



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ο ΣΗΜΑΙΝΩΝ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΙΣ  
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η  
ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»**

**«THE ROLE OF EMPATHY IN THE COMMUNICATION SKILLS  
OF AN EDUCATOR AND THE CONTRIBUTION OF PLAYTIME  
IN THE EDUCATIONAL PROCESS»**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΟΥΜΑ ΜΑΡΙΑ  
ΑΕΜ: 3243**

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ ΣΩΤΗΡΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ  
Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ, Ε.Δ.Ι.Π.**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2019**

## Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
1.1. Ιστορική Αναδρομή	5
1.2. Ο ρόλος του δασκάλου	6
1.2.1. <i>Η πολλαπλότητα του ρόλου του δασκάλου στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα</i>	8
1.3. Συμβολή επικοινωνιακών δεξιοτήτων του δασκάλου	11
2. Ενσυναίσθηση	16
2.1. Ορισμός	16
2.2. Χαρακτηριστικά Ενσυναίσθησης	17
3. Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση	22
3.1. Σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση	22
3.2. Έρευνες για την επίδραση της ενσυναίσθησης στους μαθητές	25
3.3. Η περίπτωση της Ελλάδας	31
4. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία	36
4.1. Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση	36
4.2. Έρευνες για τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαίδευση	39
5. Συμπεράσματα	44
Βιβλιογραφία	46

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την μελέτη της ενσυναίσθησης η οποία σχετίζεται με την όξυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ανθρώπων. Στην εργασία αυτή η έννοια της ενσυναίσθησης και τα θετικά της χαρακτηριστικά εξετάζονται και παρουσιάζονται σχετικά με τις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συγχέονται με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Σκοπός μας είναι να γίνει ιστορική αναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να εισαχθεί η έννοια του ρόλου του δασκάλου, η οποία χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα σύνθετη. Από την μελέτη οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύπλοκος, αφού πρέπει να είναι σε θέση να προετοιμάσει μια πολύπλευρη εκπαιδευτική διαδικασία που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο αυτών με βασικό στόχο την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Η περιγραφή του φαινομένου επέδειξε τη σύνδεση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των μαθητών με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, της οποίας η δημιουργία και η ανάπτυξη αντλεί από τις επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι και η εξέταση της ενσυναίσθησης ως παράγοντα που βοηθά τους μαθητές και τους δασκάλους να αντιμετωπίζουν καταστάσεις επιθετικότητας, κοινωνικής προκατάληψης και σχολικής βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η ενσυναίσθηση στο πλαίσιο του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική ιδίως για τον ρόλο του δάσκαλου, γεγονός που έχει οδηγήσει στη δημιουργία κρατικών προγραμμάτων ανάπτυξης ενσυναίσθησης σε διεθνές και τοπικό επίπεδο. Μέσα από την εργασία αυτή, στόχος μας είναι να εξετάσουμε ακόμη το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα στην οποία το παιχνίδι πρέπει να λειτουργεί ως βασικό εργαλείο διδακτικής στρατηγικής. Τέλος, διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του παιχνιδιού δεν βοηθά μόνο την κατάκτηση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά συντελεί θετικά στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και βασικών αξιών που θα τα εξελίσσουν και θα εντάξουν στην κοινωνία, όπως αυτών του αλληλοσεβασμού, αλληλεγγύης, συνεργατικότητας, αποδοχής συναισθημάτων και νέων ιδεών.

Λέξεις – Κλειδιά: *Ενσυναίσθηση, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Παιχνίδι, Συναισθηματική νοημοσύνη.*

## **Abstract**

The present study aims at studying empathy which is related to the exacerbation of the emotional intelligence of people. In this work the concept of empathy and its positive features are examined and presented in relation to the social behaviors of the pupils and the way they are confused with their academic achievements. Our aim is to make an historical reference to the educational process in order to introduce the concept of the role of the teacher, which is characterized as very complex. From the study, we conclude that the role of the teacher is complex, since he must be able to prepare a multidimensional educational process that responds to the pupils' needs, their cognitive and emotional level, with the main goal of developing empathy. The description of the phenomenon has demonstrated the connection between the development of student empathy and the empathy of the teachers, the creation and development of which derives from the communication skills of the teachers. The purpose of this study is also to examine empathy as a factor that helps students and teachers cope with aggression, social prejudice and school violence within the school environment. Empathy within the school is especially important for the role of the teacher, which has led to the creation of state programs of empathic development at international and local level. Through this work, our goal is to look further at the role and value of the game in the educational process, in which the game should function as a key tool of didactic strategy. Finally, it is noted that the role of play not only helps to gain knowledge from students but also contributes to the development of emotional intelligence and core values that will evolve and integrate them into society such as mutual respect, solidarity, cooperativity, acceptance of emotions and new ideas.

Keywords: *Empathy, Education, Teachers, Game, Emotional Intelligence.*

# 1. Εκπαιδευτική Διαδικασία

## 1.1. Ιστορική Αναδρομή

Πολλές θεωρητικές αναφορές έχουν επιδείξει τα χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ως ανθρώπου. Ιστορικά, η Παιδαγωγική επιστήμη στηρίχτηκε σε παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και θρησκευτικές προσεγγίσεις για να καταλήξει στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία απαρτίζονται από εκπαιδευτικές ικανότητες και αγάπη για τους μαθητές του. Επιπλέον, γίνεται λόγος για παρουσία ενός εκπαιδευτικού που θα είναι ο φορέας της αληθινής γνώσης, την οποία θα παρέχει απλόχερα στους μαθητές του (Παπάς, 1995). Τα παραδοσιακά σχολεία ενσωμάτωναν αυταρχικούς εκπαιδευτικούς, που, ωστόσο, είχαν το ρόλο του μεταδότη γνώσεων αλλά και αξιών ενώ παράλληλα τον παρουσίαζαν ως μοναδικό φορέα ορθής πληροφόρησης σε κοινωνικό και εγκυκλοπαιδικό επίπεδο (Παπάς, 1997).

Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ο όρος «ρόλος δασκάλου» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος απαρτίζεται από ένα σύνολο προσδοκιών για μια καθορισμένη συμπεριφορά ενός ανθρώπου, ο οποίος έχει μια συγκεκριμένη θέση μέσα στην σχολική κοινότητα. Ο δάσκαλος αποτελεί μια σχολική μονάδα, η οποία είναι μέρος ενός δομημένου συνόλου, το οποίο έχει καθορισμένες απαιτήσεις. Ο δάσκαλος πρέπει να εκπληρώνει ορισμένες υποχρεώσεις, οι οποίες έχουν αποτέλεσμα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος. Τα χαρακτηριστικά των δασκάλων στο σύγχρονο σχολείο, εν αντιθέσει με το παραδοσιακό, δομούνται αναλογικά με τις προσδοκίες και τις ανάγκες των ατόμων που σχετίζονται με το σχολείο όπως είναι οι μαθητές και οι γονείς τους, αλλά και η διοίκηση και οι σύλλογοι δασκάλων. Αυτή η παραδοχή συνεπάγεται ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι διαρκώς μεταβαλλόμενα, αφού αναπροσαρμόζονται στις τρέχουσες συνθήκες.

Αυτό που ισχύει διαχρονικά για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι το γεγονός ότι ένας δάσκαλος πρέπει να είναι καταρτισμένος στο αντικείμενό του και να τον προσαρμόζει στη σχολική πραγματικότητα (Ντούσκας, 2005). Οι τρέχουσες συνθήκες και η συνεχόμενη ανάπτυξη της τεχνολογίας διαμορφώνουν ένα νέο σχολικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εισάγονται πολλαπλές πληροφορίες και γνώσεις οι οποίες πρέπει να διοχετευτούν στους μαθητές. Επομένως, γίνεται λόγος για μια διαχρονική εικόνα δασκάλων, οι οποίοι εξυπηρετούν τα τρέχοντα κοινωνικά

δρώμενα, ενώ παράλληλα δεν υφίσταται μάθηση χωρίς την ύπαρξη εκπαιδευτικού. Οι παλαιές και οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, όσο και αν τροποποιούνται, πάντα εμπεριέχουν το ρόλο και τη σημαντικότητα του δασκάλου για την παροχή και μετάδοση γνώσεων.

Βασικός στόχος των δασκάλων ήταν ανέκαθεν η επιστημονική οργάνωση της γνώσης μέσω της υιοθέτησης γνώσεων που συνάδουν με τα δεδομένα και την τεχνολογική εξέλιξη της εκάστοτε εποχής. Παρόλα αυτά, το σχολείο ως ευρύτερος όρος αποτελεί έναν οργανισμό που τοποθετείται σε παιδαγωγικά, αλλά και κοινωνικά πλαίσια. Οι κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου σχετίζονται με κοινωνικές και πολιτισμικές πληροφορίες που αποτελούν τις νόρμες μιας ευρύτερης κοινωνίας, όπως ορισμένους τρόπους σκέψης, αντιλήψεις, ζητήματα ηθικής και προσανατολισμούς (Κωνσταντίνου, 1994). Φυσικά, η εκπαιδευτική διαδικασία από τις απαρχές της μέχρι σήμερα απαρτίζεται από τεχνικά στοιχεία όπως είναι η γραφή και η ανάγνωση, αλλά και η αριθμητική ` στοιχεία που αποτελούν τους βασικούς πυλώνες ένταξης σε ποικίλους τομείς της κοινωνίας. Τέλος, το παραδοσιακό σχολείο απέδιδε ορισμένους «τίτλους» στους μαθητές ως προς την κοινωνική τους θέση ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Σε γενικότερο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως παιδαγωγός, σύμβουλος, φύλακας, αξιολογητής (Ντούσκας, 2005).

## **1.2. Ο ρόλος του δασκάλου**

Ο ρόλος του δασκάλου χαρακτηρίζεται από πολυσυνθετότητα και πολυπλοκότητα, καθώς εντοπίζονται σε αυτόν πολλαπλά στοιχεία και χαρακτηριστικά ρόλων. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του δασκάλου οικοδομείται από στοιχεία διαφόρων άλλων ρόλων, τα οποία μπορεί να είναι αντιθετικά και να προκαλείται μια σχετική σύγχυση. Επιπλέον, η υλοποίηση του ρόλου ενέχει πολλές δυσκολίες, καθώς οι προσδοκίες των ατόμων και των φορέων που συγκροτούν την έννοια του σχολείου (γονείς, συνάδελφοι, μαθητές, διευθυντές, προγράμματα σπουδών) αλλάζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Βασικό στοιχείο υλοποίησης του εκπαιδευτικού ρόλου είναι η συναίσθηση για αυτόν το ρόλο και των στοιχείων που τον απαρτίζουν. Παράλληλα, επιβάλλεται η αγάπη του για την εκπαίδευση και οι ορθοί τρόποι διοχέτευσης των γνώσεών του σε εγκυκλοπαιδικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι γνώσεις του σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα που πρέπει να αντλεί από ποικίλους

τομείς Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, καθώς ο κάθε μαθητής φέρει διαφορετικά ατομικά στοιχεία που δομούν την προσωπικότητά του (Ντούσκας, 2005). Εν ολίγοις, η επίτευξη του ρόλου του καθορίζεται από τη συναίσθησή του ως προς αυτό το ρόλο, την προσωπικότητά του και τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολικό περιβάλλον ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά το μακροεπίπεδο και το μικροεπίπεδο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 1994).

Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται τακτικά για τις επιστημονικές εξελίξεις του αντικειμένου του, οι οποίες είναι συνυφασμένες με την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις υποχρεώσεις του εμπερικλείεται και η γνώση του μαθησιακού επιπέδου της σχολικής τάξης που έχει αναλάβει, αλλά και τα προσωπικά στοιχεία του κάθε μαθητή ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας που επιβάλλουν. Πιο ειδικά, γίνεται λόγος για εφαρμογή νέων γνώσεων και ήδη υπαρχόντων όπως οι μέθοδοι που ταιριάζουν στους μαθητές για να προσελκύσει τους μαθητές στο εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Άλλο ένα στοιχείο του ρόλου του είναι ο προσανατολισμός των μαθητών στους στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας του εκάστοτε μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να δηλώνονται και να εξηγούνται ρητά στους μαθητές, καθώς οι μαθητές είναι αυτοί που πρέπει να τους εκπληρώσουν και να τους κατακτήσουν.

Συνοπτικά, ο δάσκαλος κατά τη διαδικασία της οργάνωσης της διδασκαλίας οφείλει να δομήσει το μάθημά του εντός της διδακτικής ώρας, χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα μέσα εκπαίδευσης και να προσαρμόσει το αντικείμενο που διδάσκει στην καθημερινότητα των παιδιών μέσω εύστοχων παραδειγμάτων. Εξίσου σημαντικό είναι η παρουσία εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας εάν οι αρχικές καθορισμένες δεν αποδίδουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η οργάνωση του τρόπου διδασκαλίας πρέπει να είναι πιλοτική, υπό την έννοια πως θα ενσωματώνει πολλούς εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης χωρίς να παραμερίζονται οι στόχοι των διδακτικών ενοτήτων. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά της σιγουριάς και της αυτοπεποίθησης σχετικά με τη διδασκαλία και τους τρόπους μετάδοσης γνώσης, καθώς οι μαθητές διαισθάνονται αυτά τα στοιχεία αναπτύσσοντας έτσι το αίσθημα του σεβασμού και της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του δασκάλου (Γιαννούλης, 1980).

Από τα παραπάνω αναδύεται η άποψη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ενέχει πολλές υλοποιήσεις και δεν εφαρμόζεται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Κάθε πραγμάτωσή της είναι ξεχωριστή ανάλογα με τον εκπαιδευτικό, τη σχολική τάξη και τις κοινωνικές ή ψυχολογικές συνθήκες του περιβάλλοντος (Ντούσκας, 2005). Τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά τον ετήσιο και καθημερινό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι:

- ✓ τα ατομικά και συλλογικά χαρακτηριστικά των μαθητών
- ✓ τις τεχνικές και υλικές υποδομές του σχολικού περιβάλλοντος
- ✓ τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα
- ✓ την σχολική κατηγορία: μονοθέσια/πολυθέσια
- ✓ την ευρύτερη κοινοτική περιοχή στέγασης του σχολείου
- ✓ τις αναπάντεχες συμπεριφορές των μαθητών και των συνθηκών του περιβάλλοντος
- ✓ την επαρκή και τακτική επιστημονική ενημέρωση

### *1.2.1. Η πολλαπλότητα του ρόλου του δασκάλου στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*

Περνώντας σε έναν εξίσου σημαντικό ρόλο του δασκάλου, πρέπει να αναφερθεί η θέση του απέναντι στα προβλήματα των μαθητών και στις ποικίλες συμπεριφορικές εκφράσεις αυτών. Σε αυτήν την περίπτωση γίνεται λόγος για έναν δάσκαλο σύμβουλο, φύλακα και συνεργάτη των παιδιών, ο οποίος θα τα προτρέπει θετικά, ούτως ώστε να εξελίξουν όλες τις πιθανές δυνατότητές τους (Κοσσυβάκη, 1997). Αυτός ο ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή των περιεχομένων των διδακτικών μαθημάτων στις ικανότητες των μαθητών. Αυτή η άποψη συνεπάγεται τον εμπλουτισμό των μηνυμάτων διδασκαλίας που ξεπερνούν τα όρια της διδακτικής ύλης.

Σύμφωνα με αυτά, ένας δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τις ελευθερίες που έχει κατά την επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να τις εκμεταλλεύεται ορθά και προς όφελος των μαθητών. Βασικός στόχος είναι η προσέλκυση των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αναδιαμόρφωσης του γνωστικού αντικειμένου και της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών. Το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί μόνο το βασικό τόπο εκμάθησης θεωριών, αλλά πρέπει να



αποτελεί ένα περιβάλλον ασφάλειας, μόρφωσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών μέσα από διαδικασίες συνεργασίας. Ιδιαίτερα κομβικό σημείο είναι η αντίληψη και η κατανόησή του ως προς τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, οι οποίες θα εκπληρωθούν μέσω της αξιοποίησης των μέσων και των γνώσεων του δασκάλου. Επομένως, γίνεται λόγος για ένα σχολικό περιβάλλον που θα περικλείει τις έννοιες της νόησης και του συναισθήματος (Ντούσκας, 2005).

