

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ, ΝΕΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ»

Η Συμβολή του Διαδικτύου στην Καλλιέργεια
Ενσυναίσθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μιχάλης Μουστάκας

Αθήνα, 2020

Τριμελής επιτροπή

Δήμητρα Ιορδάνογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Πάντειου Πανεπιστήμιου (Επιβλέπουσα)

Μπέττυ Τσακαρέστου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πάντειου Πανεπιστήμιου

Αγγελική Γαζή, Επίκουρη Καθηγήτρια Πάντειου Πανεπιστήμιου

Copyright © Μιχαήλ Σ. Μουστάκας, 2020

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω:

την Επίκουρη Καθηγήτρια του Πάντειου Πανεπιστήμιου κυρία Δήμητρα Ιορδάνογλου, που επίβλεψε την παρούσα εργασία, για την πολύτιμη βοήθεια, τη συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση που μου πρόσφερε.

Την κυρία Νάντια Κουρμούση, μέλος Ε.ΔΙ.Π. του Παιδαγωγικού Τμήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., για τις χρήσιμες και τόσο ουσιαστικές συμβουλές της.

Τους οικείους μου για την ηθική υποστήριξη που μου πρόσφεραν. Ιδιαίτερα το γιο μου Νίκο, του οποίου η συμβολή στην ηλεκτρονική επεξεργασία των δεδομένων ήταν καθοριστική.

Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων, που συμμετείχαν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Περιεχόμενα

Πίνακες	6
Διαγράμματα.....	7
Περίληψη	8
Abstract.....	10
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1	13
Η έννοια της ενσυναίσθησης- ιστορική αναδρομή	13
Η νευρολογία της ενσυναίσθησης.....	16
Έννοιες με τις οποίες συγγέεται η ενσυναίσθηση.....	16
Συμπάθεια	16
Προβολή	17
Ταύτιση	17
Συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.....	17
Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας- Ορισμός.....	19
Αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	20
Διαδίκτυο-Νέες τεχνολογίες	23
Κοινωνικά δίκτυα- διαδικτυακές κοινότητες.....	24
Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία.....	25
Σχέση μεταξύ Διαδικτύου και ενσυναίσθησης -Εικονική ενσυναίσθηση.....	26
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία	29
Στόχοι της έρευνας.....	29
Ερευνητικά εργαλεία.....	31
Κλίμακα μέτρησης ενσυναίσθησης Toronto Empathy Questionnaire (TEQ).	31
Κλίμακα μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)	32
Η αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	33
Εγκυρότητα-αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων.....	33
Το δείγμα	33
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα.....	36
Διαδίκτυο και ενημέρωση	36

Το επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών	41
Η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στο επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.....	42
Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης	44
Η αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	44
Η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	45
Η χρήση του Διαδικτύου ως παράγοντας αύξησης της ενσυναίσθησης	47
Ενσυναίσθηση, ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	48
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα.....	48
Η χρήση του Διαδικτύου	48
Ενσυναίσθηση – ικανοποίηση - αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	50
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	52
Συμπεράσματα	52
Πηγές – Βιβλιογραφία	54
Πηγές.....	54
Βιβλιογραφία.....	54
Ελληνόγλωσση	54
Ξενόγλωσση	55
Παράρτημα Α.....	64

Πίνακες

Πίνακας 2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σχέση εργασίας) του δείγματος	32
Πίνακας 2.2 Μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.....	33
Πίνακας 2.3 Το δείγμα των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα.....	33
Πίνακας 2.4 Γεωγραφική κατανομή του δείγματος.....	34
Πίνακας 3.1 Πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών	34
Πίνακας 3.2 Συχνότητα επίσκεψης στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες.....	38
Πίνακας 3.3 Ενημέρωση από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	39
Πίνακας 3.4 Επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.....	40
Πίνακας 3.5 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης του φύλου στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών	41
Πίνακας 3.6 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης της ηλικίας στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών	41
Πίνακας 3.7 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης της εργασιακής εμπειρίας στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.	42
Πίνακας 3.8 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης της σχέσης εργασίας στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών	42
Πίνακας 3.9 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης του επιπέδου σπουδών στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών	42
Πίνακας 3.10 Αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	43
Πίνακας 3.11 Αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία.....	44
Πίνακας 3.12 Επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	44
Πίνακας 3.13 Επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανά υποκατηγορία	45
Πίνακας 3.14 t-Test για την εξέταση των διαφορών στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τρόπο ενημέρωσης	46
Πίνακας 3.15 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη των διαφορών στο βαθμό ενσυναίσθησης ανάλογα με τη συχνότητα επίσκεψης των εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες.. ..	47

Πίνακας 3.16 Δείκτες συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ των μεταβλητών ενσυναίσθηση, αυτο-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση	47
--	----

Διαγράμματα

Διάγραμμα 1 Διαδικτυακές πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.....	38
Διάγραμμα 2. Διερεύνηση της πιστότητας των πληροφοριών.....	39
Διάγραμμα 3. Εκπαιδευτικές πλατφόρμες και επισκεψιμότητα	39
Διάγραμμα 4. Ενημερωτικές πλατφόρμες και επισκεψιμότητα	40
Διάγραμμα 5. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και εκπαιδευτικοί	42

Περίληψη

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι α) να διερευνήσει το βαθμό χρήσης του Διαδικτύου από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενημέρωσή τους, τη συμμετοχή τους στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) και σε διαδικτυακές κοινότητες, β) να μετρήσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, γ) να διερευνήσει την επίδραση των ατομικών διαφορών στο βαθμό ενσυναίσθησης, δ) να ανιχνεύσει σχέσεις ανάμεσα στη χρήση του Διαδικτύου και στην ενσυναισθητική τους ικανότητα, ε) να διερευνήσει την επίδραση της ενσυναίσθησης στην πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 218 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 5 τμήματα. Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση (Kourmoussi, Amanaki, Tzavara, Merakou, Barbouni & Koutras, 2017) της κλίμακας αυτοαναφοράς Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) (Spreng*, McKinnon*, Mar & Levine, 2009). Για την μέτρηση της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007) της κλίμακας αυτοαναφοράς Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Για την μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης διατυπώθηκαν 5 ερωτήσεις αυτο-αναφοράς σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Linkert. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος επιλέγει και έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ. Οι διαδικτυακές πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κατά σειρά οι ιστοσελίδες, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ), τα ιστολόγια (blogs), οι πύλες και τα wikies. Οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί προτιμούν τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ. Οι γυναίκες καθώς και οι μικρότεροι σε ηλικία δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα Μ.Κ.Δ. για την ενημέρωσή τους, με το *Facebook* να είναι στην πρώτη θέση των προτιμήσεων. Η συζήτηση εστιάζει α) στα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, ικανοποίησης και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το φύλο να είναι η ατομική διαφορά που επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις τους και β) στη θετική επίδραση της ενσυναίσθησης τόσο στο αίσθημα ικανοποίησης όσο και στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας. Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις επίδρασης του τρόπου και

της συχνότητας ενημέρωσης των εκπαιδευτικών στο επίπεδο ενσυναίσθησης που διαθέτουν, που χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

Λέξεις – κλειδιά: ενσυναίσθηση, Διαδίκτυο, ενημέρωση, αυτο-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί

The contribution of the Internet in developing empathy in Primary Education

Michalis Moustakas

Abstract

The objectives of this research are a) to investigate the degree of use of the Internet by Primary Education teachers for their information, their participation in Social Media (Social Network Services) and in online communities, b) to measure the level of empathy, self- efficacy and teacher satisfaction, c) to explore the effect of individual differences on the degree of empathy, d) to explore relationships between Internet use and their empathic capacity, e) to explore the effect of empathy on self-efficacy and satisfaction of educators. The sample consisted of 218 primary school educators of all specialties. The participating educators electronically completed a questionnaire consisting of 5 sections. The Greek translation (Kourmoussi et al., 2017) of the Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) self-report scale (Spreng *et al., 2009) was used to measure empathy. The Greek version (Tsigilis et al., 2007) of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) was used to measure teachers' sense of effectiveness (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). To measure satisfaction, 5 self-report questions were formulated on a 5-point Linkert scale. The findings demonstrated that the majority of educators in the sample choose both print and electronic media. The online sources of information for the educators who participated in the research are websites, social media (SNS), blogs, portals and wikies. Younger educators prefer electronic media. Women as well as young educators show a special preference for SNS for their information, with *Facebook* being in the first place of preferences. The discussion focuses on a) the high levels of empathy, satisfaction and self-efficacy of educators with gender being the individual difference that significantly affects their performance and b) the positive effect of empathy on both the sense of satisfaction and the beliefs of effectiveness. Finally, there are indications regarding the effect of the way and the frequency educators are informed, and the level of empathy they have, which need further research.

Keywords: empathy, Internet, information, self-efficacy, satisfaction, teachers

Εισαγωγή

Εξελικτικές θεωρίες του 20ού αιώνα (Erikson, Piaget, Mahler) τεκμηρίωσαν ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου συνοδεύεται από ανάλογη εξέλιξη στα συναισθήματα. Η ηλικία είναι αυτή που καθορίζει την ανάπτυξη καθώς και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Τα παιδιά μεγαλώνοντας μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκδηλώνουν ή να αποκρύπτουν, κατά περίπτωση, τα συναισθήματά τους. Η ικανότητα να ελέγχουν τη χαρά, το θυμό, τον ενθουσιασμό ή τη λύπη τους αυξάνεται προοδευτικά. Με τον ίδιο τρόπο μαθαίνουν ή μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα του άλλου.

Ο όρος ενσυναίσθηση απαντάται στην ψυχολογία και την ψυχοθεραπεία, την εκπαίδευση αλλά και στις υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για μια έννοια που έχει ερευνηθεί αρκετά από εξελικτικούς και κοινωνικούς ψυχολόγους με στόχο την καλλιέργειά της σε παιδιά σχολικής ηλικίας για την προαγωγή της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και την μείωση της επιθετικότητας σε αυτές τις ηλικίες.

Την τελευταία δεκαετία, με την οικονομική και κοινωνική κρίση που έπληξε την Ελλάδα, η ενσυναίσθηση έχει αποκτήσει βασικό ρόλο στην εκπαίδευση. Η ανεργία, ως αποτέλεσμα της κρίσης, αποτελεί μείζον πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας. Το συνολικό άγχος, οικονομικό και ψυχολογικό, που προκαλεί στους ανθρώπους οδηγεί σε οικογενειακά δράματα. Επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης, κρίσεις πανικού, κατάθλιψη, θυμός, φόβος για το αύριο, κοινωνικός ρατσισμός. Η εμφάνιση του νέου κορονοϊού, η πανδημία και τα μέτρα που πάρθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο για τον περιορισμό της αύξησαν τα προηγούμενα φαινόμενα. Όλα αυτά προκαλούν αύξηση της ενδο-οικογενειακής βίας και της κακοποίησης των ανηλίκων και επηρεάζουν το κλίμα στο σχολείο και την τάξη, τη διάθεση προσφοράς των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά των γονέων, τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών. Γίνεται έτσι απαραίτητη η ύπαρξη προγραμμάτων προώθησης της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης στο σχολικό πληθυσμό (μαθητές-εκπαιδευτικούς-γονείς).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένας ακόμα παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολικού περιβάλλοντος. Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας θεμελιώθηκε, σύμφωνα με τους ερευνητές, από τον Bandura (1977, 1986, 1997) ο οποίος διαμόρφωσε ένα θεωρητικό πλαίσιο που να μπορεί να εξηγήσει και να προβλέψει ψυχολογικές αλλαγές που επιτυγχάνονται από διαφορετικές συμπεριφορές.

Όρισε την αυτο-αποτελεσματικότητα ως τη διαδικασία αξιολόγησης της ικανότητας κάποιου και την πίστη ότι μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει τις δράσεις που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων επιθυμητών επιτευγμάτων. Θεώρησε ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και τις διαχώρισε στις προσδοκίες αποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες αποτελέσματος. Ως προσδοκία αποτελέσματος όρισε την εκτίμηση ενός ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Προσδοκίες αποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση ότι κάποιος μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για να παραχθούν επιθυμητά επιτεύγματα (Bandura, 1977). Η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν είναι μια ξεχωριστή, αυτόνομη διαδικασία, αλλά εδράζεται στην αντίληψη που έχει καλλιεργήσει το άτομο για τις ικανότητές του. Παραπέρα οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου δημιουργούνται όχι μόνο από τις προσωπικές εμπειρίες και ανάλογες εμπειρίες από το περιβάλλον του, αλλά και από την ανατροφοδότηση που παίρνει από σημαντικούς άλλους.

Οι μεταβολές που συντελούνται στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν επιφέρει ανατροπές στον τρόπο ζωής μεγάλου μέρους των σύγχρονων κοινωνιών. Το Διαδίκτυο έχει αποτελέσει μία καινούρια πραγματικότητα. Δραστηριότητες που παλιά γίνονταν μόνο ή κυρίως πρόσωπο με πρόσωπο όπως η επικοινωνία, η παροχή και η λήψη υπηρεσιών, η συνεργασία, η ψυχαγωγία, σήμερα πραγματοποιούνται μέσω του Διαδικτύου. Το Διαδίκτυο δεν περιορίζεται σε ένα περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται σε πολλά διαφορετικά. Παρόλο που αρκετά από αυτά επικαλύπτονται, διαφέρουν σε μερικά βασικά χαρακτηριστικά τα οποία δείχνουν να επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε μέσα σε αυτά.

Η δικτύωση των υπολογιστών, το λογισμικό ελεύθερης πρόσβασης και η ταχύτατη εξέλιξη στα δίκτυα τηλεπικοινωνιών οδήγησαν στην εξάπλωση του διαδικτύου τη δεκαετία του 90 και στη γενίκευση της χρήσης του σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ιδιαίτερα μετά την ιδιωτικοποίησή του. Η ταχύτατα αυξανόμενη κοινωνική απαίτηση για τη δικτύωση των πάντων, προκύπτει από τις ανάγκες των επιχειρηματιών και την επιθυμία του κοινού να χτίσουν τα δικά τους δίκτυα επικοινωνίας. Η πρόσβαση στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες), καθώς και σε οποιοδήποτε άλλο ψηφιακής μορφής πολιτιστικό ή ενημερωτικό προϊόν

(ταινίες, μουσική, περιοδικά, βιβλία, άρθρα περιοδικών, βάσεις δεδομένων) πραγματοποιείται όλο και περισσότερο μέσω του Διαδικτύου. Η εξέλιξη της τεχνολογίας στην κατασκευή κινητών τηλεφώνων έχει οδηγήσει στην αυξημένη χρήση τους για το Διαδίκτυο και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ).

Λίγες έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τη χρήση του Διαδικτύου γενικά. Τα ευρήματά τους δε, είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Έτσι, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει το βαθμό χρήσης του Διαδικτύου από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενημέρωσή τους, τη συμμετοχή τους στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) και σε διαδικτυακές κοινότητες. Να ανιχνεύσει σχέσεις ανάμεσα στη χρήση του Διαδικτύου και στην ενσυναίσθητική τους ικανότητα. Να διερευνήσει τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 1

Η έννοια της ενσυναίσθησης- ιστορική αναδρομή

“...αν δείτε κάποιον να ζητιανεύει κάτω από μια γέφυρα μπορεί να τον λυπηθείτε ή να του πετάξετε ένα νόμισμα, αλλά αυτό δεν είναι ενσυναίσθηση, είναι συμπάθεια ή οίκτος. Ενσυναίσθηση είναι όταν συνομιλείτε μαζί του, όταν προσπαθείτε να καταλάβετε πώς νιώθει για τη ζωή, πώς είναι να κοιμάσαι έξω μια κρύα χειμωνιάτικη νύχτα – όταν προσπαθείτε να κάνετε μια πραγματική ανθρώπινη σύνδεση και να τον δείτε ως ξεχωριστό ανθρώπινο πλάσμα.” George Orwell “Down and Out in Paris and London” πρώτη έκδοση 1933.

