



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ
ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ
INVESTIGATION OF EMPATHY AND ACTIVE LISTENING SKILLS
IN KINDERGARTEN STUDENTS**

Ευφροσύνη Πυρκατή

Επιβλέπων Καθηγητής

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη τριμελούς Συμβουλευτικής επιτροπής

Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια

Χαρίλαος Ζάραγκας, Αναπληρωτής καθηγητής

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ»
(INVESTIGATION OF EMPATHY AND ACTIVE LISTENING SKILLS IN
KINDERGARTEN STUDENTS)

Ευφροσύνη Πυρκατή

Υπεύθυνη Δήλωση Αυθεντικότητας

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί έργο προσωπικής μελέτης και έρευνας και για κάθε αναφορά σε έργο άλλου γίνεται με βιβλιογραφική παραπομπή.

Ευφροσύνη Πυρκατή

.....

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021

*Στον μονάκριβο γιο μου και
στους/ις μελλοντικούς/ές νηπιαγωγούς*

Είμαι 'εγώ
-κοίτα με-
Στρέφομαι σε σένα
να μπω μέσα σου,
ν' 'ακουμπήσω την παλάμη στην παλάμη σου
να ξαπλώσω την καρδιά μου στην καρδιά σου,
ν' 'αφουγκραστώ τά 'ενδότερα
νά σέ νιώσω απ' όσα νιώθεις,
νά σε αίσθανθώ πόσα αισθάνεσαι,
νά σέ κατανοήσω βαθιά
και μέσω αυτής της κατανόησης
νά πετάξω τά υπό διάλυση τείχη
να σεβαστώ εσένα κι εμένα με ολόκληρη αγκαλιά
επιθυμώντας να ησυχάζουμε μαζί,
να συναθροίζουμε με σεβασμό συναισθήματα.

ΜΑΡΙΑ ΒΛΑΧΟΥ

*Απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών*

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την ενθάρρυνση και καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βασιλείου Κούτρα, στον οποίο εκφράζω τις ευχαριστίες μου τόσο για τον πολύτιμο χρόνο τον οποίο διέθεσε, όσο και την ηθική του υποστήριξη ώστε να φτάσω στο τέλος της σημαντικής αυτής για την ζωή μου διαδρομής. Ευχαριστώ στη συνέχεια τα μέλη της τριμελούς επιτροπής μου κ. Άρτεμι Γιώτσα, Καθηγήτρια Ψυχολογίας και κ. Χαρίλαο Ζάραγκα, Αναπληρωτή Καθηγητή Κινητικής Αγωγής και Μάθησης Προσχολικής Αγωγής, που με τις εύστοχες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις τους συνέτειναν στην αρτιότητα της Διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης όλα τα μέλη ΔΕΠ που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διδασκαλίας του Μ.Π.Σ του Τμήματός μας για την άριστη συνεργασία στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, καθόσον ο καθένας ξεχωριστά προσέφερε τις γνώσεις του και τους προβληματισμούς του.

Ευχαριστώ πολύ τους φοιτητές/τριες του Τμήματος Νηπιαγωγών, οι οποίοι/ες αποτέλεσαν το δείγμα μου και διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για να υποστηρίξουν την έρευνά μου.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην αναφερθώ στην ευγενική προσέγγιση συμφοιτητριών μου, στον σεβασμό τους απέναντί μου στην τόσο σημαντική για μένα προσπάθεια, στην εμπιστοσύνη που μου έδειξαν πρωτίστως ως άνθρωπου, - ό,τι πιο σπουδαίο- και έπειτα ως συνοδοιπόρου στην διάρκεια του κύκλου σπουδών μας, ενισχύοντάς με ηθικά και πρακτικά.

Τον γιο μου για την απεριόριστη συμπαράσταση, βοήθεια και κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την εκπαιδευτικό Μαλαματή Κωνσταντινίδου, για τον πολύτιμο χρόνο της τον οποίο άοκνα διέθεσε, για την ολοκλήρωση της εργασίας μου με τις λεπτές κατευθυντήριες γραμμές και τις χρήσιμες συμβουλές της, οι οποίες βοήθησαν στην αρτιότητα περάτωσης της εργασίας. Η εμπειρία της ως εκπαιδευτικού και η βαθιά της γνώση πάνω θέμα που διερευνήθηκε, αποδείχτηκε καθοριστική για μένα. Η συνεργασία της αυταπόδεικτα επέδειξε ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς θεωρία η οποία διερευνάται, αλλά σύμπραξη, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα να χτιστούν στέρεες

και όμορφες ανθρώπινες σχέσεις ανιδιοτέλειας, οι οποίες θα παραδειγματίζουν τους νέους ανθρώπους και θα δίνουν ελπίδα προοπτικής για το μέλλον.

Περίληψη

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης των νηπιαγωγών είναι σημαντική καθώς στο πλαίσιο της εργασίας τους αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και σχέσεις συνεργασίας με μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών προσχολικής αγωγής και η διερεύνηση της σχέσης του επιπέδου αυτού με τα έτη σπουδών τους. Η έρευνα ήταν ποσοτική, συγχρονικού τύπου, με την τεχνική της αυτοαναφοράς. Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη η κλίμακα αυτοαναφοράς Toronto **Empathy Scale (TES)**, για την ενεργητική ακρόαση η κλίμακα **Active Listening Attitude Scale (ALAS)** που περιλαμβάνει τους άξονες στάσεις, δεξιότητες ακρόασης και ευκαιρία συνομιλίας και η **Active Empathic Listening (AELS)** η οποία μετρά την αντίληψη, επεξεργασία και ανταπόκριση. Το δείγμα αποτέλεσαν 275 φοιτητές, 270 γυναίκες και 5 άντρες, με μέση ηλικία 20,43 έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (μ.ό.: 50,39), υψηλές δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (μ.ό.: 2,26) και δεξιότητες ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (μ.ό.: 5,36). Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Όσο μεγαλύτερη είναι η ενσυναίσθηση τόσο υψηλότερες οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης. Υπήρξε αρνητική συσχέτιση του επιπέδου ενσυναίσθησης με τα έτη σπουδών και στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και των ευκαιριών συνομιλίας ως προς το έτος σπουδών, ενώ δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ανταπόκριση, τις στάσεις ακρόασης και την επεξεργασία του μηνύματος. Οι πρωτοετείς φοιτητές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα στις κλίμακες σε σχέση με τα άλλα έτη. Η έρευνα ανέδειξε το ζήτημα της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στις δεξιότητες επικοινωνίας και την ανάγκη αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών προκειμένου να καθίστανται περισσότερο προετοιμασμένοι για τον επαγγελματικό στίβο.

Λέξεις κλειδιά: Νηπιαγωγοί, Ενσυναίσθηση, Δεξιότητες Ενεργητικής Ακρόασης

Abstract

The development of kindergarten teachers' empathy and active listening skills is important as in the context of their work they develop interpersonal and collaborative relationships with students, parents and colleagues. The purpose of this study was to investigate the level of empathy and active listening skills of preschool students and to investigate the relationship between this level and their years of study. The research was quantitative, contemporary type, with the technique of self-report. The Toronto Empathy Scale (TES) was used to measure empathy, the Active Listening Attitude Scale (ALAS) was included for active listening skills and attitude, and the Active Empathic Listening (AEL) was used for active listening measures perception, processing and response. The sample consisted of 275 students, 270 women and 5 men, with an average age of 20.43 years. The results of the research showed high levels of empathy (average: 50.39), high active listening skills (average: 2.26) and empathetic active listening skills (average: 5.36). These skills are statistically significantly related to each other. The greater the empathy, the higher the active listening skills. There was a negative correlation between the level of empathy with the years of study and statistically significant differences in the levels of empathy and active listening skills and conversation opportunities with respect to the academic year, while there were no statistically significant differences in response, listening attitudes and listening attitudes. . First-year students showed higher levels on the scales than in other years. The research highlighted the issue of educating kindergarten teachers in communication skills and the need to evaluate the curriculum in order to make them better prepared for the professional arena.

Keywords: Kindergarten teachers, Empathy, Active Listening Skills

Πρόλογος

Οι νηπιαγωγοί αποτελούν τους πρώτους εκπαιδευτικούς – παιδαγωγούς που υποδέχονται τα μικρά παιδιά στις δομές της τυπικής εκπαίδευσης, για αυτό και ο ρόλος τους είναι κρίσιμος για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων. Στο πλαίσιο της εργασίας τους η σχέση τους με τους μαθητές είναι καθοριστικές για την πρόοδο των παιδιών. Ακόμα, οι νηπιαγωγοί καλούνται να αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους, αλλά και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, γεγονός που συντελεί στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη σχέσεων είναι η αποτελεσματική επικοινωνία και η διάθεση αποδοχής και κατανόησης του άλλου. Για το λόγο αυτό οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να εκπαιδεύονται ώστε να έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει αυτή την ανάγκη εκπαίδευσης των νηπιαγωγών και διερευνά τα επίπεδα ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών τη σχέση τους με τα δημογραφικά τους στοιχεία και τις σχέσεις τους με το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον και τους συμφοιτητές τους.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	7
Abstract.....	8
Πρόλογος	9
Περιεχόμενα πινάκων.....	12
Περιεχόμενα γραφημάτων	12
Περιεχόμενα εικόνων	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
Κεφάλαιο 1. Η έννοια της ενσυναίσθησης	18
1.1 Ορισμός της Ενσυναίσθησης	18
1.2 Διαστάσεις της Ενσυναίσθησης	19
1.3. Μέθοδοι κατάρτισης στην δεξιότητα της Ενσυναίσθησης.....	21
Κεφάλαιο 2. Ενεργητική ακρόαση.....	23
2.1 Ορισμός ενεργητικής ακρόασης.....	23
2.2 Βασικές δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης.....	24
Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος των νηπιαγωγών και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες	27
3.1 Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δεξιότητες των νηπιαγωγών	27
3.1.1. Η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων	28
3.2. Επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών	30
3.3 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.....	33
3.4. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών.....	35
3.5. Έρευνες για τις κοινωνικές δεξιότητες των φοιτητών.....	36
Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	39
4.1. Σκοπός της έρευνας	39
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	39
4.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	40
4.4. Ταυτότητα της έρευνας.....	41
4.5. Συλλογή δεδομένων.....	41
4.6. Ερευνητικά εργαλεία	42
4.6.1. Μέτρηση της Ενσυναίσθησης	42
4.6.2. Μέτρηση της Ενεργητικής Ακρόασης	43

4.6.3. Δημογραφικά στοιχεία.....	47
4.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης.....	47
4.8. Δείκτες αξιοπιστίας υποκλιμάκων.....	48
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα	50
5.1. Περιγραφικά στοιχεία.....	50
5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	50
5.1.2. Σχέσεις ερωτώμενων με άτομα του περιβάλλοντός τους	51
5.1.3 Αποτελέσματα κλιμάκων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης	52
5.1.5. Συνολικοί μέσοι όροι κλιμάκων Ενσυναίσθησης (Toronto Empathy Scale – TES) και Ενεργητικής Ακρόασης (Active-Empathic Listening – AEL και Active Listening Attitude Scale – ALAS).	59
5.2. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής.....	63
5.2.1 Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης	63
5.2.2 Συσχετίσεις δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	64
5.3. Διερεύνηση τις διαφοροποίησης των κλιμάκων και των υποκλιμάκων ως προς το έτος σπουδών.	67
5.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	72
6.1. Συμπεράσματα.....	72
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	73
6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και δράσεις.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
Ελληνική.....	76
Ξενόγλωσση.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	91

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1. Δείγμα της έρευνας.....	40
Πίνακας 2. Δείκτης αξιοπιστίας – εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου	49
Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα	50
Πίνακας 4. Σχέσεις ερωτώμενων με συγγενείς – φίλους - συμφοιτητές	52
Πίνακας 5. Μέσοι όροι και συχνότητες κλίμακας Ενσυναίσθησης - TES	53
Πίνακας 6. Συχνότητες και Μέσοι όροι της κλίμακας ενσυναίσθητικής ενεργητικής ακρόασης	55
Πίνακας 7. Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων οι οποίες δομούν τις γενικές αντιλήψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργητική ακρόαση (ALAS).	56
Πίνακας 8. Περιγραφικά στοιχεία των υποκλιμάκων	60
Πίνακας 9. Μέσοι όροι κλιμάκων και υποκλιμάκων ανά έτος φοίτησης	61
Πίνακας 10. Συσχετίσεις δημογραφικών με τις κλίμακες ενσυναίσθησης και τις υποκλίμακες ενεργητικής ακρόασης.....	66
Πίνακας 11. Συσχετίσεις κλιμάκων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	67
Πίνακας 12. Διαφορές υποκλιμάκων ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης σε σχέση με τα έτη σπουδών	68

Περιεχόμενα γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο και έτος σπουδών δείγματος	41
Γράφημα 2. Μέσοι όροι κλίμακας ενσυναίσθησης ανά έτος σπουδών	61
Γράφημα 3. Μέσοι όροι φοιτητών ανά έτος στις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης	62
Γράφημα 4. Μέσοι όροι φοιτητών ανά έτος ενεργητικής ακρόασης.....	62

Περιεχόμενα εικόνων

Εικόνα 1. Η έννοια της ενσυναίθησης	20
Εικόνα 2. Μοντέλο ενεργητικής ακρόασης (Bodie et al., 2012)	26

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης αποτελούν αντικείμενο έρευνας των εκπαιδευτικών ψυχολόγων και πολλοί είναι οι ερευνητές που επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους ρόλο συνδέεται με ικανότητες, γνώσεις, δεξιότητες αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Η διερεύνηση των προσωπικών χαρακτηριστικών επιτυχημένων εκπαιδευτικών, όπως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας επικεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες (Stojilkovic, Djigie & Zlatkovic, 2012). Οι εκπαιδευτικοί εκτός από επαρκείς ακαδημαϊκές δεξιότητες, πρέπει να διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Bracket et al., 2011; Gerdes & Segal, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος καθώς αφορά στη διδασκαλία όσο και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004). Το έργο τους αναφέρεται στη συνολική γνωστική και προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή και συμβάλλει στην κοινωνική τους ανάπτυξη σύμφωνα με τον σκοπό της εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται στον Νόμο 1566/85. Οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να επηρεάζουν τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων καθώς περνούν περισσότερο χρόνο μαζί τους (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001).

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί σημαντική παράμετρο του επαγγέλματος των νηπιαγωγών, η οποία απαιτεί παιδαγωγικές και κοινωνικές ικανότητες (Watkins & Wagner, 2000· Kourmousi & Koutras, 2016· Djigie & Stojilkovic, 2011). Οι νηπιαγωγοί πέρα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα χρειάζεται να αναπτύσσουν επαγγελματικές δεξιότητες. Στο πλαίσιο της ανταπόκρισής τους στις ανάγκες των παιδιών χρειάζεται να κατανοούν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Zaragas et al., 2015· Giotsa & Mitrogiorgou, 2015). και στο πλαίσιο της κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων να παρεμβαίνουν στην εξέλιξη του παιχνιδιού και στη διαπραγμάτευση για την επίλυση συγκρούσεων. Ακόμα, οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τις οικογένειες των παιδιών για την πρόοδό τους και πρέπει να κατανοούν και να σέβονται τα βιώματα και τις πολιτισμικές καταβολές κάθε παιδιού και της οικογένειάς του. Η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης

μαζί τους είναι εποικοδομητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου (Mylonakou, Giotsa & Zergiotis, 2013· Georgas, Besevegis & Giotsa, 2007· Georgas, Besevegis & Giotsa, 2006). Περαιτέρω, οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους να προάγεται η επαγγελματική τους συνειδητοποίηση (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2008). Ο νέος πιο απαιτητικός ρόλος των εκπαιδευτικών και επομένως και των νηπιαγωγών απαιτεί επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα στα νηπιαγωγεία που φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία ή διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης (Σούλης, 2008).

Στις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικές ικανότητες, ικανότητες περιεχομένου μαθημάτων (το σύστημα γνώσεων και δεξιοτήτων που προέρχονται από το περιεχόμενο των μαθημάτων) και επικοινωνιακή ικανότητα. Η ικανότητα επικοινωνίας, ως ένα σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, κινητήριας διάθεσης, στάσεων και ιδιοτήτων στη διδασκαλία της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι βασική δεξιότητα των εκπαιδευτικών. Η ικανότητα και το περιεχόμενο της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μελετάται ως μέρος των επιστημονικών κλάδων της παιδαγωγικής επιστήμης και ως μέρος άλλων επιστημονικών συστημάτων και επιστημονικών κλάδων όπως η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και η εκπαιδευτική ψυχολογία (Zlatić, et al., 2014). Επιπρόσθετα, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά αναφέρονται συχνά ως βασικά για τη δημιουργία της συνολικής ατμόσφαιρας στην τάξη μεταξύ των οποίων τα πιο σημαντικά είναι η συναισθηματική σταθερότητα και η ενσυναίσθηση (Stojiljkovic, Djigie & Zlatkovic, 2012).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι δύο από τις πιο σημαντικές μεταβλητές που σχετίζονται με συνέπεια με τα αποτελέσματα της θετικής διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών (Goroshit & Hen, 2014). Περαιτέρω, για να εκπληρώσει τους πολύπλοκους ρόλους ο εκπαιδευτικός, πρέπει να έχει τις κατάλληλες ικανότητες οι οποίες να συμβολίζουν τον συνδυασμό χαρακτηριστικών, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι παιδαγωγικές – γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με το περιεχόμενο και τη διδασκαλία των μαθημάτων – οι επικοινωνιακές και οι συναισθηματικές ικανότητες,

οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή εκτέλεση των διαφόρων επαγγελματικών ρόλων τους. Η ενσυναίσθηση επίσης, αναφέρεται ως ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών, το οποίο συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tettegah & Anderson, 2007; Zlatkovic & Petrovic, 2011; Cooper, 2004) και συνδέεται με την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Επομένως, η καλλιέργεια της επιστημονικής ενσυναίσθησης αποτελεί σημαντική παράμετρο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Jaber, Southerl & Dake, 2018).

Επιπρόσθετα, η δεξιότητα της ενεργητικής ενσυναισθητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και για την αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία με τους γονείς και τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς (Lasky 2000; Bond 2012; Symeou, Roussounidou & Michalis Michaelides, 2012; Kourmouzi, et a., 2018). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης θεωρείται ότι βελτιώνει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και κατά συνέπεια τις επαγγελματικές (Doïkou and Diamandidou 2011; Symeou et al. 2012). Συνολικά η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματός τους (Thompson et al., 2019) και για αυτό οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι μέσω της κατάρτισής τους στις ποικίλες δεξιότητες επικοινωνίας που χρειάζονται κατά την εκτέλεση του επαγγέλματός τους. Η κατάρτιση στις επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την κατανόηση της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης, την διαπολιτισμική ετοιμότητα, την κατανόηση της γλώσσας του σώματος, ρητορικές δεξιότητες για την οργάνωση και την παράδοση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (Morgan, 1989).

Με βάση την αναγκαιότητα των ικανοτήτων επικοινωνίας και των συναισθηματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της εξέλιξης των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, συνεκτιμώντας την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, η οποία είναι αδιαμφισβήτητα απαραίτητο να συνυπάρχει με την δεξιότητα της ενσυναίσθησης, στους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο. Στο πλαίσιο της έρευνας ανιχνεύεται επίσης η

συσχέτιση των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης με τους δημογραφικούς παράγοντες του δείγματος όπως (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο γονιών) και παράγοντες που αναφέρονται στην επικοινωνία με τους συμφοιτητές τους και τη συνεργασία μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Η διπλωματική αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος ενσωματώνει τη θεωρητική ανάπτυξη (στήριγμα) της μελέτης και το δεύτερο μέρος το ερευνητικό.

Το Θεωρητικό μέρος διαμορφώνεται στα παρακάτω κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο και στην πρώτη ενότητα προσδιορίζεται εννοιολογικά η δεξιότητα της ενσυναίσθησης όπως αναπτύχθηκε από ερευνητές σύμφωνα με την κατ' εκτίμηση τους ερμηνευτική απόδοση του ορισμού, κατόπιν μελετών μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι βασικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης και ευρήματα μέσα από έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες αξιολογούν την ύπαρξη της ενσυναίσθησης ως αναγκαίας δεξιότητας, η οποία έχει την δυνατότητα να δημιουργεί θετικά περιβάλλοντα μάθησης με θετικά αποτελέσματα. Διαπιστώνεται σε επόμενη υποενότητα η δυνατότητα εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης μέσα από μεθόδους, οι οποίες αναδεικνύονται από διάφορους μελετητές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποδίδεται η έννοια της Ενεργητικής Ακρόασης ως αναφαίρετο τμήμα της διαδικασίας της επικοινωνίας. Εγχειρείται στην ενότητα αυτή η αναφορά στους τύπους, τους ορισμούς και στις διαδικασίες ακρόασης σύμφωνα με την βιβλιογραφία, αλλά εντοπίζεται και η αναγκαιότητα των τεχνικών ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής στον ομιλητή. Αναδεικνύεται επίσης η σημασία της ύπαρξης αυτών των δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος των νηπιαγωγών κατά την εκτέλεση του επαγγέλματός τους και αναδεικνύεται η σημασία των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης. Θίγεται η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες αυτές και παρατίθενται ευρήματα ερευνών σχετικά με το θέμα που διερευνάται.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον στους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνας, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τέλος διατυπώνεται ο σκοπός. Συνεχίζεται η περιγραφή της ταυτότητας της έρευνας, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων και ανάλυσής τους, καθώς και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση α) της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και β) των δημογραφικών στοιχείων των φοιτητών του Τμήματος Νηπιαγωγών κατά την διάρκεια της τετραετούς φοίτησής τους. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική, συγχρονικού τύπου. Το δείγμα αποτέλεσαν 275 φοιτητές, ήτοι 270 γυναίκες και 5 άνδρες με μέση ηλικία τα 20 έτη.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι βαθμολογίες στις κλίμακες της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης καθώς και οι συσχετίσεις με τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά με την μέθοδο της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής Ανάλυσης. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία τους και τέλος σχολιάζονται ευρήματα ανάλογων μελετών.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται οι περιορισμοί και τα συμπεράσματα της έρευνας και συζητούνται προτάσεις για διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερη κλίμακα. Ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα όπου αναφέρονται τα εργαλεία με την βοήθεια των οποίων διεξήχθη η έρευνα.

