

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

*«Διερεύνηση της ενσυναισθητικής ικανότητας εκπαιδευτικών  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των ιδίων και των  
μαθητών τους»*

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΟΝΟΜΑ: Ιωάννου Μερόπη**

**A.M: 81**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

**Μπρούζος Ανδρέας (επιβλέπων)**

**Μισαηλίδη Πλουσία**

**Κούτρας Βασίλειος**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010**



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321479



*«Ένας κοιτάζει πίσω με εκτίμηση για τους υπέροχους δασκάλους αλλά και με ευγνωμοσύνη σε εκείνους που άγγιξαν τα ανθρώπινα συναισθήματά μας. Η διδακτέα ύλη είναι πολύ περισσότερο απαραίτητη ακατέρραστη ύλη, αλλά η ζεστασιά είναι βασικό στοιχείο για το φυτό που αναπτύσσεται και για την ψυχή του παιδιού»*

*Carl Jung*

*«Συχνά πιστεύουμε ότι από τη στιγμή που ένας άνθρωπος μας εμπιστεύεται μια σκέψη, πράξη ή συναίσθημα, θα πρέπει κάτι να κάνουμε, κάπως να αντιδράσουμε. Κάτι τέτοιο όμως δεν είναι απαραίτητο. Βοηθάμε ακούγοντας και προσπαθώντας με όλες τις βοηθητικές δεξιότητες που προαναφέρθηκαν, να ξεκαθαρίσει ο συνομιλητής μας τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα των πράξεων του. Αν επιτύχει σε αυτό, θα οδηγηθεί από μόνος του σε τρόπους βελτίωσής τους».*

*Μαλικιώση-Λοϊζου Μαρία*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
----------------	---

### **Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **1. ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΖΕΥΓΟΣ: ΜΑΘΗΤΗΣ - ΔΑΣΚΑΛΟΣ**

<i>1.1 Ο μαθητής</i> .....	13
1.1.1 Σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής.....	13
1.1.2 Η ανάγκη αναγνώρισης του μαθητή ως «πρόσωπο».....	14
<i>1.2 Ο Δάσκαλος</i> .....	15
1.2.1 Θεωρητική προσέγγιση: Η Παιδαγωγική Προσωπικότητα.....	16
1.2.2 Ο Δάσκαλος – παιδαγωγός ως «σημαντικός άλλος» για το μαθητή.....	16
1.2.3 Ο ρόλος του Δασκάλου: Παιδαγωγικός – Συμβουλευτικός.....	18
1.2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν και περιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού.....	21

#### **2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

<i>2.1 Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Παιδαγωγική Σχέση: οριοθέτηση εννοιών</i> ...	24
<i>2.2 Παιδαγωγική Σχέση – Παιδαγωγική Αγάπη</i> .....	25
<i>2.3 Η σύγχρονη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή</i> .....	27
2.3.1 Πως είναι ο εκπαιδευτικός σήμερα.....	27
2.3.2 Πως πρέπει πραγματικά να είναι ο εκπαιδευτικός.....	28

#### **3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΜΙΑ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

<i>3.1 Έννοια και η σημασία της</i> .....	32
3.1.1 Εκπαιδευτική Συμβουλευτική.....	35
<i>3.2 Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο Δημοτικό Σχολείο</i> .....	36



3.3 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της α/θμιας εκπαίδευσης στις γνώσεις και δεξιότητες Συμβουλευτικής.....	37
3.4 Η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής και οι παράγοντες που εννοούν τη συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού.....	38
3.5 Ο εκπαιδευτικός της α/θμιας εκπαίδευσης ως λειτουργός Συμβουλευτικής...42	
3.5.1 Η χρησιμότητα της ενημέρωσης του εκπαιδευτικού σε θέματα Συμβουλευτικής.....	42
3.6 Η Συμβουλευτική στην Ελλάδα.....	46
<b>4. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ</b>	
4.1 Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής.....	50
4.1.1 Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως συμβούλου.....	53
4.1.2 Η σημασία της Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου.....	59
<b>5. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</b>	
5.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της ενσυναίσθησης.....	62
5.1.1 Η φύση της ενσυναίσθησης.....	63
5.1.2 Η έννοια της ενσυναίσθησης και η σημασία της.....	64
5.2 Η συναισθηματική κατανόηση (ενσυναίσθηση) του εκπαιδευτικού.....	66
5.2.1 Η συναισθηματική κατανόηση στη σχολική τάξη.....	68
5.2.2 Η ενσυναίσθηση στη συμβουλευτική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή.....	69
<b>6. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....</b>	<b>73</b>



## Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Επιλογή του θέματος.....	82
1.2 Χρησιμότητα της έρευνας.....	82
1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	83
1.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	85
1.4.1 Δείγμα της έρευνας.....	85
1.4.2 Τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	87
1.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	87

#### 2. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Ανάλυση Ερωτηματολογίου.....	88
2.1.1 Συλλογή Δεδομένων.....	88
2.1.2 Όργανο Μέτρησης.....	89
2.1.3 Κλίμακα Μαθητών (Relationship Inventory Scoring Sheet).....	91
2.1.4 Κλίμακα Εκπαιδευτικών (Interpersonal Reactivity Index).....	92
2.2 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων.....	93

#### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Κλίμακα Εκπαιδευτικών (IRI): Συγκρίσεις μέσω των τεσσάρων υποκλιμάκων (φαντασιακή ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητη ανησυχία, γνωστική ενσυναίσθηση, προσωπικό άγχος).....	94
3.2 Κλίμακα Μαθητών: Συγκρίσεις μέσω των τεσσάρων υποκλιμάκων (ενσυναίσθηση, αναγνώριση, άνευ όρων αποδοχή, συμφωνία γνωστική).....	94



**4. ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ (εκπαιδευτικοί):  
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ  
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

- 4.1 Φαντασική Ενσυναίσθηση και δημογραφικοί παράγοντες.....95  
4.2 Ενσυναίσθηση ανησυχία και δημογραφικοί παράγοντες.....95  
4.3 Γνωστική Ενσυναίσθηση και δημογραφικοί παράγοντες.....96  
4.4 Προσωπικό άγχος και δημογραφικοί παράγοντες.....96

**5. ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ  
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

- 5.1 Αναγνώριση και δημογραφικοί παράγοντες.....97  
5.2 Ενσυναίσθηση και δημογραφικοί παράγοντες.....97  
5.3 Άνευ όρων αποδοχή και δημογραφικοί παράγοντες.....98  
5.4 Συμφωνία και δημογραφικοί παράγοντες.....98

**6. ΔΕΙΚΤΗΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ PEARSON (R)**

- 6.1 Κλίμακα Εκπαιδευτικών: Συσχέτιση υποκλιμάκων (φαντασική ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητη ανησυχία, γνωστική ενσυναίσθηση, προσωπικό άγχος).....99  
6.2 Κλίμακα Μαθητών: Συσχέτιση υποκλιμάκων (ενσυναίσθηση, αναγνώριση, άνευ όρων αποδοχή, συμφωνία γνωστική).....99  
6.3 Κλίμακα Εκπαιδευτικών – Κλίμακα Μαθητών: Συσχέτιση υποκλιμάκων.....100

**7. Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση – Προβλεπτική αξία των παραγόντων ΓΕ,  
ΦΕ, ΠΑ, ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....101**

**8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....103**

**ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....108**

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**Ελληνόγλωσση.....110**



<i>Ξενόγλωσση</i> .....	116
<i>Μεταφράσεις</i> .....	117
<i>Ηλεκτρονικές διευθύνσεις</i> .....	118
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	119





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

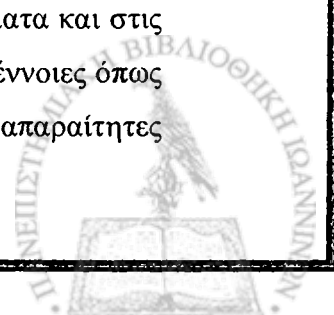
Η παρούσα εργασία με τίτλο «*Διερεύνηση της ενσυναισθητικής ικανότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*» εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Επέλεξα να ασχοληθώ με αυτό το θέμα χρησιμοποιώντας ως αφορμή τα δύο χρόνια προϋπηρεσίας μου, στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με απώτερο σκοπό να ερευνήσω και να μελετήσω το παιδαγωγικό ζεύγος Δάσκαλος - Μαθητής από μια πιο συναισθηματική πλευρά και να ελέγξω σε τί υστερούν οι εκπαιδευτικοί ή όχι και κυρίως να ερευνήσω αν ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται με επιτυχία και στις δύο πτυχές του ρόλου του, που αναλαμβάνει να επιτελέσει στο χώρο του σχολείου (*παιδαγωγικό – συμβουλευτικό*). Επίσης ασχολήθηκα με το παρόν θέμα εξαιτίας της σημαντικότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού στις εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας και στη διαμόρφωση της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή. Επιπλέον, θεωρώ ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να αποτελεί φορτίο, αλλά μια μεγάλη ευκαιρία για συναισθηματική πληρότητα και αυτοεξερεύνηση. Σίγουρα θα επιθυμούσα μέσα από αυτή την εργασία και την έρευνα αυτή να δώσω στους σημερινούς εκπαιδευτικούς τροφή για σκέψη όσον αφορά το επάγγελμά τους και να προσπαθήσουν να εντάξουν τη Συμβουλευτική στα πλαίσια του μαθήματος γενικότερα και στα πλαίσια του ρόλου τους ειδικότερα. Γιατί Συμβουλευτική όπως γνωρίζουμε όλοι, αποτελεί μια επιστήμη που προωθεί την **αυτογνωσία**, την **αυτοαντίληψη**, την **ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης** και της **θετικής αυτοεικόνας**. Όλα αυτά αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να καταφέρουν οι μαθητές μας αποχωρώντας από το σχολείο, να ορθοποδήσουν και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτό το οποίο θα ήθελα να μεταφέρω σε όλους τους συναδέλφους (εκπαιδευτικούς) είναι ότι: «*Ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα προσπαθήσει να ξεχωρίσει τις έννοιες διδασκαλία, μάθηση, αγωγή, κοινωνικοποίηση και συμβουλευτική, τότε σίγουρα θα βρει πολλές δυσκολίες μπροστά του γιατί είναι έννοιες συνώνυμες και τις συνδέει μια σχέση αλληλουχίας*» (Μπρούζος, 1998).

Όπως αναφέρει και η Μαλικιώση-Λοϊζου (2001): «*Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια μαθησιακή αλλά και μια ψυχολογική, συμβουλευτική διαδικασία, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκτελεί και το ρόλο του παιδαγωγού και το ρόλο του συμβούλου αντίστοιχα. Εκτός από καλός δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι και καλός σύμβουλος και καλός εμψυχωτής*». Ο δάσκαλος ήταν και θα είναι βασικός



συντελεστής στην παιδαγωγική διαδικασία, γιατί αλληλεπιδρά καθημερινά με την προσωπικότητα του εαυτού πολλών μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα με ιδιαιτερότητες ως προς τη συναισθηματική και πνευματική τους ανάπτυξη, τους μηχανισμούς άμυνας, τις στάσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άνθρωπος υγής για να μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη των μαθητών του (Κοσμίδου-Hardy, 1998). Γι' αυτούς τους λόγους θεωρείται αναγκαία η ενημέρωση και η εκμάθηση των εκπαιδευτικών σε θέματα Συμβουλευτικής. Όταν ο εκπαιδευτικός επιτελεί αντίστοιχα και το συμβουλευτικό του ρόλο στα πλαίσια της εργασίας του, βοηθώντας δηλαδή τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, τότε η συμβολή του στην ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση των μαθητών του είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Πέρα όμως απ' όλα αυτά υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την καθιέρωση της Συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον. Σήμερα διανύουμε μια νέα εποχή που χαρακτηρίζεται από νέα δεδομένα, νέους τρόπους εργασίας, νέοι τρόποι σκέψης κ.ο.κ. Η τεχνολογική εξέλιξη έχει επηρεάσει όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου επιφέροντας με αυτόν τον τρόπο αλλαγές τόσο στις κοινωνικές, εργασιακές όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου. Μια κοινωνία η οποία επιδέχεται συνεχώς εξελίξεις απαιτεί από τους πολίτες της την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων αλλά και την ικανότητα προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Η εξέλιξη της τεχνολογίας αναμφισβήτητα επηρέασε και τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου. Έτσι το «*νέο μεταμορφωμένο σχολείο*» έχει ανάγκη την ύπαρξη ανοικτών και δεκτικών σε αυτές τις αλλαγές εκπαιδευτικών όπου στη συνέχεια θα βοηθήσουν τους μαθητές να θεμελιώσουν ισχυρές βάσεις προκειμένου να ενταχθούν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία. Σε αυτό το σημείο προκύπτει και το ζήτημα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να ανταπεξέλθει στο έργο του δεν θα πρέπει να αρκείται στις προπτυχιακές του σπουδές αλλά να ενημερώνεται συνεχώς για τις εξελίξεις της επιστήμης του αποκτώντας έτσι, νέες γνώσεις και εκσυγχρονισμένες στρατηγικές διδασκαλίας. Ο δάσκαλος που ενημερώνεται και εμπλουτίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, θα καταφέρει να σταθεί στο πλευρό του μαθητή και θα το στηρίξει τόσο στη γνώση όσο και στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις αποφάσεις του. Άρα το προφίλ του εκπαιδευτικού θα πρέπει να διαθέτει έννοιες όπως *ενσυναίσθηση, επικοινωνία, ενεργητική ακρόαση, γνησιότητα, αποδοχή, απαραίτητες*

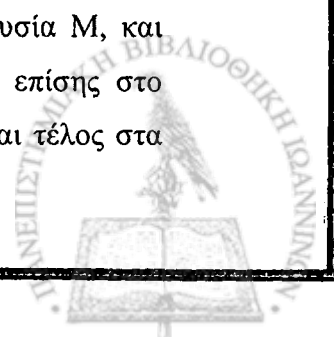


για την σωστή και ολοκληρωμένη επιτέλεση του παιδαγωγικού-συμβουλευτικού του έργου (ανακτήθηκε από: <http://www.thace.edu.gr> στις 20/07/2010).

Συμπερασματικά, η καθιέρωση της Συμβουλευτικής, καθίσταται επιτακτική με όποιες αλλαγές χρειάζονται να γίνουν τόσο στο ρόλο του δασκάλου όσο και στο ρόλο του σχολείου.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει όλα τα κεφάλαια με τα οποία έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης της σημερινής κατάστασης που επικρατεί στο σχολείο, του ρόλου του πρωταγωνιστή της σχολικής αγωγής που δεν είναι κανένας άλλος πέρα από τον εκπαιδευτικό και παράλληλα γίνεται προσπάθεια παρουσίασης της αναγκαιότητας καθιέρωσης της Συμβουλευτικής στα πλαίσια του σύγχρονου δημοτικού σχολείου και ποιες αλλαγές μπορεί να επιφέρει τόσο στο σχολείο όσο και στον εκπαιδευτικό και κυρίως στο μαθητή. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο παιδαγωγικό ζεύγος Δάσκαλος – Μαθητής. Ένα κεφάλαιο που αναφέρεται στα προβλήματα και στις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής όσο και στον ρόλο του δασκάλου σε συνδυασμό με τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο σ' αυτό. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη παιδαγωγική σχέση και στη παιδαγωγική αλληλεπίδραση που θα πρέπει να επικρατούν εντός της σχολικής τάξης. Στο τρίτο, παρουσιάζεται ο θεσμός της Συμβουλευτικής, ως αναγκαίος και απαραίτητος στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου. Στη συνέχεια, το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στο συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Το πέμπτο εξειδικεύεται σε ένα από τα τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού-συμβούλου, στην ενσυναίσθηση λόγω των απαιτήσεων της εργασίας και τέλος στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται μερικές σχετικές με την παρούσα εργασία έρευνες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό και διεθνές χώρο. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τρία υποκεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στο σκοπό και στη μεθοδολογία της έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε στο νομό Ιωαννίνων και στο νησί της Ζακύνθου σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και στους δασκάλους τους αντίστοιχα. Το δεύτερο στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και το τρίτο και τελευταίο υποκεφάλαιο περιλαμβάνει τη συσχέτιση αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα και τον επίλογο.

Τέλος, ευχαριστίες αξίζουν στους καθηγητές Μπρούζο Α, Πλουσία Μ, και Κούτρα Β, για την ευχάριστη συνεργασία που είχα μαζί τους, όπως επίσης στο προσωπικό της κεντρικής βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τέλος στα



δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων και Ζακύνθου, όπου οι διευθυντές μου άνοιξαν διάπλατα την πόρτα και με βοήθησαν να ολοκληρώσω το έργο μου.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1



## 1. ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΖΕΥΓΟΣ: ΜΑΘΗΤΗΣ – ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Μας είναι σε όλους γνωστό ότι την «καρδιά» του σχολείου αποτελούν δύο πρόσωπα: ο μαθητής και ο δάσκαλος. Πρόκειται για τα δύο άτομα που αποτελούν το «παιδαγωγικό ζεύγος» και η μελέτη τους αποτελεί βασικής σημασίας.

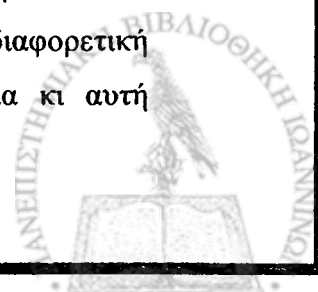
### 1.1 Ο μαθητής

Μαθητής είναι το άτομο μικρής ηλικίας το οποίο υποχρεώνεται από την κοινωνία να αναλάβει καθήκοντα και υποχρεώσεις οι οποίες του παρέχουν πλήρη απασχόληση, από τη στιγμή που η εκπαίδευση έγινε για όλους μας υποχρεωτική. Η ζωή ενός μαθητή λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις υποχρεώσεις, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι δεν διαφέρει καθόλου από τη ζωή ενός ενήλικα. Σίγουρα μέσα από όλο αυτό τον αγώνα που ο μαθητής καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια να τον κερδίσει, η αμοιβή του είναι ανεκτίμητης αξίας, γιατί γενικά το σχολείο και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός, του παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για να καταφέρει να ανταπεξέλθει στη μετέπειτα πορεία του στη κοινωνία. Πέρα από τον «πλούτο» που παρέχει το σχολείο στο μαθητή, το γεγονός ότι το παιδί περνάει τα πιο κρίσιμα αναπτυξιακά του χρόνια στο σχολείο, αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης της σχολικής ζωής με στόχο να σέβεται το μαθητή, ως ένα άτομο μικρής ηλικίας και να διευκολύνει την ομαλή και ολοκληρωμένη ανάπτυξή του (Πυργιωτάκης, 2000).

#### 1.1.1 Σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής

Στη σχολική πορεία την οποία ο μαθητής καλείται να «βαδίσει» αντιμετωπίζει προβλήματα για πολλούς άνευ σημασίας, αλλά για τον ίδιο λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες στο έργο του. Προβλήματα που ο κάθε άνθρωπος μπορεί να έρθει αντιμέτωπος και προβλήματα που πιθανόν να επηρεάσουν την μετέπειτα ζωή του. Αυτά τα προβλήματα είναι οικογενειακά, ψυχολογικά, συναισθηματικά και σίγουρα ενδοσχολικά.

Όσο αφορά τα ενδοσχολικά προβλήματα, κάθε μαθητής ο οποίος εντάσσεται σε μια κοινότητα άγνωστη γι' αυτόν, σίγουρα κάποια προβλήματα θα συναντήσει, όσον αφορά τους υπόλοιπους μαθητές, τους δασκάλους και τον χώρο. Άλλοι τα βιώνουν σε χαμηλό βαθμό και άλλοι σε υψηλό, γιατί ο κάθε μαθητής είναι μια διαφορετική προσωπικότητα και προέρχεται από διαφορετική οικογένεια, η οποία κι αυτή



διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στη σχολική ζωή τους. Κάποια παιδιά που είναι περισσότερο ευάλωτα, ένα πρόβλημα που ίσως να συναντήσουν μπορεί να τους προκαλέσει περαιτέρω ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να έχουν την ανάγκη κάποιου ατόμου δίπλα τους που θα τους ακούσει και θα τους βοηθήσει να τα επιλύσουν. Επίσης, ένα πρόβλημα προερχόμενο από την οικογένεια μπορεί ο μαθητής να το κουβαλάει μέσα του για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις το παιδί έχει την ανάγκη αναγνώρισης και επίλυσης του προβλήματός του από ένα άτομο (εκπαιδευτικό) αρκετά υπομονετικό και φιλικό, το οποίο να έχει παράλληλα επικοινωνία με την οικογένειά του (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Τα προβλήματα που μπορεί να βιώσει ένα παιδί καθόλη τη πορεία της σχολικής του ζωής ποικίλουν. Αυτό το οποίο ο μαθητής χρειάζεται και αναζητά μέσα στο σχολείο είναι κυρίως έναν εκπαιδευτικό που να έχει την ικανότητα να διαπιστώνει ότι κάτι απασχολεί το μαθητή του, να έρχεται σε συζήτηση μαζί του, να τον ακούει και να τον παρακολουθεί προσεκτικά και ενεργητικά και να τον βοηθάει να επιλύει κάθε είδους πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Επίσης αναζητά ένα πρόσωπο που να του εκδηλώνει τον πραγματικό του εαυτό, το πρόβλημά του να το βιώνει σαν να είναι δικό του και ένα πρόσωπο το οποίο δεν έχει ως βασικότερο στόχο την μετάδοση της γνώσης, αλλά την ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Δηλαδή έχει ανάγκη όχι έναν «υπάλληλο» αλλά περισσότερο ένα «σύμβουλο - εκπαιδευτικό».

#### 1.1.2 Η ανάγκη αναγνώρισης του μαθητή ως «πρόσωπο»

Ο όρος «πρόσωπο» μας παραπέμπει σε μια θεωρία που δομή της αποτελεί ο «εαυτός» ενός ατόμου και δεν μιλάω για καμία άλλη πέρα από τη Προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers. Μια θεωρία που αν την γνωρίζαμε όλοι οι εκπαιδευτικοί θα επιτελούσαμε σωστά και σφαιρικά το επάγγελμά μας, από το οποίο εξαρτάται η ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Αυτά τα οποία έχουν ανάγκη οι σημερινοί μαθητές, στην ουσία πηγάζουν από τις απόψεις του Carl Rogers. Ο Carl Rogers κατανοεί τον άνθρωπο με τον όρο «πρόσωπο», αναγνωρίζει τον οργανισμό ως έναν πραγματικό εαυτό, με έμφαση στην εμπιστοσύνη και πάνω απ' όλα τη θετική αναγνώριση και την εμπαθητική δυνατότητα ως ευεργετικές συνθήκες (Πολυχρονιάδου, 2004).

Ο μαθητής αυτό το οποίο αναζητά από τον εκπαιδευτικό είναι μια ανθρώπινη



και συναισθηματική πλευρά του ρόλου του, η οποία θα καταρρίψει κάθε είδους διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σ' αυτόν και τον εκπαιδευτικό του. Επιθυμεί ο δάσκαλός του να αντιλαμβάνεται ακριβώς αυτό που βιώνει, να συλλαμβάνει διανοητικά και συναισθηματικά το βίωμά του και να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα αίτια που το προκάλεσαν όπως εκείνος τα αντιλαμβάνεται, δηλαδή να διακρίνεται από ενσυναισθητική κατανόηση. Αυτή η στάση του δασκάλου θεωρείται απαραίτητη για κάθε ουσιαστική παιδαγωγική σχέση (Μπακιρτζής, 1999). Ακόμη, ο μαθητής θα μπορέσει να λειτουργήσει καλύτερα, όταν ο εκπαιδευτικός σεβαστεί και αποδεχτεί το πρόσωπό του όπως έχει, χωρίς να του επιβάλλει όρους και να προσπαθεί να τον αλλάξει, επειδή η προσωπικότητά του διαφοροποιείται από τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις του. Αυτή η κατάσταση προωθεί την υγιή ανάπτυξη του παιδιού.

Τέλος, στη χώρα μας, η μάθηση που επιδέχονται τα παιδιά είναι περισσότερο ένας μηχανισμός μετάδοσης στείρων γνώσεων. Αυτό το οποίο πρέπει να προωθηθεί περισσότερο, είναι μια μάθηση πιο αυθεντική, μια μάθηση που να είναι κάτι περισσότερο από την απλή συσσώρευση γνώσεων, μια μάθηση που να επιφέρει αλλαγές στη προσωπικότητα του παιδιού και να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να διατυπώνουν δικά τους προβλήματα γιατί έτσι αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Σύμφωνα με τον Houssaye (2000), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θεωρεί τον μαθητή του συνυπεύθυνο για τη μάθηση και ένα «πρόσωπο» που θα πρέπει να προοδεύουν μαζί. Στόχος αυτού του είδους μάθησης είναι το παιδί να μαθαίνει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, δηλαδή να έχει ενεργητικό ρόλο, να μαθαίνει πραγματικά και να αναπτύσσει το αίσθημα της συνεργασίας.

## 1.2 Ο Δάσκαλος

Με τον όρο Δάσκαλος, αναφερόμαστε σε ένα πρόσωπο που καλείται από την κοινωνία να προετοιμάσει και να εφοδιάσει τους μαθητές με όσο το δυνατόν περισσότερα «όπλα» και να τους εξελίξει σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες έχοντας αντίληψη, άποψη και αυτοπεποίθηση, με σκοπό να καταφέρουν να ορθοποδήσουν και να ανταπεξέλθουν στις αμέτρητες απαιτήσεις της κοινωνίας, στην οποία θα ενταχθούν μετά τη σχολική τους σταδιοδρομία, ως ενήλικοι πολίτες. Απαραίτητο συστατικό στοιχείο στο έργο αυτό, είναι ο εκπαιδευτικός να μην ξεχνάει ότι δεν καλλιεργεί μόνο τη γνώση του μαθητή αλλά παράλληλα και το συναίσθημα.





### 1.2.1 Θεωρητική προσέγγιση: η παιδαγωγική προσωπικότητα

Όταν η εκπαιδευτική δραστηριότητα διαμορφώθηκε σε χωριστό επάγγελμα άρχισε να απασχολεί την Παιδαγωγική το ερώτημα *ποιές ιδιότητες πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για να επιτελεί αποτελεσματικά το έργο του*. Αυτό το θέμα άρχισε να απασχολεί ιδιαίτερα πολλούς θεωρητικούς μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο Kerschensteiner, παρουσίασε την εικόνα της «*παιδαγωγικής προσωπικότητας*» με τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα: *την ικανότητα για παιδαγωγική δράση, για συναναστροφή με νέους και τη θέληση να επιδράσει πάνω τους διαμορφώνοντας την προσωπικότητά τους*. Ο καλός παιδαγωγός είναι ένας κοινωνικός τύπος ανθρώπου, ο οποίος αγαπάει το παιδί και είναι σε θέση να πετύχει μόνιμα και σταθερά την ψυχική διάπλαση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, ως μελλοντικού φορέα πολιτιστικών αξιών. Τις ίδιες περίπου απόψεις είχε και ο Pestalozzi όπου παρουσιάζει έναν «*ιδεατό τύπο*» παιδαγωγού με τα εξής γνωρίσματα: *διάθεση για ψυχική διάπλαση του παιδιού και αγάπη προς αυτό*. Αυτές οι δύο προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού έργου, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ρόλου του δασκάλου στην Ελλάδα. Παράδειγμα, αποτέλεσαν οι απόψεις του Δελμούζου σύμφωνα με τον οποίο, σκοπός της παιδείας είναι *η πολύπλευρη ανάπτυξη και η αυθυπαρξία του ατόμου*. Επίσης υποστήριξε ότι το βασικό κίνητρο της παιδαγωγικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί η «*παιδαγωγική αγάπη*» (Ξωχέλλης, 1984).

Τέλος, σύμφωνα με το Λυγερό (2005), και ο δάσκαλος και ο μαθητής αλλά και η εκπαίδευση λειτουργούν σ' ένα δυναμικό πλαίσιο, στο οποίο ακόμα και ο δάσκαλος πρέπει να γίνει μαθητής αν θέλει να παραμείνει δάσκαλος, γιατί δημιουργείται η δυναμική του ζεύγους δάσκαλος-μαθητής, που δεν είναι πια στατικό. Έτσι το ζεύγος αυτό, μετατρέπει την εκπαίδευση σε μέσο διάσωσης και ανάπτυξης της ανθρώπινης σκέψης.

### 1.2.2 Ο Δάσκαλος ως «σημαντικός άλλος» για τον μαθητή

Δάσκαλος είναι η συνείδηση και η γνώση. Ο δάσκαλος διδάσκει την ενότητα, την ομοιογένεια και προτρέπει τους μαθητές στην ανάπτυξη. Επιπλέον τους διδάσκει παράλληλα δύο πράγματα: *τον δρόμο της ατομικής τους εξέλιξης και την εξωτερίκευση της εξέλιξης αυτής* (Λυκιαρδοπούλου, 1990). «Ο δάσκαλος είναι ένα ισορροπημένο κριτικά σκεπτόμενο πάνω στον εαυτό του πρόσωπο, που επηρεάζει σε υψηλό βαθμό

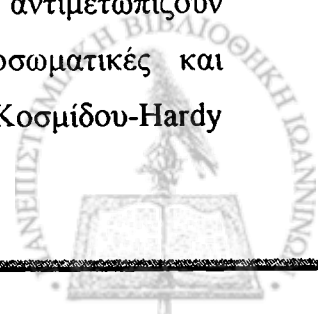


το συναισθηματικό, συμπεριφορικό και ψυχολογικό κόσμο ενός παιδιού. Ένα πρόσωπο που επιθυμεί να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν τον εαυτό τους, έτσι ώστε να γίνουν υπεύθυνα και αυτόνομα άτομα. Δε θεωρεί τη γνώση αυτοσκοπό και επιδιώκει να θέσει τη γνώση στην «υπηρεσία του ανθρώπου» και δίνει έμφαση στην ανθρώπινη συνάντηση και στην επικοινωνία. Απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να υπάρχουν από τη πλευρά του δασκάλου είναι η βαθιά κατανόηση, ζεστασιά, αγάπη, φροντίδα, σεβασμός και διάθεση προς τους μαθητές του» (Κοσμίδου-Hardy, 1998). «Για το σκοπό αυτό ο δάσκαλος πρέπει να προσφέρει τον εαυτό του ως το ιδανικό πρότυπο, στο οποίο οφείλει να προσομοιάσει ο μαθητής» (Πυργιωτάκης, 2000).

Μέσα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διακρίνουν τον εκπαιδευτικό και να ορίζεται ως «σημαντικός άλλος» για το μαθητή είναι:

- 1. Να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο εκπαιδευτικό του έργο.*
- 2. Να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, γιατί έτσι θα μπορεί να συλλαμβάνει και να αντιλαμβάνεται διάφορα προβλήματα που πιθανό να αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής του.*
- 3. Να έχει δημοκρατική στάση, δηλαδή να συζητά και να συνεργάζεται με τους μαθητές του και να είναι ανεκτικός.*
- 4. Να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα και*
- 5. Να είναι ευσυνείδητος, δίκαιος, αμερόληπτος και να έχει υπομονή και επιμονή (Πυργιωτάκης, 2000).*

Ο εκπαιδευτικός επίσης, είναι το άτομο που στηρίζει το μαθητή στην απόκτηση αυτοεπίγνωσης και θετικής αυτοεικόνας. «Αν το σχολείο κατ' αρχήν απαλλαγεί από τη γραφειοκρατική νοοτροπία, τότε ο εκπαιδευτικός θα είναι ουσιαστικά αυτός που θα στηρίξει, θα βοηθήσει, θα ενδυναμώσει, θα εμπυχώσει και θα οπλίσει τους μαθητές με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση για να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τυχόν προβλήματά τους. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επωμιστεί το μεγαλύτερο κομμάτι του βάρους της προσωπικής συμπαράστασης στους μαθητές για να μπορέσουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, να γίνουν παραγωγικοί και να αναπτύξουν ψυχοσωματικές και συναισθηματικές ισορροπίες» (Μπρούζος, 1998). Σύμφωνα με την Κοσμίδου-Hardy



(1998), μέσα από σχετικές έρευνες αποδείχτηκε ότι ο σύγχρονος δάσκαλος, θεωρεί την υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα μη ικανοποιητική, μη ανθρώπινη και επιδιώκει να συμβάλει στην αλλαγή της. Αυτή η αλλαγή μπορεί να προωθηθεί μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής αυτογνωσίας των ατόμων, καθώς και από την κριτική εξέταση κοινωνικών θεμάτων, τα οποία δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένα και αναλλοίωτα.

### 1.2.3 Ο ρόλος του δασκάλου: παιδαγωγικός – συμβουλευτικός

«Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους νέους εξαρτάται –κατά ένα μεγάλο βαθμό- από τους εκπαιδευτικούς» (Μπρούζος, 1998). Πρόκειται για ρόλο πολύ απαιτητικό που καλείται ο εκπαιδευτικός να επιτελέσει, αλλά παρόλα αυτά θα πρέπει να βρει χρόνο και τις κατάλληλες διδακτικές διαδικασίες να τον εφαρμόσει και να το μεταδώσει στους μαθητές της τάξης του. Δάσκαλος που αδιαφορεί έστω για μια από τις δύο πτυχές του ρόλου του δεν θεωρείται ως ιδανικός. Η μια πτυχή με την άλλη συνδέεται με μια σχέση αλληλουχίας, την οποία ο παιδαγωγός θα πρέπει να την ακολουθήσει πιστά. Ο ρόλος του δασκάλου είναι κυρίαρχος και μοναδικός. Θα χρειαστεί να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του, ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες που κάθε φορά επιφυλάσσει η πραγματικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη μόρφωση και η διαρκής επιμόρφωση του δασκάλου, τόσο σε παιδαγωγικά θέματα όσο και σε θέματα Συμβουλευτικής, κάτι που ο Έλληνας εκπαιδευτικός χρειάζεται να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό το θέμα. Οι δάσκαλοι που έχουν κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη σχολική τάξη ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών, τις στάσεις και τις επιτυχίες τους (Μπρούζος, 1998 & Μαλικιώση, 2001)

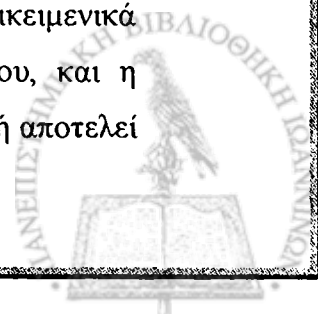
Ο εκπαιδευτικός παράλληλα είναι ο υπεύθυνος για τη μοίρα των μαθητών του και από το επάγγελμά του εξαρτάται το «πρόσωπο» της αυριανής κοινωνίας. Εμπνεόμενος από τη συναισθηματική σχέση (σχέση αγάπης) με το μαθητή, αφοσιώνεται με πάθος στο έργο του και μέσα από αυτό τα παιδιά βρίσκουν την οικειότητα με τους δασκάλους τους, την οποία χρειάζεται και την οποία το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να την αγνοήσει, γιατί μέσα απ' αυτήν δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο παιδί, εκείνη η βαθιά εμπιστοσύνη και η κατανόηση που θέσπισε η *Παιδαγωγική* (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη,



1991). Η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται στο ελεύθερο ενδιαφέρον και στον αυθορμητισμό των παιδιών και ο εκπαιδευτικός να μην τους ασκεί πίεση. Καλός είναι ο δάσκαλος που έχει συνεργασία και σχέση αγάπης με το μαθητή και του προσφέρει δημοκρατική και όχι αυταρχική ανατροφή. Επίκεντρο της διδασκαλίας, θα πρέπει να αποτελεί το ίδιο το παιδί και η δουλειά του εκπαιδευτικού να στηρίζεται σ' αυτό, λαμβάνοντας υπόψη του τις παρορμήσεις, τα χαρίσματα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Αυτό που έχει σημασία, είναι να μάθει το παιδί να σκέφτεται και να κρίνει (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Ακόμη, «όλοι οι καλοί δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από μια *γνησιότητα* στη σχέση τους με τους μαθητές και δρουν αποτελεσματικά με το σύνολο της προσωπικότητάς τους. Ο τρόπος της διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους μαθητές. Αν ο δάσκαλος δεν αποδεχθεί τον εαυτό του, δεν τον αγαπήσει, δεν τον κατανοήσει, δεν του δώσει αξία, έστω κι αν δε συμφωνεί πάντοτε με τις πράξεις του, δεν μπορεί να είναι πραγματικός και γνήσιος. Ο καλός δάσκαλος αποδέχεται στη συνέχεια και τους μαθητές του. Η *αποδοχή* του αυτή όσο κι αν είναι αδιόρατη, γίνεται αντιληπτή και κάνει την επικοινωνία τους με το δάσκαλο, όχι μόνο εύκολη και ευχάριστη αλλά και παρακινήτρια για αποτελεσματικότερη μάθηση και προσαρμογή γενικά» (Ιωαννίδης, 1980). Όλα αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να φέρει ο δάσκαλος για να καταφέρει να λειτουργήσει και να εφαρμόσει το συμβουλευτικό του ρόλο.

Οι βασικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού είναι: Η *διδασκαλία*: «Οι ενέργειες και οι χειρισμοί στους οποίους προβαίνει ο εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τον μαθητή στην οικειοποίηση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, συνθέτουν τη διδασκαλία» (Ξωχέλλης, 1992). Η διδασκαλία προϋποθέτει τη συνεργασία δύο τουλάχιστον ατόμων: εκπαιδευτικού και μαθητή. Αυτό ακριβώς αποτελεί και το πρωταρχικό κύτταρο για την ύπαρξη του σχολείου, αφού «στο σχολείο βασικά, παρέχεται διδασκαλία και παράγεται μάθηση» (Πυργιωτάκης, 2000). Η *αγωγή*: Ο εκπαιδευτικός καλείται και οφείλει να βοηθήσει το μαθητή στη διαμόρφωση αυτόνομης, ευαισθητοποιημένης σε κοινωνικά-πολιτιστικά περιβάλλοντα και ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Η *αξιολόγηση* της διδακτικής, μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί με αντικειμενικά κριτήρια τόσο την επίδοση των μαθητών του όσο και του εαυτού του, και η *συμβουλευτική* στην οποία δεν δόθηκε η δέουσα σημασία, παρόλο που αυτή αποτελεί



αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η διάσταση αυτή δεν θα πρέπει να παραμελείται στην παιδαγωγική πράξη, γιατί το περιεχόμενό της βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ακούει τους μαθητές του με υπομονή, αγάπη, κατανόηση και γενικότερα να τα αντιμετωπίζει με γνησιότητα και εκτίμηση (Μπρούζος, 1998).