Η ενσυναίσθηση ως έννοια αρχίζει να εμφανίζεται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τους Duan & Hill (1996), πρώτος ο Γερμανός φιλόσοφος Robert Vischer το 1873, στο έργο του «*On the Optical Sense of Form: A Contribution to Aesthetics*» χρησιμοποιεί τον όρο *Einfühlung* (=αισθάνομαι μέσα σε) για να περιγράψει κάποιον που αυθόρμητα προβάλλει τα συναισθήματά του σε άλλους ανθρώπους και αντικείμενα που βρίσκονται γύρω του.

Στη συνέχεια ο επίσης Γερμανός φιλόσοφος Theodor Lipps, διάσημος για τις θεωρητικές επεξεργασίες του πάνω στο θέμα της αισθητικής, όρισε το *Einfühlung* ως «προβολή του εαυτού στο αντικείμενο της αντίληψης» (1897). Αυτόν τον όρο οι Titchener (1909) & Ward απέδωσαν στα Αγγλικά με τη λέξη *empathy*= ενσυναίσθηση και την όρισαν ως «τη διαδικασία με την οποία εξανθρωπίζουμε τα αντικείμενα, διαβάζουμε ή αισθανόμαστε τον εαυτό μας μέσα σε αυτά» (Titchener, 1924, στο Duan & Hill, 1996). Επομένως πρότειναν έναν κοινό ψυχολογικό μηχανισμό ο οποίος υποκρύπτεται πίσω από την αισθητική και την διαπροσωπική ενσυναίσθηση.

Ο Adler (1931) υποστήριζε πως το «να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του και να ακούμε με τα αυτιά του άλλου» είναι τα απαραίτητα συστατικά μιας επιτυχημένης θεραπείας. (Adler, 1931, στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004), ενώ ο G. Mead (1934) ήταν από τους πρώτους που διατύπωσε έναν ορισμό για την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με αυτόν «ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του» (στο Goldstein & Michaels, 1985).

Σύμφωνα με τον Freud «η ενσυναίσθηση παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο στο Εγώ μας» (Freud, 1921/1955, στο Mahrer,

Boulet & Fairweather,1994), ενώ ο Piaget (1932/1965) υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση είναι μια γνωστική διαδικασία που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση κάποιου άλλου.

Η βασική υπόθεση που διατυπώθηκε από τον Karl Rogers (1957) για την ύπαρξη τριών θεραπευτικών τεχνικών, την άνευ όρων θετική αντιμετώπιση του πελάτη, την ενσυναίσθηση και την αυθεντικότητα, οι οποίες αποτελούν απαραίτητες και επαρκείς προϋποθέσεις για την επίτευξη θεραπευτικής αλλαγής, αποτέλεσε το εφαλτήριο για την ανάπτυξη έντονης ερευνητικής δραστηριότητας με στόχο να ελεγχθεί η υπόθεση αυτή. Ο ίδιος ο Rogers (1959) όρισε την ενσυναίσθηση ως τη δυνατότητα να «αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια και με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που αφορούν το πλαίσιο αυτό σαν να ήταν ο άλλος άνθρωπος, αλλά χωρίς ποτέ να χάσει τη συνθήκη "σαν να"» (Rogers, 1959, στο Bohart & Greenberg, 1997). Την ίδια χρονιά ο Kohut όρισε την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση», υπογραμμίζοντας ότι μόνο μέσα από αυτήν στο προσωπικό μας βίωμα μπορούμε να μάθουμε πώς θα ήταν για κάποιον άλλο σε μια παρόμοια ψυχολογική περίπτωση (ό.π.).

Κατά τον Reed (1984) η ενσυναίσθηση συνιστά συγχρόνως: γνώση και επικοινωνία, μια ικανότητα, μια διαδικασία και μια έκφραση ταυτόχρονα, τη δυνατότητα να δοκιμάζεις τα συναισθήματα των άλλων και να μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε αυτά ως αντήχησή τους, μια μέθοδο συλλογής δεδομένων, την εσωτερική εμπειρία του να μοιράζεσαι και να κατανοείς την ψυχολογική κατάσταση του άλλου, μια ειδική μέθοδο αντίληψης, ένα μέσο επικοινωνίας και μη λογικής κατανόησης (Reed, 1984, στο Chessick, 1998, σ.12-13). Εφτά χρόνια αργότερα ο Field (1991) υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι ένα φαινόμενο προβολικής ταυτοποίησης όπου οι συμμετέχοντες συνδέονται ασυνείδητα (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Θα περάσει μια δεκαετία ώσπου ο Ryback (2001) να διατυπώσει: «ενσυναίσθηση είναι η ευαίσθητη αλλά και ισχυρή επιλογή να επιτραπούν νοερές εικόνες και /ή αισθήσεις των εμπειριών τις οποίες μοιράζεται ο πελάτης να αναδυθούν μέσα από το θεραπευτή». (Ryback, 2001, στο Σταλίκας & Χαμοδράκα,2004, σ.24).

Σύμφωνα με τους Duan & Hill (1996): η ενσυναίσθηση έχει μελετηθεί εκτενώς ως καθοριστικός παράγοντας αλτρουισμού, βοήθειας και μη εγωκεντρικής σκέψης (Batson, 1987; Brems & Sohl, 1995; Davis, 1983b,1994; Hoffman, 1977; Kohlberg, 1969),

απόδοσης (Regan & Totten, 1975), κοινωνικής κρίσης (Krulowitz, 1982) και ως ένδειξη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Hoffman, 1977).

Ο Kohut (1959) διατύπωσε την άποψη ότι η βάση κάθε είδους ανθρώπινης αλληλεπίδρασης καθώς και ένα βασικό συστατικό όλων των ψυχολογικών φαινομένων είναι η ενσυναίσθηση.

Το όνομα του Kohut (1971, 1977, 1984) είναι στενά συνδεδεμένο με την έννοια της ενσυναίσθησης. «Η ενσυναίσθηση είναι ενδοσκόπηση γενόμενη από άλλον». Με αυτόν τον ορισμό, που διατύπωσε ο Kohut το 1959, φαίνεται να αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως τρόπο παρατήρησης που οδηγεί στη συλλογή δεδομένων, εννοώντας ότι μέσω της ενσυναίσθησης είμαστε σε θέση να παρατηρήσουμε τον εσωτερικό κόσμο ενός ατόμου. Αυτή η λογική συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη της ψυχανάλυσης καθώς δημιουργείται ένα ζωτικός δεσμός ανάμεσα στη θεωρία και τη μέθοδο παρατήρησης η οποία επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων μέσω της ενδοσκόπησης και της ενσυναίσθησης (Kohut, 1959, στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004 σ.103-104).

Συνοψίζοντας τους προαναφερόμενους ορισμούς για την ενσυναίσθηση μπορεί κανείς να φτάσει στο συμπέρασμα ότι κοινή συνισταμένη τους είναι η προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει στο μέγιστο βαθμό την εμπειρία του άλλου, να «δει» τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Η ενσυναίσθηση είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη ηθικών αξιών. Εκτός από την οικογένεια, οι νέοι περνούν τον περισσότερο χρόνο με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν μεγάλες ευκαιρίες να επηρεάσουν τις αξίες τους. Η αυξανόμενη συνειδητοποίηση του παιδιού και η μετατροπή του από εγωκεντρικό σε κοινωνικό ον οδηγούν σε μια αίσθηση του ευρύτερου καλού, της οικογένειας, των φίλων, της κοινότητας και τελικά, της ίδιας της ανθρωπότητας. Ένα παιδί που αντιλαμβάνεται τον πόνο ή τη θλίψη ενός άλλου ατόμου ενδέχεται να εκδηλώσει ενσυναίσθηση και να ενεργήσει για την ανακούφισή του.

Η νευρολογία της ενσυναίσθησης.

Η μετάδοση και αναγνώριση των συναισθημάτων εμπλέκει το κύκλωμα αμυγδαλής-φλοιού το οποίο παίζει κεντρικό ρόλο στην ενσυναίσθηση των κατάλληλων αντιδράσεων. Η αμυγδαλή είναι «βουβή». Διαβάζει τη συναισθηματική πλευρά οποιουδήποτε σήματος αντιλαμβανόμενα και επεξεργάζεται την πληροφορία στο κατώφλι της συνείδησης. Είναι

έναν βασικό μηχανισμό που μας επιτρέπει «να συλλάβουμε» ένα συναίσθημα που προέρχεται από τον άλλο (Hatfield et al., 1993). Αποτελεί μέρος μιας ομάδας κυκλωμάτων του εγκεφάλου, που λειτουργούν στο κατώφλι της συνείδησης αυτόματα και με μεγάλη ταχύτητα και ο Goleman (1998) αποκαλεί «κατώτερη οδό». Αντίθετα, ανώτερη οδός είναι συστήματα που βρίσκονται στον προμετωπιαίο φλοιό και εργάζονται σκόπιμα, μεθοδικά, αργά και προσεκτικά. Η φυσιολογική λειτουργία πρόσληψης προϋποθέτει την τέλεια εναρμόνιση αυτών των δύο δρόμων. Όταν ο εγκέφαλος προκαλεί μια έντονη αντίδραση πχ. θυμό, υπάρχει λίγη ή καθόλου ενσυναίσθηση. Όταν ο εγκέφαλος ενός ανθρώπου μπορεί να κατανοήσει τα συναισθηματικά σήματα που εκπέμπει κάποιος άλλος, τότε υπάρχει ηρεμία και αποδοχή, υπάρχει ενσυναίσθηση.

Έννοιες με τις οποίες συγγέεται η ενσυναίσθηση.

Συμπάθεια. Σύμφωνα με τον Ehmman (1971) στοιχεία όπως ο οίκτος, η συλλύπηση και/ή συμφωνία υπάρχουν στην έννοια της συμπάθειας, κανένα όμως από αυτά δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης, ενώ ο Katz (1964) παρατηρεί πως στην ενσυναίσθηση το άτομο επικεντρώνεται στα συναισθήματα του άλλου, χάνοντας προσωρινά τον εαυτό του. Αντίθετα στην συμπάθεια η προσοχή του στρέφεται στα δικά του συναισθήματα και στην υποτιθέμενη ομοιότητα τους με εκείνα του άλλου (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Προβολή. Η Dymond υποστηρίζει: «η προβολή περιλαμβάνει την απόδοση των επιθυμιών, των στάσεων και της συμπεριφοράς κάποιου σε κάτι ή σε κάποιον άλλο εκτός από τον εαυτό. Κατά συνέπεια, όταν έχουμε να κάνουμε με προβολή, οι σκέψεις και τα συναισθήματα του εαυτού αποδίδονται στον άλλο παρά εκείνα που ο άλλος βιώνει [όπως στην ενσυναίσθηση]» (Dymond 1950, στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Ταύτιση. Ο Greenson (1960) διατυπώνει μια διάκριση από μια ψυχαναλυτική προοπτική: «η ταύτιση είναι μια συνειδητή και μόνιμη διαδικασία με στόχο την καταπολέμηση του άγχους, ενώ η ενσυναίσθηση είναι προσυνειδητή, εφήμερη, συνιστά δε μια προσπάθεια κατανόησης» (Greenson, 1960, στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004 σ.28).

Συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη

Όταν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 εκδόθηκε το ομώνυμο βιβλίο του Daniel Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε πολύ δημοφιλής ως έννοια, ιδιαίτερα στο χώρο της

εργασίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι, την ίδια χρονιά, όταν ο διευθύνων σύμβουλος της Johnson & Johnson διάβασε ένα σχετικό άρθρο, που είχε δημοσιεύσει ο Gibbs στο περιοδικό TIME, το έστειλε σε 400 ανώτατα στελέχη της επιχείρησης σε όλο τον κόσμο (Gibbs, 1995). Όμως ο όρος δεν ήταν νέος. Τον είχε χρησιμοποιήσει ο Thorndike (Thorndike, 1920, στο Kihlstrom & Cantor 2000 σ. 359-379) για να ορίσει την ανθρώπινη ικανότητα κατανόησης των άλλων και σωστού χειρισμού των ανθρώπινων σχέσεων. Τα λόγια του Αριστοτέλη: «ο καθένας μπορεί να θυμώσει-αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με τον σωστό τρόπο-αυτό δεν είναι εύκολο» (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια) καταδεικνύουν τη διαχρονικότητα της ενασχόλησης με τα συναισθήματα, τη μετάδοση και τη διαχείρισή τους.

Θα έπρεπε όμως να περάσουν μερικές δεκαετίες ώσπου ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner, μετέπειτα καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Harvard, να διατυπώσει τη πασίγνωστη πια θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner, 1983). Σύμφωνα με αυτή ο άνθρωπος διαθέτει πολλές νοημοσύνες -μουσική, σωματική-κινησθητική, λογικομαθηματική, γλωσσική, αντίληψη του χώρου, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιολογική και υπαρξιακή- κάθε μια από τις οποίες αναφέρεται σε διαφορετικές ανθρώπινες ικανότητες. Για παράδειγμα η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων και να ανταποκρίνεται στις διαθέσεις τους, ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και να έχει επίγνωση των επιθυμιών και των δυνατοτήτων του (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) αποτέλεσε την αφετηρία της θεωρίας του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη, το 1995.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου, να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 1998, σ. 67).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Mayer, Caruso & Salovey (1999), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια γενική έννοια, που περιλαμβάνει την κοινωνική ευφυΐα (Sternberg & Smith, 1985; Thorndike, 1920), την πρακτική ευφυΐα (Sternberg & Caruso, 1985; Wagner & Sternberg, 1985), την προσωπική ευφυΐα (Gardner, 1993), τις μη λεκτικές αντιληπτικές ικανότητες (Buck, 1984; Rosenthal et al., 1979) και τη συναισθηματική δημιουργικότητα (Aerill & Nunley, 1992).

«Η κοινωνική νοημοσύνη κάνει την εμφάνισή της στον παιδικό σταθμό, στην παιδική χαρά, στους στρατώνες, στα εργοστάσια και στα εκθεσιακά κέντρα, αλλά αποφεύγει τις τυποποιημένες και σταθερές συνθήκες του πειραματικού εργαστηρίου» (Thorndike, 1920 στο Goleman, 2006). Σύμφωνα με τον Richard Davidson, διευθυντή του Εργαστηρίου Συγκινησιακής Νευροεπιστήμης στο Πανεπιστήμιο του Γουισκόνσιν: «Όλα τα συναισθήματα είναι κοινωνικά. Δεν μπορείς να διαχωρίσεις την αιτία ενός συναισθήματος από τον κόσμο των σχέσεων. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μας είναι αυτές που οδηγούν τα συναισθήματά μας» (στο Goleman 2006 σ.120). Βασισμένος στην πρόοδο των νευροεπιστημών ο Goleman προτείνει την οργάνωση των συστατικών της κοινωνικής νοημοσύνης σε δύο ευρείες κατηγορίες: την κοινωνική επίγνωση και την κοινωνική άνεση-ευχέρεια.

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας- Ορισμός

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ο Albert Bandura εισήγαγε την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας ως αξιολόγηση της ικανότητας κάποιου να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων επιθυμητών αποτελεσμάτων. Οι προσδοκίες της προσωπικής αποτελεσματικότητας καθορίζουν εάν η επιθυμητή συμπεριφορά θα ξεκινήσει, πόση προσπάθεια θα καταβληθεί και για πόσο χρόνο θα διατηρηθεί ενόψει εμποδίων και αποτρεπτικών εμπειριών (Bandura, 1977).

Η θεωρία του Bandura βασίστηκε στην κύρια υπόθεση ότι οι ψυχολογικές διαδικασίες, ανεξάρτητα από τη μορφή τους, χρησιμεύουν ως μέσο δημιουργίας και ενίσχυσης των προσδοκιών της προσωπικής αποτελεσματικότητας. Οι άνθρωποι επεξεργάζονται, ζυγίζουν και ενσωματώνουν διάφορες πηγές πληροφοριών σχετικά με την ικανότητά τους και ρυθμίζουν ανάλογα τη συμπεριφορά και τις δαπάνες προσπάθειας που επιλέγουν. Τα αποτελέσματα και οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται, επειδή τα άτομα μπορεί να πιστέψουν ότι μια συγκεκριμένη πορεία δράσης θα παράγει

ορισμένα αποτελέσματα, αλλά εάν έχουν σοβαρές αμφιβολίες για το αν μπορούν να εκτελέσουν τις προκαθορισμένες δραστηριότητες τέτοιες πληροφορίες δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Υποστήριξε δε ότι η πίστη στις ικανότητες ενός ατόμου είναι ένας ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει το κίνητρο για δράση και την επιμονή στην αντιμετώπιση της αποτυχίας (Bandura, 1977).