Κεφάλαιο 1. Η έννοια της ενσυναίσθησης

1.1 Ορισμός της Ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντική κοινωνική δεξιότητα η οποία αναφέρεται στην κατανόηση και την ανταπόκριση των συναισθημάτων των άλλων με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική επικοινωνία (Spreng, et al., 2009). Αφορά στην αντίληψη των σκέψεων και συναισθημάτων των άλλων και την τοποθέτηση του εαυτού στη θέση τους, σαν να είναι εκείνος προσωρινά (Zlatkovic & Petrovic, 2011; Μαλικιώση – Λοΐζου, 2012). Ο όρος περιγράφει την ψυχολογική σύνδεση μεταξύ των ατόμων, η οποία αποτελεί ανθρώπινη ανάγκη (Yu & Chou, 2018). Θεωρείται σημαντικό συστατικό σε όλες τις ανθρώπινες επικοινωνίες καθώς, πέρα από την κατανόηση των συναισθημάτων και συμπεριφορών των άλλων, συμβάλλει στην πρόβλεψη μελλοντικών συμπεριφορών και στην ανταπόκριση με κατάλληλους τρόπους (Calloway-Thomas, 2010). Στο πλαίσιο της εργασίας αυξάνει την ικανοποίηση από το επάγγελμα και την αφοσίωση σε αυτό για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Peck, Maude & Brotherson, 2015).

Η ενσυναίσθηση είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Bracket, Rivers, & Salovey, 2011; Joseph & Newman, 2010) που σχετίζεται όχι μόνο με την αλληλεπίδραση, αλλά και τη γνώση (Gerdes, Lietz, & Serdes, 2011). Ειδικότερα η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Mayer et al., 2001) και φέρει επιθυμητά αποτελέσματα στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Lopes, Salovey, & Straus, 2003). Σύμφωνα με τις νευροπιστήμες κατά την παρατήρηση της δράσης άλλων ανθρώπων, ο εγκέφαλος αντιδρά αυτόματα και δε μένει παθητικός παρατηρητής (Jackson, Brunet, Meltzoff, & Decety, 2006).

Η ενσυναίσθηση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο σε επαγγελματικούς κλάδους όπως η κοινωνική εργασία για παιδιά και γονείς και η εκπαίδευση που περιλαμβάνουν άμεση αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους (Green & Christensen, 2006). Είναι απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο λόγω της ποικιλομορφίας των συνθηκών, των μεταβαλλόμενων οικονομικών, πολιτικών και κανονιστικών συνθηκών, τι οποίες πρέπει να αντιμετωπίσουν, αλλά ιδιαίτερα εξαιτίας της κοινωνικής και ανθρώπινης ευθύνης (Jeffers, 2008). Ειδικότερα η ενσυναίσθηση είναι

σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Cooper, 2004; Tettegah & Anderson, 2007).

1.2 Διαστάσεις της Ενσυναίσθησης

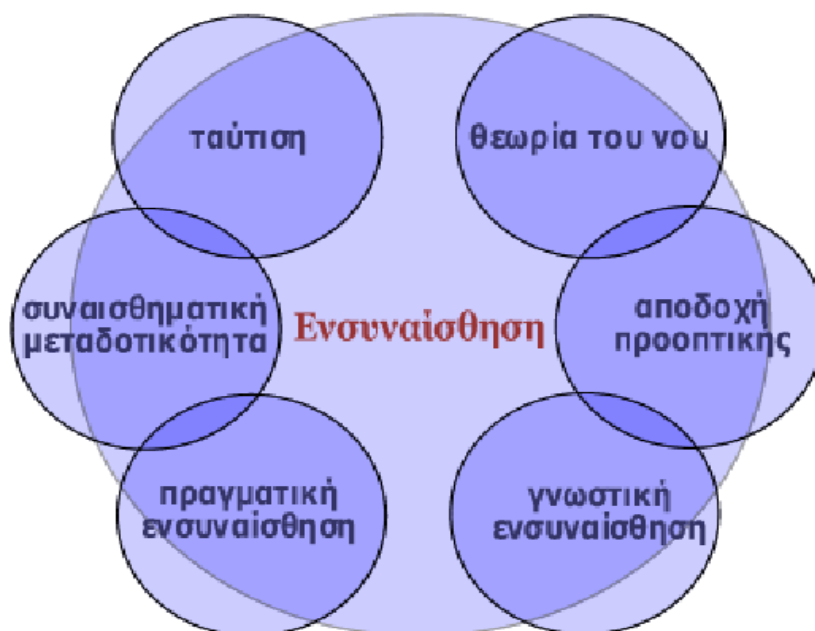
Η εμπίωση των ψυχικών καταστάσεων και συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου περιλαμβάνει τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση που είναι σημαντική στις διαπροσωπικές σχέσεις (Neumann et al., 2015) καθώς συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών όπως ο αλτρουϊσμός και η συμπάθεια (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Η γνωστική διάσταση αφορά στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου χωρίς το βίωμα αυτής. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις νευροεπιστήμες, η αντίληψη μιας συναισθηματικής κατάστασης σε μια άλλη ενεργοποιεί τα νευρικά υποστρώματα του παρατηρητή για την αντίστοιχη κατάσταση, δημιουργώντας την αίσθηση ότι την προσωπική, συναισθηματική εμπειρία του άλλου ήταν **σαν** να την έχει βιώσει ο ίδιος. Με άλλα λόγια, η δυνατότητα του ακροατή να συνδεθεί με το σενάριο του ομιλητή παράγει μοτίβα ψυχοφυσιολογικής και νευροαπεικονιστικής ενεργοποίησης ισοδύναμα με αυτά της προσωπικής συναισθηματικής απεικόνισης, ενώ η αδυναμία σύνδεσης με την ιστορία του άλλου δημιουργεί μειωμένη ανταπόκριση. Η γνωστική ενσυναίσθηση αφορά λοιπόν, τον βαθμό που ο ακροατής σχετίζεται με την κατάσταση του ομιλητή (Preston et al., 2007), κατανοεί την οπτική του και είναι ικανός να ερμηνεύει τις καταστάσεις (De Waal, 2008; Selman, 2003).

Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης αναφέρεται στη δυνατότητα της βίωσης των συναισθηματικών εμπειριών άλλων ανθρώπων. Επομένως, η ζεστασιά, η συμπόνια και η ανησυχία για τους άλλους εμφανίζονται (Torres, Bonilla & Moreno, 2016; Decety & Jackson, 2004).

Οι δυο διαστάσεις της ενσυναίσθησης είναι αλληλένδετες και συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας συμπαθητικής συμπεριφοράς προς το άλλο άτομο, δείχνοντας ότι εκτιμάται και είναι κατανοητό και αποδεκτό (Makoelle, 2019). Η διαφορά μεταξύ συναισθηματικής και γνωστικής ενσυναίσθησης έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη υπονοεί μια αίσθηση που προέρχεται από τα συναισθήματα ή τις σκέψεις των άλλων, ενώ η δεύτερη απαιτεί την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων (Kerem, Fishman, & Josselson, 2001).

Τέλος, η επιστημονική διάσταση της ενσυναίσθησης θεωρείται απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης των μαθητών τους. Ειδικότερα με τον όρο επιστημονική ενσυναίσθηση ορίζεται η κατανόηση και η εκτίμηση της γνωστικής και συναισθηματικής εμπειρίας κάποιου μέσα σε μια επιστημονική δραστηριότητα που στοχεύει στην κατασκευή, την επικοινωνία και την κριτική της γνώσης. Η επιστημονική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ισοδυναμεί ή συνεπάγεται με την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις προοπτικές των μαθητών και να ταυτίζονται με τις νοητικές εμπειρίες τους (Jaber, Southerl & Dake, 2018).

Συνολικά, η έννοια της ενσυναίσθησης δηλώνει τη συναισθηματική συμμετοχή στην κατάσταση των άλλων (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2003). Περιλαμβάνει τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση, βασίζεται στη θεωρία του νου και σχετίζεται με την ταύτιση με τον άλλον, την αποδοχή της προοπτικής του, δηλαδή των απόψεών του και την συναισθηματική μεταδοτικότητα (Decety & Jackson, 2004) (Εικόνα 1). Η θεωρία του νου αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης του εαυτού και της απόδοσης νοητικών καταστάσεων στους άλλους και τον εαυτό για τις γνώσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα. (Arefi, 2010).



Εικόνα 1. Η έννοια της ενσυναίθησης (πηγή:

<https://teteleste.files.wordpress.com/2011/08/ceb5cebdcf83cf85cebdceb1ceafcf83ceb8ceb7cf83ceb7-web.gif>

Συμπερασματικά η ενσυναίσθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία με πολλές διαστάσεις με σκοπό την κατανόηση ανησυχιών, σκέψεων και πεποιθήσεων των άλλων και αποτελεί σημαντική δεξιότητα τόσο για την κοινωνική όσο και την επαγγελματική ζωή στο πλαίσιο της επικοινωνίας με άλλα άτομα καθώς επιτρέπει στον ακροατή να σκεφτεί όπως οι άλλοι και να προβλέψει συμπεριφορές. Αποτελεί σημαντική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς.

1.3. Μέθοδοι κατάρτισης στην δεξιότητα της Ενσυναίσθησης

Οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν να συμπεριφέρονται ενσυναισθητικά ανεξάρτητα από το εάν έχουν ή όχι αισθήματα απέναντι στους άλλους. Υπάρχουν αρκετές τεχνικές για την εκπαίδευση στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Μία μέθοδος αφορά τη βιωματική εκπαίδευσή της μέσω της απόκτησης της εμπειρίας από τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτές οργανώνουν σενάρια και καλούν τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν την κατάσταση, να διατυπώσουν τη γνώμη τους βασίζοντάς τη στη θεωρία για τη ενσυναισθητική συμπεριφορά. Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους (Ming Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011). Άλλη μέθοδος αφορά τις διαλέξεις με παράλληλη χρήση προσομοιώσεων μέσω παιχνιδιών, ζωντανών υποθέσεων που επιζητούν επίλυση κ.α. (Seto et al., 2006).

Η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και με την προβολή σε βίντεο συμπεριφορών τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να σχολιάσουν και να κάνουν προτάσεις (Barone et al., 2005). Έχουν μελετηθεί κι άλλες τεχνικές εκπαίδευσης στην ενσυναίσθηση όπως η διδακτική δεξιότητα. Ο ακροατής θα πρέπει α) να ακούει ενεργητικά και να είναι συγκεντρωμένος στα σχόλια του ομιλητή, ώστε να αντιληφθεί τον τρόπο που θα τον προσεγγίσει, β) να απαντά κατανοώντας τις νοητικές δομές του, γ) να παρατηρεί τις επιδράσεις που έχουν στον ομιλητή η λεκτική του ανταπόκριση και παράφραση των όσων ακούει επιβεβαιώνοντας με ερώτηση για την ορθή κατανόησή τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2007).

Αν και η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει και τη συναισθηματική διάσταση, η εκπαίδευση περιορίζεται στη γνωστική διάστασή της για την αντιληπτή ακρίβεια, την ικανότητα αναγνώρισης σκέψεων και συναισθημάτων και την ικανότητα ανάλυσής τους χωρίς στερεοτυπικές αντιλήψεις (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2007). Είναι σαφές ότι και

οι παράγοντες της προσωπικότητας, όπως η ιδιοσυγκρασία και η συμμόρφωση, προδιαθέτουν κάποιον να ανταποκρίνεται ενσυναισθητικά και να χρησιμοποιεί συστήματα ελέγχου ενσυναίσθησης και των διαπροσωπικών σχέσεων (Makoelle, 2019).

Αυτό που προβληματίζει είναι η αδυναμία μέτρησης της επιρροής της εκπαίδευσης στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Η εκπαίδευση ενσυναίσθησης πρέπει να αξιολογεί την αλλαγή της συμπεριφοράς και χρειάζεται να αναπτυχθούν τεχνικές μέτρησης της αλλαγής της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον (Ming Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011).

Κεφάλαιο 2. Ενεργητική ακρόαση

2.1 Ορισμός ενεργητικής ακρόασης

Η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική ακρόαση. Μέσω της ακρόασης, οι άνθρωποι αποδίδουν νόημα στις πληροφορίες που λαμβάνουν. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ δυο ατόμων απαιτεί δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (Street, Makoul, Arora, & Epstein, 2009). Περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή τη στάση του σώματος, την επαφή με τα μάτια, την προσοχή σε όσα λέγονται, την παροχή κατάλληλων σχολίων και την υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων (Dixon & O'Hara, 2008).

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί βασικό παράγοντα της ενσυναίσθησης (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2012), Η έννοια της ενεργητικής ακρόασης αναφέρεται στον τρόπο ακρόασης και ανταπόκρισης με άλλους που βελτιώνει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν (Mineyama et al. 2007). Στόχος της ενεργητικής ακρόασης είναι να βοηθήσει τον ακροατή να αναπτύξει μια σαφή κατανόηση του μηνύματος του ομιλητή και, στη συνέχεια, να γνωστοποιήσει με σαφήνεια το ενδιαφέρον του για αυτό (McNaughton et al. 2008). Πιο συγκεκριμένα, η ενεργητική ακρόαση αναφέρεται σε έναν δομημένο τρόπο ακρόασης και απόκρισης στο πλαίσιο της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Η οπτική επαφή είναι σημαντική παράμετρος της ενεργούς ακρόασης καθώς συνδέεται με το ενδιαφέρον του ακροατή για όλες τις πτυχές της επικοινωνίας του ομιλητή. Προϋποθέτει πέρα από την κατανόηση του λεκτικού μηνύματος του ομιλητή, την παρατήρηση της συμπεριφοράς και της γλώσσας του σώματός του (μη λεκτική επικοινωνία) (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2012).

Συνοψίζοντας τα κοινά στοιχεία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές για την έννοια της ακρόασης, αυτή αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει (Gearhart & Bodie, 2011):

- *γνωστικές διαδικασίες*, οι οποίες αφορούν τη λήψη και την ερμηνεία των μηνυμάτων του ομιλητή,

- *συναισθηματικές διαδικασίες*, που αναφέρονται στην ενθάρρυνση για έκφραση και το κίνητρο για την παρακολούθηση και κατανόηση ενός μηνύματος και
- *συμπεριφορικές διαδικασίες*, που αφορούν στην ανταπόκριση του ακροατή μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής ανατροφοδότησης.

Η έννοια της ενεργητικής ακρόασης περιλαμβάνει τις στάσεις ακρόασης πέρα από τις δεξιότητες ακρόασης. Οι στάσεις ακρόασης αναφέρονται στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση που βασίζεται στην ενσυναίσθηση, τη συμβατότητα και μια ανεπιφύλακτη θετική στάση, ενώ οι δεξιότητες ακρόασης αναφέρονται στην ακουστική απόκριση και στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της συζήτησης (Mineyama et al. 2007).

Για να θεωρείται κάποιος ενεργός ακροατής χρειάζεται να συνεργάζεται με τον ομιλητή ώστε να κατασκευάζεται ένα κοινό νόημα (Bavelas et al., 2000). Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα των εκπαιδευτικών που συμβάλλει σε ποιοτικές αλλαγές τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών όσο και στη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (Talvio et al., 2015). Η ενεργητική ακρόαση έχει θετικά αποτελέσματα όταν εκτελείται από άτομα που ενεργούν με ενσυναίσθηση (Gearhart & Bodie, 2011).

2.2 Βασικές δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης

Η ενεργητική ακρόαση έχει περιγραφεί ως διαδικασία πολλαπλών βημάτων, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης ενσυναισθητικών σχολίων, της υποβολής κατάλληλων ερωτήσεων, της παράφρασης και της σύνοψης για σκοπούς επαλήθευσης (Gordon, 2003). Βασικές τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης όπως η διατήρηση της επαφής με τα μάτια, η μη διακοπή, η ενθάρρυνση σχολίων και χειρονομιών, η τοποθέτηση ανοιχτών ερωτήσεων, η παράφραση, η ανατροφοδότηση, η αναδιατύπωση και η σύνοψη, δείχνουν τη σημασία που δίνεται από τον ακροατή προκειμένου να κατανοήσει πλήρως το μήνυμα του ομιλητή (McNaughton et al. 2008; Nelson-Jones, 2009; Robertson 2005). Η παράφραση αφορά τη αναδιατύπωση του μηνύματος και η αντανάκλαση των συναισθημάτων αποτελεί ένδειξη αναγνώρισης και προσεκτικής παρακολούθησης των συναισθηματικών στοιχείων του

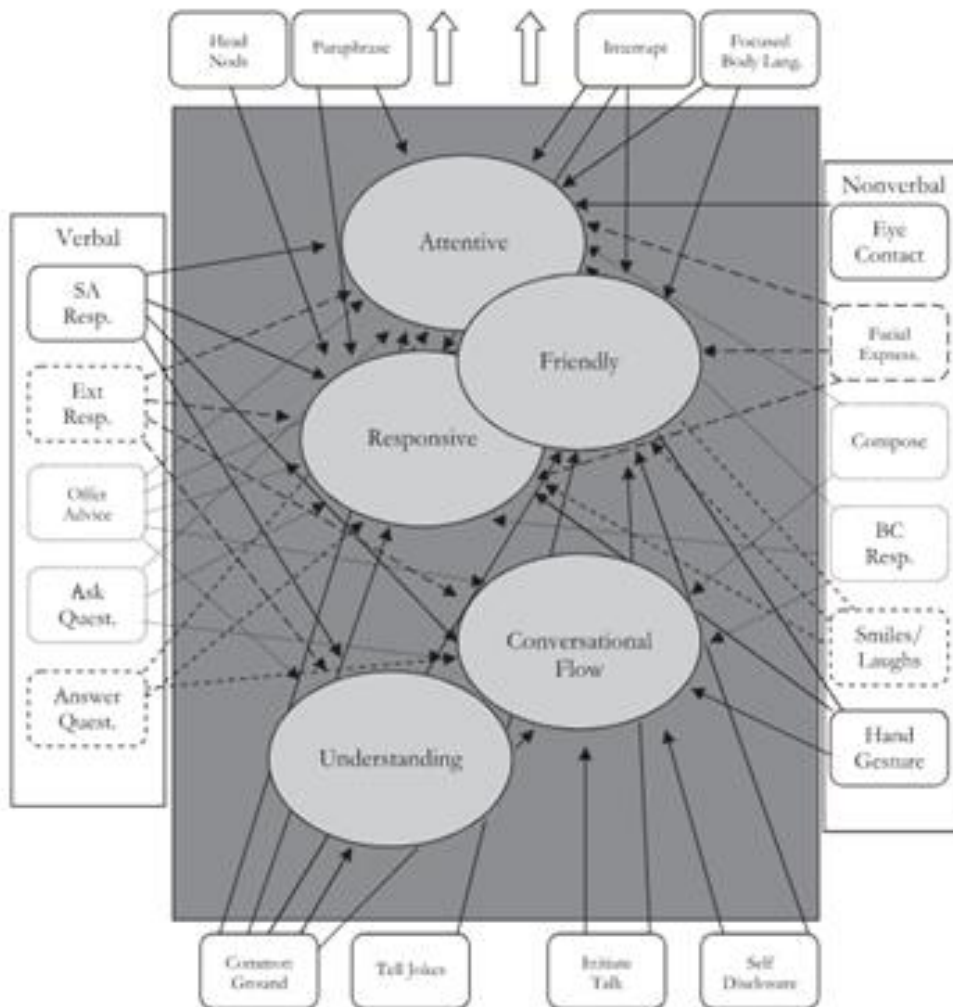
ομιλητή. Εξασφαλίζεται η ομαλή ροή των πληροφοριών και αναδιατυπώνονται με άλλα λόγια όσα ακούστηκαν (Nelson-Jones, 2009).

Η αποκωδικοποίηση και η ερμηνεία σχετίζονται σαφώς με την αρχική και συνεχή, κατανόηση ενδιαφέροντος (Bodie et al., 2008). Η μέθοδος των ανοικτών ερωτήσεων επιτρέπουν στον ομιλητή να εμβαθύνει στις σκέψεις και τα συναισθήματά του, επιτρέποντας τον ακροατή να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με αυτά. Η έκφραση του προσώπου και ο τόνος της φωνής, στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος για την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Η αντανάκλαση του συναισθήματος και του περιεχομένου με τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων αποτελεί σημαντική δεξιότητα του ακροατή. Αυτές οι δεξιότητες του ακροατή διευκολύνουν τον ομιλητή να κατανοήσει τον εαυτό του και να νιώσει ταυτόχρονα κατανοητός από τον συνομιλητή του (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2003).

Ωστόσο μόνο η χρήση των τεχνικών ενεργητικής ακρόασης δεν αρκούν (Rogers & Farson, 1979) Επίσης, θεμελιώδεις δεξιότητες και προϋπόθεση για την άσκηση της ενεργητικής ακρόασης είναι η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, η κατανόηση, το γνήσιο ενδιαφέρον και η αυτογνωσία (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2003). Η αποτελεσματική ενεργητική ακρόαση απαιτεί την ενσυναίσθητική και συναισθηματική συμμετοχή ενός ακροατή και συνίσταται στην ανίχνευση των συναισθηματικών αναγκών του ατόμου, στην επεξεργασία των όσων έχουν ειπωθεί, στην κατανόηση και την ανταπόκριση χρησιμοποιώντας λεκτικές και μη λεκτικές απαντήσεις και ερωτήσεις για να δείξουν ενεργό ενδιαφέρον (Bodie, Worthington & Gearhart, 2013).