Διαβάζοντας τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος είναι σπουδαίος και συμβάλλει σε υψηλό βαθμό στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ένας ρόλος που εκφράζεται με μια σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος, ένας ρόλος που προωθεί τον διάλογο και έτσι βοηθάει τον «άλλον» να αναλάβει από μόνος του τη μόρφωσή του. Σύμφωνα με τον Postic (1995) ο δάσκαλος, είναι για το παιδί ένα σημείο αναφοράς, η δυνατή εικόνα εκείνου που πρόκειται να γίνει. Το παιδί βλέπει στον δάσκαλό του μοντέλα συμπεριφοράς και εκτιμά περισσότερο τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παρά τη γνώση του. Χωρίς καμία αμφιβολία το παιδί θέλει το δάσκαλό του να είναι φίλος, συνεργάτης και σύντροφός του, αλλά παράλληλα αναζητά επίσης στο πρόσωπό του έναν οδηγό και ένα στήριγμα, και ίσως είναι αυτό που έχει μεγαλύτερη ανάγκη. Άρα αναζητά έναν παιδαγωγό που θα του προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις, έναν υπάλληλο που θα θέτει τα όρια με σκοπό να επικρατεί η οργάνωση και η τάξη και έναν σύμβουλο που θα προωθεί τον διάλογο μαζί του και θα τον βοηθάει να επιλύει προβλήματα που πιθανό να αντιμετωπίζει, γιατί από μόνος του ο μαθητής δεν είναι σε θέση να τα «σηκώσει».

Συμπερασματικά, όλοι οι δάσκαλοι θα πρέπει να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τον ρόλο τους ως αποστολή, τονίζοντας περισσότερο την παιδευτική τους ιδιότητα, παρά τη μετάδοση γνώσεων ή την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

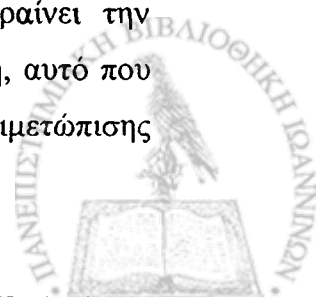
Σήμερα στην πορεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μετέωρος και χωρίς προσανατολισμό. Έχει ανάγκη από μια νέα ταυτότητα και ένα νέο πλαίσιο άσκησης του παιδαγωγικού - συμβουλευτικού έργου του. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτή την εξέλιξη αποτελεί η επιμόρφωσή του, με σκοπό την απομάκρυνση των εθνοκεντρικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και την ευαισθητοποίησή του απέναντι στις δύσκολες ή προβληματικές μαθητικές συμπεριφορές και καταστάσεις (ανακτήθηκε από <http://www.daskalos.edu.gr> στις 27/07/2010).



#### 1.2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν και περιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού

Παρόλο που ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και καθορίζει σημαντικά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν και δυσχεραίνουν το έργο του. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι **ο περιορισμένος χρόνος**. Εκτελώντας εντολές από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο εκπαιδευτικός θέτει ως πρωταρχικό του στόχο, την διδασκαλία και την ολοκλήρωση της ύλης των μαθημάτων με αποτέλεσμα συνειδητά ή ασυνείδητα να υπερισχύει περισσότερο η υπαλληλική πτυχή του ρόλου του. Ο χρόνος που του χορηγείται είναι περιορισμένος και έτσι αυτή η κατάσταση δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας του δασκάλου και συζητήσεις με τους μαθητές. Επίσης ένας άλλος σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θεωρείται ότι δεν αφήνει πολλά περιθώρια οικειότητας ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος, είναι η **αξιολόγηση**. Σίγουρα η επίδοση απαιτεί αξιολόγηση, αλλά θα πρέπει η αξιολόγηση να επηρεάζεται μόνο από την απόδοση του μαθητή και όχι για παράδειγμα από την εξωτερική εμφάνιση ή την καταγωγή του. Ο εκπαιδευτικός είναι το «*πρόσωπο*» που θα πρέπει να προωθεί και να υποστηρίζει την ισότητα και την δημοκρατικότητα μέσα στη τάξη του, γιατί αντιθέτως, οι μαθητές του δεν θα μάθουν να σέβονται και να εκτιμούν τους συνανθρώπους τους και την διαφορετικότητα που κουβαλάνε. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να κάνει χρήση του «*βαθμού*» ως μέσο, για να επιφέρει την τάξη στους μαθητές αλλά ούτε και ως μέσο απειλής προς αυτούς.

Οι **κανονισμοί του σχολείου** θέτουν τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, σε ένα πλαίσιο που δεν τους δίνονται και πολλά περιθώρια για ελεύθερη βούληση και είναι υποχρεωμένοι να κινούνται μέσα στα στεγανά όρια που τους έχουν οριστεί, γεγονός που θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι λειτουργεί ως ανασταλτικός - περιοριστικός παράγοντας στον εκπαιδευτικό ρόλο. Επίσης, τα **παραπτώματα** που χαρακτηρίζουν σε υψηλό βαθμό τα παιδιά: Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται πολύ συχνά αντιμέτωπος με αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι ζωντροί μαθητές. Όταν εμφανίζονται τέτοιες συμπεριφορές, ο εκπαιδευτικός λόγω έλλειψης χρόνου χρησιμοποιεί την εύκολη αλλά αντιπαιδαγωγική πλέον λύση, την τιμωρία, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνει την παιδαγωγική σχέση μεταξύ αυτού και του μαθητή. Σ' αυτή τη περίπτωση, αυτό που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να απορρίψουν αυτό το είδος αντιμετώπισης



των αρνητικών συμπεριφορών και να χρησιμοποιούν περισσότερο το διάλογο ως λύση, γιατί πίσω από μια τέτοια συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να κρύβονται πολλά περισσότερα. Άρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η τιμωρία δεν επιλύει το πρόβλημα, απλώς προσφέρει μια προσωρινή και για μικρό χρονικό διάστημα λύση. (Καταβάτη, ανακτήθηκε από: <http://www.taekpaideutika.gr>, στις 27/07/2010).

Τέλος, η ύπαρξη της αντίληψης ότι *«υπάρχουν καταλληλότερα ιδρύματα και αρμοδιότεροι λειτουργοί για την ανάληψη καθηκόντων συμβουλευτικής»*, αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει τη δυνατότητα συμβουλευτικής δράσης του εκπαιδευτικού. Με την αντίληψη αυτή υποστηρίζεται ότι το αντικείμενο της συμβουλευτικής, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με τον ίδιο τρόπο όπως η διδασκαλία, και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι και δάσκαλοι και ψυχολόγοι ταυτόχρονα (Μπρούζος, 1998), με αποτέλεσμα να επικρατεί μια αρνητική άποψη όσον αφορά τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αναλάβει συμβουλευτικά καθήκοντα στα πλαίσια του ρόλου του.



Οδηγίες για την εκτέλεση των εργασιών που αναφέρονται στην ενότητα αυτή, με σκοπό την εξασφάλιση της ποιότητας των εργασιών. Οι οδηγίες αυτές είναι απαραίτητες για την ομαλή και αποτελεσματική εκτέλεση των εργασιών. Οι μαθητές πρέπει να ακολουθούν αυστηρά τις οδηγίες αυτές, καθώς και να τηρούν τις προδιαγραφές που αναφέρονται στην ενότητα αυτή. Η ποιότητα των εργασιών είναι εξαρτημένη από την ομαλή και αποτελεσματική εκτέλεση των εργασιών. Οι μαθητές πρέπει να ακολουθούν αυστηρά τις οδηγίες αυτές, καθώς και να τηρούν τις προδιαγραφές που αναφέρονται στην ενότητα αυτή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Οδηγίες για την εκτέλεση των εργασιών που αναφέρονται στην ενότητα αυτή, με σκοπό την εξασφάλιση της ποιότητας των εργασιών. Οι οδηγίες αυτές είναι απαραίτητες για την ομαλή και αποτελεσματική εκτέλεση των εργασιών. Οι μαθητές πρέπει να ακολουθούν αυστηρά τις οδηγίες αυτές, καθώς και να τηρούν τις προδιαγραφές που αναφέρονται στην ενότητα αυτή. Η ποιότητα των εργασιών είναι εξαρτημένη από την ομαλή και αποτελεσματική εκτέλεση των εργασιών. Οι μαθητές πρέπει να ακολουθούν αυστηρά τις οδηγίες αυτές, καθώς και να τηρούν τις προδιαγραφές που αναφέρονται στην ενότητα αυτή.





## 2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΤΗ ΤΑΞΗ

Προκειμένου να μελετηθεί η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί η παιδαγωγική σχέση αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο κύριων πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στους ρόλους που αυτοί ερμηνεύουν και με τους οποίους λαμβάνουν μέρος στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Παπασάνδα 2007, ανακτήθηκε από: <http://www.invenio.lib.auth.gr>).

### 2.1 Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Παιδαγωγική σχέση: οριοθέτηση εννοιών

Με τον όρο «κοινωνική σχέση» εννοείται «η άσκηση αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα σε κατηγορίες υποκειμένων ή ανάμεσα στα υποκείμενα μιας συγκεκριμένης κατηγορίας και σε αντίστοιχες ομάδες» (Γκότοβος, 2000). Οι επιδράσεις αυτές εξαρτώνται από τον κοινωνικό χώρο και την περίσταση, στο πλαίσιο των οποίων εκτυλίσσεται η δράση των ατόμων, καθώς και από την ιδιότητα με την οποία παρουσιάζονται και μετέχουν τα άτομα. Σε κάθε κοινωνική περίσταση υπάρχει ένα σύστημα κανόνων το οποίο υπαγορεύει στα υποκείμενα τους επιτρεπόμενους τύπους κοινωνικών σχέσεων και ταυτόχρονα απαγορεύει κάποιους άλλους. Σε περίπτωση που τα άτομα δεν εναρμονίσουν τη δράση τους στις συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις, γίνεται χρήση των κυρώσεων (Γκότοβος, 2000 & Κωνσταντίνου, 1997).

Μια κατηγορία κοινωνικών σχέσεων αποτελεί και η *παιδαγωγική σχέση*, δηλαδή η σχέση *παιδαγωγού* και *παιδαγωγούμενου*. Στη σημερινή εποχή, η σχολική παιδαγωγική σχέση είναι όχι μόνο θεσμικά οργανωμένη, αλλά αποτελεί κρατικό θεσμό. Η σχέση αυτή τοποθετείται σε έναν συγκεκριμένο κοινωνικό περίγυρο, αυτόν του σχολείου και της σχολικής τάξης και «*αποτελεί το περίγραμμα μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση*». Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, αποτελεί εκείνη την κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία εκδηλώνεται στο πλαίσιο των παιδαγωγικών σχέσεων. Συστατικά στοιχεία της, συνιστούν όλες οι ενέργειες των μαθητών και του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, όταν δηλαδή οι μετέχοντες ερμηνεύουν αντίστοιχα τους ρόλους «*μαθητή*» και «*εκπαιδευτικού*» (Γκότοβος, 2002 & Γκότοβος, 2000).



## 2.2 Παιδαγωγική σχέση – Παιδαγωγική αγάπη

Βασικός πυρήνας της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Η διαπροσωπική σχέση, αποτελεί ένα πολύ ουσιαστικό μέρος κάθε ανθρώπινης διαδικασίας. Είναι σημαντική, επειδή αποτελεί το κυριότερο μέσο για την εκμείευση και το χειρισμό σημαντικών συναισθημάτων και ιδεών που αποσκοπούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή αλλά παράλληλα βοηθά το παιδαγωγικό ζεύγος, να περάσει από το «εγώ» και το «εσύ» στο «εμείς» (Χατζηγεωργιάδου, 2008). Χωρίς μια ουσιαστικά καλή σχέση, η αλλαγή στο μαθητή είναι απίθανο να συμβεί. Η καλή διαπροσωπική σχέση είναι αυτή που προσδίδει την ώθηση και το κίνητρο για αλλαγή και αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για μια πιο άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση (ανακτήθηκε από: <http://www.ssneond.sch.gr> στις 17/09/2010). Η αγωγή και η μάθηση αποτελούν λειτουργίες που βασίζονται στο διάλογο και προκαλούν επιδράσεις, οι οποίες αρχίζουν από το δάσκαλο που χαρακτηρίζεται ως αυθεντία. Οι επιδράσεις αυτές έχουν ως στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού (Πολυχρονιάδου, 2004). Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής Σχέσης έγκειται στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου – μαθητή, μέσα σε ένα περιβάλλον που επικρατούν συγκεκριμένοι στόχοι, ρόλοι και κανόνες. *«Όλες οι ενέργειες των μαθητών και του δασκάλου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης συνιστούν συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης»* (Γκότοβος, 1985).

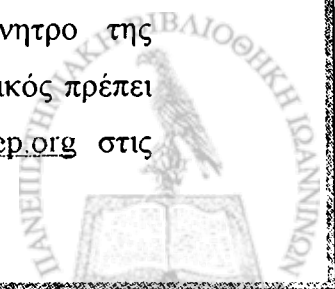
Επίσης, η παιδαγωγική σχέση είναι από τη φύση της μια σχέση ανισότητας γιατί ο δάσκαλος υπερέχει από το μαθητή. Είναι πιο ώριμος, έχει περισσότερες γνώσεις, μεγαλύτερη εμπειρία και γενικά υπερέχει πνευματικά. Ο μαθητής καλείται να *«υπηρετήσει»* στο σχολείο, για να βοηθηθεί από τον εκπαιδευτικό να μεταβεί από την ανωριμότητα στην ωριμότητα, από την άγνοια στην γνώση και παράλληλα να τον βοηθήσει να οδηγηθεί στην αυτάρκεια και στην αυτοτέλεια. Ο εκπαιδευτικός λόγω της εμπειρίας και ωριμότητάς του, βρίσκεται στην αφετηρία της παιδαγωγικής διαδικασίας ως φορέας του παιδαγωγικού *«γίνεσθαι»* και είναι υπεύθυνος γι' αυτήν. Τα δεδομένα αυτά δίνουν ένα κύρος στον εκπαιδευτικό και τον χαρακτηρίζουν ως *«παιδαγωγική αυθεντία»* (Πυργιωτάκης, 2000). Επίσης θα πρέπει ν' αναφέρουμε ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (ανεξάρτητη μεταβλητή) επιδρά στη συμπεριφορά του μαθητή (εξαρτημένη μεταβλητή), και αυτό έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά και επίδοση του τελευταίου



Σύμφωνα με την Προσωποκεντρική Θεωρία, ο εκπρόσωπός της, Carl Rogers τόνισε ότι η ουσιαστικότερη λειτουργία της παιδαγωγικής σχέσης είναι ότι ο εκπαιδευτικός θα προσφέρει τις γνώσεις του, αφού πρώτα δείξει κατανόηση και αποδοχή αυτού που βιώνει ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει μια προσωπική σχέση με τους μαθητές του και να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα στη τάξη, ώστε οι μαθητές να φτάσουν στην ολοκληρωτική ωρίμανσή τους (Houssaye, 2000). Μέσα στο πλαίσιο της σχέσης αυτής, βασικό γνώρισμα είναι η παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους. Όταν δύο άτομα επικοινωνούν υπάρχει και η αντίστοιχη κοινωνική σχέση. Επίσης όταν υπάρχει επικοινωνία διευκολύνεται η κατανόηση του περιεχομένου των γνώσεων που παρέχει ο εκπαιδευτικός προς το μαθητή του, και επηρεάζεται τόσο η συμπεριφορά όσο και η προσωπικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Κωνσταντίνου, 2001).

Πολλοί συγγραφείς που μίλησαν και έγραψαν για την Παιδαγωγική Σχέση, όπως ο κ. Πυργιωτάκης (2000), υποστήριξαν τη θέση του Pestalozzi, ότι η «αγωγή στο σχολείο πρέπει να μιμηθεί τα μέσα που εφαρμόζει η οικογενειακή αγωγή». Ο εκπαιδευτικός σαν ένα άτομο που βρίσκεται σε καθημερινή και πολύωρη επαφή με το παιδί, αποτελεί γι' αυτό μια δεύτερη οικογένεια, έτσι η σχέση ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος θα πρέπει να λειτουργήσει με βάσει το οικογενειακό πρότυπο, συγκεκριμένα με βάσει τη σχέση που συνδέει τη μητέρα με το παιδί. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της σχέσης είναι η *αγάπη*. Όταν ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει αγάπη προς το μαθητή δημιουργείται μια ατμόσφαιρα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης που φέρνει σε ψυχική επαφή τις δύο πλευρές, και η κατάσταση αυτή με την σειρά της προκαλεί στο παιδί, αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης με αποτέλεσμα την ψυχοπνευματική και σωματική του ανάπτυξη. Αυτή η αγάπη στα πλαίσια της Παιδαγωγικής, είναι γνωστή με τον όρο «*Παιδαγωγική Αγάπη*».

Στο παιδαγωγικό έργο του Pestalozzi, σκοπός της αγωγής είναι να αφυπνίσει στον άνθρωπο τις ικανότητές του και να τον οδηγήσει σε ηθική τελειότητα. Αυτό περιγράφεται σε τρία στάδια: Στο πρώτο στάδιο, στόχος της αγωγής είναι να διαμορφώσει στο παιδί ηθική συνείδηση, στο δεύτερο στάδιο το παιδί μέσα από την αγωγή πρέπει να ξεπεράσει τις αδυναμίες του και να αφοσιωθεί στις αξίες του καλού και του δικαίου και τέλος στο τρίτο στάδιο να οδηγηθεί σε μια σωστή εικόνα για τα ηθικά του καθήκοντα μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Κεντρικό κίνητρο της παιδαγωγικής διαδικασίας του Pestalozzi είναι η αγάπη που ο εκπαιδευτικός πρέπει να δείχνει προς το μαθητή του (ανακτήθηκε από: [http:// www.pekep.org](http://www.pekep.org) στις



29/07/2010).

Εν κατακλείδι, «η σημασία της άνθισης των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη από τη μία των εκπαιδευτικών στόχων της μάθησης και από την άλλη της ανάπτυξης της αυτοαντίληψής τους. Όταν η παιδαγωγική σχέση συρρικνώνεται σε διδακτική σχέση και η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλου που απαιτείται για να πραγματωθεί η σχέση αυτή εκλείπει, το σχολείο αποτυγχάνει»

### 2.3 Η σύγχρονη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή

#### 2.3.1 Πως είναι ο εκπαιδευτικός σήμερα;

Χαρακτηριστική φράση που περιγράφει τη σύγχρονη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή, είναι εκείνη του Μπρούζου (1998): *«Το υπαρκτό σχολείο κατηγορείται ότι αρρωσταίνει τους μαθητές και γι' αυτό ζητείται ο εξανθρωπισμός του»*. Ο εκπαιδευτικός σήμερα υποστηρίζεται ότι διατηρεί στη συμπεριφορά του ένα τυπικό, απόμακρο και καθαρά υπαλληλικό επίπεδο, γεγονός που δεν επιφέρει κάποια ποιοτική βελτίωση τόσο σ' αυτόν όσο και στους μαθητές του. Συγκεκριμένα διακρίνεται από αυταρχικότητα, αυστηρότητα και χωρίς χιούμορ το οποίο εάν χρησιμοποιούσε κατάλληλα στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, θα μπορούσε να επιφέρει εκπληκτικά αποτελέσματα. Επίσης είναι απαισιόδοξος και δεν περιμένει καμία βελτίωση στις επιδόσεις κυρίως των *«δύσκολων»* μαθητών, των οποίων το λάθος γελοιοποιεί, τους αποδίδει αρνητικά χαρακτηριστικά, ενεργεί ως ανώτερος, κάνει πρόωρη κριτική και διατηρεί τη μονοτονία κάνοντας τους μαθητές να θεωρούν το σχολείο ως φυλακή (Ουζούνης, & Καραφύλλης, 2001).

Ο Μπρούζος (1998) στο βιβλίο του *«Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού»*, επισημαίνει ακόμη, ότι σύμφωνα με σχετική έρευνα των Rosenthal & Jacobson 1971, η απόδοση αρνητικών χαρακτηριστικών σε ένα μαθητή, επηρεάζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά των άλλων ( π.χ συμμαθητών) απέναντί του, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει και την εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τον εαυτό του. Έτσι οι προσδοκίες, πεποιθήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή συντελούν μέσω του γνωστού σε όλους μας, φαινομένου της *«αυτοεκπληρούμενης προφητείας»*, στην εμφάνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς και «όπου ο μαθητής ανταποκρίνεται πλήρως στις προσδοκίες του δασκάλου του για επιτυχία ή αποτυχία. Οι συνθήκες κάτω από τις

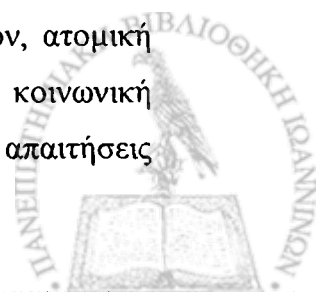


οποιές παρουσιάζεται συνήθως το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με τον Rosenthal, είναι οι εξής: Ο δάσκαλος έχει μια ασταθή προσωπική αντίληψη για την ικανότητα του μαθητή ή έχει μια αρνητική αντίληψη, ο μαθητής έχει μια ασταθή προσωπική αντίληψη των ικανοτήτων του και αντιλαμβάνεται το δάσκαλο ως «σημαντικό άλλο» (Χατζηγεωργιάδου, 2008). Με τον τρόπο αυτό επηρεάζεται η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή αλλά και η σχολική του επίδοση.

### 2.3.2 Πως πρέπει πραγματικά να είναι ο εκπαιδευτικός

Σήμερα ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να φέρει τα γνωρίσματα του παραδοσιακού εκπαιδευτικού προτύπου, αλλά να χαρακτηρίζεται ως ενθαρρυντικός και δημοκρατικός δάσκαλος. Να είναι φιλικός, διαθέσιμος, αισιόδοξος, να προωθεί τη πρόοδο των παιδιών και την ανεξαρτησία τους κατά την εκπαιδευτική πράξη, να παρακολουθεί τα ενδιαφέροντά τους και με βάση αυτά να οργανώνει το μάθημά του έτσι ώστε να μη γίνεται βαρετό και ανιαρό για τους μαθητές. Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που δέχεται την ποικιλία και τις νέες ιδέες, καθοδηγεί τα παιδιά να βρουν μόνα τους την απάντηση και αποδέχεται τις απαντήσεις τους έστω και αν αυτές είναι λανθασμένες (ανακτήθηκε από: [http://www.shesiekpaid\\_mathiti.htm](http://www.shesiekpaid_mathiti.htm) στις 01/08/2010). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να περιορίζει το ρόλο του μόνο σε ενδοσχολικά θέματα αλλά και σε κοινωνικά. Τα κοινωνικά προβλήματα δεν μπορούν να αφεθούν έξω από την πόρτα της τάξης. Η φτώχεια, η βία και τα ναρκωτικά είναι σύγχρονα προβλήματα που μαστιγώνουν σε υψηλό βαθμό τα νέα παιδιά και ο εκπαιδευτικός καλείται μέσα από συζήτηση και διάλογο με τους μαθητές του, να τους βοηθήσει να τα επιλύσουν. «*Η αντιμετώπιση των άλλων μέσα από το διάλογο και τη δημόσια συζήτηση αποτελεί ένα από τα εργαλεία που χρειάζεται η εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα*» (Unesco., 2002). Σε μια τέτοια προσπάθεια του εκπαιδευτικού, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενσυναίσθητική του ικανότητα (ενσυναίσθηση), η οποία τον βοηθάει να ενταχθεί στο κόσμο του μαθητή και να βιώσει το πρόβλημα του με τον τρόπο που το βιώνει και ο τελευταίος. Αυτός είναι ένας από τους σημαντικότερους λόγους που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αρχίσουν να δίνουν μεγαλύτερη σημασία και αξία στο συμβουλευτικό κομμάτι του ρόλου τους.

Η εκπαίδευση ως μέσο, για μια επιτυχημένη ζωή αποτελεί λοιπόν, ατομική υπόθεση και παράλληλα μια διαδικασία που στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σίγουρα ο εκπαιδευτικός έχει να ανταποκριθεί σε πολλές απαιτήσεις



και αναστατώσεις, προερχόμενες όχι μόνο από το σχολικό περιβάλλον αλλά και από το κοινωνικό. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής χρειάζεται υπομονή, δημιουργικότητα, αποφασιστικότητα και θέληση ώστε να γίνουν σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Παρ' όλες τις δυσκολίες όμως, όπως τονίζουν οι Κάιλα & Θεωδοροπούλου (1997), το εκπαιδευτικό έργο δεν είναι απραγματοποίητο, γιατί ο δάσκαλος μπορεί να μη διαθέτει τη δύναμη των ατομικών όπλων, αλλά διαθέτει την πνευματική δύναμη για να αναγεννήσει και να οικοδομήσει τον κόσμο.



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΑΙ ΠΕΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ  
ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο σκοπός της διδασκαλίας της Γλώσσας είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, η κατανόηση του λόγου και η χρήση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας. Η διδασκαλία πρέπει να είναι ολιστική, να λαμβάνει υπόψη τόσο τη γραμματική όσο και τον λεξιλόγιο, την προφορική και τη γραπτή ομιλία. Η μεθοδολογία πρέπει να είναι ενεργητική, να βασίζεται στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντα. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ποσοτική και ποιοτική, να μετράει τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες των μαθητών.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να είναι ολιστική, να λαμβάνει υπόψη τόσο τη γραμματική όσο και τον λεξιλόγιο, την προφορική και τη γραπτή ομιλία. Η μεθοδολογία πρέπει να είναι ενεργητική, να βασίζεται στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντα. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ποσοτική και ποιοτική, να μετράει τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες των μαθητών.



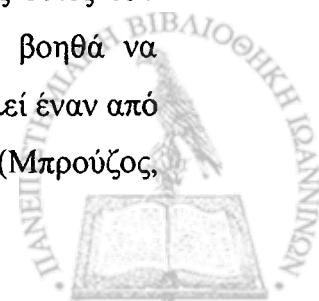
### 3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΜΙΑ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Κύριος στόχος της συμβουλευτικής, είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο στην αναγνώριση και αποδοχή των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του, προκειμένου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες που συναντά. Ο ρόλος της συμβουλευτικής, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης. Η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, καθιστά αναγκαία την ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης. Η ανθρωπιστική εκπαίδευση επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν ενεργοποιημένα και ολοκληρωμένα πρόσωπα. Παράλληλα, τα δυσκολότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας άνθρωπος στη ζωή του είναι διαπροσωπικής φύσεως. Καλό θα ήταν το σχολείο να βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, για τη δημιουργία και τη διατήρηση επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων (ανακτήθηκε από: <http://www.e-rafi.gr> στις 17/09/2010) .

«Η Συμβουλευτική είναι η διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα σε ένα καταρτισμένο άτομο (δάσκαλος) και το συμβουλευόμενο (μαθητής) με σκοπό την ανακάλυψη τρόπων αυτοεπίγνωσης, ανάπτυξης και αλλαγής από μέρους του συμβουλευόμενου με τη βοήθεια του συμβούλου» (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). Οι επιμέρους στόχοι της Συμβουλευτικής έως το τέλος της α/θμιας εκπαίδευσης επικεντρώνονται:

- ✓ Στη σταδιακή ατομική ανάπτυξη του μαθητή.
- ✓ Στην κοινωνική προσαρμογή του μαθητή.
- ✓ Στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της θετικής αυτό-αντίληψης.
- ✓ Στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης προς τη ζωή.
- ✓ Στην άσκηση σε ομαδικές δραστηριότητες και αποφάσεις.
- ✓ Στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής και
- ✓ Στην ωρίμανση (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 1996).

Επιπρόσθετα, μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης και ελευθερίας, αναγνωρίζεται ότι ο μαθητής είναι ένα ξεχωριστό άτομο με τη δική του προσωπικότητα, τις δικές του επιθυμίες και ανάγκες. Ο σεβασμός και η αποδοχή του μαθητή τον βοηθά να δημιουργήσει θετική αυτοεικόνα, η ανάπτυξη της οποίας πρέπει να αποτελεί έναν από τους στόχους της Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μπρούζος,



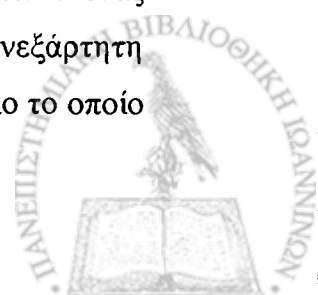


1995).

«Ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να γίνει ο κυριότερος σύμβουλος στην παιδαγωγική συνάντηση και να βοηθήσει τους μαθητές να ακολουθήσουν ανάλογη πορεία. Με τον τρόπο αυτό, η παιδεία μπορεί να γίνει παιδαγωγική διαδικασία που θα βοηθάει στην ανάπτυξη των νέων, μέσα από τη συνειδητή και κριτική ενασχόληση με τους εαυτούς τους καθώς και με τη βαθύτερη γνώση τους» (Κοσμίδου-Hardy, 1998). Κατά τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2001,1999), ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μελετηθεί, αναλυθεί και επισημανθεί από έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες. Η σημασία αυτού του ρόλου είναι μεγάλη, κυρίως σε θέματα πειθαρχίας, μάθησης, αξιολόγησης και διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη. Σήμερα υπάρχει μια έντονη κίνηση ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων που καθιστούν όλο και περισσότερο αναγκαία την ανάπτυξη δεξιοτήτων Συμβουλευτικής στους δασκάλους, γιατί είναι μια προσέγγιση βοήθειας, που στηρίζεται σε μια σχέση που δημιουργείται και αναπτύσσεται μεταξύ δύο μελών, του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ο δάσκαλος-σύμβουλος, βοηθά το μαθητή να αποκτήσει τη συναισθηματική του ισορροπία, να μπορεί να παίρνει μόνος του αποφάσεις, να χρησιμοποιεί καλύτερα τις ικανότητές του και να χρησιμοποιεί νέες μεθόδους για να βοηθήσει μόνος του τον εαυτό του. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να πλησιάσει το μαθητή για να τον βοηθήσει να κατανοήσει τα προβλήματά του και να αναπτύξει τρόπους επίλυσής τους (ανακτήθηκε από: <http://www.iator.gr>. στις 28/07/2010).

### 3.1 Έννοια και η σημασία της

Όπως διαβάζουμε στο Δημητρόπουλος (1999), η έννοια της Συμβουλευτικής μπορεί να οριστεί πάνω σε τρεις άξονες, οι οποίοι σχετίζονται με: τη λειτουργία και τη μορφή της, τον επιστημονικό της χαρακτήρα και το σκοπό της. Ο κ. Δημητρόπουλος στηριζόμενος στον πρώτο άξονα, ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη «διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό, ένας ειδικός που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται Σύμβουλος, συνεξετάζει με ένα άτομο θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο και διευκολύνει τη λύση του» (Δημητρόπουλος, 1999). Η Ζήλου (2006), «σύμφωνα με τον επιστημονικό της χαρακτήρα, υποστηρίζει ότι η Συμβουλευτική είναι ένας επιστημονικός χώρος, ο οποίος εξελίσσεται χωρίς όμως να αποτελεί μια ανεξάρτητη επιστήμη και όσον αφορά το σκοπό της, στοχεύει στο να βοηθήσει το άτομο το οποίο αντιμετωπίζει ή προσπαθεί να προλάβει κάποιο πρόβλημα».



Η Συμβουλευτική διαδικασία, τείνει και προσπαθεί να εξαλείψει την όποια τάση αυτό-αποτυχίας που μπορεί να έχει το άτομο (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999). Το κλειδί, το μυστικό στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής, βρίσκεται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή, δηλαδή στη συμβουλευτική σχέση. Μια σχέση που είναι οργανωμένη και προγραμματιζόμενη και που προϋποθέτει τη συναισθηματική, ψυχολογική και γνωστική επαφή μεταξύ των ατόμων. Σε περίπτωση μη ύπαρξης αυτής της σχέσης, η συμβουλευτική βοήθεια είναι εκ των πραγμάτων αδύνατη (Δημητρόπουλος, 1999). «Ο Carl Rogers ήταν εκείνος που πρώτος έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη σημαντικότητα της συμβουλευτικής σχέσης. Η σχέση αυτή, είναι όλα εκείνα τα συναισθήματα και οι στάσεις που έχει ο δάσκαλος και ο μαθητής, ο ένας για τον άλλο, και οι τρόποι με τους οποίους τα εκφράζουν. Σίγουρα στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας, ο ρόλος του δασκάλου-συμβούλου και του μαθητή-συμβουλευόμενου είναι καθορισμένος, αλλά η σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους, θα εξαρτηθεί από τα συναισθήματα και τις στάσεις του ενός προς τον άλλο, και θα επηρεαστεί από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του καθενός» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999).

Ο Δημητρόπουλος περιγράφει στο βιβλίο του «*Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*», μερικά σημαντικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα της Συμβουλευτικής σχέσης:

- Η συμβουλευτική σχέση είναι ταυτόχρονα *μοναδική* και *κοινή*.
- Χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα για την *αντικειμενικότητα* αλλά και την *υποκειμενικότητά* της.
- Η συμβουλευτική σχέση χαρακτηρίζεται από *ισορροπία του λογικού-γνωστικού* (ανταλλαγή πληροφοριών, επεξεργασία δεδομένων) και *συναισθηματικού στοιχείου* (χαρακτηριστικό της ανθρώπινης επικοινωνίας-επαφής).
- Στη συμβουλευτική σχέση απαραίτητο χαρακτηριστικό είναι η *υπευθυνότητα* του εκπαιδευτικού (συμβούλου απέναντι στο μαθητή).
- Είναι μια σχέση *δυναμική*, στην οποία οι ρόλοι είναι δυνατό να προσδιορίζονται και να αναπροσδιορίζονται σε συνεχή δυναμική βάση, αφού οι παράμετροι που την οριοθετούν είναι διαρκώς μεταβαλλόμενες (Δημητρόπουλος, 1991, 1992, 1998, 1999).



«Ο θεσμός της Συμβουλευτικής σήμερα, είναι ένας απαραίτητος θεσμός στην ελληνική κοινωνία και αυτό οφείλεται στην επιθυμία του ανθρώπου να ζητά στήριξη κατά την αντιμετώπιση προσωπικών, κ.λ.π προβλημάτων από άλλα άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις, τα οποία είναι σε θέση να διευκολύνουν την εύρεση αποτελεσματικών λύσεων» (Ζήλου, 2006). Η Συμβουλευτική όποια μορφή και αν της προσδίδεται, αποτελεί μια βασική διάσταση του έργου των εκπαιδευτικών, στην οποία θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι δεν έχει δοθεί η πρέπουσα σημασία, παρόλο που αυτή θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής προσπάθειας προς την κατεύθυνση της αυτογνωσίας, της αυτοαντίληψης και της θετικής αυτοεικόνας των μαθητών (Κοσμίδου – Hardy & Ράπη, 1996). Επίσης, η Συμβουλευτική υπόσχεται να βοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίζει συγκρούσεις, να βρίσκει όσο το δυνατόν πιο ικανοποιητικές λύσεις στα προβλήματα που το απασχολούν και να προσανατολίζεται σε διάφορους τομείς πιο υπεύθυνα και πιο αυτόνομα στην πορεία της ζωής του (Κοσμίδου, 1986).

Συμπερασματικά, Συμβουλευτική, σημαίνει στήριξη στους ανθρώπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους ενθαρρύνοντάς τους να σκέφτονται πιο θετικά και διαυγέστερα τόσο για τους ίδιους όσο και για τις καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Όσον αφορά το ρόλο του Συμβούλου στο σχολείο, ο Μπρούζος (1998) υποστηρίζει ότι ο στόχος της σχολικής συμβουλευτικής δε συνίσταται στην παροχή συμβουλών, καθοδήγησης ή παροχής εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών, αλλά η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση, αποτελούν το πλαίσιο υπηρεσιών της Σχολικής Συμβουλευτικής. Άρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο κυριότερος σύμβουλος στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, με προϋπόθεση την υιοθέτηση μιας προσέγγισης αγωγής που θα στοχεύει στην ολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι στη στενή γνωστική τους ανάπτυξη (Κοσμίδου-Hardy, 1998).

Χρειαζόμαστε άμεσα λοιπόν, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οργανωμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής. Πρέπει να έχουμε τη δυνατότητα να προσφέρουμε σε κάθε νέο άτομο, τη δυνατότητα γνωριμίας με τον εαυτό του, βοηθώντας το όχι να κλείσει τις φτερούγες αλλά να τις ανοίξει μέσα απ' τη σωστή συμβουλευτική σχέση, μέσα απ' την παραδοχή, αποδοχή και γνωριμία με τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Αντωνοπούλου, 1993).



