόντων του AEELS και του STRS.

	Μεταβλητή LES	Μεταβλητή LEP	Μεταβλητή LER
Μεταβλητή STRS	NS	0,266**	0,233**

** $p < 0,01$, NS: στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα.

8.5.4. Αξιολόγηση συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων ALAS, AEELS και STRS.

Ερ. Ε)14: «Σχετίζονται οι παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης με τους παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ, με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ παραγόντων του AELS και του ALAS.

	Μεταβλητή LES LER	Μεταβλητή LEP LER	Μεταβλητή LER LER	Μεταβλητή LER
Μεταβλητή LA	NS	0,235**	0,261**	
Μεταβλητή LS	0,500**	0,449**	0,524**	
Μεταβλητή CO	0,357**	0,300**	0,365**	

** p<0,01, NS: στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα.

Έγινε δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ, με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 5. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε 0,00<0,01 για όλους τους παράγοντες των δυο ερωτηματολογίων εκτός από τις Στάσεις ακρόασης (LA) με την μεταβλητή Αντίληψη (Sensing, L.E.S.), όπου p>0,05 και άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών.

Ερ. Ε)15: «Σχετίζονται οι παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης με τους παράγοντες των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ, με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 28.

Πίνακας 28: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ παραγόντων του STRS και του ALAS.

	Μεταβλητή Con LER	Μεταβλητή Clo LER	Μεταβλητή Dep LER	Μεταβλητή LER
Μεταβλητή LA	-0,174*	NS	NS	
Μεταβλητή LS	NS	0,218**	NS	
Μεταβλητή CO	NS	NS	NS	

*p<0,05, ** p<0,01, NS: στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα.

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ, με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 5. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε p<0,05 για τους παράγοντες της σύγκρουσης με στάσεις ακρόασης με αρνητική όμως συσχέτιση των δυο μεταβλητών ρ=-0,174 και p<0,01 για τους παράγοντες της εγγύτητας με τις δεξιότητες ακρόασης με ρ=0,218.

Ερ. Ε)16: «Σχετίζονται οι παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης με τους παράγοντες των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών;»

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 29.

Πίνακας 29: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ παραγόντων του STRS και του AELS.

	Μεταβλητή Con LER	Μεταβλητή Clo LER	Μεταβλητή Dep LER	Μεταβλητή LER
Μεταβλητή LES	NS	0,273**	NS	
Μεταβλητή LEP	NS	0,357**	NS	
Μεταβλητή LER	NS	0,319**	NS	

** $p < 0,01$, NS: στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα.

Έγινε λοιπόν δίπλευρος έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman's ρ , με στατιστική σημαντικότητα 0,05 και τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 5. Η τιμή στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $p < 0,01$ για τους παράγοντες της εγγύτητας με κάθε παράγοντα της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης έτσι η συσχέτιση της αντίληψης με την εγγύτητα είναι $\rho = 0,273$, της επεξεργασίας με την εγγύτητα $\rho = 0,357$ και της ανταπόκρισης με την εγγύτητα $\rho = 0,319$. Για τους υπόλοιπους παράγοντες δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης,

9. Συμπεράσματα -Συζήτηση

Η έρευνα έχει σαν στόχο αρχικά να παρουσιαστούν οι έννοιες

- Ενσυναίσθηση
- Ενεργητική ακρόαση
- Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση και
- Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στη συνέχεια να μετρηθούν οι παραπάνω έννοιες σε δείγμα εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση, με χρήση ερωτηματολογίων από την διεθνή πρακτική που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν στην Ελληνική πραγματικότητα.

Οι αναλύσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερωτηματολογίων στην ερευνά έδωσαν αποδεκτές τιμές δεικτών όπως και σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Kourmoussi et al., 2017a,b,c, Gregoriadis & Tsigilis, 2008). Οι δημογραφικές μεταβλητές εξετάστηκαν σε ότι αφορά στην επίδρασή τους στην ενσυναίσθηση των ανθρώπων, την ενεργητική ακρόαση, την ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση και την ποιότητα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Η ανάλυση που αφορά στις αλληλοσυσχετίσεις και αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων και υποπαραγόντων ελέγχου, καθιστά την έρευνα χρήσιμη για την διαχείριση των σχέσεων νηπιαγωγών-παιδιών.

9.1. Ενσυναίσθηση.

Η ενσυναίσθηση έχει ερευνηθεί εκτενώς για πολλές δεκαετίες και έχει συνεχές ενδιαφέρον σε μεγάλο αριθμό επαγγελματικών πεδίων, παρόλο που υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις και, κατά συνέπεια, ορισμοί (Baldner and McGinley 2014). Στην παρούσα ανάλυση διερευνήθηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και επιβεβαιώθηκαν ευρήματα από παλαιότερες έρευνες στην Ελληνική πραγματικότητα, με εξαιρέσεις ερωτήσεων από τη συνολική εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου TEQ. Τέτοιες εξαιρέσεις μπορούν μερικές φορές να βρεθούν σε επικυρώσεις μέτρων σε άλλες γλώσσες ή σε άλλες ομάδες ελέγχου (π.χ. Υροfanti et al. 2015; Egan et al. 2016). Στο δείγμα μας πράγματι επιβεβαίωσε το μονοδιάστατο μοντέλο που προτάθηκε από τους Spreng et al. (2009) και αποδείχθηκε ότι είναι επαρκή η προσαρμογή για την ανάλυση των δεδομένων. Η ενσυναίσθηση διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών με την και μάλιστα με αρνητικό τρόπο,

δηλώνοντας ότι όσο η ηλικία των εκπαιδευτικών αυξάνεται η ικανότητα αυτή των εκπαιδευτικών μειώνεται.