Συνολικά, σύμφωνα με ένα μοντέλο που ανέπτυξαν οι Bodie και οι συνεργάτες του (2012), η αποτελεσματική επικοινωνία έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση και την ανταπόκριση στο μήνυμα του ομιλητή. Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξή της προκειμένου ο ομιλητής να νιώσει ασφάλεια και να εμπιστευτεί τον ακροατή. Στο μοντέλο που αναπτύχθηκε περιλαμβάνονται βασικές τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης που αφορούν στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και σχετίζονται με την προσοχή, τη φιλικότητα, την ανταπόκριση, τη ροή της συζήτησης και τελικά την κατανόηση. Ειδικότερα στη λεκτική ανταπόκριση περιλαμβάνονται η παράφραση και σύνοψη των όσων λέγονται, η υποβολή

ερωτήσεων και η απόδοση απαντήσεων. Επιπλέον αναφέρεται το χιούμορ και η κατάληξη σε μια κοινή παραδοχή. Στα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας υπάγονται η οπτική επαφή, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες (



Εικόνα 2. Μοντέλο ενεργητικής ακρόασης (Bodie et al., 2012)

Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος των νηπιαγωγών και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες

3.1 Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δεξιότητες των νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί καλούνται να διαδραματίσουν πολλαπλούς ρόλους στο πλαίσιο του επαγγέλματός τους. Ειδικότερα, οι κύριοι ρόλοι τους οποίους καλούνται να παίξουν είναι (Μπρούζος, 2009):

- α) *διδακτικός* με την έννοια της διδασκαλίας σύμφωνα με τους γνωστικούς στόχους,
- β) *παιδαγωγικός* που αφορά την αγωγή των μαθητών προκειμένου να υιοθετήσουν δημοκρατικές αξίες ώστε να αναδειχθούν σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες,
- γ) *ενθαρρυντικός* για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- δ) *αξιολογικός* καθώς αφορά την αξιολόγηση της πορείας των μαθητών και του διδακτικού έργου,
- ε) *ρυθμιστής* των κοινωνικών σχέσεων και
- στ) *συμβουλευτικός* καθώς οι νηπιαγωγοί πρέπει να αντιμετωπίζουν με σεβασμό, υπομονή και κατανόηση τους μαθητές τους και να τους ακούν συμβάλλοντας μέσω της διαλεκτικής προσέγγισης σε μια βιώσιμη λύση. Ο εν λόγω ρόλος αφορά και τη συνεργασία με τους γονείς.

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας καθορίζεται από την ποιότητα της επικοινωνίας ως το πιο προφανές μέρος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή (Zlatić et al., 2014). Σημαντική παράμετρος του επαγγέλματος, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, αποτελεί η διαχείριση της τάξης που αφορά στη δημιουργία ασφαλούς και ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων. Η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει πολλές πτυχές: τη διαχείριση του χώρου, του χρόνου, των δραστηριοτήτων, των υλικών, των κοινωνικών σχέσεων, της συμπεριφοράς των μαθητών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πέρα από την οργάνωση του χώρου, των δραστηριοτήτων, την

κινητοποίηση των μαθητών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, παρατηρούν τις συμπεριφορές τους και διαχειρίζονται τις σχέσεις που αναπτύσσονται (Watkins & Wagner, 2000).

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών που συντελούν στη διαχείριση της τάξης είναι παιδαγωγικές και κοινωνικές. Ειδικότερα, σημαντικοί παράγοντες για τη διαχείριση της τάξης αποτελούν η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του συμπεριφορά και σχετίζονται με τα αποτελέσματα των ενεργειών του στην τάξη (Djigie & Stojilkovic, 2011). Η προσωπικότητα των νηπιαγωγών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και των σχέσεων που αναπτύσσονται (Ματσαγγούρας, 2005).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που αλληλεπιδρούν καθημερινά με τους μαθητές καλούνται να παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής ψυχολογίας, ώστε να συμβάλλουν στην επίλυση καθημερινών ζητημάτων, όπως οι οικογενειακές κρίσεις και οι σχολικές κρίσεις, η σύνδεση σχολικής-οικογένειας και οι επικοινωνίες (Dimakos, 2006). Η σχέση σχολείου και οικογένειας είναι μέρος της εργασίας του εκπαιδευτικού και συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης, την επίτευξη μαθησιακών στόχων και γενικότερα ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και της οικογένειας στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009).

Η καθιέρωση θετικών σχέσεων με παιδιά απαιτεί την ύπαρξη επαρκών επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τους προσχολικούς δασκάλους (Jonsson & Williams, 2013). Θεμέλιο της μάθησης αποτελούν οι αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης που επιτρέπουν στον ακροατή να κατανοεί την πρόθεση του ομιλητή και παρέχει την κατάλληλη γνωστική-συμπεριφορική απόκριση (Bond, 2012).

3.1.1. Η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρείται σημαντική παράμετρος του επαγγελματικού πλαισίου των εκπαιδευτικών καθώς μέσω της επικοινωνίας τους, οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες σχετικά με την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι (Pang & Watkins, 2000· Georgas, Besevegis, & Giotsa, 2006· Mylonakou, Giotsa & Zergiotis,

2013). Η συχνή επικοινωνία μάλιστα μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας αυξάνει την αφοσίωση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Kraft & Dougherty, 2012). Άλλωστε ο κοινός ρόλος γονέων και εκπαιδευτικών είναι η ενημέρωση για την πορεία των μαθητών στο σπίτι και το σχολείο (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς διακρίνεται α) σε *τυπική* που αφορά τη συνεργασία του Συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή με τον Σύλλογο γονέων και τις προγραμματισμένες – θεσμοθετημένες παιδαγωγικές συναντήσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και β) σε *άτυπη* που αφορά τη διαπροσωπική συνεργασία με τη αυξημένη τη γονική εμπλοκή στα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελούν ταυτόχρονα συναισθηματικές ενέργειες που συντελούνται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και αφορούν τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Η χρήση ενεργών δεξιοτήτων ακρόασης έχει βρεθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς (O'Shea et al., 2000).

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους με τους γονείς χρειάζεται να τους δείχνουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι και ότι σέβονται τις απόψεις τους. Παρόλα αυτά συχνά έχει επισημανθεί από γονείς ότι επικρίνονται από τους εκπαιδευτικούς λαμβάνοντας μηνύματα είτε συνειδητά είτε υποσυνείδητα ότι δεν είναι ευπρόσδεκτοι και ότι πρέπει να αφήσουν τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους στους εμπειρογνώμονες, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές προσχολικής ηλικίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις πολιτισμικές αξίες και να αφογκράζονται τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των γονέων τους (Σακελλαρίου, 2006). Επίσης, οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να κατανοούν τις απαιτήσεις του ρόλους τους σε σχέση με την πολυπλοκότητα και το επίπεδο ευθύνης που έχουν απέναντι στα μικρά παιδιά και να επιδεικνύουν επαγγελματισμό για να είναι αποδεκτοί από τους γονείς (Mahmood, 2013). Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης μπορούν να τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν μια σχέση με την οικογένεια με βάση την εμπιστοσύνη, το ειλικρινές ενδιαφέρον και τον αμοιβαίο σεβασμό (Lasky, 2000).

Αν και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων πρέπει να είναι αμφίδρομη και παρόλο που πολλά σχολεία προσπαθούν να διευκολύνουν αυτή την επικοινωνία, είναι πιθανότερο ότι η ροή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογενειών κατευθύνεται κυρίως από το σχολείο και το περιεχόμενό της ενδέχεται να ελέγχεται από το σχολείο (Cheatham & Ostrosky, 2011; Epstein, 2005). Πολλές φορές τα ίδια τα σχολεία φαίνεται να αναστέλλουν τη συνεργασία με τους γονείς ή να επιρρίπτονται ευθύνες για την έλλειψη αλληλεπίδρασης στους γονείς και ιδιαίτερα κοινωνικά αποκλεισμένους γονείς (Crozier, 2007).

Είναι επαγγελματική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών να καλλιεργούν ποιοτικές αμοιβαίες σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών τους (Ratcliff & Hunt, 2009). Η δεξιότητα της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης συντελεί ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντλούν σημαντικές πληροφορίες από τους γονείς, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον και κατανόηση των απόψεών τους (Lasky, 2000).

3.2. Επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών

Η βάση όλων των ανθρώπινων σχέσεων είναι η καθιέρωση καλής επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, η οποία μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση δεξιοτήτων επικοινωνίας. Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι απαραίτητες στον χώρο εργασίας, για την αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων στο επαγγελματικό περιβάλλον. Η αποτελεσματική επικοινωνία έχει σημαντικό ρόλο στην εργασία των εκπαιδευτικών καθώς η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και η επικοινωνία με τα παιδιά απαιτεί από αυτούς να έχουν ειδικές ικανότητες (Seghedin, 2012; Kolucki & Lemish, 2011).

Η ικανότητα επικοινωνίας ορίζεται ως ένα σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, διάθεσης κίνητρων, στάσεων και ιδιοτήτων. Τα τελευταία είκοσι χρόνια η ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών υπήρξε ένα από τα πιο σημαντικά περιεχόμενα των προγραμμάτων κατάρτισής τους (Zlatić et al., 2014). Η ύπαρξη δεξιοτήτων επικοινωνίας παρέχει στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας πολλά πλεονεκτήματα ως προς τη διαχείριση και την προσαρμογή στις αλλαγές προγραμμάτων σπουδών, τη συμπερίληψη, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τη διαχείριση της τάξης (Stronge, 2007).

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας επιτρέπει στις νηπιαγωγούς να δημιουργούν πιο θετικές σχέσεις τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς που προβλέπουν έντονα την ποιότητα της σχέσης μεταξύ δασκάλου και παιδιού (Chung, Marvin & Churchill, 2005).

Μεταξύ όλων των σημαντικών δεξιοτήτων επικοινωνίας πρωταγωνιστική είναι η ικανότητα αποτελεσματικής ακρόασης (Bodie, 2011). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ ευαίσθητα στο θέμα της ακρόασης, καθώς τους αρέσει να μοιράζονται τις εμπειρίες τους. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να ακούνε ενεργά και να δείχνουν το ενδιαφέρον τους σε κάθε παιδί ώστε να προκαλούν την ειλικρινή κατάθεση των σκέψεων και συναισθημάτων του (Jonsson & Williams, 2013)..

Πέρα από τη λεκτική ανταπόκριση, σημαντικός παράγοντας για την επικοινωνία και την εγκαθίδρυση της εμπιστοσύνης αποτελεί η αποτελεσματική μη λεκτική έκφραση. Η οπτική επαφή και ορισμένες κινήσεις του σώματος που ονομάζονται αντιδράσεις αποδοχής, όπως το νεύμα, το χαμόγελο και το σκύψιμο στο ύψος του παιδιού υποδηλώνει την κατανόηση και την αποτελεσματική ακρόαση. Επίσης, ένα άλλο στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ο φωνητικός τόνος, ο οποίος χρειάζεται να είναι ανάλογος του μηνύματος που μεταδίδεται (Jonsson & Williams, 2013; Schenck, 2009).

Η ενσυναίσθηση είναι μια απαραίτητη κοινωνική δεξιότητα για εργασία με παιδιά και τη συνεργασία με τις οικογένειες καθώς αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών. Ουσιαστικά αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τι αισθάνεται κάθε παιδί ή η οικογένειά του, να γνωστοποιήσουν αυτή την κατανόηση, και τελικά να ανταποκριθούν με τρόπους που ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Peck, Maude & Brotherson, 2015). Η έννοια της κατανόησης του άλλου ατόμου ουσιαστικά σημαίνει την αποδοχή του και τον σεβασμό των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Η αποδοχή και το άνοιγμα είναι τα σημεία εκκίνησης των ενσυναισθητικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Ένας ενσυναισθητικός εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται το παιδί με τις τρέχουσες πεποιθήσεις ή και να το κατανοεί χωρίς καμία κρίση και κριτική και να ανταποκρίνεται θετικά στο παιδί για να επιτρέψει την περαιτέρω ανάπτυξή του (Cooper, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλά επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης προκειμένου να κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι μία από τις προσωπικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού που συσχετίζεται περισσότερο με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Roorda et al., 2011; Torres, Bonilla & Moreno, 2016). Τέλος, η ενσυναίσθητική επικοινωνία συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για μάθηση, ακόμα κι εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fajiri, 2020).

Όσον αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των νηπίων υπάρχουν διάφορες ψυχολογικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να αξιολογούνται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες των παιδιών (Giotsa, 2014). Τα σχέδια αποτελούν μια τεχνική προβολικής αξιολόγησης μέσα από την οποία αναδεικνύεται η αυτοπροσωπογραφία των παιδιών και οι νηπιαγωγοί (Giotsa & Mitrogiorgou, 2016). Επίσης, οι νηπιαγωγοί είναι δυνατό να αξιολογούν ακόμα και τα οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών κάτι που είναι σημαντικό ιδιαίτερα στην εποχή της κρίσης (Giotsa & Mitrogiorgou, 2015).

Παραπέρα, οι νηπιαγωγοί στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους. Στις κοινωνικές δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου είναι η ενσυναίσθηση και η ικανότητα συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους και γενικότερα η κοινωνική συμπεριφορά. Σε αυτό συμβάλλουν τα προγράμματα κιναισθητικής – φυσικής αγωγής τα οποία συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχοκινητικής γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων (Zaragas et al, 2015; Ζάραγκας κ.α., 2020; Ζάραγκας κ.α. 2018). Οι νηπιαγωγοί στοχεύοντας στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους καλούνται να είναι ικανές να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής (Zaragas et al, 2018). Η πειραματική έρευνα του Zaraga (2016) σε 44 νήπια εκ των οποίων τα 22 ανήκαν στην πειραματική ομάδα και τα υπόλοιπα στην ομάδα ελέγχου έδειξε ότι τα προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συνεργασίας και της αυτοεκτίμησης των νηπίων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την εφαρμογή του τυπικού αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Παρόμοια έρευνα του Zaraga

(2019) σε 76 παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα προγράμματα φυσικής αγωγής συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και προάγει τη διαπολιτισμική συνείδηση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων για τη συμβολή των προγραμμάτων φυσικής αγωγής οι Zaragkas & Pliogou (2018) διατύπωσαν ότι τα νήπια κατανοούν τις έννοιες της ευθύνης και του σεβασμού μέσα σε ένα θετικό – υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον με συναισθηματική ασφάλεια. Οι δεξιότητες αυτές αποκτώνται μέσα από τη θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς, την ανατροφοδότηση για τη συμπεριφορά σε ένα συμπεριληπτικό κλίμα.

3.3 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Η ενσυναίσθηση έχει γίνει ένα σημαντικό ζήτημα σε εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοούν και να ενδυναμώνουν άτομα με πολλά χαρακτηριστικά και υπόβαθρα (Makoelle, 2019). Καταρχήν, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι μια απαιτούμενη ικανότητα διδασκαλίας που προωθεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές (Kellett, Humphrey & Sleeth, 2006; Goroshit & Hen, 2014; Kourmoussi et al., 2018). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε γνωστικούς και συναισθηματικούς τομείς της ενσυναίσθησης και αφορά στην ικανότητά τους να κατανοούν τις ανησυχίες και να υιοθετούν την προοπτική των μαθητών τους (Tettegah & Anderson, 2007). Επίσης, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μειώνει τις προκαταλήψεις και συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Whitford & Emerson, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση έχουν υψηλά ηθικά πρότυπα δίνοντας σημασία τόσο στη διανοητική όσο και στη συναισθηματική επικοινωνία με τους μαθητές τους, ενισχύοντας την αίσθηση ότι ανήκουν στους μαθητές τους και στα σχολεία τους και έχουν πραγματικό ενδιαφέρον για αυτούς (Cooper, 2010). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση αποτελούν ηθικά πρότυπα για τους μαθητές τους με αποτέλεσμα να ενθαρρύνονται να δημιουργούν ενσυναισθητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και με άλλους ενήλικες. Οι θετικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν θετικά αποτελέσματα στη

μάθηση. Ειδικότερα, αυτός ο τύπος προσωπικής αλληλεπίδρασης βοηθά στην αύξηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Tettegah & Andersen, 2007; Cooper, 2004). Ειδικότερα, η ενσυναίσθητική συμπεριφορά αναπτύσσει αξίες της συνεργασίας που είναι σημαντικές για την ομαδική εργασία και άλλες ανθρώπινες αξίες όπως η φιλία, ο ειρηνισμός, ο σεβασμός, η τιμιότητα, η ανοχή (Derelli & Aypay, 2012).

Ακόμα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, υπογραμμίζεται ο δυναμικός σύνδεσμος μεταξύ ενσυναίσθησης και συμπόνιας. Η ενσυναίσθηση θεωρείται ως κοινωνική πράξη σε πλαίσιο σχέσης. Θεωρείται ως αντίδραση με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες ή τις αγωνίες ενός μαθητή, καθώς και τον ενθουσιασμό και την επιτυχία. Το επίκεντρο της αλληλεπίδρασης είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επικοινωνεί αυτήν την πρόθεση σαφώς και με τρόπο κατανοητό στον μαθητή. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει συστήματα ελέγχου ενσυναίσθησης που θα τον εμποδίζουν να υποκύψει σε φόβο ή αγωνία και συνεπώς να απομακρυνθεί από την παροχή υποστήριξης (Makoelle, 2019).

Η ενσυναίσθηση έχει θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα όταν καλλιεργεί και ενδυναμώνει θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολικού πλαισίου ακόμα και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hen, 2010). Οι ενσυναίσθητικές σχέσεις σχετίζονται με την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων των μαθητών τους και τη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων (Jennings & Greenberg, 2009). Επίσης, η ενσυναίσθητική έκφραση μεταξύ των συνεργατών ενισχύει την ικανοποίηση από τη συνεργασία και τη σχέση (Ming Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011).

Συνολικά, οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση υποστηρικτικών σχέσεων δασκάλων και μαθητών και συνεπώς στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματική μάθηση (Jennings & Greenberg, 2009). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδευτούν στις δεξιότητες ενσυναίσθησης. Ωστόσο τα αποτελέσματα ερευνών για την κατάρτιση στην ενσυναίσθηση εγείρουν ερωτήματα σχετικά με την επίδραση της

κατάρτισης στη βελτίωση της ικανότητας (Ming Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011).

3.4. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών

Παρόλο που η ενσυναίσθηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για να προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί πριν από την υπηρεσία για να αναπτύξουν ενσυναίσθητες στάσεις και δεξιότητες που αποτελούν προϋπόθεση για τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή (Makoelle, 2019) και εκπαιδευτικού – γονέα (Keyes, 2002). Επίσης, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ενσυναισθητικής ακρόασης στους εκπαιδευτικούς χρειάζεται να περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών που έχουν σχεδιαστεί για να διασφαλίσουν ότι οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί πριν από την υπηρεσία έχουν εμπειρία για να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις που είναι απαραίτητες για την προώθηση αποτελεσματικών συνεργασιών με τις οικογένειες (Ratcliff & Hunt, 2009; Walters, Garii, & Walters, 2009).

Η διαπροσωπική επικοινωνία και η ενεργητική ακρόαση έχει μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη πτυχών του επαγγελματισμού στους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων και επομένως θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στα προγράμματα σπουδών που διευκολύνουν και ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών και την εφαρμογή ενεργών δεξιοτήτων ακρόασης και επικοινωνίας. Αυτό τους προετοιμάζει καλύτερα να ολοκληρώνουν επιτυχώς τα προγράμματα μαθημάτων και να συντελούν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας εξοπλίζοντάς τους με τα απαραίτητα επαγγελματικά χαρακτηριστικά κατά τη μετάβαση στην εργασία (Brown, Yu & Etherington, 2020; Cooper, 2011). Σύμφωνα με τους Hamlin et al. (2007) η διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση για στοχευμένες ενεργές δεξιότητες ακρόασης, κάτι που διαπιστώνεται και από τους γονείς.

Το πιο συχνό περιεχόμενο των προγραμμάτων κατάρτισης στις επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνει: μοντέλα επικοινωνίας, χαρακτηριστικά μηνυμάτων σε διδασκαλία, κανάλια επικοινωνίας διδασκαλίας, λεκτική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία, ενεργητική ακρόαση, συνομιλία, διαπροσωπική επικοινωνία, επικοινωνία σε μια μικρή ομάδα και τάξη, στυλ επικοινωνίας εκπαιδευτικών και στυλ

διαχείρισης διδασκαλίας, όρια επικοινωνίας, κανόνες επικοινωνίας, διαχείριση συγκρούσεων και ενσυναίσθηση (Barton & Beck, 2005).

Συνολικά, η κατάρτιση εκπαιδευτικών σε δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών καθίσταται απαραίτητη (Walters, Garii, & Walters, 2009; Suditu, Stan, Safta, & Iurea, 2011; Epstein, 2013). Οι ερευνητές κρίνουν απαραίτητο να αναπτυχθούν μελέτες που εστιάζουν στην ανάλυση της ποιότητας και της συχνότητας των προγραμμάτων σπουδών σχετικά με την ανάπτυξη ενσυναισθητικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (Tatalović, & Ružić, 2013).

3.5. Έρευνες για τις κοινωνικές δεξιότητες των φοιτητών

Η έρευνα των Kourmoussi et al. (2018) εξέτασε προσωπικούς και εργασιακούς παράγοντες που σχετίζονται με τις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης σε 3.995 εκπαιδευτικούς ελληνικών σχολείων όλων των επιπέδων και ειδικοτήτων χρησιμοποιώντας τις κλίμακες Active Empathic Listening Scale (AELS) και Active Listening Attitude Scale (ALAS). Όσον αφορά την AELS, το φύλο είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην υποκλίμακα της αντίληψης, ακολουθούμενη από την εκπαίδευση ηλικίας και ψυχικής υγείας. Τα χρόνια διδασκαλίας είχαν τη μεγαλύτερη επίδραση στην υποκατηγορία της Επεξεργασίας. Το φύλο είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην υποκλίμακα ανταπόκρισης, ακολουθούμενη από την ηλικία, τις υψηλότερες μελέτες και την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Όσον αφορά το ALAS, η εκπαίδευση για την προώθηση της ψυχικής υγείας και η υποστήριξη από συναδέλφους είχαν τη μεγαλύτερη επίδραση στην υποκλίμακα της στάσης ακρόασης, η εκπαίδευση προαγωγής του φύλου και της ψυχικής υγείας είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην υποκατηγορία δεξιοτήτων ακρόασης και το φύλο, η ηλικία και τα έτη διδασκαλίας είχαν τη μεγαλύτερη επίδραση στη συνομιλία υποκλίμακα ευκαιρίας.

Τα ευρήματα της έρευνας των Peck, Maude & Brotherson (2015) τονίζουν την ανάγκη για ενσυναίσθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία καθώς οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος και είχαν αυξημένη ενσυναίσθηση ανέφεραν πιο επιτυχημένες συνεργασίες με γονείς και μια καλά προσαρμοσμένη κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών στις τάξεις τους. Η ικανότητά τους αυτή συντέλεσε στην ανταπόκρισή τους τόσο στις ανάγκες των παιδιών όσο και των οικογενειών τους. Επιπλέον, η

ενσυναίσθηση σχετίστηκε με την καλλιέργεια πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς που υποστηρίζουν την διαφορετικότητα καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά, τις πολιτιστικές πρακτικές των παιδιών και των οικογενειών από διαφορετικά υπόβαθρα και τις εμπειρίες παιδιών διαφορετικών ικανοτήτων και κοινωνικοοικονομικών καταστάσεων.

