ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ:

ΨΥΧΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΕ ΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ



Μιχαήλ Μαρία

(Α.Μ.: 21039)

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Επ. Καθηγήτρια *(επιβλέπουσα)*

Μαριδάκη – Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια

Αθήνα, 2014

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ:

ΨΥΧΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΕ ΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Πρόλογος

Η εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής μελέτης έγινε στα πλαίσια του προπτυχιακού τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014. Για την ολοκλήρωσή της συνεισέφεραν πολλοί άνθρωποι τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω. Καταρχήν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου για τη βοήθεια και καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη και την κ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα για την υποστήριξη τους κατά την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής μελέτης.

Σπουδαία ήταν και η βοήθεια των δασκάλων και των διευθυντριών των σχολείων των οποίων οι μαθητές αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, οι οποίοι συμφώνησαν με τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά και με τη συμμετοχή των μαθητών σ' αυτή κατά την διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα για την πολύτιμη βοήθεια και την προσπάθεια που κατέβαλαν. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τους φίλους μου για την ψυχολογική στήριξη που μου παρείχαν.

Περιεχόμενα

Περίληψη…….....6

Abstract.....7

Εισαγωγή…….....8

Κεφάλαιο 1: Ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά κατά τη σχολική ηλικία…….....9

1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις…….....9

1.1.1. Ενσυναίσθηση…….....9

1.1.2. Αυτοεκτίμηση…….....10

1.1.3. Σχέσεις με συνομήλικους…….....12

1.2. Ενσυναίσθηση και ανάπτυξή της…….....13

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση…….....15

Κεφάλαιο 2: Σχέση δασκάλου-μαθητή…….....17

2.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις…….....17

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την σχέση δασκάλου-μαθητή…….....18

Κεφάλαιο 3: Προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα γύρω από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την ενσυναίσθηση στους μαθητές…….....22

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος…….....24

4.1 Συμμετέχοντες…….....24

4.2 Ερευνητικά Εργαλεία…….....24

4.3 Διαδικασία…….....26

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα…….....27

5.1 Περιγραφική Στατιστική…….....27

5.2 Συσχετίσεις…….....29

5.3 Απλή Παλινδρόμηση…….....30

Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός Αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα…….....32

Βιβλιογραφία…….....35

Παράρτημα…….....38

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την ενσυναίσθηση των μαθητών και την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 80 μαθητές από τις Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικών Σχολείων της Λεμεσού της Κύπρου και 21 εκπαιδευτικοί. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία: (α) η κλίμακα προσώπων με συναισθηματικές εκφράσεις (Faces Scale) (Andrews & Witney, 1976), (β) η σύντομη ελληνική εκδοχή της κλίμακας αξιολόγησης της σχέσης μαθητή-δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale Short Form, STRS-SF-15 Items) (Pianta, 2001, Tsigilis & Gregoriadis, 2008) και (γ) η κλίμακα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών (Kids' Empathy Development Scale, KEDS) (Reid, Davis, Horlin, Anderson, Baughman, & Campbell, 2013). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική και η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης είναι αρκετά ανεπτυγμένες στους συμμετέχοντες μαθητές ενώ η συμπεριφορική διάσταση της ενσυναίσθησης δεν είναι ανεπτυγμένη. Η συνολική ενσυναίσθηση των μαθητών φαίνεται να είναι μέτρια. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων, χαρακτηρίζεται κυρίως από εγγύτητα και όχι τόσο από συγκρούσεις. Η σύγκρουση συσχετίζεται αρνητικά με την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου από τους μαθητές. Η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου συσχετίζεται θετικά με την γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης καθώς και με τη συνολική ενσυναίσθηση.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, σχέση δασκάλου-μαθητή, σχολική ηλικία

Abstract

The present study examines pupil's empathy and teachers' perceptions of their relationship with their pupils. Eighty pupils, from public primary schools of Limassol in Cyprus, participated in the study and 21 teachers. In order to collect data the following questionnaires were used: (a) the Faces Scale (Andrews & Witney, 1976), (b) the Greek version of the Student-Teacher Relationship Scale Short Form-15 items (Pianta, 2001, Tsigilis & Gregoriadis, 2008) and (c) the Kids' Empathy Development Scale - KEDS (Reid, Davis, Horlin, Anderson, Baughman, & Campbell, 2013). The results showed that pupils' affective and cognitive empathy was high whereas behavioural empathy was low. Furthermore, it was found that closeness and not conflict characterised student-teacher relationship, according to teachers' responses. Conflict in the teacher-pupil relationship has a negative correlation with affective empathy. Affective empathy was positively correlated with cognitive and global empathy.

Keywords: empathy, teacher-pupil relationship, primary school

Εισαγωγή

Τα ψυχοκοινωνικά γνωρίσματα του ανθρώπου είναι καθοριστικά για την προσαρμογή του στο κοινωνικό σύνολο αλλά και για την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών του δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός είναι το κύριο πρόσωπο που δημιουργεί αυτό το καθοριστικό περιβάλλον για τον μαθητή. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την ενσυναίσθηση και τις εκφάνσεις της, τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική, σε παιδιά δημοτικού σχολείου καθώς και τις σχέσεις τους με το δάσκαλό τους με βάση τις απόψεις του δασκάλου.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης αναφέρονται κάποιοι ορισμοί για την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση και τις σχέσεις με τους συνομήλικους. Επίσης, περιγράφεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται εννοιολογικές διασαφήσεις σχετικά με τη σχέση δασκάλου-μαθητή καθώς και τους παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν. Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα γύρω από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την ενσυναίσθηση στους μαθητές.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η περιγραφική και η επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων και στο έκτο σχολιάζονται τα αποτελέσματα, καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και προτείνονται νέες ερευνητικές ιδέες. Το παράρτημα της έρευνας περιλαμβάνει τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν.

Κεφάλαιο 1: Ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά κατά τη σχολική ηλικία

1.1 Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

1.1.1 Ενσυναίσθηση

Για την έννοια της ενσυναίσθησης χρησιμοποιείται από τους ξένους ο όρος «empathy» που προέρχεται από την ελληνική λέξη εμπάθεια (Κιρκιγιάννη, 2009). Στην αρχαία ελληνική γλώσσα η λέξη εμπάθεια σήμαινε πάθος, έντονη συγκίνηση. Στην σύγχρονη ελληνική γλώσσα η λέξη εμπάθεια σημαίνει μίσος, μοχθηρία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003), δηλαδή κάτι αρνητικό και για το λόγο αυτό δεν εκφράζει την επιστημονική έννοια του όρου empathy. Στο χώρο της ψυχολογίας η συγκεκριμένη έννοια είναι πολυσήμαντη. Μερικοί Έλληνες ερευνητές ερμηνεύουν τον όρο empathy ως «εμπάθεια», κάποιοι άλλοι ως «εναίσθηση», άλλοι ως «ενσυναίσθηση», άλλοι ως «ενσυναίσθητη κατανόηση», άλλοι ως «εμβίωση» και κάποιοι άλλοι ως «μέθεξη» (Κιρκιγιάννη, 2009).

Σύμφωνα με την Davis (1980/1983) η ενσυναίσθηση περιγράφει την ικανότητα να μπαίνουμε στο μυαλό κάποιου άλλου ατόμου (Reid et al., 2013). Δηλαδή, ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης και μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Συνεπάγεται συναισθηματική συμμετοχή. Ένας ακόμα ορισμός περιγράφει την ενσυναίσθηση ως μία στάση η οποία γίνεται κατανοητή μέσα από τη συμπεριφορά που τηρεί κάποιος απέναντι σ' έναν άλλο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς η ικανότητα να ανιχνεύουμε τι νιώθουν οι άλλοι, αλλά και να βιώνουμε οι ίδιοι αυτό το συναίσθημα (Τριλίβα και συν., 2008).

Οι Astin (1967), Smith (1989) και Shlien (1997) υποστηρίζουν ότι ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη «εμπάθεια» όχι όμως με τη σημασία που του αποδόθηκε στις μέρες μας. Πιο συγκεκριμένα, ο Astin κάνει λόγο για *«ενεργό εκτίμηση της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου»*, ο Smith για *«πάθος»* και ο Shlien επίσης για *«πάθος»* αλλά με διαφορετική έννοια, δηλαδή με την έννοια των παθών/δεινών (σελ. 1).

Ο Freud (1921, 1955) θεωρεί ότι *«η ενσυναίσθηση παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο στο Εγώ μας»*. Ο Piaget (1932, 1965) υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι μια γνωστική διεργασία που σχετίζεται με την ικανότητα που έχει ένα άτομο να παίρνει το ρόλο άλλου ατόμου. Ο Kohut (1959) ερμηνεύει την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση». Μέσα από αυτή έχουμε την δυνατότητα να γνωρίζουμε πως θα ήταν τα πράγματα για κάποιον άλλο αν βρισκόταν σε μία παρόμοια ψυχολογική κατάσταση, χωρίς αυτό

να σημαίνει ότι το βίωμα μας θα μπορούσε να είναι το ίδιο με το βίωμα κάποιου άλλου. Ο Field (1991) ορίζει την ενσυναίσθηση σαν ένα φαινόμενο προβολικής ταυτοποίησης, όπου οι συμμετέχοντες συνδέονται ασυνείδητα. Ο Rogers (1959) παρουσιάζει την ενσυναίσθηση σαν την ικανότητα να *«αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο "σαν"»* (σελ. 1-2).