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους ή την κατάσταση σε σχέση με την γονική τους ιδιότητα. Σχετίζεται όμως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με τη στάση του εκπαιδευτικού ως ενεργητικός ακροατής και μάλιστα με θετικό τρόπο και μέσο δείκτη συσχέτισης, δείχνοντας ότι όσο αυξάνεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αυξάνει και ικανότητα τους να αποτελούν έναν ενεργητικό ακροατή με αλληλεπίδραση με τις Στάσεις ακρόασης (LA), τις Δεξιότητες ακρόασης (LS) αλλά και τις Ευκαιρίες διαλόγου (CO). Σχετίζεται δε και με την στάση ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής, καθώς και με τους παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης Αντίληψη (*Sensing, L.E.S.*), Επεξεργασία (*Processing, L.E.P.*) και Ανταπόκριση (*Responding, L.E.R.*). Όλες οι παραπάνω συνδέσεις έχουν θετικό πρόσημο και ίσως προβλέπουν μια ενσυναισθητική συμπεριφορά. Αντιθέτως δεν σχετίζεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με την σχέση του εκπαιδευτικού-μαθητή, καθώς και με κανέναν από τους παράγοντες της σχέσης αυτής.

9.2. Ενεργητική ακρόαση.

Η Ενεργητική ακρόαση έχει ερευνηθεί εκτενώς για πολλές δεκαετίες και έχει συνεχές ενδιαφέρον σε μεγάλο αριθμό επαγγελματικών πεδίων. Στην παρούσα ανάλυση διερευνήθηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και επιβεβαιώθηκαν ευρήματα από παλαιότερες έρευνες στην Ελληνική πραγματικότητα. Στο δείγμα μας, πράγματι επιβεβαίωσε το τρισδιάστατο μοντέλο που προτάθηκε από τους Kourmoussi et al (2017b) και αποδείχθηκε ότι είναι επαρκή η προσαρμογή για την ανάλυση των δεδομένων. Η Ενεργητική ακρόαση διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Η Ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους ή την κατάσταση σε σχέση με την γονική τους ιδιότητα. Σχετίζεται δε και με την στάση ως ενσυναισθητικός ενεργητικός ακροατής, καθώς και με τους παράγοντες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης Αντίληψη (*Sensing, L.E.S.*), Επεξεργασία (*Processing, L.E.P.*) και Ανταπόκριση (*Responding, L.E.R.*). Όλες οι παραπάνω συνδέσεις έχουν θετικό πρόσημο και ίσως προβλέπουν ενσυναισθητικό ενεργητικό ακροατή. Ενώ τελικά δεν σχετίζεται συνολικά η Ενεργητική ακρόαση των νηπιαγωγών με την ποιότητα των σχέσεων νηπιαγωγών-παιδιών, καθώς και με κανέναν από τους παράγοντες της σχέσης

αυτής, ο παράγοντας Στάσεις ακρόασης (LA) φαίνεται να επιδρά θετικά στη σχέση νηπιαγωγού-παιδιού.

9.3. Ενσυναισθητική Ενεργητική ακρόαση.

Η Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση έχει ερευνηθεί εκτενώς για πολλές δεκαετίες και έχει συνεχές ενδιαφέρον σε μεγάλο αριθμό επαγγελματικών πεδίων. Στην παρούσα ανάλυση διερευνήθηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και επιβεβαιώθηκαν ευρήματα από παλαιότερες έρευνες στην Ελληνική πραγματικότητα.

Στο δείγμα μας πράγματι επιβεβαιώθηκε το τρισδιάστατο μοντέλο που προτάθηκε από τους Kourmoussi et al (2017c) και αποδείχθηκε ότι είναι επαρκής η προσαρμογή για την ανάλυση των δεδομένων. Η Ενσυναισθητική Ενεργητική ακρόαση διαπιστώθηκε ότι δεν σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Η Ενσυναισθητική Ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους ή την κατάσταση σε σχέση με την γονική τους ιδιότητα. Ενώ τελικά σχετίζεται συνολικά η Ενσυναισθητική Ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών με τη σχέση του εκπαιδευτικού-μαθητή και μάλιστα με τους παράγοντες Επεξεργασία (*Processing, L.E.P.*) και Ανταπόκριση (*Responding, L.E.R.*).

9.4. Σχέση Μαθητή-Δασκάλου.

Στην παρούσα ανάλυση διερευνήθηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και επιβεβαιώθηκαν ευρήματα από παλαιότερες έρευνες στην Ελληνική πραγματικότητα. Στο δείγμα μας πράγματι επιβεβαιώθηκε το τρισδιάστατο μοντέλο που προτάθηκε από τους (Gregoriadis & Tsigilis, 2008) και αποδείχθηκε ότι είναι επαρκής η προσαρμογή για την ανάλυση των δεδομένων. Η σχέση παιδιού-νηπιαγωγού διαπιστώθηκε ότι δεν σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Η σχέση παιδιού-νηπιαγωγού δεν διαφέρει ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση τους ή την γονική τους ιδιότητα. Από τις επιμέρους μεταβλητές διαπιστώθηκε αρνητική σύνδεση των Στάσεων ακρόασης (LA) και της σύγκρουσης (Conflict), θετική σύνδεση των Δεξιοτήτων ακρόασης (LS) με την εγγύτητα (Closeness). Ενώ θετική σύνδεση των παραγόντων Αντίληψη (*Sensing, L.E.S.*), Επεξεργασία (*Processing, L.E.P.*) και Ανταπόκριση (*Responding, L.E.R.*) με την εγγύτητα (Closeness).