Η αντιμετώπιση των μαθητών ως ξεχωριστών οντοτήτων με ποικίλες ανάγκες οδηγούν στην ορθή μεταχείριση αυτών, καθώς τα παιδιά βρίσκονται σε μια συνεχή αναδιαμόρφωση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών. Η ενσυναίσθηση για αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθά τα παιδιά ως προς την ελαχιστοποίηση των φόβων και της συναισθηματικής ανασφάλειας που συχνά τα διέπει. Ταυτόχρονα, οι υλοποιήσεις αυτού του ρόλου ωθούν σε ένα θετικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα που θα αποτρέπει ακραίες εκδηλώσεις συμπεριφορών (Πετρουλάκης, 1981).

Ένας ακόμη ρόλος που φαίνεται να επιτελείται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο βοηθητικός ρόλος του δασκάλου. Αναγνωρίζοντας την ιδιότητα του μαθητή ως «συνεργάτη», τον βοηθά να αναπτύξει στοιχεία ομαδικότητας, αλληλοσυνεργασίας και πειθαρχίας με απώτερο στόχο να μάθει πώς να συμπεριφέρεται και να λειτουργεί εντός μιας ομάδας χωρίς να χάνει τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Ο συμβουλευτικός του ρόλος πραγματώνεται στο πλαίσιο ανάπτυξης και προώθησης των ικανοτήτων των μαθητών μέσω της ελεύθερης βούλησης, στηρίζοντας και συζητώντας για τις προσωπικές επιλογές τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Τριλιανός, 1991). Μέσω της αναγνώρισης των προσωπικών ενδιαφερόντων των μαθητών, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει στον προσανατολισμό αυτών σε γνωστικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η βοήθειά του έγκειται και στη διεκπεραίωση συνεργατικών εργασιών εντός της τάξης ή στην επίλυση συγκρούσεων.

Ο ρόλος του επεκτείνεται σε αυτόν του συνεργάτη, που προωθεί το αίσθημα της συνεργασίας διά μέσου της αυτενέργειας με σκοπό τα θετικά αποτελέσματα σε σχολικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο (Θειακούλης, 1994: 63). Η έννοια της συνεργασίας αναδύει και στοιχεία συζήτησης και διαλόγου, μέσω του οποίου ο δάσκαλος προωθεί την έκφραση προσωπικής άποψης των μαθητών παρέχοντάς τους τρόπους για δημιουργικές σκέψεις και δραστηριότητες. Αυτό συνεπάγεται τη θετική του αξιολόγηση σε δυνητικές προτάσεις των

μαθητών είτε είναι εφαρμόσιμες είτε είναι απραγματοποίητες. Αυτή η άποψη επιτυγχάνεται μέσω του γόνιμου διαλόγου και την ώθηση των μαθητών να τοποθετούνται κριτικά ως προς την παράθεση απόψεων (Τριλιανός, 1991). Επομένως, ο ρόλος σε αυτές τις περιπτώσεις σχετίζεται με τα δημιουργικά χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει, και τα οποία δε διδάσκονται από κάποιο εγχειρίδιο.

Ο προαναφερόμενος ρόλος της συνεργασίας σχετίζεται και με αυτήν που πραγματώνουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς, καθώς εάν πραγματώνεται σε θετικά και αρμονικά πλαίσια, θα λειτουργήσει εποικοδομητικά για την μορφωτική και κοινωνική πορεία των μαθητών. Σε αυτό συμπεριλαμβάνονται και οι πληροφορίες που λαμβάνει ένας δάσκαλος από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός ασφαλέστερου και οικείου σχολικού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, οι πληροφορίες των εκπαιδευτικών στους γονείς πρέπει να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθούνται βασικές αξίες από τους γονείς στα παιδιά και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Σημειώνεται πως η επαρκής ενημέρωση των γονέων περιλαμβάνει την επίδοση των μαθητών, τη συναισθηματική τους κατάσταση, τις δυνατότητές τους αλλά και ενδεχόμενες αδυναμίες τους (Ντούσκας, 2005). Η δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας στον εκπαιδευτικό αποτελούν κομβικές έννοιες για να την αποδοχή των χαρακτηριστικών των παιδιών από τους γονείς, ενώ παράλληλα συντελούν και στην αποδοχή συμβουλών των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των μαθητών σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο.

Αποτελεί γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές, γεγονός που αποδεικνύεται από την τάση μίμησης συμπεριφορών του δασκάλου τους με αποτέλεσμα να καθίσταται απαραίτητη η προβολή θετικών προτύπων από τους εκπαιδευτικούς (Κολιάδης, 1997). Παρότι, οι τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες αναδύουν πολλαπλές επιλογές για υιοθέτηση προτύπων, ο δάσκαλος παραμένει το βασικό πρότυπο των παιδιών, ή έστω το πρωταρχικό (Παρασκευόπουλος, 1985). Ο διευρυμένος αυτός ρόλος πρέπει να οικειοποιηθεί θετικές συμπεριφορές και σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι οποίες μέσω της αλληλεπίδρασης θα προωθούνται στους μαθητές.

Το τελευταίο στοιχείο που επισημαίνεται είναι ο διοικητικός ρόλος που μπορεί να λάβει ένας δάσκαλος εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εν ολίγοις, γίνεται λόγος για επίσημη οργάνωση διοικητικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και για ικανότητες συντονισμού

και αλληλοσυνεργασίας μεταξύ συναδέλφων και προϊστάμενων. Όπως είναι προφανές αυτός ο ρόλος σχετίζεται με την υλοποίηση ευρύτερων στόχων και αρμοδιοτήτων του σχολικού οργανισμού. Φυσικά, οι διοικητικοί ρόλοι καθορίζονται νομικά από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση, μέσω του οποίου καθορίζονται τα όργανα και οι υπηρεσίες των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με όλα τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι σύνθετος και ιδιαίτερος και κατ' επέκταση κρίνεται αναγκαία η ενεργή συμμετοχή του σε εγρήγορση, επιμόρφωση και προσωπική αντίληψη. Οι ρόλοι του δασκάλου απαρτίζονται από πολλαπλές απαιτήσεις, που πρέπει να υλοποιηθούν με σύγχρονους τρόπους και αξιοποιώντας κάθε διαθέσιμο τεχνολογικό μέσο που του διατίθεται. Σε κάθε εποχή, ο ρόλος του δασκάλου είναι κομβικός και καθοριστικός για την εκπαιδευτική διαδικασία (Καράμηνας, 2001).

### **1.3. Συμβολή επικοινωνιακών δεξιοτήτων του δασκάλου**

Ο όρος δεξιότητα συχνά συγγέεται με την έννοια της ικανότητας, καθώς παρατηρείται να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Η έννοια της ικανότητας σχετίζεται με την εφαρμογή της μάθησης σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενσωματώνοντας και προσωπικές δεξιότητες και αξίες, ενώ η έννοια της δεξιότητας ορίζεται ως μια ικανότητα επιτέλεσης εργασιών και επίλυσης προβλημάτων (Halasz & Michel, 2011). Σε γενικότερο πλαίσιο η έννοια της δεξιότητας αφορά όλα τα στοιχεία που μπορούν να διδαχθούν και να κατακτηθούν και εν συνεχεία να εξελιχθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ η έννοια της ικανότητας αφορά τις δεξιότητες που επιβάλλονται για να επιτευχθεί μια δραστηριότητα (MASS-Project, 2011).

Ειδικότερα, η δεξιότητα απαρτίζεται από γνωστικές, ηθικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές λειτουργίες και κατ' επέκταση συνδέεται με βασικά χαρακτηριστικά που επεκτείνονται σε αποτελέσματα μάθησης, σε πεποιθήσεις και ορισμένες αντιλήψεις αλλά και ψυχολογικές συνθήκες (Rychen & Salganik, 2000). Επομένως, ο όρος ικανότητα είναι υπερώνομος του όρου της δεξιότητας χωρίς, όμως, να τίθενται αυστηρά εννοιολογικά όρια μεταξύ τους Rychen & Tiana, 2004).

Οι δεξιότητες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχετίζονται με τις βασικές γνώσεις ενός ατόμου, με τις τεχνικές και με τις κοινωνικές δεξιότητες (Λευκή Βίβλος, 1996). Στις βασικές γνώσεις

εμπεριέχονται και οι μέθοδοι που ένα άτομο οδηγείται σε αυτομόρφωση, ενώ στις τεχνικές σχετίζονται με την εκπαιδευτική ανάπτυξη ενός ατόμου. Αντίστοιχα, οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν τις διαπροσωπικές επαφές και τους τρόπους διαχείρισης σχέσεων, αλλά και τις συμπεριφορές εντός του επαγγελματικού περιβάλλοντος ανάλογα με την ιεραρχική θέση του κάθε ατόμου. Γενικότερα, μπορεί να αναφερθεί ότι οι βασικές δεξιότητες ενός ατόμου είναι (Cedefop, 2002):

- η γλώσσα
- η χρήση τεχνολογίας και πληροφορικής
- αλληλεπίδραση με ποικίλες κοινωνικές ομάδες
- αυτοβούληση
- κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες

Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες χρησιμοποιούνται από την Επιτροπή της Ευρώπης (2003) με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται το εύρος της σημασίας του όρου και η προσαρμογή του στις τρέχουσες κοινωνίες. Επομένως, γίνεται λόγος για τη συνδυαστική ύπαρξη γνώσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων που αφορούν τη μάθηση και τη γενικότερη τεχνογνωσία (European Committee, 2003). Οι επαρκείς δεξιότητες των εκπαιδευτικών βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κατάλληλες δυνατότητες στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η επικοινωνία καθίσταται ως μια βασική δεξιότητα που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί για να συμβάλλουν ενεργά και να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια της επιτυχούς επικοινωνίας αποτελεί κοινωνικό προϊόν, καθώς είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής αλληλεπίδρασης και της δόμησης των ευρύτερων ή των μικρότερων κοινωνιών (Σταμάτης, 2003). Ο όρος της επικοινωνίας επεκτείνεται από τα όρια «της συνδιαλλαγής μεταξύ ομιλητών», καθώς γίνεται λόγος για ένα γλωσσικό μηχανισμό που επιτρέπει τη μετάδοση της πληροφορίας παντός περιεχομένου ανάμεσα σε ομιλητές οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις όταν συνομιλούν (Κοντάκος, Πολεμικός & Παπαγιαννάκος, 2002). Οι ομιλητές αναμεταδίδουν προσωπικές απόψεις, πεποιθήσεις, συναισθηματικές εκφράσεις και πολλά ακόμη με στόχο να γίνουν κατανοητοί και να επικοινωνήσουν.

Σημειώνεται πως η διαδικασία της επικοινωνίας πραγματώνεται ανεξάρτητα από το αν οι ομιλητές επιτύχουν τους επικοινωνιακούς σκοπούς τους, ενώ παράλληλα αποτελεί έναν

γλωσσικό μηχανισμό που είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος. Το Τυπικό Μοντέλο Επικοινωνίας που δημιούργησε ο Clapitt (2005) αφορά τα κομβικά στοιχεία που χρησιμοποιούν οι ομιλητές στην επικοινωνιακή διαδικασία. Επιγραμματικά, η επικοινωνία εκκινεί από τον αποστολέα, ο οποίος έχει κατασκευάσει το περιεχόμενο του μηνύματος –γλωσσικό ή παραγλωσσικό- για να καταλήξει στον παραλήπτη. Το επικοινωνιακό κανάλι, ή αλλιώς μέσο, αφορά όλα τα μέσα που έχει διαθέσιμα ένας ομιλητής για να επικοινωνήσει όπως είναι η φωνή του, το κινητό τηλέφωνο και το διαδίκτυο. Το περιεχόμενο αποκωδικοποιείται από τον συνομιλητή και αν εκληφθεί ορθά, τότε γίνεται λόγος για επιτυχημένη επικοινωνία. Η απάντηση του δεύτερου ομιλητή αποτελεί ανατροφοδότηση της επικοινωνίας. Στη φυσική επικοινωνία οι ομιλητές χρησιμοποιούν πολλούς τρόπους καθορισμού του μηνύματός τους όπως είναι ορισμένες φράσεις, επιτονισμός, το βλέμμα και η γλώσσα του σώματος.

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι το περιεχόμενο (γενικό πλαίσιο) που πραγματοποιείται η επικοινωνία καθίσταται κομβικό για τη δημιουργία της. Πιο συγκεκριμένα, το κάθε περιβάλλον απαιτεί διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, καθώς άλλες επικοινωνιακές πρακτικές απαιτεί το οικογενειακό περιβάλλον και άλλες το εκπαιδευτικό/σχολικό. Στο περιβάλλον του σχολείου, όπως και σε άλλα περιβάλλοντα επικοινωνίας, υπάρχουν στοιχεία που μπορούν να διαστρεβλώσουν το περιεχόμενο της συνομιλίας όπως είναι οι διαφορετικές απόψεις και γλώσσες, οι προσωπικές γλωσσικές και κοινωνικές νόρμες κλπ. Η αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων, στις οποίες το μήνυμα δεν αποκωδικοποιείται ορθά σχετίζεται με τις απαραίτητες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών εντός του περιβάλλοντος εργασίας τους (Dixon & O'Hara, 2006).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την ομαλή έκβαση περιστατικών της καθημερινότητας, καθιστώντας πιο αρμονικές τις επαφές με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τους διευθυντές. Όπως σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα, έτσι και στο σχολικό περιβάλλον, οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν τον κορμό της επιτυχούς και ομαλής συνεργασίας και της ύπαρξης ενός υγιούς περιβάλλοντος (Carnavale & al., 1990). Οι δάσκαλοι διεπιδρούν καθημερινά με τους μαθητές τους, τους γονείς αυτών, καθώς και με τους προϊστάμενούς τους. Αρχικά, το περιεχόμενο των λεγομένων ενός δασκάλου πρέπει να δομείται ορθά και με σαφήνεια, ώστε να γίνεται κατανοητό από τους αποδέκτες. Στο επίπεδο διδασκαλίας, οι δάσκαλοι οφείλουν να παρατηρούν προσεκτικά τις

λεκτικές –ή μη λεκτικές- συμπεριφορές των μαθητών, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις ατομικές και συλλογικές ανάγκες τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εκφράζουν θετική συμπεριφορά κατά την επικοινωνιακή διαδικασία, ακόμα και με τη γλώσσα του σώματός τους. Η επιτυχία της διδασκαλίας έγκειται στην κατάλληλη χρήση οπτικό-ακουστικών μέσων που ενισχύουν τη διδασκαλία, κάνοντάς τη πιο ελκυστική και κατανοητή στους μαθητές.<sup>1</sup>

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς, τους συναδέλφους τους αλλά και με τους προϊστάμενούς τους. Η επικοινωνία με τους γονείς πρέπει να πραγματοποιείται σε καθημερινή βάση και όχι μόνο σε προκαθορισμένες συναντήσεις με τους γονείς. Για παράδειγμα, η ενημέρωση των γονιών για θετικά ή αρνητικά σχόλια, σχετικά με τους μαθητές, είναι πολύ σημαντική, καθώς οι γονείς είναι προετοιμασμένοι και δεκτικοί για τις πληροφορίες που θα λάβουν. Το στοιχείο της διακριτικότητας είναι συνυφασμένο με την επιτυχή επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και γονέων, ούτως ώστε να κατανοούν οι δεύτεροι την εκάστοτε ανησυχία ή προβληματισμό χωρίς όμως να τους δημιουργείται το αίσθημα τρόμου για τα παιδιά τους. Ο ορθός τρόπος επικοινωνίας εξασφαλίζει το σεβασμό των γονιών και επιτείνει το κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους.