Ο ορισμός της ενσυναίσθησης καταδεικνύει τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της. Γενικά οι ορισμοί για την ενσυναίσθηση ποικίλουν και υπάρχει περιορισμένη συμφωνία μεταξύ των μελετητών (Κιρκιγιάννη, 2009). Παρόλ' αυτά οι μελετητές συμφωνούν ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: τη γνωστική (cognitive) και την συναισθηματική (affective). Η γνωστική διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα που έχει το άτομο να κατανοεί μια κατάσταση ανησυχίας, να αποδίδει στους άλλους νοητικές καταστάσεις, να αναγνωρίζει τα συναισθήματά τους και να προβλέπει την συμπεριφορά τους με βάση αυτά τα συναισθήματα. Η συναισθηματική έχει να κάνει με την ικανότητα που έχει ένα άτομο να μοιράζεται, να βιώνει ή νοερά να ταυτίζεται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου. Η συναισθηματική διάσταση αναπτύσσεται πιο νωρίς στον άνθρωπο από ότι η γνωστική, γιατί το συμπαθητικό και το παρασυμπαθητικό σύστημα που είναι υπεύθυνα για αυτήν αναπτύσσονται πιο νωρίς από τις περιοχές που είναι υπεύθυνες για την γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης (προμετωπιαίος και κροταφικός φλοιός) (Αλεξόπουλος, 2011).

Παράλληλα, μία πρόσφατη έρευνα (Reid et al, 2013) προσθέτει και την συμπεριφορική (behavioural) διάσταση και έτσι μιλά για τρεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Η γνωστική και εδώ αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζει το παιδί την συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα να μπορεί το παιδί να έχει μία συναισθηματική αντίδραση ανάλογη με την συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου. Η συμπεριφορική διάσταση δεν είναι μόνο η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου αλλά και η συμπονετική συμπεριφορά ως συνέπεια του πόνου που νιώθει κάποιος.

1.1.2 Αυτοεκτίμηση

Η έννοια αυτοεκτίμηση περιγράφει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους (Παπάνης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη θετική ή αρνητική συμπεριφορά του ατόμου απέναντι στον εαυτό του σαν σύνολο (Rosenberg et al., 2011). Κάποιοι μελετητές βρήκαν ότι η ανάπτυξη της οφείλεται σε αιτίες με ναρκισσιστικό

περιεχόμενο, στα συναισθήματα αγάπης για τον εαυτό αλλά και στην συνειδητοποίηση ότι ο κάθε άνθρωπος αποτελεί ένα αναντικατάστατο μέλος του σύμπαντος. Η εμφάνιση της αρχίζει αμέσως μετά την γέννηση σαν αντίδραση σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι ενισχύσεις έχουν ένα καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της και οι αρνητικές εμπειρίες που αφορούν στην επίδοση και την απόρριψη στις κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν επίσης την ανάπτυξή της. Τα άτομα τα οποία έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν ισχυρό υπερεγώ, ζουν σε υπερπροστατευτικό περιβάλλον ή εξαρτώνται από τη γνώμη των άλλων, με αποτέλεσμα η μη αποδοχή να ανατρέπει τη συναισθηματική τους ισορροπία και την προσωπική τους αξία (Παπάνης, 2011). Παράλληλα, οι αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να δημιουργήσουν μία πιο βιώσιμη αντίληψη για τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε πιο μεθοδικές κοινωνικές σχέσεις (Rosenberg et al., 2011). Από την άλλη πλευρά τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση σε κάποια αρνητική ενίσχυση ενεργοποιούν τους μηχανισμούς άμυνας, το οποίο έχει σαν συνέπεια τη συναισθηματική τους διέγερση (Παπάνης, 2011). Επίσης, τα αποτελεσματικά κίνητρα που επιβάλλουν κριτική για την ικανότητα και αποτελεσματικότητα κάποιου, θα πρέπει να τον ωθούν να επικεντρωθεί πιο άμεσα στον δικό του μεταβαλλόμενο βαθμό ικανότητας, επάρκειας και αποτελεσματικότητας, τα οποία είναι γνωρίσματα της αυτοπεποίθησης (Rosenberg et al., 2011).

Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (2011), η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την ικανότητα (competence) και την αξία (worth). Η ικανότητα αφορά τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο θεωρεί τον εαυτό του ικανό και αποτελεσματικό ενώ η αξία αναφέρεται στο αν ένα άτομο νιώθει σημαντικό και ότι αξίζει. Οι διαστάσεις αυτές αλληλεπιδρούν συνεχώς και ο συνδυασμός τους δημιουργεί την αυτοεκτίμηση. Οι παράγοντες που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση διακρίνονται σε:

α) ατομικούς: η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το αν είναι ικανοί σε τομείς που είναι σημαντικοί γι’ αυτούς παίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη και διατήρηση της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, αν πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε κάποιο τομέα τότε ασχολούνται πιο πολύ με αυτόν και έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να πετύχουν το στόχο τους και άρα αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους και η πιθανότητα να τύχουν υποστήριξης από τους γύρω τους.

β) βιολογικούς – κληρονομικούς: η κληρονομικότητα σε συνδυασμό με το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, κάτι το οποίο αποδεικνύεται από την ομοιότητα που παρατηρείται μεταξύ αδελφών.

γ) κοινωνικούς: στην παιδική ηλικία σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης παίζουν η αποδοχή και οι κρίσεις των γονέων ενώ στην εφηβική ηλικία η αποδοχή και οι κρίσεις των συνομηλίκων, των δασκάλων, των προπονητών, των γειτόνων κ.λπ., οι οποίοι αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους» για τα παιδιά.

δ) οικογενειακούς: η αξία και η ικανότητα, σημαντικά συστατικά της αυτοεκτίμησης, διαμορφώνονται από την οικογένεια. Η γονεϊκή αποδοχή, η ενθάρρυνση, το ενδιαφέρον, η συμμετοχή των γονέων στη ζωή του παιδιού και η υποστηρικτική συμπεριφορά τους σχετίζονται θετικά με την αυτοεκτίμηση.

ε) παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση: η βίαιη σωματική και η σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών είναι ο πιο σημαντικός αρνητικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά που βίωσαν τέτοιες καταστάσεις αναπτύσσουν δύσκολα αυτοεκτίμηση, κατηγορούν το εαυτό τους για ότι συνέβη, νιώθουν ενοχές και αντιμετωπίζουν τον κόσμο σαν απειλητικό και επισφαλή.

1.1.3. Σχέσεις με συνομηλίκους

Η φιλία μεταξύ δύο παιδιών καθορίζεται σε δυαδικό πλαίσιο και περιγράφει μία σχέση που είναι εθελοντική και η οποία ρυθμίζεται και διατηρείται και από τα δύο άτομα που συμμετέχουν. Για να υπάρξει φιλία είναι απαραίτητη η παρουσία κάποιου αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού μεταξύ του παιδιού και κάποιου συνομήλικού του (Αναγνωστάκη, 2008). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι φιλικοί δεσμοί υπάρχουν μόνο στις σχέσεις που θεωρείται ότι παρουσιάζουν «συναισθηματική συσχέτιση» (Armsden & Greenberg, 1987). Οι σχέσεις που έχει ένα παιδί με τους συνομηλίκους του τον βοηθάνε να αναπτύξει την αυτονομία του απέναντι στους ενήλικες, να μάθει διάφορες κοινωνικές δεξιότητες και διευρύνει τις εμπειρίες του για να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί.

Επίσης, η κοινωνική σύγκριση με τους συνομηλίκους του είναι πολύ σημαντική προκειμένου να αναπτύξει τη ταυτότητα του και να νιώθει ότι ανήκει σε μία ομάδα (Χατζηχρήστου, 1992). Έχει βρεθεί ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο αν κάποιο παιδί είναι δημοφιλές με τον αριθμό φίλων που έχει. Ειδικότερα, τα παιδιά που είναι δημοφιλή έχουν περισσότερους φίλους από τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά, αλλά είναι πιθανό κάποιο παιδί που είναι δημοφιλές να μην έχει κανένα φίλο. Αντίθετα, παιδιά που μπορεί να τους απορρίπτει η ομάδα συνομηλίκων τους συνήθως έχουν τουλάχιστον ένα φίλο. Παράλληλα, υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των

φιλών και των παιδιών που είναι απλά «γνωστά» μεταξύ τους. Και εδώ η σχέση καθορίζεται σε δυαδικό πλαίσιο όμως δεν υπάρχει ισχυρός συναισθηματικός δεσμός ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Αναγνωστάκη, 2008). Δηλαδή, κατά πόσο θα συνδεθούν τα παιδιά με τους συνομήλικούς τους επηρεάζεται από το αν οι συνομήλικοί τους δεν είναι διαθέσιμοι γι' αυτούς όταν βρίσκονται σε δύσκολη θέση και τότε νιώθουν άγχος ενώ νιώθουν καλύτερα όταν κάνουν παρέα μαζί τους (Armsden & Greenberg, 1987). Μέσα από έρευνες που έγιναν εξετάζοντας το θέμα αυτό, βρέθηκε ότι τα απομονωμένα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να τα αποδεχτούν οι συνομήλικοί τους στην εφηβεία αλλά και πιο μετά στην ενήλικη κοινωνική ζωή. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και κατάθλιψης (Αναγνωστάκη, 2008).

Οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν να κάνουν με προβλήματα στην επίδοση στο σχολείο και την προσαρμογή και με ψυχικές διαταραχές στην εφηβεία αλλά και στην ενήλικη ζωή (Χατζηχρήστου, 1992). Είναι η σκέψη της επάρκειας των φίλων, κυρίως όταν υπάρχουν δυσκολίες, που είναι το πιο σημαντικό από την άποψη του βαθμού του κινδύνου ανάπτυξης κάποιας νευρωτικής βλάβης (Armsden & Greenberg, 1987). Από την άλλη, τα παιδιά τα οποία έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους δεν παρουσιάζουν προβλήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και κατάθλιψης και έχουν πιο καλές βαθμολογίες στις κλίμακες ικανοτήτων και προσαρμογής (Αναγνωστάκη, 2008). Το να υπάρχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους βοηθά στο να υπάρχει ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Χατζηχρήστου, 1992). Στα πλαίσια μίας έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που ήταν πιο ικανοποιημένα από την βοήθεια που τους παρείχαν οι συνομήλικοί τους είχαν καλύτερη ψυχική υγεία (Armsden & Greenberg, 1987).

1.2. Ενσυναίσθηση και η ανάπτυξή της

Η ικανότητα να καταλαβαίνουμε τα συναισθήματα, να εκφράζουμε με ακρίβεια τα συναισθήματά μας, να κατανοούμε την κατάσταση των άλλων και να ενεργούμε κατάλληλα είναι όλα παράγοντες ανάπτυξης υγειών σχέσεων. Η ενσυναίσθηση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη καλής κοινωνικής συμπεριφοράς, το οποίο έχει σαν αποτέλεσμα την αναστολή της επιθετικότητας απέναντι στους άλλους (Scrimgeour, 2007). Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με αντικοινωνικές δραστηριότητες όπως είναι ο εκφοβισμός και η συμπεριφορά των θεατών, δηλαδή η συμπεριφορά των ατόμων που διαπιστώνουν τον εκφοβισμό. Η ικανότητα ενσυναίσθησης παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και θεωρείται αναγκαίο προαπαιτούμενο για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Reid et al., 2013).

Η διαδικασία ανάπτυξης ικανοτήτων ενσυναίσθησης είναι περίπλοκη και εξαρτάται από τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η απόκτηση διαφόρων χαρακτηριστικών από την οικογένεια είναι θετική για τη μάθηση, κοινωνικοποίηση και κοινωνική αλληλεπίδραση (Scrimgeour, 2007). Της ενσυναίσθησης προηγείται η θεωρία του νου, αφού η κατανόηση των άλλων βρίσκεται στη βάση της θεωρίας του νου (Δασκαλάκη, 2010). Η ενσυναίσθηση εμφανίζεται όταν το παιδί καταλάβει πως νιώθει κάποιος άλλος σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και όταν μπορεί να αισθανθεί τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου αυτού. Όπως υποστηρίζει ο Hoffman (2000), το πρώτο βήμα στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η «σφαιρική ενσυναίσθηση» που εμφανίζεται στην βρεφική ηλικία κατά την οποία το βρέφος δε μπορεί να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τους άλλους. Το δεύτερο βήμα είναι η «εγωκεντρική ενσυναίσθηση» που εμφανίζεται κατά το δεύτερο έτος ζωής όταν το παιδάκι αρχίζει να δείχνει γενική κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Η τρίτη περίοδος είναι η «ενσυναίσθηση των συναισθημάτων των άλλων» που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια του δεύτερου και τρίτου έτους ζωής, όταν τα μικρά παιδιά έχουν βαθύτερη αξιολόγηση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων. Το τέταρτο βήμα είναι η «ενσυναίσθηση της γενικής κατάστασης των άλλων» που κάνει την εμφάνισή του στο τέλος της παιδικής ηλικίας και στην έναρξη της εφηβικής όταν τα παιδιά έχουν εντελώς αναπτύξει την ικανότητα να βλέπουν τους εαυτούς τους σαν ξεχωριστή ταυτότητα από τους άλλους (Scrimgeour, 2007).

Σύμφωνα, όμως, με την Τριλίβα και τις συνεργάτιδές της (2008), αν θέλουμε να έρθουμε πιο κοντά συναισθηματικά με κάποιον, το πρώτο βήμα είναι να ανιχνεύσουμε τη συναισθηματική του διάθεση. Αν μπορούμε να νιώσουμε τα συναισθήματά του, τότε η ανίχνευση είναι πολύ πιο ακριβής. Προσέχουμε για μικρές αλλαγές στο πρόσωπο και για ανεπαίσθητες κινήσεις του σώματος. Αναζητούμε ίχνη έντασης στη φωνή και έμφαση σε συγκεκριμένες λέξεις. Τεντώνουμε τις κεραίες μας για συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις. Το κρίσιμο σημείο στην αναγνώριση των συναισθημάτων είναι να δώσουμε μεγάλη προσοχή στα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας του ατόμου. Εάν, για παράδειγμα, ρωτήσουμε κάποιον: «Τι κάνεις;» και οι γωνίες του στόματός του γυρίσουν προς τα κάτω και ο τόνος της φωνής του γίνει επίπεδος, τότε θα καταλάβουμε ότι κάτι δεν πάει καλά. Όσο καλύτεροι γινόμαστε στον εντοπισμό μικρών αλλαγών, τόσο περισσότερο θα βελτιώνεται η ικανότητά μας για ενσυναίσθηση. Εάν δεν είμαστε εντελώς σίγουροι, μπορούμε να δηλώσουμε στο συνομιλητή μας αυτό που αντιλαμβανόμαστε για τα συναισθήματά του, για να βεβαιωθούμε ότι έχουμε δίκαιο. Τελικά, το μοναδικό άτομο που μπορεί να επιβεβαιώσει την ενσυναίσθηση είναι το ίδιο το άτομο, τα συναισθήματα του οποίου αντιλαμβανόμαστε.

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2003) οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι οι εξής:

- Ηλικία: Η ενσυναίσθηση εκφράζεται διαφορετικά στην παιδική από ότι στην ενήλικη ηλικία. Τα πολύ μικρά παιδιά (κάτω των τριών ετών) μπορούν να αντιδράσουν συναισθηματικά όταν παρατηρούν άλλα άτομα, ακόμα όμως όχι και γνωστικά (μετά τα επτά έτη εμφανίζεται αυτό το είδος ενσυναίσθησης).

- Φύλο: Διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες στην ενσυναίσθηση μπορεί να σχετίζονται με φυλο-γενετικούς και λειτουργικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, στα κορίτσια η ενσυναίσθηση προκύπτει σα συνέπεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και ταύτισης με τη μητέρα, αφού δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων. Αντίθετα, στα αγόρια η ενσυναίσθηση προέρχεται από άλλες εμπειρίες κοινωνικοποίησης που δεν έχουν να κάνουν με την ταύτιση τους με τον πατέρα.

- Προσωπικότητα: Η ενσυναίσθηση μπορεί να συνδεθεί με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως συνεργατικότητα, γενναιοδωρία, μείωση επιθετικότητας αλλά και με την καλή ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών σε δύσκολες καταστάσεις (π.χ. χωρισμός γονέων, προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο).

- Εκπαίδευση: Υπάρχει σημαντική συσχέτιση της ενσυναίσθησης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς και της ενσυναίσθησης και των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών. Ειδικότερα, τα παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι πιο αγαπητά σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να είναι καλύτερες.

- Ηθική, κοινωνικές δεξιότητες: Η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με την τάση των ανθρώπων να θέλουν να βοηθήσουν τους άλλους, αλλά και με τη συνεργατικότητα και τον αλτρουισμό. Έχει βρεθεί ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επιθετικότητας. Όσο αφορά την σχέση της ενσυναίσθησης με τη βοηθητική διάθεση, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με ηθικά κίνητρα, αφού όσο περισσότερη ενσυναίσθηση νιώθει κανείς για το θύμα τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να επέμβει. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι

άτομα του χώρου των κοινωνικών επιστημών έχουν πιο ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση από άτομα τα οποία απασχολούνται στη διοίκηση επιχειρήσεων και την τεχνολογία.

- Νοημοσύνη: Η ενσυναίσθηση είναι μία μορφή νοημοσύνης στην οποία βασίζεται η ομαλή προσαρμογή του ατόμου.