Η έλλειψη συσχέτισης της σχέσης παιδιού-νηπιαγωγού με τον βαθμό ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης, η απουσία αλληλεπίδρασης της υποκλίμακας της

εξάρτησης με άλλους παράγοντες της ενσυναίσθησης και της νεργητικής ακρόασης καθώς και ο αριθμός και η γεωγραφική κατανομή του δείγματος σε ό,τι αφορά την αναλογική πληθυσμιακή εκπροσώπηση των νηπιαγωγών στις πόλεις φαίνεται να οδηγούν στην αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας για την επιβεβαίωση των ευρημάτων αυτών και αναδύουν νέα ερευνητικά ερωτήματα.

Βιβλιογραφία

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

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10(2&3), 295-309.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β΄ Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

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

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

Adams, W. Clifton, and E. Sam Cox. 2010. The teaching of listening as an integral part of an oral activity: An examination of public-speaking texts. *International Journal of Listening* 24: 89–105.

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

Alterman, A. I., McDermott, P. A., Cacciola, J. S., & Rutherford, M. J. (2003). Latent structure of the Davis Interpersonal Reactivity Index in methadone maintenance patients. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25(4), 257-265.

Anderson, L.,W., Mitchell, M., S. & Osgood, P., M.(2005). Comparison of Student Performance in Cooperative Learning and Traditional Lecture-based Biochemistry Classes. *Biochemistry And Molecular Biology Education*. 33 (6), pp. 387–393.

Arghode V., Yalvac, B. and Liew, j. (2013). Teacher Empathy and Science Education: A Collective Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 89-99. DOI: 10.12973/eurasia.2013.921a

Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. (2011). *National professional standards for teachers*. http://www.aitsl.edu.au/verve/resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf

[http://www.aitsl.edu.au/verve/ resources/AITSL National Professional Standards for Teachers.pdf](http://www.aitsl.edu.au/verve/resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf)

Bagwell, C. & Schmidt, M. (2013). *Friendships in Childhood and Adolescence*. New York: Guilford Press.

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

Baldner, Conrad, and Jared J. McGinley. 2014. Correlational and exploratory factor analyses (EFA) of commonly used empathy questionnaires: New insights. *Motivation and Emotion* 38: 727-44.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175. doi:10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C., & Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: Implications for explaining autism. *Science*, 310, 819-823. doi:10.1126/science.1115455

Basow, S. (2004). The hidden curriculum: Gender in the classroom. *Praeger guide to the psychology of gender*, 117-131.

Bateson, Daniel C. 2011. These Things called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In *The Social Neuroscience of Empathy*. Edited by Jean Decety and William Ickes. Cambridge: MIT Press, pp. 3-15.

Batson, Daniel C., Karen Sager, Eric Garst, Misook Kang, Kostia Rubchinsky, and Karen Dawson. 1997. Is empathy-induced helping due to self-other merging? *Journal of Personality and Social Psychology* 73: 495-509.

Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Ed.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 282-316). New York, NY: McGraw-Hill.

Batson, Daniel C. 2014. *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*. New York: Psychology Press.

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

Bauer. S. (2008). What Qualities Should Preschool Teachers Have? *Jakarta Post, September*. [Online]. Available: <http://www.tutortime.co.id/images/download/Teachers+role.pdf>.

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of the context: Listening in education. *International Journal of Listening*, 22(2), 123–132.
- Beven, J. P., O'Brien-Malone, A., & Hall, G. (2004). Using the interpersonal reactivity index to assess empathy in violent offenders. *International Journal of Forensic Psychology*, 1(2), 33-41.
- Bishop, R. (2011). A Culturally Responsive Pedagogy of Relation. In: D. Fraser & C. McGee (Eds.), *The Professional Practice of Teaching*, 185–204.
- Biesta, G. (2004). “Mind The Gap!” Communication and the Educational Relation. In: C. Bingham & A.M. Sidorkin (Eds.) *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, 11–22.
- Bingham, C. & Sidorkin, A.M. (2004). The Pedagogy of Relation: An Introduction. In: C. Bingham & A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*. New York: Peter
- Bodie, G. D. (2011a). The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue. *International Journal of Listening*, 25(1-2), 1-9.
- Bodie, G. D., Worthington, D., Imhof, M., & Cooper, L. O. (2008). What would a unified field of listening look like? A proposal linking past perspectives and future endeavors. *The Intl. Journal of Listening*, 22(2), 103-122.
- Bodie, G. D. “The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue.” *International Journal of Listening* 25 (2011): 1–9.
- Bodie, G. D., Cyr, K., Pence, M., Rold, M., and Honeycutt, J., (2012). Listening competence in initial interactions I: Distinguishing between what listening is and what listeners do. *International Journal of Listening*, 26: 1–28.
- Bodie, Graham D., Debra Worthington, Margarete Imhof, and Lynn O. Cooper. 2008. What would a unified field of listening look like? A proposal linking past perspectives and future endeavors. *International Journal of Listening* 22: 103–22. [
- Bodie, Graham D. 2011a. The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue. *International Journal of Listening* 25: 1–9.
- Bodie, Graham D., Christopher C. Gearhart, Jonathan P. Denham, and Andrea J. Vickery. 2013. The temporal stability and situational contingency of active-empathic listening. *Western Journal of Communication* 77: 113–38.