Η μελέτη των Torres, Bonilla & Moreno (2016) σε 538 πρωτοετείς φοιτητές ανέλυσε τη συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση των φοιτητών που εισήλθαν στα διάφορα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών της Σχολής Εκπαιδευτικών Επιστημών του Παιδαγωγικού και Τεχνολογικού Πανεπιστημίου της Κολομβίας. Λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι συμμετέχοντες είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην πρώτη. Διαπιστώθηκαν επίσης διαφορές ανάλογα με την ηλικία, αυξάνοντας το σκορ ενσυναίσθησης καθώς η ηλικία ήταν μεγαλύτερη.

Η έρευνα των Tatalonić & Ružić (2013) για την ενσυναισθητική ικανότητα των προπτυχιακών φοιτητών προσχολικής αγωγής έδειξε υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Ωστόσο η συσχέτιση μεταξύ του έτους σπουδών και της ενσυναισθητικής ανησυχίας ήταν αρνητική ($r = -0,22$, $p = 0,01$), για αυτό και προτάθηκαν τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών.

Λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης σε προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών σχολών. Οι Brown, Yu & Etherington (2020) προέβησαν στη μέτρηση των δεξιοτήτων ακρόασης 135 φοιτητών τρίτου και τέταρτου ακαδημαϊκού έτους τμήματος εργοθεραπείας σε σχέση με το επαγγελματικό τους προφίλ μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Τα ευρήματα κατέδειξαν θετική συσχέτιση της ενεργητικής ακρόασης και της διαπροσωπικής επικοινωνίας στην ανάπτυξη πτυχών του επαγγελματισμού στους φοιτητές και προτείνουν την κατάρτισή τους σε επικοινωνιακές δεξιότητες στο πλαίσιο των σπουδών τους.

Η έρευνα των Ρούση-Βέργου & Ζαφειροπούλου (2011) για την προσωπικότητα των νηπιαγωγών στην Ελλάδα έδειξε μικρούς δείκτες οι οποίες αφορούν στην ανάγκη για επικοινωνία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Άλλες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη

μέτρηση της ενσυναίσθησης σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, φοιτητές παιδαγωγικών σχολών και των συσχετίσεών τους με δημογραφικούς παράγοντες. Στην έρευνα του Kaya (2016) εξετάστηκε το επίπεδο ενσυναίσθησης 149 φοιτητών κοινωνικών επιστημών. Το επίπεδο ενσυναίσθησης σύμφωνα με τα ευρήματα βρέθηκε σε μέσα επίπεδα με τις γυναίκες να υπερέχουν. Σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα, οι φοιτητές μικρότερων ετών υπερείχαν στο επίπεδο ενσυναίσθησης σε σχέση με τους μεγαλύτερους.

Το επίπεδο ενσυναίσθησης υπερέχει στις γυναίκες και επίσης συσχετίζεται θετικά με τον αριθμό των φίλων του ατόμου σύμφωνα με την έρευνα των Ahmetoglu & Acar (2016) σε δείγμα 384 φοιτητών. Σημαντικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Torres, Bonilla & Moreno (2016), σε δείγμα 149 φοιτητών όλων των ειδικοτήτων εκπαίδευσης, όπου διαπιστώθηκαν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τη συναισθηματική διάστασή της. Συνολικά τα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης βρέθηκαν σε μέτριο επίπεδο ενώ το επίπεδο της συναισθηματικής διάστασης ήταν απλά επαρκές. Οι γυναίκες και πάλι υπερείχαν σε βαθμό, αλλά δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά με τους άνδρες. Η ενσυναίσθηση σχετίστηκε θετικά με την ηλικία και επομένως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους φοιτητές μικρότερων εξαμήνων.

Έρευνες για τα επίπεδα ενσυναίσθησης προπτυχιακών φοιτητών τμημάτων που σχετίζεται με την επικοινωνία με τον άνθρωπο έχουν διεξαχθεί επίσης στον τομέα της ιατρικής επιστήμης με διαφορετικά ευρήματα που εμποδίζουν τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο των σπουδών τους. Ειδικότερα, οι Chen et al (2012) στην έρευνά τους σε περισσότερους από 1500 φοιτητές ιατρικής με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς διαπίστωσαν πως το επίπεδο ενσυναίσθησης ήταν μειωμένο με τα έτη σπουδών. Τα ευρήματα των Hojat et al. (2009) σε Αμερικανούς φοιτητές έδειχναν πως το επίπεδο ενσυναίσθησης των φοιτητών διέφερε στο τρίτο έτος σε σχέση με τα πρώτα έτη σπουδών. Οι Rahimi-Madiseh et al (2010) σε παρόμοια έρευνα σε Ιρακινούς φοιτητές ιατρικής δε διαπίστωσαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ενσυναίσθησης των φοιτητών μεταξύ των ετών φοίτησης. Αντίθετα, η έρευνα των Newton et al. (2000) έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των ετών φοίτησης με το επίπεδο ενσυναίσθησης.

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ερευνητικό κενό σχετικά με τη διερεύνηση των ικανοτήτων επικοινωνίας και ενσυναίσθησης των νηπιαγωγών στη διάρκεια των σπουδών τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των δεξιοτήτων Ενσυναίσθησης και των στάσεων της Ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών του Τμήματος Νηπιαγωγών που αποτελούν βασικές παραμέτρους των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων.

Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των φοιτητών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών) με τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Βάσει των κύριων ερευνητικών στόχων διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα ως εξής:

- Ποιο είναι το επίπεδο των φοιτητών του Π.Τ.Ν στις δεξιότητες ενσυναίσθησης, ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και στάσεων της ενεργητικής ακρόασης;
- Υπάρχει συσχέτιση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης με τους δημογραφικούς παράγοντες των φοιτητών;
- Υπάρχει διαφορά στο επίπεδο δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης μεταξύ των εξαμήνων φοίτησης;

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των ερευνών για την ενσυναίσθηση, αναμένεται ότι όσο υψηλότερη θα είναι η ενσυναίσθηση τόσο υψηλότερη θα είναι η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων. Επίσης, αναμένεται οι γυναίκες να έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης σε σχέση με τους άντρες.

4.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει τους φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος σχετίζεται με τον σκοπό της έρευνας και επιλέχθηκε με τη δειγματοληπτική μέθοδο ευκολίας για οικονομία χρόνου και χρήματος (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Το δείγμα αποτέλεσαν οι προπτυχιακοί φοιτητές Τμήματος Νηπιαγωγών δημόσιου Πανεπιστημίου. Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν φοιτητές όλων των εξαμήνων προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν διαφορές στο επίπεδο ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης ανάλογα με την ηλικία και το έτος σπουδών.

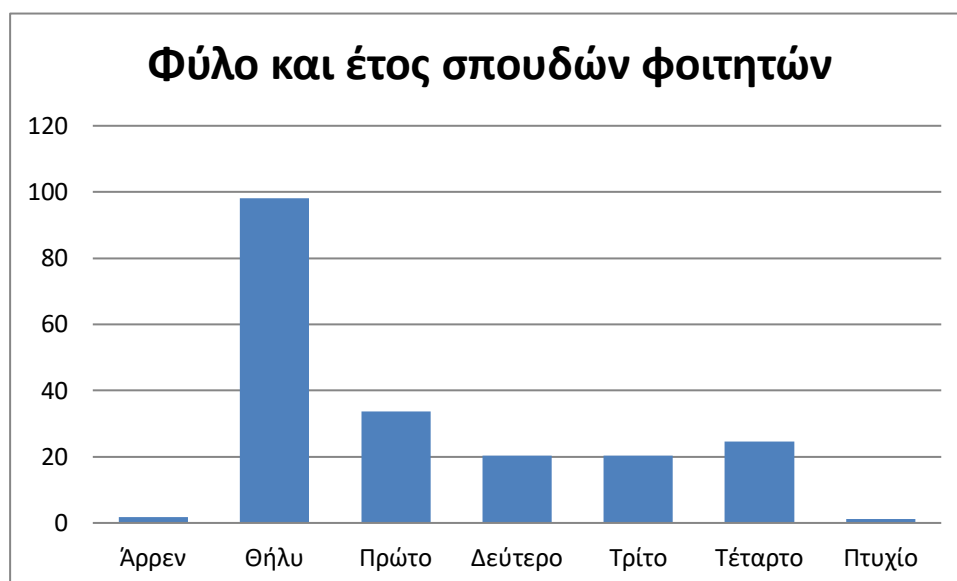
Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 275 άτομα με μέση ηλικία τα 20.43 έτη (τυπική απόκλιση 3.50, εύρος 18 – 46 ετών). Από αυτά, 5 ήταν άνδρες (ποσοστό 1.8%) και 270 γυναίκες (ποσοστό 98.2%). Το 33.7% είναι στο πρώτο έτος σπουδών, το 20.3% στο δεύτερο έτος σπουδών, το 20.3% στο τρίτο έτος σπουδών, το 24.6% στο τέταρτο, ενώ το 1.1% είναι επί πτυχίο (Πίνακας 1, Γράφημα 1).

Πίνακας 1. Δείγμα της έρευνας

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άρρεν	5	1.8
	Θήλυ	270	98.2
Έτος σπουδών	Πρώτο	93	33.7
	Δεύτερο	56	20.3
	Τρίτο	56	20.3
	Τέταρτο	68	24.6
	Πτυχίο	3	1.1

Ηλικία: Μέσος όρος = 20.43, Τυπική απόκλιση = 3.50, Εύρος = 18 – 46 ετών

Γράφημα 1. Φύλο και έτος σπουδών δείγματος



4.4. Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα η οποία διεξήχθη για την παρούσα μελέτη και από την οποία αντλήθηκαν τα στοιχεία προς ανάλυση είναι:

- α). Συγχρονικού τύπου διότι εξετάζει την ύπαρξη χαρακτηριστικών και συσχετίσεων σε συγκεκριμένο δείγμα και σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Γαλάνης, 2017)
- β) Ποσοτική, αφού η αναζήτηση για ευρήματα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου και τα δεδομένα υπάχθηκαν σε στατιστική ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2007).
- γ) Δειγματοληπτική με την επιλογή δείγματος για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

4.5. Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έλαβε χώρα στις αρχές του έτους 2020 (Φεβρουάριος). Στην έρευνα κλήθηκαν να συμμετάσχουν 275 φοιτητές όλων των ετών του Τμήματος Νηπιαγωγών. Στη συνέχεια, εφόσον το επιθυμούσαν, προχωρούσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και συμπληρώθηκε από τους ίδιους τους ερωτώμενους προκειμένου να νιώθουν άνετα και να απαντήσουν με ειλικρίνεια.

4.6. Ερευνητικά εργαλεία

4.6.1. Μέτρηση της Ενσυναίσθησης

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη η κλίμακα Toronto Empathy Scale – TES (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009· Kourmousi et al., 2017a). Η κλίμακα περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις που αφορούν χαρακτηριστικά – συναισθήματα που σχετίζονται με την έννοια ενσυναίσθησης. Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης θεωρείται ότι σχετίζεται με φαινόμενα, όπως είναι η μετάδοση του συναισθήματος και η κατανόησή του, η διέγερση ίδιων συναισθημάτων και ο αλτρουισμός (Haxby, Hoffman & Gobbini, 2000).

Ειδικότερα, δύο ερωτήσεις διερευνούν την ικανότητα αντίληψης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων και τη διέγερση ίδιων συναισθημάτων:

- E.1: *«Όταν κάποιος άλλος αισθάνεται ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι κι εγώ»* και
- E.4: *«Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν κάποιο κοντινό μου άτομο είναι ευτυχισμένο».*

Η ερώτηση 8 αξιολογεί το επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (*«Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτε»*). Πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογούν τη συχνότητα ανταπόκρισης με ευαισθησία στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων

- E. 2: *«Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ»*,
- E. 7: *«Όταν ένας φίλος αρχίζει να μιλάει για τα προβλήματά του, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο»*,
- E. 10: *«Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους, οι οποίοι προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες»*,
- E. 12: *«Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά για το πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι»*,
- E. 15: *«Το βρίσκω ανόητο να κλαίνε άνθρωποι από χαρά»*.

Η διέγερση συναισθημάτων αξιολογείται από τέσσερις ερωτήσεις οι οποίες είναι:

- E. 3: *«Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό»*,

- E.6: «Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους – λιγότερο τυχερούς από εμένα»,
- E. 9: «Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων»,
- E. 11: «Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει»

Η αλτρουιστική συμπεριφορά διερευνάται από τρεις ερωτήσεις:

- E. 5: «Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα»,
- E. 14: «Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο για αυτούς»,
- E. 16: «Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται αισθάνομαι απέναντί του κάπως υπερπροστατευτικά, νιώθω ότι θέλω να τον προστατεύσω».

Τέλος, μία ερώτηση αξιολογεί την προκοινωνική συμπεριφορά για την παροχή βοήθειας: E. 13: «Όταν βλέπω κάποιον ο οποίος είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω».

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου έχει διαπιστωθεί από έρευνα των Kourmoussi et al (2017a). Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του εργαλείου έχει ελεγχθεί σε δείγμα 3955 Ελλήνων εκπαιδευτικών και βρέθηκε ικανοποιητικός ($\alpha=0,72$) για να χρησιμοποιείται στη μέτρηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης ενσυναισθητικών συμπεριφορών από το 0 («ποτέ») έως το 4 («πάντα»). Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων κάποιες ερωτήσεις αντιστράφηκαν καθώς το πρόσημό τους ήταν αρνητικό.

4.6.2. Μέτρηση της Ενεργητικής Ακρόασης

Για την μέτρηση της ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες:

A) Η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της Active Listening Attitude Scale – ALAS (Mishima, Kubota & Nagata, 2000. Kourmoussi et al., 2017). Η κλίμακα ALAS περιλαμβάνει 47 προτάσεις-δηλώσεις για το στυλ ακρόασης οι οποίες υιοθετούν τον τελευταίο μήνα στη σχολή τους. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1

(«Διαφωνώ») έως το 4 («Συμφωνώ»). Οι ερωτήσεις κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες - παράγοντες της ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες είναι:

- **στάσεις ακρόασης** (*Listening Attitude*) : περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στην *ενσυναισθητική κατανόηση* ή την «άνευ όρων θετική θεώρηση».

Αρχίζω να μιλώ πριν ο άλλος ολοκληρώσει αυτό το οποίο λέει

Αρχίζω να διαφωνώ με τον άλλο χωρίς να το καταλάβω, όσο τον ακούω

Ενώ ακούω, έχω την τάση να μιλώ στο συνομιλητή μου, εμμένοντας στις ασήμαντες λεπτομέρειες τις οποίες αναφέρει

Χωρίς να το θέλω βλέπω τον άλλο κριτικά

Όταν θέλω να πω κάτι, το λέω, ακόμη κι αν διακόπτω τον άλλο

Έχω την τάση να πιέζω τον άλλο να μιλήσει γρηγορότερα

Έχω την τάση ν' απορρίπτω τη γνώμη του άλλου, όταν διαφέρει από τη δική μου

Έχω την τάση να μιλώ με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, όταν μιλώ με άλλους

Έχω την τάση ν' εμμένω στη γνώμη μου, όταν μιλώ με άλλους

Όσο τον ακούω, ενοχλούμαι όταν δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του συνομιλητή μου

Μιλώ προσβλητικά όταν έχω κακή διάθεση

Ακούω τους άλλους όντας αφηρημένος/η

- **δεξιότητες ακρόασης** (*Listening Skill*) : περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 8 αφορούν τεχνικές πτυχές της ενεργητικής ακρόασης (*active listening, AL*) και οι υπόλοιπες σχετίζονται με την «ενσυναισθητική κατανόηση» την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης ή «συμβατότητα».

Ακούω τον άλλο με ηρεμία, ενόσω αυτός μιλά

Ακούω τον άλλο, βάζοντας τον εαυτό μου στη θέση του

Ακούω τον άλλο, συνοψίζοντας στο μυαλό μου ό,τι έχει πει

Μερικές φορές δίνω στο συνομιλητή μου μια σύντομη περίληψη όσων έχει πει

Όταν ο άλλος διστάζει να μιλήσει, τον βοηθώ λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι κάπως έτσι;»

Ακούω τον άλλο, δίνοντας προσοχή στα συναισθήματα τα οποία δεν εκφράζει

Έχω επίγνωση των δικών μου συναισθημάτων, όσο ακούω τους άλλους
Χαίρομαι που έχω δώσει συμβουλές σε άλλους
Έχω τη διάθεση να ακούω τους άλλους με σοβαρότητα

- **ευκαιρίες συνομιλίας** (*Conversation Opportunity*) : περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις από τις οποίες οι 5 αξιολογούν την ανταπόκριση και δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης με την έμμεση θεώρηση ότι μπορεί να έχει σχέση με την προσωπο-κεντρική στάση (Mishima et al., 2000).

Μιλώ με τους άλλους σε προσωπικό επίπεδο
Οι άλλοι ζητούν τη συμβουλή μου
Είμαι άνθρωπος που οι άλλοι αισθάνονται άνετα να μιλήσουν
Δεν μιλάω με κάποιον εάν δεν έχω κάτι για το οποίο να μιλήσω
Συνήθως είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους
Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως
Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες του άλλου, αλλά δεν μπορώ να του εμπιστευθώ τις δικές μου

Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα χρήσης τεχνικών ενεργητικής ακρόασης. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου έχει διαπιστωθεί από έρευνα των Kourmoussi et al (2017b). Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του εργαλείου έχει ελεγχθεί σε δείγμα 3955 Ελλήνων εκπαιδευτικών και βρέθηκε ικανοποιητικός ($\alpha > 0,76$) για όλες τις υποκατηγορίες της κλίμακας ενεργητικής ακρόασης.

B) Η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της Active-Empathic Listening – AEL (Gearhart & Bodie, 2011) που περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις σε 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert με απαντήσεις που κυμαίνονται από το 1 («ποτέ») έως το 7 («πάντα»), οι οποίες αξιολογούν τις δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης σε τρεις διαστάσεις – υποκλίμακες (Keaton, 2017; Bodie, 2011):

- **την αντίληψη** (*sensing*) (4 ερωτήσεις) η οποία αφορά την ικανότητα του ακροατή να αντιλαμβάνεται όλες τις πτυχές της ομιλίας ενός ατόμου και να λαμβάνει τόσο τις άμεσες όσο και έμμεσες πληροφορίες, μέσω της ενεργούς

συμμετοχής στην επικοινωνιακή διαδικασία, δίνοντας προσοχή σε ό,τι λέγεται και στο πώς λέγεται.

Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια

Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν, αλλά δεν εκφράζουν με λόγια

Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι

Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά τα οποία λέγονται με λόγια

- **την επεξεργασία (processing)** (3 ερωτήσεις) η οποία αφορά στη γνωστική πτυχή της ακρόασης και περιλαμβάνει τη σύνθεση των πληροφοριών της ακρόασης και τη λήψη και ερμηνεία των μηνυμάτων.

Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θα θυμάμαι αυτό το οποίο μου λένε

Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή

Κρατώ στο νου μου τα θέματα τα οποία επισημαίνουν οι άλλοι

- **την ανταπόκριση (responding)** (4 ερωτήσεις) η οποία αφορά στο στάδιο κατά το οποίο ο ακροατής αποκρίνεται συμπεριφορικά στην ακρόαση, θέτοντας ερωτήσεις για εξακρίβωση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων.

Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/επιφωνήματα (π.χ.: Μμ, Χμ, κ.λπ.)

Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/η στις ιδέες τους

Κάνω ερωτήσεις οι οποίες δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων

Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (π.χ. με νεύματα κεφαλής)

Τα άτομα σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια έχουν την δυνατότητα να είναι λιγότερο ή περισσότερο ενεργά, έτσι ώστε να εκφράζουν λιγότερη ή περισσότερη ενσυναίσθηση.

Οι Drollinger και συν. (2016), από τους οποίους δημιουργήθηκε η κλίμακα AEL πρόσφατα προσαρμόστηκε για να εφαρμόζεται σε πιο γενικά πλαίσια (Bodie, 2011). Παρουσίασαν αποτελέσματα από έρευνες που απέδιδαν έναν σταθερό παράγοντα με στοιχεία εγκυρότητας για την κλίμακα AEL με λεπτομέρεια τεκμηριώνοντας ότι υπάρχει συσχέτιση με την ενσυναίσθηση και τα επίπεδα δραστηριότητας της συνομιλίας. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου έχει διαπιστωθεί από

έρευνα των Kourmoussi et al (2017). Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του εργαλείου έχει ελεγχθεί σε δείγμα 3955 Ελλήνων εκπαιδευτικών και βρέθηκε ικανοποιητικός ($\alpha > 0,72$) για όλες τις υποκατηγορίες της κλίμακας στάσεων ενεργητικής ακρόασης.

Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της AELS προκύπτει από τον μέσο όρο των απαντήσεων της υποκλίμακας. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα των συγκεκριμένων μεταβλητών. Η αξιοπιστία της αντίληψης είναι μεταξύ $.73 < \alpha < .85$, της γνωστικής επεξεργασίας $.66 < \alpha < .77$ και της ανταπόκρισης $.74 < \alpha < .89$ και επομένως εμφανίζει μέτρια έως καλή ένδειξη εσωτερικής συνέπειας (Keaton, 2017).

4.6.3. Δημογραφικά στοιχεία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές ερωτήθηκαν για το φύλο και την ακριβή ηλικία τους κατά την διεξαγωγή της μελέτης, ρωτήθηκαν επίσης για την οικογενειακή τους κατάσταση, το επίπεδο σπουδών των γονιών το οποίο αξιολογήθηκε με ερώτηση στην οποία καλούνταν να αναφέρουν το ανώτερο πτυχίο το οποίο διέθεταν (βασικό πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό).