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα βασίζεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του. Περιλαμβάνει υποκειμενικές εκτιμήσεις πρόβλεψης αλλά δεν πρόκειται για τις πραγματικές δυνατότητες του ατόμου. Σύμφωνα με τον Bandura (1986) πρόκειται για την εκτίμηση που έχει ένα άτομο για τη δυνατότητά του να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ένα σχέδιο δράσης έτσι ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους, μια δεδομένη κατάσταση.

Κατά τη διάρκεια της ζωής τους οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με σημαντικούς άλλους που αποτελούν το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται. Η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο αποτελούν καταρχάς τον κοινωνικό περίγυρο από τον οποίο δέχονται πληροφορίες και οικοδομούν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Η μεταβολή των ρόλων που αναλαμβάνουν, φυσικές αλλαγές, κοινωνικές ανακατατάξεις, τεχνολογικές εξελίξεις διαφοροποιούν το περιβάλλον των ατόμων και τις πληροφορίες που αυτό προσφέρει επιβεβαιώνοντας ή αλλάζοντας τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Τέσσερις είναι οι κύριες πηγές πληροφόρησης από τις οποίες προέρχονται οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977; 1986; 1997):

- i. οι προσωπικές εμπειρίες γνώσης
- ii. οι ανάλογες εμπειρίες άλλων
- iii. η λεκτική πειθώ και
- iv. η συναισθηματική και σωματική διέγερση

Μια συνεχώς αυξανόμενη ποσότητα εμπειρικών στοιχείων ήρθε να υποστηρίξει τη θεωρία του Bandura σύμφωνα με την οποία οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την προσπάθεια που οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στη διδασκαλία, τους στόχους που θέτουν, την επιμονή τους όταν τα πράγματα δεν πάνε ομαλά και την ανθεκτικότητά τους απέναντι στις αποτυχίες (Tschannen - Moran, Woolfolk - Hoy & Hoy, 1998).

Αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους να βελτιώσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών μπορεί να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο στην απόδοση ενός μαθητή, ίσως περισσότερο και από τα χαρακτηριστικά του μαθητή (Cheung, 2006; Woolfolk - Hoy & Spero, 2005). Τη δεκαετία του 1980 η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με τη μαθητική επιτυχία (Ashton & Webb, 1986), την αίσθηση αποτελεσματικότητας των μαθητών (Anderson, Greene & Loewen, 1988) και τα μαθητικά κίνητρα για μάθηση (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Ross, 1992). Έτσι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να είναι καθοριστικές για την επιτυχία ή την αποτυχία του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί με έντονη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης (Allinder, 1994), δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδακτική πράξη (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme & Brockmeier, 1992), έχουν μεγαλύτερη δέσμευση στη διδασκαλία (Coladarci, 1992; Evans & Tribble, 1986; Trentham, Silvern & Brogdon, 1985) ενώ είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και είναι πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους για να καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Οι Mulholland & Wallace (2001) συμπέραναν ότι επιτυχημένες διδακτικές και διοικητικές εμπειρίες μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η μεγαλύτερη πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς: να είναι λιγότερο επικριτικοί για τους μαθητές τους, όταν κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986), να εργαστούν περισσότερο με έναν μαθητή που προσπαθεί (Gibson & Dembo, 1984), να είναι λιγότερο διατεθειμένοι να παραπέμπουν έναν μαθητή στην ειδική εκπαίδευση (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993). Εν τέλει οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βασίζονται στις αποφάσεις που παίρνουν κατά τη διάρκεια της θητείας τους, οι οποίες διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών και, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία (Romi & Leyser, 2006).

Από τις τέσσερις σημαντικές πηγές επίδρασης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Bandura (1997), η πιο ισχυρή είναι οι προσωπικές εμπειρίες γνώσεις, οι οποίες προέρχονται από επιτυχημένα διδακτικά αποτελέσματα με

τους μαθητές τους. Η πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αυξάνεται αν ένας εκπαιδευτικός αντιληφθεί ότι η διδασκαλία του είναι επιτυχημένη, γεγονός που με τη σειρά του συμβάλλει στην προσδοκία ότι θα είναι ικανός και σε μελλοντικές καταστάσεις. Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία, οι εκπαιδευτικοί που δεν αναμένουν επιτυχή αποτελέσματα με τους μαθητές τους καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια για την προετοιμασία και την εκτέλεση της διδασκαλίας, ενώ εγκαταλείπουν εύκολα στην πρώτη δυσκολία, ακόμη και αν γνωρίζουν τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές. Επομένως οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να δράσουν ως αυτο-εκπληρούμενες προφητείες, επιβεβαιώνοντας πεποιθήσεις για ικανότητα ή ανικανότητα. (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007)

Ανάλογες εμπειρίες άλλων είναι αυτές στις οποίες η δραστηριότητα και οι στόχοι της διαμορφώνονται από κάποιον άλλον. Ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής παρακολουθεί τη δραστηριότητα-μοντέλο. Ο αντίκτυπος της στην πεποίθηση αποτελεσματικότητας του παρατηρητή εξαρτάται από το βαθμό ταύτισής του με το μοντέλο. Αν ο παρατηρητής διαπιστώσει διαφορές στο επίπεδο εμπειρίας, στο επίπεδο γνώσεων, στο πολιτιστικό υπόβαθρο τότε δεν θα υπάρξει ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας ακόμα και αν η δραστηριότητα-μοντέλο είναι επιτυχημένη (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Η λεκτική πειθώ συνίσταται στις λεκτικές αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την απόδοσή του και τις προοπτικές επιτυχίας του με σημαντικούς άλλους όπως ο διευθυντής/τρια, οι συνάδελφοί του, οι γονείς των μαθητών, τα μέλη της κοινότητας γενικότερα.

Η σωματική και συναισθηματική διέγερση μπορεί επίσης να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά. Όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει συναισθήματα χαράς ή ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, αυξάνει την αίσθηση αποτελεσματικότητάς του. Αν όμως έχει άγχος ή φοβάται ότι μπορεί να χάσει τον έλεγχο του μαθήματος, η αίσθηση αποτελεσματικότητας θα μειωθεί. Οι εκπαιδευτικοί που κρίνουν ότι είναι ικανοί να σχεδιάσουν μια διδασκαλία με βάση τις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας, είναι αυτοί που θα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια επιδεικνύοντας επιμονή και ανθεκτικότητα ως αποτέλεσμα ισχυρότερων πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Το αντιληπτό επίπεδο ικανότητας ενός εκπαιδευτικού μπορεί να είναι διαφορετικό -υψηλότερο ή χαμηλότερο- από το επίπεδο που του αποδίδει μια εξωτερική αξιολόγηση. Ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι είναι προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί να υπερεκτιμούν ελαφρώς τις ικανότητές τους. Έχουν έτσι κίνητρο να προσπαθήσουν και να επιμείνουν απέναντι σε τυχόν αποτυχίες, γεγονός που θα τους βοηθήσει να αξιοποιήσουν στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους. Επίσης τα πρότυπα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί για μια επιτυχημένη διδασκαλία θα επηρεάσουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977; Tschannen-Moran et.al., 1998).

Ο Ross (1998) αφού μελέτησε 88 έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό: 1. να μάθουν και να εφαρμόσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις, 2. να χρησιμοποιήσουν τεχνικές διαχείρισης που να επιτρέπουν μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές, 3. να παρέχουν ενίσχυση σε μαθητές με χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα, 4. να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, 5. να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και να επιμένουν στη μείωση της σχολικής αποτυχίας.

Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την εκπαίδευση διαμορφώνονται σε όλη τη σχολική εμπειρία τους. Αποφασίζουν ποιοι εκπαιδευτικοί είναι “καλοί” ή “κακοί” από την εποχή που είναι μαθητές. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί έχουν σχηματίσει πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη σχολική τάξη πριν αρχίσει η εκπαίδευσή τους στο πανεπιστήμιο (Pajares, 1992). Η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δείχνει να αντέχει στις αλλαγές και είναι εξαιρετικά δύσκολο να αλλάξει (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005).

Διαδίκτυο-Νέες τεχνολογίες

Στη δεκαετία του 1990 συνέβη ταυτόχρονα ένας μεγάλος αριθμός μετασχηματισμών-κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτιστικών- που οδήγησαν στην ανάδειξη της κοινωνίας του διαδικτύου. Η αλλαγή από τα παραδοσιακά ΜΜΕ στα δίκτυα οριζόντιας ενημέρωσης που οργανώθηκαν γύρω από το διαδίκτυο και την ασύρματη επικοινωνία εισήγαγε πληθώρα μοντέλων επικοινωνίας στην πηγή ενός θεμελιώδους πολιτισμικού μετασχηματισμού, καθώς η εικονική πραγματικότητα γίνεται μια βασική διάσταση της πραγματικότητάς μας. Κάποια στιγμή, το Διαδίκτυο ήταν ένα μυστηριώδες μέσο επικοινωνίας για ακαδημαϊκούς και ερευνητές, αλλά τώρα υποστηρίζει σχεδόν κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Το χρησιμοποιούμε για να διατηρούμε επαφή με φίλους και

συναδέλφους, να ψάχνουμε για ευκαιρίες, να διεξάγουμε έρευνα, να ανταλλάσσουμε πληροφορίες, να συναντούμε ξένους, να συνωμοτούμε, ακόμη και για να συνομιλούμε με ζώα. Η έκρηξη στο Διαδίκτυο συνέβη πολύ γρήγορα και τα διαδικτυακά περιβάλλοντα συνεχίζουν να αλλάζουν με εκπληκτικό ρυθμό. Η Wallace (2015) τα διακρίνει σε 8 κατηγορίες, ανάλογα με τις ψυχολογικές επιδράσεις στους χρήστες. Είναι ο Παγκόσμιος Ιστός (www), η Ηλεκτρονική Αλληλογραφία (e-mail), οι Χώροι Ασύγχρονης Συζήτησης (chat rooms), η Σύγχρονη Συζήτηση και Ανταλλαγή Μηνυμάτων, τα Ιστολόγια (blogs), τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, το Twitter και η Ανταλλαγή Γραπτών Μηνυμάτων (texting), οι Εικονικοί Κόσμοι και η Εικονική Πραγματικότητα. Αρκετά από αυτά επικαλύπτονται, όμως διαφέρουν σε βασικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την ερευνήτρια “Ο πιο σπουδαίος ρυθμιστής συμπεριφοράς στα διάφορα διαδικτυακά περιβάλλοντα είναι ο σκοπός για τον οποίο τα επισκέπτονται οι άνθρωποι” (P. Wallace, 2015 σ. 9). Σε μια ανασκόπηση της διαδικτυακής βιβλιογραφίας υποστήριξης, οι Walther και Parks (2002) αναφέρουν ότι το Internet πρέπει να κριθεί ως ένα εξαιρετικά επιτυχημένο μέσο κοινωνικής υποστήριξης.

Κοινωνικά δίκτυα- διαδικτυακές κοινότητες

Σύμφωνα με την Wikipedia, κοινωνική δικτύωση είναι η συγκέντρωση ή συμμετοχή των ατόμων σε συγκεκριμένες ομάδες. Τα κοινωνικά δίκτυα ορίζονται σαν ένα σύνολο από υποκείμενα (άνθρωποι, οργανισμοί ή άλλες κοινωνικές ομάδες) και ένα σύνολο από τις σχέσεις (φιλίες, δεσμοί, χρηματικές συναλλαγές κ.α.) – ή την έλλειψη αυτών – ανάμεσα στα υποκείμενα (Brass, Butterfield & Skaggs, 1998). Κοινωνικά δίκτυα δηλαδή συναντώνται παντού και πάντα από τους πρώτους χριστιανούς έως στον Παγκόσμιο Ιστό (www) και έχουν μελετηθεί ενδελεχώς από τους κοινωνιολόγους (Faust & Wasserman, 1994).

Ο όρος διαδικτυακή κοινότητα χρησιμοποιείται γενικά για άτομα που συναντιούνται και επικοινωνούν σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (Preece, Maloney-Krichmar & Abras, 2003). Αντί της φυσικής εγγύτητας, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τη φύση και τη δύναμη των σχέσεων μεταξύ των μελών για να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά μιας διαδικτυακής κοινότητας (Wellman & Gulia, 1999). Σύμφωνα με τον Jones (1997) οι διαδικτυακές κοινότητες σχηματίζονται γύρω από κοινά ενδιαφέροντα των μελών. Ένας αυξανόμενος αριθμός ατόμων ξοδεύει χρόνο σε διαδικτυακές κοινότητες για να κάνει

φίλους, να αναπτύξει σχέσεις και να ανταλλάξει συναισθηματική υποστήριξη (Horrigan, Rainie & Fox, 2001). Στην επικοινωνία εκτός σύνδεσης, η ενσυναίσθηση είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη σχέσεων μεταξύ των επικοινωνούντων και τη δημιουργία μιας αξιόπιστης βάσης για επικοινωνία (Comfort, 1984).

Ένα από τα πιο ευρέως γνωστά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας (CMC) είναι ότι, σε σύγκριση με τη συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο (FtF), η διαδικτυακή αλληλεπίδραση συχνά συνεπάγεται λιγότερο προσωπικό και κοινωνικό κίνδυνο από τη συνομιλία FtF (Carlan, 2003). Η διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να είναι ιδιαίτερα ικανή να καλλιεργεί συναισθήματα διαπροσωπικής άνεσης και ασφάλειας. Για αυτούς τους λόγους, ο Carlan (2003) υποστηρίζει ότι ορισμένοι άνθρωποι, ειδικά εκείνοι που είναι μοναχικοί ή κοινωνικά ανήσυχοι, αναπτύσσουν μια προτίμηση για διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση επειδή νιώθουν ασφαλέστερα, πιο αποτελεσματικά, πιο σίγουρα και πιο άνετα με διαδικτυακές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις παρά με τις πρόσωπο με πρόσωπο παραδοσιακές κοινωνικές δραστηριότητες.

Ο Walther (1996) προτείνει ότι η διαδικτυακή κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο (FtF) επικοινωνία για διαπροσωπικές επαφές που συνεπάγονται κοινωνικό κίνδυνο. Ταυτόχρονα υποστηρίζει ότι η ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία (CMC) διευκολύνει την υπερπροσωπική επικοινωνία που ξεπερνά τα κανονικά επίπεδα διαπροσωπικής ανταλλαγής (βλέπε επίσης Robinson & Turner, 2003). Παράλληλα, ο μειωμένος αριθμός διαθέσιμων μη λεκτικών ενδείξεων στην CMC αυξάνει τις δυνατότητες επεξεργασίας μηνυμάτων και τα χρονικά χαρακτηριστικά της CMC επιτρέπουν στους αλληλεπιδραστές να είναι πιο επιλεκτικοί και στρατηγικοί στην αυτο-παρουσίασή τους, να σχηματίζουν ιδανικές εντυπώσεις των συνεργατών τους και, συνεπώς, να συμμετέχουν σε πιο οικείες ανταλλαγές από ό,τι οι άνθρωποι σε καταστάσεις ζωντανής επικοινωνίας (βλέπε Walther & Burgoon, 1992; Walther, 1993, 1996; Tidwell & Walther, 2002).

Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία

Επειδή το Διαδίκτυο είναι μια εύκολα προσιτή πηγή άφθονων πληροφοριών, μια ανοιχτή έρευνα που χρησιμοποιεί ένα εργαλείο αναζήτησης στο Internet είναι συχνά το πρώτο βήμα των εκπαιδευτικών, όταν αναζητούν τρόπους βελτίωσης ή καλύτερης κατανόησης

της διδακτικής τους πρακτικής, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας τους ως ηθικών εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές πληροφορίες που είναι διαθέσιμες δωρεάν στο Διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένης εκείνης που προορίζεται για κατανάλωση από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, δεν υπόκεινται γενικά σε κανονισμούς δημοσίευσης ή άλλους ελέγχους όσον αφορά την πληρότητα ή την ακρίβειά τους (Maxwell & Desforges, 2011). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αναμφισβήτητες προκλήσεις κάθε φορά που έχουν πρόσβαση σε πλήρεις, έγκυρες και ισορροπημένες πηγές πληροφοριών και αυτό ισχύει και για τον αμφιλεγόμενο τομέα της ηθικής εκπαίδευσης. Η προσβασιμότητα, το χαμηλό κόστος και η γενναιόδωρη ποσότητα πληροφοριών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση στο Διαδίκτυο είναι μια προφανής έλξη. Επιπλέον, οι πληροφορίες που παρέχονται στο Διαδίκτυο έχουν σημαντικές δυνατότητες να συμβάλουν στη συνεχή εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, τελικά, να ωφελήσουν τα παιδιά και τους νέους που διδάσκουν. Το εάν πραγματοποιείται αυτή η δυνατότητα του Διαδικτύου για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής εξαρτάται από την ποιότητα των διαθέσιμων πληροφοριών και από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν την ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών που συλλέγουν στο Διαδίκτυο. Οι Maxwell & Desforges (2011) προτείνουν τη δημιουργία διαδικτυακών προγραμμάτων πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς που θα εποπτεύονται από επιστημονικούς οργανισμούς εγνωσμένου κύρους. Με αυτόν τον τρόπο θα διασφαλίζεται η αξιοπιστία των παρεχόμενων πληροφοριών.

Σχέση μεταξύ Διαδικτύου και ενσυναίσθησης -Εικονική ενσυναίσθηση

Όπως πολλές φιλοκοινωνικές ιδιότητες, η ενσυναίσθηση δεν είναι εκ γενετής χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Ο άνθρωπος μαθαίνει, αποκτά ενσυναισθητική συμπεριφορά με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, αν κάποιος δεν εκπαιδευτεί να αναπτύξει την ενσυναίσθηση ως συνήθεια, κατά πάσα πιθανότητα, δεν θα μπορεί να συναναστρέφεται με άλλους, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικότητά του. Έρευνα του R. Fuller (1996), έδειξε ότι τα λόγια που πληκτρολογούμε σε μια διαδικτυακή συζήτηση δεν είναι ακριβώς αυτά που θα λέγαμε σε μια πρόσωπο με πρόσωπο (F2F) συζήτηση. Η ευγένεια που χρησιμοποιούμε σε μια πραγματική επαφή δεν εμφανίζεται σε

διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις. Παρόλο που μπορεί να διαθέτουμε υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη στην πραγματική ζωή, στο Διαδίκτυο αυτό δεν αποτυπώνεται.

Οι Tidwell & Walther (2002), αντίθετα, εξηγούν γιατί η ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία (CMC) μπορεί να είναι καλύτερη από τη συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο (FtF) στο να ενθαρρύνει τη συζήτηση που επικεντρώνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα ατόμων που είχαν μια δυσάρεστη εμπειρία. Αναφέρουν ότι η ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία (CMC) φαίνεται να είναι καλύτερη, τουλάχιστον κατά τις αρχικές αλληλεπιδράσεις, στην παραγωγή πιο άμεσων, αποκαλυπτικών και οικείων ανταλλαγών από τη συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο (FtF). Στη μελέτη τους διαπίστωσαν ότι οι διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις μπορούσαν καλύτερα να διατηρήσουν την εστίαση σε προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα. Το πρόβλημα προσαρμογής δεν προέρχεται από το διαδικτυακό περιβάλλον, αλλά εμφανίζεται μόλις τεθεί το ερώτημα: “πώς αλληλεπιδρώ με το περιβάλλον;” (P. Wallace, 2015, σελ. 17).

Έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι διαδικτυακά περιβάλλοντα επικοινωνίας, όπως τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ), μπορούν να διευκολύνουν την ενσυναίσθηση μέσω της εύκολης και συχνής επικοινωνίας με άλλους σε παρόμοιες συναισθηματικές καταστάσεις. (Carlan & Turner, 2007). Αντίθετα, σύμφωνα με τον Putnam (2000) η ενασχόληση με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση και την επιλογή απόκτησης διαδικτυακών “φίλων” παρά την σύναψη πραγματικών και ουσιαστικών φιλικών σχέσεων. Η Preece (1999) αναφέρει ότι «λίγα πράγματα έχουν γραφτεί για την ενσυναίσθηση στο Διαδίκτυο, αλλά έχουν γραφτεί πολλά για τις διαδικτυακές κοινότητες και την υποστηριζόμενη από υπολογιστές κοινωνική αλληλεπίδραση» (Preece, 1999, σελ. 67). Οι Preece & Ghazati (2001) εξέτασαν μηνύματα σε 100 διαδικτυακές κοινότητες και διαπίστωσαν ότι σε πολλά από αυτά ο βαθμός ενσυναίσθησης ήταν υψηλός, ιδιαίτερα σε κοινότητες υποστήριξης ενώ αντίθετα σε άλλες (π.χ. θρησκευτικές) ήταν χαμηλός. Έτσι, ο εικονικός κόσμος μπορεί να είναι ενσυναισθητικός και μπορεί να έχει ανθρώπους που δείχνουν ενσυναίσθηση.

Η κατανάλωση χρόνου στο Διαδίκτυο δεν αποκλείει την προσωπική επαφή ούτε μειώνει την πραγματική ενσυναίσθηση. Ίσως η έλλειψη μη λεκτικών σημείων επικοινωνίας στο Διαδίκτυο συνεισφέρει στα χαμηλότερα επίπεδα εικονικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Carrier, Spradlin,

Bunce, & Rosen (2015), το να είσαι «πίσω από μια οθόνη» δεν εξαλείφει την ενσυναίσθηση μεταξύ των χρηστών της τεχνολογίας. Επιπλέον, η σύνδεση στο Διαδίκτυο γενικά δεν φαίνεται να μειώνει την ικανότητα των ανθρώπων για ενσυναίσθηση στον πραγματικό κόσμο. Αντίθετα, η ενασχόληση με το Διαδίκτυο που οδηγεί ή αυξάνει τις πιθανότητες συναντήσεων πρόσωπο με πρόσωπο (FtF), συμβάλλει θετικά στην ενσυναίσθηση. Ωστόσο, ορισμένες διαδικτυακές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των βιντεοπαιχνιδιών, που δεν σχετίζονται με αυξημένο χρόνο διαπροσωπικών σχέσεων (FtF), φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την ενσυναίσθηση. Τέλος, η εικονική ενσυναίσθηση φαίνεται να σχετίζεται με συναισθήματα κοινωνικής υποστήριξης, αλλά φαίνεται επίσης να είναι πιο αδύναμη από την ενσυναίσθηση στον πραγματικό κόσμο (Carrier et al., 2015).

Τα αποτελέσματα ερευνών για την επίδραση των ΜΚΔ στην ενσυναίσθηση είναι αντικρουόμενα. Η Vallor (2009) υποστηρίζει ότι η χρήση ΜΚΔ μπορεί να ενδυναμώσει την ενσυναίσθηση επειδή επιτρέπει στους χρήστες να διευρύνουν την αυτοκατανόησή τους και την ικανότητα για ενσυναισθητικές αντιδράσεις. Τα ΜΚΔ παρέχουν επίσης στους χρήστες μεγαλύτερες δυνατότητες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χωρίς τη συστολή που τυχόν θα τους εμπόδιζε να το κάνουν αν επρόκειτο για συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο (Wandel, 2009). Σύμφωνα με τους Wright & Li (2011) καθώς η ενσυναίσθηση αυξάνεται με την εξάσκηση, τέτοιες συμπεριφορές παγιώνονται και καθίστανται συνηθισμένες (μόνιμες). Ο χρόνος που αφιερώνουμε στα ΜΚΔ σχετίζεται με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά, όπως το να λες όμορφα λόγια, να προσφέρεις βοήθεια, να εμπυχώνεις κάποιον, να δείχνεις σε κάποιον ότι ενδιαφέρεσαι γι' αυτόν.

Αντίθετα οι Konrath, O'Brien & Hsing (2010) υποστηρίζουν ότι η υπερβολική χρήση των ΜΚΔ μπορεί να οδηγήσει σε αναισθητοποίηση απέναντι στα συναισθήματα των άλλων με αποτέλεσμα την έλλειψη ενσυναίσθησης. Με τη συνεχή χρήση των ΜΚΔ μπορεί κάποιος να υποστεί “βομβαρδισμό” έντονων συναισθημάτων και αρνητικών γεγονότων από τις ζωές των άλλων, που να μην μπορεί να διαχειριστεί. Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει σκληραίνει μπροστά στις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, κάτι που μπορεί να αποβεί καθοριστικό για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Έρευνα που διεξήγαγαν σε φοιτητές κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1979-2009 δείχνει μείωση της ενσυναίσθησης, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία. Η μείωση αυτή συμβαδίζει με την αύξηση στη χρήση

των ΜΚΔ. Σύμφωνα με την έρευνα η μείωση της ενσυναίσθησης μπορεί να προκαλείται από ατομικές και εγωκεντρικές συμπεριφορές που καλλιεργούνται και οδήγησαν τους επιστήμονες να μιλήσουν για την γενιά του Εγώ “Generation Me” (Twenge, 2006). Η Konrath (2013) έθεσε την πιθανότητα οι μειώσεις της ενσυναίσθησης να σχετίζονται με ανθρώπους που ξοδεύουν χρόνο στο διαδίκτυο και συμμετέχουν σε επιφανειακές αλληλεπιδράσεις με άλλους. Επιπλέον, έρευνα δείχνει ότι μικρό μόνο μέρος νέων έχουν ως πρώτο στόχο τους το να βοηθούν τους άλλους, ενώ οι περισσότεροι θέτουν ως πρωταρχικό μέλημα της ζωής τους να πλουτίσουν (Pew Research Center, 2007).

Οι Small & Vorgan (2008) δήλωσαν ότι η σύνδεση στο διαδίκτυο μειώνει την ικανότητα ενός ατόμου για ενσυναίσθηση. Κατά κύριο λόγο, αυτός ο ισχυρισμός βασίστηκε στην υπόθεση ότι η σύνδεση στο διαδίκτυο μειώνει το χρόνο που αφιερώνεται στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση με άλλους. Σίγουρα, στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας που είναι απαραίτητα για την ανάγνωση συναισθημάτων, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, η επαφή με τα μάτια, οι χειρονομίες και η αφή, λείπουν από κείμενα, άμεσα μηνύματα και συνομιλίες κοινωνικής δικτύωσης. Ωστόσο, οι Caplan & Turner (2007) υποστήριξαν ότι η σύνδεση στο διαδίκτυο μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση ή ακόμα και να την αυξήσει.

Η αντιφατικότητα των αποτελεσμάτων των ερευνών για τη χρήση του Διαδικτύου, των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και το βαθμό ενσυναίσθησης των χρηστών καταδεικνύει τη χρησιμότητα της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με την ηθική ανάπτυξη των νέων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Έτσι πρέπει να έχουν ανεπτυγμένη ηθική καλλιέργεια και ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό ενσυναίσθησης για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής. Συχνά δε, αποτελούν και οι ίδιοι πρότυπα προς μίμηση για τους νέους. Η παρούσα έρευνα λοιπόν έχει ως στόχο να προσδιορίσει την ενασχόληση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το Διαδίκτυο και τις διαδικτυακές κοινότητες και τη χρήση από μέρους τους των ΜΚΔ και να την συσχετίσει με το βαθμό ενσυναίσθησης που επιδεικνύουν.

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

Στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται εμπειρικά ο ρόλος της χρήσης του Διαδικτύου στο επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η σύνδεση της ενσυναίσθησης με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για την ενημέρωσή τους; Ποιες εκπαιδευτικές/ ενημερωτικές πλατφόρμες επισκέπτονται πιο συχνά;
2. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για την ενημέρωσή τους; Ποια είναι τα δημοφιλέστερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;
3. Ποιο είναι το επίπεδο της ενσυναίσθησης, του αισθήματος ικανοποίησης, της πεποίθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;
4. Ποιος ο ρόλος του φύλου, της ηλικίας, της εργασιακής εμπειρίας, της σχέσης εργασίας, του επιπέδου σπουδών στα παραπάνω;
5. Με ποιο τρόπο συσχετίζεται η χρήση του Διαδικτύου και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών;
6. Με ποιο τρόπο συσχετίζεται η ενσυναίσθηση με την αίσθηση ικανοποίησης και το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

Παράλληλα εξετάζονται και τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Πόσο ενδιαφέρονται για την εγκυρότητα της ενημέρωσης που λαμβάνουν;
- ii. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες;

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 5 τμήματα. Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις με δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας κ.ά. (9 ερωτήσεις). Το δεύτερο μέρος αφορούσε την ενασχόληση με το Διαδίκτυο (7 ερωτήσεις). Το τρίτο μέρος περιείχε το ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης (TEQ). Το τέταρτο μέρος αφορούσε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση (3 ερωτήσεις) και το αίσθημα ικανοποίησης (5 ερωτήσεις). Το πέμπτο και τελευταίο μέρος περιείχε το ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (TSES).

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή Google Forms. Στάλθηκε με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου μαζί με ενημερωτικό σημείωμα είτε σε προσωπικές διευθύνσεις είτε μέσω των διευθύνσεων των σχολείων.

Ερευνητικά εργαλεία

Κλίμακα μέτρησης ενσυναίσθησης Toronto Empathy Questionnaire (TEQ).

Οι υπάρχουσες κλίμακες ενσυναίσθησης παρουσιάζουν διαφορές στην έννοια της ενσυναίσθησης, στους παράγοντες ή υποκατηγορίες που περιλαμβάνουν και στον πληθυσμό στον οποίο στοχεύουν. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση του TEQ (Kourmoussi et al., 2017).

Η κλίμακα αυτοαναφοράς Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) δημιουργήθηκε από τους Spreng, McKinnon, Mar & Levine (Spreng* et al., 2009) σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός εργαλείου για την αποτελεσματική και αξιόπιστη αξιολόγηση της ενσυναίσθησης ως μια συναισθηματική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία ενός σαφούς ορισμού και το κοινό έδαφος μεταξύ των διαφορετικών εννοιών. (όπως παραπάνω). Πρόκειται για μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert που περιέχει 16 προτάσεις όπως “ Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.” και “Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.”. Πριν από τη συμπλήρωσή της δόθηκαν γραπτές οδηγίες στους συμμετέχοντες για τον τρόπο χρήσης της: “Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε ή ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται, επιλέγοντας τον ανάλογο αριθμό 0, 1, 2, 3, ή 4 στην κλίμακα που ακολουθεί. Η αντιστοιχία είναι: Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (0) – Σπάνια (1) – Μερικές φορές (2) - Συχνά (3) – Πάντα (4). ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΚΑΘΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ. Απαντήστε όσο ειλικρινά μπορείτε.”.

Το TEQ έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες, όπως ο Καναδάς, το Ηνωμένο Βασίλειο, οι ΗΠΑ, η Γαλλία, η Τουρκία, η Ρουμανία και το Τρινιντάντ και Τομπάγκο. Έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες με ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες: έφηβους, φοιτητές και ενήλικες. Το TEQ έχει επίσης χρησιμοποιηθεί σε κλινικούς πληθυσμούς που αξιολογούν την ενσυναισθητική ανταπόκριση των ενηλίκων με μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και διαταραχή

μετατραυματικού στρες και σε άτομα που αντιμετώπισαν επεισόδια κρίσης. Σε δύο πρόσφατες μελέτες το TEQ επιλέχθηκε για να διερευνηθεί πώς η ενσυναίσθηση επηρεάζει τα συναισθήματα που προκαλούνται από τη μουσική, ενώ σε δύο άλλα χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα της ενσυναισθητικής ανησυχίας του ιατρικού προσωπικού (Kourtmousi et al., 2017).