- Bond, C. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening*, 26(2), 61-63.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Rev. ed. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). New York, NY: Basic.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd ed., Vol.1). London, England: Harper Collins.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3–35.
- Bracken, Bruce A. & Crain, R. M. (1994). Children's and Adolescents' Interpersonal Relations: Do Age, Race, and Gender Define Normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment* 12 (1): 14–32
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brownell, J. (2002). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367- 391
- Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological Assessment*, 25(3), 679-691.
- Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L., & Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2009). *Connected: The surprising power of our social networks and how they shape our lives* (1st ed.). Little, Brown Spark.
- Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy-altruism relationship: when one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 481-494.
- Cliffordson, C. (2001). Parents' judgments and students' self-judgments of empathy: The structure of empathy and agreement of judgments based on the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 36-47.

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? 2005 presidential address. *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.

Connell, J. P., and Wellborn, J. G. (1991). "Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-system Processes." In *Self Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child Development*, edited by M. Gunnar and L. A. Sroufe, Vol. 23, 43–77. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). *Social support and health*. Academic Press

Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988–998. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.988>

Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676-684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>

Cohen, S., Gottlieb, B. H., Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In: S. Cohen, L. G. Underwood, B. H. Gottlieb (Eds.). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0001>

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

Collins, N. L., Dunkel-Schetter, C., Lobel, M., & Scrimshaw, S. C. M. (1993). Social support in pregnancy: Psychosocial correlates of birth outcomes and postpartum depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1243-1258. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.6.1243>

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota Symposia on Child Development* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cooper, B. (2011). *Empathy in Education Engagement, Values and Achievement*. Continuum International Publishing Group. New York

Coplan, A. (2014). Understanding empathy: its features and effects. In Coplan, A. & Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*, pp. 3-18, New York:

- Cox, Christine L., Lucina Q. Uddin, Adriana Di Martino, F. Xavier Castellanos, Michael P. Milham, and Clare Kelly. 2012. The balance between feeling and knowing: Affective and cognitive empathy are reflected in the brain's intrinsic functional dynamics. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 7: 727–37. [CrossRef] [PubMed]
- Cross, D. G., & Sharpley, C. F. (1982). Measurement of empathy with the Hogan Empathy Scale. *Psychological Reports*, 50(1), 62.
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions. *Social Psychology Quarterly*, 63, 4, 377–391.
- Curle, A. (1999). *To Tame the Hydra: Undermining the Culture of Violence*. Charlbury: Jon Carpenter Publishing.
- Davis, Mark H. 1994. *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder: Westview Press.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown& Benchmark.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. Διαθέσιμο στο http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 44, 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown& Benchmark.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience* 32(4) 257-267.
- de Jong, R., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship, *British Journal of Educational Psychology*, 84, 294–310.
- De Corte, K., Buyse, A., Verhofstadt, L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4).
- DeWaal, Frans B. M. 2008. Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology* 59: 279–300.
- Decety, Jean, and Philip L. Jackson. 2004. The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews* 3: 71–100.

Decety, Jean, and Philip L. Jackson. 2006. A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science* 15: 54–58.

Demetriou, Helen, and Elaine Wilson. 2009. Synthesising affect and cognition in teaching and learning. *Social Psychology of Education* 12: 213–32. [CrossRef]

Demetriou, Helen, Elaine Wilson, and Mark Winterbottom. 2009. The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies* 35: 449–73. [CrossRef]

Decety, J. & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology* 20 (2008), 1053–1080. Cambridge University Press Printed in the United States of America doi:10.1017/S0954579408000503

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. *New York: Plenum*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11,227-268

Doll, Beth. (1996). Children without Friends: Implications for Practice and Policy. *School Psychology Review* 25 (2): 165–183

Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing*, 23(2), 161-180.

Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133.

Dymond, R. F. (1950). Personality and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 14(5), 343-350.

Easterlin, N. (2012). A biocultural approach to Literary theory and interpretation. The John Hopkins University Press.

Elliott, I. A., Beech, A. R., Mandeville-Norden, R., & Hayes, E. (2009). Psychological Profiles of Internet Sexual Offenders Comparisons With Contact Sexual Offenders. *Sexual abuse: a journal of research and treatment*, 21(1), 76-92.

Eisenberger, N. I. & Cole, S. W. (2012). Social neuroscience and Health: Neurophysiological mechanisms linking social ties with physical health. *Nature neuroscience*, 15(5), 669-74. <https://doi.org/10.1038/nn.3086>

Eisenberg, Nancy. 2002. Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In *Visions of Compassion: Western Scientists and Tibetan Buddhists Examine Human Nature*. Edited by Anne Harrington and Richard J. Davidson. New York: Oxford University Press, pp. 131–64.

Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motiv Emot.* 14, 131–149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>

Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the Assessment of Empathy in the Preschool Years. *Child Development*, 51(2), 552-57.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Reiser, M., Gurthie, I. K., & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, 74(3), 875-895.