Κεφάλαιο 2: Σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή

2.1 Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Οι δάσκαλοι αποτελούν σημαντικά πρότυπα ενηλίκων στη ζωή των μαθητών και μπορεί να δράσουν ως πηγές φροντίδας και ασφάλειας. Κάθε δάσκαλος και κάθε μαθητής φέρνει στην τάξη την προσωπικότητα του, που επηρεάζει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Το ότι το περιβάλλον του σχολείου επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του μαθητή είναι ένα γεγονός το οποίο έχει αποδειχθεί μέσα από πολλές έρευνες. Αυτή η επίδραση μπορεί να λειτουργήσει σαν «παράγοντας επικινδυνότητας» για πιθανά προβλήματα βίας ανάμεσα στα παιδιά ή σαν «προστατευτικός παράγοντας», ενισχύοντας την προσαρμογή των παιδιών που βρίσκονται στην ομάδα «υψηλού κινδύνου». Σύμφωνα με την Gulbenkian Foundation Commission on Children and Violence, «*Τα σχολεία μπορεί να είναι είτε μια δύναμη για την πρόληψη της βίας είτε μπορεί να παρέχουν μια εμπειρία η οποία ενισχύει τις τάσεις βίας και προσθέτει στην εμπειρία βίας του παιδιού*» (σελ.49). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η συμπεριφορική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών επηρεάζεται από τις κοινωνικές σχέσεις και τις εμπειρίες που θα υπάρξουν στο σχολείο (Βασιλείου, 2007; Murray & Zvoch, 2011).

Οι μαθητές που δημιουργούν μία ασφαλή σχέση με τους δασκάλους τους χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας και από ψηλά επίπεδα εγγύτητας και υποστήριξης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές επιθυμούν να εξερευνήσουν το ακαδημαϊκό και κοινωνικό τους περιβάλλον, να αναπτύξουν διάφορες δραστηριότητες και να βιώσουν θετικές επιπτώσεις. Μία καλή σχέση δασκάλου-μαθητή κινητοποιεί τους μαθητές να ανακαλύψουν τις δικές τους γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες (Galanaki & Vassilopoulou, 2007; Βασιλείου, 2007; Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Επιπλέον, μία ασφαλής σχέση του παιδιού με το δάσκαλο επιδρά θετικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τους άλλους, ενώ οι μαθητές με ανασφαλείς σχέσεις με το δάσκαλο παρουσιάζουν περισσότερο θυμό και λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους αλλά και τους συνομηλίκους, αλλά και λιγότερη σχολική εμπλοκή και περισσότερα προβλήματα μάθησης.

Προτείνεται να υπάρχουν τρεις ξεχωριστές πλευρές στην σχέση δασκάλου-μαθητή: η εγγύτητα, δηλαδή να υπάρχει ζεστασιά και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή, η εξάρτηση, που αναφέρεται στις κτητικές συμπεριφορές του μαθητή και δείχνουν την εμπιστοσύνη του μαθητή προς τον δάσκαλο, και σύγκρουση, που χαρακτηρίζει τις ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Έχει αποδειχθεί ότι όταν υπάρχει εγγύτητα στην σχέση δασκάλου-μαθητή, τα παιδιά εφοδιάζονται με ασφάλεια,

ενισχύουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και έχουν υψηλά επίπεδα σχολικής προσαρμογής (Βασιλείου, 2007). Επίσης, μία στενή και υποστηρικτική σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να αποτελέσει πηγή ελαστικότητας και προστασίας του μαθητή που δημιουργούν ρίσκο και αντιστάθμιση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι η καλή σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις της αυταρχικής γονεϊκής στάσης, της γονεϊκής απόρριψης, της κακοποίησης, της επιθετικότητας, και πολλών προβλημάτων συμπεριφοράς που συνδέονται με την απόρριψη από τους συνομηλίκους και τη σχολική αποτυχία (Galanaki & Vassilopoulou, 2007; Tsigilis & Gregoriadis, 2008).

Αντίθετα, σχέσεις με έντονη σύγκρουση και εξάρτηση σχετίζονται με μειωμένη σχολική επίδοση, άρνηση για το σχολείο και για συνεργασία στην τάξη, μείωση κοινωνικής συμπεριφοράς και αύξηση επιθετικότητας προς τους συνομηλίκους. Μέσα από έρευνες βρέθηκε ότι η σχέση του δασκάλου με τους μαθητές επηρεάζει τις αντιλήψεις των συμμαθητών για το μαθητή και έτσι επηρεάζονται οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και τελικά η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Galanaki & Vassilopoulou, 2007; Βασιλείου, 2007).

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή

Σύμφωνα με τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2011) κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχέση δασκάλου-μαθητή είναι οι πιο κάτω:

- Ηλικία εκπαιδευτικού: Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές, γιατί δεν έχουν μεγάλη ηλικιακή διαφορά και έτσι μπορούν να καταλάβουν τις συμπεριφορές και αντιδράσεις των μαθητών. Οι νέοι σε ηλικία καθηγητές είναι πιο αγαπητοί από τους μαθητές και πιο εκδηλωτικοί από ότι οι καθηγητές μεγαλύτερης ηλικίας, παρόλο που η πείρα είναι σημαντική στην επίλυση διάφορων προβλημάτων.

- Φύλο εκπαιδευτικού: Έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερες σχέσεις με τα μικρά παιδιά από ότι οι άνδρες εξαιτίας του μητρικού τους ρόλου, είναι πιο ανεκτικές αλλά δυσκολεύονται να επιβάλουν την τάξη ειδικότερα σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

- Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος τους: Μερικά κίνητρα επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος είναι η αγάπη για τα παιδιά, η προσφορά στον άνθρωπο, η κλίση στο επάγγελμα, οι οικονομικές δυσκολίες άλλων επαγγελμάτων, οι αποτυχίες στις εξετάσεις για εισαγωγή σε κάποια άλλη Σχολή, οι καλές επιδόσεις σε αντίστοιχα μαθήματα κ.α. Άρα, η

υποχρεωτική επιλογή του επαγγέλματος αυτού δεν οδηγεί στην ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

- Στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός: Το δημοκρατικό στυλ είναι αυτό που ευνοεί την διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών και καθηγητών, ενώ το αυταρχικό στυλ οδηγεί στην επιθετικότητα και αυξάνει τις εντάσεις και τις συγκρούσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

- Προσωπικότητα εκπαιδευτικού: Μερικά προσωπικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι τα ακόλουθα: διάθεση προσφοράς, στοργικότητα, υπομονή, ενσυναίσθηση, ενθουσιασμός, φαντασία στον τρόπο πρόκλησης ενδιαφέροντος των μαθητών, επικοινωνιακή δεξιότητα, ευχάριστη διάθεση, ηγετική προσωπικότητα και χιούμορ.

- Αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο τους: Η συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, των στάσεων, των προσδοκιών και των αντιδράσεων του είναι πολύ σημαντική για την σχέση την οποία θα αποκτήσει με τους μαθητές του.

- Τρόπος διδασκαλίας: Όταν δίνεται έμφαση στην ατομική μάθηση, τότε ευνοούνται οι ανταγωνιστικές σχέσεις και η εξάρτηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό για τη βοήθεια που προσφέρει, ενώ όταν εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύεται η αλληλεπίδραση των μαθητών αποτελεσματικά, ενδιαφέρονται περισσότερο οι μαθητές να συμμετέχουν και υπάρχει λιγότερη εξάρτηση από τον δάσκαλο.

- Συμπεριφορά μαθητών: Η καλή εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, η τάξη και η υπακοή βοηθούν στην ύπαρξη καλών σχέσεων δασκάλου-μαθητή. Αντίθετα, η κακή εξωτερική εμφάνιση, η αταξία και η ανυπακοή επηρεάζουν αρνητικά στη σχέση δασκάλου-μαθητή. Επίσης, η επίδοση των μαθητών επηρεάζει την συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι τους αλλά και την συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους δασκάλους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί φέρονται καλύτερα στους μαθητές με υψηλή επίδοση και πιο επικριτικά στους μαθητές με χαμηλή επίδοση.

- Κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση μαθητών: Συχνά οι καθηγητές είναι πιο οικείοι απέναντι στους γηγενείς μαθητές σε σύγκριση με τα παιδιά μεταναστών. Επιπρόσθετα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερες για τους μαθητές που προέρχονται από υψηλά οικονομικά στρώματα από ότι για τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα.

- Αντιλήψεις μαθητών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών: Οι μαθητές αντιδρούν ανάλογα με την αντίληψη που έχουν για το ρόλο του καθηγητή και το τι αντιπροσωπεύει αυτός. Δηλαδή, οι μαθητές δημιουργούν προβλήματα πειθαρχίας και ανυπακοής όταν ο δάσκαλός τους ασκεί την εξουσία με μη δημοκρατικό τρόπο. Από την άλλη πλευρά, όταν ο δάσκαλος εφαρμόζει δημοκρατικά πρότυπα συμπεριφοράς και χρησιμοποιεί έμμεσους τρόπους άσκησης εξουσίας τότε αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους μαθητές του.