### 3.1.1 Εκπαιδευτική Συμβουλευτική

«Η Εκπαίδευση γενικότερα και το σχολείο ειδικότερα, είναι ένας από τους χώρους στους οποίους η Συμβουλευτική έχει ευρύτατη εφαρμογή. Είναι ένας από τους χώρους που οι ανάγκες του και οι προσπάθειές του συνέβαλαν στην προώθηση και εξέλιξή της. Στη χώρα μας βέβαια, η εισαγωγή της Συμβουλευτικής στο σχολείο μόλις τώρα αρχίζει να συζητιέται με κάποια σοβαρότητα» (Δημητρόπουλος, 1999). Η Εκπαίδευση εκτός των άλλων είναι και μια ψυχολογική διαδικασία, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπληρούν και το ρόλο του παιδαγωγού-ψυχολόγου. Μάλιστα, η ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, κατέληξε βαθμιαία να αποτελεί μια συνειδητή προσπάθεια και ένα σαφές μέλημα του σχολικού προγράμματος. Βέβαια, η επίτευξη του στόχου αυτού δεν είναι μια απλή υπόθεση. Απαιτεί άρτια καταρτισμένους ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς στο θέμα της εδραίωσης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Σήμερα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται απαραίτητες, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις σχολικές τάξεις. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί δεν οφείλουν να είναι μόνο καλοί δάσκαλοι, οφείλουν ταυτόχρονα να είναι και καλοί εμπυχωτές (Μαλικιώση Λοϊζου, 2001).

Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση, απευθύνεται κυρίως στους μαθητές που έχουν ανάγκη για αυτογνωσία, σωστή ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη (Παρασκευόπουλος, 1985), ανάγκη βοήθειας στη λήψη αποφάσεων, (Δημητρόπουλος, 1994), ανάγκη δημιουργίας θετικής προδιάθεσης και στάσης προς τον εαυτό τους και τους άλλους και τέλος βοήθεια σε σχέση με τα σχολικά μαθήματα (Δημητρόπουλος, 1999). Σύμφωνα με τις Αντωνοπούλου (1993) & Μαλικιώση (2001) «η εκπαιδευτική συμβουλευτική, είναι συμβουλευτική της παιδαγωγικής σχέσης, των μαθημάτων, της ψυχολογίας του μαθητή και των γονιών του. Βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων του που πιθανόν να αντιμετωπίζει σε κοινωνικό, συναισθηματικό, προσωπικό και μαθησιακό επίπεδο, προβλήματα που αφορούν τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις σχέσεις και τις αντιθέσεις του με τους γονείς, στοχεύει στη μείωση του άγχους μέσα απ' τη σωστή καθοδήγηση και στην αυτοεκτίμηση». Επίσης στο επίπεδο της σχολικής τάξης, η συμβουλευτική: προάγει ένα θετικό κλίμα, ενισχύει την ικανότητα των μαθητών για αυτοδιαχείριση και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης για προσωπική αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η εκπαιδευτική συμβουλευτική, είναι εκείνη που ασχολείται με την εξέλιξη



και προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και που του παρέχει τη δυνατότητα να συζητήσει εμπιστευτικά με το δάσκαλό του οποιοδήποτε πρόβλημα τον απασχολεί (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999).

Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές του πρέπει:

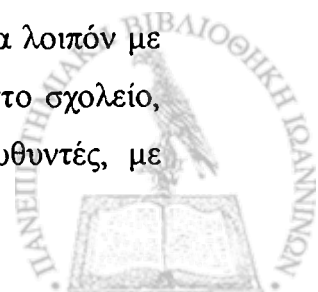
- ✓ Να μη κρίνει τους προβληματισμούς ή την στεναχώρια των μαθητών με βάση τις αντιλήψεις και θέσεις των μεγάλων.
- ✓ Να γνωρίζει ότι το κάθε παιδί έχει τη δική του ψυχολογία και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με έναν ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο και
- ✓ Να χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να αρχίσει συζήτηση με ένα μαθητή του, κυρίως όταν αυτός πρέπει να μιλήσει για τον εαυτό του (Ζήλου, 2006).

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι *«η εκπαιδευτική συμβουλευτική, στοχεύει στο να βοηθήσει το μαθητή να αποκτήσει την ταυτότητά του, που δεν είναι τίποτα άλλο από το πώς βλέπει και φαντάζεται τον εαυτό του, σε σχέση με τον κόσμο γύρω του και πως πιστεύει ότι τον κρίνουν οι άλλοι»* (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999). Επομένως, η εκπαιδευτική συμβουλευτική ενδιαφέρεται για την προσωπική, ψυχολογική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή.

### **3.2 Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο Δημοτικό Σχολείο**

Οι τεράστιες αλλαγές σε πολιτισμικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα, γεννούν σοβαρούς προβληματισμούς για το μέλλον της κοινωνίας μας. Αυτές οι αλλαγές, απαιτούν πολίτες με θετικές αξίες και χρήσιμες ικανότητες. Στη διαμόρφωση αυτών των πολιτών πρέπει να πάρει μέρος το σχολείο, το οποίο για να λειτουργήσει αποτελεσματικά πρέπει να είναι όχι μόνο *«χώρος διεξαγωγής μαθήματος»* αλλά και *«χώρος ζωής»* (Μπρούζος, 1998).

Η Συμβουλευτική στο σχολείο είναι απαραίτητη, για να βοηθηθεί ο αυριανός πολίτης στην πορεία του σε μια κοινωνία, η οποία παρατηρώντας τα γεγονότα αλλάζει συνεχώς. Πρόκειται για μια διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου, που στοχεύει στην προσωπική καθώς και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Για την υλοποίηση όμως του στόχου αυτού είναι απαραίτητο η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να στοχεύει στην προσωπική τους ανάπτυξη η οποία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κοσμίδου-Hardy, 2003). Σύμφωνα λοιπόν με την Ζήλου (2006), για να ενσωματωθεί ο θεσμός της Συμβουλευτικής στο σχολείο, θα πρέπει να γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, με

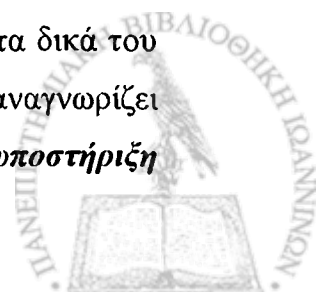


κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση, γιατί οι πρώτοι είναι αυτοί οι οποίοι έρχονται σε πιο άμεση επαφή με τους μαθητές τους με αποτέλεσμα να τους γνωρίζουν καλύτερα και να καταλαβαίνουν τις ανάγκες τους.

Καταλήγοντας, «*το σύγχρονο σχολείο είναι εκείνο που πρέπει να βελτιώσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες του και να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες και στις γενικότερες εξελίξεις με ευελιξία. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η ενσωμάτωση όλων των λειτουργιών της Συμβουλευτικής σε κάθε διδακτική δραστηριότητα*» (Ζήλου, 2006).

### **3.3 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης στις γνώσεις και δεξιότητες Συμβουλευτικής**

Ένα από τα βασικά στοιχεία βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το περιεχόμενο της επιμόρφωσης στη Συμβουλευτική, βασική προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι *η ανάπτυξη της αυτογνωσίας του*. Αυτή προωθείται μέσα από την επιμόρφωση και την ενασχόληση με την Συμβουλευτική. Οι εκπαιδευτικοί, επειδή είναι αυτοί που μαθαίνουν στους νέους πως να υπάρχουν σαν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, θα πρέπει οι ίδιοι να μάθουν να ανακαλύπτουν τον άλλον αλλά και τον εαυτό τους (Γκόλιαρης, 1998). Η επιμόρφωση αυτή θα βοηθήσει ακόμη τον εκπαιδευτικό *να αναπτύξει συμβουλευτικές δεξιότητες που χρειάζονται για να δημιουργηθεί ένα ζεστό σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο θα επικρατούν γνήσιες σχέσεις και ουσιαστική επικοινωνία, και οι μαθητές θα βρίσκουν τη συναισθηματική ασφάλεια που απαιτείται για να αυτό-εξερευνηθούν, να εκφραστούν, να αναπτυχθούν και να μάθουν*. Τέτοιες είναι, όπως ορίζονται από τον C. Rogers, η «*άνευ όρων*» αποδοχή του άλλου – να σέβεται δηλαδή και να αποδέχεται τις απόψεις, τις σκέψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα του μαθητή, η «*ενσυναίσθηση*»- δηλαδή η ικανότητα να μπορεί κανείς να έρχεται στη θέση του άλλου, να κατανοεί τον κόσμο του, τα συναισθήματά του, τα προβλήματά του και η «*γνησιότητα*» - δηλαδή να είναι κανείς ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται χωρίς προσωπείο, ώστε να μπορεί να εξωτερικεύει όλα τα συναισθήματά του που έχουν σχέση με την επικοινωνιακή διαδικασία (Μπρούζος, 1998). Ακόμη η ενασχόληση του δασκάλου με τη Συμβουλευτική *θα προωθήσει τη συναισθηματική του ανάπτυξη*, θα τον μάθει να δέχεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να τα κατανοεί και να αναγνωρίζει τη σημασία και την επιρροή που έχουν στη ζωή μας. Τέλος, θα δεχτεί *υποστήριξη*



*πάνω σε θέματα επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να βελτιώσει και να αναπτύξει εκείνες τις ικανότητες που είναι κρίσιμες για το έργο του, όπως μη λεκτική επικοινωνία και ενεργός ακρόαση (Καταβάτη, Διαθέσιμο στο: <http://www.taekpaideutika.gr>).*

Οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα με σκοπούς, προσδοκίες, προθέσεις και θεωρίες οι οποίες επηρεάζουν την πρακτική τους. Για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να διευκολύνουν την ψυχοδιανοητική και κοινωνική τους ανάπτυξη, θα πρέπει και οι ίδιοι να βρίσκονται σε μια πορεία προσωπικής-επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης.

### ***3.4 Η Αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής και οι παράγοντες που ευνοούν τη συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού***

Στη σημερινή κοινωνία, στην οποία επικρατεί άγχος, ανταγωνιστικότητα, σύγχυση και αβεβαιότητα για το μέλλον, κρίση κοινωνικών και ηθικών αξιών, έλλειψη στόχων και υψηλών ιδανικών από την νεολαία μας, το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού καθίσταται όλο και περισσότερο σημαντικό και αναγκαίο στα πλαίσια του σχολείου (Καλαβά, 1995). Παράλληλα στο χώρο της εκπαίδευσης, λόγω εμφάνισης προβλημάτων που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, τις κοινωνικές σχέσεις και πολλά άλλα, τα οποία οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν για να μπορέσουν να επιβιώσουν, υπάρχει μεγάλη ανάγκη από τη μεριά τους για προσωπική υποστήριξη. Σε σύγκριση με τα παλαιότερα χρόνια, σήμερα απαιτείται να ενθαρρύνουμε τα παιδιά για να μην απογοητεύονται από τις δυσκολίες που θα συναντούν και να έχουν όλα τα απαραίτητα ψυχικά εφόδια, για να νιώθουν επιτυχημένα και ευτυχημένα. Επίσης θα πρέπει να διακρίνονται από μεγάλη ψυχική δύναμη, για να μην εξωθούνται σε ανεπιθύμητες και αντικοινωνικές πράξεις και συμπεριφορές (Μπρούζος, 1998). Για να γίνουν τα προαναφερθέντα, εφικτά, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μην αρκούνται μόνο στην προσφορά αμέτρητων και πολλές φορές ανούσιων γνώσεων και υλικών αγαθών. Εάν αρχίσουν να αντιμετωπίζουν περισσότερο το παιδί ως άνθρωπο και όχι ως «μαγνητόφωνο» που θα γράφει το κάθε τι, τότε θα δημιουργήσουν παιδιά με ψυχικές δυνάμεις που δύσκολα θα λυγίσουν, γεγονός που θα τα βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες συνθήκες. Το μήνυμα που πρέπει να δίνεται από τους δασκάλους προς τη νεολαία είναι: «να μην επαναλάβουν ή συνεχίσουν τα λάθη της δικής μας γενιάς αλλά να θέσουν καινούργιους στόχους και οράματα» (Καλαβά, 1995).



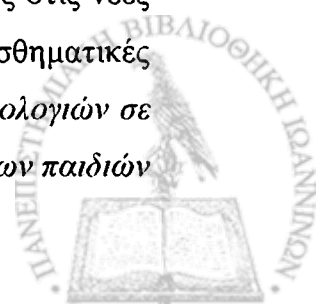
Όσον αφορά το σχολείο, θα πρέπει να απαλλαγεί από το γραφειοκρατικό του χαρακτήρα, να πάψει να είναι μηχανήμα παραγωγής και μετάδοσης στείρων γνώσεων και να κινήσει το ενδιαφέρον του σε μια αγωγή που να νοιάζεται περισσότερο για την ψυχική υγεία των μαθητών. Στο ρόλο αυτό του σχολείου κεντρική θέση κατέχει ο εκπαιδευτικός ο οποίος καλείται πέρα από τον παιδαγωγικό του ρόλο να εφαρμόσει και το Συμβουλευτικό (ανακτήθηκε από: <http://imm.demokritos.gr> στις 9/08/2010).

Παρακάτω, επιχειρείται αναφορά σε κάποιους παράγοντες, που καθιστούν την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο Δημοτικό σχολείο επιτακτική και αναγκαία. Αυτοί οι παράγοντες είναι:

**1. Η θέση των μαθητών σήμερα:** Η εκπαίδευση γενικότερα και η μάθηση ειδικότερα βρίσκονται σε μια συνεχής επαναστατική αλλαγή. Οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφόρησης, μαζί με τις κοινωνικές αλλαγές ανοίγουν μια νέα εποχή στις σχέσεις ζωής και στα κοινωνικά δεδομένα. Αυτή όμως η ανάπτυξη, προκαλεί στους μαθητές ανασφάλεια, τους κάνει επιθετικούς γιατί, πρέπει να αλλάζουν και αυτοί με τη σειρά τους τη ζωή, τις ικανότητες και τις πεποιθήσεις τους. Έτσι η ανάπτυξη της προσωπικότητας μετατρέπεται σε ένα ισχυρό συστατικό σε όλους τους τομείς της ζωής (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). Συγκεκριμένα η ζωή των σημερινών μαθητών διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Οι διαπροσωπικές σχέσεις τους είναι ανταγωνιστικές, τυπικές και απρόσωπες.
- Η ζωή τους χειραγωγείται από έναν καταναλωτικό ανταγωνισμό υλικών αγαθών με τους συνομηλίκους τους.
- Η συναισθηματική παραμέληση ή η υπερβολική προστασία χαρακτηρίζουν τις συνθήκες διαβίωσής τους.
- Κοινωνικές ανασφάλειες και ψυχοσωματικές διαταραχές είναι τα παρεπόμενα που βιώνουν από το σύγχρονο τρόπο ζωής (Κοσμόπουλος, 1995).

**2. Κοινωνικές μεταβολές:** Το σημερινό κοινωνικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες και συνεχείς μεταβολές, με αποτέλεσμα η κοινωνία να χαρακτηρίζεται από κοινωνική κινητικότητα. Εξαιτίας αυτού, απαιτεί από τα μέλη της κινητικότητα και απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Όπως όμως προκύπτει μέσα από ερευνητικά ευρήματα, η συνεχής κινητικότητα και η ανάγκη προσαρμογής στις νέες καταστάσεις, προκαλούν συχνά ανασφάλεια και οδηγούν σε ψυχοσυναισθηματικές επιβαρύνσεις (Μπρούζος, 1999). «Παράλληλα, η διείσδυση των νέων τεχνολογιών σε πολλούς τομείς της κοινωνίας, περιορίζουν τις κοινωνικές δραστηριότητες των παιδιών





(μαθητών) και τα οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση» (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

**3. Μεταβολές στο σχολείο:** Οι κοινωνικές μεταβολές καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα κοινωνικά δεδομένα. Αυτές οι κοινωνικές αλλαγές μπορεί να επέφεραν πρόοδο και εξέλιξη σε πολλούς τομείς, αλλά ταυτόχρονα επέφεραν και πολλές παρενέργειες (Μπρούζος, 1998).

«Ο εκπαιδευτικός νιώθει αδύναμος να υποδείξει παιδευτικούς σκοπούς μέσα σε αυτό το χάος των αλληλοσυγκρουόμενων θέσεων. Η διάθεσή του μειώνεται ακόμη περισσότερο, διαπιστώνοντας ότι και οι μαθητές δείχνονται απρόθυμοι να τον ακούσουν, αφού τα μηνύματα της εποχής είναι πάντα πιο ελκυστικά και λιγότερα δύσκολα. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να έχουμε έναν εκπαιδευτικό χωρίς κέφι, ψυχή και πίστη στο έργο του» (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). Έτσι και ο μαθητής από τη δική του πλευρά, βιώνοντας έναν τέτοιο εκπαιδευτικό φτάνει σε σημείο να μην εμπιστεύεται το δάσκαλο, να βλέπει με καχυποψία τις προσπάθειές του για διάλογο, με αποτέλεσμα να μην αισθάνεται την ανάγκη για δάσκαλο-συμπαράστατη.

**4. Επαναπροσδιορισμός των λειτουργιών του σχολείου:** Είναι κοινά αποδεκτό ότι το υπαρκτό σχολείο για τους μαθητές, αποτελεί ένα χώρο τον οποίο τον προσεγγίζουν με επιφύλαξη και αδιαφορία, γιατί δεν έχει νόημα, δεν τους ωθεί σε σημαντικές γι' αυτούς εμπειρίες και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες τους. Συνεπώς απαιτείται η αλλαγή του σε ένα νέο σύγχρονο σχολείο, που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις νέες προσδοκίες, να αναλάβει το ρόλο του παράγοντα κοινωνικοποίησης και παροχής βοήθειας, να εξασφαλίζει στους μαθητές ελεύθερο χρόνο για προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες και γενικότερα να καταστεί χώρος ζωής (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006 & Σπυράκης, 2001). Ακόμη ν' ασχολείται με επίκαιρα ζητήματα, όπως τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να προσπαθεί να παράγει άτομα με ολοκληρωμένες, υπεύθυνες, αυτόνομες και ελεύθερες προσωπικότητες. Η υλοποίηση όμως όλων αυτών απαιτεί και τον επαναπροσανατολισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού.

**5. Οι συνιστώσες του ρόλου του δασκάλου στο σημερινό σχολείο:** «Η παιδαγωγική πράξη συνίσταται από τη διδασκαλία, την αγωγή, τη μάθηση, την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική. Οι λειτουργίες αυτές βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης και συμβάλλουν η καθεμιά με το δικό τους τρόπο και όλες μαζί στη μάθηση. Σε αυτή την



εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός έχει κεντρική θέση, αφού αλληλεπιδρά καθημερινά με την πολυπλοκότητα της προσωπικότητας και του εαυτού δεκάδων μαθητών με ιδιαιτερότητες, ως προς τη συναισθηματική και πνευματική τους ανάπτυξη» (Κοσμίδου, 1998).

Άρα, θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου και να βελτιωθεί η ποιότητα σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θεωρεί ότι η κύρια επιδίωξη του, είναι να διευκολύνει την προσωπική προσπάθεια των μαθητών του για μάθηση, να γίνει δάσκαλος διευκολυντής, ο οποίος να εμπιστεύεται το μαθητή και να είναι δίπλα του αυθεντικός, αποδεκτικός και κατανοητικός. *«Δάσκαλος ο οποίος αποποιείται το συμβουλευτικό του έργο, μένει μακριά από τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, αδυνατεί να τον κατανοήσει και να τον αποδεχτεί, αδυνατεί να τον δώσει εφόδια για την εξέλιξη και την αυτοπραγμάτωσή του και αδυνατεί να τον καταστήσει ικανό να λαμβάνει από μόνος του αποφάσεις που θα το βοηθήσουν να δίνει λύσεις στα προβλήματά του»* (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Ο επαναπροσδιορισμός του σχολείου σε «χώρο ζωής», φέρνει στο προσκήνιο το συμβουλευτικό ρόλο του δασκάλου (Κοσμόπουλος, 1996). Ανεπιφύλακτα μπορούμε να ταχθούμε υπέρ της εφαρμογής του θεσμού της Συμβουλευτικής στο σχολείο γιατί:

- **Ο εκπαιδευτικός καλείται να υπηρετήσει βασικές αρχές στο σχολικό περιβάλλον.** Η Διδασκαλία, η Μάθηση, η Αγωγή, η Κοινωνικοποίηση και η Συμβουλευτική, είναι έννοιες συνδεδεμένες, συνώνυμες και παρουσιάζουν αλληλουχία. Στην προσπάθεια του κάποιος να τις ξεχωρίσει θα αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες (Μπρούζος, 1998). Ακόμη η Συμβουλευτική, θεωρείται παιδαγωγική ενέργεια και ως εκ τούτου παίρνει παιδαγωγική διάσταση (Μπρούζος, 1998 & Δημητρόπουλος, 1994).
- **Ο εκπαιδευτικός είναι από τα βασικά πρόσωπα στη σχολική ζωή του παιδιού.** Σε καθημερινή βάση έρχεται σε επαφή με το μαθητή και αναπτύσσονται επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Είναι ο μόνος ο οποίος έχει τη δυνατότητα, να γνωρίζει ή να αναγνωρίζει τις ικανότητες, δεξιότητες και τα προβλήματα κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ivey, 1996) και



- Η Συμβουλευτική ήταν ανέκαθεν ενσωματωμένη στο εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου. Σήμερα, ο αυξανόμενος αριθμός παιδιών με ψυχολογικά προβλήματα και συναισθηματικές διαταραχές, επιβάλλουν τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της Συμβουλευτικής, ως μια νέα ξεχωριστή διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας έχουν αυξηθεί, οι συνθήκες διαβίωσης έχουν αλλάξει και το σχολείο δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από την επιρροή τους, αντιθέτως εκείνος που καλείται να τις αντιμετωπίσει είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Μπρούζος, 1998).

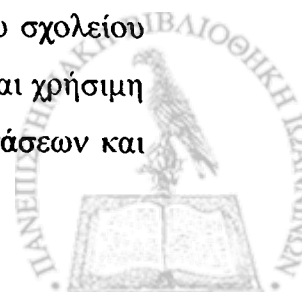
Συμπερασματικά, «η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής, αρχίζει να συνειδητοποιείται ως μια «νέα» πτυχή του εκπαιδευτικού έργου, γιατί διαφορετικά σε περίπτωση μη ανάληψης συμβουλευτικών καθηκόντων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, θα οδηγηθούμε εκ των πραγμάτων σ' ένα μονοδιάστατο προσδιορισμό του σχολείου ως χώρου μαθήματος – κάτι που ήδη ισχύει για το ελληνικό σχολείο – ενώ τα υπόλοιπα καθήκοντα που απορρέουν από μία σφαιρική θεώρηση της παιδείας, θα επιτελούνται σε άλλους χώρους. Κάτι τέτοιο, όμως, σημαίνει υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου, με αποτέλεσμα και η παιδεία που προσφέρει, να είναι επίσης υποβαθμισμένη» (Μπρούζος, 1998).

### **3.5 Ο εκπαιδευτικός της α/θμιας εκπαίδευσης ως λειτουργός Συμβουλευτικής**

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια επανεξέτασης πολλών από τις παραδοσιακές αρχές και θέσεις σχετικά με την αγωγή κυρίως τη σχολική. Έμφαση δίνεται στην υιοθέτηση μιας αντιαυταρχικής, δημοκρατικής νοοτροπίας στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών μας στο σχολείο. Ταυτόχρονα επιχειρείται η εισαγωγή του θεσμού της Συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον (Γκότοβος, 1986).

#### **3.5.1 Η χρησιμότητα της ενημέρωσης του εκπαιδευτικού σε θέματα Συμβουλευτικής**

«Η διάσταση της Συμβουλευτικής, είναι σημαντική για τον εκπαιδευτικό όσο αφορά τον εξανθρωπισμό των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, την αυτοπραγμάτωση και ολοκλήρωση του μαθητή, αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με την ενεργό ζωή» (Δημητρόπουλος, 1992). Η μελέτη της παράλληλα, είναι χρήσιμη σε κάθε άτομο, γιατί βοηθάει στην κατανόηση των ψυχολογικών καταστάσεων και

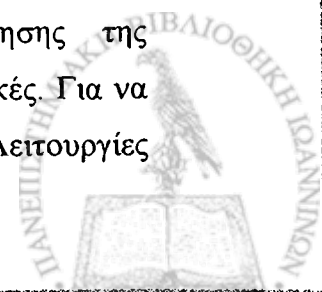


των ανθρώπινων σχέσεων. Με τη γνώση αυτή το άτομο αποκτά αυτοσυνειδησία και ικανότητα για επικοινωνία. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό η Συμβουλευτική, είναι απαραίτητη και χρήσιμη γιατί οι αλλαγές που αναμένει από τους μαθητές δεν έχουν σχέση μόνο με κάποιο γνωστικό αντικείμενο αλλά κυρίως με τα ίδια τα άτομα (Κοσμόπουλος, 1995). «Ο δάσκαλος γενικά είναι καλό να έχει μια ευαισθησία γύρω από τα ανθρώπινα προβλήματα καθώς και έναν προβληματισμό για το ποια στάση διευκολύνει περισσότερο, την προσπάθειά του να βοηθήσει τους μαθητές. Η προσπάθειά του αυτή, δεν έχει να κάνει με κάποιο γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να μάθει ο μαθητής, αλλά με θέματα που αφορούν την ίδια τη ζωή» (Κοσμίδου – Hardy & Ράπτη, 1996). Ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή σχετίζεται, όχι μόνον με τη διαδικασία της μάθησης, αλλά και με την ψυχική του υγεία, έτσι το σχολείο αν πραγματικά στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την προετοιμασία του για τη ζωή, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να τον αγνοεί.

Το μήνυμα που βγαίνει μέσα απ' όλα αυτά, είναι η σημαντικότητα του συμβουλευτικού ρόλου. Θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί, ότι παρά τα πλεονεκτήματα που διαθέτει ο ρόλος αυτός, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με τη δυνατότητα αξιοποίησής του από το δάσκαλο:

- Ο δάσκαλος αντιμετωπίζει ήδη σοβαρά προβλήματα χρόνου. Έχει ένα υπερφορτωμένο πρόγραμμα και δεν θα άντεχε σε πρόσθετες ευθύνες.
- Δεν είναι εφοδιασμένος με τα ανάλογα εφόδια, δεν έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα και του λείπουν οι εμπειρίες από το χώρο της Συμβουλευτικής.
- Δεν διαθέτει την κατάλληλη για τους ρόλους της Συμβουλευτικής προσωπικότητα και τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά.
- Αν επιφορτιστεί ο δάσκαλος με ρόλους Συμβουλευτικής, τότε θα ανακύψουν σοβαρά προβλήματα σχετικά με την κατάρτιση και υλοποίηση του σχολικού προγράμματος και
- Οι λειτουργίες της αγωγής/διδασκαλίας και εκείνες της Συμβουλευτικής είναι διαφορετικές (Δημητρόπουλος, 1992).

Σίγουρα με όσα έχουν ειπωθεί, η αγωγή και η Συμβουλευτική παρουσιάζονται ως έννοιες με κοινούς σκοπούς και στόχους. Παρατηρώντας όμως το τελευταίο σημείο που αναφέρθηκε ως επιφύλαξη προς την δυνατότητα αξιοποίησης της Συμβουλευτικής από τον δάσκαλο, παρουσιάζονται ως έννοιες διαφορετικές. Για να ελέγξουμε αν ισχύει, κρίθηκε απαραίτητη μια σύγκριση στους Σκοπούς - Λειτουργίες



- Μέσα - Μεθοδολογία - Προσέγγιση της Συμβουλευτικής και της Αγωγής και μια αναφορά στα χαρακτηριστικά και στις ιδιότητες του Συμβούλου και του Παιδαγωγού αντίστοιχα.

Όπως αναφέρεται στο περιοδικό «*Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*» οι σκοποί της Συμβουλευτικής αφορούν την/τον:

- Διευκόλυνση σωστής ανάπτυξης της προσωπικότητας όλων των όψεων του «εαυτού».
- Ολοκλήρωση του νέου ατόμου, ικανοποίηση των αναγκών του, αυτοπραγμάτωση.
- Γνωριμία και αποδοχή του εαυτού, διαμόρφωση μιας υγιούς ταυτότητας που να προσιδιάζει σε μια ρεαλιστική αυτογνωσία και θετική αυτοαντίληψη.
- Εντοπισμό αξιών στον εαυτό, αυτοαναγνώριση.
- Διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς.
- Ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης απέναντι στον εαυτό, στους άλλους, στη ζωή και εξουδετέρωση των πιθανών αρνητικών αντίστοιχα διαθέσεων.
- Βοήθεια του νέου ατόμου να προχωρήσει σε συνετές, ελεύθερες και αβίαστες επιλογές σε όλους τους τομείς της ζωής του.
- Επιτυχής αντιμετώπιση προσωπικών προβλημάτων αλλά και διαφόρων εμποδίων που παρουσιάζονται στις διάφορες φάσεις της ζωής τους και
- Αποτελεσματική προσαρμογή γενικά στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Δημητρόπουλος, 1992,1998).

Οι γενικότεροι σκοποί της Σχολικής Αγωγής ταυτίζονται με τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της Σχολικής Συμβουλευτικής.

Όσο αφορά τις *Λειτουργίες – Μέσα – Μεθοδολογία - Προσέγγιση* της Συμβουλευτικής:

- Η υλοποίηση της Σχολικής Συμβουλευτικής έχει ως βάση τη δημιουργική «σχέση» μεταξύ δασκάλου-μαθητή.
- Δίνεται μεγάλη έμφαση στις συνθήκες του κλίματος.
- Με τη Συμβουλευτική εξασφαλίζεται μια ευκαιρία έκφρασης και εξωτερίκευσης συναισθημάτων, συμπάθειας και κατανόησης.



- Η ενσυναίσθηση δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να αναζητήσει και να διερευνήσει τον εαυτό του μέσω της αντανάκλασης συναισθημάτων στο πρόσωπο του δασκάλου.
- Η Συμβουλευτική είναι προσωποκεντρική λειτουργία, δηλαδή ξεκινάει από το άτομο και καταλήγει στο άτομο.
- Είναι μια δυναμική σχέση, όπου ο δάσκαλος διευκολύνει το μαθητή στην ανάπτυξή του, στην αυτοδιερεύνησή του, στην αυτογνωσία του, στην αυτοαποδοχή του και στην αυτοπραγμάτωσή του (Δημητρόπουλος, 1992).

«Εάν η σχολική τάξη λειτουργήσει ως ομάδα και οι μαθητές δρουν ως μέλη της, τότε η απρόσωπη διδασκαλία μετατρέπεται σε προσωπική συμβουλευτική διαδικασία. Η «πελατοκεντρική διαδικασία» του Rogers, μετατρέπεται σε «μαθητοκεντρική» και η αίθουσα διδασκαλίας γίνεται αίθουσα «δυναμικής συμβουλευτικής» (Δημητρόπουλος, 1992).

Τέλος, ο Σύμβουλος ως «πρόσωπο» διαθέτει τα παρακάτω *χαρακτηριστικά* και *ιδιότητες*:

- Λειτουργεί ως πραγματικό πρόσωπο απέναντι στο μαθητή.
- Διακρίνεται για την ειλικρίνεια των αισθημάτων που εξωτερικεύει απέναντι στο μαθητή.
- Είναι ηγέτης, είναι οργανωτής της προσπάθειας, συντονιστής, διευκολυντής, ενθαρρυντής και υποστηρικτής του μαθητή.
- Δεν είναι αυταρχικός, δεν είναι απόλυτος, δεν είναι εξουσιαστικός. Είναι δημοκρατικός, υποχωρητικός, συνεργατικός και αποδέχεται τον άλλον όπως έχει. Δεν εξουσιάζει, δεν κατευθύνει, δεν επιβάλλει, δεν τιμωρεί κ.λπ.
- Λειτουργεί στο γνωστικό επίπεδο αλλά αναβαθμίζει το συναισθηματικό, με βάση τις αρχές της ελεύθερης βούλησης και της φιλικής προσέγγισης (Δημητρόπουλος, 1992).

Αν όλα όσα προαναφέρθηκαν παραπάνω που αφορούν το Σύμβουλο δεν χαρακτηρίζουν και τον δάσκαλο τότε σίγουρα μιλάμε για ένα πρόσωπο που δεν έχει καμία σχέση με τον παιδαγωγό. Άρα το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι παρόλο που δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο έννοιες (συμβουλευτική - αγωγή), εντούτοις παρουσιάζεται μια διαφοροποίηση την οποία εμείς οι ίδιοι προκαλέσαμε. Πρώτο, πετύχαμε να υποβαθμιστεί ο δάσκαλος σε απλό μεταδότη



γνώσεων, αδιαφορήσαμε για την παιδαγωγική-συμβουλευτική σχέση, αυτή που νομιμοποιεί και κάνει αναγκαία την ύπαρξη του δασκάλου, δεύτερο κάναμε την αγωγή απρόσωπη και παγερή, τρίτο χτίσαμε για τον δάσκαλο λάθος ρόλο με μια κατευθυντική και αξιολογική νοοτροπία και τέταρτο ο δάσκαλος δεν εκπαιδεύτηκε σωστά ούτε επιμορφώθηκε αντίστοιχα (Δημητρόπουλος, 1992).

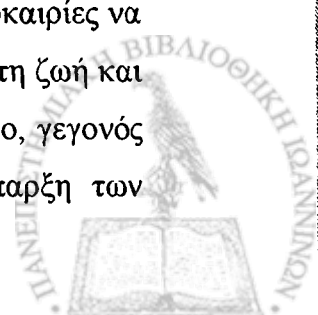
Προσωπικά πιστεύω, ότι αυτό το οποίο πρέπει να γίνει είναι η ενιαιοποίηση των δύο ρόλων, πρώτο γιατί ουσιαστικά οι δύο ρόλοι εκτελούν τις ίδιες λειτουργίες, έχουν τους ίδιους σκοπούς και τις ίδιες προσεγγίσεις, δεύτερο αυτό που αποκαλούμε καλή διδασκαλία, ταυτίζεται με τις διαδικασίες της Συμβουλευτικής και τρίτο γιατί ο δάσκαλος είναι κοντά στο παιδί και το παιδί κοντά στο δάσκαλο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

### **3.6 Η Συμβουλευτική στην Ελλάδα**

*«Η απουσία της βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σύγχρονα ζητήματα και μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνίας, η έλλειψη υποβοήθησης του εκπαιδευτικού για προσπάθεια ανάπτυξης του εαυτού του και των δυνατοτήτων του σε μια πορεία αυτομόρφωσης,...αναγκάζουν τον εκπαιδευτικό να καταφεύγει σε οικεία, δοκιμασμένα πρότυπα,... αναπαράγοντας έτσι παλαιότερες αντιλήψεις και πρακτικές που του στερούν ευκαιρίες δημιουργικής αντιμετώπισης διαφόρων προβλημάτων»* (Κοσμίδου – Hardy & Ράπτη, 1996).

Βασικό μέρος ενός σύγχρονου προγράμματος πρέπει να αποτελέσει η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και Συμβουλευτικής. Δυστυχώς στη χώρα μας δε φαίνεται να υπάρχει ευαισθησία σε τέτοια θέματα εκσυγχρονισμού εκπαίδευσης των δασκάλων. Ελάχιστες είναι οι εξαιρέσεις κι αυτές προϋποθέτουν προσωπικής πρωτοβουλίας (Κοσμίδου – Hardy & Ράπτη, 1996).

Έχει διαπιστωθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η θέση του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο δύσκολη. Εκ των πραγμάτων αυτός βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών εξωτερικών πιέσεων και εσωτερικών συγκρούσεων (Ξωχέλλης, 1984). Ακόμη το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας όπως και σε άλλες χώρες του κόσμου, δεν προσφέρει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να «μιλήσει για το ποιος είναι», να εκφράσει τον εαυτό του και να κατευθύνει τη ζωή και το έργο του με ένα τρόπο πιο πολυπρισματικό, ολικό και όχι μονοδιάστατο, γεγονός που θα είχε θετικό αντίκτυπο προς τους μαθητές. Ακόμη, με την ύπαρξη των

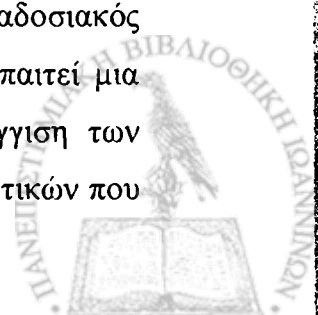


περιοριστικών παραγόντων (αναλυτικά προγράμματα, περιορισμένος χρόνος, κ.ο.κ), ο εκπαιδευτικός προορίζεται για τον ξεπερασμένο ρόλο του «παροχέα» στείρας γνώσης. Εκπαιδευτικός που τολμάει να εκφράσει την άποψη του και τον εαυτό του δεν λαμβάνεται υπόψη από τους άλλους. Ο καλός δάσκαλος ακριβώς σε αυτό το σημείο ξεχωρίζει, γιατί έχοντας υπόψη του αυτό που επικρατεί δίνει διαρκή αγώνα με στόχο τη διερεύνηση ευκαιριών αυτοέκφρασης, και αναζητά εναλλακτικές λύσεις έξω από το παραδοσιακό πλαίσιο της παιδείας (Κοσμίδου-Hardy, 1998).

Ο κ. Δημητρόπουλος (1998) τονίζει ότι η Συμβουλευτική στη χώρα μας: *«...εισήχθη άναρχα και σπασμωδικά, δεν είναι κανείς σε θέση να πει με βεβαιότητα πού εφαρμόζεται και τι ακριβώς θέλει να πετύχει... είναι μάλλον νεφελώδης η κατάσταση σήμερα. Ο Προσανατολισμός στη χώρα μας συμπληρώνει μισόν αιώνα ιστορία... η Συμβουλευτική καθυστέρησε ακόμη περισσότερο... Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της έπαιξε η ίδρυση της ΕΛ. Ε. ΣΥ. Π.- Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού καθώς και η ομόνυμη έκδοση του περιοδικού».*

Αυτό το οποίο δεν θα πρέπει να ξεχνιέται αλλά να εφαρμόζεται, είναι ότι η κατάκτηση της μάθησης, επιτυγχάνεται μέσα από τη βοηθητική διαπροσωπική σχέση. Αν ο δάσκαλος είναι σε θέση να παρέχει ένα τέτοιου είδους σχέση, ο μαθητής θα ανακαλύψει μέσα του την ικανότητα να χρησιμοποιήσει αυτή τη σχέση για την εξέλιξη και την αλλαγή του με αποτέλεσμα την προσωπική του ανάπτυξη. «Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διακρίνονται από ειλικρινές ενδιαφέρον, φροντίδα, συναισθηματική κατανόηση και σεβασμό για τους μαθητές τους αναπτύσσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Επειδή όμως υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες, και άρα δεν είναι ιδιαίτερα ικανοί να αναπτύξουν θετικές επικοινωνιακές σχέσεις με τους μαθητές τους, θεωρείται απαραίτητο να ευαισθητοποιηθούν και να εκπαιδευτούν σε αυτές». Αυτό παραπέμπει στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Συμβουλευτικής (Μαλικιώση Λοϊζου, 2001).