Eisenberg, Nancy, Ivanna K. Guthrie, Amanda Cumberland, Bridget C. Murphy, Stephanie A. Shepard, Qing Zhou, and Gustavo Carlo. 2002. Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology* 82: 993–1006. [CrossRef] [PubMed]

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.

Eisenberg N & Strayer J. (1987). Empathy and its development. 1st Edition, 1st Volume, USA, Editor: Cambridge University Press.

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105.

Fassaert, T., van Dulmen, S., Schellevis, F., & Bensing, J. (2007). Active listening in medical consultations: development of the Active Listening Observation Scale (ALOS-global). *Patient Education and Counseling*, 68(3), 258-264.

Fedesco, Heather Noel. 2015. The Impact of (In) effective Listening on Interpersonal Interactions. *International Journal of Listening* 29: 103–6.

Fernández, A. M., Dufey, M., & Kramp, U. (2011). Testing the Psychometric Properties of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) in Chile: Empathy in a Different Cultural Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(3), 179-185.

Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In: N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 315-338). New York, NY: Academic Press.

Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.

Fitzgerald, P., & Leudar, I. (2010). On active listening in person-centred, solution-focused psychotherapy. *Journal of Pragmatics*, 42(12), 3188-3198.

- Friedlmeier, W. , & Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood: A cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers . *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 684—711
- Fonagy, P. (2012). Introduction and overview. In A. W. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 3–43). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Gearhart, C. C., & Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports*, 24(2), 86-98.
- Gillies, R. M. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178-189.
- Glüer, M., and Hannover, B. (2012). “Observing quality of student–teacher relationships in elementary school classrooms: The Student–Teacher Relationship Observation Measurement (STROM),” in *Proceedings of the 15th European Conference on Developmental Psychology* (Bologna), 527–532.
- Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy, development, training and consequences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: Beyond IQ, beyond emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Goleman, D. (2011) *Working with emotional intelligence*. Penguin Random House LLC, New York
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Greene, J. O. (2006). Have I Got Something to Tell You? Ideational Dynamics and Message Production. *Journal of Language and Social Psychology*, 25(1), 64-75.
- Greene, J. O., & Herbers, L. E. (2011). Conditions of interpersonal transcendence. *International Journal of Listening*, 25, 66-84.
- Gregoriadis, A., and N. Tsigilis. 2008. “Applicability of the Student–Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek Educational Setting.” *Journal of Psychoeducational Assessment* 26 (2): 108–120
- Gregoriadis, A. & Grammatikopoulos, V. (2014) Teacher–child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns, *Early Child Development and Care*, 184:3, 386-402, DOI: 10.1080/03004430.2013.790383
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal

partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142-1151

Gupta, M. L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 63-73.

Hamachek, D. (1999). Effective Teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In: R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of Self in Teacher Development* (pp. 189-224). Albany, N. Y.: State University of New York Press.

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

Hamre, B. K., & Pianta, C.R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development* 72 (2): 625–638.

Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J., Graaff, J. V. D., Wied, M. D., & Meeus, W. (2013). Examining the interpersonal reactivity index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96-106.

Haxby, J. V., Hoffman, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The distributed human neural system for face perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 223-233.

Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-palmer quarterly*, 50(2), 111-138.

Herrmann, E., Call, J., Hernández-Lloreda, M. V., Hare, B., & Tomasello, M. (2007). Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. *Science*, 317, 1360–1366. doi:10.1126/science.1146282

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491-1509

Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In *Handbook of Emotions*, 3rd Edition. Edited by Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones and Lisa Feldman Barrett. New York: Guilford Press, pp. 440–55.

Hoffman, M. L. (2001). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoffman, M. L. (1990). Interaction of affect and cognition in empathy In: C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 103-131). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In *Handbook of Emotions*, 3rd Edition. Edited by Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones and Lisa Feldman Barrett. New York: Guilford Press, pp. 440–55.
- Hoffman, M. L. (1991). Is Empathy Altruistic?, *Psychological Inquiry*, 2:2, 131-133, DOI: [10.1207/s15327965pli0202_6](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202_6)
- Hoffman, M. L. (1990). Interaction of affect and cognition in empathy In: C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 103-131). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Holt-Lunstad, J. & Smith, T. B. (2012). Social relationships and mortality. *Social & Personality Psychology Compass*, 6, 41-53. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00406.x>
- Hojat, M. (2016). *Empathy in Health Professions Education and Patient care*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Howes, C., & Hamilton, E. C. (1993). The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-Child Relationships and Children's Social Competence with Peers. *Early Childhood Research Quarterly* 8 (1): 15–32.
- Howes, Carollee, Catherine C. Matheson, C. C. & Hamilton, E. C. (1994). Maternal, Teacher, and Child-Care History Correlates of Children's Relationships with Peers. *Child Development* 65 (1): 264–273.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential association with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253–263.

- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Hunsaker, P., & Allessandra, A., (1986). *The Art of Managing People*. New York: Simon & Schuster Inc
- Ickes W. (1993). Empathic accuracy. *Journal of Personality*. 61: 587–610.
- Ickes W. (1997). *Empathic Accuracy*. New York: Guilford Press.
- Imhof, M. (1998). What makes a good listener? Listening behavior in instructional settings. *International Journal of Listening*, 12, 81–105.
- Ireland, J. L. (1999). Provictim attitudes and empathy in relation to bullying behaviour among prisoners. *Legal and Criminological Psychology*, 4(1), 51-66.
- Ivon, H. & Sindik, J. (2008). Connection Between Preschool Teachers' empathy and imagination and certain characteristics of preschool child's behavior and play. *Magistra Iadertina*, 3 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/35618>
- Jacobsen, T., & Hoffman, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703–710.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education*, 72(1), 13-18.
- Jalongo, Mary Renck. 2010. Listening in early childhood: An interdisciplinary review of the literature. *International Journal of Listening* 24: 1–18.
- Janusik, L. A. (2002). Teaching listening: What do we do? What should we do?. *International Journal of Listening*, 16(1), 5-39.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kawachi, I. & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78, 458-467. <https://doi.org/10.1093/jurban/78.3.458>
- Kerr, W. A., & Spieroff, B. J. (1954). Validation and evaluation of the Empathy Test. *The Journal of General Psychology*, 50(2), 269-276.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Knippen, J. T., & Green, T. B. (1994). How the manager can use active listening. *Public Personnel Management*, 23(2), 357-363.

Kök, I. (2014). Listening Comprehension Achievement and Brain Dominance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 1, 329–334.

Komorita, S. S., & Parks, C. D. (1995). Interpersonal relations: Mixed-motive interaction. *Annual Review of Psychology*, 46, 183–207. doi:10.1146/annurev.ps.46.020195.001151

Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., and Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *J. Sch. Psychol.* 50, 215–234. doi: 10.1016/j.jsp.2011.09.001

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., and Koutras, V. (2017). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences* 6: 28.

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A. and Vasilios Koutras. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*, 2: 62. <https://doi.org/10.3390/socsci6020062>

Kourmoussi, N., Kounenou, K., Tsitsas, G., Yotsidi, V., Merakou, K., Barbouni, A., and Koutras, V., (2017). Active Empathic Listening Scale (AELS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6: 113. <https://doi.org/10.3390/socsci6040113>

Lawrence, E. J., Philip Shaw, Dawn Baker, Simon Baron-Cohen, and Antony S. David. 2004. Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine* 34: 911–20.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's Initial Sentiments About Kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom Participation and Achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-255.

Ladd, Gary W. & Burgess, B. Kim (1999). Charting the Relationship Trajectories of Aggressive, Withdrawn, and Aggressive/Withdrawn Children during Early Grade School. *Child Development* 70 (4): 910–929.

Lakey, B. & Cronin, A. (2008). Low social support and major depression: Research, theory and methodological issues. In K. S. Dobson & D. J. A. Dozois (Eds.), *Risk factors in depression* (pp. 385- 408). Elsevier/Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-045078-0.00017-4>

Lang, 1–5. *Convention on the Rights of the Child* (1989) Available at: http://www.unicef.org/crc/index_30229.html, Access date: January 16, 2022. Lauterbach, O., & Hosser, D. (2007). Assessing empathy in prisoners-A

shortened version of the Interpersonal Reactivity Index. *Swiss Journal of Psychology*, 66(2), 91-101.

Lasky, Sue. 2000. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16: 843–60.

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

Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1992). Empathy: a physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 234-246.

Lewis, R., Riley, P. (2009). Teacher Misbehaviour. In: Saha, L.J., Dworkin, A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_27

Lewis, Marilyn H., and Lamar N. Reinsch. (1998). Listening in organizational environments. *Journal of Business Communication*, 25, 49–67.

Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417–431). Norwell, MA: Springer. doi:10.1007/978-0-387-73317-3_27

Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51-64

Lindsey, R. E., Carlozzi, A. F., & Eells, G. T. (2001). Differences in the dispositional empathy of juvenile sex offenders, non-sex-offending delinquent juveniles, and nondelinquent juveniles. *Journal of Interpersonal Violence*, 16(6), 510-522

Lloyd, Karina J., Diana Boer, Avraham N. Kluger, and Sven C. Voelpel. “Building Trust and Feeling Well: Examining Intraindividual and Interpersonal Outcomes and Underlying Mechanisms of Listening.” *International Journal of Listening* 29 (2015): 12–29. [CrossRef]

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 81–107). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>

Mantzicopoulos, P., and Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess Head Start Children's Appraisals of Teacher Support. *J. Sch. Psychol.* 41, 431–451. doi: 10.1016/j.jsp.2003.08.002

- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early education and development*, 17(1), 151-176.
- 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.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mahrer, A. R., Boulet, D. B., & Fairweather, D. R. (1994). Beyond empathy: Advances in the clinical theory and methods of empathy. *Clinical Psychology Review*, 14(3), 183–198. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0272-7358(94)90007-8)
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157
- Mehrabian, A., Young, A.L. & Sato, S. Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology* 7, 221–240 (1988). <https://doi.org/10.1007/BF02686670>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy1. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*. (Available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA, USA 93940).
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525- 543.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445
- Mertika, A., Mitskidou, P., & Stalikas, A. (2020). “Positive Relationships” and their impact on wellbeing: A review of current literature. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 115–127. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25340
- Milatz, A., Glueer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., and Ahnert, L. (2014). The Student-Teacher Relationship Scale Revisited: testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Child Res. Q.* 29, 357–368. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.003
- Miller, G. E., Lachman, M. E., Chen, E., Gruenewald, T. L., Karlamangla, A. S., & Seeman, T. E. (2011). Pathways to resilience: Maternal nurturance as a buffer against the effects of childhood poverty on metabolic syndrome at midlife. *Psychological Science*, 22, 1591-1599. <https://doi.org/10.1177/0956797611419170>