4.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με την επεξεργασία των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS 25.0. Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αρχικά υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα (συχνότητες και ποσοστά). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας των κλιμάκων με το δείκτη Cronbach's alpha. Τέλος, διενεργήθηκαν έλεγχοι γραμμικής συσχέτισης με το δείκτη Pearson's r. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = 0.05$. Ο δείκτης αξιοπιστίας αξιολογήθηκε ως εξής:

- a. $\alpha < 0.5$: Μη αξιόπιστη κλίμακα
- b. $0.5 \leq \alpha < 0.7$: Ελάχιστο αποδεκτό όριο
- c. $0.7 \leq \alpha < 0.8$: Ικανοποιητική αξιοπιστία
- d. $0.8 \leq \alpha < 0.9$: Υψηλή αξιοπιστία
- e. $0.9 \leq \alpha$: Πολύ υψηλή αξιοπιστία

Μία ενδεικτική αξιολόγηση του δείκτη Pearson's r είναι η ακόλουθη:

- a. $0 \leq r < 0.2$: Μηδενική συσχέτιση
- b. $0.2 \leq r < 0.4$: Μικρή συσχέτιση
- c. $0.4 \leq r < 0.6$: Μέτρια συσχέτιση
- d. $0.6 \leq r < 0.8$: Υψηλή συσχέτιση
- e. $0.8 \leq r < 1$: Πολύ υψηλή συσχέτιση

Με τις μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής γίνεται η περιγραφή του δείγματος και καταγράφονται οι συχνότητες, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μεταβλητή η οποία μελετάται. Επίσης, έγιναν έλεγχοι συσχέτισης των απαντήσεων των ερωτώμενων με τα δημογραφικά και προσωπικά τους στοιχεία.

Για τον έλεγχο F-test (ANOVA) ελέγχθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- α) Τα δεδομένα σε κάθε πληθυσμό να περιγράφονται ικανοποιητικά από την Κανονική Κατανομή. Ο έλεγχος έγινε με το τεστ των Shapiro – Wilk.
- β) Υπάρχει ομοιογένεια πληθυσμιακών διακυμάνσεων. Ο έλεγχος έγινε με το τεστ του Levene.

Σε περίπτωση μη ύπαρξης ομοιογένειας πληθυσμιακών διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε το τεστ του Welch αντί για το F-test (ANOVA). Επίσης, σε περίπτωση πολλαπλών συγκρίσεων, για το F-test (ANOVA) χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni, ενώ για το τεστ του Welch χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Tamhane.

4.8. Δείκτες αξιοπιστίας υποκλιμάκων

Η ανάλυση αξιοπιστίας – εσωτερικής συνέπειας με το δείκτη Cronbach's alpha έδειξε χαμηλή αξιοπιστία (μεγαλύτερος δείκτης Cronbach's alpha = 0.75), αλλά σε αποδεκτά επίπεδα (όλοι οι δείκτες Cronbach's alpha > 0.5).+

Όσον αφορά τις υποκλίμακες της κλίμακας ALAS αυτές κινούνται σε υψηλά επίπεδα. Ο μέσος όρος του Conversation Opportunity είναι 3.11 (τυπική απόκλιση 0.40), με ελάχιστη τιμή 1.29 και μέγιστη 3, ο μέσος όρος του Listening Attitude είναι ίσος με 2.85 (τυπική απόκλιση 0.47), με ελάχιστη τιμή 1.09 και μέγιστη 3 και ο μέσος όρος

του Listening Skills είναι 3.32 (τυπική απόκλιση 0.36), με ελάχιστη τιμή 1.44 και μέγιστη 3.

Όσον αφορά την κλίμακα TES, κινείται και αυτή σε υψηλά επίπεδα, με μέσο όρο 50.39 (τυπική απόκλιση 7.33), ελάχιστη τιμή 29 και μέγιστη 64.

Τέλος, όσον αφορά τις υποκλίμακες της κλίμακας AELS, βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα. Ο μέσος όρος του Sensing είναι 5.26 (τυπική απόκλιση 0.74), με ελάχιστη τιμή 2.25 και μέγιστη 7, ο μέσος όρος του Responding είναι 5.68 (τυπική απόκλιση 0.82), με ελάχιστη τιμή 3 και μέγιστη 7, και ο μέσος όρος του Processing είναι 5.14 (τυπική απόκλιση 0.89), με ελάχιστη τιμή 2 και μέγιστη 7 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Δείκτης αξιοπιστίας – εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

Άξονας	Cronbach's alpha	Αριθμός ερωτήσεων
Ευκαιρίες συνομιλίας	0.54	7
Στάσεις ακρόασης	0.74	12
Δεξιότητες ακρόασης	0.62	9
Ενσυναίσθηση	0.75	16
αντίληψη	0.63	4
ανταπόκριση	0.66	4
επεξεργασία	0.54	3

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφικά στοιχεία

5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 275 άτομα (270 γυναίκες και 5 άντρες) με μέση ηλικία τα 20.43 έτη. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει αδέρφια (85.6%). Ακόμη, το 82.2% έχει γονείς οι οποίοι ζουν μαζί, ενώ στο 1.8% οι γονείς είναι σε διάσταση, στο 9.8% διαζευγμένοι και στο 6.2% χήροι/χήρες.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, στην πλειοψηφία έχει τελειώσει το Λύκειο (36.2%) ή έχει λάβει κάποια μεταλυκειακή μόρφωση (IEK κλπ) (30.1%). Ακολουθούν άτομα με πατέρα, ο οποίος έχει πτυχίο από ΑΕΙ/ΤΕΙ (20.7%), ενώ οι υπόλοιποι μοιράζονται σε Γυμνάσιο (16.2%), Δημοτικό (13.3%) και Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό (2.5%). Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, η πλειοψηφία έχει τελειώσει το Λύκειο (35.4%) και ακολουθούν η ανώτατη μόρφωση (28.1%), η μεταλυκειακή μόρφωση (13.5%), το Γυμνάσιο (11.7%), το Δημοτικό (9.1%) και το Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό (2.2%). Τα αποτελέσματα για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος απεικονίζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έχεις αδέρφια;	Ναι	231	85.6
	Όχι	39	14.4
Οικογενειακή κατάσταση γονέων	Ζουν μαζί	227	82.2
	Σε διάσταση	5	1.8
	Διαζευγμένοι	27	9.8
	Χηρεία	17	6.2
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Δημοτικό	36	13.3
	Γυμνάσιο	44	16.2
	Λύκειο	98	36.2
	Μεταλυκειακή μόρφωση (IEK, κ.λ.π)	30	30.1

	Ανώτατη μόρφωση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	56	20.7
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	7	2.5
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	25	9.1
	Γυμνάσιο	32	11.7
	Λύκειο	97	35.4
	Μεταλυκειακή μόρφωση (ΙΕΚ, κ.λ.π.)	37	13.5
	Ανώτατη μόρφωση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	77	28.1
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	6	2.2
Ηλικία: Μέσος όρος = 20.43, Τυπική απόκλιση = 3.50, Εύρος = 18 – 46 ετών			

5.1.2. Σχέσεις ερωτώμενων με άτομα του περιβάλλοντός τους

Όσον αφορά τη σχέση με τον πατέρα τους, αυτή χαρακτηρίζεται από καλή έως πολύ καλή (σε κλίμακα 1-5: μέσος όρος 4.33, τυπική απόκλιση 0.97). Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι έχει είτε πολύ καλή σχέση (55.1%) με τον πατέρα της είτε καλή σχέση (29.3%). Η σχέση με τη μητέρα τους χαρακτηρίζεται και αυτή από καλή έως πολύ καλή (σε κλίμακα 1-5: μέσος όρος 4.69, τυπική απόκλιση 0.67), με την πλειοψηφία να έχει είτε πολύ καλή σχέση (76.6%) είτε καλή (17.9%). Η σχέση με τα αδέρφια χαρακτηρίζεται από καλή έως πολύ καλή (σε κλίμακα 1-5: μέσος όρος 4.55, τυπική απόκλιση 0.78), με την πλειοψηφία να έχει είτε πολύ καλή σχέση (59.8%) είτε καλή (34.8%). Η σχέση με τους φίλους χαρακτηρίζεται από καλή έως πολύ καλή (σε κλίμακα 1-5: μέσος όρος 4.52, τυπική απόκλιση 0.70), με την πλειοψηφία να έχει είτε πολύ καλή σχέση (59.8%) είτε καλή (34.8%). Τέλος, σε σχετικά χαμηλότερα επίπεδα κυμαίνεται η σχέση τους με τους συμφοιτητές (σε κλίμακα 1-5: μέσος όρος 3.93, τυπική απόκλιση 0.77), η οποία χαρακτηρίζεται ως καλή. Η πλειοψηφία έχει καλή σχέση με τους συμφοιτητές (53.3%) και το 21.7% έχει πολύ καλή. Τα αποτελέσματα για τις σχέσεις των ερωτώμενων με τους συγγενείς, τους φίλους και τους συμφοιτητές τους απεικονίζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Σχέσεις ερωτώμενων με συγγενείς – φίλους - συμφοιτητές

Ερώτηση	Πολύ κακή	Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)		
Σχέση με τον πατέρα	10 (3.6%)	5 (1.8%)	22 (8%)	81 (29.3%)	152 (55.1%)	4.33	0.97
Σχέση με τη μητέρα	2 (0.7%)	3 (3.1)	10 (3.6%)	49 (17.9%)	210 (76.6%)	4.69	0.67
Σχέση με τα αδέρφια σου	5 (2.1%)	0	14 (5.8%)	60 (24.9%)	162 (67.2%)	4.55	0.78
Σχέση με τους φίλους	3 (1.1%)	1 (0.4%)	11 (4%)	96 (34.8%)	165 (59.8%)	4.52	0.70
Σχέση με τους συμφοιτητές	2 (0.7%)	6 (2.2%)	61 (22.1%)	147 (53.3%)	60 (21.7%)	3.93	0.77

5.1.3 Αποτελέσματα κλιμάκων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης

Στην κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης οι φοιτητές δήλωσαν υψηλά επίπεδα ικανότητας αντίληψης της κατάστασης των άλλων καθώς το 73,8% δήλωσε ότι σχεδόν πάντα ή πάντα ενθουσιάζονται όταν κάποιος είναι ενθουσιασμένος (μ.ο.: 2,91) και το 76,3% δεν μένει ανεπηρέαστο με τη χαρά των άλλων (μ.ο.: 3,09). Σε σχέση με την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, σε ποσοστό 76,8% οι φοιτητές αναφέρουν ότι σχεδόν πάντα μπορούν να καταλάβουν όταν οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμα και χωρίς να έχουν πει κάτι το οποίο να το υποδηλώνει αυτό. Σε σχέση με τη συχνότητα ανταπόκρισης στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων βρέθηκαν αρκετά υψηλοί μέσοι όροι. Οι φοιτητές δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων (88,6%, μ.ο.: 3,53), δεν διακόπτουν ή αλλάζουν θέμα συζήτησης (82,6%, μ.ο.: 3,38). Επίσης, οι φοιτητές δεν μένουν ανεπηρέαστοι από καταστάσεις τις οποίες βιώνουν οι άλλοι. Για παράδειγμα σε ποσοστό 94,6% δήλωσαν ότι αναστατώνονται όταν βλέπουν ασεβείς συμπεριφορές προς κάποιον (μ.ο.: 3,60). Τέλος, ως προς την αλτρουιστική

συμπεριφορά οι μέσοι όροι των ερωτήσεων είναι υψηλοί. Οι φοιτητές στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι τους αρέσει να κάνουν τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα (94,2%, μ.ό:3,69) και όταν βλέπουν κάποιον τον οποίο εκμεταλλεύονται νιώθουν τις περισσότερες φορές την ανάγκη να τον προστατεύσουν (77,9%, μ.ό.:3,05). Συνολικά, οι φοιτητές στην πλειονότητά τους εμφανίζουν συχνά ενσυναισθητικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα αναλυτικά για τις συχνότερες εμφάνιση ενσυναισθητικών συμπεριφορών εμφανίζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και συχνότητες κλίμακας Ενσυναίσθησης - TES

M.O	T.A.	Ερώτηση	0	1	2	3	4
0: Ποτέ / Σχεδόν ποτέ 1: Σπάνια, 2: Μερικές φορές, 3: Συχνά, 4: Πάντα							
2.91	0.82	Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ	4 (1.5%)	11 (4%)	57 (20.7%)	138 (50.2%)	65 (23.6%)
2.64	1.12	Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δε με ενοχλούν πάρα πολύ	74 (26.9%)	80 (29.1%)	81 (29.5%)	27 (9.8%)	13 (14.7%)
3.60	0.78	Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό	6 (2.2%)	3 (1.1%)	6 (2.2%)	65 (23.6%)	196 (71%)
3.09	1.15	Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο	134 (48.7%)	76 (27.6%)	34 (12.4%)	17 (6.2%)	14 (5.1%)
3.69	0.59	Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα	0 (0%)	1 (0.4%)	15 (5.4%)	53 (19.2%)	207 (75%)
3.06	0.92	Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα	4 (1.4%)	9 (3.3%)	55 (19.9%)	106 (38.4%)	102 (37%)
3.38	1.00	Όταν ένας/μια φίλος/η αρχίζει να	178 (64.5%)	50 (18.1%)	28 (10.1%)	14 (5.1%)	6 (2.2%)

		μιλά για τα προβλήματα του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο						
3.05	0.91	Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δε λένε τίποτε	2 (0.7%)	8 (2.9%)	54 (19.6%)	121 (43.8%)	91 (33%)	
2.97	1.12	Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων	6 (2.2%)	25 (9.1%)	97 (35.3%)	110 (40%)	37 (13.5%)	
3.24	1.03	Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους οι οποίοι προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες	116 (42.2%)	75 (27.3%)	56 (20.4%)	16 (5.8%)	12 (4.4%)	
3.23	1.03	Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει	149 (54%)	73 (26.4%)	31 (11.2%)	16 (5.8%)	7 (2.5%)	
3.53	0.94	Δε με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι	199 (73.2%)	42 (15.4%)	13 (4.8%)	12 (4.4%)	6 (2.2%)	
3.17	0.88	Όταν βλέπω κάποιον ο οποίος είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω	2 (0.7%)	11 (4%)	42 (15.3%)	103 (37.6%)	116 (42.3%)	
3.24	1.16	Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι' αυτούς	167 (60.7%)	53 (19.3%)	23 (8.4%)	19 (6.9%)	13 (4.7%)	
3.38	1.06	Το βρίσκω ανόητο να κλαίνε άνθρωποι από χαρά	187 (67.8%)	40 (14.5%)	27 (9.8%)	12 (4.3%)	10 (3.6%)	
3.05	1.06	Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως	14 (5.1%)	9 (3.3%)	38 (13.8%)	103 (37.3%)	112 (40.6%)	

Τα αποτελέσματα των μέσων όρων της κλίμακας ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης σε συνδυασμό με τις συχνότητες των απαντήσεων έδειξε για την πλειονότητα των φοιτητών ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος για να βεβαιώσουν στον συνομιλητή τους την προσοχή τους πολύ συχνά (μ.ό.: 5,93), αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (μ.ό.:5,56), ενώ σε μικρότερη συχνότητα αλλά και πάλι άνω του μετρίου συνοψίζουν (μ.ό.:4,88). Ο χαμηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε σε σχέση με τη συχνότητα ευαισθησία τους σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια (μ.ό.:4,60). Αναλυτικότερα, οι συχνότητες οι μέσοι όροι για κάθε ερώτηση η οποία διερευνά τις διαστάσεις της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης απεικονίζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Συχνότητες και Μέσοι όροι της κλίμακας ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης

M.O.	T.A.	Ερώτηση	1	2	3	4	5	6	7
1: Ποτέ / Σχεδόν ποτέ 2: Πολύ σπάνια, 3: Σπάνια, 4: Μερικές φορές, 5: Συχνά, 6: Πολύ Συχνά, 7: Πάντα									
4.60	1.18	Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια	4 (1.5%)	6 (2.2%)	29 (10.5%)	92 (33.5%)	82 (29.8%)	49 (17.8%)	13 (4.7%)
5.35	1.08	Έχω επίγνωση αυτού το οποίο οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια	1 (0.4%)	2 (0.7%)	5 (1.8%)	54 (19.6%)	80 (29.1%)	95 (34.5%)	38 (13.8%)
5.56	0.90	Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι	0 (0%)	0 (0%)	4 (1.4%)	31 (11.2%)	83 (10.1%)	123 (44.6%)	35 (12.7%)
5.53	1.10	Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια	1 (0.4%)	1 (0.4%)	11 (4%)	30 (10.9%)	82 (29.7%)	98 (35.5%)	53 (19.2%)
5.21	1.41	Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θα θυμάμαι αυτό το οποίο μου λένε	3 (1.1%)	9 (3.3%)	24 (8.7%)	40 (14.5%)	70 (25.4%)	75 (27.2%)	55 (19.9%)
4.88	1.21	Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή	1 (0.4%)	6 (2.2%)	23 (8.3%)	76 (27.5%)	85 (30.8%)	58 (21%)	27 (9.8%)
5.33	1.08	Κρατώ στο νου μου τα θέματα τα οποία επισημαίνουν οι άλλοι	2 (0.7%)	1 (0.4%)	5 (1.8%)	53 (19.3%)	84 (30.5%)	94 (34.2%)	36 (13.1%)
5.59	1.42	Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/επιφωνήματα (π.χ.: Μμ, Χμ, κ.λπ.)	7 (2.5%)	4 (1.4%)	13 (4.7%)	30 (10.9%)	43 (15.6%)	100 (36.2%)	79 (28.6%)
5.58	1.09	Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/η στις ιδέες τους	0 (0%)	1 (0.4%)	9 (3.3%)	35 (12.7%)	79 (28.6%)	89 (32.2%)	63 (22.8%)
5.64	1.04	Κάνω ερωτήσεις οι οποίες	0	1	6	32	73	103	61

		δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων	(0%)	(0.4%)	(2.2%)	(11.6%)	(26.4%)	(37.3%)	(22.1%)
5.93	1.09	Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (π.χ. με νεύματα κεφαλής)	2 (0.7%)	1 (0.4%)	3 (1.1%)	21 (7.6%)	54 (19.6%)	95 (34.4%)	100 (36.2%)

Επίσης, οι φοιτητές κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία τους σε προτάσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στη δόμηση των στάσεων τους σχετικά με τη σημασία της ενεργητικής ακρόασης σε μια κλίμακα από το 0 η οποία σήμαινε την απόλυτη διαφωνία τους έως το 3 η οποία σήμαινε απόλυτη συμφωνία. Στην πλειονότητά τους οι φοιτητές θεωρούν ότι οι συνομιλητές τους αισθάνονται άνετα μαζί τους (μ.ο.: 2,54), συμφωνούν ότι χρειάζεται να ακούν με περισσότερη σοβαρότητα τους άλλους (57,2%, μ.ο.: 1,99), δεν αρχίζουν να μιλούν πριν ολοκληρώσει ο άλλος αυτό που λέει (μ.ο.: 1,78), δεν διακόπτουν (87,9%, μ.ο.: 2,38) και τον ακούν με ηρεμία (στάση ακρόασης, μ.ο.: 2,58). Το 87% των φοιτητών δήλωσε πως βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου την ώρα που τον ακούν (μ.ο.: 2,46), το 84,8% δίνει προσοχή στα συναισθήματα τα οποία δεν εκφράζει ο συνομιλητής (μ.ο.: 2,23) και το 61,8% προβαίνει σε σύνοψη των λεγομένων στο μυαλό του (μ.ο.: 2,21). Σχεδόν οι μισοί φοιτητές (47,8%) έχουν την τάση να εμμένουν στην άποψή τους (μ.ο.: 1,85). Ωστόσο, το 65,8% δήλωσε ότι υπάρχουν φορές τις οποίες ακούν τους άλλους όντας αφηρημένοι (μ.ο.: 2,12) και το 39,7% όταν δεν μπορεί να παρακολουθήσει αυτά τα οποία λέει ο ομιλητής κάνει πως καταλαβαίνει (μ.ο.: 1,77) και συχνά το 53,3% δεν μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του όταν μιλά (μ.ο.: 1,94) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων οι οποίες δομούν τις γενικές αντιλήψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργητική ακρόαση (ALAS).