Κλίμακα μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). Για την μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με σκοπό να ξεπεραστούν οι δυσκολίες για την ανάπτυξη μια κατάλληλης κλίμακας οι οποίες προκύπτουν από τη σύγχυση γύρω από την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Πρόκειται για μια 9-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που βασίζεται σε μια αδημοσίευτη κλίμακα αυτο-αναφοράς του Bandura. Η κλίμακα υποδιαιρείται σε τρεις υποκατηγορίες:

- αποτελεσματικότητα στην ενεργοποίηση των μαθητών
- αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές
- αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης

Το TSES είναι διαθέσιμο σε δύο εκδόσεις: μια πλήρη και μια σύντομη. Η πλήρης έκδοση αποτελείται από 24 ερωτήσεις (8 σε κάθε υποκατηγορία), ενώ η σύντομη έκδοση περιλαμβάνει τις μισές ερωτήσεις (4 σε κάθε υποκατηγορία). Όλες οι ερωτήσεις αρχίζουν με τη φράση “Σε ποιο βαθμό μπορείς να...” και μπορούν να απαντηθούν με αριθμούς από το 1 (καθόλου) έως το 9 (σε πολύ μεγάλο βαθμό). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση. Πριν από τη συμπλήρωση δόθηκαν στους συμμετέχοντες γραπτές οδηγίες: “Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει επιλέγοντας τον ανάλογο αριθμό 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ή 9 στην κλίμακα που ακολουθεί. Η αντιστοιχία είναι: καθόλου (1) – (2) - σε μικρό βαθμό (3) – (4) - σε κάποιο βαθμό (5) - (6) - σε μεγάλο βαθμό (7) - (8) - σε πολύ μεγάλο βαθμό (9)”. Η ελληνική έκδοση του TSES ελέγχθηκε για την εγκυρότητα, την παραγοντική δομή και την

αξιοπιστία της σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007; Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2010).

Η αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε 5 ερωτήσεις αυτο-αναφοράς σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Linkert. Οι ερωτήσεις ήταν: “Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο που διεξάγω τη διδασκαλία μου.”. “Είμαι ικανοποιημένος/η από τη σχέση μου με τους μαθητές.”. “Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία μου με τους συναδέλφους.”. “Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία μου με τους γονείς.”. “Είμαι ικανοποιημένος/η από τις συνθήκες εργασίας.”.

(Το συνολικό ερωτηματολόγιο της έρευνας βρίσκεται στο Παράρτημα Α).

Εγκυρότητα-αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής α του Cronbach. Έτσι η εσωτερική εγκυρότητα της κλίμακας TEQ ήταν πολύ καλή, ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε $\alpha=0,74$, ενώ της κλίμακας TSES ήταν πολύ υψηλή, ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε $\alpha=0,91$. Ειδικά για την κλίμακα TSES στις τρεις υποκλίμακες ο δείκτης Cronbach's α πήρε τις τιμές $\alpha=0,77$ στην ενεργοποίηση των μαθητών, $\alpha=0,79$ στις διδακτικές στρατηγικές και $\alpha=0,78$ στη διαχείριση της τάξης. Η αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξετάστηκε με πέντε ερωτήσεις, σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, οι οποίες είχαν πολύ καλή εσωτερική εγκυρότητα καθώς ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε $\alpha=0,73$.

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 218 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Από αυτούς οι 174 (79,8%) ήταν γυναίκες και οι 44 (20,2%) ήταν άντρες. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων οι 15 (6,9%) ήταν 22-31 χρονών, οι 55 (25,2%) ήταν 32-41 χρονών, οι 67 (30,7%) ήταν 42-51 χρονών ενώ οι 81 (37,2%) ήταν πάνω από 51 χρονών. Οι 29 (13,3%) δήλωσαν εργασιακή εμπειρία 0-9 χρόνια, οι 80 (36,7%) 10-19 χρόνια, οι 65 (29,8%) 20-29 χρόνια και οι 44 (20,2%) 30 χρόνια και πάνω. Μόνιμη σχέση εργασίας δήλωσαν 167 εκπαιδευτικοί (76,6%) ενώ 51 εκπαιδευτικοί (23,4%) δήλωσαν αναπληρωτές (Πίνακας 2.1).

Πίνακας 2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σχέση εργασίας) του δείγματος

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άντρες	44	20,2
Γυναίκες	174	79,8
Ηλικία		
22-31	15	6,9
32-41	55	25,2
42-51	67	30,7
52+	81	37,2
Χρόνια υπηρεσίας		
0-9	29	13,3
10-19	80	36,7
20-29	65	29,8
30+	44	20,2
Σχέση εργασίας		
Αναπληρωτές	51	23,4
Μόνιμοι	167	76,6

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων 91 (45%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο, 8 (3,7%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού, ενώ 80 (36,7%) είχαν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση (Πίνακας 2.2).

Πίνακας 2.2 Μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Βασικές σπουδές	119	54,6
Μεταπτυχιακό	91	41,7
Διδακτορικό	8	3,7
Μετεκπαίδευση	80	36,7

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν του κλάδου των δασκάλων (ΠΕ70) (Πίνακας 2.3).

Πίνακας 2.3 Το δείγμα των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
ΠΕ06 (Αγγλικής γλώσσας)	6	2,8
ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών)	3	1,4
ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής)	6	2,8
ΠΕ25 (Σχολικοί Νοσηλευτές)	2	0,9
ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	46	21,1
ΠΕ61 (Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής)	1	0,4
ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	127	58,3
ΠΕ70.50 (Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής)	1	0,4
ΠΕ71(Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής)	8	3,7
ΠΕ79 (Μουσικής)	8	3,7
ΠΕ86 (Πληροφορικής)	5	2,3
ΠΕ91 (Θεατρικής Αγωγής)	3	1,4
ΕΒΠ (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό)	1	0,4
Δεν απάντησαν	1	0,4
Σύνολο	218	100

Η γεωγραφική κατανομή του δείγματος φαίνεται στον πίνακα 2.4.

Πίνακας 2.4 Γεωγραφική κατανομή του δείγματος

Περιφέρειες	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Αττική	198	90,8
Ήπειρος	14	6,4
Νησιά Ιονίου	2	0,9
Πελοπόννησος	3	1,4
Νησιά Αιγαίου	1	0,5
Σύνολο	218	100

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

Διαδίκτυο και ενημέρωση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος επιλέγει και έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ. Συγκεκριμένα 1 (0,5%) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι ενημερώνεται μόνο από έντυπα μέσα, 104 (47,7%) ενημερώνονται μόνο από ηλεκτρονικά μέσα και 113 (51,8%) ενημερώνονται και από τα δύο (έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ). (Πίνακας 3.1).

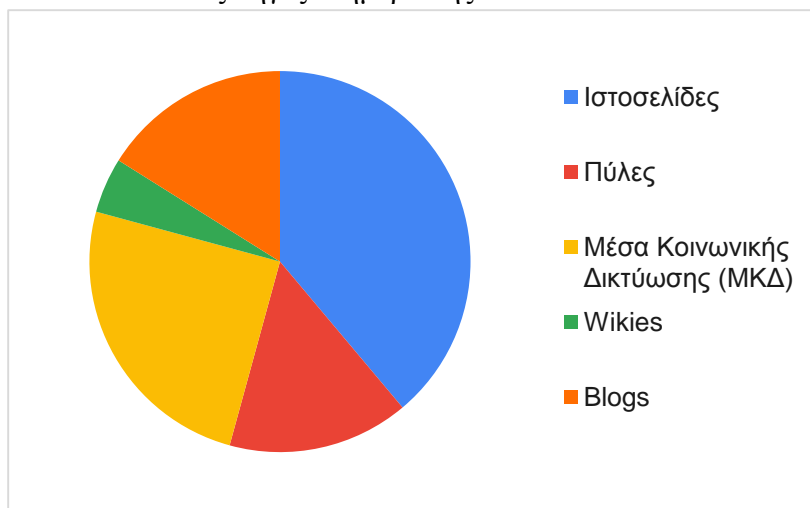
Πίνακας 3.1 Πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών

Πηγή	Άτομα (N)	Ποσοστό (%)
Ηλεκτρονικά μέσα	104	47,7
Έντυπα μέσα	1	0,5
Ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα	113	51,8

Από τους 44 άντρες του δείγματος οι 25 (56,8%) και από τις 174 γυναίκες οι 79 (45,4%) επιλέγουν αποκλειστικά τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ. Σε σχέση με την ηλικία αυτών που επιλέγουν αποκλειστικά τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ στην ομάδα 22-31 χρονών ανήκουν οι 8 στους 15 (57,1%), στην ομάδα 32-41 χρονών ανήκουν οι 28 στους 55 (51,9%), στην ομάδα 42-51 χρονών ανήκουν οι 37 στους 67 (55,2%) ενώ στην ομάδα 52 και πάνω χρονών ανήκουν οι 31 στους 81 (38,3%).

Οι διαδικτυακές πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κατά σειρά οι ιστοσελίδες (98,6%), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) (63,3%), τα ιστολόγια (blogs) (40,8%), οι πύλες (39%) και τα wikies (11,9%) (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1. Διαδικτυακές πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών



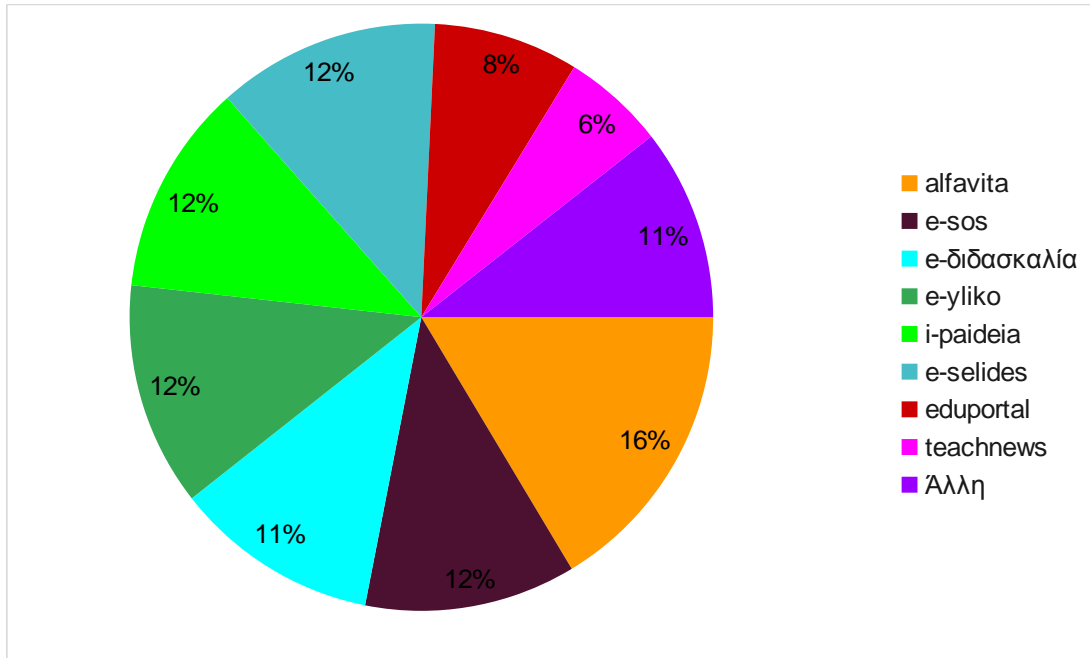
Οι 24 (11%) από τους συμμετέχοντες διερευνούν πάντα την πιστότητα των πληροφοριών, οι 54 (24,8%) τις περισσότερες φορές, οι 81 (37,2%) αρκετά συχνά, οι 53 (24,3%) μερικές φορές ενώ 6 (2,8%) ποτέ. Όσον αφορά το φύλο τους οι γυναίκες διερευνούν πάντα ή τις περισσότερες φορές σε ποσοστό 36,8% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους άντρες είναι 31,8%. Στις ηλικιακές ομάδες, εκείνοι που διερευνούν πάντα ή τις περισσότερες φορές με το μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι 52 και πάνω χρονών με 39,5%. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις ηλικίες 22-31 χρονών το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόλις 20% (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2. Διερεύνηση της πιστότητας των πληροφοριών



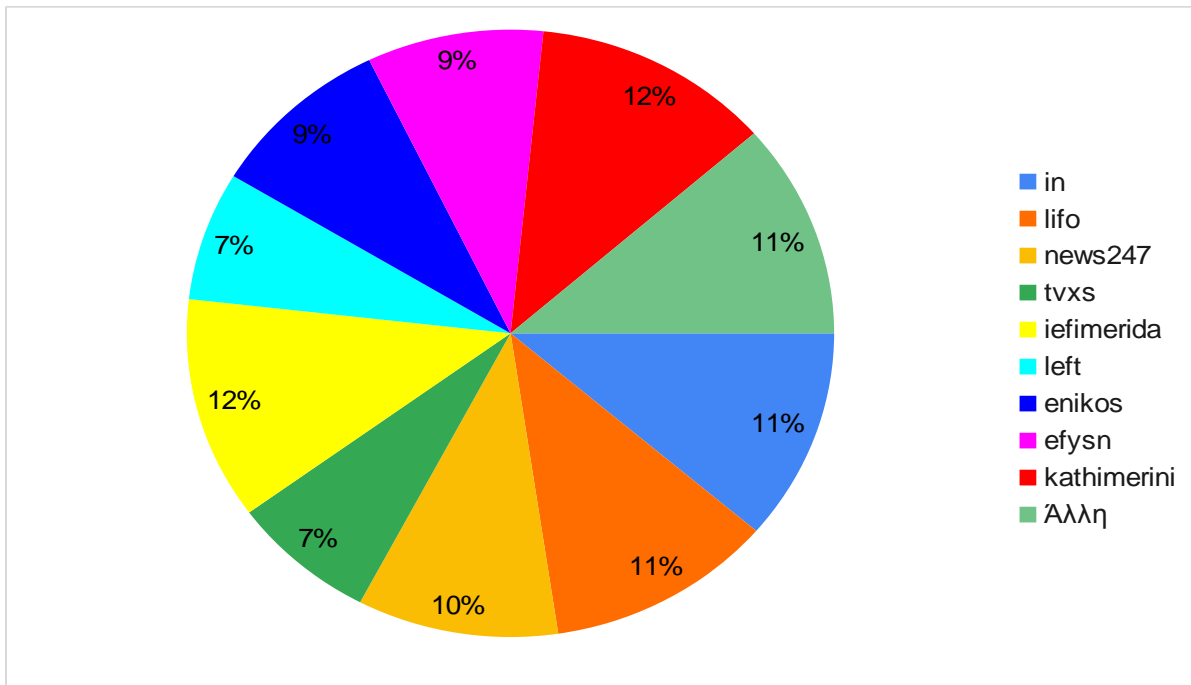
Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες με την μεγαλύτερη επισκεψιμότητα είναι κατά σειρά το alfavita (214), η e-yliko και οι e-selides (161), η e-sos (153), η e-διδασκαλία (148) , η i-paideia (146), η eduportal (105) και η teachnews (74) ενώ 138 από τους συμμετέχοντες επιλέγουν και κάποια άλλη πλατφόρμα (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3. Εκπαιδευτικές πλατφόρμες και επισκεψιμότητα



Οι ενημερωτικές πλατφόρμες με την μεγαλύτερη επισκεψιμότητα είναι κατά σειρά kathimerini (146) , iefimerida (145), lifo (139), in (138), news247 (123), enikos (112), efsyn (108), tnxs (89), left (84) ενώ 140 από τους συμμετέχοντες επιλέγουν και κάποια άλλη πλατφόρμα για την ενημέρωσή τους (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Ενημερωτικές πλατφόρμες και επισκευσιμότητα



Οι εκπαιδευτικοί που επισκέπτονται κάποια ηλεκτρονική πλατφόρμα καθημερινά είναι 148, κάθε 2-7 ημέρες 48, κάθε 8-14 ημέρες 11, κάθε 15-20 ημέρες 6, μία φορά το μήνα 5. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες δέχονται καθημερινά 117 επισκέψεις, κάθε 2-7 ημέρες 384 επισκέψεις, κάθε 8-14 ημέρες 230 επισκέψεις, κάθε 15-20 ημέρες 159 επισκέψεις ενώ δέχονται 320 επισκέψεις μια φορά το μήνα. Οι ενημερωτικές πλατφόρμες δέχονται καθημερινά 257 επισκέψεις, κάθε 2-7 ημέρες 303 επισκέψεις, κάθε 8-14 ημέρες 236 επισκέψεις, κάθε 15-20 ημέρες 123 επισκέψεις ενώ δέχονται 295 επισκέψεις μια φορά το μήνα (Πίνακας 3.2).