- Κοινωνική δυναμική της τάξης: Όταν η δυναμική της τάξης είναι υποστηρικτική των σκοπών και τρόπου με τον οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός τότε οι σχέσεις που διαμορφώνονται είναι καλές, ενώ όταν η δυναμική της τάξης δεν συμφωνεί με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών τότε οι σχέσεις που διαμορφώνονται είναι αρνητικές.

- Τρόπος λειτουργίας του σχολείου: Για τη ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που διευθύνει, αν υπάρχει όραμα για την εξέλιξη του σχολείου και η προσπάθεια που καταβάλλει για να το πραγματοποιήσει διαμορφώνει το κλίμα του σχολείου και ειδικότερα τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο.

- Επίδραση ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος: Κάθε κοινωνικό πρότυπο, οι αξίες που επικρατούν, τα στερεότυπα και η κοινωνικο-πολιτική ιδεολογία που υπάρχουν επηρεάζουν το πλαίσιο στο οποίο κινούνται οι εκπαιδευτικές σχέσεις.

Κάποιοι ακόμα παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση δασκάλου-μαθητή είναι οι ακόλουθοι:

- Ηλικία μαθητή: Η μεγαλύτερη συσχέτιση της σχέσης δασκάλου-μαθητή έχει βρεθεί με τα μικρά παιδιά (νηπιαγωγείου, πρώτης και δευτέρας τάξης δημοτικού). Μικρότερη συσχέτιση υπάρχει κατά την συνέχεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας. Οι ερευνητές προτείνουν ότι πρέπει να υπάρχει συνοχή στην σχέση δασκάλου-μαθητή στην προδημοτική και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού η υποστήριξη του δασκάλου είναι πολύ σημαντική, αφού ο δάσκαλος πρέπει να βοηθήσει το παιδί να πετύχει κοινωνικούς στόχους. Στην εφηβεία η σχέση δασκάλου-μαθητή αλλάζει δραστικά, αφού οι μαθητές αναφέρουν ότι οι καθηγητές τους επικεντρώνονται στους μαθητές με τους υψηλότερους βαθμούς, για να υπάρχει ανταγωνισμός και να διατηρούν τον έλεγχο των παιδιών, μειώνοντας έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών. Εξαιτίας αυτού, οι μαθητές αλλάζουν τον προσανατολισμό τους από τους ενήλικες στους συνομηλίκους (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Η αλλαγή αυτή οφείλεται και στο γεγονός ότι οι έφηβοι χαρακτηρίζονται από αύξηση της αυτονομίας, της σημασίας που δείχνουν στους

συνομηλίκους τους και πτώση της ποιότητας της σχέσης ενήλικου-παιδιού (Murray & Zvoch, 2011). Επίσης, στο γυμνάσιο μερικοί μαθητές περιγράφουν τους καθηγητές σαν φίλους τους και ότι έχουν στενή προσωπική σχέση (Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

- Φύλο μαθητή: Αρκετές έρευνες βρήκαν ότι υπάρχουν διαφορές στην ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάμεσα στα δύο φύλα. Όσο αφορά την προδημοτική και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τα αγόρια είναι πιο επιθετικά ενώ τα κορίτσια έχουν πιο στενή σχέση με τους δασκάλους τους. Στο γυμνάσιο, τα κορίτσια νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και συνεργασία στις σχέσεις τους με τους καθηγητές σε σύγκριση με τα αγόρια (Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Μπασέτα και Πούλου (2001), ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την σχέση δασκάλου-μαθητή είναι η απόδοση αιτιών από τους δασκάλους για να κρίνουν την επίδοση των μαθητών. Οι πεποιθήσεις των δασκάλων για την απόδοση αιτιών των παιδιών επηρεάζουν την συμπεριφορά που έχουν απέναντί τους και είναι πολύ σημαντικές για τη διαμόρφωση της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Δηλαδή, έχει βρεθεί ότι στην περίπτωση που ένας μόνο μαθητής επιτύχει ή αποτύχει οι δάσκαλοι αποδίδουν το αποτέλεσμα αυτό στην προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής, στις ειδικές του γνώσεις και το ενδιαφέρον του για το μάθημα. Άρα, οι δάσκαλοι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη ενός μεμονωμένου περιστατικού.

Όμως το γεγονός ότι η επιτυχία αποδίδεται στις ικανότητες του μαθητή είναι ένα αισιόδοξο γεγονός αφού η προσπάθεια και το ενδιαφέρον είναι παράγοντες που διαμορφώνονται από το δάσκαλο. Στην περίπτωση όμως της αποτυχίας γεννιούνται αισθήματα απελπισίας και απογοήτευσης από το μαθητή και το δάσκαλο. Τότε ο μαθητής χαρακτηρίζεται «κακός» και ο δάσκαλος δεν κάνει καμία ενέργεια για να βελτιώσει την επίδοση του μαθητή. Αν τα αποτελέσματα επιτυχίας ή αποτυχίας έχουν γενικό χαρακτήρα τότε οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν την ευθύνη και όταν τα αποτελέσματα είναι θετικά αλλά και όταν είναι αρνητικά. Το αν ο δάσκαλος θα αναλάβει την ευθύνη για όσα συμβαίνουν στην τάξη του προσδιορίζει και την πρόθεση του να βοηθήσει ή όχι τους μαθητές του αλλά και την σχέση που θα αναπτύξει με τους μαθητές του.

Ακόμα ένας παράγοντας που διαμορφώνει την σχέση δασκάλου-μαθητή είμαι η σχέση που έχει ο μαθητής με τους γονείς του. Αυτό συμβαίνει γιατί η σχέση των παιδιών με τους γονείς τους παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που ο μαθητής θα χρησιμοποιήσει στη σχέση του με κάποιον άλλο ενήλικα και ειδικά με τον εκπαιδευτικό (Tsigilis & Gregoriadis, 2008; Murray & Zvoch, 2011).

Κεφάλαιο 3: Προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα γύρω από τη σχέση εκπαιδευτικού/μαθητή και την ενσυναίσθηση στους μαθητές

Σύμφωνα με την Κιρκιγιάννη (2009), πολλές έρευνες έχουν γίνει για να εξετάσουν τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, αφού ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ποια είναι τα χαρακτηριστικά του δασκάλου ο οποίος δημιουργεί θετική σχέση με το μαθητή. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι και η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα του δασκάλου να μπαίνει στη θέση του εκπαιδευομένου και να κατανοεί πως αυτός αισθάνεται. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στη βελτίωση της αυτογνωσίας και στην απόκτηση εμπειρίας προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται σωστά την κατάσταση του μαθητή του. Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση του δασκάλου παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνει την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση με το μαθητή, την ποιότητα της σχέσης τους και οδηγεί το μαθητή στην αυτοπραγμάτωση.

Ο Ζεργιώτης (2007), επίσης, μέσα από έρευνα του υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μίας καλής σχέσης. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει να υπάρχουν δύο καταστάσεις: α) άμεσο και ειλικρινές ενδιαφέρον του δασκάλου για το μαθητή του και αντιμετώπιση του μαθητή σαν άτομο με αξία και β) δημιουργία σχέσης, υπέρβαση εγωκεντρικότητας από τον εκπαιδευτικό και ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τα πραγματικά συναισθήματα του μαθητή. Μεγάλη σημασία έχει το να γνωρίζει ο δάσκαλος τα αναπτυξιακά ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών, προκειμένου να προσαρμόζει την συμπεριφορά του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Για να αναπτύξει ο δάσκαλος ενσυναίσθηση, είναι καλό να προσπαθεί να σκέφτεται πως νιώθουν οι μαθητές του ή πως μπορούν να νιώσουν εκείνοι κάθε φορά, τόσο σε σχέση με τον ίδιο όσο και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, ο Ζεργιώτης (2007) αναφέρει ότι με συνεχή άσκηση, συναισθηματική αγωγή και εκπαίδευση, μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν τον αναγκαίο βαθμό ενσυναίσθησης και να απαλλαγούν από συμπεριφορές οι οποίες δεν είναι λειτουργικές τόσο για τους ίδιους όσο και για τον κοινωνικό τους περίγυρο και τους συμμαθητές τους.

Τα αποτελέσματα ακόμα μιας έρευνας παρόμοιας με την παρούσα έρευνα είναι σημαντικά να αναφερθούν. Οι Mavroveli και Sanchez-Ruiz (2011) έκαναν μία έρευνα που αφορούσε στις επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία εμπεριέχει την ενσυναίσθηση, στη σχολική επίδοση και τη σχολική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από ότι τα αγόρια. Παράλληλα, τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες βρέθηκε ότι παρουσιάζουν χαμηλές κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και λεκτική και μη λεκτική αντίληψη. Επίσης, οι μαθητές αυτοί υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη και απόρριψη από τους συνομηλίκους. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξετάσει την ενσυναίσθηση μέσα από τις 3 εκφάνσεις της (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) σε παιδιά δημοτικού σχολείου καθώς και τις σχέσεις τους με το δάσκαλό τους με βάση τις απόψεις του δασκάλου.