M.O.	T.A.	Ερώτηση	0	1	2	3
0: Διαφωνώ, 1: Μάλλον διαφωνώ, 2: Μάλλον συμφωνώ, 3: Συμφωνώ						
2.48	0.59	Μιλώ με τους άλλους σε προσωπικό επίπεδο	3 (1.1%)	14 (5.1%)	115 (41.7%)	144 (52.2%)
2.64	0.52	Οι άλλοι ζητούν τη συμβουλή μου	1 (0.4%)	4 (1.4%)	92 (33.3%)	179 (64.9%)
2.54	0.59	Είμαι άνθρωπος με τον οποίο οι άλλοι αισθάνονται άνετα να μιλήσουν	1 (0.4%)	13 (4.7%)	100 (36.5%)	160 (58.4%)
1.78	0.78	Δεν μιλάω με κάποιον εάν	47	76	95	56

		δεν έχω κάτι για το οποίο να μιλήσω	(17.2%)	(27.7%)	(34.7%)	(20.4%)
2.26	0.63	Συνήθως είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους	7 (2.5%)	28 (10.1%)	144 (52.2%)	97 (35.1%)
1.99	0.78	Θα πρέπει να ακούω τους άλλους με περισσότερη σοβαρότητα	46 (16.7%)	72 (26.1%)	89 (32.2%)	69 (25%)
1.64	0.73	Αντιλαμβάνομαι έναν άνθρωπο με βάση στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς	117 (42.4%)	81 (29.3%)	55 (19.9%)	23 (8.3%)
1.66	0.71	Συνήθως, παρά την πρόθεσή μου, μού παίρνει περισσότερο χρόνο από ότι στο συνομιλητή μου να τον ακούσω	75 (27.2%)	96 (34.8%)	77 (27.9%)	29 (10.1%)
2.25	0.79	Αρχίζω να μιλώ πριν ο άλλος ολοκληρώσει αυτό το οποίο λέει	117 (42.4%)	77 (27.9%)	55 (19.9%)	27 (9.8%)
2.14	0.76	Δεν μου φαίνεται άνετη η συνομιλία, όταν ο συνομιλητής μου σιωπά	29 (10.5%)	56 (20.4%)	100 (36.4%)	90 (32.7%)
2.58	0.58	Ακούω τον άλλο με ηρεμία, ενόσω αυτός μιλά	3 (1.1%)	12 (4.4%)	91 (33.1%)	169 (61.5%)
2.28	0.78	Αρχίζω να διαφωνώ με τον άλλο χωρίς να το καταλάβω, όσο τον ακούω	128 (46.5%)	83 (30.2%)	53 (19.3%)	11 (4%)
2.15	0.79	Ενώ ακούω, έχω την τάση να μιλώ στο συνομιλητή μου, εμμένοντας στις ασήμαντες λεπτομέρειες τις οποίες αναφέρει	101 (36.6%)	89 (32.2%)	62 (22.5%)	24 (8.7%)
2.12	0.81	Ακούω τους άλλους όντας αφηρημένος/η	26 (9.5%)	68 (24.7%)	82 (29.8%)	99 (36%)
1.77	0.73	Όταν δεν μπορώ να παρακολουθήσω αυτά τα οποία λέει ο άλλος, κάνω ότι τα καταλαβαίνω	90 (32.7%)	76 (27.6%)	76 (27.6%)	33 (12.1%)
2.46	0.68	Ακούω τον άλλο, βάζοντας τον εαυτό μου στη θέση του	8 (2.9%)	28 (10.1%)	89 (32.2%)	151 (54.8%)
2.26	0.74	Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως	18 (6.5%)	46 (16.7%)	97 (35.3%)	114 (41.5%)
2.19	0.74	Χωρίς να το θέλω βλέπω τον άλλο κριτικά	84 (30.8%)	115 (42.1%)	59 (21.6%)	15 (5.5%)
2.21	0.65	Ακούω τον άλλο, συνοψίζοντας στο μυαλό μου ό,τι έχει πει	6 (2.2%)	35 (12.7%)	143 (52%)	91 (33.1%)
1.91	0.68	Μερικές φορές δίνω στο συνομιλητή μου μια	41 (14.9%)	64 (23.3%)	126 (45.8%)	44 (16%)

		σύντομη περίληψη όσων έχει πει				
2.58	0.63	Ποτέ δεν αρνούμαι σε κάποιον τη συμβουλή μου	6 (2.2%)	20 (7.3%)	72 (26.2%)	177 (64.4%)
1.94	0.79	Δεν μπορώ να ελέγξω το συναίσθημά μου όταν μιλώ	53 (19.2%)	76 (27.5%)	85 (30.8%)	62 (22.5%)
2.00	0.72	Μπορώ να έχω αμοιβαία κατανόηση με οποιονδήποτε συνομιλώ	13 (4.7%)	69 (25%)	126 (45.7%)	68 (24.6%)
2.09	0.72	Μπορώ να ενδιαφερθώ για οποιονδήποτε	14 (5.1%)	57 (20.7%)	123 (44.7%)	81 (29.5%)
1.85	0.71	Λέω στον άλλο οτιδήποτε αισθάνομαι	45 (16.4%)	77 (28.1%)	110 (40.1%)	42 (15.3%)
2.57	0.58	Έχω τη διάθεση να ακούω τους άλλους με σοβαρότητα	1 (0.4%)	12 (4.4%)	94 (34.3%)	167 (60.9%)
2.04	0.76	Όταν θέλω να πω κάτι, το λέω, ακόμη κι αν διακόπτω τον άλλο	77 (28%)	106 (38.5%)	68 (24.7%)	24 (8.7%)
2.50	0.72	Έχω την τάση να πιέζω τον άλλο να μιλήσει γρηγορότερα	167 (60.7%)	60 (21.8%)	35 (12.7%)	13 (4.7%)
2.18	0.70	Μπορώ να συνεχίζω ν' ακούω τον άλλο, ακόμη και αν δεν με ενδιαφέρουν αυτά τα οποία λέει	24 (8.8%)	42 (15.3%)	121 (44.2%)	87 (31.8%)
2.50	0.63	Μπορώ ν' ακούω τον άλλο, ακόμη και αν έχει διαφορετική γνώμη από τη δική μου	3 (1.1%)	20 (7.3%)	98 (35.6%)	154 (56%)
1.48	0.62	Έχω την τάση ν' απορρίπτω τη γνώμη του άλλου, όταν διαφέρει από τη δική μου	156 (56.9%)	69 (25.2%)	41 (15%)	8 (2.9%)
1.96	0.85	Έχω την τάση να μιλώ με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, όταν μιλώ με άλλους	85 (30.8%)	67 (24.3%)	95 (34.4%)	29 (10.5%)
1.85	0.79	Έχω την τάση να εμμένω στη γνώμη μου, όταν μιλώ με άλλους	58 (21%)	86 (31.2%)	95 (34.4%)	37 (13.4%)
1.92	0.74	Όσο τον ακούω, ενοχλούμαι όταν δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του συνομιλητή μου	58 (21.1%)	110 (40%)	78 (28.4%)	29 (10.5%)
2.34	0.77	Μιλώ προσβλητικά όταν έχω κακή διάθεση	136 (49.3%)	77 (27.9%)	47 (17%)	16 (5.8%)
2.35	0.66	Εάν αρχίσω να μιλώ ταυτόχρονα με τον άλλο, τον αφήνω να μιλήσει	12 (4.4%)	28 (10.2%)	115 (41.8%)	120 (43.6%)

		πρώτος				
2.10	0.76	Όταν ο άλλος διστάζει να μιλήσει, τον περιμένω να αρχίσει να μιλά	19 (6.9%)	62 (22.5%)	106 (38.5%)	88 (32%)
2.36	0.65	Όταν ο άλλος διστάζει να μιλήσει, τον βοηθώ λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι κάπως έτσι;»	12 (4.4%)	25 (9.1%)	117 (42.7%)	120 (43.8%)
2.23	0.67	Ακούω τον άλλο, δίνοντας προσοχή στα συναισθήματα τα οποία δεν εκφράζει	5 (1.8%)	36 (13.3%)	134 (49.4%)	96 (35.4%)
2.38	0.65	Όσο ακούω, προσέχω ώστε να μη διακόπτω αυτόν ο οποίος μιλά	8 (2.9%)	25 (9.1%)	114 (41.2%)	129 (46.7%)
2.46	0.62	Έχω επίγνωση των δικών μου συναισθημάτων, όσο ακούω τους άλλους	7 (2.5%)	18 (6.5%)	109 (39.6%)	141 (51.3%)
1.58	0.72	Μετά από μια συζήτηση, μετανιώνω που έπρεπε να ακούσω τον άλλο	122 (44.2%)	86 (31.2%)	47 (17%)	21 (7.6%)
2.20	0.75	Δεν κουράζομαι να ακούω τους άλλους	12 (4.3%)	53 (19.2%)	104 (37.7%)	107 (38.8%)
1.48	0.65	Μου προξενεί αντίδραση να ακούω τους άλλους	121 (43.8%)	93 (33.7%)	49 (17.8%)	13 (4.7%)
1.78	0.79	Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες του άλλου, αλλά δεν μπορώ να του εμπιστευθώ τις δικές μου	53 (19.2%)	100 (36.2%)	72 (26.1%)	51 (18.5%)
2.87	0.36	Χαίρομαι που έχω δώσει συμβουλές σε άλλους	7 (2.5%)	2 (0.7%)	32 (11.6%)	234 (85.1%)

5.1.5. Συνολικοί μέσοι όροι κλιμάκων Ενσυναίσθησης (Toronto Empathy Scale - TES) και Ενεργητικής Ακρόασης (Active-Empathic Listening - AEL και Active Listening Attitude Scale - ALAS).

Οι συνολικοί μέσοι όροι των υποκλιμάκων έδειξαν τα επίπεδα δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Όσον αφορά την κλίμακα ενσυναίσθησης (TES), η ικανότητα ενσυναίσθησης κινείται σε υψηλά επίπεδα, με μέσο όρο 50.39 (τυπική απόκλιση 7.33), ελάχιστη τιμή 29 και μέγιστη 64.

Όσον αφορά τις υποκλίμακες της κλίμακας ALAS αυτές κινούνται σε υψηλά επίπεδα. Ο μέσος όρος των ευκαιριών συνομιλίας (Conversation Opportunity) είναι 2.27 (τυπική απόκλιση 0.36), με ελάχιστη τιμή 1.29 και μέγιστη 3, ο μέσος όρος των

στάσεων ακρόασης (Listening Attitude) είναι ίσος με 2.11 (τυπική απόκλιση 0.45), με ελάχιστη τιμή 1.09 και μέγιστη 3 και ο μέσος όρος των δεξιοτήτων ακρόασης (Listening Skills) είναι 2.41 (τυπική απόκλιση 0.34), με ελάχιστη τιμή 1.44 και μέγιστη 3.

Τέλος, όσον αφορά τις υποκλίμακες της κλίμακας ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (AELS), αυτές βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα. Ο μέσος όρος αντίληψης (Sensing) είναι 5.26 (τυπική απόκλιση 0.74), με ελάχιστη τιμή 2.25 και μέγιστη 7, ο μέσος όρος της ανταπόκρισης (Responding) είναι 5.68 (τυπική απόκλιση 0.82), με ελάχιστη τιμή 3 και μέγιστη 7, και ο μέσος όρος της επεξεργασίας (Processing) είναι 5.14 (τυπική απόκλιση 0.89), με ελάχιστη τιμή 2 και μέγιστη 7 (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Περιγραφικά στοιχεία των υποκλιμάκων

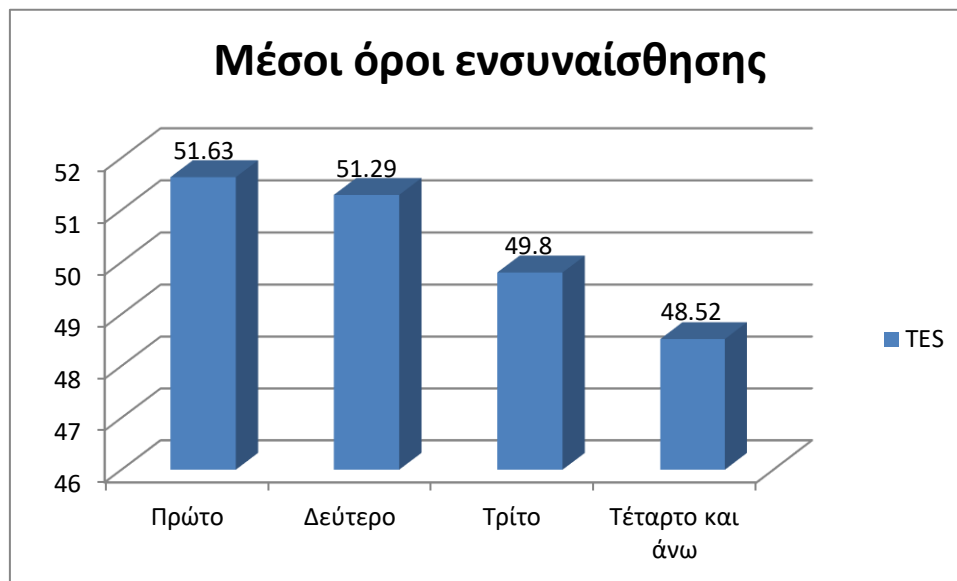
Κλίμακα	M.O.	T.A.	Min	Max
Ευκαιρίες συνομιλίας	2.27	0.36	1.29	3.00
Στάσεις ακρόασης	2.11	0.45	1.09	3.00
Δεξιότητες ακρόασης	2.41	0.34	1.44	3.00
Ενσυναίσθηση	50.39	7.33	29	64
Αντίληψη	5.26	0.74	2.25	7
Ανταπόκριση	5.68	0.82	3	7
Επεξεργασία	5.14	0.89	2	7

Οι πίνακες διπλής εισόδου για τους συνολικούς μέσους όρους των φοιτητών στην κλίμακα ενσυναίσθησης ανά έτος έδειξε υψηλότερα επίπεδα στους φοιτητές του πρώτου έτους και χαμηλότερα στους φοιτητές των μεγαλύτερων ετών (Πίνακας 8, Γράφημα 2). Οι μέσοι όροι των φοιτητών στις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης επίσης είναι μεγαλύτεροι στο πρώτο έτος για τον άξονα «ευκαιρίες συνομιλίας» (μ.ό: 2,35) και πιο μειωμένοι στα επόμενα έτη (μ.ό: 2,17 – 2,23 – 2,28 για τα επόμενα έτη αντίστοιχα). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα ανά έτος για τις στάσεις ακρόασης και τις δεξιότητες ακρόασης (Πίνακας 8, Γράφημα 3). Στην κλίμακα δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης σε σχέση με την αντίληψη, την ανταπόκριση και την επεξεργασία τα επίπεδα είναι παρόμοια μεταξύ των ετών με μεγαλύτερα τα επίπεδα ανταπόκρισης (Πίνακας 8, Γράφημα 4).

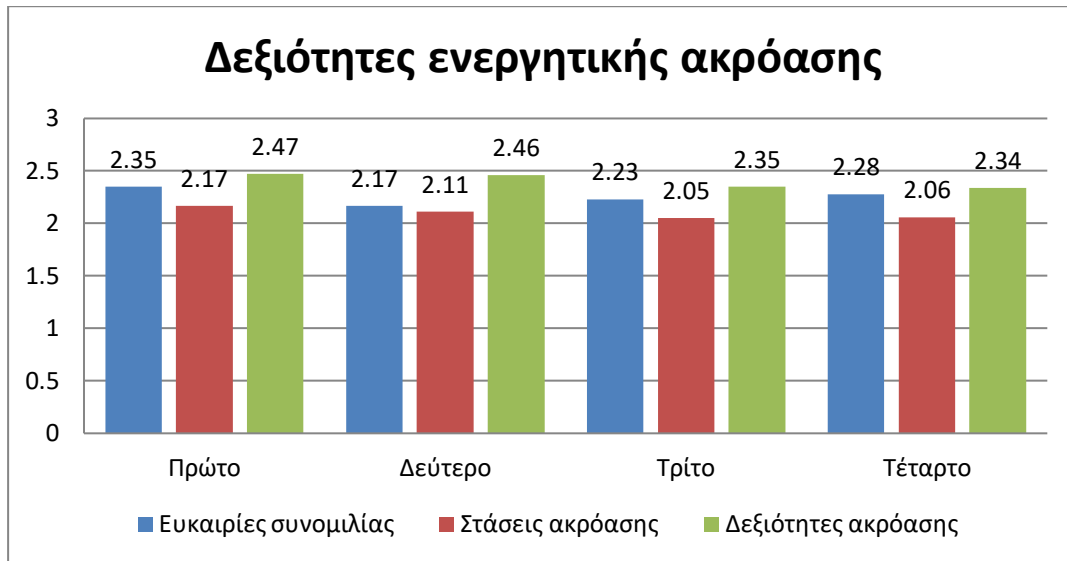
Πίνακας 9. Μέσοι όροι κλιμάκων και υποκλιμάκων ανά έτος φοίτησης

Κλίμακες και υποκλίμακες	Πρώτο	Δεύτερο	Τρίτο	Τέταρτο
Ενσυναίσθηση TES	51.63	51.29	49.80	48.52
AEL	5.49	5.36	5.28	5.34
ALAS	2.26	2.19	2.14	2.17
Conversation Opportunity	2.35	2.17	2.23	2.28
Listening Attitude	2.17	2.11	2.05	2.06
Listening Skills	2.47	2.46	2.35	2.34
Sensing	5.38	5.18	5.13	5.27
Responding	5.74	5.78	5.61	5.60
Processing	5.29	5.05	5.03	5.10

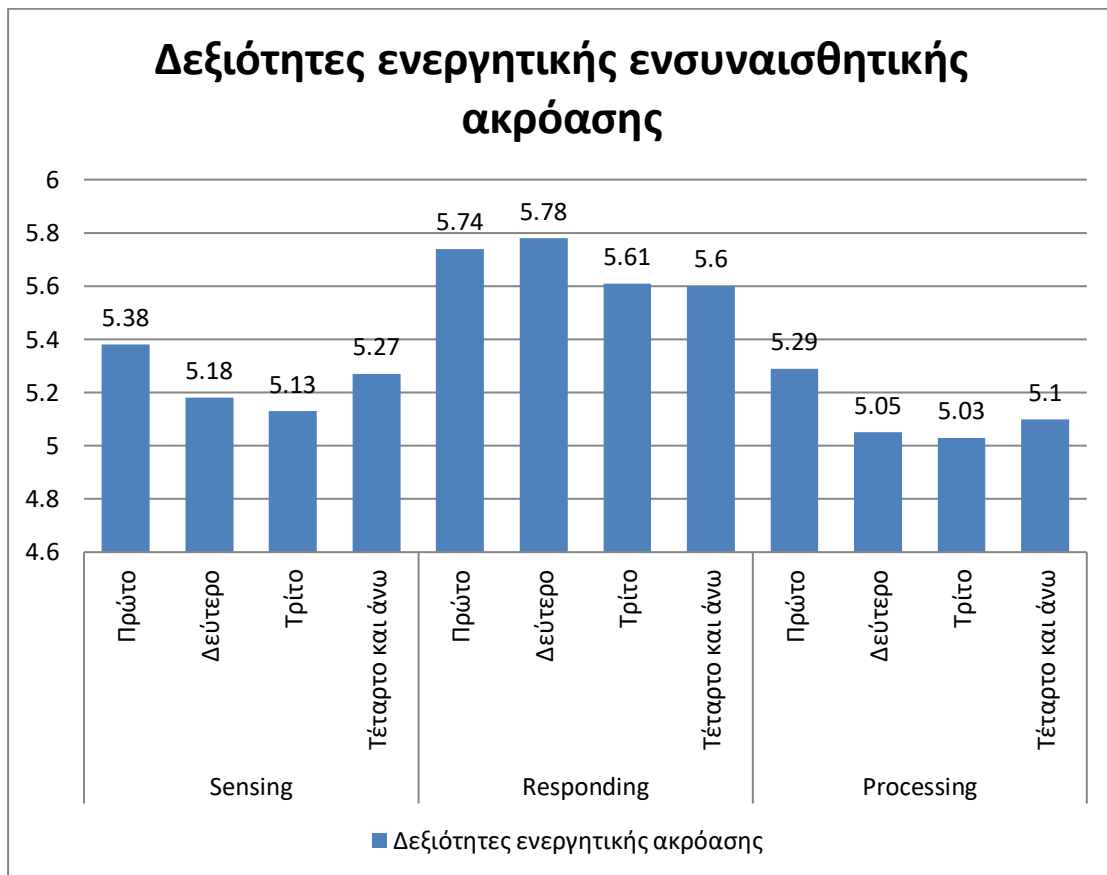
Γράφημα 2. Μέσοι όροι κλίμακας ενσυναίσθησης ανά έτος σπουδών



Γράφημα 3. Μέσοι όροι φοιτητών ανά έτος στις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης



Γράφημα 4. Μέσοι όροι φοιτητών ανά έτος ενεργητικής ενσυναισθητικής ακρόασης



5.2. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

5.2.1 Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης

Χρησιμοποιώντας έλεγχο συσχετίσεων με το δείκτη Pearson's r , προέκυψαν τα ακόλουθα:

Η υποκλίμακα «ευκαιρίες συνομιλίας» συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις στάσεις ακρόασης ($r=0.150$, μηδενική συσχέτιση), με τις δεξιότητες ακρόασης ($r=0.320$, μικρή και θετική συσχέτιση), με την ενσυναίσθηση ($r=0.229$, μικρή και θετική συσχέτιση), με την αντίληψη ($r=0.175$, μηδενική συσχέτιση), με την ανταπόκριση ($r=0.155$, μηδενική συσχέτιση) και με την επεξεργασία ($r=0.259$, μικρή και θετική συσχέτιση). Επιπλέον, υπάρχει μικρή και θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και των δεξιοτήτων ακρόασης ($r=0.234$) αλλά και της ενσυναίσθησης ($r=0.269$). Ακόμη, μικρή και θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ των δεξιοτήτων ακρόασης και της ενσυναίσθησης ($r=0.372$), της αντίληψης ($r=0.315$), της ανταπόκρισης ($r=0.302$) και της επεξεργασίας ($r=0.220$). Όσον αφορά την κλίμακα ενσυναίσθησης TES, αυτή συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις κλίμακες της αντίληψης Sensing ($r=0.270$, μικρή και θετική συσχέτιση), την ανταπόκριση (Responding) ($r=0.264$, μικρή και θετική συσχέτιση) και με την επεξεργασία ($r=0.166$, μηδενική συσχέτιση). Τέλος, η αντίληψη συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ανταπόκριση ($r=0.296$, μικρή και θετική συσχέτιση) και με επεξεργασία ($r=0.409$, μέτρια και θετική συσχέτιση), η οποία συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ανταπόκριση ($r=0.371$, μικρή και θετική συσχέτιση) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Κλίμακα	Conversation Opportunity	Listening Attitude	Listening Skills	TES	Sensing	Responding	Processing
Conversation Opportunity	1						
Listening Attitude	0.150*	1					
Listening Skills	0.320**	0.234**	1				
TES	0.229**	0.269**	0.372**	1			
Sensing	0.175**	0.049	0.315**	0.270**	1		
Responding	0.155**	0.055	0.302**	0.264**	0.296**	1	
Processing	0.259**	0.027	0.220**	0.166**	0.409**	0.371**	1

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των κλιμάκων TES, AELS και ALAS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μικρή, θετική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων, η οποία είναι στατιστικά σημαντική (TES – AELS: $r=0.311$, TES – ALAS: $r=0.385$, ALAS – AELS: $r=0.238$) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Συσχετίσεις μεταξύ μεταξύ των κλιμάκων TES, AELS και ALAS

Κλίμακα	TES	AEL	ALAS
TES	1		
AEL	0.311**	1	
ALAS	0.385**	0.238**	1

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

5.2.2 Συσχετίσεις δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχετίσεων των κλιμάκων και υποκλιμάκων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης με τα δημογραφικά του δείγματος περιγράφονται αναλυτικά στους πίνακες 10 και 11. Από τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψε ότι η κλίμακα ενσυναίσθησης (TES) συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ηλικία ($r = 0.170$, $p = 0.005$), το έτος σπουδών ($r = -0.168$, $p = 0.005$), με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ($r = -0.155$, $p = 0.010$), με τη σχέση του ατόμου με τα αδέρφια του ($r = 0.148$, $p = 0.022$) καθώς και με τη σχέση του ατόμου με τους φίλους του ($r = 0.177$, $p = 0.003$). Η κλίμακα ενεργητικής ακρόασης AEL προέκυψε

ότι συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη σχέση του ατόμου με τα αδέρφια του ($r = 0.164, p = 0.011$) και με τη σχέση του ατόμου με τους φίλους του ($r = 0.145, p = 0.016$). Η κλίμακα ενεργητικής ακρόασης (ALAS) συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το έτος σπουδών ($r = -0.14, p = 0.02$), με τη σχέση του ατόμου με τον πατέρα του ($r = 0.125, p = 0.04$), με τη σχέση του ατόμου με τους φίλους του ($r = 0.142, p = 0.018$) και με τη σχέση του ατόμου με τους συμφοιτητές του ($r = 0.234, p < 0.001$). Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε περίπτωση η συσχέτιση των κλιμάκων TES, AEL και ALAS με το αντίστοιχο δημογραφικό χαρακτηρίζεται ως μηδενική. Εξαιρέση αποτελεί η συσχέτιση της κλίμακας ALAS με τη σχέση του ατόμου με τους συμφοιτητές του, η οποία χαρακτηρίζεται μικρή και θετική.