Πίνακας 3.2 Συχνότητα επίσκεψης στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες

Συχνότητα	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστό %	Αριθμός επισκέψεων	
			Εκπαιδευτικές	ενημερωτικές
Καθημερινά	148	67,89	117	257
Κάθε 2-7 ημέρες	48	22,02	384	303
Κάθε 8-14 ημέρες	11	5,05	230	236
Κάθε 15-20 ημέρες	6	2,75	159	123
Μία φορά το μήνα	5	2,29	320	295

Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες που δέχονται επισκέψεις πιο συχνά (τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα) είναι: alfavita με 145 επισκέψεις, e-sos με 82 επισκέψεις, e-selides με 63 επισκέψεις, e-διδασκαλία με 55 επισκέψεις, i-raiseia με 51 επισκέψεις, e-yliko με 49 επισκέψεις, eduportal με 36 επισκέψεις και teachnews με 16 επισκέψεις. Αντίστοιχα οι ενημερωτικές πλατφόρμες που δέχονται επισκέψεις πιο συχνά (τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα) είναι: iefimerida με 68 επισκέψεις,, in με 67 επισκέψεις, efysn με 61 επισκέψεις,, lifo με 60 επισκέψεις, kathimerini με 57 επισκέψεις, news247 με 49 επισκέψεις, tvxs με 42 επισκέψεις, left με 39 επισκέψεις και epikos με 34 επισκέψεις.

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) χρησιμοποιούν για την ενημέρωσή τους συνολικά 138 (63,6%) εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 106 (76,8%) είναι γυναίκες και οι 32 (23,2%) είναι άντρες. Όσον αφορά την εργασιακή τους κατάσταση οι 97 (70,3%) είναι μόνιμοι και οι 41 (29,7%) αναπληρωτές. Οι χρήστες των ΜΚΔ είναι αναλυτικά κατά ηλικιακή ομάδα:

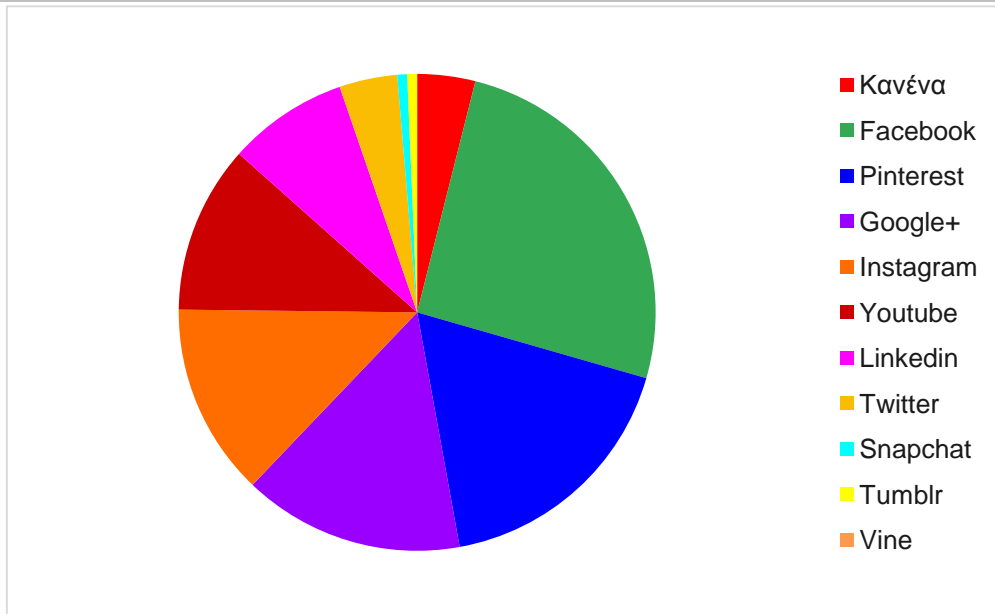
- 22-31 χρονών 13 (9,4%),
- 32-41 χρονών 40 (29%),
- 42-51 χρονών 41 (29,7%),
- 52 και πάνω χρονών 44 (31,9%) (Πίνακας 3.3).

Πίνακας 3.3 Ενημέρωση από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άντρες	32	23,2
Γυναίκες	106	76,8
Σχέση εργασίας		
Αναπληρωτές	41	29,7
Μόνιμοι	97	70,3
Ηλικία		
22-31	13	9,4
32-41	40	29,0
42-51	41	29,7
52+	44	31,9

Το πιο δημοφιλές ΜΚΔ ανάμεσα στους συμμετέχοντες είναι το *facebook*, ενώ ακολουθούν κατά σειρά *pinterest*, *google+*, *instagram*, *youtube*, *Linkedin*, *twitter*, *snapchat*, *tumblr*. Να σημειώσουμε ότι 23 (10,6%) από τους συμμετέχοντες δεν έχουν λογαριασμό σε κανένα ΜΚΔ. (Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και εκπαιδευτικοί



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες σε ποσοστό 18,3% (40).

Το επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών

Από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτει ότι ο Μ.Ο. του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 3,13 με τυπική απόκλιση $S=0,99$. Για τους άντρες είναι 2,98 με $S=1,01$, ενώ για τις γυναίκες 3,16 με $S=0,99$. Κατά ηλικίες ο αντίστοιχος βαθμός είναι: στην ομάδα 22-31 χρονών 3,17 ($S=0,98$), στην ομάδα 32-41 χρονών 3,16 ($S=0,95$), στην ομάδα 42-51 χρονών 3,09 ($S=0,96$), στην ομάδα 52 και πάνω 3,13 ($S=1,05$). Ανάλογα με την εργασιακή εμπειρία ο βαθμός ενσυναίσθησης κυμαίνεται από 3,05 ($S=1,02$) για όσους έχουν 20-29 χρόνια υπηρεσίας έως 3,20 ($S=1,03$) για όσους έχουν 30 και περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν βαθμό ενσυναίσθησης 1,94 ($S=1,00$) ενώ οι αναπληρωτές 1,97 ($S=0,97$) (Πίνακας 3.4).

Πίνακας 3.4 Επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση S
Δείγμα (N=218)	3,13	0,99
Φύλο		
Άντρες	2,98	1,01
Γυναίκες	3,16	0,99
Ηλικία		
22-31	3,17	0,98
32-41	3,16	0,95
42-51	3,09	0,96
52 και πάνω	3,13	1,05
Χρόνια υπηρεσίας		
0-9	3,11	1,01
10-19	3,16	0,95
20-29	3,05	1,02
30 και πάνω	3,2	1,03
Σχέση εργασίας		
Αναπληρωτές	3,10	0,97
Μόνιμοι	3,14	1,00
Επίπεδο σπουδών		
Βασικές σπουδές	3,08	1,03
Μεταπτυχιακό	3,19	0,95
Διδακτορικό	2,74	1,26

Η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στο επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Ένας από τους στόχους της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία κ.λ.π.) στην ενσυναίσθηση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις ONE WAY- ANOVA. Στη στατιστική για τη μελέτη των διαφορών δύο μεταβλητών διατυπώνεται η μηδενική υπόθεση, δηλαδή ότι οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές αλλά τυχαίες. Η ανάλυση ONE WAY- ANOVA έρχεται να επιβεβαιώσει ή να ανατρέψει την παραπάνω υπόθεση. Για να είναι στατιστικά σημαντική μια διαφορά θα πρέπει η τιμή p να είναι μικρότερη από το συντελεστή alpha (α). Στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν το επίπεδο σημαντικότητας alpha ήταν $\alpha = 0,05$. Εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ενσυναίσθηση και ανεξάρτητη το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η σχέση εργασίας και το επίπεδο σπουδών (Πίνακες 3.5 – 3.9).

Πίνακας 3.5 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης του φύλου στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μ.Ο. φύλου		df	Τιμή p
Ενσυναίσθηση	Άντρες	Γυναίκες		
	2,98	3,16	1	0,0084*

*Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές με $p < 0,05$*

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.5 το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο της ενσυναίσθησης με τις γυναίκες να εμφανίζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Μ.Ο.=3,16) από τους άντρες (Μ.Ο.=2,98) ($p < 0,05$).

Πίνακας 3.6 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης της ηλικίας στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μ.Ο. ηλικιακών ομάδων				df	Τιμή p
ενσυναίσθηση	22-31	32-41	42-51	52 και πάνω		
	3,17	3,16	3,09	3,13	3	0,7261

Από τον Πίνακα 3.6 παρατηρούμε ότι η ηλικία δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ($p > \alpha$). Οι διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων είναι στατιστικά μη σημαντικές.

Πίνακας 3.7 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης της εργασιακής εμπειρίας στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μ.Ο. ομάδων προϋπηρεσίας				df	Τιμή p
ενσυναίσθηση	0-9	10-19	20-29	30 και πάνω		
	3,11	3,16	3,05	3,20	3	0,2305

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.7 η επίδραση της εργασιακής εμπειρίας στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά μη σημαντική ($p > \alpha$). Οι διαφορές που παρατηρούνται στους μέσους όρους των διαφορετικών ομάδων εργασιακής εμπειρίας είναι τυχαία.

Πίνακας 3.8 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης της σχέσης εργασίας στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μ.Ο.		df	Τιμή p
ενσυναίσθηση	Αναπληρωτές	Μόνιμοι		
	3,10	3,14	1	0,5267

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.8 επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση, η σχέση εργασίας δεν διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο την ενσυναίσθηση των

εκπαιδευτικών ($p > \alpha$). Η διαφορά που εμφανίζεται στον μέσο όρο των αναπληρωτών (M.O.=3,10) και των μόνιμων εκπαιδευτικών (M.O.=3,14) είναι τυχαία.

Πίνακας 3.9 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της επίδρασης του επιπέδου σπουδών στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Εξαρτημένη μεταβλητή	M.O.			df	Τιμή p
ενσυναίσθηση	βασικό πτυχίο	μεταπτυχιακό	διδακτορικό	2	0,0064*
	3,08	3,18	2,74		

*Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές με $p < 0,05$*

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.9 το επίπεδο σπουδών επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ($p < \alpha$). Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού εμφανίζουν μεγαλύτερο επίπεδο ενσυναίσθησης (M.O.=3,18) τόσο από τους κατόχους βασικού πτυχίου (M.O.=3,08) όσο και από τους κατόχους διδακτορικού τίτλου (M.O.=2,74). Οι τελευταίοι εμφανίζονται να έχουν σημαντικά χαμηλότερη ενσυναίσθηση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O.=2,43) ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άντρες (M.O.=2,05) για τις εξελίξεις στην έρευνα για την ενσυναίσθηση και παρακολουθούν περισσότερο το θέμα είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό. Παράλληλα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αυξάνεται με τα χρόνια υπηρεσίας με αποτέλεσμα όσοι έχουν 30 χρόνια και πάνω να παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο δείκτη ενδιαφέροντος (M.O.=2,57). Συμπληρωματικά να αναφέρουμε ότι οι γυναίκες και οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν και τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης είτε ως εκπαιδευτές είτε ως εκπαιδευόμενοι (54,6% και 62,2% αντίστοιχα).

Η αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Η επεξεργασία των απαντήσεων έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα: Ο M.O. ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν 2,79 με $S=0,85$. Για τους άντρες είναι M.O.=2,73 με $S=0,88$, ενώ για τις γυναίκες M.O.=2,80 με $S=0,84$. Κατά ηλικίες οι αντίστοιχες τιμές είναι: στην ομάδα 22-31 χρονών M.O.=2,80 με $S=0,90$, στην ομάδα 32-41 χρονών M.O.=2,72 με $S=0,89$, στην ομάδα 42-51 χρονών M.O.=2,74 με $S=0,80$, στην ομάδα 52 και πάνω M.O.=2,88 με $S=0,84$. Ανάλογα με την εργασιακή εμπειρία ο βαθμός ικανοποίησης κυμαίνεται από 2,71 ($S=0,87$) για όσους έχουν 10-19 χρόνια υπηρεσίας έως

2,92 (S=0,83)για όσους έχουν 30 και περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν βαθμό ικανοποίησης 2,82 (S=0,82) ενώ οι αναπληρωτές 2,71 (S=0,92).

Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές έχουν M.O.=2,81 με S=0,85, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έχουν M.O.=2,77 με S=0,84 ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου M.O.= 2,83 με S=0,93 (Πίνακας 3.10).

Πίνακας 3.10 Αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	M.O.	Τυπική Απόκλιση S
Δείγμα (N=218)	2,79	0,85
Φύλο		
Αντρες	2,73	0,88
Γυναίκες	2,80	0,84
Ηλικία		
22-31	2,80	0,90
32-41	2,72	0,89
42-51	2,74	0,80
52 και πάνω	2,88	0,84
Χρόνια υπηρεσίας		
0-9	2,81	0,84
10-19	2,71	0,87
20-29	2,80	0,82
30 και πάνω	2,92	0,83
Σχέση εργασίας		
Αναπληρωτές	2,71	0,92
Μόνιμοι	2,82	0,82
Επίπεδο σπουδών		
Βασικές σπουδές	2,81	0,85
Μεταπτυχιακό	2,77	0,84
Διδακτορικό	2,83	0,93

Ο M.O. ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία κυμάνθηκε από 2,15 για τις συνθήκες εργασίας έως 3,26 για τη σχέση με τους μαθητές (Πίνακας 3.11).

Πίνακας 3.11 Αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία

Μεταβλητές	M.O.	Τυπική απόκλιση S
Τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας	2,87	0,57
Σχέση με τους μαθητές	3,26	0,55
Συνεργασία με τους συναδέλφους	2,81	0,82
Συνεργασία με τους γονείς	2,87	0,83
Συνθήκες εργασίας	2,15	0,98

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Αρχικά έγινε η επεξεργασία των απαντήσεων κατά υποκατηγορία. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται με υψηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας και στις τρεις: στην ενεργοποίηση των μαθητών με Μ.Ο. 7,40 και τυπική απόκλιση =1,29, στις διδακτικές στρατηγικές με Μ.Ο. 6,91 και τυπική απόκλιση =1,58, στη διαχείριση της τάξης με Μ.Ο. 7,55 και τυπική απόκλιση =1,16. Γενικά η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι υψηλή με Γενικό Μ.Ο. 7,29 με τυπική απόκλιση S=1,38 (Πίνακας 3.12).

Πίνακας 3.12 Επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανά υποκατηγορία

Υποκλίμακες του TSES						
Μεταβλητές	Ενεργοποίηση μαθητών		Διδακτικές στρατηγικές		Διαχείριση τάξης	
	Μ.Ο.	S	Μ.Ο.	S	Μ.Ο.	S
	7,40	1,29	6,91	1,58	7,55	1,16
Φύλο						
Άντρες	7,35	1,29	6,84	1,66	7,45	1,18
Γυναίκες	7,41	0,95	6,93	1,21	7,57	0,87
Ηλικία						
22-31	6,9	1,43	6,5	1,84	7,18	1,29
32-41	7,3	1,01	6,73	1,21	7,51	0,79
42-51	7,38	0,94	6,76	1,23	7,54	0,83
52 και πάνω	7,57	0,79	7,25	1,01	7,64	0,92
Χρόνια υπηρεσίας						
0-9	6,88	1,65	6,48	1,88	7,18	1,44
10-19	7,4	1,34	6,79	1,66	7,57	1,07
20-29	7,43	1,05	6,8	1,53	7,47	1,18
30 και πάνω	7,69	1,11	7,59	1,16	7,88	0,99
Σχέση εργασίας						
Αναπληρωτές	7,39	1,31	6,81	1,56	7,48	1,20
Μόνιμοι	7,4	1,28	6,95	1,59	7,57	1,15
Επίπεδο σπουδών						
Βασικές σπουδές	7,36	1,23	6,94	1,48	7,47	1,18
Μεταπτυχιακό	7,43	1,36	6,87	1,69	7,62	1,11
Διδακτορικό	7,63	1,29	7	1,85	7,78	1,36

Γενικά η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι υψηλή με Μ.Ο. 7,29 με τυπική απόκλιση S=1,38 (Πίνακας 3.13).