Σχετικά με την επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο επιθετικοί σε προσωπικές ή επίσημες συναντήσεις. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν με την κατάλληλη προετοιμασία πριν την εκάστοτε συνάντηση, ώστε η έκβαση της επικοινωνίας να φέρει θετικά αποτελέσματα. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες, και κατ' επέκταση έχουν σχετική εμπειρία, αυξάνουν τις πιθανότητές τους να γίνονται αποδεκτές οι προτάσεις και οι σκέψεις τους από τους διευθυντές/ντριες των σχολείων που εργάζονται. Η επιτυχία αυτής της οπτικής έγκειται στη σαφή και ρητή αποσαφήνιση των λόγων που καταθέτουν μια άποψη ή πρόταση, αλλά και στη σωστή προετοιμασία σε περίπτωση που κάποιος τους αντιπαρατεθεί. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο σε όλες τις επικοινωνιακές διαδικασίες είναι ο έλεγχος των συναισθημάτων –θετικών ή αρνητικών- αφού κρίνεται ζωτικής φύσης η ύπαρξης επαγγελματικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός του ότι όταν

---

<sup>1</sup> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1705977/>

αναγνωρίζονται τέτοιες επικοινωνιακές προσπάθειες των δασκάλων από τους προϊστάμενούς τους, καθίσταται θετική η απάντηση σε οποιοδήποτε αίτημά τους.<sup>2</sup>

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών δε συνδέονται μόνο με τον τρόπο έκφρασης, αλλά και με τον επιτονισμό τους και τη γλώσσα του σώματος. Ο τρόπος που εκφράζονται κατά τη διάρκεια των συνδιαλλαγών τους καθίσταται κομβικός για την ανάπτυξη θετικού κλίματος. Ο σαφής τρόπος έκφρασης εξασφαλίζει την κατανόηση του μηνύματος σε προφορικό και γραπτό λόγο με άμεσο στόχο να έρχονται σε πέρας οι διοικητικές ή οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρίς την παρουσία δυσμενών προβλημάτων (Goodall & Goodall, 2006).

Επιπλέον, στις δεξιότητες ενσωματώνεται και η μη λεκτική επικοινωνία η οποία αφορά κάθε μορφή επικοινωνίας που δεν εμπεριέχει λεξικές μονάδες (Knapp & Hall, 2002). Συνεπώς, γίνεται λόγος για κινησιολογία του σώματος, εκφράσεις προσώπου και κινήσεις ματιών. Οι αποδέκτες είναι ικανοί να αποκωδικοποιήσουν αυτά τα μηνύματα συνειδητά και ασυνείδητα και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επίγνωση αυτών των παραγλωσσικών στοιχείων κατά την επικοινωνιακή διαδικασία, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν θετικά αλλά και αρνητικά ως προς την αποκωδικοποίηση του μηνύματος (Goodall & Goodall, 2006). Επιπρόσθετα, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να φανερώσει τις προθέσεις και τη στάση του ομιλητή απέναντι σε ένα προς συζήτηση θέμα ανεξάρτητα από τις λέξεις που χρησιμοποιούνται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συναισθηματική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να εκφραστεί μη λεκτικά φανερώνοντας όλα τα βασικά στοιχεία των σκέψεών του που δεν εκφράστηκαν γλωσσικά. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν τη στοργή τους ή την κατανόησή τους στους μαθητές μέσω της αφής, που καλείται απτική επικοινωνία (Knapp & Hall, 2002). Αυτή η κίνηση στοργής βοηθά στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον. Στα προηγούμενα ενσωματώνεται και η έννοια της παροχής προσωπικού χώρου στους συνομιλητές, που τους βοηθά να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να τους ασκείται πίεση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν ανοιχτοί σε συζητήσεις χωρίς να δημιουργούν αίσθημα φόβου στους μαθητές τους ή τους συνομιλητές τους σε γενικότερο πλαίσιο. Συμπερασματικά, η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αφορούν:

---

<sup>2</sup> <https://work.chron.com/benefits-communication-skills-teachers-4493.html>

- ✓ ανοιχτή και ενεργητική ακρόαση
- ✓ έλλειψη διακοπών στο λόγο του συνομιλητή
- ✓ εστίαση στα λεγόμενα του συνομιλητή
- ✓ λεκτική ή μη λεκτική συμφωνία
- ✓ παροχή διευκρινιστικών ερωτήσεων
- ✓ γλώσσα του σώματος και τρόπος γλωσσικής έκφρασης

## **2. Ενσυναίσθηση**

### **2.1. Ορισμός**

Η ενσυναίσθηση είναι ένα χαρακτηριστικό των παιδιών που έχει αποδειχθεί ότι έχει μεγάλη σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση έχει ιστορικά επικεντρωθεί στην κατανόηση των εκπαιδευτικών. Στον εκπαιδευτικό τομέα, ο δάσκαλος είναι ανάλογος με τον σύμβουλο ή τον θεραπευτή και ο μαθητής είναι ανάλογος με τον πελάτη (Berenson & Carkhuff, 1967). Η υπόθεση που υπογραμμίζει την έμφαση στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι ότι η ενσυναισθητική επικοινωνία από τον δάσκαλο έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να βιώνουν μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή και να αναπτύξουν έτσι πιο θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και προς την εκπαίδευση.

Αντίθετα, το πρόσφατο ενδιαφέρον για τη συνάφεια της ενσυναίσθησης με την εκπαίδευση έχει μετατοπισθεί στον μαθητευόμενο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παρόν έγγραφο αναλύει κυρίως τη σχέση των ενσυναισθητικών ιδιοτήτων από την πλευρά των κοινωνικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών καθώς και των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων. Η πιθανή συμβολή των εκπαιδευτικών τροποποιήσεων που βασίζονται σε αρχές που απορρέουν από μια ενσυναισθησιακή προσέγγιση έχει επίσης αντιμετωπιστεί σε πρόσφατες έρευνες. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις θεωρούν την ενσυναίσθηση ως μια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο οποιωνδήποτε ατόμων, όπου ο ένας βιώνει τα συναισθήματα του άλλου. Αυτή η κοινή επιρροή, ενώ αντανακλά κάποια αντιστοιχία μεταξύ της επίδρασης του παρατηρητή και του παρατηρούμενου, δεν είναι πανομοιότυπη. Η διαδικασία της ενσυναίσθησης αναγνωρίζεται επί του παρόντος ότι εξαρτάται τόσο από γνωστικούς όσο και από συναισθηματικούς παράγοντες, οι οποίοι διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία και τις άλλες ιδιότητες του ατόμου, καθώς και με το περιστασιακό πλαίσιο. Σε μια παλαιότερη έρευνα (Feshbach, 1978) προτάθηκε ένα μοντέλο που



δίνει έμφαση στη γνωστική ικανότητα διάκρισης των συναισθηματικών καταστάσεων σε άλλους, στην πιο ώριμη νοητική ικανότητα να αναλάβει την προοπτική και το ρόλο ενός άλλου ατόμου και στην συναισθηματική ικανότητα να βιώνει συναισθήματα με τον κατάλληλο τρόπο. Το αναπτυξιακό μοντέλο του Hoffman έχει επίσης τρεις συνιστώσες - γνωστικές, συναισθηματικές και κινητήριες - και εστιάζει στην ενσυναισθητική ανταπόκριση στη δυσφορία σε άλλους ως το κίνητρο για αλτρουιστική συμπεριφορά (Hoffman, 1983).

## **2.2. Χαρακτηριστικά Ενσυναίσθησης**

Η μελέτη των λειτουργιών της ενσυναίσθησης έχει αντιμετωπίσει καθοριστικές ανησυχίες, μεθοδολογικά προβλήματα και θεωρητικές αμφισβητήσεις. Παρ' όλα αυτά, ο ρόλος της ενσυναίσθησης ως μιας σημαντικής σε αξία μεταβλητής προς εμπειρική μελέτη, για πολλούς κλάδους και ιδιαίτερα για τον τομέα της εκπαίδευσης, έχει καθιερωθεί, και μια μεγάλη σειρά λειτουργιών έχουν αποδοθεί στη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Το εύρος των λειτουργιών που η ενσυναίσθηση μπορεί να προσδώσει στα παιδιά περιλαμβάνει την κοινωνική κατανόηση, τη συναισθηματική ικανότητα, την κοινωνική και ηθική συμπεριφορά, τη συμπόνια και τη φροντίδα και τη ρύθμιση της επιθετικότητας και άλλων αντικοινωνικών συμπεριφορών. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι ισοδύναμη με αυτές τις προσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες, ούτε αποτελεί ένα μαγικό ελιξίριο που παράγει αυτομάτως κοινωνική ικανότητα και κοινωνική συμπεριφορά. Ωστόσο, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στη μήτρα των αναπτυξιακών μεταβλητών που μεσολαβούν σε αυτές τις γνωστικές και συναισθηματικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη σχολική φοίτηση.

### **❖ Προσωπικές Συμπεριφορές**

Ο ρόλος που διαδραματίζει η ενσυναίσθηση στη διαμεσολάβηση της κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί μεγάλο ενδιαφέρον για τους ερευνητές που ασχολούνται με τις λειτουργίες της. Οι μελέτες σχετικά με την ενσυναίσθηση σε τέτοιες κοινωνικές συμπεριφορές, όπως η συνεργασία, η ανταλλαγή, η δωρεά και άλλες αλτρουιστικές πράξεις, γενικά έδωσαν θετικά αποτελέσματα, ειδικά στους ενήλικες. Παρόλο που οι ερευνητές έχουν βρει τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και κοινωνικής συμπεριφοράς ως θετική (Findlay et al., 2006), (Warden & Mackinnon, 2003),

(Zahn-Waxler et al., 1992) ποικίλλουν ανάλογα με το μέτρο της ενσυναίσθησης, τη συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά που μελετήθηκε, την ηλικία του δείγματος και την τρέχουσα κατάσταση (Eisenberg & Miller, 1987). Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση των παιδιών μεταξύ ενσυναίσθησης και συνεργασίας, καθώς και μελέτες που συνεπάγονται την κατάρτιση της συμπάθειας έχουν δώσει πιο σταθερά θετικά αποτελέσματα.

#### ❖ **Επιθετικότητα**

Μια αντίστροφη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας τείνει να υποστηρίζεται από ευρήματα έρευνας, ειδικά για το αρσενικό φύλο (Feshbach & Feshbach, 1969), (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000), (Miller & Eisenberg, 1988). Τα αποτελέσματα για τα μικρότερα παιδιά είναι μικτά, ενώ τα αντίστοιχα για τα μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας δημοτικού σχολείου είναι πιο συνεπή (Lovett & Sheffeld, 2007). Το γνωστικό - συναισθηματικό μοντέλο της ενσυναίσθησης προτείνει διάφορους μηχανισμούς που οδηγούν σε χαμηλότερη επιθετικότητα και μεγαλύτερη κοινωνική συμπεριφορά σε ένα ενσυναίσθητο παιδί, σε σχέση με ένα παιδί που δείχνει λιγότερη κατανόηση. Η ικανότητα διάκρισης και αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων αποτελεί προϋπόθεση για να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των άλλων όταν αντιδρούν σε κοινωνικές συγκρούσεις. Η πιο προηγμένη γνωστική δεξιότητα που απαιτεί την εξέταση μιας κατάστασης σύγκρουσης από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου θα πρέπει να οδηγήσει σε μείωση της σύγκρουσης.

Επιπλέον του γνωστικού και συναισθηματικού μοντέλου, η τρίτη συνιστώσα της ενσυναίσθησης, η συναισθηματική απόκριση, έχει μια ιδιαίτερη σχέση με τη ρύθμιση της επιθετικότητας. Η επιθετικότητα συνεπάγεται την προσβολή του τραυματισμού που μπορεί να προκαλέσει πόνο και θλίψη. Η παρατήρηση του πόνου και της θλίψης πρέπει να προκαλέσει δυσφορία σε έναν παρατηρητή με ενσυναίσθηση, ακόμη και αν ο παρατηρητής είναι η αιτία της επιθετικότητας. Η ανασταλτική επίδραση της ενσυναίσθησης αναφέρεται κυρίως στην επιθετική συμπεριφορά που προκαλείται από την οργή. Μια πηγή της διαφοράς μεταξύ της ενσυναίσθησης με τις καλές κοινωνικές συμπεριφορές και της σχέσης της με την επιθετική συμπεριφορά είναι η φύση της διαδικασίας διαμεσολάβησης. Η ενσυναίσθηση μπορεί να επηρεάσει την επιθετικότητα μέσω της αναστολής. Δεν απαιτείται άλλη απάντηση. Ωστόσο, για να εμφανιστεί η σωστή κοινωνική συμπεριφορά όταν ένα παιδί είναι ενσυναίσθητικό, η σωστή κοινωνική συμπεριφορά πρέπει να βρίσκεται στο ρεπερτόριο του παιδιού και πρέπει να συμβαίνει στην

κατάσταση. Έτσι, αν η κατάρτιση της ενσυναίσθησης είναι η προώθηση των σωστών κοινωνικών αποκρίσεων, αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται από ειδική κατάρτιση σωστών κοινωνικών συμπεριφορών.

### ❖ Κοινωνική Προκατάληψη

Είναι λογικό για κάποιον να περιμένει ότι οι φυλετικές και οι εθνοτικές προκαταλήψεις, που είναι δυσμενείς για τους εκπαιδευτικούς στόχους, επηρεάζονται από την ενσυναίσθηση. Το ενσυναίσθητο άτομο είναι πιο πιθανό να κατανοήσει και να εκτιμήσει την προοπτική και τα συναισθήματα των μελών διαφόρων εθνοτικών ομάδων. Η μεγαλύτερη κατανόηση και κατανομή των συναισθημάτων του "άλλου" θα πρέπει να οδηγήσει σε λιγότερες προκαταλήψεις, λιγότερες συγκρούσεις και θετικότερες κοινωνικές προθέσεις. Σε μια μελέτη που έγινε (Doyle & Aboud, 1995), τα παιδιά που βελτίωσαν περισσότερο ένα στοιχείο της ενσυναίσθησης κατά την ανάληψη ρόλων, εμφάνισαν τις μεγαλύτερες μειώσεις στις κοινωνικές προκαταλήψεις. Μια μεταγενέστερη μελέτη (Stephan & Finley, 1999) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση καταλήγει άμεσα ή έμμεσα στη μείωση των κοινωνικών συγκρούσεων και των σχετικών κοινωνικών προκαταλήψεων, με ποικίλες προσεγγίσεις όπως οι τάξεις όπου οι δραστηριότητες οργανώνονται με τέτοιο τρόπο που κάνει τους μαθητές να εξαρτώνται ο ένας από τον άλλον για να πετύχουν, ή όπως τα εργαστήρια επίλυσης συγκρούσεων.

### ❖ Ακαδημαϊκή επιτυχία και συναισθηματική νοημοσύνη

Οι λειτουργίες της ενσυναίσθησης μέσω των σωστών κοινωνικών συμπεριφορών, της επιθετικότητας και της κοινωνικής ανοχής είναι συναφείς με τις κοινωνικές συμπεριφορές που τα σχολεία επιδιώκουν να καλλιεργήσουν. Αυτές οι συμπεριφορές που σχετίζονται με το χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα από μόνοι τους αποτελούν σημαντικούς στόχους για τους εκπαιδευτικούς, είναι οι ίδιοι παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα την μάθηση μέσα στην τάξη. Ωστόσο, ένας ολοένα αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας καταδεικνύει μια πιο άμεση επίδραση της ενσυναίσθησης στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Η μάθηση, ιδιαίτερα στους τομείς του προγράμματος σπουδών, της λογοτεχνίας και των κοινωνικών μελετών, θα πρέπει να διευκολύνεται από την ενσυναίσθηση, καθώς το παιδί είναι περισσότερο ικανό να τοποθετήσει τον εαυτό του στο ρόλο των κεντρικών χαρακτήρων που απεικονίζονται στις φανταστικές και ιστορικές αναγνώσεις. Εκτός από την καλύτερη κατανόηση των ρόλων και των προοπτικών αυτών των φανταστικών και ιστορικών χαρακτήρων, το ενσυναίσθητικό παιδί είναι περισσότερο ικανό να μοιραστεί και να βιώσει, σε κάποιο βαθμό, τα συναισθήματά του. Αυτά τα κοινά συναισθήματα μπορεί να χρησιμεύσουν για να υπογραμμίσουν και να ενισχύσουν αυτά που έχει διαβάσει και διδαχθεί, με αποτέλεσμα την καλύτερη ανάκλησή τους από τη μνήμη του. Επίσης,

αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν υποδείξει ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ της διαδικασίας της ανάγνωσης και της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε η ανάγνωση συμβάλλει στην αύξηση και ενίσχυση της ενσυναίσθησης (Budín, 2001), (Cress & Holm, 2000).