Σε σχέση με τις υποκλίμακες της κλίμακας μέτρησης της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (AEL Scale) ο έλεγχος συσχετίσεων ανέδειξε τα εξής:

Αντίληψη: Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η υποκλίμακα για την αντίληψη (Sensing) συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά μόνο με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ($r = 0.124, p = 0.041$).

Ανταπόκριση: Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η υποκλίμακα της ανταπόκρισης (Responding) συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη σχέση του ατόμου με τα αδέρφια του ($r = 0.144, p = 0.025$) καθώς και με τη σχέση του ατόμου με τους φίλους του ($r = 0.177, p = 0.003$).

Επεξεργασία – Διαδικασία: Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η υποκλίμακα για την επεξεργασία (Processing) συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη σχέση του ατόμου με τον πατέρα του ($r = 0.126, p = 0.039$) καθώς και με τη σχέση του ατόμου με τη μητέρα του ($r = 0.141, p = 0.019$).

Τέλος ο έλεγχος συσχετίσεων για τις τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης της κλίμακας ALAS Scale ανέδειξε τις παρακάτω συσχετίσεις:

Ευκαιρίες συνομιλίας: Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η υποκλίμακα Conversation opportunity συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη σχέση του ατόμου με τον πατέρα του ($r = 0.160, p = 0.008$), με τη σχέση του ατόμου με τη μητέρα του ($r = 0.235, p < 0.001$), με τη σχέση του ατόμου με τα αδέρφια του ($r =$

0.132, $p = 0.004$), με τη σχέση του ατόμου με τους φίλους του ($r = 0.156$, $p = 0.01$), καθώς και με τη σχέση του ατόμου με τους συμφοιτητές του ($r = 0.257$, $p < 0.001$).

Στάσεις ακρόασης: Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η υποκλίμακα Listening attitude συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη σχέση του ατόμου με τα αδέρφια του ($r = 0.132$, $p = 0.041$), με τη σχέση του ατόμου με τους φίλους του ($r = 0.145$, $p = 0.016$), καθώς και με τη σχέση του ατόμου με τους συμφοιτητές του ($r = 0.142$, $p = 0.018$).

Δεξιότητες ακρόασης: Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η υποκλίμακα Listening Skills συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη σχέση του ατόμου με τη μητέρα του ($r = 0.150$, $p = 0.013$), με τη σχέση του ατόμου με τους φίλους του ($r = 0.134$, $p = 0.026$), καθώς και με τη σχέση του ατόμου με τους συμφοιτητές του ($r = 0.155$, $p = 0.01$).

Πίνακας 10. Συσχετίσεις δημογραφικών με τις κλίμακες ενσυναίσθησης και τις υποκλίμακες ενεργητικής ακρόασης

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ηλικία	0,170**	0,007	0,062	-0,024	0,132*	-0,009	0,079	-0,055	-0,004
Έτος σπουδών	-0,172**	-0,104	-0,140*	-0,067	-0,100	-0,180**	-0,068	-0,081	-0,089
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	-0,055	0,118	-0,108	0,020	-0,070	-0,029	0,133*	0,051	0,090
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	-0,155*	0,072	-0,074	-0,010	-0,044	-0,058	0,070	0,052	0,039
Σχέση με τον πατέρα	0,075	0,058	0,125*	0,181**	0,063	0,104	0,007	0,007	0,135*
Σχέση με τη μητέρα	0,061	0,113	0,109	0,199	0,035	0,142	0,026	0,101	0,145
Σχέση με τα αδέρφια	0,148*	0,164*	0,093	0,177**	0,088	0,116	0,136*	0,122	0,125
Σχέση με τους φίλους	0,177	0,145	0,142	0,187	0,115	0,166	0,071	0,151	0,112
Σχέση με τους συμφοιτητές	0,041	0,054	0,234	0,283	0,144	0,147	0,067	-0,032	0,107
1:TES 2:AEL 3:ALAS, 4:Conversation Opportunity, 5:Listening Attitude, 6:Listening Skills, 7:Sensing, 8:Responding, 9:Processing									
*$p < 0.05$, **$p < 0.01$									

Πίνακας 11. Συσχετίσεις κλιμάκων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	TES	AES	ALAS
Ηλικία	0,170**	0,007	0,062
Έτος σπουδών	-0,172**	-0,104	-0,140*
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	-0,055	0,118	-0,108
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	-0,155*	0,072	-0,074
Σχέση με τον πατέρα	0,075	0,058	0,125*
Σχέση με τη μητέρα	0,061	0,113	0,109
Σχέση με τα αδέρφια	0,148*	0,164*	0,093
Σχέση με τους φίλους	0,177	0,145	0,142
Σχέση με τους συμφοιτητές	0,041	0,054	0,234

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

5.3. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των κλιμάκων και των υποκλιμάκων ως προς το έτος σπουδών.

Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι τα σκορ στις υποκλίμακες Conversation Opportunity, Listening Skills καθώς και το σκορ στις κλίμακες TES και ALAS διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς το έτος σπουδών ($p = 0.018, 0.021, 0.036, 0.036$, αντίστοιχα), ενώ δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες υποκλίμακες. Από τους ανά δύο ελέγχους προέκυψε ότι το σκορ του Conversation Opportunity είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο στα άτομα οι οποίοι φοιτούν στο 1^ο έτος σε σχέση με τα άτομα που φοιτούν στο 2^ο έτος, ενώ δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπόλοιπων ετών. Όσον αφορά την υποκλίμακα Listening Skills, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους ανά δύο ελέγχους, ενώ όσον αφορά την κλίμακα TES, προέκυψε ότι το σκορ των ατόμων οι οποίοι φοιτούν στο 1^ο έτος σπουδών είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από το σκορ των ατόμων οι οποίοι φοιτούν στο 4^ο έτος σπουδών. Τέλος, όσον αφορά την κλίμακα ALAS, προέκυψε ότι το σκορ των ατόμων που φοιτούν στο 1^ο έτος είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από το σκορ των

ατόμων που φοιτούν στο 3^ο έτος, ενώ δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές

μεταξύ των υπόλοιπων ετών. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα 12.

Πίνακας 12. Διαφορές υποκλιμάκων εσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης σε σχέση με τα έτη σπουδών

(Υπο)κλίμακα	Έτος σπουδών	M.O.	T.A.	P	Post-hoc
Conversation Opportunity	Πρώτο	2.35	0.34	0.018	1>2
	Δεύτερο	2.17	0.36		
	Τρίτο	2.23	0.31		
	Τέταρτο και άνω	2.28	0.36		
Listening Attitude	Πρώτο	2.17	0.44	0.367	-
	Δεύτερο	2.11	0.40		
	Τρίτο	2.05	0.41		
	Τέταρτο και άνω	2.06	0.52		
Listening Skills	Πρώτο	2.47	0.32	0.021	-
	Δεύτερο	2.46	0.30		
	Τρίτο	2.35	0.29		
	Τέταρτο και άνω	2.34	0.39		
TES	Πρώτο	51.63	6.56	0.036	1>4
	Δεύτερο	51.29	6.92		
	Τρίτο	49.80	6.15		
	Τέταρτο και άνω	48.52	9.00		
AEL	Πρώτο	5.49	0.61		-
	Δεύτερο	5.36	0.59		
	Τρίτο	5.28	0.57		
	Τέταρτο και άνω	5.34	0.66		
ALAS	Πρώτο	2.26	0.27	0.036	1>3
	Δεύτερο	2.19	0.25		
	Τρίτο	2.14	0.22		
	Τέταρτο και άνω	2.17	0.30		
Sensing	Πρώτο	5.38	0.74	0.189	-
	Δεύτερο	5.18	0.83		
	Τρίτο	5.13	0.62		
	Τέταρτο και άνω	5.27	0.74		
Responding	Πρώτο	5.74	0.84	0.486	-
	Δεύτερο	5.78	0.77		
	Τρίτο	5.61	0.88		
	Τέταρτο και άνω	5.60	0.81		
Processing	Πρώτο	5.29	0.93	0.231	-
	Δεύτερο	5.05	0.90		

	Τρίτο	5.03	0.90		
	Τέταρτο και άνω	5.10	0.84		

5.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών. Οι φοιτητές στην πλειονότητά τους δεν μένουν ανεπηρέαστοι από τις καταστάσεις, τις οποίες βιώνουν άλλα άτομα (94,6%) και ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων (88,6%) και επιδεικνύουν αλτρουιστικές συμπεριφορές προσπαθώντας να προστατεύσουν τους άλλους και να τους κάνουν να νιώθουν καλύτερα.

Τα επίπεδα δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης βρέθηκαν επίσης σε υψηλά επίπεδα, ωστόσο αναδεικνύουν την ανάγκη εκπαίδευσης των φοιτητών σε αυτές προκειμένου να βελτιωθούν. Σε αρκετά υψηλά επίπεδα διαπιστώθηκαν οι μέσοι όροι της κλίμακας AELS ως προς την αντίληψη, την επεξεργασία του μηνύματος και την ανταπόκρισή τους σε αυτό. Ο υψηλότερος μέσος όρος ήταν στις δεξιότητες ακρόασης (2,41) οι οποίες δείχνουν ότι οι φοιτητές εφαρμόζουν τεχνικές ενεργητικής ακρόασης. Σε υψηλά επίπεδα επίσης βρίσκονται οι δεξιότητες της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών οι οποίοι καταβάλλουν προσπάθειες προκειμένου να αντιληφθούν (μ.ό.: 5,26) και να κατανοήσουν το μήνυμα των συνομιλητών τους (μ.ό.: 5,14) και να ανταποκριθούν επιτυχώς σε αυτό (μ.ό.: 5,68).

Σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις της υποκλίμακας ευκαιριών συνομιλίας με την ενσυναίσθηση ($r=0.229$), την αντίληψη ($r=0.175$) και την επεξεργασία ($r=0.259$). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι ευκαιρίες συνομιλίας είναι μεγαλύτερες όσο μεγαλύτερη είναι η επεξεργασία των μηνυμάτων του ομιλητή και όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ενσυναίσθησης του ακροατή. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές μικρής έντασης συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων και των δεξιοτήτων ακρόασης ($r=0.234$) και της ενσυναίσθησης ($r=0.269$). Συνεπώς όσο μεγαλύτερη είναι η ενσυναίσθηση τόσο περισσότερο οι φοιτητές επιδεικνύουν δεξιότητες και στάσεις της ενεργητικής ακρόασης οι οποίες αφορούν στις τεχνικές ακρόασης. Ακόμα, στατιστικά σημαντικές μικρής εντάσεως ήταν οι συσχετίσεις των δεξιοτήτων ακρόασης και της ενσυναίσθησης ($r=0.372$), της αντίληψης ($r=0.315$), της ανταπόκρισης ($r=0.302$) και της επεξεργασίας ($r=0.220$). Συνεπώς, όσο πιο υψηλό

είναι το επίπεδο ενσυναίσθησης των φοιτητών, τόσο αυτοί εφαρμόζουν τις τεχνικές ενεργητικής ακρόασης σε επίπεδο προσοχής και τόσο πιο πολύ επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης, δηλαδή αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του ομιλητή και ανταποκρίνονται με επιτυχία σε αυτά. Συνολικά, το επίπεδο ενσυναίσθησης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις δεξιότητες ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (αντίληψη, ανταπόκριση και επεξεργασία). Οι δεξιότητες αυτές είναι αλληλένδετες και σχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους (Brown, Yu & Etherington, 2020).

Το επίπεδο ενσυναίσθησης βρέθηκε να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με μικρή ένταση με την ηλικία και με τις σχέσεις τους με το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον. Οι δεξιότητες ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις σχέσεις των φοιτητών με τους συγγενείς και τους φίλους. Ειδικότερα, η ανταπόκριση των φοιτητών κατά τη συνομιλία σχετίζεται με τις σχέσεις με τα αδέρφια και τους φίλους, ενώ η δεξιότητα επεξεργασίας με τις σχέσεις με τους δυο γονείς. Δε βρέθηκαν ωστόσο κάποιες έρευνες που να έχουν διερευνήσει τέτοιες σχέσεις.

Η ενσυναίσθηση βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντικά με αρνητικό πρόσημο με το έτος σπουδών των φοιτητών (Hojat et al., 2009· Kaya, 2016). Οι φοιτητές μικρότερων εξαμήνων υπερέιχαν στατιστικά σημαντικά στο επίπεδο ενσυναίσθησης σε σχέση με τους φοιτητές μεγαλύτερων εξαμήνων (Kaya, 2016· Chen et al, 2012· Tatalović & Ružić, 2013). Τα ευρήματα αυτά είναι αντίθετα με εκείνα των Newton et al. (2000) και των Torres, Bonilla & Moreno (2016) που έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση των ετών φοίτησης με το επίπεδο ενσυναίσθησης. Επίσης, αντίθετα ήταν τα αποτελέσματα των Rahimi-Madiseh et al (2010) σε φοιτητές ιατρικής οι οποίοι δε διαπίστωσαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ενσυναίσθησης των φοιτητών μεταξύ των ετών φοίτησης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν πιθανώς την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στην εκπαίδευση των φοιτητών στις δεξιότητες ενσυναίσθησης και προτείνονται αξιολογήσεις και τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (Tatalović & Ružić, 2013· Hojat et al., 2009).

Οι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών (ευκαιρίες συνομιλίας οι οποίες αφορούν στη ροή της συζήτησης, στάσεις και δεξιότητες ακρόασης) σχετίζονται με τις σχέσεις τους με γονείς, αδέρφια, φίλους και συμφοιτητές. Τα δεδομένα αυτά δεν ήταν δυνατόν να επιβεβαιωθούν από άλλη παραπλήσια έρευνα.

Συνολικά, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώθηκε ότι οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί βρέθηκαν να έχουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (μ.ό.: 50,39), υψηλές δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (μ.ό.: 2,26) και δεξιότητες ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (μ.ό.: 5,36). Το επίπεδο ενσυναίσθησης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις δεξιότητες ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (αντίληψη, ανταπόκριση και επεξεργασία). Όσο μεγαλύτερη είναι η ενσυναίσθηση τόσο υψηλότερες οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης. Υπήρξε στατιστικά σημαντική μικρή συσχέτιση των δεξιοτήτων ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης με τις σχέσεις των φοιτητών με τους συγγενείς και τους φίλους. Όσο πιο καλές είναι οι σχέσεις των φοιτητών με το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης. Η αρνητική συσχέτιση του επιπέδου ενσυναίσθησης με τα έτη σπουδών και η στατιστικά σημαντική διαφορά στα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης των πρωτοετών φοιτητών και των χαμηλότερων επιπέδων στα τελευταία έτη αναδεικνύει το ζήτημα της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στις δεξιότητες επικοινωνίας και την ανάγκη αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών της σχολής προκειμένου να καθίστανται περισσότερο προετοιμασμένοι για τον επαγγελματικό στίβο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα και προτάσεις

6.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τις επικοινωνιακές δεξιότητες ως απαραίτητο στοιχείο των νηπιαγωγών στο πλαίσιο εκτέλεσης των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Κατά την ανασκόπηση της προσιτής βιβλιογραφίας σημειώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί έρχονται σε επαφή κι αναπτύσσουν σχέσεις με τους μαθητές τους, τους γονείς τους και παράλληλα με τους συναδέλφους τους. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντικές για την αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές τους προκειμένου να αντιλαμβάνονται τον τρόπο σκέψης τους και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Βέβαια, η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς συντελεί στην καλή μεταξύ τους συνεργασία και επομένως στην πρόοδο των μαθητών. Επιπροσθέτως, η αποτελεσματική επικοινωνία συνδέεται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών και την ικανοποίησή τους από την εργασία. Τέλος, η ενσυναίσθηση έχει συνδεθεί με συμπεριληπτικές συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης και αφορά στην κατανόηση και στην ανταπόκριση με κατάλληλους τρόπους στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Περιλαμβάνει α) τη γνωστική διάσταση η οποία αφορά στην κατανόηση της οπτικής του ομιλητή προκειμένου να ερμηνεύει τις καταστάσεις και β) τη συναισθηματική διάσταση η οποία αναφέρεται στη βίωση των συναισθηματικών εμπειριών του ομιλητή. Οι διαστάσεις είναι αλληλένδετες και απαιτούμενες προκειμένου κάθε άτομο να είναι αποδεκτό.

Επίσης, η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται από τις στάσεις ενεργητικής ακρόασης οι οποίες απαιτούν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης για την κατανόηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων του συνομιλητή. Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί βασικό παράγοντα της ενσυναίσθησης. Οι δεξιότητες ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης αφορούν την ανθρωποκεντρική προσέγγιση του ακροατή, τη λεκτική και μη λεκτική ανταπόκρισή του και συντελεί στην εγκαθίδρυση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των συνομιλούντων. Ο ακροατής με τη στάση του σώματος,

την οπτική επαφή, τα νεύματα και τις εκφράσεις του προσώπου μπορεί να δείξει ειλικρινές ενδιαφέρον για τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες του ομιλητή. Ακόμα, με τις λεκτικές αποκρίσεις του μπορεί να προβαίνει σε υποβολή ερωτήσεων για να προωθήσει τη συζήτηση, να παρέχει κατάλληλα σχόλια, να παραφράζει και να συνοψίζει το περιεχόμενο του μηνύματος προκειμένου να καταλήξουν σε κοινό νόημα. Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης αφορούν τεχνικές ακρόασης, οι οποίες περιλαμβάνουν την αντίληψη, την επεξεργασία και την ανταπόκριση του ακροατή. Η σημασία της ενσυναίσθησης και οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης για τους νηπιαγωγούς ενισχύεται από τη σημασία η οποία δίνεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών.

Διαπιστώνοντας τη σημασία της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης για τις νηπιαγωγούς και με βάση το γεγονός ότι αυτές ενισχύονται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει το επίπεδο αυτών των δεξιοτήτων στους φοιτητές τμήματος νηπιαγωγών όλων των εξαμήνων και τη συσχέτισή τους με το εξάμηνο φοίτησής τους. Διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών και συσχετίσεις μικρής εντάσεως των δεξιοτήτων αυτών με τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον. Επίσης, διαπιστώθηκε μικρής εντάσεως συσχέτιση με το έτος σπουδών των φοιτητών με αρνητικό πρόσημο. Οι φοιτητές σε μικρότερα έτη σπουδών είχαν μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης. Με βάση αυτή τη διαπίστωση και εξαιτίας του περιθωρίου βελτίωσης των μέσων όρων των επιπέδων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης προτείνεται η αξιολόγηση και αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών προκειμένου να ανταποκρίνεται περισσότερο στην ανάγκη ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φοιτητών.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υπόκειται σε αρκετούς περιορισμούς και για αυτό δεν μπορεί να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για το επίπεδο ενσυναίσθησης των φοιτητών του παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής αγωγής. Το δείγμα δεν ήταν μεγάλο ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, εξαιτίας του μικρού ποσοστού συμμετοχής αντρών δεν ήταν δυνατόν να

εξαχθούν συμπεράσματα σε σχέση με το φύλο. Ακόμα, αδυναμία της μελέτης συνιστά η συγχρονικού τύπου φύση της διερεύνησης, η οποία δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιολογικών συμπερασμάτων όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης με τη φοίτηση σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, καθώς η έρευνα διεξήχθη μόνο σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα. Τέλος, τα αποτελέσματα περιορίζονται σε ένα μόνο μέσο συλλογής πληροφοριών, βάσει της τεχνικής αυτοαναφοράς.

6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και δράσεις

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να αναδείξει την ανάγκη ανάπτυξης των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης στους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής αγωγής προκειμένου να προετοιμάζονται επαρκώς για την εκτέλεση του επαγγέλματός τους το οποίο αφορά κατά πολύ την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Με βάση αυτή τη διαπίστωση προτείνεται να διεξαχθούν έρευνες των επιπέδων ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης σε φοιτητές και άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων παιδαγωγικών σχολών χρησιμοποιώντας και άλλες ερευνητικές μεθόδους πέρα της τεχνικής αυτοαναφοράς, για να είναι δυνατό να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Επίσης, προτείνεται η ποιοτική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των μαθημάτων τα οποία διδάσκονται στο πανεπιστήμιο αυτό και να προταθούν βελτιώσεις σε σχέση με την εκπαίδευση των φοιτητών στις εν λόγω δεξιότητες.

Αντί Επιλόγου

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Είμαι Εγώ, είσαι εσύ!

Είμαστε όλοι εμείς!

Είναι ψυχή, νους και σώμα μαζί!

Εναρμονίζονται, παλεύουν να διώξουν τις σκιές του φόβου,

να απελευθερώσουν τις δονήσεις της χαράς,

να αφήσουν το αχαλίνωτο ορμέμφυτο,

ώσπου να φανερωθεί η διάφανη ανθρώπινη φύση,

για να θεραπεύσει τα μύχια της ταραγμένης και αναστατωμένης συνείδησης!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Γαλάνης, Π. (2017). Εφαρμοσμένη Ιατρική έρευνα. Μεθοδολογία σχεδιασμού των μελετών. *Αρχαία ελληνικής ιατρικής*, 34 (4), 559-566.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Access.

Δερμιτζάκης, Μ.Δ. & Ιωαννίδης, Β. (2004). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τιμητικός Τόμος Λουκά Σπάρου*, 329-339

Ζάραγκας, Χ., Τραυλός, Α., Πριόνα, Μ. & Ιρούκη, Κ. (2018). Εκτίμηση Χαρακτηριστικών της Κινητικής και Κοινωνικής Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας: Ένα μοντέλο Προσέγγισης της Κινητικής και Κοινωνικής. Επιμ.: Δ., Γεωργίου, Γ., Μανουσόπουλος, Ι. Φουρίδης & Σπ. Χανδόλιας, 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με τίτλο: «Αυτόνομο Σχολείο: Μύθοι και Πραγματικότητα», 423 – 436, Γύθειο, Μάιος

Ζάραγκας, Χ., Πλιόγκου, Β., Λίτος, Ι. & Παπανίκου, Β. (2020). Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στο νηπιαγωγείο: Ένα διαθεματικό πρόγραμμα με τη συμμετοχή αναπαραστατικών τεχνικών για την προαγωγή της ψυχοκινητικής γνωστικής και συναισθηματικής. Στο *Αθλητισμός: Καλλιτεχνικές, Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Διαστάσεις*, 149 – 168. Αθήνα: Πεδίο.