«Από τα παραπάνω φαίνεται ότι χρειάζεται μια «νέα τάξη πραγμάτων» στην παιδαγωγική διαδικασία. Η ξερή μετάδοση γνώσεων δεν φτάνει πια, αφού άλλωστε η γνώση «παλαιώνει». Αυτό που φαίνεται ότι ξεπεράστηκε είναι ο παραδοσιακός παιδαγωγικός ρόλος. Ο σύγχρονος παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου απαιτεί μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μια άλλη προσέγγιση των μαθητών. Προϋπόθεση για μια τέτοια προσέγγιση είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικών που





θα μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο ρόλο του παιδαγωγού-συμβούλου» (Κοσμίδου-Hardy, 1998). Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της αύξησης των ανθρώπινων προβλημάτων, παρουσιάζεται μια κίνηση για ανάπτυξη των δεξιοτήτων Συμβουλευτικής (Κοσμίδου – Hardy & Ράπτη, 1996). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία και η Συμβουλευτική Παιδαγωγική έχουν καθιερωθεί μέσα στα ελληνικά πανεπιστήμια και οι νέοι άνθρωποι αρχίζουν να καταρτίζονται επιστημονικά – θεωρητικά και πρακτικά σε ό, τι έχει σχέση με την επιστήμη της Συμβουλευτικής. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν τη Συμβουλευτική και να κάνουν πράξη τα αξιώματά τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4



## 4. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ

### 4.1 Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνοπτικά, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας, να εξελιχθούν σε άτομα με θετικές αξίες, με χρήσιμες ικανότητες και με υψηλή αυτοεκτίμηση. Σημαντικό στοιχείο στην εκπαιδευτική του πορεία, είναι να θεωρείται από τους μαθητές του, «ανοιχτό πρόσωπο» προς σ' αυτούς, ούτως ώστε να προωθείται ο διάλογος, η συζήτηση και η ειλικρίνεια μεταξύ τους, θεμέλια που απαρτίζουν τη φιλική και ζεστή ατμόσφαιρα εντός της σχολικής τάξης.

Μια εποικοδομητική ατμόσφαιρα συζήτησης εκπαιδευτικού-μαθητή, διακρίνεται σε τέσσερα στοιχεία:

- Ο δάσκαλος δείχνει ζεστασιά και ανταποδοτικότητα, εκφράζει ειλικρινές ενδιαφέρον και αποδέχεται το μαθητή, ως πρόσωπο.
- Η συμβουλευτική σχέση χαρακτηρίζεται από αποδοχή και επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων.
- Ο μαθητής είναι ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματά του.
- Η συμβουλευτική σχέση είναι απαλλαγμένη από κάθε είδους πίεση ή εξαναγκασμό (ανακτήθηκε από: <http://www.e-pafi.gr> στις 17/09/2010) .

Ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο επικοινωνεί με άτομα μικρής ηλικίας και δρα ως πρότυπο στα μάτια τους και είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Ο σύγχρονος δάσκαλος δεν πρέπει να είναι ο αναμεταδότης γνώσεων αλλά ο δημιουργός διαδικασιών κριτικής σκέψης. Η προσπάθειά του θα πρέπει να εστιάζεται στον εφοδιασμό των παιδιών με ικανότητες και δεξιότητες, τέτοιες που θα τα βοηθήσουν να ολοκληρωθούν και να μπορούν να ορθοποδήσουν στο σύγχρονο κόσμο (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). Σύμφωνα με τον κ. Μπρούζο (1998), ο εκπαιδευτικός λόγω της καθημερινής επαφής και της συχνής επικοινωνίας του με τον μαθητή, μπορεί να αναπτύξει μια ουσιαστική *σχέση* μαζί του, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του, να τον στηρίξει ψυχολογικά και να του προσφέρει βοήθεια. Επίσης, δεν αρκεί να προβαίνει μόνο σε απλή εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και του έργου του, αλλά οφείλει παράλληλα να αφυπνίζει και να στηρίζει τις δυνατότητες εξέλιξής του. Οφείλει επίσης να του παρέχει



συμβουλευτική στήριξη με στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη των δυνατοτήτων που διαθέτει, με προοπτική τη σχολική, επαγγελματική και προσωπική επιτυχία. «Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, οφείλει να διαθέτει κάποια απαραίτητα προσόντα και χαρακτηριστικά, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του συμβουλευτικού του έργου, ώστε να το ασκεί αποτελεσματικά». Επειδή η συμβουλευτική, δεν αποτελεί από μόνη της ανεξάρτητη επιστήμη, αλλά επικαλύπτεται από άλλες επιστήμες απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να έχει και μια γενική γνώση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί στο χώρο της συμβουλευτικής, για να είναι σε θέση να αξιολογεί και να επιλέγει τη σωστή, για κάθε περίπτωση, θεωρία (Δημητρόπουλος, 1992 & Μπρούζος, 1998).

Προκειμένου ο δάσκαλος να οργανώσει και να δομήσει σωστά τη συμβουλευτική σχέση μεταξύ αυτού και των μαθητών του, θα πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω ιδιότητες:

- Η γνώση του εαυτού του, των φόβων του, των αδυναμιών του, του δυναμικού του, των αξιών του, των στάσεων, των προσδοκιών, της ιδεολογίας και της προσωπικής του θεωρίας.
- Η κριτική προσέγγιση και γνώση που αφορά στα δρώμενα που είναι έξω και γύρω του και επηρεάζουν τον ίδιο και τους μαθητές του.
- Να είναι πρόσωπο ισορροπημένο, κριτικά σκεπτόμενο πάνω στον εαυτό του και στα κοινωνικά τεκταινόμενα.
- Να βρίσκεται σε πορεία αυτοπραγμάτωσης.
- Να διαθέτει ευελιξία, αισιοδοξία και πάθος γι' αυτό που κάνει.
- Να επιδιώκει την απόκτηση αυτογνωσίας.
- Να μπορεί να επικοινωνεί με τους μαθητές.
- Να είναι φιλικός, κοινωνικός και προσιτός.
- Να αξιολογεί και να κρίνει τις πράξεις του και τις στάσεις του, απέναντι στο μαθητή.
- Να έχει την ικανότητα και τη θέληση να βοηθάει τον άνθρωπο.
- Να είναι ευέλικτος και ευπροσάρμοστος.
- Να αποδέχεται τις αδυναμίες του άλλου και να κατανοεί τα προβλήματά του.
- Να δείχνει ειλικρίνεια σχέσης και ενδιαφέροντος.
- Να τηρεί ουδέτερη και όχι αξιολογική στάση.
- Να δείχνει ανεκτικότητα, κατανόηση.



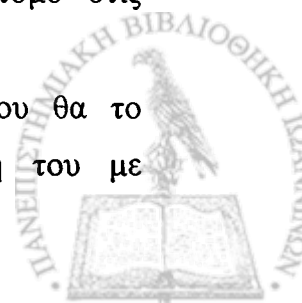
- Να διακατέχεται από κοινωνική ευαισθησία.
- Να παρέχει στο μαθητή του παιδαγωγική ελευθερία στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας.
- Να επιδεικνύει δημοκρατική συμπεριφορά κ.ο.κ (Ρέππα, 1996 & Δημητρόπουλος, 1999).

Επιπλέον, η δημιουργία ζεστής και φιλικής ατμόσφαιρας πρέπει ν' αποτελεί βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού. Μέσα από μία κατάλληλη ατμόσφαιρα ο μαθητής χαλαρώνει, αποβάλλει το άγχος, την ανασφάλεια και την πίεση. Για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να σέβεται και να αποδέχεται τις απόψεις, τις στάσεις, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα του μαθητή, ανεξάρτητα από το αν συμπίπτουν ή όχι με τα δικά του πιστεύω (Δημητρόπουλος, 1999 & Μπρούζος, 1998 & Maslow, 1971). Τέλος, θα πρέπει να προσπαθεί να εντοπίσει κάθε συναισθηματική αντίδραση του μαθητή και να τον βοηθήσει να κατανοήσει αυτή την αντίδραση, ώστε να μπορέσει ο ίδιος να γνωρίσει σε βάθος τη συμπεριφορά του.

Ο μαθητής πρέπει να είναι ο πρωταγωνιστής της συμβουλευτικής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός υποστηρικτής του. (Δημητρόπουλος, 1999).

Απ' όλες τις έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα συμβουλευτικής, απορρέει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι όροι ή χαρακτηριστικά του δασκάλου-συμβούλου που είναι απαραίτητα για να υπάρξει εποικοδομητική βοηθητική διαπροσωπική σχέση. Πρόκειται, λοιπόν, για την ενσάρκωση μιας προσωποκεντρικής στάσης ζωής, όπως την περιγράφει και παρουσιάζει ο C. Rogers και άλλοι θεωρητικοί της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής. Αυτή η στάση, διακρίνεται από την **ενσυναίσθηση** του συμβούλου (εκπαιδευτικού), από τη **γνησιότητά** του και από την **άνευ όρων αποδοχή** του συμβουλευόμενου (μαθητή). Αυτές τις μεταβλητές τις χαρακτηρίζει μια σχέση αλληλεξάρτησης και απαιτείται να υλοποιούνται ταυτόχρονα (Μπρούζος, 1998 & Κοσμόπουλος, 1995). Γενικά τα βασικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού-συμβούλου είναι να ενθαρρύνει:

- Την ανάπτυξη της αυτοαποδοχής του ατόμου.
- Την ανάπτυξη του αυτοελέγχου, για να μη στηρίζεται το άτομο στις αντιλήψεις, κρίσεις και αξιολογήσεις των άλλων για τον εαυτό του.
- Την πιθανή εκμάθηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα στη ζωή του με



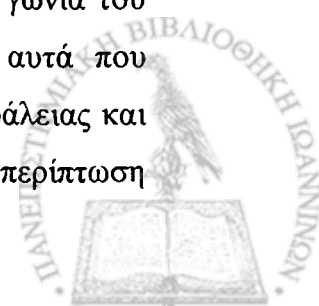
περισσότερη ψυχραιμία και υπευθυνότητα και με λιγότερο άγχος (Κοσμίδου, 1986).

#### 4.1.1 Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως συμβούλου

Σύμφωνα με τον Rogers, η προσωπικότητα του δασκάλου-συμβούλου έχει μεγάλη σημασία, προκειμένου να θεωρηθεί ικανός να βοηθήσει το μαθητή του. Γι' αυτό χρειάζεται να διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα, αυτογνωσία, να είναι ο εαυτός του και να μη προσποιείται (Μαλικιώση Λοΐζου, 2001). «Κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους, έτσι ώστε να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με τη μόρφωσή τους. Πρέπει να προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών του, με στόχο να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθητης επικοινωνίας μέσα στην οποία ο μαθητής διευκολύνεται να αναπτυχθεί και να επιτύχει τη γνώση του εαυτού του. Η αποδοχή του μαθητή, των σκέψεων και των συναισθημάτων του, ακόμη και αυτών τα οποία ο ίδιος φοβάται, θεωρείται σημαντική για τη συναισθηματική του ανάπτυξη και την εξεύρεση θετικών λύσεων» (Μαλικιώση Λοΐζου, 2001).

Πολλές σχετικές έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα συμβουλευτικής, καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι όροι ή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που είναι απαραίτητα για να υπάρξει επικοινωνιακή βοηθητική διαπροσωπική σχέση, αλλά και να καταφέρει να λειτουργήσει ως φορέας έκφρασης και υλοποίησης της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του. Όπως επισημαίνουν ο Μπρούζος (1998, 1995), η Μαλικιώση – Λοΐζου (2001), ο Δημητρόπουλος (1999), ο Κοσμόπουλος (1995,1996) και οι Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου (2006), οι όροι ή τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι τα εξής:

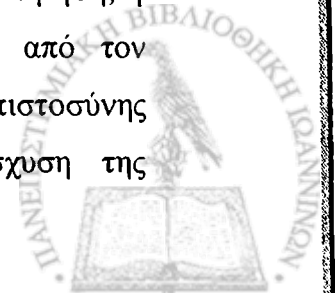
**α. Ενσυναίσθηση (empathy):** Μια πρώτη σημαντική συνιστώσα του συμβουλευτικού προφίλ του εκπαιδευτικού είναι η ενσυναίσθητική ικανότητα, δηλαδή να μπορεί ο εκπαιδευτικός να νιώσει το μαθητή όπως αυτό νιώθει τον εαυτό του και να νιώσει τη σκέψη του σαν να πρόκειται για δική του σκέψη. Είναι δηλαδή, η ικανότητα του δασκάλου να μπορεί να διεισδύει στον εσωτερικό κόσμο ενός μαθητή και να κατανοεί τον κόσμο του, να βλέπει δηλαδή τα πράγματα από την οπτική γωνία του πρώτου, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτά και να του κοινοποιεί αυτά που κατανόησε, με απώτερο στόχο ο μαθητής να αποκτήσει μια αίσθηση ασφάλειας και να νιώσει ότι κάποιος είναι δίπλα του που τον ακούει και τον κατανοεί. Σε περίπτωση



που ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται συναισθηματικά με το μαθητή του, αυτό θα έχει αρνητικά αποτελέσματα, που θα οδηγήσουν στην κούραση του ίδιου του δασκάλου ο οποίος αντί να βοηθήσει το μαθητή, να του δημιουργήσει περαιτέρω πρόβλημα. Άρα, η κατοχή της ενσυναισθητικής ικανότητας ερμηνεύεται ως κατάδυση στον κόσμο του άλλου δίχως να χάνεται σε αυτόν (Μπρούζος, 1998 & Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001). Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τους Duan & Hill (1996), είναι απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε μορφή γνήσιας επικοινωνίας και προϋποθέτει την κατανόηση του μαθητή σε γνωστικό (τι σκέφτεται και τι λέει) αλλά και σε θυμικό επίπεδο (τι αισθάνεται). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της ενσυναίσθησης είναι η ενεργητική ακρόαση (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνοδεύει το μαθητή του ακούγοντας τον, βλέποντάς τον, κατανοώντας τον και συναισθάνοντάς τον. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ακρόασης είναι ότι δεν περιορίζεται στη λεκτική επικοινωνία αλλά περιλαμβάνει και τα μη λεκτικά μηνύματα (γλώσσα του σώματος). Στόχος της είναι να δώσει στο μαθητή τη δυνατότητα να ακροάζεται ο ίδιος τον εαυτό του, γεγονός απαραίτητο για αυτοκατανόηση και αυτοαποδοχή (Μπρούζος, 1998).

Η επιτυχής ενσυναίσθηση, επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή. Όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να διεισδύσουν στον εσωτερικό κόσμο των μαθητών του, τους δίνεται η δυνατότητα να συλλέξουν πληροφορίες γι' αυτούς, γεγονός που τους βοηθάει να προσαρμόζουν τις δραστηριότητές τους, μπορούν να καταλάβουν πότε ένας μαθητής βρίσκεται σε κατάσταση άγχους αλλά και να μάθουν πώς οι μαθητές επιθυμούν να ζουν και τι θέλουν να κάνουν. Στη συνέχεια γνωστοποιώντας οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές αυτά που έχουν κατανοήσει όσο αφορά τον εσωτερικό τους κόσμο, παρέχεται στους δεύτερους η δυνατότητα να αρχίσουν να ασχολούνται και οι ίδιοι με τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να παίρνουν στα σοβαρά τα συναισθήματά τους, τα βιώματά τους και γενικά τον εσωτερικό τους κόσμο. Έτσι, οι μαθητές βιώνουν τον εκπαιδευτικό ως ένα πρόσωπο με κατανόηση, βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων (Μπρούζος, 1998).

**β. Άνευ όρων αποδοχή-θετική αναγνώριση (unconditional positive regard):** Μια δεύτερη προϋπόθεση που απαιτείται για την αλλαγή του μαθητή, είναι η εκτίμηση, η αναγνώριση και η αποδοχή χωρίς όρους της προσωπικότητάς του από τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για τη στάση που συμβάλλει στην εδραίωση εμπιστοσύνης και ασφάλειας στη συμβουλευτική σχέση, καθώς και στην ενίσχυση της



αυτοεκτίμησης του μαθητή. Αποδοχή δίχως όρους, σημαίνει απεριόριστη δεκτικότητα και ευνοϊκή προδιάθεση προς το μαθητή (Μπρούζος, 1998).

Ο εκπαιδευτικός, πρέπει να αντιμετωπίζει το μαθητή με συναισθηματική θέρμη, να νοιάζεται πραγματικά γι' αυτόν και να μην τον επικρίνει. Η στάση αυτή απαιτεί, πρώτον, άνευ όρων αποδοχή και σεβασμό του μαθητή, στοιχεία που αποτελούν πηγή εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης και δεύτερον προϋποθέτει ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των δύο μελών, ώστε ο μαθητής να εκφράζεται ελεύθερα και να μην χρειαστεί να υιοθετήσει μηχανισμούς άμυνας, για να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα (ανακτήθηκε από: <http://www.psychology.gr> στις 10/08/2010). Ο Rogers περιγράφει την αποδοχή και την αναγνώριση ως εξής: *«Αν αντιλαμβάνομαι τις προσωπικές εμπειρίες του άλλου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μη μπορώ να κάνω διάκριση μεταξύ των προσωπικών του εμπειριών ως περισσότερο ή λιγότερο αξιών θετικής αναγνώρισης, τότε αισθάνομαι άνευ όρων θετική αναγνώριση γι' αυτόν τον άνθρωπο»* (Μαλικιώση Λοϊζου, 2001). Όπως αναφέρει ο Bratanic (1999), η αποδοχή του μαθητή από τη μεριά του εκπαιδευτικού, σημαίνει πως ο δεύτερος έχει αποδεχτεί αρχικά τον εαυτό του και στη συνέχεια επεκτείνεται στην αποδοχή του πρώτου. Σίγουρα, προϋποθέτει από τη μεριά του εκπαιδευτικού αυτογνωσία και παράλληλα τη διάκριση του εαυτού του από τους διάφορους ρόλους (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). *«Το να αποδέχομαι κάποιον χωρίς όρους, σημαίνει ότι αποδέχομαι τόσο τις προόδους του όσο και τις οπισθοδρομήσεις του... Ο άνευ όρων σεβασμός του μαθητή και η αποδοχή του έτσι όπως είναι, με τις καλές και τις κακές του πλευρές, σημαίνει εκτίμηση.»* (Μπρούζος, 1998). Η άνευ όρων αποδοχή και εκτίμηση χαρακτηρίζεται από μια στάση συμμετοχικού σεβασμού. Βασική προϋπόθεση της εκτίμησης και αποδοχής όπως και της ενσυναίσθησης, είναι η ενεργητική ακρόαση.

Όταν ο εκπαιδευτικός, στην καθημερινή του επαφή με τους μαθητές, αποδέχεται και σέβεται την προσωπικότητά τους και νοιάζεται γι' αυτούς, τότε έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

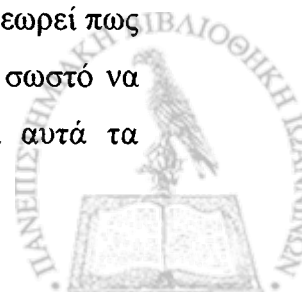
- Οι μαθητές νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί, γεγονός που τους βοηθά να αποδέχονται και οι ίδιοι τους εαυτούς τους, να αναγνωρίζουν την αξία τους και να νοιάζονται περισσότερο για τους εαυτούς τους.
- Οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται τους άλλους.





- Όταν οι μαθητές βιώνουν κάποια προβλήματα, απευθύνονται πιο εύκολα στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συμβάλλει στη πιο γρήγορη επίλυσή τους.
- Οι αμυντικοί μηχανισμοί των μαθητών υποχωρούν και αρχίζουν να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς τους.
- Οι εκπαιδευτικοί που διέπονται από τη στάση αυτή καθορίζουν ανάλογα και τη συμπεριφορά τους. (Μπρούζος, 1998)

γ. *Γνησιότητα – συμφωνία (genuineness)*: Η τρίτη διάσταση του συμβουλευτικού προφίλ του εκπαιδευτικού, είναι η γνησιότητα και η συμφωνία. «Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των εσωτερικών βιωμάτων και εξωτερικής συμπεριφοράς, λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, όπως επίσης αντιλήψεων και δράσης» (Μπρούζος, 1998). Οι δύο αυτοί όροι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως η εκπαιδευτική αυθεντικότητα, που σύμφωνα με τον Rogers είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της προσωποκεντρικής συμπεριφοράς, είναι η βάση για την ενσυναίσθηση και την εκτίμηση (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). Επίσης, οι έννοιες *γνησιότητα – συμφωνία* αποτελούν προϋπόθεση για την προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Rogers, υιοθέτησε την έννοια της γνησιότητας, ως απαραίτητη προϋπόθεση για να αισθανθεί ο πελάτης (μαθητής) ασφαλής και να πάρει το ρίσκο να διεισδύσει σε πιο βαθιά επίπεδα επικοινωνίας με τον εαυτό του. Οι «στάσεις» που οριοθετούν τη γνησιότητα, είναι δύο: Η πρώτη, αφορά τη γνησιότητα της συμπεριφοράς του θεραπευτή (εκπαιδευτικού), με την έννοια ότι ο θεραπευτής (εκπαιδευτικός) οφείλει να είναι ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, δίχως να κάνει χρήση κάποιου επαγγελματικού ή άλλου προσωπείου. Οφείλει να είναι απλός, προσιτός και όχι εγκλωβισμένος στο ρόλο του ειδικού. Η δεύτερη στάση αφορά την αρμονία του θεραπευτή (εκπαιδευτικού) με τον εσωτερικό του κόσμο, με την αυτοαντίληψή του, την ικανότητα αυτογνωσίας, που θα του επιτρέψει να μην αναμειξεί τα δικά του άλυτα προβλήματα μέσα στην θεραπευτική διαδικασία (ανακτήθηκε από: <http://www.psychology.gr> στις 10/08/2010). Η C. Rogers (1973), κάνει λόγο για «*επιλεκτική γνησιότητα*», ερμηνεύοντας τη διατύπωση αυτή ως την ικανότητα να κρίνει κανείς την αναγκαιότητα περιορισμού κάποιων συναισθημάτων, γνώσεων και βιωμάτων κατά την επικοινωνία με το μαθητή (συμβουλευόμενο). Η ίδια, θεωρεί πως ό,τι λέγεται πρέπει να είναι αυθεντικό, αλλά ότι είναι αυθεντικό δεν είναι σωστό να λέγεται ΠΑΝΤΑ (Μπρούζος, 1998). Ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει αυτά τα



χαρακτηριστικά γνωρίσματα, συμπεριφέρεται προς τους μαθητές χωρίς προσωπείο, είναι σε θέση να ακροάζεται τόσο τον εαυτό του όσο και τον μαθητή του αλλά και να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του τα οποία έχουν σχέση με τη συμβουλευτική διαδικασία (Μπρούζος, 1998, & Αγγελόπουλος - Πολυδώρου - Πολυδώρου, 2006).

Πέρα από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά σύμφωνα με το Σταυρόπουλο (1974), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από αισιοδοξία γιατί το θεωρεί ένα βασικό και απαραίτητο πνευματικό γνώρισμα του. Είναι ένα μέσο για να επικοινωνεί με τον ψυχικό κόσμο των μαθητών και να αναπτρώνει το φρόνημά τους. Ο αισιόδοξος δάσκαλος φέρνει στους μαθητές ενώπιον της ζωής όπως αυτή είναι στην πραγματικότητα και τους εμπνέει θάρρος και τους δίνει εφόδια για να αποδειχτούν νικητές. Επίσης προκειμένου ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται αυθεντικά απαιτείται να τον διακρίνει από πριν η αυτογνωσία και κυρίως η αρμονία με την αυτοαντίληψη του. Μ' αυτό τον τρόπο ελαττώνονται οι πιθανότητες ανάμειξης των προσωπικών άλυτων προβλημάτων του στη συμβουλευτική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός κατανοεί καλύτερα τα αισθήματά του απέναντι στο μαθητή και είναι σε θέση να συναισθανθεί τη ψυχική κατάσταση του τελευταίου διαχωρίζοντάς την από τη δική του.

Θεωρείται σημαντικό να σημειωθεί ότι, *«οι μεταβλητές αυτές δεν πρέπει να εκλαμβάνονται και να χρησιμοποιούνται ως τεχνικές, αλλά να βιώνονται ως θεμελιώδης στάση ζωής, η οποία στηρίζει και προάγει την έμφυτη τάση του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση αφενός και εξαλείφει τις τυχόν δυσχέρειες πραγμάτωσης αφετέρου»* (Μπρούζος, 1995).

Μια τέτοια στάση εκπαιδευτικού επιφέρει, σύμφωνα με τον Tausch (1981), τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Οι μαθητές γνωρίζουν ποιον εκπαιδευτικό έχουν απέναντί τους.
- Οι μαθητές βιώνουν τους εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα με συναισθήματα και όχι ως υπαλλήλους.
- Μέσω της γνήσιας επικοινωνίας οι μαθητές μαθαίνουν να είναι και αυτοί αυθεντικοί, να μη χρειάζεται να κάνουν χρήση προσωπειών. Αυτό τους επιτρέπει να ζουν με λιγότερη ένταση, ώστε να είναι σε θέση να διοχετεύουν την ενέργειά τους στην προώθηση της προσωπικής εξέλιξής τους. (Μπρούζος, 1998).



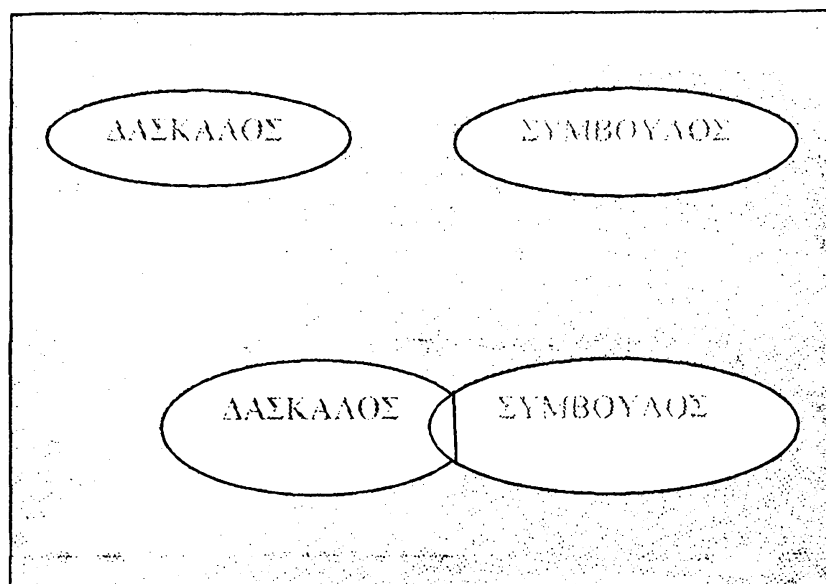
- Οι μαθητές εμφανίζουν ευνοϊκότερη ψυχική κατάσταση και προσωπική ικανοποίηση, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, λιγότερους φόβους.
- Οι μαθητές εμφανίζουν καλύτερες γνωστικές επιδόσεις και υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών.
- Εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα συνεργασίας, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετικότητα (Μπρούζος & Ράπτη, 2001).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στον τρόπο με τον οποίο η Σχολική Συμβουλευτική συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών, παρουσιάστηκε ο Συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών ενισχύεται από ένα υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο που δημιουργείται και εδραιώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς το σχολείο οφείλει να αναλάβει το ρόλο του παράγοντα κοινωνικοποίησης και παροχής βοήθειας, να καταστεί χώρος ζωής, ώστε να θεραπεύσει τις σύγχρονες ανάγκες. (Δημητρόπουλος 1992, Κοσμίδου-Hardy 1998, Κοσμόπουλος 1996, Μπρούζος 1998 & 1999) και ο εκπαιδευτικός πρέπει: να σέβεται και ν' αποδέχεται το μαθητή χωρίς όρους, να ενσυναισθάνεται και να είναι γνήσιος τόσο με τον εαυτό του όσο και στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Μπρούζος & Ράπτη, 2001). Επομένως, η Συμβουλευτική πρακτική του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να θεωρείται αντίθετη προς την αποστολή του στο σχολείο, αλλά να αποτελεί την ουσία της παιδαγωγίας και την καρδιά του εκπαιδευτικού έργου (Κοσμόπουλος, 1996).

Ως υπάλληλος του κράτους, ως καθοδηγητής στη βασική γνώση του μαθητή σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ως επιστήμονας, ως παιδαγωγός, ως σύμβουλος, αλλά και ως φορέας ατομικού και συλλογικού ήθους και αξιών, ο δάσκαλος σήμερα περισσότερο από ποτέ, αισθάνομαι ότι είναι επιφορτισμένος με σοβαρά, δύσκολα και πολλά καθήκοντα, τόσα που δεν μπορεί να αντέξει ένας φυσιολογικός άνθρωπος, και στα οποία αγωνίζεται μόνος του να ανταποκριθεί επαξίως. Παρ' όλα αυτά όμως, δεν παραβλέπω να τον θεωρώ λειτουργό και υπεύθυνο για την ανάπτυξη και εξέλιξη των νέων ανθρώπων.



## ΡΟΛΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ\*



\* «Νέο Σχολείο» – «Σχολείο Εργασίας». Ανθρωπιστική-Φαινομενολογική Ψυχολογία

### 4.1.2 Η σημασία της Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου

Έρευνες, έχουν αποδείξει ότι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά ενός Συμβούλου, συμβάλλουν θετικά στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε στο μαθητή μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα με κριτική σκέψη και παράλληλα να του παρέχουμε κάθε έγκυρη πληροφόρηση, σχετικά με τα προβλήματα ή τους κινδύνους που διατρέχει, ώστε να ενταχθεί ομαλά και με επιτυχία στην κοινωνία (Καλαβά & Ρέππα, 1996). «Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός όταν συναισθάνεται τους μαθητές του, όταν τους αντιμετωπίζει όπως θα ήθελε να τον αντιμετωπίζουν και όταν τους βοηθά θεωρώντας τα προβλήματά τους όσο σημαντικά τα θεωρούν κι αυτοί, τότε γίνεται παιδαγωγός. Έτσι, οι μαθητές βλέπουν στο πρόσωπό του, όχι μόνο το άτομο που τους αξιολογεί, αλλά και εκείνο το άτομο που έχει τη διάθεση να ακούσει τα προβλήματά τους, τις απόψεις τους κ.ο.κ. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία, να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους, τα λάθη τους και να τα αντιμετωπίζουν, αλλά και τις δυνατότητες τους, και να τις αξιοποιούν» (Μπρούζος, 1998). Σίγουρα εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αυτές τις συμβουλευτικές αρχές στα πλαίσια της συνεργασίας του με τους μαθητές, παρουσιάζει καλύτερα και ουσιαστικότερα

αποτελέσματα, σε σύγκριση με τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί με βάση τους σύγχρονους κανονισμούς του υπουργείου και του σχολείου:

- Έχει καλύτερα αποτελέσματα στις επιδιώξεις και του στόχους του.
- Καταφέρνει να βοηθήσει αποτελεσματικά το μαθητή που αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα είτε με τα μαθήματα, είτε με τους γονείς του κ.ο.κ και
- Μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και για το μέλλον τους (Σαμοϊλης, 1996 & Ζήλου, 2006).

Σημαντικά και χαρακτηριστικά θεωρούνται τα λόγια της Κεκέ (1996): *«Έχοντας συμβουλευτικές ικανότητες και δεξιότητες θα μπορέσουμε έτσι να βοηθήσουμε αποτελεσματικότερα έναν μαθητή που έκλεψε για π.χ, αλλά παράλληλα θα μπορέσουμε να μάθουμε και τους λόγους που παρακίνησαν το παιδί να προβεί σ' αυτήν την αντικοινωνική πράξη. Ίσως να μάθουμε ότι το παιδί έκλεψε για να αγοράσει δώρο στη μητέρα του»*. Η γνώση των παραπάνω δεξιοτήτων πρέπει να συνοδεύεται από την αυτοαποδοχή και την προσωπική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να βρίσκεται σε επαφή με τον εαυτό του και να ζει τη ζωή του με πληρότητα για να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του να κάνουν το ίδιο (Μαλικιώση Λοΐζου, 2001).

Σήμερα, όπως συμβαίνει τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στη Συμβουλευτική επιστήμη, διαπιστώνουμε μια μετάβαση από την έννοια της αυθεντίας του παιδαγωγού-συμβούλου στην έννοια του συμβούλου διευκολυντή. Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας μας οδηγούν σε ένα σύμβουλο-παιδαγωγό και όχι «απόλυτο εκπαιδευτικό». Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι οφείλουν να αποδεχθούν το νέο τους ρόλο και να διευκολύνουν τα περάσματα. Να αναδειχθούν σε μεσολαβητές που ευνοούν την ολοκλήρωση των δεδομένων σε πληροφορίες, των πληροφοριών σε γνώσεις, των γνώσεων σε σοφία και της σοφίας σε πολιτισμό.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο πρέπει να μην αποποιείται τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του, αλλά αντίθετα πρέπει να την αναδεικνύει καθημερινά, προκειμένου τα σχολεία να ανταποκριθούν στις σημερινές προκλήσεις και να διατηρήσουν το ρόλο και τη σημασία τους, ως θεσμοί **παιδείας και αγωγής** (Αγγελόπουλος & Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).



1 / Επιστολή του κ. Γεωργίου Καραγιάννη

Ο κ. Γεωργίου Καραγιάννη, διευθυντής του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, έγραψε στον κ. Γεωργίου Καραγιάννη, διευθυντή του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Μεταξύ άλλων, ανέφερε ότι η κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι πολύ δύσκολη και ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην εργασία τους.

Ο κ. Γεωργίου Καραγιάννης απάντησε στον κ. Γεωργίου Καραγιάννη, διευθυντή του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ Κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ

Ο κ. Γεωργίου Καραγιάννης, διευθυντής του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, έγραψε στον κ. Γεωργίου Καραγιάννη, διευθυντή του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Μεταξύ άλλων, ανέφερε ότι η κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι πολύ δύσκολη και ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην εργασία τους.

Ο κ. Γεωργίου Καραγιάννης απάντησε στον κ. Γεωργίου Καραγιάννη, διευθυντή του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Ο κ. Γεωργίου Καραγιάννης απάντησε στον κ. Γεωργίου Καραγιάννη, διευθυντή του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Ο κ. Γεωργίου Καραγιάννης απάντησε στον κ. Γεωργίου Καραγιάννη, διευθυντή του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.



## 5. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

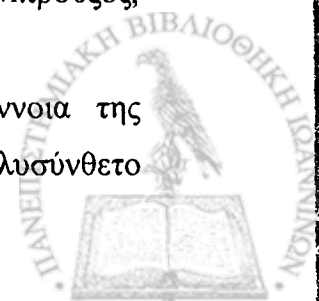
### 5.1 Εννοιολογικοί ορισμοί του όρου ενσυναίσθηση

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της ενσυναίσθησης, για την οποία στην ξένη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος *empathy*, ο οποίος προήλθε από την ελληνική λέξη εμπάθεια. Πρόκειται για μια έννοια που έχει διερευνηθεί από εξελεγκτικούς και κοινωνικούς ψυχολόγους.

Έλληνες μελετητές αποδίδουν τον όρο *empathy* ως «*εμπάθεια*». Άλλοι ως «*ενσυναίσθηση*», άλλοι ως «*ενσυναίσθητη κατανόηση*» και άλλοι ως «*εμβίωση*» (Ματσαγγούρας, 2002). Ο Astin (1967), ο Smith (1989) και ο Shlien (1997) θεωρούν ότι ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη «*εμπάθεια*» αλλά όχι με τη σημερινή της εννοιολογική σημασία. Ο Astin μιλά για «*ενεργό εκτίμηση της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου*», ο Smith για «*πάθος*» και ο Shlien επίσης για «*πάθος*» με την έννοια των παθών/δεινών. Για άλλους ερευνητές, ενσυναίσθηση, «*είναι να βλέπει ο σύμβουλος τον κόσμο με τον τρόπο που τον βλέπει και ο συμβουλευόμενος*», ενώ ο Piaget χαρακτήρισε την έννοια της ενσυναίσθησης, ως μια γνωστική διεργασία που σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να παίρνει το ρόλο του άλλου. (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004 & Ματσαγγούρας, 2002).

Τρεις από τους σημαντικότερους μελετητές στο χώρο της ψυχοθεραπείας και πρωτοπόροι στις ερευνητικές προσπάθειες που αφορούν την ενσυναίσθηση, είναι οι Kohut, Field και ο Carl Rogers. Ο Kohut (1959), πρωτεργάτης της ψυχαναλυτικής ψυχολογίας του εαυτού, ορίζει την ενσυναίσθηση ως «*ετεροενδοσκόπηση*», μέσω της οποίας μπορούμε να μάθουμε πως θα ήταν τα πράγματα για κάποιον άλλο σε μια παρόμοια ψυχολογική κατάσταση, χωρίς αυτό να συνεπάγεται, ότι το βίωμά μας θα μπορούσε να είναι το ίδιο με το βίωμα του άλλου. Ο Field (1991) παρουσιάζει την ενσυναίσθηση ως ένα φαινόμενο «*προβολικής ταυτοποίησης*» όπου οι συμμετέχοντες συνδέονται ασυνείδητα (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Τέλος, για τον Carl Rogers, εμπνευστής της πελατο-κεντρικής θεωρίας (αργότερα προσωπο-κεντρικής), ενσυναίσθηση, αποτελεί η δυνατότητα «*να αντιλαμβάνεται κάποιος με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου, με όλα τα στοιχεία και τα περιεχόμενά του, σαν να ήταν το άλλο πρόσωπο*» (Rogers, 1987 στο Μπρούζος, 2004).