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

1. Ποιο είναι το επίπεδο ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων μαθητών;
2. Ποια είναι η άποψη των δασκάλων για τη σχέση τους με τους μαθητές τους;
3. Υπάρχουν διαφορές στην ενσυναίσθηση και στη σχέση δασκάλου - μαθητή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών;
4. Υπάρχουν διαφορές στην ενσυναίσθηση και στη σχέση δασκάλου - μαθητή ανάμεσα στα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και σ’ αυτά που δεν έχουν;
5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της άποψης των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους;
6. Υπάρχει επίδραση της σχέσης δασκάλου – μαθητή στην ενσυναίσθηση του μαθητή;

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 80 μαθητές (μέσος όρος ηλικίας = 9,2 έτη, τυπική απόκλιση=1,59, εύρος ηλικίας: 7 έως 12 έτη) από τις Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις 2 δημόσιων δημοτικών σχολείων της πόλης της Λεμεσού της Κύπρου καθώς και 21 εκπαιδευτικοί. Από τους 80 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 42 (52,5%) είναι αγόρια και 38 (47,5%) κορίτσια. Οι 75 (93,8%) από τους συμμετέχοντες μαθητές δήλωσαν ότι έχουν αδέλφια ενώ οι 5 (6,3%) δήλωσαν ότι δεν έχουν αδέλφια. Εβδομήντα (87,5%) μαθητές του δείγματος απάντησαν πως τους αρέσει το σχολείο ενώ 10 (12,5%) απάντησαν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο. Από το σύνολο των 80 μαθητών, οι 16 (20%) ήταν μαθητές της Β΄ δημοτικού, 12 (15%) της Γ΄ δημοτικού, 21 (26,3%) της Δ΄ δημοτικού, 13 (16,3%) της Ε΄ δημοτικού και 18 (22,5%) της ΣΤ΄ δημοτικού.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, 40 (50%) μαθητές είχαν υψηλή σχολική επίδοση, 24 (30%) είχαν μέτρια σχολική επίδοση ενώ 16 (20%) μαθητές είχαν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι 16 μαθητές (20%) είχαν μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα, 13 (81,3%) είχαν δυσλεξία και 3 (18,7%) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Σε ό, τι αφορά το επάγγελμα των μητέρων των μαθητών, το 25,1% των μητέρων ασκούσε οικιακά, το 11,3% ήταν άνεργο και το υπόλοιπο 63,6% ασκούσε κυρίως εκπαιδευτικά και υπαλληλικά επαγγέλματα. Το 11,3% των πατέρων των μαθητών ήταν άνεργο, 22,6% ασκούσε υπαλληλικά επαγγέλματα και το 66,1% ήταν κυρίως ελεύθεροι επαγγελματίες.

4.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα κατασκευάστηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο στο οποίο οι μαθητές έπρεπε να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο τους, αν έχουν αδέλφια και πόσα, αν τους αρέσει το σχολείο, σε ποια τάξη πηγαίνουν, την ηλικία τους, τι δουλειά κάνουν η μαμά και ο μπαμπάς τους, το αγαπημένο τους χόμπι και τους βαθμούς που πήραν στα τελευταία διαγωνίσματα των Νέων Ελληνικών και των Μαθηματικών.

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων μαθητών χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Προσώπων με Συναισθηματικές Εκφράσεις* (Faces Scale) (Andrews & Witney, 1976). Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο υπήρχαν δύο σειρές από προσωπάκια που εξέφραζαν διάφορα συναισθήματα. Τα προσωπάκια βρίσκονταν σε μία 7/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, οπού το 1 αντιστοιχούσε στο 'πάρα πολύ λυπημένο', τα 2 και 3 στα 'λυπημένα' προσωπάκια, το 4 στο 'ανέκφραστο', τα 5 και 6 στα 'χαρούμενα' προσωπάκια και το 7 στο 'πάρα πολύ χαρούμενο' προσωπάκι. Οι μαθητές έπρεπε να κυκλώσουν στην μία σειρά το προσωπάκι που δείχνει πως νιώθουν οι ίδιοι τις περισσότερες φορές και στη δεύτερη σειρά αυτό που δείχνει πως αισθάνονταν εκείνη τη στιγμή που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο.

Για να αξιολογηθεί η σχέση των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα με τους δασκάλους τους χρησιμοποιήθηκε η ελληνική σύντομη εκδοχή της *Κλίμακας Αξιολόγησης της Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου*, η οποία περιλάμβανε 15 προτάσεις (Student-Teacher Relationship Scale Short Form, STRS-SF-15 Items) (Pianta, 2001, Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι 15 προτάσεις της κλίμακας αναφέρονται στα συναισθήματα του εκπαιδευτικού για τη σχέση του με το μαθητή αλλά και για τη συμπεριφορά που έχει ο μαθητής απέναντι του. Οι απαντήσεις στις 15 προτάσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια 5/βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=δεν ισχύει, 2=ισχύει πολύ σπάνια, 3=ισχύει πότε-πότε, 4=ισχύει συχνά και 5=ισχύει απόλυτα). Η συγκεκριμένη κλίμακα σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση που έχουν με μεμονωμένους μαθητές. Οι προτάσεις του STRS-SF χωρίζονται σε δύο ομάδες: (α) αυτές οι οποίες αξιολογούν τη σύγκρουση (conflict) στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (προτάσεις 2, 4, 8,10, 11, 12, 13, 14) και (β) αυτές οι οποίες αξιολογούν την εγγύτητα (closeness) στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (προτάσεις 1, 3, 5, 6, 7, 9, 15). Η υποκλίμακα της σύγκρουσης αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι η σχέση του με ένα συγκεκριμένο μαθητή είναι αρνητική. Η υποκλίμακα της εγγύτητας μετρά τον βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος νιώθει ότι η σχέση του με ένα μαθητή χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, στοργή και καλή επικοινωνία. Ο δάσκαλος, επιπλέον, δίνει πληροφορίες σχετικά με το φύλο του μαθητή στον οποίο αναφέρεται κάθε φορά, την ημερομηνία γέννησης του μαθητή, τη σχολική επίδοση του μαθητή (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) και αν ο μαθητής έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία και αν ναι ποια είναι αυτή. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *alpha* της συγκεκριμένης κλίμακας στην παρούσα έρευνα είναι 0,746.

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Ανάπτυξης της Ενσυναίσθησης των Παιδιών* (Kids' Empathy Development Scale, KEDS) (Reid, Davis,

Horlin, Anderson, Baughman, & Campbell, 2013) η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί απλά και σύνθετα συναισθήματα καθώς και την ενσυναίσθησή του. Στους μαθητές παρουσιάστηκαν 12 σκίτσα χωρίς τα χαρακτηριστικά του προσώπου και μία σελίδα με 6 πρόσωπα που εξέφραζαν κάποια συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη και ηρεμία). Ζητήθηκε από τους μαθητές να αποδώσουν στο άτομο ή τα άτομα σε κάθε εικόνα ένα από τα 6 συναισθήματα, είτε επισημαίνοντας το πρόσωπο με το σχετικό συναίσθημα είτε επισημαίνοντας προφορικά το σχετικό συναίσθημα. Τα σκίτσα αποτελούνταν από απλές ζωγραφιές διαφόρων γεγονότων όπου ένα ή περισσότερα πρόσωπα παραμένουν άσπρα. Τα παιδιά απαντούν σε μία σειρά ερωτήσεων που αναφέρονται στο κάθε σκίτσο, όπως ερωτήσεις που αφορούν το συναίσθημα («Πως πιστεύεις ότι αισθάνεται το αγόρι;»), την κατανόηση («Μπορείς να μου πεις γιατί το αγόρι αισθάνεται έτσι;», «Μπορείς να μου πεις περισσότερα σχετικά με το τι συμβαίνει σ' αυτήν την εικόνα;») και τη συμπεριφορά («Τι θα έκανες αν ήσουν εσύ αυτό το αγόρι;»). Πριν από την παρουσίαση των σκίτσων και την υποβολή των ερωτήσεων στους μαθητές, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν τις έξι ψυχικές και συναισθηματικές καταστάσεις που χρησιμοποιούνται στην κλίμακα με τη βοήθεια μιας σειράς από προσωπάκια με κατάλληλες συναισθηματικές εκφράσεις. Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις αξιολογούνται με βάση κριτήρια όπως είναι η πολυπλοκότητα, η καταλληλότητα και η αιτιολόγηση. Υψηλή βαθμολογία αντανακλά υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *alpha* της συγκεκριμένης κλίμακας στην παρούσα έρευνα είναι 0,830.