Ζάραγκας, Χ. (2016). Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 104-128

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2007). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης, *Ψυχολογία*, 15 (1), 1-15.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας & Πούλου, (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41

Nelson-Jones, R. (2009). *Βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπρούζος Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρούση-Βέργου, Χ.Ι. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2011). Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της Ελληνίδας νηπιαγωγού βάσει του Ερωτηματολογίου των 16 Παραγόντων του Cattell. *Ψυχολογία*, 18 (2), 211-233

Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 1, 26-37.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Adams, C.M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R.M. (2009). The Formation of Parent-School Trust: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 15 (1), 4-33

Arefi, M. (2010). Present of a casual model for social function based on theory of mind with mediating of Machiavellian beliefs and hot empathy. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 694–697.

Ahmetoglu, E., & Acar, I.H. (2016). The Correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' Social Competence, Empathy and Communication Skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16 (2), 188-197.

Barton, W., & Beck. A. (2005). *Get Set for Communication Studies*. Edinburgh University Press

Barone, D. F., Hutchings, P. S., Kimmel, H., Traub, H. L., Cooper, J. I., & Marshall, C. M. (2005). Increasing empathic accuracy through practice and feedback in a clinical interviewing course. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (2), 156-171.

Bavelas, J.B., Coates, L. & Trudy J. (2000). "Listeners as co-narrators." *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 941–945

Bond, C. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening*, 26 (2), 61-63.

Brackett, M., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103

Brown, T., Yu, M. & Etherington, J. (2020). Are Listening and Interpersonal Communication Skills Predictive of Professionalism in Undergraduate Occupational Therapy Students? *Health Professional Education*, 6 (2), 187-200.

Bodie, G.D., Worthington, D.L. & Gearhart, C.C. (2013). The Listening Styles Profile-Revised (LSP-R): a scale revision and evidence for validity, *Communication Quarterly*, 61 (1), 27-90.

Bodie, G. D. (2011) The Active- Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59 (3), 277-295.

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

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 International Journal of Listening*, 22 (2), 103-122.

Bond, C. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening*, 26 (2), 61-63.

Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the global world: An intercultural perspective*. Thousand Oaks CA: Sage.

Chen, D.C.R., Kirshenbaum, D.S., Yan, J., Kirshenbaum, E. & Aseltine, R.H. (2012). Characterizing changes in student empathy throughout medical school. *Medical Teacher*, 34(4), 305-311.

Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25 (2), 131-142

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge.

Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 4, 12–21.

Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics. *Journal of Moral Education*, 39 (1), 79-99.

Cooper, B. (2011). *Empathy in education. Engagement, values and achievement*. London: Continuum International Publishing Group.

Crozier, G. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home– school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313.

Dimakos, 2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services. *School Psychology International*, 27 (4), 415–425.

Doikou, M. & Diamandidou, K. (2011). Enhancing teachers' counselling skills: Student teachers' views on a teachers' education programme. *European Journal of Teacher Education*, 34, (1) 61–79

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 406-412.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 406-412.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behav. Cogn. Neuroscience Review*, 3, 71–100.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 54-58.

Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience*, 32 (4), 257-267

Derelli, E., & Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on humane values in secondary education students and the examining to those characteristics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2), 1262–1270.

De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.

Dixon, T., & O'Hara, M. (2008) Making Practice-Based Learning work: Communication Skills. Retrieved from <http://docplayer.net/9673797-Communication-skills-practice-based-learning-making-work.html>

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospect for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospect for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120.

Epstein, J. L. (2005). Links in professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141.

Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.

Fajiri, C. (2020). Teacher's emphatic communication to improve learning motivation of special needs students. *International Journal in Computer Simulation*.

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.

Georgas, J., Besevegis, E., & Giotsa, A. (2007). *Counseling support of the parents of Immigrants, Muslims, ethnic Greek immigrants and Roma*. Athens: Ministry of Education, General Secretariat of Continuing Education – IDEKE.

Georgas, J., Besevegis, E., & Giotsa, A. (2006). *The child, the family and the school*. Athens: Ministry of Education, General Secretariat of Continuing Education – IDEKE.

Gerdes, K. E. (2011). Empathy, sympathy, and pity: 21st-century definitions and implications for practice and research. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 230-241.

Giotsa, A. & Mitrogiorgou, E. (2016). Representations of Families through the Children's Drawings in Parental Divorce Incidents in Greece. *Journal of Childhood and Developmental Disorders*, 2(4), 1-22

Giotsa, A. & Mitrogiorgou E. (2015). Representations of Unemployed Families in Times of Crisis in Greece. In (N. Tsitsanoudis Ed.) *Greek Language in Children's Society*. Untested Ideas Research Center. New York: Niagara Falls. ISBN 978-1-62520-023-5

Giotsa, A. (2014). *Psychological and Educational Approaches in Times of Crises – Exploring New Data*. Untested Ideas Research Center. New York: Niagara Falls.

Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.

Goroshit, M. & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2 (3), 26-32

Green, E. J., & Christensen, T. M. (2006). Elementary school children's perceptions of play therapy in school settings. *International Journal of Play Therapy*, 15 (1), 65-85.

Hamlin, D.D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. (2007). Learning to Listen. Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (4), 223-231

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.

Hen, M. (2010). Sense of self-efficacy and empathy among teachers who include in their classrooms students with special needs. *Journal of Study and Research: Vision and Practice*, 13, 134–165.

Hojat, M., Vergare, M.J., Maxwell, K., Brainard, G., Herrine, S.K., Isenberg, G.A., Veloski, J. & Gonnella, J.S. (2009). The devil is in the third year: A longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Academic Medicine*, 84(9), 1182–1191

Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T.J., Rattner, S., Erdmann, J.B., Gonnella, J.S. & Magee, M. (2004). An empirical study of decline in empathy in medical school. *Academic Medicine*, 38(9), 934–941

Jaber, L.Z., Southerl, S. & Dake, F., (2018). Cultivating epistemic empathy in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 72, 13-23

Jeffers, C. (2008). Empathy, Cultural Art, and Mirror Neurons: Implications for the Classroom and Beyond. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 26, 65-71

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.

Jonsson, A., & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183 (5), 589-604.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus: Reflections on current trends and challenges in policy and practices. *Journal of In-Service Education*, 32 (1), 47–61.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 175–194.

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

Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent–teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177–191.

Keaton, S.A. (2017). *Active - Empathic Listening Scale (AELS)*. In *The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures*. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/319443851_Active - Empathic Listening Scale AELS](https://www.researchgate.net/publication/319443851_Active_-_Empathic_Listening_Scale_AELS)

Kellett, J.B., Humphrey, R.H. & Sleeth, R. (2006). Empathy and the emergence of task and relations leaders. *The Leadership Quarterly*, 17, 146–162

Kerem, E., Fishman, N., & Josselson, R. (2001). The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18 (5), 709-729.

Kolucki, B., & Lemish, D. (2011). *Communicating with children: principles and practices to nurture, inspire, excite, educate and heal*. New York: Communication for Development Unit, Unicef.

Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A. & Koutras, V. (2018). Personal and Job Factors Associated with Teachers' Active Listening and Active Empathic Listening. *Social sciences*, 7(7), 117. Διαθέσιμο στο <https://www.mdpi.com/2076-0760/7/7/117>

Kourmoussi, N., Kounenou, K., Tsitsas, G., Yotsidi, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). Active Empathic Listening Scale (AELS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(4), 113. Διαθέσιμο στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/4/113>

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017a). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62 στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/2/62/htm>

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017b). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(1), 28 στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/1/28/htm>

Kourmoussi, N. & Koutras, V (2016). Work-related and personal factors and skills affecting Self-Esteem in a nation-wide sample of 3.668 Greek teachers. *12th conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, OHP in Times of Change: Society and the workplace theme*. Athens.

Kraft, M.A. & Dougherty, S. M. (2012). The Effect of Teacher-Family Communication on Student Engagement: Evidence from a Randomized Field Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6 (3), 199-222.

- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16* (8), 843-860.
- Lopes, P., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35* (3), 641–658
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal, 23* (2), 55-86.
- Makoelle, T. M. (2019). *Teacher empathy, A prerequisite for an inclusive classroom*. Encyclopedia of Teacher Education
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2007). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507–536.
- Mishima, N., Kubota, S., & Nagata, S. (2000). The development of a questionnaire to assess the attitude of Active Listening. *Journal of Occupational Health, 42* (3), 111-118.
- 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.
- Morgan, A.L. (1989). *Communication Skills for Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Mary Schreiner. 2008. Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education, 27* (4), 223–31
- Neumann, D.L., Chan, R.C.K., Boyle, G.J., Wang, Y. & Westbury, H.R. (2015). Chapter 10 - Measures of Empathy: Self-Report, Behavioral, and Neuroscientific Approaches, *Measures of Personality and Social Psychological Constructs, 257-289*

- Newton, B.W., Savidge, M.A., Barber, L., Cleveland, E., Clardy, J., Beeman, G. & Hart, T. (2000). Differences in medical students' empathy. *Academic Medicine*, 75, 1215
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G., (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Ming Lam, T. C., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7 (16), 162–200.
- Morgan, A.L. (1989). Communication Skills for Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association.
- Mylonakou, I., Giotsa, A., Zergiotis, A. (2013). Family – School – Community communication: An Overview of the Methodological Approaches to Parent Counseling Followed in Greece in the last decades. *Contemporary Issues in Education*, 3 (2),
- O'Shea, L., Algozzine, R., Hammittee, D., & O'Shea, D. (2000). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cheatham, G. A., & Ostrosky, M. M. (2011). Whose expertise?: An analysis of advice giving in early childhood parent–teacher conferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 24–44.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (2), 124-139.
- Pang, I.-W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher–parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26 (2), 141–163.
- Peck, N.F., Maude, S.P. & Brotherson, M.J. (2015). Understanding Preschool Teachers' Perspectives on Empathy: A Qualitative Inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43, 169–179

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(3-4), 254-275.

Rahimi-Madiseh, M., Tavakol, M., Dennick, R. & Nasiri, J. (2010). Empathy in Iranian medical students: A preliminary psychometric analysis and differences by gender and year of medical school, *Medical Teacher*, 32(11), e471-e478.

Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building teacher – family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129 (3), 495-505.

Robertson, K. (2005). Active listening: more than just paying attention. *Australian Family Physician*, 34 (12), 1053.

Roorda, D. L., Koomen, M. Y., 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

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

Seghedin, E. (2012). Communication—the main component of teaching competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 350-358.

Seto, A., Young, S., Becker, K. W., & Kiselica, M. S. (2006). Application of the triad training model in a multicultural counseling course. *Counselor Education and Supervision*, 45 (4), 304-318.

Schenck, B. (2009). Winning Ways to Talk with Young Children. Virginia Cooperative Extension. Virginia Tech and Virginia State. *Publication*, 350 - 721

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.

Stojiljkovic, S., Djigie, G. & Zlatkovic (2012). Empathy and teachers' roles. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69, 960 – 966*

Street, R. L., Makoul, G., Arora, N. K., & Epstein, R. M. (2009). How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes. *Patient Education and Counseling, 74 (3), 295-301.*

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Suditu, M., Stan, E., Safta, C. G., & Iurea, C. (2011). Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students, future teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 15, 1168-1172*

Symeou, L., Roussounidou, E. & Michaelides, M. (2012). “I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents”: An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal, 22 (1), 65-88*

Talvio, M., Lonska, K. Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2015). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development, 19 (1), 97-115.*

Tatalović, S., & Ružić, N. (2013). Measuring Empathy in Future Preschool Teachers: Implications for Study Program Modification. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 3 (6), 188-195*

Tettegah, S. & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology, 32(1), 48–82.*

Torres, H.L., Bonilla, B.R., & Moreno, A.A., (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research, 5 (1), 30-37.*

Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (3), 284-293.

Thompson, M., Owho-Ovuakporie, K. Robinson, K. Kim, Y.J., Slama, R. & Reich, J. (2019). Teacher Moments: A Digital Simulation for Preservice Teachers to Approximate Parent–Teacher Conversations. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35 (3), 144-164

Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20 (1-2), 151–158.

Watkins, C. & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*, London: Paul Chapman Publishing. Ανακτήθηκε από: <https://www.chriswatkins.net/wp-content/uploads/2015/07/Watkins-00-Wagner-Improving-School-Behaviour.pdf>

Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2018). Empathy intervention to reduce implicit Bias in pre-serviceteachers. *Psychological Reports*, 0 (0), 1–19.

Yu, C. & Chou, T. (2018). A Dual Route Model of Empathy: A Neurobiological Prospective. *Frontiers Psychology*, Received from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02212/full>

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

Zaragkas, H., Chatzivasiloglou, A., Giotsa, A. & Sarris, D. (2018). The relationship between performance of neuromuscular junction and social skills (co-operation, interaction, independence) of preschoolers. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 4(12), 1-20.

Zaragkas, C.K. & Pliogou, V. (2018). Human rights and values: introduction, structure and application of a physical education program promoting the concepts of “responsibility, respect” and motor skills. *European Journal of Education Studies*, 4(7), 151-172.

Zaragas, C., Koutras, V., Sakellariou, M. & Giotsa, A. (2015). The Relationship Between Kinetic Learning of Social Skills and Infants' Self Esteem in Greece. *International Conference "Current Trends in the Development of Early Childhood Education and Care in the World*. 113 – 140. Ministry of Education and Science of Russia, Moscow State University of Education, Moscow 24 – 25 September.

Zaragas, H. (2019). Evaluation of the effectiveness of a physical education program in terms of promoting preschoolers' motor performance, empathy and co-operation. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 9 (4), 44-51

Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δίνεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με τίτλο: «Διερεύνηση των δεξιοτήτων της Ενσυναίσθησης και της Ενεργητικής ακρόασης των φοιτητών του Τμήματος Νηπιαγωγών», στην κατεύθυνση «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης». Η συμμετοχή σας θα συμβάλει στην συλλογή σημαντικών δεδομένων και θα μας βοηθήσει ιδιαίτερα. Είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας!

1. **Φύλο:** Άρρεν Θήλυ Άλλο

2. **Ηλικία:** _____

3. **Έτος Σπουδών:** 1^ο 2^ο 3^ο 4^ο Πτυχίο

4. **Έχεις αδέρφια;** ΝΑΙ ΟΧΙ

5. **Οικογενειακή κατάσταση γονέων:**
 - Ζουν μαζί
 - Σε διάσταση
 - Διαζευγμένοι
 - Χηρεία

6. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα:Απόφοιτος Δημοτικού Απόφοιτος Γυμνασίου Απόφοιτος Λυκείου Μεταλυκειακή μόρφωση (ΙΕΚ κ.λ.π) Ανώτατη μόρφωση (ΑΕΙ/ΤΕΙ) Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό **7. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας:**Απόφοιτος Δημοτικού Απόφοιτος Γυμνασίου Απόφοιτος Λυκείου Μεταλυκειακή μόρφωση (ΙΕΚ κ.λ.π) Ανώτατη μόρφωση (ΑΕΙ/ΤΕΙ) Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε η ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται, βάζοντας τικ στην ανάλογη απάντηση.		Πολύ κακή	Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή
8	Πώς θα χαρακτήριζες την σχέση σου με τον πατέρα σου					
9	Πώς θα χαρακτήριζες την σχέση σου με τη μητέρα σου					
10	Πώς θα χαρακτήριζες την σχέση σου με τα αδέρφια σου					
11	Πώς θα χαρακτήριζες την σχέση σου με τους φίλους σου					
12	Πώς θα χαρακτήριζες την σχέση σου με τους συμφοιτητές σου					

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε ή ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται, βάζοντας τικ στην ανάλογη απάντηση.		Ποτέ / Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
13	Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ					
14	Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δε με ενοχλούν πάρα πολύ					
15	Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό					

16	<i>Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο</i>					
17	<i>Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα</i>					
18	<i>Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα</i>					
19	<i>Όταν ένας/μία φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο</i>					
20	<i>Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δε λένε τίποτε</i>					
21	<i>Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων</i>					
22	<i>Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες</i>					
23	<i>Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει</i>					
24	<i>Δε με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι</i>					
25	<i>Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω</i>					
26	<i>Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι' αυτούς</i>					
27	<i>Το βρίσκω ανόητο να κλαίνε άνθρωποι από χαρά</i>					
28	<i>Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά</i>					

The Active-Empathic Listening Scale (AELS)

Ενσυναισθητική Ενεργητική Ακρόαση

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε η ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται, βάζοντας τικ στην ανάλογη απάντηση.		Ποτέ / Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
29	<i>Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια</i>					
30	<i>Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια</i>					
31	<i>Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι</i>					
32	<i>Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια</i>					
33	<i>Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θα θυμάμαι αυτό που μου λένε</i>					
34	<i>Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή</i>					
35	<i>Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι</i>					
36	<i>Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/επιφωνήματα (π.χ.: Μμ, Χμ, κ.λπ.)</i>					
37	<i>Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/η στις ιδέες τους</i>					
38	<i>Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων</i>					
39	<i>Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (π.χ. με νεύματα κεφαλής)</i>					

Active Listening Attitude Scale (ALAS)

Στάσεις Ενεργητικής Ακρόασης

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε η ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται, βάζοντας τικ στην ανάλογη απάντηση.		Ποτέ / Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
40	Μιλώ με τους άλλους σε προσωπικό επίπεδο					
41	Οι άλλοι ζητούν τη συμβουλή μου					
42	Είμαι άνθρωπος που οι άλλοι αισθάνονται άνετα να μιλήσουν					
43	Δεν μιλάω με κάποιον εάν δεν έχω κάτι για το οποίο να μιλήσω					
44	Συνήθως είμαι πρόθυμος να πω κάτι στους άλλους					
45	Θα πρέπει να ακούω τους άλλους με περισσότερη σοβαρότητα					
46	Αντιλαμβάνομαι έναν άνθρωπο με βάση στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς					
47	Συνήθως, παρά την πρόθεσή μου, μου παίρνει περισσότερο χρόνο από ότι στο συνομιλητή μου να τον ακούσω					
48	Αρχίζω να μιλώ πριν ο άλλος ολοκληρώσει αυτό που λέει					
49	Δεν μου φαίνεται άνετη η συνομιλία, όταν ο συνομιλητής μου σιωπά					
50	Ακούω τον άλλο με ηρεμία, ενόσω αυτός μιλά					
51	Αρχίζω να διαφωνώ με τον άλλο χωρίς να το καταλάβω, όσο τον					

	ακούω					
52	Ενώ ακούω, έχω την τάση να μιλώ στο συνομιλητή μου, εμμένοντας στις ασήμαντες λεπτομέρειες που αναφέρει					
53	Ακούω τους άλλους όντας αφηρημένος/η					
54	Όταν δεν μπορώ να παρακολουθήσω αυτά που λέει ο άλλος, κάνω ότι τα καταλαβαίνω					
55	Ακούω τον άλλο, βάζοντας τον εαυτό μου στη θέση του					
56	Εκφράζω τα συναισθήματά μου ευθέως					
57	Χωρίς να το θέλω βλέπω τον άλλο κριτικά					
58	Ακούω τον άλλο, συνοψίζοντας στο μυαλό μου ό,τι έχει πει					
59	Μερικές φορές δίνω στο συνομιλητή μου μια σύντομη περίληψη όσων έχει πει					
60	Ποτέ δεν αρνούμαι σε κάποιον τη συμβουλή μου					
61	Δεν μπορώ να ελέγξω το συναίσθημά μου όταν μιλώ					
62	Μπορώ να έχω αμοιβαία κατανόηση με οποιονδήποτε συνομιλώ					
63	Μπορώ ν' ενδιαφερθώ για οποιονδήποτε					
64	Λέω στον άλλο οτιδήποτε αισθάνομαι					
65	Έχω τη διάθεση να ακούω τους άλλους με σοβαρότητα					

66	Όταν θέλω να πω κάτι, το λέω, ακόμη κι αν διακόπτω τον άλλο					
67	Έχω την τάση να πιέζω τον άλλο να μιλήσει γρηγορότερα					
68	Μπορώ να συνεχίζω ν' ακούω τον άλλο, ακόμη και αν δεν με ενδιαφέρουν αυτά που λέει					
69	Μπορώ ν' ακούω τον άλλο, ακόμη και αν έχει διαφορετική γνώμη από τη δική μου					
70	Έχω την τάση ν' απορρίπτω τη γνώμη του άλλου, όταν διαφέρει από τη δική μου					
71	Έχω την τάση να μιλώ με κατευθυντικό και πειστικό τρόπο, όταν μιλώ με άλλους					
72	Έχω την τάση ν' εμμένω στη γνώμη μου, όταν μιλώ με άλλους					
73	Όσο τον ακούω, ενοχλούμαι όταν δεν καταλαβαίνω τα συναισθήματα του συνομιλητή μου					
74	Μιλώ προσβλητικά όταν έχω κακή διάθεση					
75	Εάν αρχίσω να μιλώ ταυτόχρονα με τον άλλο, τον αφήνω να μιλήσει πρώτος					
76	Όταν ο άλλος διστάζει να μιλήσει, τον περιμένω να αρχίσει να μιλά					
77	Όταν ο άλλος διστάζει να μιλήσει, τον βοηθώ λέγοντας «Για παράδειγμα, είναι κάπως έτσι;»					
78	Ακούω τον άλλο, δίνοντας προσοχή στα συναισθήματα που δεν εκφράζει					

79	Όσο ακούω, προσέχω ώστε να μη διακόπτω αυτόν που μιλά					
80	Έχω επίγνωση των δικών μου συναισθημάτων, όσο ακούω τους άλλους					
81	Μετά από μια συζήτηση, μετανιώνω που έπρεπε να ακούσω τον άλλο					
82	Δεν κουράζομαι να ακούω τους άλλους					
83	Μου προξενεί αντίδραση να ακούω τους άλλους					
84	Μπορώ να ακούσω τις ανησυχίες του άλλου, αλλά δεν μπορώ να του εμπιστευθώ τις δικές μου					
85	Χαίρομαι που έχω δώσει συμβουλές σε άλλους					

Ευχαριστώ πολύ!