Πίνακας 3.13 Επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	M.O.	Τυπική Απόκλιση S
Δείγμα (N=218)	7,29	1,38
Φύλο		
Άντρες	7,21	1,42
Γυναίκες	7,31	1,37
Ηλικία		
22-31	6,86	1,81
32-41	7,18	1,38
42-51	7,23	1,40
52 και πάνω	7,49	1,23
Χρόνια υπηρεσίας		
0-9	6,85	1,68
10-19	7,25	1,40
20-29	7,23	1,30
30 και πάνω	7,72	1,09
Σχέση εργασίας		
Αναπληρωτές	7,25	1,39
Μόνιμοι	7,31	1,37
Επίπεδο σπουδών		
Βασικές σπουδές	7,26	1,32
Μεταπτυχιακό	7,30	1,44
Διδακτορικό	7,47	1,54

Η χρήση του Διαδικτύου ως παράγοντας αύξησης της ενσυναίσθησης

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της χρήσης του Διαδικτύου στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν, ως ανεξάρτητες μεταβλητές, ο τρόπος ενημέρωσης των συμμετεχόντων και η συχνότητα επίσκεψης σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Πραγματοποιήθηκε λοιπόν ανάλυση t-Test με δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (ενημέρωση από έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, ενημέρωση αποκλειστικά από ηλεκτρονικά μέσα) και το βαθμό ενσυναίσθησης ως εξαρτημένη μεταβλητή με $\alpha=0,05$ (Πίνακας 3.14).

Πίνακας 3.14 t-Test για την εξέταση των διαφορών στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τρόπο ενημέρωσης

Εξαρτημένη Μεταβλητή	M.O. τρόπου ενημέρωσης	t Critical two-tail	P(T<=t) two-tail
ενσυναίσθηση	Ηλεκτρονικά μέσα 3,10	Και τα δύο 3,15	1.9711 0.8962

Από την ανάλυση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά του βαθμού ενσυναίσθησης ανάλογα με τον τρόπο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ($p > \alpha$).

Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση ONE WAY- ANOVA με πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές (καθημερινά, 2-7 ημέρες, 8-14 ημέρες, 15-20 ημέρες, μία φορά το μήνα) και την ενσυναίσθηση ως εξαρτημένη μεταβλητή με $\alpha=0,05$ (Πίνακας 3.15).

Πίνακας 3.15 Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη των διαφορών στο βαθμό ενσυναίσθησης ανάλογα με τη συχνότητα επίσκεψης των εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες

Εξαρτημένη μεταβλητή		Μ.Ο. συχνότητας				df	p
ενσυναίσθηση	καθημερινά	2-7 ημέρες	8-14 ημέρες	15-20 ημέρες	1 φορά το μήνα	4	0,3475
	3,16	3,06	2,99	3,04	3,25		

Από την ανάλυση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ($p > \alpha$).

Ενσυναίσθηση, ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Για να διακριβωθεί η συσχέτιση μεταξύ των τριών ψυχολογικών μεταβλητών διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης όπου υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson (r).

Πίνακας 3.16 Δείκτες συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ των μεταβλητών ενσυναίσθηση, αυτο-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση

	Ενσυναίσθηση - αυτο-αποτελεσματικότητα	Ενσυναίσθηση - ικανοποίηση	Αυτο-αποτελεσματικότητα - ικανοποίηση
r	0,2468	0,1524	0,5480
p	0,00023*	0,02445*	0,00000*

*Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές με $p < 0,05$*

Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε η στατιστική σημαντικότητα και των τριών συσχετίσεων. Προκύπτει ότι η συσχέτιση ενσυναίσθησης – αυτο-αποτελεσματικότητας και ενσυναίσθησης – ικανοποίησης είναι στατιστικά μικρή με θετικό τρόπο. Παράλληλα παρατηρούμε στατιστικά μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση, με θετικό πρόσημο. Με άλλα λόγια όσο μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι.

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξεταστούν ερευνητικά ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την ενημέρωση από το Διαδίκτυο και τις ψυχολογικές μεταβλητές ενσυναίσθησης, αυτο-αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση. Και οι τρεις αυτές μεταβλητές είναι πολύ σημαντικές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η χρήση του Διαδικτύου

Σχεδόν όλοι (99,5%) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για την πληροφόρησή τους είτε *αποκλειστικά* (47,7%) είτε *σε συνδυασμό με έντυπα μέσα* (51,8%). Η πλειοψηφία των αντρών (56,8%) ενημερώνονται *αποκλειστικά από τα ηλεκτρονικά μέσα* σε αντίθεση με τις γυναίκες που χρησιμοποιούν και τα έντυπα μέσα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (67,89%) ενημερώνονται καθημερινά τουλάχιστον από μία ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Σύμφωνα με τη eurostat το 2019 στην Ελλάδα, το 68% των αντρών και το 65% των γυναικών που χρησιμοποίησαν το Διαδίκτυο το έκαναν για να ενημερωθούν. Το ποσοστό ανεβαίνει όταν πρόκειται για άτομα ανώτερης μόρφωσης (πτυχίο ΑΕΙ, τουλάχιστον) και φτάνει στο 91% είτε πρόκειται για άντρες είτε για γυναίκες. Ενώ το 66% των αντρών και το 63% των γυναικών χρησιμοποίησαν το Διαδίκτυο καθημερινά (τουλάχιστον μία φορά). Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το 66.3% των χρηστών ανατρέχουν καθημερινά στο διαδίκτυο για αναζήτηση ειδήσεων.¹

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα αξίζει να σημειωθεί η μεγάλη διαφορά στα ποσοστά που παρατηρείται στις ηλικιακές ομάδες όσων χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα ηλεκτρονικά μέσα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (57,1%), που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα *22-31 χρόνων*, ενημερώνονται αποκλειστικά από ηλεκτρονικά μέσα. Αντίθετα στους μεγαλύτερους (*52 χρόνων και πάνω*) αυτοί που χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα ηλεκτρονικά μέσα είναι μειοψηφία (38,3%). Επίσης η διερεύνηση της εγκυρότητας των πληροφοριών δεν ανήκει στις προτεραιότητες των συμμετεχόντων, γεγονός ιδιαίτερα ανησυχητικό, μιας και η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ψυχραιμίας και αντικειμενικής ενημέρωσης και την κατασκευή ψευδών ειδήσεων κυρίως μέσω του

¹ Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2017 “Το Διαδίκτυο στην Ελλάδα 2016. Κύριος ερευνητής Ν. Δεμερτζής, WIP International Report, 7th edition”

Διαδικτύου. Πιο ευαίσθητες στο θέμα εμφανίζονται οι γυναίκες (36,8%) και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (52 χρονών και πάνω), ενώ στην ηλικιακή ομάδα 22-31 μόλις ένας στους πέντε (20%) έχει ως προτεραιότητα την εγκυρότητα της πληροφορίας. Αποκτά ιδιαίτερη αξία η πρόταση των Maxwell & Desforges (2011) για τη δημιουργία διαδικτυακών προγραμμάτων πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς, που θα εποπτεύονται από επιστημονικούς οργανισμούς εγνωσμένου κύρους και θα διασφαλίζουν την αξιοπιστία των παρεχόμενων πληροφοριών.

Οι τρεις πρώτες εκπαιδευτικές πλατφόρμες κατά σειρά επισκεψιμότητας είναι η *alphavita*, η *e-yliko* με την *e-selides* και η *e-sos*. Αντίστοιχα στις ενημερωτικές πλατφόρμες είναι η *kathimerini*, η *iefimerida* και η *lifo*. Όσον αφορά τη συχνότητα επισκέψεων (τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα) παρατηρούνται αλλαγές στη σειρά τόσο στις εκπαιδευτικές όσο και στις ενημερωτικές πλατφόρμες. Στις εκπαιδευτικές η *e-yliko* πέφτει στην 6η θέση, γεγονός που μάλλον σχετίζεται με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης πλατφόρμας, ενώ στις ενημερωτικές είναι χαρακτηριστική η περίπτωση της *efsyn*, που από την 7η θέση επισκεψιμότητας ανεβαίνει στην 3η στη συχνότητα επισκέψεων.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (89,4%) έχει λογαριασμό σε Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης με το facebook να είναι στην πρώτη θέση των προτιμήσεων και να ακολουθούν το pinterest και το google+. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης χρησιμοποιούν για την ενημέρωσή τους 138 εκπαιδευτικοί του δείγματος. Από αυτούς η μεγάλη πλειοψηφία (76,8%) είναι γυναίκες. Σύμφωνα με την eurostat στην Ελλάδα άντρες και γυναίκες συμμετέχουν στα Μ.Κ.Δ. με το ίδιο ποσοστό (68%). Η διαφορά με τα ευρήματα της έρευνας, μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι στην έρευνα αναφερόμαστε στη χρήση των Μ.Κ.Δ. αποκλειστικά για ενημέρωση. Στην έρευνα είναι χαρακτηριστικό ότι στους νέους εκπαιδευτικούς (22-31 χρονών) οι 13 στους 15 (86,7%) χρησιμοποιούν τα Μ.Κ.Δ. για ενημέρωση.

Ενσυναίσθηση – ικανοποίηση - αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι υψηλή. Σχετικά με το φύλο προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, με τις γυναίκες να εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης από τους άντρες. Έρευνες υποδεικνύουν διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης εξαιτίας του φύλου των εκπαιδευτικών με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερους βαθμούς στην κλίμακα της ενσυναίσθησης συνολικά ή/και μεταξύ κάποιων

από τις υποκλίμακες (Stojiljkovic et al., 2011; Davis, 1980; Dymond, 1949, 1950; Mehrabian & Epstein, 1972; Hoffman, 1977b, στο Davis, 1980). Οι διαφορές αυτές έχουν οδηγήσει σε ερμηνείες σχετικά με γενετικές και λειτουργικές διαφορές ανδρών και γυναικών (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo & Miller, 1991; Hoffman, 1977, 1982, στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Σε έρευνα της Lazarescu (2012), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν πιο υψηλή βαθμολογία στην ενσυναίσθηση (θυμική ενσυναίσθηση). Σε έρευνα της Κοτσάνη (2018) βρέθηκαν οι γυναίκες να έχουν μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες σε συγκεκριμένες υποκλίμακες της ενσυναίσθησης όπως η γνωστική ενσυναίσθηση και σε άλλες δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα ενσυναίσθησης αντρών - γυναικών. Ωστόσο έρευνα των Stojiljkovic et al., (2012) σε δείγμα εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την ενσυναίσθηση. Ο Hoffman (1977b), μετά από επισκόπηση ερευνών, συμπέρανε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν περισσότερη ενσυναίσθηση σε όλες τις υποκλίμακες επισημαίνοντας ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη συναισθηματική απόκριση στις αντιδράσεις των άλλων. Πιθανή ερμηνεία αυτών των διαφοροποιήσεων είναι το διαφορετικό περιεχόμενο που αποδίδεται από τους ερευνητές στην έννοια ενσυναίσθηση και τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. Επίσης οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι αυτοαναφοράς με αποτέλεσμα να διαθέτουν το υποκειμενικό στοιχείο.

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους σύμφωνα με την ανάλυση ANOVA που πραγματοποιήθηκε. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο έχουν το μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο έχουν το χαμηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης, αρκετά πιο χαμηλό και από τον μέσο όρο του δείγματος. Οι αναλύσεις ANOVA που διενεργήθηκαν δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με την ηλικία, την προϋπηρεσία και τη σχέση εργασίας.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι σχετικά υψηλή. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους μαθητές, αλλά είναι έντονα προβληματισμένοι με τις συνθήκες εργασίας. Πιο ικανοποιημένες είναι οι γυναίκες από τους άντρες, όσοι έχουν την μεγαλύτερη προϋπηρεσία (30 χρόνια και πάνω) και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αναπληρωτές. Οι τελευταίοι έχουν τον

χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από όλες τις κατηγορίες γεγονόσ που μάλλον οφείλεται στην εργασιακή ανασφάλεια που βιώνουν.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υψηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Αναλυτικά παρατηρούμε ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης, λιγότερο αποτελεσματικοί στην ενεργοποίηση των μαθητών, ενώ δεν θεωρούν τον εαυτό τους ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών. Η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να είναι γενικευμένη ως πεποίθηση. Το άτομο μπορεί να θεωρεί ότι μπορεί να επιτυγχάνει τους στόχους του σε πολλούς τομείς. Ωστόσο υπάρχουν άτομα που θεωρούν τον εαυτό τους ικανό σε κάποιους τομείς και σε άλλους λιγότερο ικανό.

Σχετικά με το φύλο οι γυναίκες αισθάνονται πιο αποτελεσματικές από τους άντρες και στις τρεις υποκατηγορίες και συνολικά. Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται η υπεροχή των γυναικών στην αυτο-αποτελεσματικότητα (Ross, 1994).

Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας αυξάνονται με την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους αναπληρωτές, ιδιαίτερα στη υποκατηγορία της διαχείρισης της τάξης. Αυτό μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι οι μόνιμοι, συνήθως, έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Έτσι νιώθουν σιγουριά καθώς έχουν εμπειρία στην αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο έχουν την υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Είναι και η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών που έχουν υψηλό δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας στην υποκατηγορία εφαρμογής διδακτικών στρατηγικών. Φαίνεται ότι εμπειρία και γνώσεις για το αντικείμενο προσδίδουν στους εκπαιδευτικούς σιγουριά ότι έχουν τις ικανότητες να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Διαπιστώθηκε πως η συσχέτιση των δύο μεταβλητών ενσυναίσθηση και ικανοποίηση είναι στατιστικά σημαντική αλλά είναι μικρή. Το ίδιο συμβαίνει και με τη συσχέτιση ενσυναίσθησης και αυτο-αποτελεσματικότητας. Υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες συσχέτισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με παρόμοια αποτελέσματα (Gürol et al., 2010; Moafian & Ghanizadeh,

2009; Rathi & Rastogi, 2009; Salami, 2007). Αντίθετα είναι στατιστικά μεγάλη η συσχέτιση αυτο-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης.

Τέλος, δεν επιβεβαιώθηκε η σχέση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από το Διαδίκτυο με το επίπεδο της ενσυναίσθησης που έχουν καθώς, οι διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης ανάλογα με τον τρόπο ενημέρωσης και τη συχνότητα επισκέψεων σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το δείγμα αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από δασκάλους και νηπιαγωγούς. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων είναι περιορισμένη. Επιπλέον η γεωγραφική κατανομή του δείγματος είναι άνιση. Παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προέρχεται από σχολεία της Αττικής.

Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, πρόκειται για ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που έχουν τον περιορισμό της υποκειμενικότητας των απαντήσεων. Επιπλέον οι αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών και όχι τη σχέση αίτιου – αποτελέσματος. Τέλος το ερωτηματολόγιο θα έπρεπε να περιλαμβάνει επιπλέον ερωτήσεις ή να έχει διαφοροποιημένες κάποιες ερωτήσεις ώστε να καταστεί πιο επαρκές στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της ενημέρωσής τους μέσω Διαδικτύου.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει, παρά τις αδυναμίες της, στη συστηματική μελέτη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον που εξαρτάται όλο και περισσότερο από το Διαδίκτυο. Η ενημέρωση, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές επαφές, η εκπαίδευση, ιδιαίτερα στη σημερινή συγκυρία του εγκλεισμού και των περιοριστικών μέτρων λόγω κορονοϊού, πραγματοποιούνται σε μεγάλο βαθμό μέσω Διαδικτύου. Δημιουργείται η ανάγκη λοιπόν για τη διεξαγωγή ερευνών με κατάλληλα επεξεργασμένα ερευνητικά εργαλεία, με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα εκπαιδευτικών καθώς και με τη χρήση και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων.