Σε μια βραχυχρόνια διαχρονική μελέτη που διερευνά τη σχέση μεταξύ των συναισθηματικών διεργασιών και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, βρέθηκε μια θετική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης των κοριτσιών στην ηλικία των 8 και 9 ετών και των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε ηλικία 10 και 11 ετών. Αυτές οι σχέσεις αποκτήθηκαν ακόμη και όταν ελέγχθηκε η αρχική απόδοση σε αυτά τα μέτρα δοκιμών επίτευξης. Σε μια μελέτη των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε μια θετική σχέση μεταξύ δεικτών ενσυναίσθησης και μέσου βαθμού (Bonner & Aspy, 1984). Επίσης, τα σχολεία στα οποία οι μαθητές συμμετείχαν σε προγράμματα που αποσκοπούσαν στην αύξηση της ενσυναίσθησης και στη δημιουργία «κοινοτήτων φροντίδας», διαπιστώθηκε ότι είχαν υψηλότερες βαθμολογίες από τα συγκρινόμενα σχολεία, σε μαθήματα που απαιτούσαν αναγνωστικής κατανόησης υψηλότερου επιπέδου (Kohn, 1991). Αυτές οι συσχετίσεις που αντανακλούν μια θετική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της σχολικής επίτευξης υποστηρίζονται από δύο πειραματικές μελέτες στις οποίες η κατάρτιση της ενσυναίσθησης είχε ως αποτέλεσμα την επίτευξη υψηλότερων αποδόσεων στις ακαδημαϊκές διαδικασίες.

Η ενσυναίσθηση έχει επίσης εννοηθεί ως ένα από τα βασικά συστατικά της συναισθηματικής ή κοινωνικής νοημοσύνης (Salovey & Gruel, 2005). Η συναισθηματική και η κοινωνική νοημοσύνη γενικά θεωρείται ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα των ατόμων σε κοινωνικές και εργασιακές καταστάσεις, παρά στα γνωστικά τους επιτεύγματα (Zeidner et al., 2002). Παρόλο που υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ της ενσυναίσθησης και των δομών συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, οι τελευταίοι επικεντρώνονται στην αποτελεσματική χρήση των συναισθηματικών γνώσεων, και στις κοινωνικές δεξιότητες και τις κοινωνικές ικανότητες, ενώ θα πρέπει να διακρίνονται από την ενσυναίσθηση.

### 3. Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

#### 3.1. Σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Το μεγαλύτερο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών καθοδηγείται κυρίως από το μοντέλο θεραπείας του Rogerian που βασίζεται στην πελατοκεντρική σχέση και την ανθρώπινη εξέλιξη και ανάπτυξη. Κεντρικό ρόλο σε αυτό το μοντέλο ενσυναίσθησης έχουν δύο στοιχεία:

1. την ικανότητα κατανόησης και αναγνώρισης των συναισθημάτων και της προοπτικής του άλλου, και
2. την ικανότητα επικοινωνίας αυτής της κατανόησης με το άτομο με το οποίο κάποιος είναι ενσυναίσθητος.

Η προσέγγιση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών διαφέρει από την εργασία για την ενσυναίσθηση των παιδιών και των σπουδαστών στην έμφαση που δίνεται στον κρίσιμο ρόλο της επικοινωνίας στη συμπάθεια των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση του μαθητή - φοιτητή είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής. Η ουσία της ενσυναίσθησης του δασκάλου έγκειται στην αλληλεπίδραση του δασκάλου με τον μαθητή. Μέσω των εκπαιδευτικών που επικοινωνούν με τους μαθητές την κατανόησή τους για τον τρόπο με τον οποίο αισθάνονται, οι μαθητές υποτίθεται ότι έχουν μεγαλύτερη αποδοχή. Ακριβώς όπως οι πελάτες αναπτύσσουν συνδέσμους με τον σύμβουλό τους και με τη θεραπευτική τους κατάσταση, πιστεύεται ότι οι μαθητές που βιώνουν τις ενσυναισθητική επικοινωνία από τον δάσκαλό τους θα αναπτύξουν συνδέσμους με τον δάσκαλό τους και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Berenson & Carkhuff, 1967). Καθώς οι πελάτες αναπτύσσουν μεγαλύτερη αποδοχή από μόνοι τους ως απάντηση στη θεραπευτική εμπειρία, θα πρέπει να αυξηθεί και η αυτοεκτίμηση των μαθητών ως απόκριση σε έναν ενσυναισθητικό δάσκαλο.

Τα αποτελέσματα πολλών συσχετιστικών μελετών είναι συνεπή με αυτές τις θεωρητικές προσδοκίες. Οι θετικές σχέσεις μεταξύ της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των δεικτών της ακαδημαϊκής επιτυχίας έχουν βρεθεί για δείγματα μαθητών της Τρίτης Δημοτικού, όπως επίσης και για δείγματα φοιτητών (Chang et al., 1981). Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετική επίδραση και στη στάση των μαθητών,

καθώς η συσχέτιση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που έχουν εγκαταλείψει τις σπουδές τους συσχετίζεται με την αποδοχή των αποχωρημένων μαθητών πίσω στις τάξεις τους από τους συμμαθητές τους (Chang, 2003). Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη διερεύνηση τρόπων ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Μια ποικιλία τεχνικών, που ξεκινούν από την κατάρτιση των ανθρωπίνων σχέσεων (Higgins et al., 1981) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικών επικοινωνιών, στη διαδραστικότητα τα διλήμματα, σε διαλέξεις και προγραμματισμένα υλικά σχετικά με την ενεργητική ακρόαση και την αναγνώριση συναισθημάτων (Kremer & Dietzen, 1991), έχουν βρεθεί ότι είναι αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία για τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών έχει επίσης αποσαφηνίσει τη σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των εθνικά διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Redman, 1977).

Πολλά από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνεπάγονται σύνθετες, πολύπλευρες μεθόδους με ποικίλα αποτελέσματα, καθιστώντας δύσκολη τη σύνδεση ενός συγκεκριμένου στοιχείου εκπαίδευσης με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Μία σημαντική ανάγκη είναι οι μελέτες να συνδέουν την πειραματική αύξηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές συμπεριφορές και τα επιτεύγματα των σπουδαστών. Σε μια τέτοια μελέτη διατυπώθηκε ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες σχέσεις και στην κοινωνική κατανόηση είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη. Επίσης, σε μια σχετική μελέτη (Sinclair & Fraser, 2002) βρέθηκε μια βελτίωση στο περιβάλλον των τάξεων των εκπαιδευτικών που είχαν συμμετάσχει σε σεμινάρια και προγράμματα κατάρτισης που είχαν ως κύριο θέμα την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Τέλος, απαιτούνται πειραματικές μελέτες που εστιάζουν άμεσα στην ενσυναίσθηση για να υποστηρίξουν τις συσχετιστικές διαπιστώσεις των σχέσεων μεταξύ της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της απόδοσης των μαθητών.

Έχει αναφερθεί από τον Goleman (2011) ότι υπάρχει δυνατότητα διδασκαλίας των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά πλέον κρίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διαμορφώνεται στα πρώτα χρόνια ανάπτυξης ενός παιδιού παράλληλα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Αυτό το γεγονός δεν αποκλείει την εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη μετέπειτα σχολική ζωή των παιδιών. Η σύγκλιση των

Goleman (2011) και Gottman (2011) εντοπίζεται στη διαπίστωση ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να αναπτύσσεται σε πρώτο στάδιο από το οικογενειακό περιβάλλον και έπειτα από το σχολικό. Το δεύτερο περιβάλλον θα είναι υπεύθυνο για τον εμπλουτισμό και τη βελτίωση της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Η εκπαίδευση της ενσυναίσθησης συντελεί στην εξέλιξη των θετικών συναισθημάτων των παιδιών μέσω του ελέγχου αυτών από τα ίδια τα παιδιά. Η σημαντικότητά της έγκειται στη διαπίστωση ότι ολοκληρώνει τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, αφού δε σχετίζεται μόνο με τη σχολική επιτυχία των μαθητών, αλλά και με την παροχή κομβικών εφοδίων για την κοινωνική ενήλικη ζωή τους (Gottman, 2011). Τα βήματα για μια επιτυχή συναισθηματική διαπαιδαγώγηση συμπυκνώνονται (Gottman, 2011):

- ✓ στην ανάπτυξη επίγνωσης και αναγνώρισης συναισθημάτων από τους ίδιους τους μαθητές
- ✓ στον αφογκρασμό των συναισθημάτων των μαθητών
- ✓ στην ώθηση των παιδιών να εκφράσουν γλωσσικά τα συναισθήματα
- ✓ στον εντοπισμό μεθόδων επίλυσης προβλημάτων

Αποτελεί γεγονός ότι συνολικά η εκπαίδευση είναι συναισθηματική διαδικασία, η οποία πραγματώνεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό ωθεί στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ενσυναίσθηση τείνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των μαθητών τους δια μέσου της δημιουργίας ενός υγιούς και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τα συναισθήματα των μαθητών συνδέεται με την κατανόηση των αναγκών των δεύτερων με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών εμπιστοσύνης.

Τα θετικά αποτελέσματα από τους ενσυναίσθητους εκπαιδευτικούς επεκτείνονται σε αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων που πραγματώνονται εντός της σχολικής τάξης. Επιπλέον, η διδασκαλία διαμορφώνεται σύμφωνα με τις μαθησιακές και τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, μέσω της οποίας οι δάσκαλοι προωθούν την ανάπτυξη και επίτευξη των κινήτρων των μαθητών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές φαίνεται ότι η συμπεριφορά που προβάλλουν ασκεί υψηλή επιρροή στους μαθητές.



Τέλος, άλλο ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι όλα τα παραπάνω βοηθούν σε μια πιο θετική επίδοση των παιδιών σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο με συνέπεια την απουσία παραβατικών συμπεριφορών. Η άμεση διαπαιδαγώγηση διαχείρισης συναισθημάτων ευνοεί στην καλύτερη ποιότητα ζωής σε μελλοντικό χρόνο, όπου οι μαθητές θα αποτελούν μια ενεργά μέλη της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η κατάκτηση των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης ωθεί σε ψυχικά υγιείς ανθρώπους, γεγονός που συνεπάγεται μια υγιή κοινωνία.

### **3.2. Έρευνες για την επίδραση της ενσυναίσθησης στους μαθητές**

Αν και το οντογενετικό μοντέλο της ενστικτώδους ανάπτυξης είναι ανεπίλυτο, είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να διδαχθεί. Τα προγράμματα και οι έρευνες που ασχολούνται με την εκπαίδευση της ενσυναίσθησης περιλαμβάνουν ποικίλους πληθυσμούς που ποικίλλουν σε φύλο και φυλετικό, εθνοτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης, εκπροσωπείται ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, το οποίο εκτείνεται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έως τους μαθητές των γυμνασίων και των κολλεγίων.

Η έρευνα μπορεί να ομαδοποιηθεί σε δύο κύριες κατηγορίες. Ένα σύνολο μελετών ή προγραμμάτων επικεντρώνεται σε μεθόδους ή τεχνικές για την αύξηση της ενσυναίσθησης, με την ένδειξη ότι η ενσυναίσθηση, όταν ενισχυθεί, θα έχει θετικές συνέπειες για την ανάπτυξη και τη μάθηση. Μια δεύτερη ομάδα προγραμμάτων, προσανατολίζεται προς τις εκπαιδευτικές συνέπειές της ενσυναίσθησης στις γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές σφαίρες.

Εκτός από αυτές τις συστηματικότερες προσεγγίσεις, μνημονεύει άλλες, πιο ανεπίσημες αναφορές σε άρθρα περιοδικών και εφημερίδες με τη χρήση εμπειριών που ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση στην τάξη. Οι μαθητές εκτίθενται σε ομότιμους από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, μαθαίνουν για τη φτώχεια, για το ολοκαύτωμα, επισκέπτονται νοσοκομεία, διαμένουν σε καταφύγια αστέγων και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που βοηθούν τις μειονεκτούσες ομάδες. Δυστυχώς, είναι δύσκολο να εξακριβωθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα αυτών των πιθανώς ενισχυτικών δραστηριοτήτων ενθουσιασμού ή το ακριβές πλήθος του μαθητικού πληθυσμού που εμπλέκεται σε αυτά. Επίσης, στη βιβλιογραφία

παρουσιάζεται μια σειρά άρθρων που συνιστούν τη χρήση της βιβλιογραφίας (Budín, 2001) ή της τέχνης (Stout, 1999) ή της ιστορίας για την ενθάρρυνση και προώθηση της ενσυναίσθησης.

Όσον αφορά την πρώτη ομάδα μελετών, οι οποίες χρησιμοποιούν ποικίλες διαδικασίες για την ενθάρρυνση της ενσυναίσθησης, συσσωρεύονται αποδείξεις ότι όταν οι μαθητές, τόσο των μικρών ηλικιών όσο και μεγαλύτερων ηλικιών, μαθαίνουν για την ενσυναίσθηση και εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις στον εαυτό τους και τους άλλους, (Kremer & Dietzen, 1991). Επιπλέον, αρκετές μελέτες δείχνουν ότι όταν παρατηρείται ομοιότητα μεταξύ εαυτού και άλλων, αυξάνεται η ενσυναίσθηση (Brehm et al., 1981) Η ανάληψη ή ο ρόλος, σε μια δραστηριότητα στην οποία το πρόσωπο αναλαμβάνει το ρόλο μιας πραγματικής, φανταστικής ή ιστορικής εικόνας, είναι μια μακροχρόνια εκπαιδευτική στρατηγική που φαίνεται να είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στην αύξηση τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής συνείδησης (Barak et al., 1987). Επίσης, η καλλιέργεια της ικανότητας, του μαθητή, να λαμβάνει την άποψη ενός άλλου ατόμου, αποτελεί άλλη μια παραδοσιακή εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία αυξάνει σημαντικά τα επίπεδα της ενσυναίσθησης (Pecukonis, 1990). Το περιεχόμενο των υλικών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση αποτελεί επίσης άλλον ένα παράγοντα που επηρεάζει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης, καθώς τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι και έμμεσοι στο δυσφορικό περιεχόμενο. Προφανώς, παρατηρώντας την κακοτυχία εμπνέεται η ενσυναίσθηση (Perry et al., 1981). Η μοντελοποίηση της συμπεριφοράς των άλλων, ένας σημαντικός μηχανισμός μάθησης, είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Kohn, 1991), (Kremer & Dietzen, 1991).