Μέσα από την πληθώρα ορισμών που δόθηκαν για την έννοια της ενσυναίσθησης, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μια έννοια με πολυσύνθετο



χαρακτήρα. Μπορεί να υπάρχει περιορισμένη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, μπορεί ο καθένας να χρησιμοποιεί διαφορετικούς όρους, όμως όλοι οι μελετητές αναφέρονται στην προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει την εμπειρία κάποιου άλλου, είτε πρόκειται για συναίσθημα είτε πρόκειται για συμπεριφορά. Δηλαδή αναφέρονται σε διαδικασίες κατά τις οποίες το άτομο προσπαθεί να «δει» τον κόσμο μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου (Κιρκιγιάννη Φ. Π. Διαθέσιμο στο: <http://www.taekpaideutika.gr>). Οι διάφορες θεωρίες και ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ενσυναίσθηση επηρέασε και τη δυνατότητα μέτρησής της. Ένα από τα πολλά εργαλεία που χρησιμοποιείται για την μέτρηση της ενσυναίσθησης είναι η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ικανότητας Αντίδρασης (Interpersonal Reactivity Index) του Davis, η οποία χρησιμοποιείται σε έρευνες για τη μέτρηση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών παραγόντων που σχετίζονται με την έννοια της ενσυναίσθησης (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004).

#### 5.1.1 Η φύση της ενσυναίσθησης

Ερευνητές ψυχολόγοι, αναγνωρίζουν δύο κύριες πτυχές της ενσυναίσθησης: τη «γνωστική» και τη «συναισθηματική». Κάποιοι από αυτούς στο χώρο της συμβουλευτικής, ανάμεσά τους και ο Carl Rogers (1986), δίνουν έμφαση στις γνωστικές πτυχές της και άλλοι στις συναισθηματικές. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν μια τρίτη πτυχή της ενσυναίσθησης, το «επικοινωνιακό στοιχείο», ενώ οι εκπρόσωποι των ψυχοθεραπευτικών προσεγγίσεων, δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε μια τέταρτη πτυχή, την «ενσυναίσθητη κατανόηση» (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Η «γνωστική» διάσταση αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να βλέπει και να εκτιμά από τη σκοπιά του «άλλου» (Κιρκιγιάννη Φ. Π. Διαθέσιμο στο: <http://www.taekpaideutika.gr>), η «επικοινωνιακή» διάσταση της ενσυναίσθησης, αφορά τη δεξιότητα του θεραπευτή (εκπαιδευτικός) να απαντά ακριβώς και ικανοποιητικώς στα μηνύματα του πελάτη (μαθητής), η «συναισθηματική» διάσταση αναφέρεται στο βίωμα της συναισθηματικής κατάστασης ή εμπειρίας ενός άλλου ατόμου και η τέταρτη διάσταση της ενσυναίσθησης, η «ενσυναίσθητη κατανόηση» (empathetic understanding) θεωρείται σημαντική σε διάφορους τομείς της ψυχοθεραπείας (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Ένας εννοιολογικός ορισμός του όρου «ενσυναίσθητη κατανόηση» είναι:





*«η ψυχική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, προσπαθεί να αναγνωρίσει δηλώσεις, μορφές συμπεριφοράς ή συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και μάλιστα από την οπτική που βρίσκεται το άλλο άτομο». Αυτό απαιτεί «ένα πολύ καλό μάτι και αυτί» και από την άλλη «να μπει κανείς στη θέση» του άλλου (Παπαδόπουλος, 2005). Η προσωπο-κεντρική θεραπευτική προσέγγιση, υποστηρίζει ότι η μάθηση και η αλλαγή στον άνθρωπο επιτυγχάνονται μέσα από τη διαπροσωπική σχέση. Για να υπάρξει αυτή η μάθηση, θεωρείται αναγκαία η παρουσία κάποιων παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι και η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, **«αναφέρεται στην ικανότητα του συμβούλου να νιώθει τα συναισθήματα του συμβουλευόμενου σαν να ήταν δικά του, χωρίς όμως να εμπλέκει δικά του συναισθήματα σε αυτή τη διαδικασία... προϋποθέτει την ενεργητική ακρόαση και την κατανόηση των συναισθημάτων και των προσωπικών νοημάτων όπως εκφράζονται από τον ίδιο το συμβουλευόμενο. Δεν αποτελεί μόνο αντικειμενική γνώση..αλλά αντίθετα μια βαθιά και υποκειμενική κατανόηση»** (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).*

Είναι απαραίτητο επίσης να επισημανθεί, η σημασία της εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης, σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης. Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα, διευκολύνει, εμπνυχώνει, υποστηρίζει τους μαθητές του και δείχνει ευαισθησία στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες (Κιρκιγιάννη Φ. Π. Διαθέσιμο στο: <http://www.taekpaideutika.gr>).

### 5.1.2 Η έννοια της ενσυναίσθησης και η σημασία της

Όπως αναφέρει ο Bozarth (1997), «η ενσυναίσθηση κατά τον Rogers είναι μια έννοια που διαπλέκεται με τη συνέπεια και την άνευ όρων θετική αντιμετώπιση, όπως αυτές συνυπάρχουν μέσα στην υπόθεσή τους, σύμφωνα με την οποία, πρόκειται για μια διαδικασία με στόχο την κατανόηση του πλαισίου αναφοράς του πελάτη (μαθητή) και την επίτευξη ενός συγκεκριμένου θεραπευτικού (εκπαιδευτικού) στόχου καθώς και για μια στάση, παρά για ένα συγκεκριμένο τρόπο απάντησης» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Η ενσυναίσθηση έχει ενίοτε περιγραφεί, ως ένα ηθικό συναίσθημα αλλά και ως ένα φαινόμενο με βάση το οποίο σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και δρούμε όταν βρισκόμαστε μπροστά σε άλλα πρόσωπα. Η ενσυναίσθηση είναι κάτι που αισθάνεται το υποκείμενο όταν αντιμετωπίζει μια συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου.

Αρχικά ο Rogers για να περιγράψει το περιεχόμενο της ενσυναίσθησης,

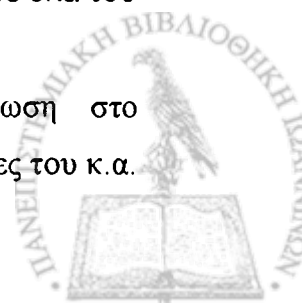


χρησιμοποίησε τον όρο «αντανάκλαση συναισθημάτων», έναν όρο που οδήγησε σε παρανοήσεις με αποτέλεσμα εν συνεχεία ο Rogers να εισάγει τις έννοιες *ενσυναίσθηση* και *ακριβής ενσυναισθητική κατανόηση* (Μπρούζος 2004). Η *ενσυναισθητική κατανόηση* είναι μια διαδικασία που εμπερικλείει δύο διαστάσεις: την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου και την κοινοποίηση έπειτα σ' αυτό, αυτών που κατανοήθηκαν. Απαιτείται συνεπώς από την πλευρά του «συμβούλου κατάδυση στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και κατανόηση, σαν να ήταν δικός του, χωρίς όμως να ξεφύγει από τη «σαν-να-κατάσταση». Άρα γίνεται λόγος για «ενσυναισθητική ταύτιση» και όχι για «συναισθηματική ταύτιση», δηλαδή από την πλευρά του συμβούλου θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά τα συναισθήματα του «άλλου» που έχει απέναντί του, χωρίς όμως να βιώνονται ως προσωπικά συναισθήματα (Μπρούζος 2004).

Χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει ν' αποτελούν συμπεριφορές του «συμβούλου», αναφέρονται παρακάτω. Ειδικότερα θα πρέπει να: 1) κατανοεί το νόημα που έχουν για τον «άλλον» τα συναισθήματα, οι σκέψεις και τα βιώματά του, 2) αντιλαμβάνεται τον εαυτό του «άλλου», όπως τον βιώνει ο ίδιος και τον αποδέχεται, 3) επιδιώκει να «μπει στο πετσί» του «άλλου», 4) επιδιώκει να αντιληφθεί πληρέστερα το αντιληπτικό πεδίο του «άλλου» με τον τρόπο που το βιώνει και το εκφράζει αυτός, 5) κατανοεί, όσο το δυνατόν πληρέστερα, το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του «άλλου». Μεταφέρεται ο ίδιος στο σύστημα αναφοράς του «άλλου», 6) δείχνει με τις δηλώσεις του κατά πόσο βλέπει τον «άλλον» με τα μάτια αυτού και 7) βοηθάει τον «άλλον» να κατανοήσει και να αποσαφηνίσει το νόημα που έχουν γι' αυτόν οι στάσεις, οι σκέψεις και τα βιώματά του (Μπρούζος 2004).

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της ενσυναίσθησης είναι η *ενεργητική ακρόαση*, δηλαδή η προσοχή που δείχνει ο «σύμβουλος» απέναντι σ' αυτά που λέει, δείχνει, εννοεί αλλά κυρίως σ' αυτά που θέλει να πει αλλά δεν μπορεί να τα εκφράσει ο «άλλος» που έχει απέναντί του. «Η ενεργητική ακρόαση επίσης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αποτελεί μια διαδικασία μέσα από την οποία δε φθάνουν στο «σύμβουλο» μόνο τα λεκτικά μηνύματα του «άλλου» αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μια συμμετοχική δράση του «συμβούλου» που του επιτρέπει να κατανοήσει τον «άλλον» σε βάθος και σε όλα του τα επίπεδα» (Μπρούζος 2004).

Περίληπτικά, η ενεργητική ακρόαση απαιτεί: 1) Συγκέντρωση στο συνομιλητή, δηλαδή στα βιώματά του, στα συναισθήματά του. στις επιθυμίες του κ.α.



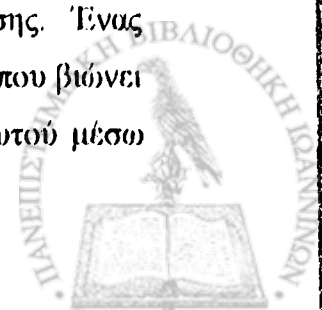
- 2) Αποδοχή και εκτίμηση του συνομιλητή.
- 3) Προσοχή όχι μόνο σ' αυτά που εκφράζει ο συνομιλητής, αλλά και σ' αυτά που θέλει και δεν μπορεί να τα εκφράσει.
- 4) Να αφήνουμε το συνομιλητή να ολοκληρώνει τις σκέψεις του, χωρίς να επεμβαίνουμε πρόωρα, εξωτερικεύοντας τις απόψεις μας.
- 5) Χρήση όχι μόνο της ακοής αλλά και της όρασης, καθώς και όλων των αισθήσεων γενικά (Μπρούζος 2004).

Επιπλέον, η έννοια της ενσυναίσθησης ως διαδικασία και φαινόμενο, λαμβάνει χώρα σε πολλά περιβάλλοντα περιλαμβανομένου και του σχολικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος, μπορεί να προσπαθεί να κατανοήσει συναισθηματικά ένα μαθητή, όταν πιάνεται άθελά του το δάχτυλο στην πόρτα της τάξης, ή ίσως όταν ένας άλλος ηθελημένα πετά το βιβλίο του στα πόδια ενός συμμαθητή του καθώς περνά δίπλα του επιστρέφοντας στο θρανίο του. Κάποιος θα μπορούσε να ρωτήσει γιατί η συναισθηματική κατανόηση είναι σημαντική για τους διδάσκοντες. Η συναισθηματική κατανόηση ενθαρρύνει και ενισχύει την παροχή βοήθειας στους άλλους, όπως επίσης αμβλύνει την επιθετικότητα, και διευκολύνει τον κοινωνικό ανταγωνισμό για διαντίδραση με άλλα άτομα (S. Tettegaf, C.J.Anderson, 2007).

### **5.2 Η συναισθηματική κατανόηση (ενσυναίσθηση) του εκπαιδευτικού**

Η συναισθηματική κατανόηση αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο, για να αναπτυχθεί ουσιαστική και αυθεντική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, γιατί μια σχέση συγκροτείται με βάση τα συναισθήματα που ο κάθε ένας νιώθει για τον άλλο. Η συναισθηματική κατανόηση δεν είναι κατ' ανάγκην κάτι με το οποίο "γεννιέσαι", αλλά κάτι που μαθαίνεται και μάλιστα ταχύτατα σε ένα πλαίσιο που ευνοεί την εμφάνισή της. Ενθαρρύνεται μάλιστα ακόμη πιο πολύ, αν τα άτομα που τη διδάσκουν είναι άτομα με ευαισθησία (S.Tettegaf & C.J.Anderson 2007).

Η ενσυναίσθηση ενός διδάσκοντα, συνίσταται στην ικανότητα να εκφράζει ενδιαφέρον και να υιοθετεί τον τρόπο προσέγγισης ενός μαθητή, που περιλαμβάνει τα γνωστικά και συναισθηματικά πεδία της συναισθηματικής κατανόησης. Ένας δάσκαλος οφείλει να είναι σε θέση να συλλάβει τα αισθήματα του ατόμου που βιώνει μια κατάσταση και να υιοθετήσει τον τρόπο προσέγγισης του ατόμου αυτού μέσω



μιας συνειδητής ή ασυνειδητής διαδικασίας. Η συνειδητή ή μη, αυτή διαδικασία, περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση των αισθημάτων του μαθητή και την ικανότητα να βάζει τον εαυτό του στη θέση του αλλά και να αισθάνεται όπως αισθάνεται αυτός (Hedda & Shelley, 1982).

Μια σχέση συναισθηματικής κατανόησης μεταξύ δασκάλων και μαθητών συμβάλει στο να διασφαλιστεί ότι ο πρώτος θα επιδείξει καλύτερη κατανόηση των δυσχερειών όπως επίσης και των δυνατοτήτων που χαρακτηρίζουν το μαθητή. Δάσκαλοι, που επιδεικνύουν συναισθηματική κατανόηση είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τις συζητήσεις, αναφορικά με τα συναισθήματα των μαθητών τους και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, ανοιχτά και με ευέλικτο τρόπο. Οι κατάλληλοι δάσκαλοι πάντα ενδιαφέρονται για το πώς βλέπουν τα πράγματα εκείνοι με τους οποίους συνεργάζονται, δηλαδή οι μαθητές τους (Hedda & Shelley, 1982). Ένα άτομο μπορεί να κατανοήσει καλύτερα κάποιον άλλο, όταν επικεντρώνεται με επιμέλεια πάνω σ' αυτό που ισχυρίζεται ο «άλλος» και αντιδρά χρησιμοποιώντας μια γλώσσα που είναι παρόμοια με τη γλώσσα του «άλλου». Αντιδρώντας με ένα φιλικό τόνο φωνής που είναι παρόμοιος με αυτόν του «άλλου» καταφέρνουμε να μεταδώσουμε τη συναισθηματική κατανόηση. Από τη στιγμή που έχει εγκαθιδρυθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη, το άτομο είναι σε θέση να εμβαθύνει σε όσα ισχυρίζεται ο «άλλος», επικεντρώνεται σε αυτό που δεν μπορεί να εκφραστεί ακόμα απ' αυτόν, και χρησιμοποιεί τη συμπεριφορά του «άλλου» ως κατευθυντήρια γραμμή για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της αντίδρασης (S.Tettegaf & C.J.Anderson 2007).

Συνοψίζοντας, το να απαντήσουμε με ενσυναίσθηση σε ένα μαθητή μπορεί να ειπωθεί ως μια προσπάθεια να σκεφτούμε μάλλον «μαζί» παρά «για» το μαθητή. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής λέει: «προσπάθησα να τα βγάλω πέρα με τα διαβάσματα μου, αλλά δεν τα κατάφερα. Μου είναι πολύ δύσκολο!», μια απάντηση που θα χαρακτηριζόταν από ενσυναίσθηση θα ήταν η ακόλουθη: «Αισθάνεσαι απογοητευμένος μετά τις ανεπιτυχείς προσπάθειες σου να τα καταφέρεις στα μαθήματα σου». Αντίθετα μια απάντηση του τύπου: «Θα πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο», στηρίζεται στο πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού και όχι του μαθητή (ανακτήθηκε από: <http://www.ssneond.sch.gr> στις 17/09/2010).



### 5.2.1 Η ενσυναίσθηση (συναισθηματική κατανόηση) στη σχολική τάξη

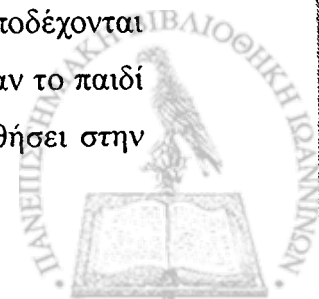
Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις, είναι βασικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορές των μαθητών τους και να εφαρμόζουν την ενσυναίσθηση, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να τους σέβονται οι μαθητές τους και ότι αυτός ο σεβασμός θα εδραιώσει μια θετική σχέση μεταξύ τους. Ο C. Rogers, στοχάστηκε πάνω στη διαπροσωπική σχέση μεταξύ μαθητή και δασκάλου για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Σημείωσε τη βαρύτητα που έχει η εδραίωση μιας μαθησιακής διαδικασίας που εμπνέεται από τις αρχές της Συμβουλευτικής γενικότερα και της ενσυναίσθησης ειδικότερα. Η ενσυναίσθηση θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής σύνδεσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή και η οποία προικίζει τον πρώτο με μια βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς του δεύτερου, γιατί οι μαθητές βιώνουν ένα αίσθημα εκτίμησης όταν ο δάσκαλος κατανοεί τον τρόπο σκέψης τους (Hedda & Shelley, 1982).

Ο Earnest Mendes (2003) υποστηρίζει ότι ο σεβασμός προς τον δάσκαλο δεν εγγυάται τη βέλτιστη συμπεριφορά, προσπάθεια και απόδοση από μεριάς των μαθητών του. Οι τελευταίοι πρέπει να αισθανθούν ότι οι δάσκαλοί τους ενδιαφέρονται και τους κατανοούν. Ο Mendes έδειξε τη σημασία της συναισθηματικής κατανόησης στη σχολική τάξη με τα παρακάτω λόγια: *«Στο εσωτερικό της τάξης, πρέπει να ενθουσιαζόμαστε όταν βλέπουμε ότι οι μαθητές μας αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ωστόσο, τι πρέπει να κάνουμε όταν ένας μαθητής βρίσκεται σε κακή μέρα; Τον θεωρούμε ως απαθή και ότι υιοθετεί αρνητική συμπεριφορά; Επιμένουμε στον τρόπο διαχείρισης των συμπεριφορών που έχουμε εξαρχής υιοθετήσει και τον προειδοποιούμε για τις πιθανές συνέπειες των πράξεών του; Με ποιό τρόπο μπορούμε να διακρίνουμε άμεσα σε ποια ακριβώς συναισθηματική κατάσταση βρίσκεται και για το ποια πρέπει να είναι η αντίδρασή μας; Δεν πρόκειται πάντα για εύκολο έργο. Οι ικανότητες παρατήρησης που απαιτούνται ώστε να λάβουμε αυτές τις καθημερινές αποφάσεις αποτελούν μέρος της διαδικασίας συναισθηματικής κατανόησης»* (Timothy, 2006).



### 5.2.2 Η ενσυναίσθηση στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση (2001), έρευνες με επίκεντρο τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, έχουν αναδείξει ότι η ενσυναίσθηση είναι μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες του εκπαιδευτικού-συμβούλου και κατάλληλη για τη δημιουργία μιας εποικοδομητικής σχέσης με το μαθητή. Πρόκειται για μια στάση που χαρακτηρίζεται από συναίσθηση και βελτιώνει την παιδαγωγική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, την ποιότητα της σχέσης τους και οδηγεί τους μαθητές στην αυτοπραγμάτωση. Προϋπόθεση όμως για να διαθέτει ο δάσκαλος ενσυναισθητική κατανόηση, πρέπει σε πρώτο στάδιο να κατέχει το χαρακτηριστικό της ενεργούς ακρόασης, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της πρώτης. Η ενεργητική ακρόαση είναι μια κάθαρση, που μέσω αυτής ο μαθητής βοηθιέται να απελευθερωθεί και να απαλλαγεί από ό, τι τον καταπιέζει. Επίσης βοηθάει το παιδί να φοβάται λιγότερο τα αρνητικά συναισθήματα, το διευκολύνει να βρει μόνο του λύση στο πρόβλημά του, το κάνει περισσότερο πρόθυμο να ακούσει τις ιδέες του δασκάλου του, του παραχωρεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο και αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι η ανάπτυξη μιας ζεστής, φιλικής σχέσης ανάμεσα σ' αυτό και το δάσκαλό του. Στόχος της ενεργητικής ακρόασης είναι να μάθει ο συμβουλευόμενος (μαθητής) να ακροάζεται ο ίδιος τον εαυτό του. (Μπρούζος, 1998 & Κοσμόπουλος, 1995). Διαπιστώνεται ότι η ενεργητική ακρόαση απαιτεί: Συγκέντρωση στο συνομιλητή (μαθητή), αποδοχή και εκτίμηση του συνομιλητή, χρήση όχι μόνο της ακοής αλλά και της όρασης και γενικά όλων των αισθήσεων, προσοχή όχι μόνο στις λογικές μαρτυρίες του συμβουλευόμενου, αλλά σ' αυτά τα οποία δεν είναι σε θέση να εκφράσει και να αφήνουμε το συνομιλητή μας να ολοκληρώνει τις σκέψεις του, χωρίς να επεμβαίνουμε πρόωρα με εξωτερίκευση των απόψεών μας, με ερμηνείες ή ερωτήσεις (Μπρούζος, 1998). Επίσης η ενεργητική ακρόαση χαρακτηρίζεται από γνήσια κατανόηση και πραγματοποιείται όχι μόνο μέσω του αυτιού, αλλά και μέσω της όρασης και όλων των αισθήσεων γενικά (Μπρούζος, 1998). Η Παππά (2006), αναφερόμενη στη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης ή της αντανakλαστικής ακοής, επισημαίνει ότι συνίσταται στην αντανάκλαση του περιεχομένου και των συναισθημάτων που εκπέμπει το άλλο πρόσωπο. Είναι η δεξιότητα που αποδεικνύει έμπρακτα στον άλλο ότι τον ακούν, ότι τον αποδέχονται και ότι τον αγαπούν. Η συγκεκριμένη δεξιότητα εφαρμόζεται ιδιαίτερα όταν το παιδί έχει ένα πρόβλημα και το παρουσιάζει στον εκπαιδευτικό για να το βοηθήσει στην

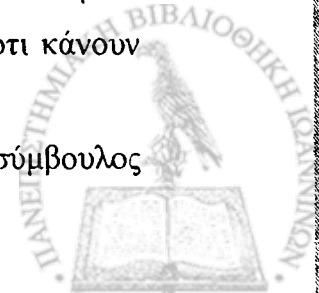


επίλυσή του (ανακτήθηκε από <http://www.ioanninamed.gr> στις 20/10/2010).

Ειδικότερα, η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλα τα εξελεγκτικά στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας (διερευνητικό στάδιο, στάδιο ενόρασης και στάδιο δράσης). Στο πρώτο στάδιο, το «*διερευνητικό*», ο μαθητής ενθαρρύνεται να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και αυτό βοηθάει τον δάσκαλο να κατανοήσει καλύτερα το πρόβλημα ή τον προβληματισμό του μαθητή. Προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η δημιουργία μιας αρμονικής σχέσης. Η εδραίωση μιας τέτοιας σχέσης προϋποθέτει σε συνδυασμό με άλλες δεξιότητες, την ενσυναίσθητη κατανόηση του δασκάλου. Στο δεύτερο στάδιο, της «*ενόρασης*», ο δάσκαλος θα πρέπει να κατανοήσει τα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν ή όχι το μαθητή να πετύχει τους στόχους του. Πρόφαση για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι να φέρει ο δάσκαλος το μαθητή αντιμέτωπο με τις ίδιες τις αντιφάσεις του για να τον βοηθήσει να επικοινωνήσει καλύτερα με τον εαυτό του και τα συναισθήματά του. Επίσης άλλες δεξιότητες απαραίτητες που πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος σ' αυτό το στάδιο, είναι η δεξιότητα της «*ερμηνείας*», δηλαδή η παρέμβαση του να μην παραμένει μόνο σ' αυτά που λέει ο μαθητής αλλά να προχωρά και σ' αυτά που ο τελευταίος δεν έχει εκφράσει και την δεξιότητα της «*αυτοαποκάλυψης*» που βασίζεται στην αποκάλυψη εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων του εκπαιδευτικού προς το μαθητή προκειμένου ο τελευταίος να συσχετίσει τις δικές του εμπειρίες με τις εμπειρίες του πρώτου και να ξεπεράσει πιθανό δυσκολίες που βιώνει. Τέλος, στο τρίτο στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, το στάδιο της «*δράσης*» ο δάσκαλος θα πρέπει να παρέχει στο μαθητή κάποιες πληροφορίες με στόχο να τον κινητοποιήσει να διερευνήσει σε βάθος ο ίδιος το πρόβλημά του και να δραστηριοποιηθεί για την επίλυσή του (Μαλικιώση – Λοΐζου., 2001).

Η σημασία της μεταβλητής αυτής, έγκειται στο ότι ικανοποιείται μια βασική ανάγκη του ανθρώπου, η ανάγκη για κατανόηση, σεβασμό και ενδιαφέρον. Αν οι μαθητές δεχτούν αυτές τις αρετές από το δάσκαλό τους, θα έχουν την ευκαιρία να έχουν ως εκπαιδευτικό ένα σύγχρονο «*Δελμούζο*», που θα είναι προσιτός, θα γελάει, που θα τον αγαπήσουν οι μαθητές του, και θα μελετούν όχι επειδή έτσι θα γίνουν ολοκληρωμένες και χρήσιμες προσωπικότητες στην κοινωνία, αλλά επειδή το μάθημα θα διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, που οι μαθητές δε θα νομίζουν ότι κάνουν μάθημα (Μπρούζος, 1998).

Συμπερασματικά, ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να γίνει βασικός σύμβουλος



στην παιδαγωγική συνάντηση, με την έννοια ότι μπορεί να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της εσωτερικής τους πραγματικότητας και της ζωής γενικότερα, να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να προωθήσουν μια κίνηση που στοχεύει στην προσωπική και την κοινωνική αλλαγή (Κοσμίδου-Hardy, 1998).





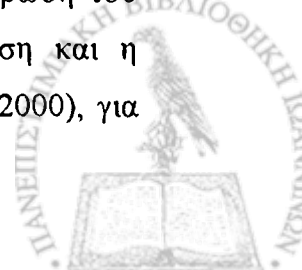
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6



## 6. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Από τις πολλές και ενδιαφέρουσες μελέτες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο σχετικά με τη συμπεριφορά και τις στάσεις του δασκάλου, θα αναφερθούμε επιλεκτικά σε κάποιες ξεκινώντας από το 1977 ως τις μέρες μας, επιδιώκοντας να δούμε το βαθμό συναισθηματικής ωριμότητας των Ελλήνων δασκάλων.

Πρώτος ο Πιάνος, το 1977, διερεύνησε τις στάσεις των Ελλήνων δασκάλων, καθώς και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο μαθητή και τη διδασκαλία. Βασική υπόθεσή της ήταν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν σε μεγάλο βαθμό αυταρχική συμπεριφορά και είναι οπωσδήποτε αυταρχικότεροι σε σύγκριση με Έλληνες και Γερμανούς υποψήφιους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν σε μεγάλο βαθμό αυταρχική συμπεριφορά (Ξωχέλλης, 1984). Αργότερα ο Ξωχέλλης, το 1984, στην έρευνά του «*Αυτοαντίληψη και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το έργο τους*», διαπίστωσε ότι οι Έλληνες δάσκαλοι αποβλέπουν πρωτίστως στη διάπλαση χαρακτήρα, ακολουθούν η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη «κριτικής σκέψης», ενώ η απόκτηση γνώσεων έρχεται τελευταία. Επίσης, σε ότι αφορά τη σχέση τους με τους μαθητές, τη θεωρούν κυρίως φιλική, απορρίπτουν την παραδοσιακή πρακτική που θέλει τους εκπαιδευτικούς σε απόσταση από τους μαθητές και αντιλαμβάνονται την «αυθεντία» ως αυτόβουλη αποδοχή του κύρους από την πλευρά των μαθητών. Ο Μάνος το 1991, σε έρευνά του με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 2.000 μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σχολείου, διαπίστωσε ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών έχει προβλήματα που σχετίζονται με τη συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Σχετικά με τους δασκάλους και τα προβλήματα που απορρέουν απ' αυτούς, οι μαθητές αναφέρουν ότι είναι πολύ αυστηροί, δεν τους κατανοούν και δε διδάσκουν καλά (Κιτσάκη & Παναγάκη, Διαθέσιμο στο: <http://ipeir.pde.sch.gr>). Τα πορίσματα των ερευνών που παραθέσαμε μέχρι τώρα, υπογραμμίζουν την αδυναμία του δασκάλου να χειριστεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να έχει επίγνωση των μηνυμάτων που εκπέμπει με τη στάση του κάθε στιγμή, να μπορεί να «αφουγκράζεται» τα προβλήματα των μαθητών του και να τους βοηθά να τα επιλύουν. Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τον παιδαγωγικό του ρόλο και η δυσκολία του να συμβάλει στην εκπλήρωση του σκοπού του σχολείου και του έργου του που είναι η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση του μαθητή. Επομένως ο εκπαιδευτικός (Πυργιωτάκης, 2000), για



να θεωρηθεί καλός και άξιος χρειάζεται πρώτο να υποβάλλει τη συμπεριφορά του σε διαρκή έλεγχο, ώστε κάθε ενέργειά του να είναι συνειδητή και προσεγμένη καθώς ο άστοχος τρόπος αντίδρασης μπορεί να έχει ολέθρια αποτελέσματα για το μαθητή, δεύτερο η γνώμη του για το μαθητή πρέπει να βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα και τρίτο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει χρόνο για να γνωρίζει τους μαθητές του ως άτομα, με όλα τα στοιχεία της προσωπικότητας και της ιδιομορφίας τους, ώστε να μπορέσει να τα αξιοποιήσει σωστά στη διαδικασία της αγωγής.

Επιπλέον καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να μάθουν οι δάσκαλοι την τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων, τη δεξιότητα δηλαδή χειρισμού των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων. Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, είναι το προσόν που χρειάζεται ο δάσκαλος για να πλησιάσει τους μαθητές, να κατανοήσει τις ανάγκες τους και με αφετηρία αυτές να τους βοηθήσει να εξελιχθούν, να ωριμάσουν συναισθηματικά, να λάβουν όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους καταστήσουν ικανούς να χειρίζονται με ευελιξία τα προβλήματα και τις αντιξοότητες της ζωής, να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και να ξεπερνούν με ευκολία τις απογοητεύσεις. Εκπαιδευτικοί που δίνουν βαρύτητα σε όλα αυτά καταφέρνουν να καταστήσουν τους μαθητές τους συναισθηματικά υγιείς, θα τους δουν να ξεχωρίζουν στη ζωή τους και τελικά να προοδεύουν (Κιτσάκη & Παναγάκη, Διαθέσιμο στο: <http://ipeir.pde.sch.gr>.

Επίσης το 1998 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα με θέμα «Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή» (ανακτήθηκε από: <http://www.simotas.gr> στις 5/08/2010) και βγήκαν τα εξής πορίσματα:

- το 95% των μαθητών υποστήριξε ότι ο δάσκαλός τους ενθαρρύνει και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους.
- το 75% των μαθητών υποστήριξε ότι ο δάσκαλός τους ενδιαφερόταν να μάθει κάθε τι γι' αυτούς και να τους γνωρίσει.
- το 76% των μαθητών υποστήριξε ότι ο δάσκαλός τους ακούει πάντα τη γνώμη τους έστω και αν διαφωνεί μ' αυτή.
- το 83% των μαθητών υποστήριξε ότι ο δάσκαλός τους δεν είναι αυταρχικός και
- το 89% των μαθητών υποστήριξε ότι ο δάσκαλός τους ήταν καταρτισμένος και προσπαθούσε να τους μάθει πράγματα.



Στο περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος (76-77), παρουσιάζεται μια έρευνα των Κοσκινάς & Ραφαηλίδης, με θέμα «Ο δάσκαλος ως λειτουργός συμβουλευτικής. Οι απόψεις των δασκάλων για το συμβουλευτικό ρόλο τους και πως τους κρίνουν οι μαθητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής». Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων του Ν. Πιερίας το σχολικό έτος 2003-2004. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν ο δάσκαλος λειτουργεί ως σύμβουλος στο σημερινό δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο οι αντιλήψεις-πεποιθήσεις και οι πρακτικές-συμπεριφορές των δασκάλων στο σχολείο συνάδουν με το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής. Αξιολογώντας τις απόψεις 121 δασκάλων και 706 μαθητών τους, επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο παραπάνω γενικό διερευνητικό ερώτημα. Η πρωτοτυπία αυτής της έρευνας συνίσταται στο ότι οι απόψεις των δασκάλων, όσον αφορά τον συμβουλευτικό ρόλο τους, ελέγχονται από τις απαντήσεις των μαθητών με αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Από τα ευρήματα διαφαίνεται ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι στο μέγιστο βαθμό που θα επιθυμούσαν οι μαθητές, ως λειτουργοί συμβουλευτικής στο σημερινό δημοτικό σχολείο.

Έρευνα του 2005 από την Αναγνωστοπούλου (ανακτήθηκε από: <http://invenio.lib.auth.gr> στις 8/08/2010), με τίτλο *Interpersonal relations among teacher and pupils (Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση)*, είχε ως στόχο τη θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στη σχολική τάξη των σχολείων Α/θμιας εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις στην παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία. Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί του νομού Ημαθίας και ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα ήταν: 1) Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, 2) Ορισμένες παράμετροι που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι, τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών/εκπαιδευτικών και οι αλληλεπιδραστικές ενέργειες των εκπαιδευτικών-μαθητών.

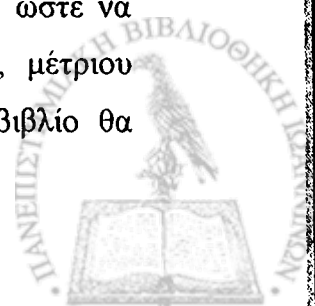
Μια ακόμη σημαντική έρευνα που διεξήχθη στον ελλαδικό χώρο αναφέρεται στο βιβλίο με τίτλο «Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων Στελεχών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου



τους» της Ζήλου (2006): Η έρευνα αυτή είχε ως αφορμή την ανησυχία αν η Συμβουλευτική ως μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, μπορεί να εφαρμοστεί στο Δημοτικό Σχολείο και κατά πόσο τα στελέχη του θεωρούν απαραίτητη τη Συμβουλευτική στήριξη στο έργο τους, όπου αυτή η απορία αποτέλεσε και το σκοπό της έρευνας. Η έρευνα είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς του νομού Κορινθίας. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι:

- ↓ Τα στελέχη της εκπαίδευσης είχαν θετική άποψη με ποσοστό 85,71% όσον αφορά την επιμόρφωσή τους σε θέματα Συμβουλευτικής, γιατί πιστεύουν ότι έτσι θα καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, θα βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και θα αντιμετωπίζουν με επιστημονικό τρόπο τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές τους, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 12,99% έχει αρνητική άποψη.
- ↓ Το 90,91% των εκπαιδευτικών είχε θετική άποψη όσο αφορά το ερώτημα αν οι γνώσεις της Συμβουλευτικής είναι απαραίτητες για την άσκηση του έργου τους γιατί πιστεύουν ότι από τη συμβουλευτική διαδικασία επιτυγχάνεται κλίμα οικειότητας, αποφεύγοντας τα επικοινωνιακά λάθη και αναπτύσσονται σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και το 7,79% είχε αρνητική άποψη γιατί θεωρεί ότι κατέχουν τις βασικές γνώσεις που απέκτησαν μέσα από την εμπειρία τους και δεν χρειάζονται τις γνώσεις της Συμβουλευτικής (Ζήλου, 2006).

Μια μεγάλη πανελλαδική έρευνα (Λακασάς, 2008) από το 2004-2007, με την οποία σκιαγράφεται το ιδανικό προφίλ των εκπαιδευτικών (από την πλευρά των μαθητών) αλλά και το ιδανικό προφίλ των μαθητών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) και οι απαιτήσεις που έχουν οι μεν από τους δε, μας δίνει επιπλέον πληροφόρηση για το θέμα μας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται ως βασικά προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός τα παρακάτω: *«Αγάπη στους μαθητές του, γνώση του αντικειμένου του, μεράκι και όρεξη για δουλειά, υπομονή, να έχει χιούμορ, να οργανώνει σωστά την τάξη και το χρόνο διδασκαλίας, να είναι δίκαιος, να μπορεί να εμπνεύσει στους μαθητές ενθουσιασμό για το μάθημα»*. Σύμφωνα με τους Έλληνες μαθητές δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ώστε να τους βοηθήσει να αγαπήσουν το σχολείο. Στα χέρια ενός αδιάφορου, μέτριου δασκάλου ακόμη και η καλύτερη μέθοδος και το καλύτερο σχολικό βιβλίο θα



φαίνεται αδιάφορο και το σχολικό περιβάλλον απωθητικό. Από την πλευρά τους, οι δάσκαλοι βάζουν τις δικές τους προδιαγραφές για τον καλό μαθητή. «*Να είναι πειθαρχημένος, να κάνει με συνέπεια τις εργασίες του, να είναι ομαδικός και να μην μπλέκει σε καβγάδες*».