- Mineyama, S., Tsutsumi, A., Takao, S., Nishiuchi, K., & Kawakami, N. (2007). Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers. *Journal of Occupational Health*, 49(2), 81-87.
- Miu, Andrei C., and Felicia Rodica Baltes. 2012. Empathy manipulation impacts music-induced emotions: A psychophysiological study on opera. *PLoS ONE* 7: e30618.
- Moisidou, T. (2018). Teacher-Child Relationships and Children's Literacy in Kindergarden and Primary School: A Literature Review. *European Journal of Education Studies*, doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1666>
- Morgan, S. R. (1977). Personality variables as predictors of empathy. *Behavioral Disorders*, 2 (2), 89-94.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Auckland: NZCER Press.
- Oakes, J. & Lipton, M. (2003). *Teaching to change the world*. New York; McGraw-Hill.
- Olsen, B. (2008b). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C., & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 315-347
- Pehmer, A. K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108-119.
- Peisner-Feinberg, E. (1999). *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School*. Technical Report.
- Pence, Michelle E., and Terra A. James. 2015. The role of sex differences in the examination of personality and active-empathic listening: An initial Exploration. *International Journal of Listening* 29: 85–94.
- Pence, Michelle E., and Andrea J. Vickery. 2012. The roles of personality and trait emotional intelligence in the active-empathic listening process: Evidence from correlational and regression analyses. *International Journal of Listening* 26: 159–74.

Pianta, R. C., La Paro, K., and Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre-kindergarten. Baltimore, MD: Brookes.

Pianta, R. C., Rimm-Kauffman, S. E., & Cox, M. J. (1999). The Transition to Kindergarten. A Series from the National Center for Early Development and Learning. Paul H. Brookes Publishing Company, Maple Press Distribution Center, I-83 Industrial Park, POB 15100, York, PA 17405.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S. and Rollins, K. B. (1995). The First two Years of School: Teacher–Child Relationships and Deflections in Children’s Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*. 7: 295–312. doi:10.1017/S0954579400006519.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M., (2004). Teacher-Child Relationships and Children’s Success in the First Years of School. *School Psychology Review*. 33: 444–458.

Pianta, C., R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., Morrison, J., F. (2008). *Classroom Effects on Children’s Achievement Trajectories in Elementary School*. American Educational Research Journal June 2008, Vol. 45, No. 2, pp. 365-397 DOI: 10.3102/0002831207308230

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationship between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.

Pianta, Robert C. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development* 8 (1): 11–26

Pianta, R. C., Hamre, K. B. & Megan W. Stuhlman, W. M. (2003). Relationships between Teachers and Children. In *Educational Psychology*, Vol. 7 of *Comprehensive Handbook of Psychology*, ed. William M. Reynolds and Gloria E. Miller, 199–234. New York: Wiley.

Pianta, Robert C. (1994). Patterns of Relationships between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology* 32 (1): 15–31.

Pianta, Robert C. & Steinberg, S. M. (1992). Relationships between Children and Kindergarten Teachers from the Teachers’ Perspective. In *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children’s Lives*, ed. Robert C. Pianta, 61–80. San Francisco: Jossey-Bass.

Pianta, R. C. (2001). *The student-teacher relationship scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects

on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365–397. doi:10.3102/0002831207308230

Preston, S D., Bechara, A., Damasio, H., Grabowski, T. J., Stansfield R. B., Mehta, S., & Damasio. A.R, (2007). The neural substrates of cognitive empathy. *Social Neuroscience*. 2: 254–75.

Preston, Stephanie D., and Frans B. M. De Waal. 2002. Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences* 25: 1–20.

Pulos, S., Elison, J., & Lennon, R. (2004). The hierarchical structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality*, 32(4), 355-359.

Rankin, Katherine P., Joel H. Kramer, and Bruce L. Miller. 2005. Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology* 18: 28–36.

Ratcliffe, K. (2005). *Rhetorical listening: Identification, gender, whiteness*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Roberston, Kathryn. "Active listening: More than just paying attention." *Australian Family Physician* 34 (2005): 1053–55.

Rogers, A. & Welch, B. (2009). Using Standardized Clients in the Classroom: An Evaluation of a Training Module to Teach Active Listening Skills to Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 29:2, 153-168, DOI: [10.1080/08841230802238203](https://doi.org/10.1080/08841230802238203)

Rogers C. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. *Couns Psychol.* 1975, 5:2-10.

Rogers, C., & Farson, R. E. (1979). Active listening. *Organizational Psychology*, 57, 168–180

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

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.

Rost, Michael. 2013. *Teaching and Researching: Listening*. London: Routledge.