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η κατάρτιση για την εκπαίδευση μουσικής εμπνέει επίσης την ενσυναισθητική ανταπόκριση. Φιλανδοί που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ημερήσιας φροντίδας διάρκειας 12 ωρών, το οποίο περιλάμβανε ποικίλες μουσικές δραστηριότητες, όπως τραγούδι, όργανα αναπαραγωγής μουσικής, ακρόαση μουσικής και στίχων που ασχολούνταν με την ενσυναίσθηση και τη σωστή κοινωνική συμπεριφορά, παρουσίασαν αύξηση της ενσυναίσθησης και της σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς, (Kalliopuska & Ruokonen, 1993). Η διδασκαλία μεταξύ των ηλικιών είναι μια άλλη εκπαιδευτική στρατηγική για την τόνωση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, όπως και οι πολλές παραλλαγές της συνεργατικής μάθησης. Το πρόγραμμα σπουδών συνεργατικής μάθησης

περιλαμβάνει την ομαδική μάθηση και την αμοιβαία εξάρτηση και πιστεύεται ότι βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών, εν μέρει από την τόνωση της ενσυναίσθησης που δημιουργείται από την ομαδική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Ένα άλλο πρόγραμμα, που ονομάζεται “Επίλυση των συγκρούσεων τώρα (Settle Conflicts Right Now)” (Osier & Fox, 2001), χρησιμοποιεί γραφή και σχέδιο για να τονώσει την ενσυναίσθηση. Με την ανταλλαγή και την αποκάλυψη των συναισθημάτων που φέρνουν αναστάτωση και την επίλυση προβλημάτων, τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά με τα συναισθήματα των άλλων και ως εκ τούτου γίνονται περισσότερο ενσυναισθητικά.

Παρόλο που υπάρχουν πολλές μελέτες που δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να διδαχθεί, το δύσκολο ερώτημα των επιπτώσεών της στις εκπαιδευτικά συναφείς κοινωνικές και γνωστικές συμπεριφορές έχει ερευνηθεί λιγότερο διεξοδικά. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές μελέτες και προγράμματα, τα οποία αξιολόγησαν τις επιδράσεις της κατάρτισης της ενσυναίσθησης σε άλλες μαθητικές συμπεριφορές.

Σε μια τέτοια μελέτη (Lizarraga et al., 2003) οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τις επιδράσεις της κατάρτισης της ενσυναίσθησης για την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο, χαρακτηριστικά που συνήθως δεν περιλαμβάνονται στις αναλύσεις της επίπτωσης της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση. Σημαντικές αυξήσεις της αυτορρύθμισης, του αυτοέλεγχου, της βεβαιότητας και της ενσυναίσθησης βρέθηκαν στην ομάδα κατάρτισης της ενσυναίσθησης. Αν και η παρέμβαση ήταν σύνθετη και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στην ενσυναίσθηση, η θεωρητική σχέση που προτείνεται μεταξύ της ενσυναίσθησης και της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιείται ευρέως στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά από το 1986, ονομάζεται “Δεύτερο Βήμα (Second Step)” και περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση ως μέρος ενός αναλυτικού προγράμματος για την πρόληψη της βίας. Το επίκεντρο της πρώτης ενότητας του προγράμματος του Δεύτερου Βήματος αποτελούν τρεις συνιστώσες :

- αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα στον εαυτό μας και τους άλλους,
- λαμβάνοντας υπόψη τις προοπτικές των άλλων και
- απαντώντας συναισθηματικά σε άλλους.

Το εκπαιδευτικό “Πρόγραμμα Μαθημάτων Μαθαίνοντας να Φροντίζω (Learning to Care Curriculum)” αποτελεί ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για παιδιά δημοτικού σχολείου και αποτελείται από δραστηριότητες που συσχετίζονται συστηματικά με ένα ή περισσότερα από τα τρία συστατικά του μοντέλου ενσυναίσθησης που περιγράφηκε προηγουμένως (Feshbach, 1975, 1978). Οι δραστηριότητες του προγράμματος περιλαμβάνουν παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων, αφήγηση ιστοριών, προβολές ταινιών και βιντεοσκοπήσεις, καθώς και ομαδική συζήτηση. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Μαθημάτων Μαθαίνοντας να Φροντίζω έγιναν λιγότερο επιθετικά, εμφάνισαν πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, εκδήλωσαν μια πιο θετική θεώρηση για τον εαυτό τους και επίσης σημείωσαν σημαντική αύξηση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων. Οι μεταγενέστερες μελέτες διεύρυναν τους κοινωνικούς στόχους της παρεμβατικής ενσυναίσθησης (Feshbach & Konrad, 2001) και μεταφέρθηκαν από το εργαστήριο στην τάξη (Feshbach & Rose, 1990). Η προσέγγιση επεκτάθηκε στα προβλήματα της κοινωνικής προκατάληψης των μαθητών καθώς και στις επιθετικές συμπεριφορές.

Το “Πρόγραμμα Σπουδών για τους Πολίτες (Citizen Curriculum)”, που αναπτύχθηκε για φοιτητές μέσης εκπαίδευσης ηλικίας 9 έως 14 ετών, είναι ένας εκπαιδευτικός οδηγός που βασίζεται σε δραστηριότητες και είναι προσανατολισμένος προς την οικοδόμηση θετικών σχέσεων. Το κύριο μέλημα του προγράμματος είναι η προώθηση της ανεκτικότητας, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας. Ο ρόλος των φοιτητών σε μια σειρά από διαδραστικά εργαστήρια όπου συζητούν και αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στα εργαστήρια (Hammond, 2006). Η προώθηση και η κατάρτιση της ενσυναίσθησης με σκοπό την αύξηση της ανεκτικότητας και τη μείωση της προκατάληψης φαίνεται να είναι μια λογική προσπάθεια. Ένα ενδεχόμενο εμπόδιο είναι το πρόβλημα της εφαρμογής ενός ακόμη προγράμματος εν μέσω της ήδη υπερφορτωμένης σχολικής ημέρας. Μια πιθανή λύση είναι να καταστούν οι διαδικασίες ενίσχυσης της ενσυναίσθησης αναπόσπαστο μέρος της τακτικής της διδακτέας ύλης της τάξης.

Εν συνεχεία των ερευνών που αφορούν την ενσυναίσθηση στον εκπαιδευτικό τομέα, δύναται να παρατηρηθούν κάποια ερωτήματα που προκύπτουν. Τα ερωτήματα είναι ποικίλα και το πρώτο αφορά τη διάσταση του φύλου, καθώς είναι παγιωμένη, στις πλείστες των περιπτώσεων, η πεποίθηση ότι το γυναικείο φύλο εκφράζει εντονότερα την ενσυναίσθηση, από ότι το ανδρικό φύλο. Η προαναφερθείσα στάση έχει υποστηριχθεί αρκετά από τη σχετική

βιβλιογραφία. Παραδειγματικά μπορούμε να αναφέρουμε τους Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni, & Ferrari (2014). Σε διάφορες σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει επιβεβαιωθεί η μια πάγια διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά την εκδήλωση της ενσυναίσθησης. Προσθετικά σε αυτό, μπορεί να σημειωθεί η έρευνα των Villadangos et al. (2016) όπου με τη βοήθεια της Κλίμακας Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (Basic Empathy Scale), κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, καθώς και αυτή των Mestre et al. (2009), η οποία ενώ επικεντρώθηκε κυρίως σε εφήβους, απέφερε παρόμοια αποτελέσματα, αναφορικά με τις διαφορετικές εκδηλώσεις ενσυναίσθησης των φύλων.

Σε αντίθετη περίπτωση, οι Eisenberg & Lennon (1983), υποστηρίζουν ότι οι κλίμακες μετρήσεων είναι, μάλλον, αυτές που επηρεάζουν τις οποίες ανομοιότητες ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ παράλληλα η Nanda (2014), διατείνει την άποψη σχετικά με τις κλίμακες μετρήσεων, και πιο συγκεκριμένα με τις κλίμακες αυτοαναφοράς, επισημαίνοντας ότι τα κοινωνικά στερεότυπα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα. Σε παρόμοια γραμμή άποψης κινείται και η Rueckert (2011), όπου αναφέρει ότι οι συμμετέχοντες στις έρευνες, δίνουν απαντήσεις που εσκεμμένα συνάδουν με τις κοινωνικά αποδεκτές απόψεις, και με τον τρόπο αυτό επηρεάζονται τα αποτελέσματα στις κλίμακες αυτοαναφοράς. Η Rueckert (2011), προσθέτει στους παράγοντες επιρροής των αποτελεσμάτων, την διαφορετική αντίληψη που έχει ο κάθε άνθρωπος για την έννοια της ενσυναίσθησης.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη από τους Michalska et al.(2013), με χρήση νευρολογικών μεθόδων, αποδείχθηκε ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά στο φύλο ή στην ηλικία, σχετικά με την ενσυναίσθηση. Ο Van Heerebeek (2010), επικεντρώνει την ερευνητική του διαδικασία στο ηλικιακό φάσμα των εφήβων, χρησιμοποιώντας την κλίμακα IRI, επιβεβαιώνοντας με τη σειρά του, την άποψη ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται και εκδηλώνουν περισσότερο την ενσυναίσθηση, από ότι τα αγόρια. Ακόμα, τον συσχετισμό της γνωστικής πλευράς της ενσυναίσθησης με την έννοια της βίας, η οποία παρουσιάζονται κυρίως στα αγόρια, παρατηρούν οι Dinic et al. (2016).

Επιπλέον, είναι σκόπιμο να σημειώσουμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός ως απόρροια ελλείψεως της ενσυναίσθησης, έχει επισημανθεί από τους Mitsoroulou & Giovazolias (2015), όπου τονίζουν πώς η βίαιη σχολική συμπεριφορά, οφείλεται ακριβώς σε αυτό και όχι σε γνωστική αδυναμία. Σχετική με την ενδοσχολική βία, είναι και η ανάγκη παρέμβασης και

επίλυσής της, κάτι που θα πετύχουν οι νέοι μέσα από την απόκτηση του επιθυμητού επιπέδου ενσυναίσθησης, όπως επισημαίνουν οι Nickerson, Aloe & Werth (2015).

Σε ερευνά των Hatcher et al. (1994), σχετικά με την διδασκαλία της ενσυναίσθησης στον εκπαιδευτικό τομέα και πώς αυτή μπορεί να επηρεαστεί και να διαμορφωθεί από τα δύο διαφορετικά φύλα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υψηλότερα αποτελέσματα στο IRI είχαν οι φοιτήτριες, δηλαδή το γυναικείο φύλο. Παρόλα αυτά όμως, και τα δύο φύλα, ύστερα από παρακολούθηση προγραμμάτων αναφορικά με την ενσυναίσθηση, επέφεραν καλά αποτελέσματα. Από το τελευταίο προκύπτει ότι ύστερα από μια διαδικασία εκπαίδευσης στη ενσυναίσθηση, οι διαφορές εξομαλύνονται. Εξίσου σημαντική είναι και η ερευνητική μελέτη των Peterson & Leonhardt (2015), όπου, συνοπτικά αναφέροντας, συμπεραίνουν πως τα ιδανικότερα αποτελέσματα, σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που δόθηκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας, τα απέφεραν αυτοί που είχαν εκπαιδευτεί και στην ενσυναίσθηση αλλά και στη μη λεκτική επικοινωνία, παρά αυτοί που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα μόνο σε ένα από τα δύο προαναφερόμενα.

Πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί και στο ηλικιακό φάσμα των νηπίων, έχοντας δείξει ότι η εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς, είναι σημαντικά λιγότερη έως και ανύπαρκτη σε νήπια που γνωρίζουν και αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους (Arsenio et al., 2000). Την σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης επισημαίνει και η Καμήλαλη (2003), αφού μέσω αυτής τα νήπια και τα παιδιά καταφέρνουν να ενταχθούν με ομαλότερο τρόπο στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο αντίστοιχα, να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν με αρμονικό τρόπο. Αξίζει να σημειωθεί, αναφορικά με την έρευνα της Καμήλαλη (2003), ότι σε αυτήν την περίπτωση τα αγόρια έδειξαν υψηλότερα ποσοστά στην ικανότητα της ενσυναίσθησης, έναντι αυτής των κοριτσιών, κάτι που ανατρέπει όσα προηγουμένως έχουν αναφερθεί.

Περνώντας στην αντίπερα όχθη, που αφορά την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσυναίσθηση, βάσει της ποιοτικής έρευνας που έγινε από τους Arghode et al. (2013), παρατηρείται ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως έναν απαραίτητο και ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στην διάδραση της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου αυτή να είναι αρμονική και ισότιμη. Παρόλα αυτά, επισημαίνουν πως θα πρέπει να υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί από την μεριά των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την ενσυναίσθηση των ίδιων απέναντι στους μαθητές τους. Σε

έρευνες που κινούνται στην ίδια γραμμή, έχει εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, όσο και οι διευθυντές των σχολείων, κρίνουν αναγκαία και απαραίτητη την εκπαίδευση των μαθητών στην ενσυναίσθηση, καθώς, όπως αναφέρουν, δημιουργεί ένα αρμονικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές, προάγει την εμπιστοσύνη μεταξύ τους και δημιουργεί ένα ειρηνικό περιβάλλον εκπαίδευσης και μάθησης, Calafati (2013). Στην ίδια έρευνα, υπογραμμίζεται και η σημαντικότητα της ενσυναίσθησης από την μεριά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, που όπως είδαμε ότι υποστηρίζεται και σε αντίστοιχες ποιοτικές μελέτες. Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει καλύτερα αποτελέσματα, όταν η ενσυναίσθηση προέρχεται εξίσου από τους διδάσκοντες αλλά και τους διδασκόμενους.

Μια προσπάθεια εκτίμησης της ενσυναίσθησης, έχει γίνει και σε εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, ήτοι σε φοιτητές σχολών, και δη κοινωνικών επιστημών (Kaya, 2016). Παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν τα αποτελέσματα, όπως είναι ο κοινωνικός ρόλος των φοιτητών, η ηλικία, αλλά και το φύλο, προσμετρήθηκαν στα αποτελέσματα. Τα τελευταία έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση υπάρχει σε μεγάλο ποσοστό σε αυτή την κατηγορία φοιτητών, και ο ενεργός τους ρόλος στην κοινότητα δεν φάνηκε να σχετίζεται ιδιαίτερα. Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες έδειξαν να υπερτερούν στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης, ενώ ο παράγοντας την ηλικίας έπαιξε ασήμαντο ρόλο. Τέλος, άλλες μελέτες και έρευνες που επικεντρώθηκαν στην ενσυναίσθηση των φοιτητών, οι οποίοι μελλοντικά θα γίνουν εκπαιδευτικοί, έδειξαν ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν υπεροχή στον τομέα της ενσυναίσθησης έναντι των ανδρών, ενώ παράλληλα φάνηκε πως η μεγαλύτερη ηλικία των φοιτητών, συνεπάγεται και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Torres et al. 2016). Στην ίδια έρευνα, καταδεικνύεται ακόμα, ότι η γνωστική ενσυναίσθηση υπερτερεί της συναισθηματικής.

### **3.3. Η περίπτωση της Ελλάδας**

Το άρθρο 1 (παράγραφος 1) του Νόμου 1566/85 αναφέρει ότι ο βασικός στόχος όλης της εκπαίδευσης πρέπει να λειτουργεί έτσι, ούτως ώστε να προωθεί μια συνολική και ισορροπημένη ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, οι στόχοι της εκπαίδευσης περιορίζονταν στην γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών με απώτερο σκοπό την επιτυχία τους στις σχολικές και πανελλαδικές εξετάσεις. Το βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ήταν η αύξηση ανταγωνιστικών συναισθημάτων. Πιο αναλυτικά, πέραν της προσχολικής εκπαίδευσης,

τα υπόλοιπα στάδια δεν προσανατολίζονταν στην ενσυναίσθηση των μαθητών. Αυτό το γεγονός οφειλόταν στην ελλιπή επιμόρφωση των καθηγητών σχετικά με τα ζητήματα και τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η αλλαγή σε αυτά τα δεδομένα επήλθε με την επιμόρφωση των δασκάλων και των καθηγητών δια μέσου σεμιναρίων από σχετικούς συμβούλους. Πιο συγκεκριμένα και σχετικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, η επαφή με τη συναισθηματική νοημοσύνη συνέβη το 1992, όπου θεσμοθετήθηκαν ορισμένες σχολικές δραστηριότητες, τα «προγράμματα», οι οποίες εμπεριείχαν ποικίλα χαρακτηριστικά συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης. Μέσω της παρόδου πολλών ετών, τα προγράμματα σπουδών ξεκίνησαν να ενσωματώνουν και στόχους συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης (Θεοδοσιάκης, 2011).