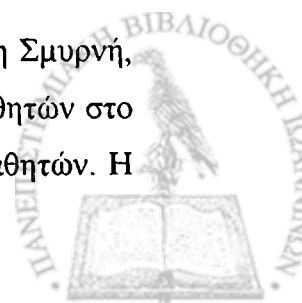
Μικρή έρευνα (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2009), σε δείγμα 80 μαθητών δύο Δημοτικών Σχολείων Θεσσαλονίκης και Αλεξανδρούπολης, ενισχύει τις παραπάνω θέσεις, παραθέτοντας τις επιθυμίες, τις απόψεις και τις απαιτήσεις των μαθητών για το πώς θέλουν το δάσκαλό τους, όχι μόνο ως προς την εξωτερική του εμφάνιση αλλά και ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά του τα οποία τα θεωρούν απαραίτητα να έχει. Κάποια από αυτά είναι: *να είναι φιλικός, καλός, ευγενικός, ευδιάθετος, έξυπνος και να αγαπά τα παιδιά*. Η έρευνα αυτή προέκυψε από το ενδιαφέρον των ερευνητριών, να διερευνήσουν τις επιθυμίες των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου του *σήμερα*, για το πώς θέλουν το δάσκαλό τους και πού εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, ώστε να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της έρευνας με τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας, με το ίδιο αντικείμενο, που πραγματοποιήθηκε στο Freiburg της Γερμανίας το 1932 από τον καθηγητή Keilhacher, περίπου 70 χρόνια πριν και να διαπιστώσουν αν υπάρχουν κοινά στοιχεία και διαφορές. Το σκεπτικό της έρευνας είναι οι ραγδαίες αλλαγές που έγιναν στην κοινωνία και σε όλους τους τομείς της και έχουν ασκήσει επιδράσεις στο δάσκαλο, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα απ' ότι σε παλαιότερες εποχές. Κάποιες από τις σημαντικότερες αλλαγές είναι στον τρόπο εκπαίδευσής του. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα της έρευνας αποτέλεσαν τα εξής:

- *Τι είναι αυτό που προσδοκούν οι μαθητές από το δάσκαλό τους, και*

- *Ποια πλευρά της συμπεριφοράς του κατέχει σημαντικότερη θέση στην προτίμησή τους.*

Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι μαθητές προσδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην ψυχική του διάθεση και χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς για εικόνα «*συμπαθητικού δασκάλου*», χωρίς να αποκλείουν αυστηρότητα όπου χρειάζεται. Δεν επιθυμούν λοιπόν ο δάσκαλος να περιορίζεται μόνο στο διδακτικό του έργο, αλλά να αποτελεί το συνδετικό τους κρίκο με την κοινωνία, δηλαδή μέσω αυτού να γνωρίσουν τα προσφερόμενα εκτός σχολείου. Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά του συμβουλευτικού ρόλου του δασκάλου.

Μια άλλη σχετική έρευνα με την παρούσα εργασία διεξήχθη από τη Συμυρνή, για να συλλέξει πληροφορίες σχετικά για το ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών στο θέμα «*Σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή*». Η έρευνα έγινε σε δείγμα 53 μαθητών. Η



έρευνα περιλάμβανε επίσης τα στοιχεία: Φύλο, μορφωτικό επίπεδο των γονιών και εθνικότητα, επειδή ήθελε η ερευνήτρια να μελετήσει αν υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν:

- ✓ Στο αν οι μαθητές περιμένουν από το σχολείο να αναδείξει τις ικανότητές τους, «αυτός άλλωστε είναι και ένας από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης: η απελευθέρωση των εγκλωβισμένων δυνατοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή» (Μπρούζος, 1998).
- ✓ Αν ο εκπαιδευτικός κατανοεί τις εφηβικές ανησυχίες και προβληματισμούς.
- ✓ Αν νομίζουν ότι γίνονται διακρίσεις ανάμεσα σε μαθητές διαφόρων κοινωνικών τάξεων και ανάμεσα στους άριστους και αδύνατους μαθητές.
- ✓ Αν οι μαθητές θέλουν ή όχι το σχολείο να λειτουργεί με τον παραδοσιακό τρόπο και το δάσκαλο αυθεντία ή το δάσκαλο καθοδηγητή και βοηθό τους, και να οδηγούνται οι μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης.
- ✓ Αν πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί πιο επιεικείς απέναντι στους μαθητές και ποια η σχέση μαθητών με τον πολύ διαλλακτικό καθηγητή.

Τα αποτελέσματα ήταν:

- ↓ Όλα τα παιδιά πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός κατανοεί τα προβλήματα τους από λίγο έως αρκετά.
- ↓ Οι περισσότερες μαθήτριες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι από λίγο έως αρκετά δίκαιοι απέναντί τους, πολύ λίγο πιστεύουν γενικά τα αγόρια εκτός λίγων εξαιρέσεων.
- ↓ Κορίτσια και αγόρια πιστεύουν ότι γίνονται αρκετές διακρίσεις ανάλογα με την κοινωνική θέση και επίδοση των μαθητών.
- ↓ Στην ερώτηση αν θεωρούν το δάσκαλό τους αυθεντία τα κορίτσια με γονείς της β/θμιας εκπαίδευσης άλλα το θεωρούν πολύ λίγο και άλλα πάρα πολύ. Τα περισσότερα αγόρια με γονείς της β/θμιας εκπαίδευσης, πιστεύουν πολύ στο δάσκαλο αυθεντία, ενώ οι μαθητές με γονείς της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης δεν το πιστεύουν και πολύ.
- ↓ Όλοι οι μαθητές επιθυμούν έναν καθοδηγητικό εκπαιδευτικό και να προσπαθούν από μόνοι τους για την ανακάλυψη της γνώσης και



- ↓ Όλα τα παιδιά αναζητούν μεγαλύτερη επιείκεια από τους δασκάλους τους. (ανακτήθηκε από: [http://www.shesiekpaid\\_mathiti.htm](http://www.shesiekpaid_mathiti.htm) στις 01/08/2010)

Παρατηρείται, ότι, καθώς τα χρόνια περνάνε ο εκπαιδευτικός αποδίδει καλύτερα στο εκπαιδευτικό του έργο, θεωρεί τη Συμβουλευτική μια διάσταση απαραίτητη στην παιδαγωγική διαδικασία και οι μαθητές παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς τους περισσότερο οικείους προς σ' αυτούς.

Παράλληλα σημαντική είναι και η έρευνα που διεξήχθη από τους Πατέρα & Βασιλοπούλου, σε δείγμα 104 Ελλήνων φοιτητών, ηλικίας 18-25. Σκοπός της έρευνας ήταν να καθορίσει τη σχέση διαφόρων παραμέτρων της ενσυναίσθησης σε διάφορους κοινωνικούς παράγοντες (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο γονέων, φοιτητής που ζει μόνος ή με τους γονείς του). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα (όπου  $r$  = δείκτης συνάφειας Pearson): 1) Σε ότι αφορά τη γνωστική ενσυναίσθηση (Perspective Taking). Η υποκλίμακα που μετρά την τάση των ατόμων να υιοθετήσουν αυθόρμητα τις απόψεις των άλλων, σχετίζεται σημαντικά με τη θυμική ενσυναίσθηση ή ενσυναίσθητη ανησυχία ( $r=0.55$  και  $p<0.01$ ). 2) Σε ότι αφορά τη φαντασιακή ενσυναίσθηση (Fantasy). Η υποκλίμακα αυτή που μετρά την ικανότητα των ατόμων να ταυτιστούν με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές πλασματικών χαρακτήρων στον κινηματογράφο, σχετίζεται σημαντικά με τη θυμική ενσυναίσθηση ( $r=0.20$  και  $p<0.05$ ). 3) Σε ότι αφορά το προσωπικό άγχος – αγωνία (Personal Distress). Η υποκλίμακα αυτή που μετρά τα συναισθήματα ανησυχίας και άγχους που βιώνει το άτομο ως αντίδραση σε ακραίο άγχος που βιώνεται από άλλα άτομα, δε σχετίζεται στατιστικά προς τις άλλες παραμέτρους της ενσυναίσθησης (ανακτήθηκε από <http://www.encephalos.gr> στις 12/10/2010).

Πέρα από τον ελλαδικό χώρο, σχετικές έρευνες με την παρούσα εργασία διεξήχθησαν και στο διεθνή χώρο: Έρευνες των Taush et Taush (1976) στη Γερμανία με τίτλο «*Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή τους σε προσωποκεντρικές ομάδες και στον συμβουλευτικό τους ρόλο*» έδειξαν θετικά αποτελέσματα: Στο 73% των εκπαιδευτικών βελτιώθηκαν οι προσωπικές τους σχέσεις και η αυτοαντίληψή τους, μειώθηκαν τα συναισθηματικά τους προβλήματα και η αρνητική τους αυτό-επικοινωνία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί αποδείχθηκαν ικανότεροι να κατανοούν προβλήματα των μαθητών. Σε άλλη έρευνα των ίδιων ερευνητών αποδείχτηκε πως οι





εκπαιδευτικοί που είχαν εκπαιδευτεί ως προσωπικότητες και εξασφάλιζαν στους μαθητές τους γνησιότητα, ενσυναίσθηση και αποδοχή, επέδρασαν θετικά ως προς την ποιότητα της διανοητικής συμβολής των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ως προς τον αυθορμητισμό τους κ.ο.κ. Οι δε εκπαιδευτικοί ένιωθαν πιο ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους και το έργο τους. Πολλές έρευνες επίσης των Carkhuff & Berenson, έδειξαν την άμεση σχέση των διευκολυντικών συνθηκών (ενσυναίσθηση, γνησιότητα, αποδοχή) που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί και των επιδόσεων των μαθητών τους. Οι μαθητές αυτών των εκπαιδευτικών βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, συμμετείχαν περισσότερο και δυναμικότερα στα μαθήματα, έλυναν περισσότερα προβλήματα και γενικότερα εμφάνισαν μια πιο δημιουργική συμπεριφορά (ανακτήθηκε από: <http://www.avkosmopoulos.gr> στις 8/08/2010). Επιπλέον, έρευνα με τίτλο «*Empathy-Interaction and Caring: Teacher's roles in a constrained environment*» (Ενσυναίσθηση-Αλληλεπίδραση και Φροντίδα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε περιορισμένο περιβάλλον), του Bridget Cooper (2004) έδειξε ότι:

- ↓ Η ενσυναίσθηση διαφέρει σε βαθμό και ένταση σε πολλές παραμέτρους, ότι επηρεάζει τη σχέση και τη συμπεριφορά αλλά και την ποιότητα της μάθησης. Η ενσυναίσθηση βοηθά στην επικοινωνία και στην ενσυναίσθητη σχέση και επίσης οδηγεί στην ανάπτυξη πλούσιας κατανόησης του κοινωνικού-ιστορικού πλαισίου των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ενσυναίσθηση καλύτερα σε μικρές παρά σε μεγάλες τάξεις και μπορούν να έρθουν πιο κοντά σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο με τους μαθητές.
- ↓ Αυτοί που διαθέτουν ενσυναίσθηση αποδείχθηκε ότι αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα και αλληλεπιδράσεις που δημιουργούν κατάλληλη ατμόσφαιρα μάθησης.
- ↓ Αποδείχθηκε ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται με τη βαθιά κατανόηση του «εαυτού» και του «άλλου», με θετικές επιδράσεις στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός με ενσυναίσθηση έχει την ικανότητα να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις ανάγκες των μαθητών του, έχοντας έτσι ηθική έγνοια-ανησυχία για τους μαθητές του, γεγονός που δημιουργεί ένα θετικό μαθησιακό κλίμα, αυξάνοντας την θετική αλληλεπίδραση και επικοινωνία.
- ↓ Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς με ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να έχουν πιο καλή, αποδεκτή και θετική συμπεριφορά.



↓ Τέλος αποδείχθηκε ότι το μέγεθος της τάξης, ο χρόνος-διάρκεια του μαθήματος και το περιβάλλον της τάξης, επηρεάζουν την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης.

Τέλος μια επιπλέον σημαντική έρευνα που υλοποιήθηκε στο διεθνή χώρο είναι αυτή που φέρει τον τίτλο «*Pre-service teachers empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models*» (Η προ-υπηρεσιακή ενσυναίσθηση και η γνωστική ικανότητα των εκπαιδευτικών), του S. Tettegah, C.J. Anderson (2007) έδειξε ότι:

- ↓ Η ενσυναίσθηση είναι ένα σημαντικό συναίσθημα για τη διδασκαλία-μάθηση και την προ-κοινωνική συμπεριφορά. Παρόλο που η ενσυναίσθηση ερευνάται στο πανεπιστήμιο είναι πολύ σημαντική και για την πρώιμη μάθηση (Δημοτικό).
- ↓ Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει συναισθηματική ενσυναισθηματική ανταπόκριση, όταν μια συμπεριφορά εμπλέκει μαθητές ή εκπαιδευτικούς.
- ↓ Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν συναισθηματική ενεργητική ακρόαση, ακούγοντας τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω απ' αυτά που εκφράζει το παιδί.
- ↓ Η ενσυναίσθηση επίσης περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίνουν προσωπική βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές περιγράφουν-ερμηνεύουν φαινόμενα και καταστάσεις που χρειάζονται επίλυση και την κατανόηση των καθημερινών εμπειριών όπως αυτές βιώνονται από τα παιδιά.
- ↓ Όταν ένα άτομο διαθέτει ενσυναίσθηση του είναι πιο εύκολο να λάβει την ευθύνη να βοηθήσει ένα άτομο που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα σε σύγκριση με έναν άλλο που δεν διαθέτει ενσυναίσθηση.

Γι' αυτούς τους λόγους οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο για τους προ-υπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση πριν αρχίσουν να διδάσκουν.



## **Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά σ' όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής εμπειρικής έρευνας η οποία έλαβε χώρα στα Στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί) και στους μαθητές, για να διερευνηθεί η ύπαρξη ή όχι ενσυναίσθησης και η επίδραση της στη μεταξύ τους σχέση, αλλά να διερευνηθούν και οι απόψεις που έχουν οι μαθητές όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς τους αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα εξέτασε το βαθμό ενσυναισθητικής ικανότητας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και πώς και σε ποιο βαθμό την αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους.

## **1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **1.1 Επιλογή του θέματος**

Η παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια παρακολούθησης μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης στη Ψυχολογία-Συμβουλευτική στα Ιωάννινα και αποτελεί την μεταπτυχιακή μου εργασία. Κατά τη παρακολούθηση του παραπάνω προγράμματος μου δημιουργήθηκαν αρκετά ερωτήματα, όπως κατά πόσο η Συμβουλευτική μπορεί να εφαρμοστεί στο Δημοτικό Σχολείο, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα χαρακτηριστικά ενός συμβούλου και πώς αυτά επηρεάζουν το ρόλο τους αλλά και την εικόνα που σχηματίζουν ο μαθητές τους. Γνωρίζοντας την πολυπλοκότητα των διαδικασιών της εκπαίδευσης γενικότερα και την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού ρόλου ειδικότερα, άρχισε να μου δημιουργείται η ερευνητική ανησυχία κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εμπραθητική ικανότητα (ενσυναίσθηση), πώς αυτή επηρεάζει τη σχέση τους με τους μαθητές και ποιες είναι οι απόψεις που έχουν οι τελευταίοι για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τους.

### **1.2 Χρησιμότητα της έρευνας**

Όπως τονίζει ο Moully (1970) έρευνα είναι η διαδικασία που μας οδηγεί, μέσα από προγραμματισμένη και συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, στην αξιόπιστη λύση προβλημάτων (Δημητρόπουλος 2000).

Το θέμα που διερευνάται έχει ευεργετικές πρακτικές και επιπτώσεις. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί η σημαντικότητά της. Η θεωρητική ανάλυση



των ορισμών και τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για όσους εκπαιδευτικούς ενδιαφέρονται. Επίσης, οι νέοι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτό το επάγγελμα μπορούν να πληροφορηθούν για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές του δημοτικού σχολείου το δάσκαλό τους και τα συναισθήματα απέναντί του, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική αντίληψη για το έργο και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η συγκεκριμένη έρευνα εάν επεκταθεί στον ελλαδικό χώρο πιστεύω, θα φέρει πολλές αλλαγές και ωφέλειες, γιατί θα βοηθήσει στη μετάδοση καινούριων μηνυμάτων όσο αφορά το ρόλο του δασκάλου και θα βοηθήσει στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γιατί η «Συμβουλευτική είναι ένας θεσμός που μπορεί να οδηγήσει σε εξέλιξη το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο είναι ένας από τους βασικούς και θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς, ώστε να γίνει χώρος παροχής βοήθειας για τη ζωή» (Ζήλου 2006).

### **1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Κάθε έρευνα αποβλέπει στην υλοποίηση ενός σκοπού. Ο βασικότερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού και στις αντιλήψεις των μαθητών εκτιμώντας (παρατηρώντας) τέσσερις πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού: *αποδοχή, ενσυναίσθηση, αναγνώριση συμφωνία*. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- ✓ Να ερευνηθεί αν οι δημογραφικές μεταβλητές των μαθητών (ηλικία, φύλο, επιδόσεις) επηρεάζουν το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.
- ✓ Να ερευνηθεί αν ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, επιμόρφωση).
- ✓ Να ερευνηθεί κατά πόσο είναι σε θέση να αντιληφθούν οι μαθητές το βαθμό ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού.

Από τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους απορρέουν οι σχετικές ερευνητικές υποθέσεις:

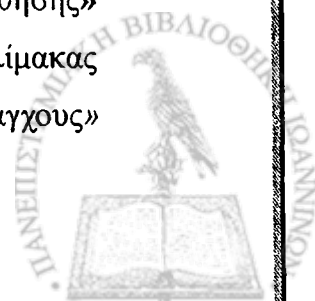
#### **Ερευνητικές Υποθέσεις:**

- ❖ Υπόθεση 1: Αναμένεται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα «ενσυναίσθητης ανησυχίας» (ενσυναίσθηση), «γνωστικής



ενσυναίσθησης» και «προσωπικού άγχους» παρά «φαντασιακής ενσυναίσθησης».

- ❖ Υπόθεση 2: Τα επίπεδα «άνευ όρων αποδοχής» που δέχονται οι μαθητές από τους Έλληνες δασκάλους τους, αναμένεται να είναι υψηλότερα συγκριτικά με τα επίπεδα «ενσυναίσθησης», «αναγνώρισης» και «συμφωνίας».
- ❖ Υπόθεση 3: α) Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα λόγω της σύγχρονης εκπαίδευσής τους και της πρόσφατης αποφοίτησής τους από το Πανεπιστήμιο, να παρουσιάσουν υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης απ' ό,τι οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. β) Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών αναμένεται να μην παρουσιάσουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με τη διάσταση της «φαντασιακής ενσυναίσθησης» και της «γνωστικής ενσυναίσθησης». γ) Αναμένεται να παρουσιαστεί συσχέτιση ανάμεσα στην υποκλίμακα «προσωπικό άγχος» και δημογραφικού παράγοντα φύλο.
- ❖ Υπόθεση 4: α) Οι υποκλίμακες «αναγνώριση», «ενσυναίσθηση» και «συμφωνία» αναμένεται να παρουσιάσουν θετική συσχέτιση με τους παράγοντες βαθμός Γλώσσας και βαθμός Μαθηματικών, ενώ αντίθετα η υποκλίμακα της «άνευ όρων αποδοχής» να παρουσιάσει αρνητική συσχέτιση, β) Η υποκλίμακα της «αναγνώρισης» αναμένεται να παρουσιάσει θετική συσχέτιση με το δημογραφικό παράγοντα φύλο δασκάλου ενώ οι υποκλίμακες «ενσυναίσθηση», «συμφωνία» και «άνευ όρων αποδοχή» να παρουσιάσει αρνητική συσχέτιση, γ) Οι υποκλίμακες «ενσυναίσθηση» και «συμφωνία» αναμένεται να παρουσιάσουν στατιστικά αρνητική συσχέτιση με τους δημογραφικούς παράγοντες φύλο μαθητή και τάξη φοίτησης, ενώ αντίθετα η υποκλίμακα της «άνευ όρων αποδοχής» αναμένεται να παρουσιάσει θετική συσχέτιση.
- ❖ Υπόθεση 5: α) Οι υποκλίμακες «ενσυναίσθητη ανησυχία» και «γνωστική ενσυναίσθηση», αναμένεται να παρουσιάσουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με τις υποκλίμακες ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, συμφωνία – γνησιότητα και αναγνώριση. β) Αναμένεται η υποκλίμακα της «φαντασιακής ενσυναίσθησης» να παρουσιάσει αρνητική συσχέτιση με όλες τις υποκλίμακες της Κλίμακας που αφορούσε τους μαθητές. γ) Το επίπεδο του «προσωπικού άγχους»



αναμένεται να παρουσιάσει στατιστικώς σημαντικές διαφορές με την υποκλίμακα της ενσυναίσθησης.

#### 1.4 Μεθοδολογία Έρευνας

##### 1.4.1 Δείγμα της έρευνας

Για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δημόσιων δημοτικών σχολείων στην πόλη των Ιωαννίνων και στο νησί Ζάκυνθος. Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων άρχισε αρχές Μαΐου το 2010 και ολοκληρώθηκε τέλη Ιουνίου (πριν το κλείσιμο των σχολείων) του ίδιου έτους. Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει 402 μαθητές/-τριες και 31 εκπαιδευτικούς. Παρακάτω ακολουθούν οι Πίνακες (1) και (2), στους οποίους παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αντίστοιχα.

**ΠΙΝΑΚΑΣ(1): Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών (N=31) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Δημογραφική κατηγορία (εκπαιδευτικοί)	n	%
<b>Φύλο</b>		
Άνδρες	15	48,4
Γυναίκες	16	51,6
<b>Ηλικία</b>		
έως 35 ετών	9	29,1
36-50 ετών	16	51,6
51 και άνω	6	19,4
<b>Προϋπηρεσία</b>		
1-10 χρόνια	16	51,5
11-25 χρόνια	6	19,4
26-35 χρόνια	9	29,0
<b>Είδος σχολείου</b>		
2/θέσιο	2	6,5
4/θέσιο	2	6,5
6/θέσιο	10	32,3
8/θέσιο	7	22,6
12/θέσιο	5	16,1
πολυθέσιο	5	16,0



**Παρακολούθηση μαθημάτων  
Ψυχολογίας-Συμβουλευτικής  
κατά τις σπουδές**

Ναι	23	74,2
Όχι	8	25,8

**Παρακολούθηση επιμορφωτικών  
σεμιναρίων Ψυχολογίας-  
Συμβουλευτικής**

Ναι	13	41,9
Όχι	18	58,1

**ΠΙΝΑΚΑΣ(2): Κατανομή του δείγματος των μαθητών (N=402) ως προς τα δημογραφικά  
χαρακτηριστικά**

Δημογραφική κατηγορία (μαθητές)	n	%
<b>Φύλο</b>		
Αγόρια	195	48,5
Κορίτσια	207	51,5
<b>Τάξη</b>		
Ε' Δημοτικού	210	52,2
ΣΤ' Δημοτικού	192	47,8
<b>Βαθμός Γλώσσας</b>		
5-8	100	24,8
9	132	32,8
10	170	42,3
<b>Βαθμός Μαθηματικών</b>		
5-8	107	26,6
9	120	29,9
10	175	43,5
<b>Φύλο Δασκάλου</b>		
Δασκάλα	203	50,5
Δάσκαλος	199	49,5



#### 1.4.2 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

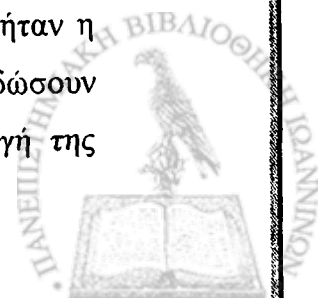
Για να πετύχει μια επιστημονική έρευνα χρειάζεται σωστή μεθοδολογία. Αφού διατυπώθηκαν ο γενικός στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας, το επόμενο βήμα είναι η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι «ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων οι οποίες σχετίζονται με το στόχο της συγκεκριμένης έρευνας και στις οποίες τα υποκείμενα πρέπει να δώσουν απαντήσεις» (Ζήλου, 2006). Η επιλογή του γραπτού ερωτηματολογίου βασίστηκε στα πλεονεκτήματά του τα οποία συνίστανται στα εξής:

- I. Διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και το κατάλληλο κλίμα έτσι ώστε ο ερωτώμενος να νιώθει ασφαλής και να δώσει πιο ειλικρινής απαντήσεις.
- II. Εξουδετερώνεται η πιθανή επιρροή του ερευνητή.
- III. Ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι οικονομικότερο από χρηματικής πλευράς.
- IV. Συμπληρώνεται εύκολα και γρήγορα.
- V. Ο ερωτώμενος περιορίζεται στο θέμα, οπότε το υλικό που συγκεντρώνεται είναι ομοιογενές και εύκολο να κωδικοποιηθεί
- VI. Δεν υπάρχει χρονική πίεση στον ερωτώμενο, ο οποίος απαντά με το δικό του ρυθμό (Cohen L. & Manion L., 1994).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκε διαφορετικό ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς και διαφορετικό στους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές αφορούσε τις διαπροσωπικές σχέσεις και περιλάμβανε την Κλίμακα Relationship Inventory Scoring Sheet (Barrett-Lenard 1959, 1962) και η κλίμακα IRI (Interpersonal Reactivity Index, Davis 1980), που χρησιμοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης.

#### 1.5 Περιορισμοί της έρευνας

Το θέμα της ενσυναίσθησης, γνησιότητας και της άνευ όρων αποδοχής είναι ένα σύνθετο αντικείμενο έρευνας και η μελέτη του, απαιτεί μια συστηματική προσπάθεια. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν η διευκρίνιση κάποιων προτάσεων (ερωτήσεων) στους μαθητές για να δώσουν ειλικρινής απαντήσεις στις ερωτήσεις. Επίσης, για την καλύτερη διεξαγωγή της





έρευνας θα έπρεπε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος κυρίως από μέρους των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε και αυτοί και οι μαθητές να απαντήσουν χωρίς χρονική πίεση. Ένα επιπλέον πρόβλημα που παρουσιάστηκε, ήταν το γεγονός ότι κάποιοι διευθυντές δεν έδωσαν την άδεια έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η έρευνα στο σχολείο τους με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη έρευνα να λάβει χώρα μόνο στο νομό Ιωαννίνων και στο νησί Ζάκυνθος. Όσον αφορά το εμπειρικό μέρος της έρευνας παρουσιάστηκε πρόβλημα κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων, καθώς η έρευνα όπως προαναφέρθηκε διεξήχθη στα Ιωάννινα και στη Ζάκυνθο, όπου αυτό καθιστούσε δυσκολότερη τη μετάβαση στα σχολεία. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρω ότι το γεγονός ότι το ερευνητικό δείγμα προήλθε μόνο από δημόσια δημοτικά σχολεία και δεν συμπεριλαμβάνονται άλλες κατηγορίες σχολείων (π.χ ιδιωτικά), αποτελεί έναν περιορισμό για τη γενίκευση των ερευνητικών ευρημάτων.

## **2. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1 Ανάλυση Ερωτηματολογίου**

#### **2.1.1 Συλλογή Δεδομένων**

Διανεμήθηκαν 402 ερωτηματολόγια σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και 31 ερωτηματολόγια στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή των μαθητών αξίζει να σημειωθεί, έγινε τυχαία και ύστερα από συνεννόηση με εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στα τμήματα των συγκεκριμένων μαθητών και παράλληλα ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκε και πιλοτική φάση διανομής των ερωτηματολογίων, για να εξακριβωθούν τυχόν προβληματικά σημεία τα οποία απαιτούσαν επανεξέταση. Η πιλοτική φάση διανομής των ερωτηματολογίων κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί σε μερικά σχολεία, στα οποία διεξήχθη η έρευνα, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν εμφάνιζαν προβλήματα.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και στις δύο περιοχές προσωπικά από την ίδια την ερευνήτρια. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι περισσότερες απορίες διατυπώθηκαν από τους μαθητές της Ε΄ τάξης σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης.



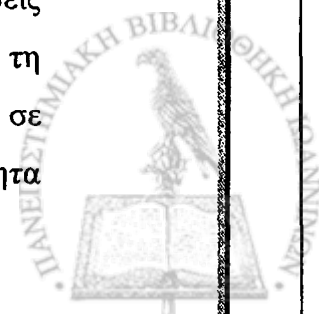
## 2.1.2 Όργανο Μέτρησης

Ο κύριος σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας οδήγησαν στην αναζήτηση ερωτηματολογίων τα οποία περιελάμβαναν: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: 1. *Κλίμακα IRI (Interpersonal Reactivity Index - Κλίμακα Διαπροσωπικής Αλληλεπίδρασης)* του Davis, η οποία με τη σειρά της διαιρείται σε τέσσερις (4) υποκλίμακες (*φαντασιακή ενσυναίσθηση, γνωστική ενσυναίσθηση, θυμική ενσυναίσθηση (ενσυναίσθητη ανησυχία), προσωπικό άγχος-ανησυχία*). Ερωτηματολόγιο Μαθητών: 1. *Κλίμακα Relationship Inventory Scoring Sheet*, του Baggett-Lenard, η οποία αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες (*αναγνώριση, αποδοχή, ενσυναίσθηση, συμφωνία*).

Επίσης και στα δύο ερωτηματολόγια υπήρχαν ερωτήσεις για δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά των ερωτηθέντων υποκειμένων.

Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, διασφαλιζόταν η ανωνυμία του και πιστοποιούνταν ότι τα δεδομένα που θα προέκυπταν θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για την επεξεργασία της συγκεκριμένης έρευνας. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο του μαθητή, αποτελείται από 44 ερωτήσεις, 4 των οποίων αναφέρονταν σε δημογραφικά στοιχεία. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η αποτύπωση των αντιλήψεων των μαθητών εκτιμώντας τις τέσσερις πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού: αποδοχή, ενσυναίσθηση, συμφωνία και αναγνώριση. Όσον αφορά τη δομή της Κλίμακας, 40 ερευνητικές προτάσεις/ερωτήσεις αξιολογούν το βαθμό αντίληψης των τεσσάρων πτυχών της εκπαιδευτικής προσωπικότητας: 10 ερωτήσεις (1,5,9,13,17,21,25,29,33,37) για την αναγνώριση, 10 ερωτήσεις (2,6,10,14,18,22,26,30,34,38) για την ενσυναίσθηση, 10 ερωτήσεις (3,7,11,15,19,23,27,31,35,39) για την αποδοχή και 10 ερωτήσεις (4,8,12,16,20,24,28,32,36,40) για τη συμφωνία. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν μπορούν να διακριθούν σε δύο άξονες:

**A) Ποιότητα επικοινωνίας - αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικών σχέσεων (ερωτήσεις 1-40):** Τα συγκεκριμένα ερωτήματα αναφέρονται στο βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, όπως και στην αντίληψη που διαμορφώνουν σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Συγκεκριμένα εξετάζουν τον τρόπο και σε ποιο βαθμό οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αποδέχονται ενσυναίσθηση, γνησιότητα



και αποδοχή από τους δασκάλους τους.

**B) Προφίλ των υποκειμένων (ερωτήσεις 41-44):** Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την τάξη και την επίδοση των μαθητών και η τελευταία ερώτηση ρωτά το φύλο του δασκάλου τους.

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από 34 ερωτήσεις 6 των οποίων, αναφέρονταν σε δημογραφικά στοιχεία. Οι ερωτήσεις εξετάζουν αν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ή όχι από ενσυναίσθηση, αποδοχή, αναγνώριση και συμφωνία. Η χρήση του ερωτηματολογίου αυτού από διάφορους ερευνητές, έχει αναδείξει τέσσερις κυρίως υποκλίμακες (2 για γνωστικούς και δύο για συναισθηματικούς παράγοντες) στους οποίους στηρίζεται η κλίμακα. Ειδικότερα:

#### A. ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:

- **Η γνωστική ενσυναίσθηση (Perspective Taking) (PT):** Είναι μια υποκλίμακα που μετρά την τάση των ατόμων να υιοθετήσουν αυθόρμητα τις απόψεις άλλων, μια δυνατότητα ενδεικτική του υψηλού επιπέδου γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αποτελεί τη γνωστική ικανότητα που έχει το άτομο να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων χωρίς απαραίτητως να δοκιμάσει οποιαδήποτε συμμετοχή.
- **Φαντασιακή ενσυναίσθηση (Fantasy) (FS):** Είναι μια υποκλίμακα που μετράει την ικανότητα των ατόμων να ταυτιστούν με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές πλασματικών χαρακτήρων στον κινηματογράφο, βιβλία και τα παιχνίδια.

#### B. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:

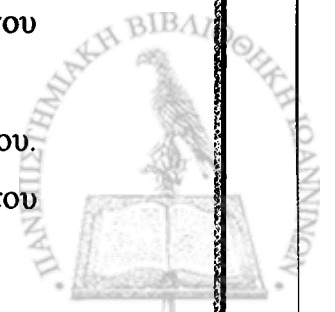
- **Ενσυναίσθηση (Empathetic Concern) (EC):** Είναι μια υποκλίμακα που αξιολογεί τα συναισθήματα ενδιαφέροντος, ζεστασιάς και συμπάθειας του ατόμου προς άλλα άτομα.
- **Προσωπικό άγχος - ενσυναίσθητη ανησυχία (Personal Distress) (PD):** Είναι μια υποκλίμακα που μετρά τα συναισθήματα ανησυχίας και άγχους που βιώνει το άτομο ως αντίκτυπο σε ακραίο άγχος που βιώνεται από άλλα άτομα.

Το ερωτηματολόγιο συνολικά περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις, 7 ερωτήσεις για κάθε υποκλίμακα. Αναλυτικά:

A) Οι ερωτήσεις **1,5,7,12,16,23,26** μετρούν τη φαντασιακή ενσυναίσθηση (FS) του ατόμου.

B) Οι ερωτήσεις **2,4,9,14,18,20,22** μετρούν την ενσυναίσθηση (EC) του ατόμου.

Γ) Οι ερωτήσεις **3,8,11,15,21,25,28** μετρούν τη γνωστική ενσυναίσθηση (PT) του



ατόμου.

Δ) Οι ερωτήσεις **6,10,13,17,19,24,27** μετρούν το προσωπικό άγχος-ανησυχία (PD) του ατόμου.

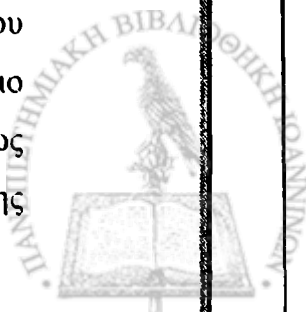
Οι ερωτήσεις **29-34** παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το είδος του σχολείου, την παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής - Ψυχολογίας και την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής - Ψυχολογίας των εκπαιδευτικών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η Κλίμακα Διαπροσωπικής Αλληλεπίδρασης, έχει καλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής για τις υποκλίμακες, από 0.71 ως 0.77. Ακόμα, αυτές οι υποκλίμακες έχουν ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία με συντελεστές *άλφα* να κυμαίνονται από 0.71 ως 0.77 και αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (εύρος από 0.62 μέχρι 0.80) (ανακτήθηκε από <http://www.encephalos.gr> στις 12/10/2010).

### 2.1.3 Κλίμακα Μαθητών (Relationship Inventory Scoring Sheet)

Η Κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε από τον Barrett-Lenard και περιλαμβάνει 40 ερευνητικές προτάσεις. Τα υποκείμενα κλήθηκαν να σημειώσουν σε μια κλίμακα έξι (6) σημείων τύπου Likert (*αισθάνομαι έντονα ότι είναι αληθινή, αισθάνομαι ότι είναι αληθινή, αισθάνομαι ότι είναι πιθανόν αληθινή ή ότι είναι περισσότερο αληθινή παρά ψεύτικη, αισθάνομαι ότι είναι πιθανόν ψεύτικη ή ότι είναι περισσότερο ψεύτικη παρά αληθινή, αισθάνομαι ότι δεν είναι αληθινή, αισθάνομαι έντονα ότι δεν είναι αληθινή*) τη συχνότητα με την οποία νιώθουν ή βιώνουν τα συναισθήματα που περιγράφονται σε κάθε ερευνητική πρόταση.

Στη συνέχεια οι 40 ερευνητικές ερωτήσεις της Κλίμακας, υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης από τις 40 αρχικές διατηρήθηκαν 36 προτάσεις, οι οποίες φόρτιζαν σε τέσσερις (4) παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας (>1). Οι 4 από τις 40 προτάσεις της Κλίμακας κρίθηκε απαραίτητο να απομακρυνθούν, γιατί δε φόρτιζαν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα. Ο έλεγχος KMO (Kaiser – Meyer – Oklin) επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας καθώς η τιμή του ήταν 0,93 (τιμές του μέτρου επάρκειας υψηλότερες του 0,50 θεωρούνται ικανοποιητικές). Επίσης, το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett Test of Sphericity) αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό  $\chi^2=7752,150$ ,  $p=,000$ , ενώ το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης



διακύμανσης είναι 47,5%.

Ειδικότερα, ο πρώτος παράγοντας αφορά την αναγνώριση (regard) (10 ερευνητικές προτάσεις, ιδιοτιμή 13,14 , Gronbach's  $\alpha = ,92$ ). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ενσυναίσθηση (empathy) (10 προτάσεις, ιδιοτιμή 2,50 , Gronbach's  $\alpha = ,83$ ). Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην άνευ όρων αποδοχή (unconditionality) (6 ερωτήσεις, ιδιοτιμή 1,84 , Gronbach's  $\alpha = ,50$ ). Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας αφορά τη συμφωνία (congruence) (10 ερευνητικές ερωτήσεις, ιδιοτιμή 1,50 , Gronbach's  $\alpha = ,81$ ). Υψηλές τιμές στις υποκλίμακες αναγνώριση και ενσυναίσθηση και λιγότερο χαμηλές στις υποκλίμακες αποδοχή και συμφωνία, αποτελούν βασικές ενδείξεις που υποδεικνύουν ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται σε υψηλότερο βαθμό τα χαρακτηριστικά της *αναγνώρισης* και της *ενσυναίσθησης* στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και σε χαμηλότερο τα χαρακτηριστικά της *αποδοχής* και της *συμφωνίας*.