Συμπεράσματα

Οι κοινωνικές μορφές οργάνωσης και τα προϊόντα της τεχνολογίας παρότι ακολουθούν αντίθετες θεμελιώδεις αρχές επηρεάζονται διαμορφώνοντας μια ιδιόμορφη σχέση. Η

επιστήμη και η τεχνολογία οικοδομούν γνώσεις βασισμένες στις θεωρίες και τις ανακαλύψεις που προηγήθηκαν. Στην εποχή μας παρακολουθούμε μια συνεχή εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, γεγονός που μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα το περιβάλλον μας, ενώ συγχρόνως το μεταβάλλουν.

Είμαστε μάρτυρες μιας αλματώδους τεχνολογικής εξέλιξης, που αντικατοπτρίζεται στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο. Αντίθετα οι αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις συμβαίνουν πολύ αργά. Το Διαδίκτυο αποτελεί μια επανάσταση της χιλιετίας που διανύουμε. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο και επιλέγουν διαφορετικά ηλεκτρονικά μέσα για την ενημέρωσή τους. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους έχουν λογαριασμό σε Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης ενώ χρησιμοποιούν τα Μ.Κ.Δ. και για την ενημέρωσή τους. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πραγματοποιήθηκε η πρόβλεψη του McLuhan για τη μετάβαση από τον πολιτισμό των καυτών μέσων και των ψυχρών θεατών στον πολιτισμό των ψυχρών μέσων και των καυτών θεατών (McLuhan, 1964). Το Διαδίκτυο δεν καθορίζει την ενσυναίσθηση ενός ατόμου. Ωστόσο μπορεί να βοηθήσει ώστε η ενσυναίσθηση που αναπτύσσεται στις διαπροσωπικές σχέσεις στην πραγματική ζωή, να επεκταθεί και στις εικονικές σχέσεις που αναπτύσσονται από απόσταση.

Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης. Το φύλο και το επίπεδο σπουδών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το επίπεδο αυτό. Το αίσθημα ικανοποίησης είναι σχετικά υψηλό. Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους μαθητές, λιγότερο ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με συναδέλφους και γονείς και εκφράζουν προβληματισμό σχετικά με τις συνθήκες εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας η οποία σχετίζεται θετικά με το αίσθημα ικανοποίησης που αισθάνονται. Από τα στοιχεία της έρευνας σκιαγραφείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο εργασιακό περιβάλλον, διαθέτει υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, διατηρεί το ενδιαφέρον του για τη διδακτική πράξη, είναι “κοντά” στους μαθητές του, θεωρεί τον εαυτό του ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης του, την τήρηση της πειθαρχίας και τέλος την παρόθηση των παιδιών για μάθηση.

Πηγές – Βιβλιογραφία

Πηγές

Πληροφορίες για τη χρήση του Διαδικτύου στην Ελλάδα :
<https://www.statistics.gr/infograph/womenmen/bloc-3c.html>
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/digital-economy-and-society/data/database> (πρόσβαση στις 20/6/2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια βιβλία Α΄ –Δ΄ , τόμος Ι, Εισαγωγή-Μετάφραση-Σχόλια Δημήτριος Λυπουρλής, *Θεσσαλονίκη, Ζήτρος, 2006.*

Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. *Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.*

Goleman, D. (2011). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. *Εκδόσεις Πεδίο. Αθήνα 2011.* Τίτλος πρωτότυπου: Emotional Intelligence. Πρώτη Έκδοση 1995.

Goleman, D. (2012). Κοινωνική νοημοσύνη. *Εκδόσεις Πεδίο. Αθήνα 2012.* Τίτλος πρωτότυπου: Social Intelligence. Πρώτη Έκδοση 2006.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία. *Τόμος Α. Αθήνα, Αυτοέκδοση.*

Κοτσάνη, Α. (2018). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία, 10(2), 295-309.*

Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004). Η ενσυναίσθηση. *Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.*

Ξενόγλωσση

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*.
- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. Free Press.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*, 23-28.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine*, 160-162.
- Batson, C. D. (1987). Self-report ratings of empathic emotion. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 356-360). New York: Cambridge University Press.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: The Rand Corp. *Calif.: The Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432)*.
- Bohart, A. C., & Greenberg, L. S. (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. xv-477). American Psychological Association.
- Brass, D. J., Butterfield, K. D., & Skaggs, B. C. (1998). Relationships and unethical behavior: A social network perspective. *Academy of Management Review, 23*(1), 14-31.
- Brems, C., & Sohl, M. A. (1995). The role of empathy in parenting strategy choices. *Family Relations, 189-194*.

- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Guilford Press.
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication research*, 30(6), 625-648.
- Caplan, S. E., & Turner, J. S. (2007). Bringing theory to research on computer-mediated comforting communication. *Computers in Human Behavior*, 23(2), 985-998.
- Carrier, L. M., Spradlin, A., Bunce, J. P., & Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39-48.
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society* (Vol. 12). John Wiley & Sons.
- Chessick, R. D. (1998). Empathy in psychotherapy and psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 26(4), 487-502.
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Comfort, A. (1984). *Reality and empathy: Physics, mind, and science in the 21st century*. SUNY Press.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113.
- Davis, M. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Westview Press.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261.
- Ehmann, V. E. (1971). Empathy: Its origin, characteristics, and process. *Perspectives in Psychiatric Care*, 9(2), 72-80.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy,

and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.

Field, N. (1991). Projective identification: mechanism or mystery? *Journal of Analytical Psychology*, 36(1), 93-109.

Fuller, R. (1996). Human-computer-human interaction: How computers affect interpersonal communication. *Computers, Communication & Mental Models*, 28-35.

Gardner, H., (1983). *Frames of mind*, New York, Basic Books

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.

Gibbs, N., & Epperson, S. E. (1995). The EQ factor. *Time*, 146(14), 60-67.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.

Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training and consequences*. London: Lawrence Erlbaum.

Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (Vol. 8). Cambridge university press.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.

Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992, April). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. In *annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96-100.

Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. *Nebraska Symposium on Motivation*, 25, 169–217. University of Nebraska Press.

Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84(4), 712.

- Horrigan, J. B., Rainie, L., & Fox, S. (2001). Online communities: networks that nurture long-distance relationships and local ties. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343-356.
- Jones, Q. (1997). Virtual-communities, virtual settlements & cyber-archaeology: A theoretical outline. *Journal of Computer-Mediated Communication, 3*(3), JCMC331.
- Katz, R. L. (1964). Empathy: Its nature and uses.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. *Handbook of Intelligence, 2*, 359-379.
- Kohlberg, L. (1969). Stages in the development of moral thought and action.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis an examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 7*(3), 459-483.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: Int. Univ. Press.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: Int. Univ. Press.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago. IL: *University of Chicago*.
- Konrath, S., O'Brien, E. and Hsing, C. (2010) Changes in Dispositional Empathy in American College Students over Time: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology, 15*, 180-198.
- Konrath, S. (2013). The empathy paradox: Increasing disconnection in the age of increasing connection. In *Handbook of Research on Technoself: Identity in a Technological Society* (pp. 204-228). IGI Global.
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: reliability and validity in a nationwide sample of greek teachers. *Social Sciences, 6*(2), 62.
- Kruelewitz, J. E. (1982). Reactions to rape victims: Effects of rape circumstances, victim's emotional response, and sex of helper. *Journal of Counseling Psychology, 29*(6), 645.

- Lăzărescu, M. P. (2013). The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 511-515.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere nachahmung und organenempfindungen.
- Mahrer, A. R., Boulet, D. B., & Fairweather, D. R. (1994). Beyond empathy: Advances in the clinical theory and methods of empathy. *Clinical Psychology Review*, 14(3), 183-198.
- Maxwell, B., & Desforges, R. (2011). Empathy, empathizing and empathic development: A qualitative analysis of Internet content for educators. In *Moral Education and Development* (pp. 115-131). Brill Sense.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37(4), 708-718.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pew Research Center (2007) How Young People View Their Lives Futures and Political: A Portrait of Generation Next.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.). New York: Free Press.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special

education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.

Preece, J. (1999). Empathic communities: Balancing emotional and factual communication. *Interacting with Computers*, 12(1), 63-77.

Preece, J., & Ghozati, K. (2001). Observations and explorations of empathy online. *The Internet and health communication: Experience and expectations*, 237-260.

Preece, J., Maloney-Krichmar, D., & Abras, C. (2003). History of online communities. *Encyclopedia of Community*, 3(1023-1027), 86.

Putnam, R.D. (2000) *Bowling Alone*. Simon & Schuster, New York

Rathi, N., & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self-efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(1), 93-102.

Regan, D. T., & Totten, J. (1975). Empathy and attribution: Turning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(5), 850.

Robinson, J. D., & Turner, J. (2003). Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal social support: Cancer and older adults. *Health Communication*, 15(2), 227-234.

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95.

Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.

Rosenthal, R., Archer, D., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., & Rogers, P. L. (1979). *Nonverbal Behavior*.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Education*, 51-65.

Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 10(4), 381-394.

- Ryback, D. (2001). Mutual affect therapy and the emergence of transformational empathy *Journal of Humanistic Psychology*, 41(3), 75-94.
- Salami, S. O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Essays in Education*, 20(1), 5.
- Small, G., & Vorgan, G. (2009). iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. *Education Review//Reseñas Educativas*.
- Spreng*, R. N., McKinnon*, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Sternberg, R. J., & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3(2), 168-192.
- Sternberg, R. J., & Caruso, D. R. (1985). Practical modes of knowing. *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, 8, 133-158.
- Stojiljković, S., Stojanović, A., & Dosković, Z. (2011). Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. In *International Conference on Education & Educational Psychology, ICEEPSY 2011 Abstracts* (Vol. 2, p. 84).
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' . *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tidwell, L. C., & Walther, J. B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time. *Human Communication Research*, 28(3), 317-348.
- Titchener, E. B. (1909). Lectures on the experimental psychology of thought. *New York: McMillan*.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- Twenge, J.M. (2006) *Generation me*. Free Press, New York.
- Vallor, S. (2009) *Social Networking Technologies and the Virtues*. *Ethics and Information Technology*, 12, 157-170.
- Vischer, R., Mallgrave, H. F., & Ikonou, E. (1994). Empathy, form, and space: Problems in German aesthetics, 1873-1893.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 436.
- Wallace, P. (2015). *The psychology of the Internet*. Cambridge University Press.
- Walther, J. B. (1993). Impression development in computer-mediated interaction. *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)*, 57(4), 381-398.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3-43.
- Walther, J. B., & Burgoon, J. K. (1992). Relational communication in computer-mediated interaction. *Human Communication Research*, 19(1), 50-88.
- Walther, J. B., & Parks, M. R. (2002). Cues filtered out, cues filtered in. *Handbook of Interpersonal Communication*, 3, 529-563.

- Wandel, T.L. (2009) Online Empathy: Communicating via Facebook to Bereaved College Students. *Journal of New Communications Research*, 4, 42-53.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (Vol. 8). Cambridge university press.
- Wellman, B., & Gulia, M. (1999). Net-surfers don't ride alone: Virtual communities as communities. *Networks in the global village: Life in Contemporary Communities*, 10(3), 34-60.
- Woolfolk Hoy, A. E., & Burke-Spero, R. (2005). What predicts student teacher self-efficacy *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 123-127.
- Wright, M.F. and Li, Y. (2011) The Associations between Young Adults' Face-To-Face Prosocial Behaviors and Their Online Prosocial Behaviors. *Computers in Human Behavior*, 27, 1959-1962.

Παράρτημα Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας έρευνας που έχει ως σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο και τη συχνότητα ενημέρωσης ,το επίπεδο ενσυναίσθησης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δουλειά τους. Είναι ανώνυμο και τα δεδομένα του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά.

ΤΜΗΜΑ 1

ΦΥΛΟ

- ΑΝΤΡΑΣ
- ΓΥΝΑΙΚΑ
- ΑΛΛΟ

ΗΛΙΚΙΑ

- 22-31
- 32-41
- 42-51
- 52 και πάνω

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

- 0-9
- 10-19
- 20-29
- 30 και πάνω

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Παρακαλώ γράψτε την ειδικότητά σας π.χ. νηπιαγωγός ΠΕ60

.....

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΟΠΟΥ ΑΝΗΚΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ

.....

ΤΜΗΜΑ 2

Με ποιον τρόπο ενημερώνεστε;

- Έντυπα μέσα
- Ηλεκτρονικά μέσα
- Και τα δύο

Αν ενημερώνεστε από ηλεκτρονικά μέσα, αυτά είναι:

- Ιστοσελίδες
- Πύλες
- Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
- Wikies
- Blogs

Πόσο συχνά διερευνάτε την πιστότητα των πληροφοριών;

- ποτέ
- μερικές φορές
- αρκετά συχνά
- τις περισσότερες φορές
- πάντα

Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές ιστοσελίδες/πύλες επισκέπτεστε; Πόσο συχνά τις επισκέπτεστε;

Καθημερινά Κάθε 2-7 μέρες Κάθε 8-14 μέρες Κάθε 15-20 μέρες Μια φορά το μήνα Ποτέ

- alfavita
- e-sos
- eduportal
- e-διδασκαλία
- teachnews
- e-yliko
- i-Paideia
- e-selides
- άλλη

Ποιες από τις παρακάτω ειδησεογραφικές ιστοσελίδες/πύλες επισκέπτεστε; Πόσο συχνά τις επισκέπτεστε;

Καθημερινά Κάθε 2-7 μέρες Κάθε 8-14 μέρες Κάθε 15-20 μέρες Μια φορά το μήνα Ποτέ

- in
- lifo

- news247
- tvxs
- iefimerida
- left
- enikos
- efsyn
- kathimerini
- άλλη

Σε ποια Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης έχετε λογαριασμό;

- σε κανένα
- facebook
- twitter
- Linkedin
- pinterest
- instagram
- snapchat
- google+
- youtube
- tumblr
- vine

Είστε μέλος διαδικτυακής κοινότητας;

- Ναι
- Όχι

Αν ναι, αναφέρατε τουλάχιστον μία

ΤΜΗΜΑ 3

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε ή ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται, επιλέγοντας τον ανάλογο αριθμό 0, 1, 2, 3, ή 4 στην κλίμακα που ακολουθεί. Η αντιστοιχία είναι:

Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (0) – Σπάνια (1) – Μερικές φορές (2) - Συχνά (3) – Πάντα (4).

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΚΑΘΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ.

Απαντήστε όσο ειλικρινά μπορείτε.

1. Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.
2. Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ.
3. Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.
4. Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.
5. Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.
6. Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα.
7. Όταν ένας/μια φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο.
8. Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δε λένε τίποτε.
9. Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων.

10. Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες.
11. Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει.
12. Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.
13. Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.
14. Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι' αυτούς.
15. Το βρίσκω ανόητο να κλαίνει άνθρωποι από χαρά.
16. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά.

ΤΜΗΜΑ 4

1. Στη δουλειά μου έρχομαι αντιμέτωπος με καταστάσεις που απαιτούν ενσυναίσθηση.
2. Παρακολουθώ τις εξελίξεις στη συζήτηση για την ενσυναίσθηση στην Ελλάδα ή/και στο εξωτερικό.
3. Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο που διεξάγω τη διδασκαλία μου.
4. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη σχέση μου με τους μαθητές.
5. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία μου με τους συναδέλφους.

6. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία μου με τους γονείς.
7. Είμαι ικανοποιημένος/η από τις συνθήκες εργασίας.
8. Έχω συμμετάσχει σε προγράμματα ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης
 - ναι, ως εκπαιδευτής
 - ναι, ως εκπαιδευόμενος
 - όχι

ΤΜΗΜΑ 5

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει επιλέγοντας τον ανάλογο αριθμό 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ή 9 στην κλίμακα που ακολουθεί. Η αντιστοιχία είναι:

καθόλου (1) – (2) - σε μικρό βαθμό (3) – (4) - σε κάποιο βαθμό (5) - (6) - σε μεγάλο βαθμό (7) - (8) - σε πολύ μεγάλο βαθμό (9)

Σε ποιο βαθμό μπορείς ...

1. ...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;
2. ...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;
3. ...να βοηθάς του μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;
4. ...να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;
5. ...να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;
6. ...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

7. ...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;
8. ...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;
9. ...να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;
10. ...να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;
11. ...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;
12. ...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