Χαρακτηριστικό είναι το μάθημα της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής, που εντάχθηκε το 2011, και πρόσφερε ένα νέο προσανατολισμό σε βιωματικές δραστηριότητες, καθώς περιλαμβάνει τις αρχές της ενσυναίσθησης. Ο βασικός στόχος αυτού του μαθήματος είναι να ωθήσει σε μια μεταβολή των βασικών λειτουργιών της ελληνικής εκπαίδευσης, μέσω των οποίων θα προωθείται η διαπαιδαγώγηση της ενσυναίσθησης στους μαθητές. Παρόλα αυτά, η εισαγωγή αυτού του μαθήματος δε συνεπαγόταν και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, οι βιωματικές δραστηριότητες δεν αποτελούν μεμονωμένο και διακριτό αντικείμενο, καθώς ενσωματώνονται μέσα στη διδασκαλία ορισμένων αντικειμένων. Αυτό το στοιχείο, ωστόσο, μπορεί να λειτουργήσει θετικά αφού ωθεί σε μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων (Goleman, 2011).

Πρέπει να αναφερθεί ότι τα ελληνικά σχολεία απαρτίζονται από ποικίλες σχολικές μονάδες όπως είναι η ηγεσία του σχολείου, οι καθηγητές και οι μαθητές. Όλες αυτές οι μονάδες συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, που ενδέχεται να έχουν θετικές ή και αρνητικές εκβάσεις. Όλοι υπόκεινται σε μια συνεχή συνεργασία, μέσω της οποίας αλληλοεπιδρούν και κατ' επέκταση πρέπει να υπάρχουν υγιείς σχέσεις μεταξύ των μονάδων, ώστε να λειτουργεί αποδοτικά και αποτελεσματικά το ελληνικό σχολείο (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Το σχολικό περιβάλλον είναι ο κορμός της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα οι συνθήκες θεσμού του έχουν αντίκτυπο στη μελλοντική ζωή των μαθητών.



Παρόλα αυτά, τα σχολεία στην Ελλάδα διακατέχονται από έντονη γραφειοκρατία που εντοπίζεται στο διοικητικό κομμάτι. Για παράδειγμα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι αισθητά μεγάλης έκτασης με πολλές παραμέτρους και ενσωματώνουν πολλούς βασικούς στόχους. Επιπλέον, οι σχολικές μονάδες λαμβάνουν ποικίλους και διακριτούς ρόλους εντός των σχολείων. Αυτά τα δεδομένα ωθούν στην άποψη πως η ηγεσία πρέπει να προωθεί την έκφραση απόψεων και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους, μεταξύ άλλων αυτού του εμπυχωτή και του υποστηρικτή των μαθητών (Στραβάκου, 2003β).

Η ηγεσία των σύγχρονων σχολείων πρέπει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των τρεχόντων εκπαιδευτικών συνθηκών με πρωταρχικό σκοπό την εξασφάλιση επιτυχούς επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό συνεπάγεται την υλοποίηση δεξιοτήτων πέραν των γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία. Η δημιουργία και η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων συντελεί στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης όλων των σχολικών μονάδων και την ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτές, δηλαδή ανάμεσα στην ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και μεταξύ των συναδέλφων (Κιρκιγιάννη, 2009). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθούν την συζήτηση μεταξύ των ίδιων και των μαθητών, υπό το πρίσμα της μετάδοσης γνώσης σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Γενικότερα, φαίνεται πως η ύπαρξη ενσυναίσθησης ασκεί θετική επιρροή σε όλες τις μονάδες του σχολικού περιβάλλοντος (δασκάλους/μαθητές) και κατ' επέκταση και στο σχολικό σύνολο (τάξη/σχολείο) (Cooper, 2010). Η αναγνώριση και η εστίαση στις συναισθηματικές ικανότητες και τις αξίες των μαθητών συντελούν στον εκπαιδευτικό ρόλο, που είναι αυτός του «σύμβουλου» (Huang et al., 2012). Η Μαλικιώση- Λοΐζου, (2011) αναφέρει πως βασικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να «ακούει» το μαθητή, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Σε αυτή την παραδοχή ενσωματώνεται η άποψη ότι αυτά που αφουγκράζεται ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα μεταδίδει στον εκάστοτε μαθητή για να κατανοεί καλύτερα ο μαθητής τα συναισθήματά του. Σε αυτόν συναινούν και οι Παναγιωτόπουλος & Παναγιωτοπούλου (2005), οι οποίοι θεωρούν πως η ενεργή ακρόαση των εκπαιδευτικών ως προς τα συναισθήματα των μαθητών συντελεί στην μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία σε ποικίλες συνθήκες –θετικές ή αρνητικές.

Επομένως, γίνεται λόγος για μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, μέσω της οποίας η ενσυναίσθηση είναι το βασικό στοιχείο ανάπτυξης ενός υγιούς δεσμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο Σταυρόπουλος (1974) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διακατέχονται και από αισιοδοξία μέσω της οποίας θα επέλθει η σύνδεση με τον ψυχικό κόσμο των μαθητών. Αυτό το στοιχείο είναι ιδιαίτερα επίκαιρο στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα εξαιτίας της γενικότερης κρίσης που έχει επέλθει η χώρα.

Η έρευνα του Δαρόπουλου (2006) αποκάλυψε τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τη σχολική επίδοση. Ο Δαρόπουλος (2006) συγκέντρωσε δείγμα από 706 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διαμένουν στους νομούς Μαγνησίας και Ιωαννίνων. Από την άλλη η έρευνα της Γιαννικοπούλου (2011) φανέρωσε ότι η σχολική επίδοση συγγέεται θετικά με την ενσυναίσθηση. Οι 183 μαθητές από δύο γυμνάσια της πόλης της Καλαμάτας φανέρωσαν ότι η αύξηση της ενσυναίσθησης και της ευημερίας προκαλεί παράλληλη αύξηση της επίδοσης των παιδιών. Σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας στα ελληνικά αυτά σχολεία έδειξε πως το θηλυκό γένος επέδειξε υψηλότερη συναισθηματικότητα σε σχέση με το αρσενικό.

Επιπρόσθετα, η έρευνα της Μιχαήλ (2014) επικεντρώθηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη 80 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 42 ήταν αγόρια και οι 38 κορίτσια. Παράλληλα, εξέτασε τη γνώμη 21 εκπαιδευτικών για τις σχέσεις που διατηρούν με τους/τις μαθητές/τριές τους. Σημαντικό είναι ότι η Μιχαήλ (2014) χρησιμοποίησε την Κλίμακα Ανάπτυξης της Ενσυναίσθησης των Παιδιών για να υπολογιστεί ο βαθμός ενσυναίσθησης των παιδιών όσον αφορά το συναισθηματικό, το γνωστικό και το συμπεριφορικό επίπεδο.

Τα ευρήματα από την προαναφερθείσα έρευνα κατέληξαν στο ότι το ποσοστό ενσυναίσθησης αυτών των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνεται σε μεσαίο επίπεδο. Επίσης, σχετικά με τα τρία παραπάνω επίπεδα ενσυναίσθησης, τα υψηλά ήταν το συναισθηματικό και το γνωστικά, ενώ χαμηλά το συμπεριφορικό επίπεδο ενσυναίσθησης. Πρέπει να διασαφηνιστεί πως η συμπεριφορική ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών να τοποθετούνται στη θέση ενός άλλου ατόμου και να κρίνουν πώς θα συμπεριφέρονταν οι ίδιοι σε μια περίπτωση. Τέλος, αναφορικά με το φύλο των παιδιών, η έρευνα κατέληξε ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση, αποτέλεσμα που συνάδει και με την έρευνα της Γιαννικοπούλου (2011).

Επιπλέον, η συναισθηματική επίγνωση και η ενσυναίσθηση μελετήθηκε από τη Λιθαδιώτη (2008) στο περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού). Το δείγμα της απαρτίστηκε από 223 μαθητές, 114 κορίτσια και 109 αγόρια στην περιοχή του Ρεθύμνου Κρήτης. Τα ευρήματα υποστηρίζουν πως η συναισθηματική επίγνωση λειτουργεί ως ένας βασικός παράγοντας της ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα απέδειξε πως συντελείται σύνδεση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την παραγωγιστική έκφραση συναισθημάτων (κινήσεις προσώπου). Ένα ξεχωριστό εύρημα σχετίζεται με το γεγονός ότι οι μαθητές που είχαν χαμηλότερη ενσυναίσθηση έτειναν να αποδίδουν ευθύνες σε τρίτα πρόσωπα. Και αυτή η έρευνα στον ελληνικό χώρο επιδεικνύει πως τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική αντίληψη από τα αγόρια.

Άλλη μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο και προσφέρει αξιόλογα αποτελέσματα είναι του Θεοδοσάκη (2014). Η έρευνα αφορούσε την εξέταση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και του φύλου μεταξύ 176 εκπαιδευτικών, από τους οποίους οι 116 ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι άντρες. Χαρακτηριστικό είναι ότι προέρχονταν από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αποτέλεσαν τυχαία επιλογή από ποικίλες περιοχές της χώρας. Ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν σημαντικό βαθμό ενσυναίσθησης, εύρημα πολύ θετικό για τα δεδομένα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Επιπλέον, ο Θεοδοσάκης (2014) ανέφερε πως η ενσυναίσθηση συνδέεται με το αν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές διαδικασίες. Σχετικά με το φύλο προκύπτει πως οι καθηγήτριες είχαν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους καθηγητές.

Φαίνεται ότι το αποτέλεσμα για τη σχέση ενσυναίσθησης και φύλου έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, καθώς και η Νάνου-Ζήση (2009) κατέληξε σε ανάλογα συμπεράσματα. Αυτή η έρευνα αφορούσε τη σύνδεση μεταξύ ενσυναίσθησης και ηγεσίας, έπειτα από την εξέταση 58 διευθυντών και 116 εκπαιδευτικών και των δύο φύλων στο νομό Μαγνησίας. Παρότι, τα αποτελέσματα στήριξαν την παραπάνω σύνδεση μεταξύ υψηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης και γυναικών, στην περίπτωση της ηγεσίας η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ήταν ιδιαίτερα μικρή.

## **4. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η έννοια του παιχνιδιού συνδέεται άρρηκτα με την άποψη ότι σχετίζεται με πιο βαθιές λειτουργίες του οργανισμού, αφού ένας οργανισμός κινητοποιείται από μια εσωτερική δύναμη. Αυτή η εσωτερική δύναμη δεν είναι άλλη από την ικανοποίηση των συναισθημάτων του ατόμου τη στιγμή που παίζει. Το παιχνίδι αποτελεί μια έννοια που ενσωματώνει τον ίδιο τον σκοπό ενός παιδιού, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζεται ως βασική ανάγκη ενός παιδιού (Παπαδημητρακόπουλος, 1996). Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά πρέπει να ηρεμούν και να ωθούνται στην πληρέστερη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων τους μέσω της λειτουργίας των σωματικών αλλά και πνευματικών ιδιοτήτων ενός παιδιού (Αντωνιάδης, 1994).

Η συμβολή του επεκτείνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το παιχνίδι χαρακτηρίζεται, επίσης, από την ανάπτυξη του πνεύματος και των συναισθημάτων των μαθητών και από την ώθηση σε ατομική δημιουργία παραστάσεων και εικόνων. Όλα αυτά τα στοιχεία βοηθούν στην ανάπτυξη συγκέντρωσης, παρατήρησης, σύγκρισης, δημιουργικότητας και κοινωνικοποίησης. Η διαδικασία του παιχνιδιού εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προσφέρει στα παιδιά σωματικό αυτοέλεγχο και δυνατότητες αυτό-απασχόλησης, ενώ παράλληλα αυξάνει τη διάθεση των μαθητών να ολοκληρώσουν το παιχνίδι με το οποίο έχουν καταπιαστεί. Επιπλέον, η ψυχαγωγία αποτελεί μια από τις βασικές παραμέτρους ανάπτυξης ατομικών δυνατοτήτων, καθώς το παιχνίδι απαιτεί από τα παιδιά έλεγχο, προσοχή και σύνθετη σκέψη. Επομένως, το παιχνίδι συντελεί ενεργά στην εξέλιξη των σωματικών, των πνευματικών και των συναισθηματικών δυνατοτήτων (Αντωνιάδης, 1994).

### **4.1. Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση**

Ο Κυριαζόπουλος (1990) αναφέρει πως η μάθηση είναι η απάντηση σε κίνητρα πνευματικής και ψυχολογικής φύσεως αλλά και σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα. Η ενεργητική διαδικασία ωθεί τους μαθητές σε κατάκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων δια μέσου προσωπικών εμπειριών και δράσεων. Η θετική μάθηση μπορεί να μεταβάλλει μια υπάρχουσα συμπεριφορά ανάλογα τις επιδράσεις που ασκεί στον εκάστοτε μαθητή (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, 2009). Η μαθησιακή διαδικασία επιβάλλει την προσαρμογή των μαθητών σε νέες ψυχολογικές και κοινωνικές

ανάγκες, οι οποίες απαιτούν με τη σειρά τους τη λειτουργία γνωστικών διεργασιών (Μακρόγλου et al., 2004).

Τα παιδιά εκφράζουν εν γένει την ανάγκη τους για τη μάθηση, στοιχείο που ωθεί στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθητών πρέπει να βασίζονται σε ρεαλιστικές εμπειρίες και ενδιαφέροντα. Η μάθηση οφείλει να προσανατολίζεται στην κατάκτηση εφοδίων, τα οποία θα είναι λειτουργικά για την πορεία της ζωής των παιδιών και κατ' επέκταση είναι πολύ σημαντικό να ελέγχεται ο τρόπος διδασκαλίας και όχι μόνο η πληροφορία αυτής. Επομένως, γίνεται λόγος για μια σύγχρονη μάθηση που δε θα έχει στόχο μόνο την απόκτηση γνώσεων στα εκάστοτε αντικείμενα, αλλά στην κατάκτηση γνώσεων που υπερβαίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Μετοχιανάκη, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πρέπει να αναφερθεί ότι ένα βασικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί το παιχνίδι. Το παιχνίδι συμβάλλει στην αυτομόρφωση των μαθητών, η οποία περνάει από τρία βασικά στάδια που είναι η χρήση των αισθήσεων, η επαφή με τη διάνοηση και η αξιοποίηση των γνώσεων στην μετέπειτα πορεία του. Η «παιγνιώδης μάθηση» κρίνεται ως το ανώτατο στάδιο μάθησης, μέσω του οποίου το παιδί κατακτά τη γνώση διά μέσου του παιχνιδιού που απαιτεί συγκέντρωση και εξάσκηση, αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο την πρωταρχική μορφή της βασικής μάθησης (Πανταζής, 2004). Το γεγονός ότι ένας μαθητής μπορεί να διαχειριστεί ένα παιχνίδι συνεπάγεται την απόκτηση γνώσεων για αυτό (Πανταζής, 2004). Ένα παιδί κατανοεί καλύτερα τη γνώση που έχει λάβει διά μέσου του παιχνιδιού, το οποίο επισφραγίζει αυτή τη γνώση. Οι παιγνιώδεις διαδικασίες ενεργοποιούν ολιστικά τις δυνατότητες των μαθητών, αφού οργανώνουν τις γνώσεις τους και αποτελούν το βασικό φυσικό παιδαγωγικό τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι είναι η βασική μορφή μάθησης ή μια αδιάκοπη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, στο αυθόρμητο παιχνίδι τα παιδιά δεν εφαρμόζουν πάντα σωστά τις γνώσεις που έχουν λάβει, καθώς οι ιδιότητες της μάθησης εμπλέκονται με τις δυναμικές ατομικές και συλλογικές διαδικασίες που, συχνά, ένα παιδί δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Επιπλέον, η ποιότητα του παιχνιδιού όσον αφορά στα εκπαιδευτικά του χαρακτηριστικά διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού. Τα χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού πρέπει να απαρτίζονται από

στοιχεία της καθημερινότητας, ούτως ώστε να είναι ωφέλιμα και να προσελκύουν τους μαθητές (Πανταζής, 2004).