4.3 Διαδικασία

Καταρχήν, ενημερώθηκαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα, μετά από προσωπική επικοινωνία με δασκάλες των σχολείων. Στη συνέχεια στάλθηκε μία επιστολή στους γονείς των μαθητών στην οποία αναφερόταν το θέμα της έρευνας, ο τρόπος με τον οποίο θα διεξαγόταν η έρευνα, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και ότι οι μαθητές θα συμμετέχουν ανώνυμα στην έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι μαθητές οι οποίοι επέστρεψαν την επιστολή αυτή στους δασκάλους τους και είχαν την συγκατάθεση των γονέων τους. Η έρευνα διεξήχθη στο χώρο των σχολείων στις ώρες του σχολικού ωραρίου. Ο κάθε μαθητής συμμετείχε στην έρευνα ατομικά και η διαδικασία διαρκούσε γύρω στα 20 λεπτά. Οι μαθητές αλλά και οι δάσκαλοι ανταποκρίθηκαν στην διαδικασία της έρευνας ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες διεξαγωγής της.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφική Στατιστική

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα. Ο πίνακας 1 απεικονίζει τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις του αριθμού των αδελφιών που έχουν οι μαθητές, των βαθμολογιών των μαθητών στα Νέα Ελληνικά και τα Μαθηματικά, της συναισθηματικής τους κατάστασης γενικά αλλά και τη στιγμή που διεξαγόταν η έρευνα, της εγγύτητας και της σύγκρουσης που χαρακτηρίζει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή κατά την άποψη του δασκάλου, και του βαθμού συναισθηματικής, γνωστικής, συμπεριφορικής και καθολικής ενσυναίσθησης των μαθητών.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες της έρευνας

Μεταβλητές	Ελάχιστο	Μέγιστο	μ.ο.	τ.α.
Αριθμός Αδελφιών	0	6	2,04	1,28
Βαθμολογία στα Νέα Ελληνικά	5	10	8,48	1,57
Βαθμολογία στα Μαθηματικά	5	10	8,73	1,53
Συναισθηματική κατάσταση συνήθως	1	7	6,35	1,01
Συναισθηματική κατάσταση τώρα	4	7	5,81	1,07
Εγγύτητα στη σχέση δασκάλου - μαθητή	1,43	5	4,01	0,61
Σύγκρουση στη σχέση δασκάλου - μαθητή	1	4,38	1,44	0,79
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	9	27	18,44	3,72
Γνωστική ενσυναίσθηση	28	47	39,61	3,68
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση	0	45	7,24	11,83
Συνολική ενσυναίσθηση	39	104	65,29	13,58

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος αριθμός αδελφιών των συμμετεχόντων μαθητών ήταν 2, η μέση επίδοσή τους στα μαθήματα του σχολείου ήταν υψηλή και η συναισθηματική τους κατάσταση χαρούμενη. Τα επίπεδα εγγύτητας στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ήταν υψηλά

ενώ τα επίπεδα σύγκρουσης χαμηλά. Επιπρόσθετα, η συναισθηματική και η γνωστική ενσυναίσθηση των μαθητών φαίνεται να είναι υψηλές ενώ η συμπεριφορική τους ενσυναίσθηση χαμηλή. Η γενική ενσυναίσθηση των μαθητών βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις διαφορές των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα ενσυναίσθησης καθώς και στην κλίμακα για τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσων όρων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

	Αγόρια (n=42)		Κορίτσια (n=38)		Σύγκριση μέσων όρων	
Μεταβλητές	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{78}	*p*
Σχέση δασκάλου - μαθητή						
Εγγύτητα	3,84	0,685	4,19	0,463	-2,63	0,01*
Σύγκρουση	1,58	0,891	1,29	0,648	1,67	0,10
Ενσυναίσθηση						
Συναισθηματική	17,26	3,768	19,74	3,235	-3,14	0,02*
Γνωστική	39,02	3,867	40,26	3,391	-1,52	0,13
Συμπεριφορική	9,41	13,811	4,84	8,741	1,74	0,09
Συνολικός βαθμός	65,69	15,991	64,84	10,492	0,28	0,78

*$p<0,05$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα κορίτσια έχουν σημαντικά μεγαλύτερη εγγύτητα στη σχέση τους με το δάσκαλό τους από ότι τα αγόρια. Επιπλέον, τα κορίτσια φάνηκε να έχουν σημαντικά καλύτερη συναισθηματική ενσυναίσθηση από τα αγόρια. Καμία άλλη σημαντική διαφορά δεν προέκυψε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα περιγραφικά αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τις διαφορές στις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών

	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (n=16)		Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (n=64)		Σύγκριση μέσων όρων	
Μεταβλητές	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{78}	*p*
Σχέση δασκάλου - μαθητή						
Εγγύτητα	3,70	0,828	4,08	0,526	-2,32	0,02*
Σύγκρουση	1,69	0,980	1,38	0,736	1,40	0,17
Ενσυναίσθηση						
Συναισθηματική	16,62	3,631	18,89	3,626	-2,24	0,03*
Γνωστική	38,69	3,701	39,84	3,665	-1,13	0,26
Συμπεριφορική	6,75	12,321	7,36	1,806	-0,18	0,86
Συνολικός βαθμός	0,829	0,829	0,829	0,829	-1,06	0,29

*$p<0,05$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στη σχέση τους με το δάσκαλο, έχουν σημαντικά μεγαλύτερη εγγύτητα από τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικά πιο ανεπτυγμένη συναισθηματική ενσυναίσθηση από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε μεταξύ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

5.2 Συσχετίσεις

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις 3 διαστάσεις της ενσυναίσθησης και τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r (πίνακας 4).

Πίνακας 4

Συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης και των δύο εκφάνσεων της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητη

	Σχέση δασκάλου - μαθητή	
Ενσυναίσθηση	Εγγύτητα	Σύγκρουση
Συναισθηματική	0,097	-0,281*
Γνωστική	0,106	0,011
Συμπεριφορική	0,098	-0,105
Συνολικός βαθμός	0,140	0,166

*$p<0,05$

Τα αποτελέσματα έδειξαν μία σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σύγκρουσης στη σχέση δασκάλου - μαθητή και της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης των μαθητών. Φαίνεται δηλαδή, ότι όσο λιγότερη σύγκρουση υπάρχει στη σχέση δασκάλου-μαθητή τόσο καλύτερα μπορεί ο μαθητής να μοιράζεται, να βιώνει ή νοερά να ταυτίζεται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου. Καμία άλλη συσχέτιση δε βρέθηκε.

5.3 Ανάλυση παλινδρόμησης

Τέλος πραγματοποιήθηκε ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της σύγκρουσης στη σχέση δασκάλου - μαθητή στη συναισθηματική έκφανση της ενσυναίσθησης των μαθητών (πίνακας 5).

Πίνακας 5

Επίδραση της συγκρουσιακής σχέσης δασκάλου-μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη συναισθηματική έκφανση της ενσυναίσθησης των μαθητών

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	*Βήτα*	*t*	*p*	*Προσαρμοσμένος συντελεστής r²*
Συναισθηματική	Σύγκρουση στη σχέση	-0,28	-2,58	,012	,067

ενσυναίσθηση	δασκάλου-μαθητή

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σύγκρουση στη σχέση δασκάλου – μαθητή ασκεί μικρή μεν αλλά σημαντική επίδραση στην ικανότητα του μαθητή να μοιράζεται, να βιώνει ή νοερά να ταυτίζεται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου (συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης) [$F(1, 79) = 6,67$, $p<0,012$] και μάλιστα με τον περιορισμό της σύγκρουσης στη σχέση δασκάλου – μαθητή να βελτιώνεται η συναισθηματική ενσυναίσθηση του μαθητή (δηλ. αυξάνεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κλίμακα που αξιολογεί τη συναισθηματική ενσυναίσθηση). Φαίνεται δηλαδή ότι το 6,7% της συνολικής διακύμανσης της συναισθηματικής ενσυναίσθησης του μαθητή οφείλεται στη σχέση δασκάλου - μαθητή.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την ενσυναίσθηση μέσα από τις 3 εκφάνσεις της (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) σε παιδιά δημοτικού σχολείου καθώς και τις σχέσεις τους με το δάσκαλό τους με βάση τις απόψεις του δασκάλου. Επιπλέον, η έρευνα αποσκοπούσε στο να αξιολογήσει διαφορές στους πιο πάνω παράγοντες ανάμεσα στα δύο φύλα καθώς και μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, εξετάστηκε η πιθανή επίδραση των διανθρώπινων σχέσεων στο σχολείο στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, δηλαδή η ικανότητα του μαθητή να μοιράζεται, να βιώνει ή νοερά να ταυτίζεται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου, καθώς και η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, δηλαδή η κατανόηση από τον μαθητή μιας κατάστασης ανησυχίας και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, είναι αρκετά ανεπτυγμένες στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Αντίθετα, η συμπεριφορική διάσταση της ενσυναίσθησης τους, δηλαδή η ικανότητά τους να προτείνουν κάποια ενέργεια προκειμένου να δείξουν ότι συμπονούν και συμπάσχουν με τον άλλο, είναι πάρα πολύ χαμηλή. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι παρατηρήθηκε ένας μεγάλος βαθμός δυσκολίας από τους μαθητές να μπουν στη θέση του άλλου και να πουν τι θα έκαναν εκείνοι, ενώ τους φαινόταν πιο εύκολο να πουν πως θα ένιωθαν αν βρίσκονταν στη θέση του άλλου. Έτσι λοιπόν, δικαιολογείται το πολύ χαμηλό επίπεδο της συμπεριφορικής διάστασης της ενσυναίσθησης που έδειξαν τα αποτελέσματα. Η συναισθηματική διάσταση αναπτύσσεται πιο νωρίς στον άνθρωπο από ότι η γνωστική, γιατί το συμπαθητικό και το παρασυμπαθητικό σύστημα που είναι υπεύθυνα για αυτήν αναπτύσσονται πιο νωρίς από τις περιοχές που είναι υπεύθυνες για την γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης (προμετωπιαίος και κροταφικός φλοιός) (Αλεξόπουλος, 2011). Τα αποτελέσματα της Reid και των συνεργατών της είναι αντίθετα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς έδειξαν ότι η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης και η γνωστική της διάσταση είναι χαμηλές ενώ η συμπεριφορική διάσταση της ενσυναίσθησης είναι υψηλή. Τα αποτελέσματα αυτά δικαιολογούνται αφού στην αξιολόγηση της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης καθώς και της γνωστικής διάστασης της ενσυναίσθησης παρατηρήθηκε μεγαλύτερη δυσκολία στις εικόνες που υπήρχαν περισσότερα από ένα πρόσωπα από ότι στις εικόνες που υπήρχε ένα πρόσωπο.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η σχέση δασκάλου-μαθητή χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα εγγύτητας και από περιορισμένη σύγκρουση. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η