Ryan, Richard M., Stiller, D. Jerome & Lynch, H. J. (1994). Representations of Relationship to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *Journal of Early Adolescence* 14 (2): 226–249.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryback, D. (2001). Mutual affect therapy and the emergence of transformational empathy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 75-94.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125
- Schultz, Katherine. 2003. *Listening: A Framework for Teaching across Differences*. New York: Teachers College Press
- Seeman, T. E. (2000). Health-promoting effects of friends and family on health outcomes in older adults. *American Journal of Health Promotions*, 14, 362-370. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-14.6.362>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- Sherer, M. & Rogers, W. R. (1980). Effects of therapist's nonverbal communication on rated skill and effectiveness. *Journal of clinical psychology*. Volume 36, Issue 3 July 1980 Pages 696-700. [doi.org/10.1002/1097-4679\(198007\)36:3<696::AID-JCLP2270360315>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198007)36:3<696::AID-JCLP2270360315>3.0.CO;2-9)
- Shrivastava, A. (2014). Active Empathic Listening as a Tool for Better Communication. *International Journal of Marketing and Business Communication* Volume 3, Issue 3 & 4, July & October 2014.
- Siegel, D. J. (2013). Introduction. In L. Cozolino (Ed.), *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom* (pp. 6–16). New York, NY: WW Norton & Company.
- Siegel, H. (2013). *Educating Reason Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge New York and London.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Siu, A. M., & Shek, D. T. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese context. *Research on Social Work Practice*, 15(2), 118-126.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 785-791

Sroufe, L. A. (1983). "Infant–Caregiver Attachment and Patterns of Adaptation in Preschool: The Roots of Maladaptation and Competence." In *The Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 16, Development and Policy Concerning Children with Special Needs, edited by M. Perlmutter, 41–83. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sroufe, L. A. (1989). "Relationships and Relationship Disturbances." In *Relationship Disturbances in Early Childhood*, edited by A. J. Sameroff and R. N. Emde, 97–124. New York: Basic Books.

Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615–1627.

Standage M.& Treasure, D.C. (2000) Achievement goal and multi-dimensional situation motivation in physical education. *Journal of sport and Exercise Psychology*. 22, 130-104.

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

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).

Street, Richard L., Gregory Makoul, Neeraj K. Arora, and Ronald M. Epstein. "How does communication heal? Pathways linking clinician-patient communication to health outcomes." *Patient Education and Counseling* 74 (2009): 295–301.

Spreng, Nathan R., Margaret McKinnon, Raymond A. Mar, and Brian Levine. 2009. The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment* 91: 62–71. [CrossRef] [PubMed]

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.

Studer, J., & Grtihn, D. (2013). Assessing Dispositional Empathy in Adults: A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(1), 42-48.

Stueber, K. (2008). *Empathy*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring, 2018 Edition), Edward N. Zalta(ed). Retrieved in March, 2018 in <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/>.

Swan, P., & Riley, P. (2012). Mentalization: A tool to measure teacher empathy in primary school teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education/APERA Conference, Sydney. Retrieved 2 December, 2014 from <http://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Swan12.pdf>

Swan, P. & Riley, P. (2015) Social connection: empathy and mentalization for teachers, *Pastoral Care in Education*, 33:4, 220-233, DOI:10.1080/02643944.2015.1094120

Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48–82. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.010

Thorndike, R. M. (1989). *Impact of life experiences on cognitive development*. Research/Technical reports. ERIC ED 318768.

Tsigilis N, Gregoriadis, A, Grammatikopoulos, V. and Zachopoulou, E. (2018) Applying Exploratory Structural Equation Modeling to Examine the Student-Teacher Relationship Scale in a Representative Greek Sample. *Front. Psychol.* 9:733. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00733

Tsigilis, N., Gregoriadis, A. & Grammatikopoulos, V. (2018) Evaluating the Student–Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: an item parcelling perspective, *Research Papers in Education*, 33:4, 414-426, DOI: 10.1080/02671522.2017.1353675

Uchino, B. N., Kent de Grey, R. C., & Cronan, S. (2016). The quality of social networks predicts age-related changes in cardiovascular reactivity to stress. *Psychology and Aging*, 31(4), 321-326. <https://doi.org/10.1037/pag0000092>

Valeski, T. N. (2000). *Young children's social competence and relationships with teachers: Pathways to early academic success*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Verderber, R.F., & Verderber, K.S. (1998). *Interact: Using interpersonal communication skills*. Belmont, CA: Wadsworth

Vervoort, E., Doumen, S., and Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: preliminary evidence for construct validity. *Eur. J. Dev. Psychol.* 12, 243–260. doi: 10.1080/17405629.2014.989984

Vickery, Andrea J., Shaughan A. Keaton, and Graham D. Bodie. 2015. Intrapersonal Communication and Listening Goals: An Examination of Attributes and Functions of

Imagined Interactions and Active-Empathic Listening Behaviors. *Southern Communication Journal* 80: 20–38. [

Vorkapić, T., S. (2012). *The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality*. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences* 2012, 2(2): 28-37 DOI: 10.5923/j.ijpbs.20120202.05

Wacker, K. G., & Hawkins, K. (1995). Curricula comparison for classes in listening. *International Journal of Listening*, 9, 14–28.

Weger, Jr. H., Bell, C. G., Minei, M. E., & Robinson, C. M. (2014) The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions, *International Journal of Listening*, 28:1, 13-31, DOI: [10.1080/10904018.2013.813234](https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234)

Wentzel, Kathryn R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology* 90 (2): 202–209.

Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: to call forth a concept, a word is needed. *J Pers Soc Psychol*, 50, 314-321.

Wolvin, Andrew D., and Carolyn G. Coakley. “Listening education in the 21st century.” *International Journal of Listening* 14 (2000): 143–52. [CrossRef]

World Health Organization, (2002). Technical briefing: Health impact assessment—A tool to include health on the agenda of other sectors. Current experience and emerging issues in the European Region. WHO, Regional Committee for Europe, 52nd session, 16–19.

Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 251-257.

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