Επιπρόσθετα, τα παιχνίδια επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων ενός παιδιού, στοιχεία που συνεπάγονται την εξέλιξη της κοινωνικοποίησης και της όξυνσης των συναισθημάτων (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009). Η κοινωνικοποίηση βοηθά στην κοινωνική αποδοχή μέσω της αναγνώρισης κοινών αξιών και πεποιθήσεων μιας μικρότερης ή ευρύτερης ομάδας, ενώ τα συναισθήματα αποτελούν υποκειμενικά στοιχεία ενός ατόμου (Βοσνιάδου, 2001). Η αναφορά σε ψυχοκοινωνικές δυνατότητες σχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη ενός παιδιού, το οποίο εστιάζει σε δυνητικές μεταβολές ζωής και συμπεριφοράς, σε συναισθήματα, καθώς και στον τρόπο που συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις. Η κοινωνική του ανάπτυξη ενσωματώνει όλες τις πιθανές σχέσεις που εμπλέκεται ένα παιδί, δηλαδή με το οικογενειακό, το φιλικό και το εκπαιδευτικό του περιβάλλον (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009).

Η μαθησιακή διαδικασία, που συνοδεύεται από παιχνίδια, βοηθά στην ηθική διαμόρφωση ενός παιδιού όσον αφορά τα ήθη και τους κανόνες της ευρύτερης κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η ηθική και η φαντασιακή ανάπτυξη των παιδιών απαιτεί παιχνίδια που θα το εκπαιδεύουν ψυχαγωγώντας το, θα αναπτύσσουν και θα βοηθούν τη συναισθηματική του σκέψη και έκφραση, θα προωθούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύοντας την ύπαρξη θετικών αξιών (Παπαδημητρακόπουλος, 1996). Ο ίδιος ο Piaget αναφέρει τη σπουδαιότητα της εξέλιξης του κοινωνικού-συναισθηματικού τομέα, ο οποίος προωθείται και από το παιχνίδι, το οποίο μπορεί να δομήσει τον γνωστικό τομέα ενός παιδιού (Kamii & Devries, 1979).

Η άποψη, που ένα παιδί διαμορφώνει για τον κόσμο, είναι πιθανό να δυσχεραίνει την ομαλή συνύπαρξή του με άλλα παιδιά, συνδυαστικά με τον ανταγωνισμό που υπάρχει στα ομαδικά παιχνίδια με αποτέλεσμα την μερική του άρνηση για συμμετοχή σε αυτά. Πολλές φορές παρατηρείται ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών τσακώνονται ή τραυματίζονται εξαιτίας της ενδεχόμενης κτητικότητας και της τάσης τους να «τραβήξουν την προσοχή». Η πραγμάτωση ενός παιχνιδιού βοηθά στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία μιμούνται τα οικεία τους περιβάλλοντα και κατακτούν τις γνώσεις και τις ικανότητες που τους έχουν προσφερθεί (Shelton & Altmann, 2012). Τους ρόλους που λαμβάνει ένα παιδί κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, πιθανόν να υιοθετηθούν στην μετέπειτα κοινωνική του ζωή.

Στα παραπάνω εισάγεται και εμπλέκεται η έννοια της εμπειρίας, όπου γίνεται λόγος για τη σημαντικότητα του γεγονότος να έρχεται το παιδί σε επαφή με άλλους συνομήλικούς του από μικρή ηλικία, ούτως ώστε να συμμετέχει πιο ενεργά στα ομαδικά παιχνίδια κατά την εκπαιδευτική του πορεία. Η εμπειρία αποτελεί βασικό αποτέλεσμα της μάθησης, αφού ένα παιδί μαθαίνει πώς να παίζει και να μοιράζεται αντικείμενα και σκέψεις, ενώ παράλληλα βρίσκεται σε συνεχή επαφή με νέες δεξιότητες όσον αφορά το κοινωνικό, το γλωσσικό και το νοητικό κομμάτι (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, 2009). Σε ηλικίες άνω των πέντε ετών, τα παιδιά επηρεάζονται δραστικά από τις σκέψεις και τις συμπεριφορές των φίλων του, ενώ τα παιχνίδια λειτουργούν αποτελεσματικά στην ορθή διαχείριση των διαπροσωπικών του σχέσεων, αφού το παιδί μαθαίνει να ικανοποιεί τις ανάγκες του σεβόμενο τις ανάγκες των άλλων (Shelton, 2012). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλες αξίες και κατ' επέκταση με διαφορετικά παιχνίδια από αυτά που είχαν συνηθίσει.

Το παιχνίδι ωθεί σε μια πιο ομαλή μάθηση με λιγότερη πίεση και άγχος, αφού η σημαντικότητά του ενσωματώνει ποικίλες πλευρές, όπως εκπαίδευση, πραγμάτωση διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνική προσαρμογή, αλληλοσεβασμό και αποδοχή των όρων μιας ομάδας. Οι γνώσεις τους επεκτείνονται στην κατανόηση των ποικίλων ρόλων που μπορούν να υιοθετήσουν, οι οποίοι χρησιμοποιούνται κατάλληλα ανάλογα το περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά συμμετέχουν. Ως βασική πηγή εκπαίδευσης και μάθησης, το παιχνίδι ωθεί τα παιδιά σε προσωπική αναζήτηση πρακτικών και ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων, ενώ παράλληλα λειτουργεί θετικά για την ένταξή του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

## **4.2. Έρευνες για τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαίδευση**

Οι Zoth et al. (2017) αναφέρουν πως το παιχνίδι είναι το σημαντικότερο κίνητρο των παιδιών ανά τον κόσμο και ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες ωθούν στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Η ολιστική ανάπτυξη σχετίζεται με τον κοινωνικό, γνωστικό, φυσικό και συναισθηματικό τομέα. Η έρευνά τους αναφέρει πως το παιχνίδι διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην υγιή ανάπτυξη των παιδιών, ενώ παράλληλα αποτελεί το βασικό δικαίωμα αυτών. Επισημαίνουν πως, ενώ έχει αναγνωριστεί η σημαντικότητα του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών –κοινωνικά και εκπαιδευτικά- ο χρόνος παιχνιδιού των παιδιών στη σύγχρονη εποχή είναι

μειωμένος. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με παιχνίδια κατά οχτώ ώρες λιγότερες την εβδομάδα εξαιτίας της προετοιμασίας που υπόκειται στα παιδιά για να εισαχθούν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στηριζόμενοι στην άποψη ότι η κοινωνία έχει πλάσει μια αυθαίρετη διχοτόμηση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση, προσπαθούν να παρουσιάσουν μια έρευνα που δείχνει ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία πρέπει να βασίζεται στο διαχρονικό παιχνίδι που θα έχει επίκεντρο το παιδί. Τονίζουν ότι το παιχνίδι βοηθά στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών, στοιχείο που αποτελεί βασική παράμετρο ομαλής ένταξης στο ενήλικο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, η έρευνά τους εστιάζει και στη σημαντικότητα της καθοδήγησης του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον σε ευκαιρίες μάθησης διά μέσου του παιχνιδιού. Η επιτυχής εισαγωγή του παιχνιδιού στη μάθηση επιβάλλει έναν εκ νέου ορισμό της μάθησης, ο οποίος θα περιλαμβάνει την κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης μέσω του παιχνιδιού που θα αντλεί από το φυσικό περιβάλλον των παιδιών. Τέλος, οι ερευνητές πιστεύουν πως η μάθηση μέσω του παιχνιδιού αποτελεί τον βασικό παράγοντα προετοιμασίας για να διαχειριστούν τον ενήλικο κόσμο, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού.

Οι Smith & Pellegrini (2013) κάνουν λόγο για έλλειψη πληροφοριών σχετικά με το χρόνο και την ενέργεια που καταναλώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού και κατ' επέκταση δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια για τα συνεχή θετικά οφέλη του παιχνιδιού. Ωστόσο, αναφέρουν πως τα παιδιά που εκφράζουν πιο βίαιες σκέψεις και συμπεριφορές ή αντικοινωνική συμπεριφορά, έχουν έρθει σε ελάχιστη επαφή με παιγνιώδεις δραστηριότητες ή τους παρέχονται παιχνίδια πολεμικού ή βίαιου χαρακτήρα. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητά τους με παιχνίδια κατασκευών, όπως είναι τα LEGO. Προτείνουν πως σε προσχολικές ηλικίες, οι νηπιαγωγοί πρέπει να συνεργάζονται με τα παιδιά, ώστε να δομούν τα παιχνίδια από κοινού μετατρέποντάς τα σε κοινωνικό-θεματικά. Επιπλέον, αναφέρουν ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός χώρου παιχνιδιού με κατασκευή ποικίλων σκηνών όπως παιδότοπος, «νοσοκομείο», ρουχισμός, αλλά και παιχνιδιών που θα αναπτύσσουν τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με ευχάριστο τρόπο. Εστιάζουν στη σημαντικότητα δημιουργίας πολλών ελεύθερων αλλά δομημένων παιχνιδιών που θα αναπτύσσουν όλες τις μαθησιακές πλευρές.



Οι Martlew et al. (2011) διεξάγοντας έρευνα στη Σκωτία, παρατήρησαν ότι η σύγχρονη εκπαίδευση εστιάζει σε μια πιο ενεργή μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι. Η έρευνα αφορά έξι σχολικές τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Σκωτίας, όπου το ενεργητικό περιβάλλον μάθησης ενσωματώνει τις εμπειρίες των παιδιών εντός του σχολείου, εξετάζοντας παράλληλα τις απόψεις και τις τάσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή τη νέα παιδαγωγική δραστηριότητα. Τα ευρήματά τους αναφέρουν τους ποικίλους ρόλους των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί ερμήνευσαν με διαφορετικό τρόπο την ενεργή μάθηση, αφού σε κάποιες σχολικές τάξεις το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε περιφερειακά και όχι ως βασικό κομμάτι μάθησης και διδακτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, τα ευρήματά τους κάνουν λόγο για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενώ είχαν έναν αρχικό ενθουσιασμό για αυτή τη μελέτη, εξέφρασαν διαφορετικές αντιλήψεις για τους στόχους και τα οφέλη της παιδαγωγικής/ενεργής μάθησης. Οι διαφορετικές αντιλήψεις για αυτόν τον τύπο μάθησης τους δυσκόλεψε να προσαρμόσουν τις αρχικές τους ιδέες στη νέα μορφή μάθησης εξαιτίας της παιδαγωγικής πραγματικότητας όπως για παράδειγμα ο μεγάλος αριθμός των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας. Τα δεδομένα τους έδειξαν πως η μεταβολή προς μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση αντιμετωπίζει δυσκολίες και περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με τους ελλειπείς πόρους της εκπαίδευσης. Σημειώνουν πως το κράτος της Σκωτίας ασχολήθηκε με το ζήτημα, αφού εξέδωσαν λόγο για τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ενεργή μάθηση, εξυπηρετώντας τις ανάγκες των παιδιών όπου οι εκπαιδευτικοί θα αναδιαμορφώσουν τις πρακτικές τους εντός της σχολικής τάξης. Το βασικό ερώτημα της έρευνάς τους είναι ο καθορισμός της ενεργής μάθησης, ο οποίος βρίσκεται στο δίπολο ενεργητικής ή πνευματικής δραστηριότητας. Ωστόσο, επιμένουν στο ότι η ενεργή μάθηση είναι αυτή που εκκινεί από τον μαθητή και όχι τον εκπαιδευτικό. Τέλος, οι ερευνητές προτείνουν τη διεξαγωγή μετέπειτα έρευνας, όπου θα μελετηθούν τα αποτελέσματα αυτής της μάθησης στα παιδιά και πώς λειτούργησε αυτή η νέα παιδαγωγική μέθοδος από δασκάλους με κατάρτιση και δασκάλους χωρίς περαιτέρω εκπαίδευση σε τέτοιες μορφές μάθησης.

Οι Fisher et al. (2010) εξετάζουν ένα βασικό ερώτημα που αφορά στον βέλτιστο τρόπο εκπαίδευσης που οι μαθητές θα μπορούν να πετυχαίνουν στον διεθνή μεταβαλλόμενο κόσμο. Η μελέτη τους αναφέρει στοιχεία για την προώθηση των παιδιών σε ακαδημαϊκή εκπαίδευση μέσω σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, που παράλληλα θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες

δεξιότητες που επιβάλλουν οι κοινωνίες. Προσπαθούν να επισημάνουν τη σημαντικότητα της παιγνιώδους μάθησης, που αφορά μια εκπαιδευτική προσέγγιση που περιλαμβάνει δραστηριότητες ελεύθερου αλλά δομημένου παιχνιδιού. Η δόμηση των παιχνιδιών θα λειτουργεί υπέρ της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των παιδιών σε ακαδημαϊκά, κοινωνικό-συναισθηματικά και γνωστικά περιβάλλοντα. Κάνουν λόγο για τη δημιουργία ενός σχολείου περισσότερο παρατηρητικού και πειραματικού που θα εισάγει προτάσεις για την εφαρμογή νέων παιγνιωδών μεθόδων μάθησης.

Επιπλέον, η έρευνα ορίζει την παιδική μάθηση ως την εκπαιδευτική διαδικασία που συνδυάζει το ελεύθερο και το καθοδηγούμενο παιχνίδι και θα προσφέρει σε δεύτερο χρόνο κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αυτού του τύπου η μάθηση πρέπει να εκκινεί από τις προσχολικές ηλικίες ώστε να εξασφαλίζεται η βραχυπρόθεσμη και η μακροπρόθεσμη απόκτηση και κατάκτηση γνώσεων. Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών σε ένα σύνθετο κοινωνικά περιβάλλον, που απαιτεί συνδυαστικές γνώσεις. Τα δεδομένα τους αποδεικνύουν πως η μάθηση μέσω του παιχνιδιού μπορεί να ωθήσει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων και σκοπών της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα τονίζουν ότι το παιχνίδι και η μάθηση δε θα έπρεπε να είναι διακριτά στοιχεία στην εκπαίδευση.

Η έρευνα της Μάρκου (2015) καταπιάνεται με τα οφέλη του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπου τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης μπορούν να ωφεληθούν από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι το παιχνίδι λειτουργεί υποστηρικτικά στην εκπαίδευση των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης, καθώς μπορεί να βελτιστοποιήσει τις υπάρχουσες δεξιότητές τους, ενώ ταυτόχρονα βοηθά στην ομαλή ένταξή τους εντός της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση εντός της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η Μάρκου (2015) αναφέρει ότι η απολαβή των γνώσεων από μαθητές με ειδικές ανάγκες έρχεται μέσω των παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, κρίνεται κομβική η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση αφού λειτουργεί θετικά στους μαθητές και στην ανάπτυξη αυτών σε όλα τα βασικά επίπεδα (γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό).

Τα παιχνίδια πρέπει να δομηθούν από τους εκπαιδευτικούς αναλογικά με τις ανάγκες των παιδιών ειδικής αγωγής, ούτως ώστε να εξελίσσουν ακόμα και τις κινητικές τους δυνατότητες. Και σε αυτήν την έρευνα στηρίζεται η ύπαρξη ελεύθερων αλλά δομημένων και καθοδηγούμενων παιχνιδιών που θα αντλούν από προσωπικές εμπειρίες και θα ωθούν τα παιδιά στην κατασκευή

νέων ιδεών και νοημάτων. Με αυτόν τον τρόπο θα αποκομίσουν όλα τα βασικά στοιχεία που θα τους επιτρέψουν τις ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις, που με τη σειρά τους θα επιφέρουν τα αισθήματα της ικανοποίησης και της αυτοπεποίθησης. Η ερευνήτρια τονίζει πως τα παιχνίδια πρέπει να κατασκευάζονται βάσει των εκπαιδευτικών αρχών και αντικειμένων ανάλογα το επίπεδο, την ψυχολογία και τις ανάγκες των παιδιών.