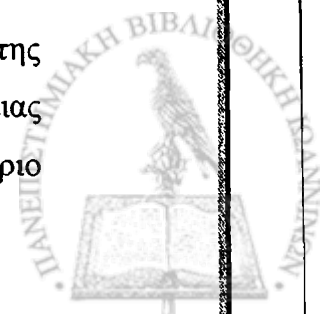
\* *Δημογραφικά στοιχεία:* Εκτός από την Κλίμακα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία: *φύλο, τάξη, βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας, βαθμός στο μάθημα των Μαθηματικών, φύλο δασκάλου.*

#### 2.1.4 Κλίμακα Εκπαιδευτικών (Interpersonal Reactivity Index)

Η Κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε από τον Davis το 1980 και περιλαμβάνει 28 προτάσεις. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να σημειώσουν σε μια κλίμακα πέντε (5) σημείων τύπου Likert (*δεν με περιγράφει καθόλου, με περιγράφει ελάχιστα, με περιγράφει αρκετά, με περιγράφει πολύ, με περιγράφει πάρα πολύ*) τη συχνότητα με την οποία νιώθουν τα αισθήματα που περιγράφονται σε κάθε ερευνητική πρόταση.

Οι 28 προτάσεις της Κλίμακας υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης από τις 28 αρχικές διατηρήθηκαν 18 προτάσεις, οι οποίες φόρτιζαν σε τέσσερις παράγοντες (4) με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας ( $>1$ ). Οι 10 από τις 28 ερευνητικές προτάσεις της κλίμακας απομακρύνθηκαν, αφού δεν παρατηρήθηκε ξεκάθαρη φόρτιση σε έναν παράγοντα.

Ο έλεγχος KMO (Kaiser – Meyer – Oklin) δεν επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας καθώς η τιμή του ήταν 0,31 (τιμές του μέτρου επάρκειας χαμηλότερες του 0,50 δε θεωρούνται ικανοποιητικές). Επίσης, το κριτήριο



σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett Test of Sphericity) αποδείχθηκε στατιστικώς σημαντικό  $\chi^2=632,371$ ,  $p=0,000$ , ενώ το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης είναι 51,56%.

Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αφορά τη φαντασιακή ενσυναίσθηση (FS) (6 προτάσεις, ιδιοτιμή 5,15, Cronbach's  $\alpha=,73$ ). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ενσυναίσθηση (EC) (4 προτάσεις, ιδιοτιμή 3,68, Cronbach's  $\alpha=,77$ ). Στη συνέχεια ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στη γνωστική ενσυναίσθηση (PT) (5 προτάσεις, ιδιοτιμή 2,93, Cronbach's  $\alpha=0,77$ ). Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας που αφορά το προσωπικό άγχος-ανησυχία (PD) (3 προτάσεις, ιδιοτιμή 2,66, Cronbach's  $\alpha=0,66$ ).

Υψηλές τιμές στις υποκλίμακες ενσυναίσθηση και γνωστική ενσυναίσθηση και λιγότερο χαμηλές στη φαντασιακή ενσυναίσθηση και στο προσωπικό άγχος, αποτελούν βασικές ενδείξεις ότι τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά κατέχουν πρωτεύουσα θέση στην προσωπικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δύο τελευταία.

\* **Δημογραφικά στοιχεία:** Εκτός από την Κλίμακα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία: φύλο, ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την οργανικότητα του σχολείου όπου υπηρετούσαν, αν έχουν παρακολουθήσει κατά τις σπουδές τους μαθήματα Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας και επίσης αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας.

## 2.2 Επεξεργασία και Ανάλυση Δεδομένων

Σύμφωνα με τον κ. Δημητρόπουλο (2001), «δεδομένα» είναι όλα εκείνα τα μη επεξεργασμένα στοιχεία που συλλέγονται κατά την ερευνητική διαδικασία. Η διαδικασία ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων αποβλέπει στη μετατροπή τους σε χρήσιμες πληροφορίες και θεωρείται σημαντικό και ουσιαστικό μέρος της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση θα μας βοηθήσει να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί στο σκοπό της έρευνας και να ελεγχθούν οι υποθέσεις που έχουμε κάνει.



### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

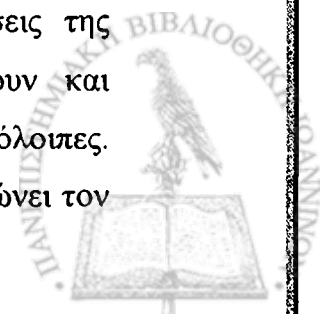
Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να γίνουν στατιστικές αναλύσεις. Οι στατιστικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας υλοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS 18.0.

#### 3.1 Κλίμακα Εκπαιδευτικών (IRI): Συγκρίσεις μέσω των τεσσάρων υποκλίμακων (φαντασιακή ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητη ανησυχία, γνωστική ενσυναίσθηση, προσωπικό άγχος).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαστάσεις εκείνες που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό, πραγματοποιήθηκε μια σειρά συγκρίσεων μεταξύ των μέσων όρων του δείγματος. Η εξέταση των μέσων όρων του δείγματος αναφορικά με τις 4 διαστάσεις (υποκλίμακες), καθιστά σαφές ότι ορισμένες διαστάσεις χαρακτηρίζουν εντονότερα την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η διάσταση *ενσυναίσθηση (ενσυναίσθητη ανησυχία)*, συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο=3,93 & Τ.Α= ,95), συγκριτικά με τους αντίστοιχους μέσους όρους που παρατηρούνται στις υπόλοιπες διαστάσεις: *Γνωστική ενσυναίσθηση* (Μ.Ο=3,42 & Τ.Α= ,78), *Προσωπικό άγχος – ανησυχία* (Μ.Ο=3,02 & Τ.Α= ,83), *Φαντασιακή ενσυναίσθηση* (Μ.Ο=2,86 & Τ.Α= ,81), (υψηλές τιμές σε όλες τις υποκλίμακες είναι ενδεικτικές της ενσυναίσθησης). Άρα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται περισσότερο από ενσυναίσθηση και γνωστική ενσυναίσθηση και λιγότερο από τις υπόλοιπες διαστάσεις που αφορούν το προσωπικό άγχος και τη φαντασιακή ενσυναίσθηση.

#### 3.2 Κλίμακα Μαθητών: Συγκρίσεις μέσω των τεσσάρων υποκλίμακων (ενσυναίσθηση, αναγνώριση, άνευ όρων αποδοχή, συμφωνία)

Όπως αναφέρθηκε και στην Κλίμακα που αφορούσε το δείγμα των εκπαιδευτικών, έτσι και σ' αυτήν την Κλίμακα προκειμένου να διερευνηθούν ποιες διαστάσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (ενσυναίσθηση, αναγνώριση, αποδοχή, συμφωνία) αποδέχονται και σε ποιο βαθμό τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές, πραγματοποιήθηκε μια σειρά συγκρίσεων μεταξύ των μέσων όρων του δείγματος. Η εξέταση των μέσων όρων του δείγματος αναφορικά με τις 4 διαστάσεις της εκπαιδευτικής προσωπικότητας, καθιστά σαφές ότι οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται εντονότερα συγκεκριμένες διαστάσεις συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η υποκλίμακα *άνευ όρων αποδοχή*, συγκεντρώνει τον



υψηλότερο μέσο όρο ( $M.O=3,78$  &  $T.A=,90$ ), συγκριτικά με τους αντίστοιχους μέσους όρους που παρατηρούνται στις υπόλοιπες διαστάσεις: *συμφωνία* ( $M.O=2,89$  &  $T.A=1,04$ ), *ενσυναίσθηση* ( $M.O=2,88$  &  $T.A=1,02$ ) και *αναγνώριση* ( $M.O=2,29$  &  $T.A=1,20$ ). Παρατηρώντας τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αισθάνονται εντονότερα το χαρακτηριστικό της άνευ όρων αποδοχής από τους δασκάλους τους, ενώ λιγότερο έντονα αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της συμφωνίας, της ενσυναίσθησης και της αναγνώρισης.

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων, με σκοπό να διερευνηθεί αν η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων, διαφοροποιεί την εκδήλωση των τεσσάρων (4) διαστάσεων, από τη πλευρά των εκπαιδευτικών.

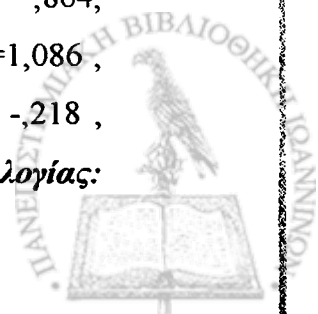
#### **4. Κλίμακα Διαπροσωπικής Αλληλεπίδρασης (εκπαιδευτικοί): Συσχέτιση υποκλίμακων με δημογραφικούς παράγοντες**

##### **4.1 Φαντασιακή Ενσυναίσθηση (FC) και δημογραφικοί παράγοντες**

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα *φαντασιακή ενσυναίσθηση*, η σύγκριση ως προς τις μεταβλητές *φύλο*, *ηλικία*, *χρόνια προϋπηρεσίας*, *είδος σχολείου παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής – Ψυχολογίας*, *παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής – Ψυχολογίας*, δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αυτό διαπιστώνεται από τα παρακάτω ερευνητικά ευρήματα: *φύλο*:  $t(29)=,223$ ,  $p=,825$ , *ηλικία*:  $F(2, 31)=,118$ ,  $p=,889$ , *χρόνια προϋπηρεσίας*:  $F(2, 31)=,121$ ,  $p=,886$ , *είδος σχολείου*:  $F(5, 31)=2,430$ ,  $p=,063$ , *παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:  $t(29)= -,956$ ,  $p=,347$ , *παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:  $t(29)= -,184$ ,  $p=,856$ .

##### **4.2 Ενσυναίσθητη ανησυχία (EC) και δημογραφικοί παράγοντες**

Σύμφωνα με τα ευρήματα για την υποκλίμακα *ενσυναίσθηση* ως προς τις μεταβλητές *φύλο*, *χρόνια προϋπηρεσίας*, *είδος σχολείου*, *παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής – Ψυχολογίας* και *παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής – Ψυχολογίας*, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές όπως φαίνεται στα παρακάτω ερευνητικά ευρήματα: *φύλο*:  $t(29)=,173$ ,  $p=,864$ , *χρόνια προϋπηρεσίας*:  $F(2, 31)=,370$ ,  $p=,694$ , *είδος σχολείου*:  $F(5, 31)=1,086$ ,  $p=,392$ , *παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:  $t(29)= -,218$ ,  $p=,829$ , *παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:





$t(29)=,791$  ,  $p=,435$ . Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν κατά την εξέταση του δημογραφικού παράγοντα *ηλικία*,  $F(2, 31)=3,421$  ,  $p=,047$ . Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με ηλικίες 36-50, δείχνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθηση προς τους μαθητές (Μ.Ο=4,29 & Τ.Α=,72). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-άνω (Μ.Ο=3,87 & Τ.Α=1,03), ενώ μικρότερο βαθμό ενσυναίσθησης επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών (Μ.Ο=3,33 & Τ.Α=1,04).

#### 4.3 Γνώστική ενσυναίσθηση (PT) και δημογραφικοί παράγοντες

Για την υποκλίμακα *γνωστική ενσυναίσθηση*, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η σύγκριση ως προς όλους τους δημογραφικούς παράγοντες, δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αυτό πιστοποιείται από τα ακόλουθα ευρήματα: *φύλο*:  $t(29)=,644$  ,  $p=,525$ , *ηλικία*:  $F(2, 31)=,186$  ,  $p=,831$ , *χρόνια προϋπηρεσίας*:  $F(2, 31)=1,035$  ,  $p=,368$ , *είδος σχολείου*:  $F(5, 31)=,789$  ,  $p=,567$ , *παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:  $t(29)= -1,049$  ,  $p=,303$ ], *παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:  $t(29)=1,353$  ,  $p=,186$ .

#### 4.4 Προσωπικό άγχος (PD) και δημογραφικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τα ευρήματα για την υποκλίμακα *προσωπικό άγχος-ανησυχία*, η σύγκριση ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες *ηλικία*, *χρόνια προϋπηρεσίας*, *είδος σχολείου*, *παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*, *παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*, δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Παρατηρώντας τα παρακάτω αποτελέσματα, πιστοποιείται ότι οι δημογραφικοί παράγοντες, *ηλικία*:  $F(2, 31)=1,091$  ,  $p=,350$ , *χρόνια προϋπηρεσίας*:  $F(2, 31)=1,358$  ,  $p=,274$ , *είδος σχολείου*:  $F(2, 31)=,195$  ,  $p=,962$ , *παρακολούθηση μαθημάτων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:  $t(29)=,731$  ,  $p=,471$ , *παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας*:  $t(29)=,165$  ,  $p=,870$  όντως δεν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Όσον αφορά όμως την εξέταση του δημογραφικού παράγοντα *φύλο*  $t(29)= -3,765$  ,  $p=,001$  παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερο βαθμό προσωπικού άγχους (Μ.Ο=3,47 & Τ.Α=,86) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο βαθμό προσωπικού άγχους που εκδηλώνουν οι άρρενες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο=2,53 & Τ.Α=,45).



## 5. Κλίμακα Μαθητών: Συσχέτιση με δημογραφικούς παράγοντες

### 5.1 Αναγνώριση (regard) και δημογραφικοί παράγοντες

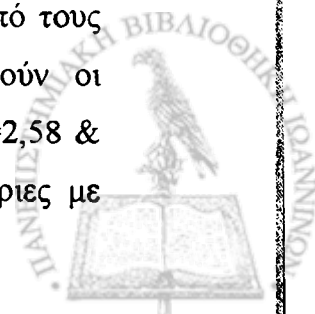
Συγκρίσεις, με μια σειρά δημογραφικών παραγόντων πραγματοποιήθηκε για τη διάσταση (υποκλίμακα) που αφορά την *αναγνώριση* που αποδέχονται οι μαθητές/τριες από τον εκπαιδευτικό τους. Αρχικά, η σύγκριση με τις μεταβλητές *φύλο* και *τάξη*, θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: *φύλο*:  $t(400) = ,210$ ,  $p = ,834$ , *τάξη*:  $t(400) = -,026$ ,  $p = ,979$ . Αντιθέτως, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν από τη σύγκριση με τη μεταβλητή *βαθμός Γλώσσας*  $F(2, 402) = 9,427$ ,  $p = ,000$ . Η σύγκριση καθιστά σαφές, ότι μαθητές/τριες με βαθμούς στη Γλώσσα 5-8 δέχονται αναγνώριση από τους δασκάλους τους σε υψηλότερο βαθμό (Μ.Ο=2,60 & Τ.Α=1,22) σε σχέση με τους μαθητές/τριες με βαθμό 9 (Μ.Ο=2,43 & Τ.Α=1,14) και με βαθμό 10 (Μ.Ο=2,00 & Τ.Α=1,17).

Ακολούθως, στατιστικώς σημαντικές διαφορές, παρατηρήθηκαν και κατά την εξέταση της επίδρασης της μεταβλητής *βαθμός Μαθηματικών*  $F(2, 402) = 11,364$ ,  $p = ,000$ . Η σύγκριση καθιστά σαφές ότι οι μαθητές/τριες με βαθμούς στα Μαθηματικά 5-8 δέχονται περισσότερη αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς τους (Μ.Ο=2,66 & Τ.Α=1,25) συγκριτικά με τους μαθητές/τριες με βαθμό 9 (Μ.Ο=2,40 & Τ.Α=1,24) και με βαθμό 10 (Μ.Ο=1,99 & Τ.Α=1,06).

Επίσης, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν υπό την επίδραση της μεταβλητής *φύλο δασκάλου*  $t(400) = -2,095$ ,  $p = ,037$ . Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που είχαν εκπαιδευτικό γυναίκα, αποδέχονταν περισσότερη αναγνώριση (Μ.Ο=2,41 & Τ.Α=1,33) σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες που είχαν εκπαιδευτικό άντρα (Μ.Ο=2,17 & Τ.Α=1,03).

### 5.2 Ενσυναίσθηση (empathy) και δημογραφικοί παράγοντες

Μια σειρά συγκρίσεων πραγματοποιήθηκε ομοίως και όσον αφορά την υποκλίμακα *ενσυναίσθηση*. Στην παρούσα περίπτωση, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ως προς τους εξής δημογραφικούς παράγοντες: *βαθμός Γλώσσας*  $F(2, 402) = 13,247$ ,  $p = ,000$ . Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που είχαν βαθμούς 5-8, φάνηκε ν' αποδέχονται σε υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθηση από τους δασκάλους τους (Μ.Ο=3,11 & Τ.Α=1,02), και στη συνέχεια ακολουθούν οι μαθητές/τριες με βαθμό 9 (Μ.Ο=3,10 & Τ.Α=1,01) και με βαθμό 10 (Μ.Ο=2,58 & Τ.Α= ,96). *Βαθμός Μαθηματικών*  $F(2, 402) = 7,923$ ,  $p = ,000$ . Μαθητές/τριες με



βαθμολογικές επιδόσεις 5-8, αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού (M.O=3,16 & T.A= ,93), συγκριτικά με την αντίστοιχη αποδοχή των μαθητών με επιδόσεις 9 (M.O=2,94 & T.A=1,09) και 10 (M.O=2,67 & T.A= ,98). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την επίδραση των παραγόντων φύλο, τάξη και φύλο δασκάλου: *φύλο*:  $t(400) = -1,191$ ,  $p = ,849$ , *τάξη*:  $t(400) = -1,196$ ,  $p = ,233$  και *φύλο δασκάλου*:  $t(400) = -1,599$ ,  $p = ,135$  μη διαφοροποιώντας ανάλογα την αντίστοιχη αποδοχή του χαρακτηριστικού της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών εκ μέρους των μαθητών.

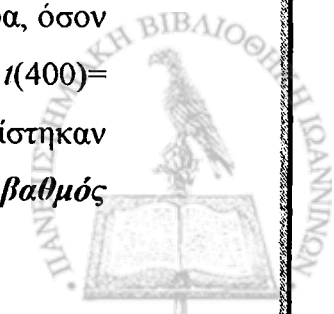
### 5.3 Άνευ όρων αποδοχή (unconditionality) και δημογραφικοί παράγοντες

Ομοίως, μια σειρά συγκρίσεων πραγματοποιήθηκε ως προς την υποκλίμακα *αποδοχή*. Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες *φύλο δασκάλου*, *βαθμός Γλώσσας* και *βαθμός Μαθηματικών*, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές όπως πιστοποιούν τα ακόλουθα ερευνητικά ευρήματα: *φύλο δασκάλου*:  $t(400) = 1,960$ ,  $p = ,051$ , *βαθμός Γλώσσας*:  $F(2, 402) = 2,569$ ,  $p = ,078$  και *βαθμός Μαθηματικών*:  $F(2, 402) = 1,376$ ,  $p = ,254$ .

Ως προς τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες, παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αρχικά, η σύγκριση με τον παράγοντα *φύλο* αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντική  $t(400) = 2,596$ ,  $p = ,010$ . Διαπιστώθηκε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές (M.O=3,90 & T.A= ,87) συγκριτικά με την αντίστοιχη αποδοχή που επιδεικνύουν στις μαθήτριες (M.O=3,66 & T.A= ,91). Παράλληλα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές, παρουσιάστηκαν κατά την εξέταση της επίδρασης της μεταβλητής *τάξη* φοίτησης  $t(400) = 4,723$ ,  $p = ,000$ . Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό το χαρακτηριστικό της άνευ όρων αποδοχής (M.O=3,98 & T.A= ,88) σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης (M.O=3,56 & T.A= ,87).

### 5.4 Συμφωνία (congruence) και δημογραφικοί παράγοντες

Ακολούθως, τα ευρήματα που αφορούν την επίδραση μιας σειράς δημογραφικών παραγόντων στην υποκλίμακα που αφορά το χαρακτηριστικό της *συμφωνίας* εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αναφέρονται παρακάτω. Ειδικότερα, όσον αφορά τα ευρήματα για τους παράγοντες *φύλο*:  $t(400) = ,306$ ,  $p = ,760$ , *τάξη*:  $t(400) = -1,613$ ,  $p = ,107$  και *φύλο δασκάλου*:  $t(400) = -,548$ ,  $p = ,584$ , δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, ως προς τους παράγοντες *βαθμός*



Γλώσσας  $F(2, 402)=8,786$ ,  $p=,000$  και **βαθμός Μαθηματικών**  $F(2, 402)=9,132$ ,  $p=,000$ , βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με βαθμολογικές επιδόσεις 5-8 στο μάθημα της Γλώσσας βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό ( $M.O=3,08$  &  $T.A=1,05$ ) το χαρακτηριστικό της συμφωνίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών συγκριτικά με το αντίστοιχο συναίσθημα των μαθητών/τριών με βαθμολογικές επιδόσεις 9 ( $M.O=3,07$  &  $T.A=,98$ ) και 10 ( $M.O=2,64$  &  $T.A=1,04$ ). Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν και τα ευρήματα για τον παράγοντα βαθμό Μαθηματικών. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες με επιδόσεις 5-8 αισθάνονται σε υψηλότερο βαθμό ( $M.O=3,17$  &  $T.A=1,06$ ) ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν το χαρακτηριστικό της συμφωνίας, συγκριτικά με την αντίστοιχη εκτίμηση των μαθητών/τριών με βαθμούς 9 ( $M.O=2,99$  &  $T.A=1,00$ ) και 10 ( $M.O=2,65$  &  $T.A=1,02$ ).

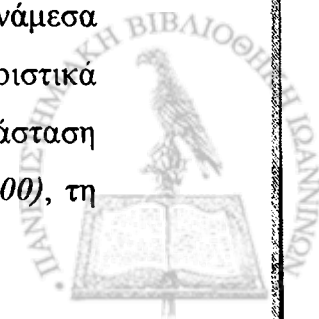
## 6. Δείκτης συνάφειας *Pearson* ( $r$ )

### 6.1 Κλίμακα Εκπαιδευτικών: Συσχέτιση υποκλίμακων (φαντασιακή ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητη ανησυχία, γνωστική ενσυναίσθηση, προσωπικό άγχος)

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει θετική ή αρνητική σχέση ανάμεσα στις τέσσερις υποκλίμακες (4) που μετρούν την Ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση *Pearson* μεταξύ των σχετικών παραμέτρων. Βρέθηκε ότι μερικές από τις μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους, άλλες λιγότερο σημαντικά και άλλες καθόλου. Ειδικότερα βρέθηκε ότι η: 1) **Ενσυναίσθητη ανησυχία** συσχετίζεται θετικά με τη **γνωστική ενσυναίσθηση** ( $r=,381$ ,  $p=,000$ ) και με το **προσωπικό άγχος** ( $r=,140$ ,  $p=,005$ ) και αρνητικά με την **φαντασιακή ενσυναίσθηση** ( $r= -,103$ ,  $p=,039$ ). 2) **Φαντασιακή ενσυναίσθηση** συσχετίζεται θετικά με τη **γνωστική ενσυναίσθηση** ( $r=,298$ ,  $p=,000$ ) και με το **προσωπικό άγχος** ( $r=,170$ ,  $p=,001$ ). Τέλος, η **γνωστική ενσυναίσθηση** παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την παράμετρο του **προσωπικού άγχους** ( $r=,069$ ,  $p=,168$ ).

### 6.2 Κλίμακα Μαθητών: Συσχέτιση υποκλίμακων (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, συμφωνία)

Πραγματοποιήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία όπως και στην Κλίμακα των Εκπαιδευτικών, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει θετική ή αρνητική σχέση ανάμεσα στις τέσσερις υποκλίμακες (διαστάσεις) (4) που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συμβουλευτικού εκπαιδευτικού ρόλου. Βρέθηκε ότι η: 1) Διάσταση της **αναγνώρισης** συσχετίζεται θετικά με την **ενσυναίσθηση** ( $r=,832$ ,  $p=,000$ ), τη



συμφωνία ( $r = ,822$ ,  $p = ,000$ ) και αρνητικά με τη διάσταση της άνευ όρων αποδοχής ( $r = -,057$ ,  $p = ,253$ ). 2) Υποκλίμακα της ενσυναίσθησης παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την υποκλίμακα της συμφωνίας ( $r = ,800$ ,  $p = ,000$ ) και αρνητική με την υποκλίμακα της άνευ όρων αποδοχής ( $r = -,046$ ,  $p = ,360$ ). Τέλος, 3) η διάσταση της αποδοχής παρουσίασε αρνητική συσχέτιση και με τη διάσταση της συμφωνίας ( $r = -,107$ ,  $p = ,031$ ).

### 6.3 Κλίμακα Εκπαιδευτικών – Κλίμακα Μαθητών: Συσχέτιση υποκλιμάκων

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση – συσχέτιση ανάμεσα στις τέσσερις (4) υποκλίμακες (φαντασιακή ενσυναίσθηση, γνωστική ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητη ανησυχία, προσωπικό άγχος) που χαρακτηρίζουν τους Έλληνες σύγχρονους εκπαιδευτικούς και τις (4) υποκλίμακες (αποδοχή, ενσυναίσθηση, αναγνώριση, συμφωνία) που δέχονται και αντιλαμβάνονται οι μαθητές από τους πρώτους, έγινε συσχέτιση *Pearson* μεταξύ των σχετικών μεταβλητών. Βρέθηκε ότι μερικές από τις εν λόγω μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: 1) Η *φαντασιακή ενσυναίσθηση* δε συσχετίζεται θετικά με καμία από τις υποκλίμακες της Κλίμακας των Μαθητών [*αναγνώριση* ( $r = ,017$ ,  $p = ,727$ ), *ενσυναίσθηση* ( $r = -,039$ ,  $p = ,433$ ), *άνευ όρων αποδοχή* ( $r = ,076$ ,  $p = ,129$ ), *συμφωνία* ( $r = -,030$ ,  $p = ,548$ )]. 2) Η διάσταση της *ενσυναίσθητης ανησυχίας* φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με τις παραμέτρους *αναγνώριση* ( $r = -,284$ ,  $p = ,000$ ) – *ενσυναίσθηση* ( $r = -,243$ ,  $p = ,000$ ) και με την *άνευ όρων αποδοχή* ( $r = -,161$ ,  $p = ,001$ ). Αντίθετα με τη διάσταση της *συμφωνίας* δε συσχετίζεται ( $r = -,138$ ,  $p = ,006$ ). 3) Η *γνωστική ενσυναίσθηση* βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά μόνο με τη διάσταση της *ενσυναίσθησης* ( $r = -,162$ ,  $p = ,001$ ) και αρνητικά με τις υπόλοιπες. Ειδικότερα παρουσιάστηκε αρνητική συσχέτιση με την υποκλίμακα *αναγνώριση* ( $r = -,129$ ,  $p = ,009$ ), *άνευ όρων αποδοχή* ( $r = -,149$ ,  $p = ,392$ ) και *συμφωνία* ( $r = -,047$ ,  $p = ,080$ ). Τέλος, 4) Η υποκλίμακα του *προσωπικού άγχους* συσχετίζεται θετικά μόνο με την παράμετρο *άνευ όρων αποδοχή* ( $r = -,149$ ,  $p = ,003$ ) και δεν συσχετίζεται με την *αναγνώριση* ( $r = -,089$ ,  $p = ,074$ ), την *ενσυναίσθηση* ( $r = ,005$ ,  $p = ,920$ ) και με τη *συμφωνία* ( $r = -,047$ ,  $p = ,351$ ). (Πίνακας 3)



Πίνακας 3: Συσχέτιση υποκλιμάκων των δύο Κλιμάκων

Υποκλίμακες	1	2	3	4	5	6	7	8
1. ΦΕ	--							
2. Ενσυναίσθηση	-.10**	--						
3. ΓΕ	-.30***	.38***	--					
4. ΠΑ	.17***	.14***	.07*	--				
5. Αναγνώριση	.17*	-.28***	-.13***	-.09*	--			
6. Ενσυναίσθηση	-.04*	-.24***	-.16***	.005*	.83***	--		
7. Άνευ όρων αποδοχή	.08*	-.16***	.04*	-.15***	-.06*	-.05*	--	
8. Συμφωνία	-.03*	-.14***	-.09*	-.05*	.82***	.80***	-.11**	--

\* $p > .05$  \*\* $p < .05$  \*\*\* $p < .01$

Παρατηρώντας τα προαναφερθέντα πορίσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι από τις τέσσερις διαστάσεις της Κλίμακας των μαθητών, βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση (empathy) παρουσίασε θετική συσχέτιση με δύο από τις τέσσερις διαστάσεις της Κλίμακας των εκπαιδευτικών σε υψηλότερο βαθμό απ' ότι η διάσταση της άνευ όρων αποδοχής (unconditionality), η οποία και αυτή με τη σειρά της παρουσίασε θετική σχέση με δύο από τις τέσσερις διαστάσεις που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε χαμηλότερο βαθμό. Στη συνέχεια ακολουθεί η διάσταση της αναγνώρισης (regard), η οποία παρουσίασε θετική συσχέτιση με μία μόνο διάσταση από τις τέσσερις που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η τέταρτη διάσταση της Κλίμακας των μαθητών, η συμφωνία (congruence) δεν παρουσίασε με καμία από τις διαστάσεις της Κλίμακας των εκπαιδευτικών θετική συσχέτιση.

### 7. Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση – Προβλεπτική αξία των παραγόντων ΓΕ, ΦΕ, ΠΑ, ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση βοηθάει τον ερευνητή να ανιχνεύσει εκείνους τους παράγοντες που λειτουργούν προβλεπτικά για μια εξαρτημένη μεταβλητή. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι ανεξάρτητες μεταβλητές (γνωστική



ενσυναίσθηση, φανταστική ενσυναίσθηση, προσωπικό άγχος, φύλο) που αναδείχθηκαν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής: ενσυναίσθηση  $F(4, 402) = 30,265, p = ,000$ .

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές βρέθηκαν να ερμηνεύουν το 23% της συνολικής διακύμανσης της πραγματικής (θυμικής) ενσυναίσθησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ( $R^2 = ,234$ ). Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η μεταβλητή της γνωστικής ενσυναίσθησης αναδείχθηκε ως ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της διακύμανσης της πραγματικής ενσυναίσθησης. Επίσης, σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης για την πραγματική ενσυναίσθηση αναδείχθηκαν η φανταστική ενσυναίσθηση, το προσωπικό άγχος και το φύλο του εκπαιδευτικού.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μεταβλητές *φανταστική ενσυναίσθηση* και *φύλο εκπαιδευτικού* παρουσιάζουν αρνητική προβλεπτική ικανότητα, δηλαδή τα πορίσματα τα ερμηνεύουμε αντίστροφα. Εκπαιδευτικοί με χαμηλή φανταστική ενσυναίσθηση διαθέτουν υψηλή θυμική ενσυναίσθηση ενώ χαμηλή θυμική ενσυναίσθηση διαθέτουν εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή φανταστική ενσυναίσθηση. Αντίστοιχη λειτουργία έχει και ο δημογραφικός παράγοντας *φύλο εκπαιδευτικού* με αποτέλεσμα ν' αποδειχθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλότερο βαθμό θυμικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους άρρενες εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 4: Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή τον παράγοντα «ενσυναίσθηση»**

<i>Model</i>	<i>Standardized Coefficients</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Beta</i>		
4 (Constant)		10,28	,000
ΓΕ	,445	9,65	,000
ΦΕ	-,273	-5,84	,000
ΠΑ	,240	4,36	,000
Φύλο	-,146	-2,68	,008

Dependent Variable: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

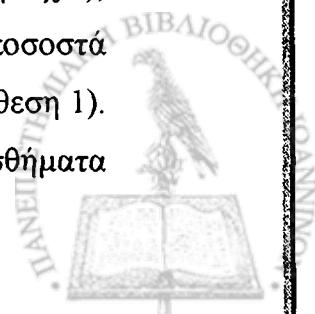


## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού και στις αντιλήψεις των μαθητών, εκτιμώντας τέσσερις πτυχές της εκπαιδευτικής προσωπικότητας: άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση, αναγνώριση, συμφωνία-γνησιότητα. Επιπλέον, η εργασία αποσκοπούσε να εξετάσει: 1) Αν οι δημογραφικές μεταβλητές των μαθητών (ηλικία, φύλο, επιδόσεις) επηρεάζουν το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και 2) αν ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, επιμόρφωση). Για τη διερεύνηση των παραπάνω πραγματοποιήθηκαν με το πακέτο SPSS 18.0, οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις με στόχο να ελέγξουμε αν οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν θεωρητικά, επαναλαμβάνονται και στην πραγματικότητα σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέξαμε από το ερευνητικό μας δείγμα (εκπαιδευτικοί - μαθητές).

Η ενσυναίσθηση μετρήθηκε με την κλίμακα IRI για τους εκπαιδευτικούς. Οι 28 προτάσεις της κλίμακας υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης από τις 28 αρχικές διατηρήθηκαν 18 προτάσεις, οι οποίες φόρτιζαν σε τέσσερις παράγοντες (4) με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας (>1). Οι 10 από τις 28 ερευνητικές προτάσεις της κλίμακας απομακρύνθηκαν, αφού δεν παρατηρήθηκε ξεκάθαρη φόρτιση σε έναν παράγοντα. Στη συνέχεια οι 40 ερευνητικές ερωτήσεις της Κλίμακας που αφορούσε τους μαθητές, υποβλήθηκαν σε ίδια ανάλυση όπως και η κλίμακα IRI με αποτέλεσμα, από τις 40 αρχικές διατηρήθηκαν 36 προτάσεις, οι οποίες φόρτιζαν σε τέσσερις (4) παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας (>1). Οι 4 από τις 40 προτάσεις της Κλίμακας κρίθηκε απαραίτητο να απομακρυνθούν, γιατί δε φόρτιζαν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα.

Μέσα από τη σύγκριση των Μ.Ο (μέσων όρων) που αφορούσε τις τέσσερις (4) υποκλίμακες της Κλίμακας των εκπαιδευτικών (ενσυναίσθητη ανησυχία, γνωστική ενσυναίσθηση, φαντασιακή ενσυναίσθηση, προσωπικό άγχος – ανησυχία), παρατηρείται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθητης ανησυχίας και χαμηλότερα φαντασιακής ενσυναίσθησης (Υπόθεση 1). Οι σύγχρονοι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται περισσότερο από συναισθήματα

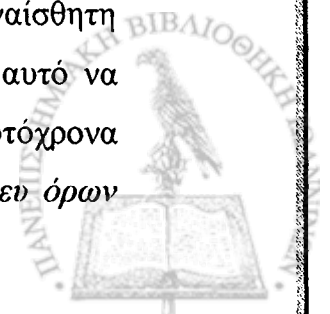




ενδιαφέροντος, ζεστασιάς και συμπάθειας προς τους μαθητές αλλά παρουσιάζονται λιγότερο ικανοί να ταυτιστούν με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές πλασματικών χαρακτήρων στα βιβλία και στα παραμύθια. Επιπλέον, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν παράλληλα γνωστική ενσυναίσθηση και προσωπικό άγχος – ανησυχία αλλά σε χαμηλότερο βαθμό σε σχέση με το βαθμό εκδήλωσης της ενσυναίσθησης. Δηλαδή μπορούν να υιοθετούν αυθόρμητα τις απόψεις των μαθητών και να βλέπουν τα πράγματα από την οπτική γωνία των τελευταίων παρουσιάζοντας ταυτόχρονα και συναισθήματα άγχους σε περίπτωση που το παιδί βιώνει παράλληλα από τη δική του μεριά ένα ακραίο άγχος.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα πορίσματα μπορούμε να σχολιάσουμε ότι από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά ποσοστά *ενσυναίσθητης ανησυχίας*, αυτό λειτουργεί θετικά ως προς τον ρόλο τους, αφού είναι ένα από τα απαραίτητα συστατικά στοιχεία για την αποτελεσματική άσκηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του συμβουλευτικού ρόλου. Το γεγονός όμως ότι διακρίνονται από χαμηλά ποσοστά *φανταστικής ενσυναίσθησης* λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου, γιατί ο δάσκαλος είναι το άτομο που συναλλάσσεται με άτομα ευαίσθητης ηλικίας στην οποία είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία. Από τη στιγμή που ο ίδιος εκπαιδευτικός δεν διαθέτει φαντασία έτσι και οι μαθητές του δεν θα αποκτήσουν ποτέ.

Μελετώντας στη συνέχεια τους μέσους όρους που παρουσίασαν οι υποκλίμακες της Κλίμακας των μαθητών, παρατηρούμε ότι επαληθεύεται η Υπόθεση 2 όπου προέβλεπε τους μαθητές να εισπράττουν από τους αντίστοιχούς εκπαιδευτικούς τους *άνευ όρων αποδοχή* σε υψηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες πτυχές της *ενσυναίσθητης ανησυχίας* (ενσυναίσθηση). Σημαντικό ποσοστό μαθητών δεν θεωρεί ότι ο δάσκαλός τους είναι αληθινός και γνήσιος απέναντί τους, γεγονός που ίσως εμποδίζει την ανάπτυξη σωστής παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διακατέχονται από υψηλά ποσοστά *ενσυναίσθητης ανησυχίας* (ενσυναίσθηση) εντούτοις οι μαθητές δεν το εισπράττουν στον βαθμό που θα αναμέναμε. Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται μεν από *ενσυναίσθητη ανησυχία* αλλά δεν την εκδηλώνουν σε όλους τους τομείς της, και ίσως αυτό να επέφερε τα αντίστοιχα αποτελέσματα του μαθητικού δείγματος. Έκπληξη ταυτόχρονα προκαλεί ότι τα παιδιά εισπράττουν σε μεγαλύτερο βαθμό κατά σειρά *άνευ όρων*



αποδοχή, συμφωνία-γνησιότητα, ενσυναίσθηση και αναγνώριση, γιατί το σωστό θα ήταν ο βαθμός εκδήλωσης των τεσσάρων αυτών διαστάσεων να εκδηλώνεται ισότιμα.