σύγκρουση στη σχέση δασκάλου – μαθητή συσχετίζεται αρνητικά με την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου από τους μαθητές (συναισθηματική ενσυναίσθηση) και μάλιστα, ασκεί μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση σε αυτήν. Όσο λιγότερη σύγκρουση υπάρχει στη σχέση δασκάλου-μαθητή τόσο καλύτερα φαίνεται να αναγνωρίζει το παιδί τα συναισθήματα στους άλλους. Έχει αποδειχθεί ότι όταν υπάρχει εγγύτητα στην σχέση δασκάλου-μαθητή, τα παιδιά εφοδιάζονται με ασφάλεια, ενισχύουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και έχουν υψηλά επίπεδα σχολικής προσαρμογής (Βασιλείου, 2007). Επιπλέον, η θετική σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις της αυταρχικής γονεϊκής στάσης, της γονεϊκής απόρριψης, της κακοποίησης, της επιθετικότητας, και πολλών προβλημάτων συμπεριφοράς που συνδέονται με την απόρριψη από τους συνομηλίκους και τη σχολική αποτυχία (Galanaki & Vassilopoulou, 2007, Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Αντίθετα, σχέσεις με έντονη σύγκρουση και εξάρτηση σχετίζονται με μειωμένη σχολική επίδοση, άρνηση για το σχολείο και για συνεργασία στην τάξη, μείωση κοινωνικής συμπεριφοράς και αύξηση επιθετικότητας προς τους συνομηλίκους. Η σχέση του δασκάλου με τους μαθητές μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των συμμαθητών για το μαθητή και έτσι επηρεάζονται οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και τελικά η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Galanaki & Vassilopoulou, 2007, Βασιλείου, 2007).

Αναφορικά με τις διαφορές στη σχέση δάσκαλου – μαθητή και στην ενσυναίσθηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα κορίτσια έχουν σημαντικά μεγαλύτερη εγγύτητα στη σχέση τους με το δάσκαλό τους και σημαντικά καλύτερη συναισθηματική ενσυναίσθηση από τα αγόρια. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2003) διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες στην ενσυναίσθηση μπορεί να σχετίζονται με φυλο-γενετικούς και λειτουργικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, στα κορίτσια η ενσυναίσθηση προκύπτει σα συνέπεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και ταύτισης με τη μητέρα, αφού δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων. Αντίθετα, στα αγόρια η ενσυναίσθηση προέρχεται από άλλες εμπειρίες κοινωνικοποίησης που δεν έχουν να κάνουν με την ταύτιση τους με τον πατέρα.

Παράλληλα, εξετάσθηκε αν υπάρχουν διαφορές στην ενσυναίσθηση και στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στη σχέση τους με το δάσκαλο, έχουν σημαντικά μεγαλύτερη εγγύτητα από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικά πιο ανεπτυγμένη συναισθηματική ενσυναίσθηση από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011) σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

παρουσιάζουν χαμηλές κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και λεκτική και μη λεκτική αντίληψη καθώς και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, συστατικό στοιχείο της οποίας είναι η ενσυναίσθηση.

Οι αδυναμίες της έρευνας έχουν να κάνουν με περιορισμούς που αφορούν στο μικρό αριθμό συμμετεχόντων αλλά και στην αξιολόγηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή μόνο με βάση την άποψη του εκπαιδευτικού. Άρα για την εκπόνηση μελλοντικής έρευνας προτείνεται να ληφθεί υπόψη και η άποψη των μαθητών για την σχέση τους με τους δασκάλους τους ώστε να αξιολογηθεί η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Επίσης, προτείνεται μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων και η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Βιβλιογραφία:

Ελληνική:

Αλεξόπουλος, Δ. (2011). *Η τυπολογία του Έλληνα πατέρα και ο ρόλος της στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών σχολικής ηλικίας.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Δελτ. Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών* 55, 1, 32-37.

Βασιλείου, Π. Φ. (2007). Η επίδραση της σχέσης δασκάλου-μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα,* 6, 49-57.

Δασκαλάκη, Α. (2010). Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ζεργιώτης Ν. Α. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κιρκιγιάννη Π. Φ. (2009). Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. *Τα Εκπαιδευτικά,* 89-90.

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

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπασέτας, Κ. & Πούλου, Μ. (2001). Η απόδοση των αιτιών και η ανάληψη των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 157-174.

Παπάνης, Ε. (2011). Η *αυτοεκτίμηση: θεωρία και αξιολόγηση*, Αθήνα: Σιδέρης.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος… απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου.* Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 141-164.

Ξενόγλωσση:

Andrews, F.M. & Witney, S.B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.

Armsden C., G. & Greenberg T. M. (1987). The Inventory of Rarent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 5, 427- 454.

Galanaki, P., E. & Vassilopoulou, D., H. (2007). The Student-Teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: reliability and validity data. *Psychology*, 14, 3, 292-310.

Mavroveli, S. & Sanchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.

Murray, C. & Zvoch, K. (2010). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor Structure, Reliability, and Validity Among African Youth in Low-Income Urban Schools. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 493-525.

Pianta, R. C. (2001). *STRS Student–Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C., (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 231-256.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F., (2011). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60, 1, 141-156.

Scrimgeour, M. (2007). Empathy and Aggression: A Study of the Interplay Between Empathy and Aggression in Preschoolers. *Presented to the Faculty of Wheaton College*.

Tsigilis, N. & Gregoriadis, A. (2008). Measuring Teacher-Child Relationship in the Greek Kindergarten Setting: A Validity Study of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form. *Early Education and Development*, 19, 5, 816-835.

Παράρτημα:

Ερωτηματολόγιο για τη σχέση δασκάλου-μαθητή

Ημερομηνία γέννησης μαθητή: _____ Φύλο μαθητή: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Σχολική επίδοση μαθητή: Χαμηλή ☐ Μέτρια ☐ Υψηλή ☐

Έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία ο μαθητής; Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι, προσδιορίστε ποια: _____

Παρακαλώ γράψτε σε ποιο βαθμό η κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφει τη σχέση σας με αυτόν το μαθητή. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα και βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε πρόταση.

Δεν Ισχύει	**Ισχύει πολύ σπάνια**	**Ισχύει πότε-πότε**	**Ισχύει συχνά**	**Ισχύει απόλυτα**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1.	Έχω μία τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
2.	Αυτό το παιδί και εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση.	1	2	3	4	5
3.	Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4.	Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή.	1	2	3	4	5
5.	Αυτό το παιδί θεωρεί την σχέση του μαζί μου σημαντική.	1	2	3	4	5
6.	Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια.	1	2	3	4	5
7.	Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
8.	Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου.	1	2	3	4	5
9.	Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
10.	Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δε διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση.	1	2	3	4	5
11.	Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί.	1	2	3	4	5
12.	Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μία δύσκολη μέρα.	1	2	3	4	5
13.	Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα.	1	2	3	4	5
14.	Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει.	1	2	3	4	5
15.	Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5

Στοιχεία Μαθητή

Παρακάτω υπάρχουν προσωπάκια που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα. Κύκλωσε το προσωπάκι εκείνο που δείχνει πως νιώθεις **<u>τις περισσότερες φορές</u>**.



Τώρα κύκλωσε το προσωπάκι εκείνο που δείχνει πως νιώθεις **<u>τώρα</u>**.



<u>Τώρα συμπλήρωσε:</u>

Είσαι: Αγόρι □ Κορίτσι □

Έχεις αδέλφια: Ναι □ Όχι □

Αν ναι, πόσα αδέλφια έχεις; ……

Σου αρέσει το σχολείο; Ναι □ Όχι □

Σε ποια τάξη πηγαίνεις; ……

Πόσων χρόνων είσαι; ……

Τι δουλειά κάνει η μαμά σου; ……

Τι δουλειά κάνει ο μπαμπάς σου; ……

Ποιο είναι το αγαπημένο σου χόμπι; ……

Ποιος ήταν ο βαθμός που πήρες στο τελευταίο διαγώνισμα των Νέων Ελληνικών και των Μαθηματικών;

Βαθμός στα Νέα Ελληνικά:…….

Βαθμός στα Μαθηματικά: ……...