Τέλος, η έρευνα της Μπούρχα (2014) καταπιάνεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που σχετίζονται με το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό παιχνίδι και πώς αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά και να ενταχθεί στις διδακτικές στρατηγικές. Η έρευνα απαρτίστηκε από σαράντα δύο νηπιαγωγούς στην περιοχή του Βόλου, οι οποίοι έδωσαν συνεντεύξεις. Οι νηπιαγωγοί έδειξαν θετική στάση για τη χρήση του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία, αφού έκριναν πως το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο ανάπτυξης της μάθησης των παιδιών. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το οργανωμένο παιχνίδι είναι αποδοτικότερο για τη μάθηση όσον αφορά στην εξέλιξη των γλωσσικών και κοινωνικών δυνατοτήτων αντίθετα από αυτές των θετικών επιστημών. Επιπλέον, αποδείχτηκε ότι η αποδοτικότητα του παιχνιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις χωρικές διαστάσεις, τα εργαλεία παιχνιδιού, τους ρόλους των εκπαιδευτικών αλλά και την ομαλή συνεργασία με τα οικογενειακά περιβάλλοντα των παιδιών. Τέλος, φάνηκε πως ενσωμάτωση του παιχνιδιού ως διδακτικής στρατηγικής αποτελεί καίριο εργαλείο των εκπαιδευτικών.

## 5. Συμπεράσματα

Οι αναφορές σχετικά με τη μάθηση των παιδιών διά μέσου του παιχνιδιού έδειξε ότι αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Γίνεται λόγος για ένα εργαλείο που λειτουργεί εποικοδομητικά και αποτελεσματικά όχι μόνο για την ανάπτυξη των γνωστικών δυνατοτήτων των παιδιών, αλλά και των κοινωνικών, αφού τα παιδιά αποκτούν έλεγχο του εαυτού και της συμπεριφοράς τους (Αντωνιάδης, 1994). Παράλληλα, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσοντας υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, στοιχείο που λειτουργεί θετικά και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Fisher et al., 2010). Επιπλέον, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δύνανται να βοηθούν συνολικά στην εξέλιξη των δυνατοτήτων των παιδιών ενισχύοντας την οργάνωση των γνώσεων τους πέραν του περιβάλλοντος της εκπαίδευσης (Πανταζής, 2004).

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ενσυναίσθηση δείχνει ότι η κατανόηση της διαδικασίας της ενσυναίσθησης, ενόψει των δυνατοτήτων της για την ενίσχυση της μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εκπαίδευση των παιδιών. Η αυτοπεποίθηση μπορεί να προωθηθεί μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, από παιδιά νηπιαγωγών έως ενήλικες εκπαιδευτικούς (Γιαννούλης, 1980). Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά κενά και προκλήσεις στην έρευνα, προτού μπορέσει να υλοποιηθεί πλήρως το εκπαιδευτικό δυναμικό της ενσυναίσθησης.

Πολλές διαφορετικές διαδικασίες χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και παραμένει ανοιχτό το πεδίο για συστηματική έρευνα και ανάλυση, ώστε να καθοριστούν οι τεχνικές και τα συστατικά μιας παρέμβασης, τα οποία θα είναι περισσότερο αποτελεσματικά. Οι πρόοδοι στη γνωστική νευρο-επιστήμη, όπως η έρευνα σε νευρώνες-καθρέφτες, μπορεί να παρέχουν μια σαφέστερη κατανόηση των ιδιοτήτων της ενσυναίσθησης. Ο τρόπος με τον οποίο η ενσυναίσθηση έχει προσδιοριστεί και μετρηθεί στις μελέτες της κατανόησης του εκπαιδευτικού διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο έχει εκτιμηθεί στις περισσότερες μελέτες της ενσυναίσθησης για μαθητές. Λόγω των πολυάριθμων διαστάσεων και των διαφορετικών ορισμών της ενσυναίσθησης, η εκτίμησή της μπορεί να απαιτήσει πολλαπλά μέτρα.

Η ανάγκη για συμπληρωματική έρευνα σχετικά με την κατάρτιση της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς, είναι επιτακτική. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι το κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων κατάρτισης ενσυναίσθησης που απευθύνονται στους μαθητές. Εάν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν άμεσα στην κατάρτιση των μαθητών με ενσυναίσθηση, είναι πιθανό τα προγράμματα να είναι πιο επιτυχημένα. Οι εκπαιδευτικοί ως βασικά πρότυπα των μαθητών οφείλουν να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους και ταυτόχρονα να επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές (Κολιάδης, 1997). Για αυτό το λόγο αναφέρεται η σημαντικότητα της ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, μέσω των οποίων θα δομούν υγιείς σχέσεις με τους μαθητές, ενώ παράλληλα θα διαχειρίζονται ορθά τυχόν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών (Carnavale et al., 1990).

Είναι σαφές ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να αποδειχθεί η μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης ενσυναίσθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε αυτό το σημείο, είναι δίκαιο να πούμε ότι εάν τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών μεταδίδουν γνώσεις ενσυναίσθησης, αυτή η γνώση είναι πιθανό να έχει θετικές επιπτώσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση:

- Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 89-99.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental psychology*, 36(4), 438.
- Barak, A., Engle, C., Katzir, L., & Fisher, W. A. (1987). Increasing the level of empathic understanding by means of a game. *Simulation & Games*, 18(4), 458-470.
- Berenson, B. G., & Carkhuff, R. R. (1967). *Sources of gain in counseling and psychotherapy: readings and commentary*. Holt, Rinehart and Winston.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence– empathy= aggression?. *Aggression and violent behavior*, 5(2), 191-200.
- Bonner, T. D., & Aspy, D. N. (1984). A Study of the Relationship between Student Empathy and GPA. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22(4), 149-54.
- Brehm, S. S., Fletcher, B. L., & West, V. (1981). Effects of empathy instructions on first-grader's liking of other people. *Child Study Journal*.
- Budin, M. L. (2001). Tea and empathy. *School Library Journal*, 47, 45-46.
- Ghaly-Calafati, T. (2013). *Teachers' and principals' perceptions of contexts and conditions that maintain bullying in elementary schools* (Doctoral dissertation).
- Carnavale, A. et al. (1990). *Workplace Basics: The essential skills employers want*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cedefop (2002). *Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων*. Δεύτερη έκθεση για την έρευνα σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρώπη: περίληψη των

κυριότερων σημείων. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Chang, A. F., Berger, S. E., & Chang, B. (1981). The relationship of student self-esteem and teacher empathy to classroom learning. *Psychology: A Journal of Human Behavior*.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- Cress, S. W., & Holm, D. T. (1998). *Developing Empathy Through Children's Literature*.
- Dinić, B. M., Kodžopeljić, J. S., Sokolovska, V. T., & Milovanović, I. Z. (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender. *School Psychology International*, 37(4), 359-377.
- Dixon, T. & O'Hara, M. (2006). *The Making Practice-Based Learning work Project*. Ανακτήθηκε στις 9 Απριλίου 2014, από [www.practicebasedlearning.org](http://www.practicebasedlearning.org).
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1 (2), 209–228.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91.
- European Commission (2003). *Implementation of education & training 2010*. Work Programme. Working Group-Basic Skills, Entrepreneurship and foreign languages.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress in experimental personality research*, 8, 1-47.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102.

- Feshbach, N. D., & Konrad, R. (2001). Modifying aggression and social prejudice. In *Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims* (pp. 355-360). Springer, Boston, MA.
- Feshbach, N. D., & Rose, A. (1990). *Empathy and aggression revisited: The effects of classroom context*. Paper.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2010). *Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy*. Oxford Handbooks Online.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goodall, H.L., & Goodall, S. (2006). *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Gottman, J. (2011). *Raising an emotionally intelligent child*. Simon and Schuster.
- Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy, formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hammond, A. (2006). *Tolerance and Empathy in Today's Classroom: Building Positive Relationships Within the Citizenship Curriculum for 9 to 14 Year Olds*. SAGE.
- Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., & Reynolds, M. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: *Testing... Adolescence*, 29(116), 116.
- Higgins, E., Moracco, J., & Danford, D. (1981). Effects of human relations training on education students. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 22-25.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1983). *Affective and cognitive processes in moral internalization. Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, 236-274.



- Huang, X., Li, W., Sun, B., Chen, H., & Davis, M. H. (2012). The validation of the Interpersonal Reactivity Index for Chinese teachers from primary and middle schools. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(2), 194-204.
- Kamii, C. & Devries, R., (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Kalliopuska, M., & Ruokonen, I. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 76 (1), 131- 137.
- Kaya, B. (2016). An Evaluation of the Empathy Levels of Pre-Service Social Studies Teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229-237.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.
- Kohn, A. (1991). Caring kids, the role of the schools. *Phi Delta Kappan*, 72 (7), 496-506.
- Kremer, J. F., & Dietzen, L. L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed. *Journal of College Student Development*.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27 (1), 1-13.
- MASS Project (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills 2011*. Ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2014 από: [http://mass-project.org/attachments/396\\_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf](http://mass-project.org/attachments/396_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf).
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31 (1), 71-83.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 12 (1), 76-83.

- Michalska, K. J., Kinzler, K. D., & Decety, J. (2013). Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 3, 22-32.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103(3), 324.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and violent behavior*, 21, 61-72.
- Nanda, S. (2014). Are there Gender Differences in Empathy? *Undergraduate Journal of Psychology*, 7, Retrieved from <http://ujpb.org/research/volume-7/arethere-gender-differences-in-empathy>.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 44(4), 372-390.
- Osier, J. L., & Fox, H. P. (2001). *Settle Conflicts Right Now!: A Step-by-step Guide for K-6 Classrooms*. Corwin Press.
- Pecukonis, E. V. (1990). A cognitive/affective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 25(97), 59.
- Perry, D. G., Bussey, K., & Freiberg, K. (1981). Impact of adults' appeals for sharing on the development of altruistic dispositions in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32(1), 127-138.
- Peter K. Smith, PhD, 2Anthony Pellegrini, PhD Goldsmiths. *Learning Through Play*. University of London, United Kingdom, 2University of Minnesota, USA June 2013, Rev. ed.
- Peterson, R., & Leonhardt, J. M. (2015). The Complimentary Effects of Empathy and Nonverbal Communication Training on Persuasion Capabilities. Peterson, R. & Leonhardt, JM (2015). The complementary effects of empathy and nonverbal communication training on persuasion capabilities. *Administrative Issues Journal*, 5(1), 77-88.

- Redman, G. L. (1977). Study of the relationship of teacher empathy for minority persons and inservice human relations training. *The Journal of Educational Research*, 70(4), 205-210.
- Rueckert, L. (2011). Gender differences in empathy. *Psychology of empathy*, 221, 234.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2000) Definition and selection of key competences. In the *INES compendium. Contribution from the INES networks and working groups.* (p.p.67-80). Paris: OECD.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (Eds) (2004). *Developing Key Competencies in Education: some lessons from international and national experience.* Geneva: UNESCO/BIE.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Shelov, S., & Altmann, T., (2012). *Η φροντίδα του μωρού και του μικρού παιδιού: Από τη γέννηση έως τα πέντε του χρόνια.* Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301-328.
- Stephan, W. G., & Finley, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55, 729–743.
- Stout, C. J. (1999). The art of empathy: Teaching students to care. *Art Education*, 52(2), 21-34.
- Herrera Torres, L., Buitrago Bonilla, R. E., Moreno, Á., & Karina, A. (2016). *Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia.*
- Van Heerebeek, E. C. M. (2010). *The Relationship between cognitive and affective empathy and indirect and direct aggression in dutch adolescents* (Master's thesis).
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329.

- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Yogev, A., & Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: Effects on tutors' attributes. *The Journal of Educational Research*, 75(5), 261-268.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zosh, J.M., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Pasek, K.H., Lynne S.S., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. The LEGO Foundation, DK.

### **Ελληνόγλωσση:**

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αντωνιάδης, Α., (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: university studio press.
- Βοσνιάδου, Σ., (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, Τόμος Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πάτρας
- Γιαννούλης, Ν., 1980. *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα.
- Δημητρίου, Λ., Χατζηνεοφύτου, (2009). *Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής*, 6η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Δαρόπουλος, Α., (2004) *Ηφαιστεια – σεισμοί και μέτρα προστασίας – αξιολόγηση διδακτικού υλικού*. Διπλωματική Εργασία.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, 9/11/2000.
- Θεοακούλης, Γ., 1994. *Η Διδασκαλία με ομάδες στα πλαίσια της τάξης*. Σχολείο και Ζωή, τ. 2. Αθήνα.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Σύγχρονο Σχολείο*. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Θεοδοσάκης, Δ., (2014). *Η ενσυναισθητική συμπεριφορά σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και η διάσταση του φύλου*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Πάτρα.
- Καμήλαλη, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας* (Bachelor's thesis).
- Καράμηνας, Ι., 2001. *Ο ρόλος του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 59-60. Αθήνα.
- Κιρκιγιάννη Φωτεινή, Π. (2009). Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και την συμβουλευτική. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 5, 2009.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Α. Κοντάκος & Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία*. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα, (σσ. 249-271). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ., 1997. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.
- Κυριαζόπουλος, Γ., (1990). *Παιδική ηλικία : Ενδιαφέροντα και κίνητρα για μάθηση*. Αθήνα: Κουτσούμπος Α.Ε.
- Κωνσταντίνου, Χ., 1994. *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα.
- Λιθαδιώτη, Α., (2008). *Ενσυναίσθηση και συναισθηματική αντίληψη σε παιδιά 10-12 ετών*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία)

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003) Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2 & 3, 295-309.
- Μακρόγλου, Μ., Σφυρίδου, Π., Τσέργας, Ν., (2004). *Στοιχεία γενικής και εξελικτικής ψυχολογίας*. 7<sup>η</sup> Έκδοση, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μάρκου, Π. (2015). Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ειδική αγωγή. *CPV Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Μετοχιανάκη, Η., (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Τρίτη έκδοση. Ηράκλειο.
- Μιχαήλ, Μ., (2014). *Ψυχοκοινωνικά γνωρίσματα και διανθρώπινες σχέσεις σε δείγμα μαθητών από την Κύπρο*, Αθήνα, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία).
- Μπαράλος, Γ., Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ.Σαραφίδου, & Π. δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν– Μέλλον* (σ.669-684), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- Μπούρχα, Α. (2014). *Διερεύνηση αντιλήψεων νηπιαγωγών για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νάνου-Ζήση, Σ.Γ., (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία*, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία).
- Ντούσκας, Ν.Θ., 2005. *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.
- Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). *Κοινωνικές Δεξιότητες: η Σχέση τους με τον Χώρο της Αγοράς*. 2ο Διεθνές συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 113-124.
- Πανταζής, Σ., (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι – αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρακόπουλος, Κ.Γ. (1996). *Πίσω από την βιτρίνα των παιχνιδιών*. Αθήνα: Φωτοδότες.

- Παπάς, Α.Ε., 1997. *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα.
- Παππάς, Α.Ε., 1995. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Δελφοί, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., 1985. *Εξελικτική ψυχολογία*. τομ. 4ος. Αθήνα.
- Πετρουλάκης, Ν., 1981. *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Φελέκης, Αθήνα.
- Σταμάτης, Π. (2003). *Παιδαγωγική Επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σταυρόπουλος, Δ. (1974). *Ο ρόλος του διδάσκοντος. Κοινωνιολογική Παιδαγωγική Μελέτη*. Αθήνα.
- Στραβάκου, Π. (2003) *Διευθνήτης της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Τριλιανός, Α., 1991. *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*. Τολίδης, Αθήνα.