Πέρα από τη σύγκριση των μέσων όρων των υποκλιμάκων που απαρτίζουν τις δύο βασικές μας Κλίμακες, υλοποιήθηκαν συσχετίσεις με τους αντίστοιχους δημογραφικούς παράγοντες. Σ' αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε t-test και ANOVAs. Παρόλο που αναμενόταν, οι εκπαιδευτικοί μικρής ηλικίας να παρουσιάσουν σε μεγαλύτερο βαθμό *ενσυναίσθητη ανησυχία* (ενσυναίσθηση) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (Υπόθεση 3α), λόγω των πρόσφατων ακαδημαϊκών σπουδών τους και το γεγονός ότι έχουν διδαχθεί σχετικά μαθήματα Συμβουλευτικής, τα αποτελέσματα αντικρούουν την υπόθεση 3α, γιατί εκπαιδευτικοί ηλικίας 36 – 50 παρουσίασαν τα υψηλότερα ποσοστά *ενσυναίσθητης ανησυχίας* (ενσυναίσθηση), ίσως γιατί έχουν την πιο μακρά εμπειρία από την ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών αλλά και περισσότερη όρεξη και ενέργεια για ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης (ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα) απ' ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 και άνω, αποτέλεσμα που θα μπορούσε να αποτελέσει ενδιαφέρον αντικείμενο περαιτέρω ερευνητικής έρευνας. Παράλληλα, όπως ήταν αναμενόμενο (Υπόθεση 3β) τα δημογραφικά στοιχεία δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με τις υποκλίμακες *φαντασιακής και γνωστικής ενσυναίσθησης* αντίστοιχα. Ο δημογραφικός παράγοντας *φύλο* όμως εμφάνισε υψηλή συσχέτιση με την υποκλίμακα *προσωπικό άγχος – ανησυχία* όπως προβλέφθηκε (Υπόθεση 3γ). Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από υψηλότερα ποσοστά άγχους και ανησυχίας σε σχέση με τους άρρενες εκπαιδευτικούς, ίσως επειδή είναι στη φύση της γυναίκας το χαρακτηριστικό του άγχους να είναι εντονότερο απ' ότι στους άντρες, τόσο στον εργασιακό της χώρο όσο και στην καθημερινή της πραγματικότητα.

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις των υποκλιμάκων που αφορούσαν την Κλίμακα των μαθητών με τα αντίστοιχα δημογραφικά στοιχεία. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία: *βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας και βαθμός στο μάθημα των Μαθηματικών* επέφεραν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (θετική συσχέτιση) με τις παραμέτρους «αναγνώριση», «ενσυναίσθηση» και «συμφωνία» που βιώνουν οι μαθητές από τους δασκάλους και αρνητική συσχέτιση ως προς την υποκλίμακα της «άνευ όρων αποδοχής». Ειδικότερα, τα παιδιά χαμηλής και μεσαίας επίδοσης τόσο στο *μάθημα της Γλώσσας* όσο και στο *μάθημα των Μαθηματικών*,

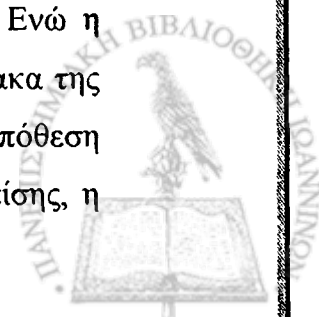


εισπράττουν περισσότερη «αναγνώριση», «ενσυναίσθηση» και «συμφωνία» από τους εκπαιδευτικούς τους σε σύγκριση με τους μαθητές *άριστης επίδοσης*. Αυτό είναι ένα θετικό πόρισμα για το «πρόσωπο» του εκπαιδευτικού αφού μέσω της εκδήλωσης αυτών των στοιχείων της θυμικής ενσυναίσθησης, φαίνεται να επενδύει στους «αδύναμους – μέτριους» μαθητές, την ομάδα δηλαδή που τον χρειάζεται περισσότερο δίνοντάς της έτσι τα κίνητρα να εξελιχθεί (Υπόθεση 4 α).

Επιπροσθέτως, σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην υποκλίμακα «αναγνώριση» και στον δημογραφικό παράγοντα *φύλο δασκάλου*, εκδηλώνοντας υψηλότερα ποσοστά «αναγνώρισης» οι γυναίκες και χαμηλότερα οι άρρενες εκπαιδευτικοί, ενώ όσον αφορά τις υποκλίμακες «ενσυναίσθηση», «συμφωνία» και «άνευ όρων αποδοχή», ο παράγοντας *φύλο δασκάλου* δεν παρουσίασε καμία συσχέτιση (Υπόθεση 4β).

Η υποκλίμακα «άνευ όρων αποδοχή», όπως υποθέσαμε παρουσίασε θετική συσχέτιση ως προς τους παράγοντες *φύλο μαθητή* και *τάξη φοίτησης*. Δύο επιπλέον θετικά στοιχεία για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αποτελεί πρώτον το γεγονός ότι τόσο οι άρρενες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν στον ίδιο βαθμό *άνευ όρων αποδοχή* στους μαθητές και κατά δεύτερο το γεγονός ότι η εκδήλωση της *άνευ όρων αποδοχής* γίνεται σε υψηλότερα ποσοστά στις μικρότερες τάξεις φοίτησης (Ε΄ Δημοτικού) άρα και στις πιο ευαίσθητες ηλικιακά ομάδες, παρόλο όμως που δεν θα έπρεπε να υπάρχει διάκριση ανάμεσα σε μικρές και μεγάλες ηλικιακά ομάδες. Διάκριση παράλληλα στην εκδήλωση «άνευ όρων αποδοχής» που ταυτόχρονα δεν είναι πρόβλημα να συμβαίνει, υπάρχει και ως προς το *φύλο του μαθητή*, αφού οι μαθητές αρσενικού γένους βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό *άνευ όρων αποδοχή* απ' ότι οι μαθήτριες (Υπόθεση 4γ).

Αφού διερευνήθηκε η σχέση και των οκτώ (8) υποκλιμάκων με τους αντίστοιχους δημογραφικούς παράγοντες, κρίθηκε απαραίτητο να ερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση και μεταξύ των ίδιων υποκλιμάκων. Σ' αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson ( $r$ ). Μελετώντας τα σχετικά αποτελέσματα παρατηρούμε ότι η υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας παρουσίασε θετική συσχέτιση με τις αντίστοιχες υποκλίμακες της Κλίμακας των μαθητών εκτός με την υποκλίμακα της συμφωνίας ( $r = -,138$ ,  $p = ,006$ ). Ενώ η γνωστική ενσυναίσθηση παρουσίασε θετική συσχέτιση μόνο με την υποκλίμακα της θυμικής ενσυναίσθησης ( $r = -,162$ ,  $p = ,001$ ). Άρα σ' αυτή την περίπτωση η Υπόθεση (5α) δεν επαληθεύεται στην πραγματικότητα παρά μόνο ένα μέρος της. Επίσης, η



υποκλίμακα της *φαντασιακής ενσυναίσθησης* δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές με καμία από τις αντίστοιχες υποκλίμακες (*άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση, συμφωνία – γνησιότητα, αναγνώριση*) που απαρτίζουν την Κλίμακα των μαθητών όπως και προέβλεπε η (Υπόθεση 5β). Τέλος, η Υπόθεση (5γ) δεν επαληθεύεται αφού η υποκλίμακα του *προσωπικού άγχους – ανησυχίας* εμφάνισε στατιστικώς σημαντικές διαφορές με την υποκλίμακα της *άνευ όρων αποδοχής* ( $r = -.149, p = .003$ ) και όχι της *ενσυναίσθησης* ( $r = .005, p = .920$ ).

Ολοκληρώνοντας, μια τελευταία ανάλυση που κρίθηκε απαραίτητη στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, αφορούσε την αναζήτηση εκείνων των παραγόντων που έχουν προβλεπτική ικανότητα ως προς την *θυμική ενσυναίσθηση* των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη διαδικασία της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης θεωρήθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της ανεξάρτητης μεταβλητής «*ενσυναίσθηση*» οι τρεις (3) πτυχές της (*γνωστική ενσυναίσθηση, φαντασιακή ενσυναίσθηση, προσωπικό άγχος – ανησυχία*) και ο δημογραφικός παράγοντας «*φύλο εκπαιδευτικού*». Οι ανεξάρτητες μεταβλητές βρέθηκαν να ερμηνεύουν το 23% της συνολικής διακύμανσης της πραγματικής (θυμικής) ενσυναίσθησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Φάνηκε πως ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της ενσυναίσθησης, αποτελεί η υποκλίμακα της *γνωστικής ενσυναίσθησης*. Ακολουθούν η *φαντασιακή ενσυναίσθηση, το προσωπικό άγχος* και το *φύλο του εκπαιδευτικού*.



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μελετώντας τα όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία και παρατηρώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, το σχολείο πρέπει να αναλάβει ρόλο ουσιαστικότερο και αντίστοιχο με τις ανάγκες της εποχής, για να καταφέρει να ανταποκριθεί στους στόχους του, που είναι η υποβοήθηση των ατόμων να αναπτυχθούν, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η προετοιμασία τους για τη ζωή. Διαμεσολαβητής αυτού του έργου είναι ο εκπαιδευτικός. Ένα πρόσωπο που πρέπει να συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι νέοι μια ισχυρή αίσθηση ταυτότητας που ενδυναμώνει τον άνθρωπο και αυτός με τη σειρά του θα μπορεί να ασχοληθεί με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούν οι συνθήκες των καιρών. Έτσι, ο καθένας μπορεί να γίνει «*αυτοεκπαιδευτής*» και να οδηγηθεί τελικά στην αυτομόρφωση που είναι βασική στάση ζωής, ιδιαίτερα σήμερα (Κοσμίδου-Hardy X., 1998).

Το σχολείο ως κοινωνικός παιδαγωγικός θεσμός και ο εκπαιδευτικός ο πρωταγωνιστής της παιδαγωγικής διαδικασίας, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γνωστικού, νοητικού και συναισθηματικού επιπέδου του μαθητή. Ασχοληθήκαμε κυρίως με τις υποχρεώσεις που πρέπει να αναλαμβάνει ο δάσκαλος αναφορικά με το ρόλο του ως παιδαγωγός και ως σύμβουλος και όχι για τις διδακτικές μεθόδους που πρέπει αυτός να χρησιμοποιεί κατά τη διδακτική διαδικασία (Γεωργιάδης Ε., 2004).

Η Συμβουλευτική ως διαδικασία θεωρείται και είναι πολύ σημαντική για τη σχολική πραγματικότητα. Όπως τονίζει η κ. Ζήλου (2006) οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρική θέση στο σχολείο όπου καθημερινά αλληλεπιδρούν με την πολυπλοκότητα της προσωπικότητας μαθητών και επιθυμούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τον εαυτό τους, έτσι ώστε να γίνουν υπεύθυνα και αυτόνομα άτομα. Σ' αυτή τους την αλληλεπίδραση είναι υποχρεωμένοι να δρουν και ως σύμβουλοι και να είναι ευέλικτοι, ανοιχτοί, ζεστοί, γνήσιοι, ευχάριστοι και ανθρώπινοι.

Όπως άλλωστε έχει τονιστεί, η ευθύνη που φέρει ο εκπαιδευτικός για τη δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων, αυτόνομων και δημιουργικών ατόμων, είναι τεράστια. Άρα, ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να γίνει βασικός «*σύμβουλος*» στην παιδαγωγική συνάντηση με την έννοια ότι μπορεί να βοηθήσει τους νέους να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της εσωτερικής τους πραγματικότητας και της ζωής γενικότερα, να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να προωθήσουν μια κίνηση που στοχεύει στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή (Κοσμίδου, 1991).

Η σημασία του Συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι τεράστια στην



ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση των μαθητών, επειδή είναι αυτός ο οποίος μέσα από την ανθρωπιστική εκπαίδευση θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν πλήρως ενεργοποιημένα και ολοκληρωμένα πρόσωπα (Αγγελόπουλος Η., & Πολυδώρου Α., & Πολυδώρου Ε., 2006).

Στη σημερινή εποχή περισσότερο από ποτέ, θεωρείται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά με τους μαθητές τους. Έχει διαπιστωθεί ότι η κατάρτιση και ειδίκευση των εκπαιδευτικών σε επικοινωνιακές δεξιότητες και κυρίως σε θέματα Συμβουλευτικής τους επιτρέπει να μοιράζονται τις ανθρώπινες ανάγκες και αξίες, και ταυτόχρονα να αναγνωρίζουν το μοναδικό πλούτο κάθε ατομικής ύπαρξης.

*«Πόση αληθινή αγάπη θα προσφέραμε στο παιδί, αν ανακαλύπταμε με τη συνεχή παρατήρηση, τις πραγματικές ανάγκες του παιδιού και το βοηθούσαμε να τις ικανοποιήσει σε μια δημοκρατική και ισότιμη σχέση! Πόσο θα βελτιώνονταν οι σχέσεις μας με τα παιδιά, αν συγκινούμασταν από την ικετευτική έκφραση του προσώπου τους, που μας παρακαλεί θερμά να σεβαστούμε τις εσωτερικές τους προτροπές για ανεξάρτητη δράση, αλλά και πόσο θα τα σεβόμαστε, αν θυμόμαστε κάθε φορά τι τα ενοχλεί, τι τα ταπεινώνει ή εξευτελίζει την προσωπικότητά τους» (Μπρούζος Α., 1995).*

Οι μαθητές έχοντας εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να αγγίξουν τις καρδιές τους, που είναι προσιτοί, που ενδιαφέρονται γι' αυτούς και συμμερίζονται τα προβλήματά τους, προσλαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ως «μάθημα ζωής» από το οποίο θα αποκομίσουν όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια για την προσαρμογή τους σε μια νέα πραγματικότητα όπου τα δεδομένα αλλάζουν συνεχώς.

«Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι, στην εποχή της «Νέας Τάξης Πραγμάτων», απαιτείται και μια «νέα τάξη πραγμάτων» στην παιδαγωγική συνάντηση γιατί ο σύγχρονος παιδαγωγικός ρόλος απαιτεί μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών. Στη σημερινή εποχή βασικές ιδιότητες που είναι σημαντικές για το έργο του εκπαιδευτικού είναι όπως αναφέραμε στο πλαίσιο της εργασίας η γνώση του ίδιου του εαυτού του, των αδυναμιών του και αυτού που έχει νόημα για τον ίδιο. Γιατί στην ουσία, το να διδάσκεις σημαίνει το να προσφέρεις αυτό που έχει νόημα για σένα και η διδασκαλία είναι δυνατόν να έχει προσωπικό νόημα αν έχει ασχοληθεί κανείς κριτικά και βαθιά με το προσωπικό ταξίδι του στη ζωή και με αυτό που είναι, γιατί *“κατά κάποιο τρόπο είσαι αυτό που διδάσκεις”*» (Κοσμίδου Hardy, 1996).



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελόπουλος Η., & Πολυδώρου Α., & Πολυδώρου Ε., (2006). *Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*, Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Αντωνοπούλου Κ. Ουρ., (1993). *Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.24-25, σελ. 41-49. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Αποστολοπούλου Χ., (2010). *Ο Συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. Διαθέσιμο στο: <http://www.iator.gr>.

Γεωργιάδης Ε., (2004). *Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν*. Πτυχιακή Εργασία.

Γκόλιαρης Χ., (1998). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα)*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.101, σελ. 83-88.

Γκότοβος Ε. Αθ., (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος Ε. Αθ., (1986). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος Ε. Αθ., (2000). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γκότοβος Ε. Αθ., (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δημητρόπουλος Ε., (1989). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος Ε. (1990). *Ο Θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* τ. 12-13. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος Ε., (1991). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία Η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.



Δημητρόπουλος Ε., (1991). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία Η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της (β' μέρος)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος Ε. Γ. (1991). *Η ατομοκεντρική συμβουλευτική του C. Rogers. Η Θεωρία της, η Πράξη της*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.16-17, σελ. 20-34. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος Ε., (1992). *Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.22-23, σελ. 51-62. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος Ε., (1994). *Συμβουλευτική και Εκπαιδευτικός Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος Ε., & Μπακατσή Α., (1996). *Ο θεσμός «Συμβουλευτικής και Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας. Μια Πρόταση-Πλαίσιο*. Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τ.14, σελ. 26-28.

Δημητρόπουλος Ε., (1998). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομία 2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος Ε., (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τόμος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος Ε., (2000). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».

Ζήλου Μ., (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων Στελεχών αθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ιωαννίδης Ι. Δ., (1980). *Παιδαγωγική Ψυχολογία (3η έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Δρυμός.

Κάϊλα Μ., & Θεοδοροπούλου Ε., (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.





Καταβάτη Ε., *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις γνώσεις και δεξιότητες της συμβουλευτικής*. Διαθέσιμο στο: <http://www.taekraideutika.gr>

Κεκέ Η., (1996). *Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβουλευτικού ψυχοπαιδαγωγού*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ.38-39, σελ. 102-155. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κιρκιγιάννη Φ. *Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και στην ενσυναίσθηση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.taekraideutika.gr>

Κιτσάκη Φ. & Παναγάκη Κ. *Η εκπαιδευτική Πράξη απόρροια της «συναισθηματικής γλώσσας» του εκπαιδευτικού*. Διαθέσιμο στο: <http://ipeir.pde.sch.gr>.

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

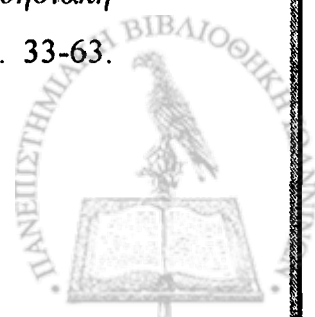
Κοσμίδου Χ., (1986). *Έννοια και περιεχόμενα των όρων «Συμβουλευτική» και «Προσανατολισμός»*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ.1, σελ. 26-35. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου-Hardy Χ., (1989). *«Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ.7-8. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου Χ. – Hardy & Ράπτη Γ. Αθ., (1996). *Συμβουλευτική. Θεωρία και Πρακτική με ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ασημάκης Π.

Κοσμίδου Χ., (1996). *Η Συμβουλευτική Διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ.38-39, σελ. 151-153. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου-Hardy Χ., (1998). *Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ.46-47, σελ. 33-63. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.



Κοσμίδου-Hardy X., (2003). *Η Συμβουλευτική στο Σχολείο: Είναι κάτι που χρειαζόμαστε*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ.64-65, σελ. 17-20. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος Α., (1995). *Σχισιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κοσμόπουλος Α., (1996). *Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.38-39, σελ. 102-109. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη Φ., (2001). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κρίβας Σ., (2000). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική* (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κωνσταντίνου Χ., (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κωνσταντίνου Χ., (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Λακασάς, Α., (2008). *Σωστός Δάσκαλος, Καλός Μαθητής*. Εφημ. Καθημερινή 03/08/08.

Λυγερός, Ν., (2008). *Ο Δάσκαλος, ο Μαθητής και η Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.lygeros.org>.

Λυκιαρδοπούλου Κ., (1990). *Ο Δάσκαλος – Πρώτες Έννοιες. Πρώτες Εμπειρίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μέγας Σείριος.

Μαλικιώση-Λοίζου Μ., (1999). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία* (ε' έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοίζου Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στη Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.



Ματσαγγούρας Η.Γ., (2002). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Τόμος Β΄: *Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (5<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπακιρτζής Κ., (1999). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπρούζος Α., (1995). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.

Μπρούζος Α., (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.

Μπρούζος Α., (1999). *Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε, τ.12, Ιωάννινα.

Μπρούζος Α. & Ράπτη Κ., (2001). *Η σημασία της Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο του Δασκάλου*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.56-57, σελ. 25-41. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος Α., (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία - έρευνα - εφαρμογές*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.

Μυλωνά-Καλαβά Ν., (1995). *Το Συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.34-35, σελ. 81-88. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνά-Καλαβά Ν., (1996). *Η σημασία της Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο του Δασκάλου*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.38-39, σελ. 102-155. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνά-Καλαβά Ν., (2001). *Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής μετά την Παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.58-59, σελ. 31-39. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.



Ξωχέλλης Παναγιώτης Δ., (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης Παναγιώτης Δ., (1989). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, (δ' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης Παναγιώτης Δ., (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου* (δ' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης Παναγιώτης Δ., (1992). *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Ουζούνης Κ., & Καραφύλλης Α., (2001). *Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδης.

Παπαδόπουλος Ν.Γ., (2005). *Λεξικό της ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπασάνδα Α. (2007). *Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και παλινοστούντων-αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη*. Διαθέσιμο στο: <http://www.invenio.lib.auth.gr>

Παρασκευόπουλος Ι. Ν., (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονιάδου Β., (2004). *Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή*. Πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα.

Πυργιωτάκης Ε.Ι., (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ρέππα Α., (1996). *Ο Σ.Ε.Π και η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο-Προοπτικές Οργάνωσης και Εφαρμογής*. Παιδαγωγικός Λόγος, τ.3, σελ. 52-76.

Ρέππα Α., (1996). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.38-39, σελ. 102-155. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.



Σαμοΐλης Π., (1996). *Δάσκαλος και Σύμβουλος*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.38-39, σελ. 102-155. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σπυράκης Π., (2001). *Αναζητώντας την μαγεία της διδασκαλίας*. Εφημερίδα «Το Βήμα», αρ. φύλλου 15.272.

Σταλίκας Α., & Χαμοδράκα Μ., (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σταυρόπουλος Δ. Α., (1974). *Ο ρόλος του διδάσκοντος – Κοινωνιολογική Παιδαγωγική μελέτη*. Αθήνα.

Ταρατόρη, Ε. & Κουγιουρούκη, Μ. (2009). *Ο Δάσκαλος από τη σκοπιά των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Διαθέσιμο στο: <http://www.alfavita.gr>.

Φρειδερίκου Α., & Φολέρου-Τσερούλη Φ., (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χατζηγεωργιάδου Σ., (2008). Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.14, σελ. 145-155.

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bridget Cooper, «*Empathy-Interaction and Caring. Teacher's roles in a constrained environment*» NAPCE: 2004.

Kosmidou, C., (1991). «*Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*». Southampton University: Ph. D. Thesis

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

Hedda B. & Shelley P., (1982). *An intervention program for the development of empathy in student teachers*. The journal of Psychology vol.112, p.159-168.

Maslow A. H., (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.



Mark H. Davis., (1983). *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach*. Journal of Personality and Social Psychology, vol.44, No.1, p.113-126.

Timothy B. Bostic., (2006). *Teacher empathy and its relationship to the standardized test scores of diverse secondary students*. Copyright by ProQuest information and learning company.

Lauren S., (2008). *The use of student disciplinary referrals by high school teachers as it relates to empathy and classroom management*. Copyright by ProQuest information and learning company.

UNESCO, (2002). *Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

### ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

Cohen L, & Manion L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Houssaye J., (2000). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

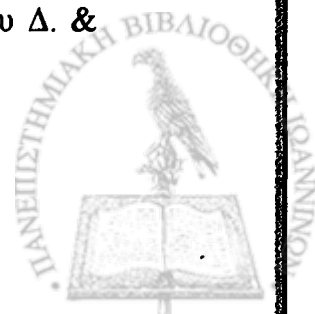
Pervin A., & John O., (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Postic M., (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ivey A.E., (1992). *Συμβουλευτική: Μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*. Μετάφραση-επιμέλεια Μαλικιώση-Λοϊζου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ivey A.E., (1996). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής*. Μετάφραση-επιμέλεια: Μαλικιώση-Λοϊζου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

John McLeod (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Μετάφραση: Καραθάνου Δ. & Μαρκαντώνη Α. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.



## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ:

<http://www.iator.gr>

<http://www.specialeducation.gr>

<http://imm.demokritos.gr>

<http://www.taekpaideutika.gr>

<http://ipeir.pde.sch.gr>

<http://www.pekep.org>

[http://www.shesiekpaid\\_mathiti.htm](http://www.shesiekpaid_mathiti.htm)

<http://www.e-psychology.gr>

<http://www.therapy.gr>

<http://www.daskalos.edu.gr>

<http://www.alfavita.gr>

<http://www.lygeros.org>

<http://www.invenio.lib.auth.gr>

<http://www.ssneond.sch.gr>

<http://www.e-pafi.gr>

<http://www.encephalos.gr>

<http://www.ioanninamed.gr>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ιωάννου Μερόπη

### ΕΡΕΥΝΑ

*<< Η επίδραση της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους μαθητές του >>*

*Αγαπητέ / ή μαθητή-μαθήτρια,*

Ένας δάσκαλος λειτουργεί και ως σύμβουλος στο σχολείο με σκοπό να σου παρέχει βοήθεια και στήριξη σε διάφορα θέματα που σε απασχολούν ή που αντιμετωπίζεις. Αυτή η έρευνα έχει σκοπό να ανιχνεύσει την αναγκαιότητα του συμβουλευτικού ρόλου του δασκάλου και κατά πόσο ο δάσκαλός σου, σου δείχνει ότι ασκεί αυτό το ρόλο (συμβουλευτικό) και σε βοηθάει να επιλύσεις επιμέρους προβλήματα όταν εσύ το χρειάζεσαι.

Η έρευνα αυτή είναι ανώνυμη γιατί κανένας δε χρειάζεται να ξέρει ποιος απάντησε σ' αυτές τις ερωτήσεις. Όσο αφορά το ερωτηματολόγιο, παρακάτω δίνετε μια λίστα με διάφορες προτάσεις με τις οποίες ένα άτομο πιθανό να αισθάνεται ή να συμπεριφέρεται σε σχέση με ένα άλλο άτομο.

Σημειώστε δίπλα σε κάθε πρόταση τον αντίστοιχο αριθμό, με βάση το πόσο πολύ ανταποκρίνεται αυτή (πρόταση), στην πραγματικότητα ή όχι. *Παρακαλώ σιγουρευτείτε ότι θα σημειώσετε όλες τις προτάσεις.* Σημειώστε με θετικό αριθμό (+3, +2, ή +1) ή με αρνητικό αριθμό (-1, -2, ή -3), οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τις ακόλουθες απαντήσεις:

+3: Ναι! Αισθάνομαι έντονα ότι είναι αληθινή





+2: Ναι, αισθάνομαι ότι είναι αληθινή

+1: (Ναι), αισθάνομαι ότι είναι πιθανόν αληθινή ή ότι είναι περισσότερο αληθινή παρά ψεύτικη

-3: (Όχι), αισθάνομαι ότι είναι πιθανόν ψεύτικη ή ότι είναι περισσότερο ψεύτικη παρά αληθινή

-2: Όχι, αισθάνομαι ότι δεν είναι αληθινή

-1: Όχι, αισθάνομαι έντονα ότι δεν είναι αληθινή

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

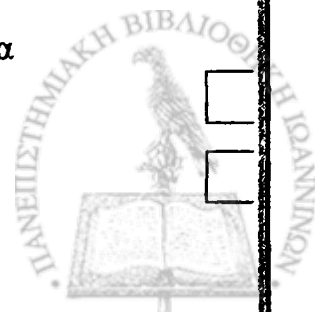
1. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου με σέβεται ως άνθρωπο.
2. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου ξέρει σχεδόν πάντα τι εννοώ.
3. Το ενδιαφέρον του δασκάλου /της δασκάλας μου για μένα εξαρτάται από τα πράγματα που λέω ή κάνω.
4. Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος /η δασκάλα δεν είναι αληθινός μαζί μου.
5. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου με συμπαθεί πραγματικά.
6. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου μπορεί να καταλαβαίνει αυτά που εγώ λέω αλλά δε μπορεί να καταλάβει το πώς νιώθω.
7. Ο τρόπος που αισθάνεται ο δάσκαλος /η δασκάλα μου για μένα δεν επηρεάζεται αν εγώ είμαι ευτυχισμένος ή δυστυχισμένος.
8. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου προσπαθεί όσο μπορεί για να έχουμε μια καλή σχέση.
9. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου είναι αδιάφορος απέναντί μου.



10. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου σχεδόν πάντα καταλαβαίνει τι εννοώ μ' αυτά που λέω.
11. Η γνώμη του δασκάλου /της δασκάλας μου επηρεάζεται μερικές φορές από την συμπεριφορά μου.
12. Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος /η δασκάλα μου είναι αληθινός και αυθεντικός μαζί μου.
13. Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος /η δασκάλα μου με εκτιμά.
14. Η στάση του δασκάλου /της δασκάλας μου απέναντι σ' αυτά που κάνω ή λέω, τον /την εμποδίζουν να με καταλάβει.
15. Ο βαθμός της συμπάθειας ή της αντιπάθειας του δασκάλου /της δασκάλας μου δεν αλλάζει απ' αυτά που του / της λέω για τον εαυτό μου
16. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου δεν εκφράζει τις πραγματικές του εντυπώσεις και τα πραγματικά του συναισθήματα για μένα.
17. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου με θεωρεί αρκετά βαρετό και αδιάφορο ως άτομο.
18. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου καταλαβαίνει τι εννοώ, ακόμα και όταν δυσκολεύομαι να το εκφράσω.
19. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου θέλει να έχω μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.



20. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου θέλει να εκφράσει οτιδήποτε έχει στο μυαλό του / της για μένα, συμπεριλαμβάνοντας και συναισθήματά του /της για τον εαυτό του / της ή για μένα.
21. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου νοιάζεται για μένα.
22. Ο δάσκαλος / η δασκάλα μου δεν δίνει σημασία σε μερικά πράγματα που σκέφτομαι ή αισθάνομαι.
23. Στον δάσκαλο /η δασκάλα μου αρέσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές μου και υπάρχουν άλλα πράγματα που δεν του / της αρέσουν.
24. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου είναι ανοιχτός /η στη σχέση μας.
25. Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος /η δασκάλα μου με κατακρίνει.
26. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου συνήθως καταλαβαίνει όλα όσα εννοώ.
27. Άσχετα από το πόσο οι ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζω είναι <<καλά>> ή <<κακά>>, ο δάσκαλος /η δασκάλα μου δεν αισθάνεται διαφορετικά απέναντί μου.
28. Μερικές φορές ο δάσκαλος /η δασκάλα μου δεν είναι καθόλου άνετος /η, αλλά προσποιούμαστε ότι το αγνοούμε και συνεχίζουμε.
29. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου είναι φιλικός και ζεστός μαζί μου.
30. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου δεν με καταλαβαίνει.
31. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου με εγκρίνει και άλλες φορές απλά δεν με εγκρίνει.
32. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου δεν κρύβει τίποτα από τον εαυτό του /της για αυτά που αισθάνεται για μένα.



33. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου δεν ασχολείται μ' εμένα.
34. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου αναγνωρίζει, πώς με κάνουν να αισθάνομαι όσα ζω.
35. Μερικές φορές νιώθω πως αξίζω περισσότερο στα μάτια του δασκάλου /της δασκάλας μου από ότι άλλες φορές.
36. Υπάρχουν φορές που αισθάνομαι ότι η συμπεριφορά του δασκάλου /της δασκάλας μου προς εμένα είναι διαφορετική από τον τρόπο που πραγματικά αισθάνεται για μένα.
37. Ο δάσκαλος /η δασκάλα μου είναι στοργικός απέναντί μου.
38. Η αντίδραση του δασκάλου /της δασκάλας μου σε μένα είναι τόσο τυπική και απότομη που δεν τον / την κατανοώ.
39. Δεν πιστεύω πως οτιδήποτε λέω ή κάνω αλλάζει αυτά που ο δάσκαλος / η δασκάλα μου νιώθει για μένα.
40. Πιστεύω ότι ο δάσκαλος /η δασκάλα μου έχει αισθήματα που δεν μου τα λέει αλλά μας δυσκολεύουν στη σχέση μας.



### Επιπλέον Πληροφορίες

Παρακαλώ απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας ένα X στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντηση που σου ταιριάζει.

41. Είσαι αγόρι ή κορίτσι;

Αγόρι

Κορίτσι

42. Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Ε'

ΣΤ'

43. Τι βαθμό πήρες στο πρώτο τρίμηνο;

Στη Γλώσσα

5

Στα Μαθηματικά

5

6

6

7

7

8

8

9

9

10

10



44. Φέτος σας κάνει μάθημα:

Δάσκαλος

Δασκάλα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ιωάννου Μερόπη

ΕΡΕΥΝΑ

*<< Η επίδραση της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους μαθητές του >>*

*Αγαπητέ δάσκαλε / δασκάλα,*

Όπως γνωρίζετε ο εκπαιδευτικός καλείται να υπηρετήσει τόσο το δημοσιούπαλληλικό όσο και τον συμβουλευτικό του ρόλο εξίσου. Η έρευνα αυτή και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο ερευνά ένα από τους παράγοντες, στους οποίους οικοδομείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου, την ενσυναίσθηση, δηλαδή ερευνά τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας, σε διάφορες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας.

Η έρευνα αυτή είναι ανώνυμη γιατί κανένας δε χρειάζεται να ξέρει ποιος απάντησε σ' αυτές τις ερωτήσεις. Όσο αφορά το ερωτηματολόγιο, σε κάθε ερώτηση δείξτε πόσο καλά σας περιγράφει, επιλέγοντας το κατάλληλο γράμμα στη κλίμακα: 1, 2, 3, 4, ή 5. Όταν αποφασίσετε για την απάντησή σας, συμπληρώστε τον αριθμό δίπλα στην κάθε πρόταση. Διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση πριν απαντήσετε. **Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε. Σας ευχαριστώ πολύ.**



Κλίμακα απαντήσεων: 1 (δεν με περιγράφει καθόλου), 2 (με περιγράφει ελάχιστα), 3 (με περιγράφει αρκετά), 4 (με περιγράφει πολύ) και 5 (με περιγράφει πάρα πολύ)

- | 1  | 2 | 3 | 4 | 5                        |
|--|---|---|---|--------------------------|
| 1. Συχνά ονειροπολώ και φαντασιώνομαι πράγματα που πιθανόν να συμβούν σε εμένα.                      |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 2. Συχνά φροντίζω ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από εμένα.                                    |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 3. Μερικές φορές μου είναι δύσκολο να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου.                       |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Μερικές φορές δεν αισθάνομαι λύπη για άλλους ανθρώπους όταν έχουν προβλήματα.                     |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 5. Πραγματικά ταυτίζομαι με τα συναισθήματα των ηρώων σε ένα μυθιστόρημα.                            |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, αισθάνομαι ανησυχία.   |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 7. Είμαι συνήθως αντικειμενικός όταν βλέπω μια ταινία ή θέατρο και συνήθως δεν παρασύρομαι απ' αυτό. |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 8. Προσπαθώ να δω όλες τις πτυχές / πλευρές μιας διαφωνίας πριν πάρω μια απόφαση.                    |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 9. Όταν βλέπω κάποιους να τους εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι ότι πρέπει να τους προστατέψω.            |   |   |   | <input type="checkbox"/> |
| 10. Μερικές φορές αισθάνομαι αβοήθητος όταν είμαι στο κέντρο μιας πολύ συναισθηματικής κατάστασης.   |   |   |   | <input type="checkbox"/> |



11. Μερικές φορές προσπαθώ να κατανοήσω καλύτερα τους φίλους μου, με το να φαντάζομαι πως είναι τα πράγματα από την δική τους πλευρά.
12. Το να εμπλακώ σε ένα καλό βιβλίο ή ταινία, είναι μάλλον σπάνιο για μένα.
13. Όταν βλέπω κάποιον να παθαίνει κακό, έχω τη τάση να παραμένω ψύχραιμος.
14. Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με επηρεάζουν ιδιαίτερα.
15. Εάν είμαι σίγουρος ότι έχω δίκιο για κάτι, δεν σπαταλώ πολύ χρόνο για να ακούσω τα επιχειρήματα των άλλων.
16. Αφού έχω δει ένα θεατρικό έργο ή ταινία, αισθάνθηκα ότι ήμουν ένας από τους χαρακτήρες – ηθοποιούς.
17. Το να είμαι παρών σε μια έντονη συναισθηματική κατάσταση, με τρομάζει.
18. Όταν βλέπω κάποιον να αντιμετωπίζεται άδικα, μερικές φορές δεν τον λυπάμαι.
19. Συνήθως είμαι αποτελεσματικός στην αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης.
20. Συχνά επηρεάζομαι από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν.
21. Πιστεύω ότι υπάρχουν δύο πλευρές σε κάθε ερώτηση και προσπαθώ να τις δω μαζί.
22. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως ένα ευαίσθητο / συμπονετικό άτομο.
23. Όταν βλέπω μια καλή ταινία, μπορώ πολύ εύκολα να θέσω τον εαυτό μου στη θέση του πρωταγωνιστή.
24. Τείνω να χάνω τον έλεγχο σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης





25. Όταν είμαι αναστατωμένος με κάποιον, συνήθως προσπαθώ να έρθω στη θέση του για λίγο.
26. Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία ή μυθιστόρημα, φαντάζομαι πως θα αισθανόμουν, αν τα γεγονότα στην ιστορία, συνέβαιναν.
27. Όταν βλέπω κάποιον που έχει μεγάλη ανάγκη βοήθειας σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, κάνω τα πάντα για να τον βοηθήσω
28. Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιους, προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν αν ήμουν στη θέση τους.

#### Επιπρόσθετες Πληροφορίες

29. Τι φύλο είστε;

Γυναίκα

Άντρας

30. Πόσο χρονών είστε;

31. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

32. Σε τι σχολείο δουλεύετε; (π. χ σε μονοθέσιο, διθέσιο)

---



33. Είχατε παρακολουθήσει κατά τις σπουδές σας μαθήματα

Συμβουλευτικής / Ψυχολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

34. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια

Συμβουλευτικής -Ψυχολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ



ΤΕΛΟΣ

