



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα
Βιολογίας**

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)**

*Κοινωνική Παιδαγωγική στο σχολικό περιβάλλον: Δεξιότητες επικοινωνίας στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας (COVID-19)*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δήμητρας Μουσγά

A.M.: 219024

Εξεταστική επιτροπή :

Μάριος Κουκουνάρας – Λιάγκης Αναπληρωτής Καθηγητής (Επιβλέπων), Τμήματος Θεολογίας,
Ε.Κ.Π.Α

Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική
Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Φεβρουάριος, 2025

**Department of Pedagogy and Primary Education,
School of Medicine, Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

*Social Pedagogy in the School Environment: Communication Skills in Primary
Education during the Pandemic (COVID-19)*

A MASTER’S THESIS

DIMITRA MOUSGA

A.N.: 219024

Examination Committee:

Marios Koukounaras - Liagkis, Associate Professor, Department of Theology, School of Theology,
NKUA (Supervisor)

Iro Mylonakou – Keke, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA

Artemis Giotso, Professor, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social
Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of
Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, February, 2025

***Κοινωνική Παιδαγωγική στο σχολικό περιβάλλον: Δεξιότητες
επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο της
πανδημίας (COVID-19)***

Δήμητρα Μουσγά

A.M.: 219024

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης

1. Μάριος Κουκουνάρας – Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής και Θρησκευτικής Αγωγής, Τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ (Επιβλέπων)
2. Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
3. Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από τον/ην υπογράφοντα/ουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΟΥΣΓΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Δήμητρα Μουσγά, 2025)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δε δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέως από το ΔΠΜΣ.

**Στην οικογένειά μου
και στους φίλους μου**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων	7
Κατάλογος Σχημάτων	8
Κατάλογος Εικόνων.....	10
Κατάλογος Πινάκων Παραρτήματος II	11
Ευχαριστίες	13
Περίληψη	14
Abstract	15
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	16
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	18
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η Επικοινωνία	22
Εισαγωγή.....	22
1.1 Η επικοινωνία ως έννοια και διαδικασία	22
1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Επικοινωνία»	22
1.1.2 Διαδικασία Επικοινωνίας.....	24
1.2 Βασικά χαρακτηριστικά, λειτουργίες και μορφές επικοινωνίας.....	26
1.3 Επικοινωνιακές δεξιότητες για επιτυχή επικοινωνία.....	29
1.3.1 Δεξιότητες-Κλειδιά.....	29
1.3.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες	30
1.4 Επικοινωνία εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τάξης	33
Σύνοψη.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Κοινωνική Παιδαγωγική και Δεξιότητες επικοινωνίας στην Εκπαίδευση.....	37
Εισαγωγή.....	37
2.1 Κοινωνική Παιδαγωγική στην Εκπαίδευση.....	38
2.1.1 Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως έννοια	39
2.1.2 Ανάγκη δημιουργίας Κοινωνικής Παιδαγωγικής	41
2.1.3 Βασικές αρχές Κοινωνικής Παιδαγωγικής	43
2.1.4 Περιεχόμενα και στόχοι Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	45
2.1.5 Οι αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής	47
2.1.6 Θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις.....	50
2.1.7 Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και Κοινωνική Παιδαγωγική	53
2.2 Κοινωνικοπαιδαγωγικές Δεξιότητες	57
2.3 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού	60
2.3.1 Παιδαγωγική Επικοινωνία	61
2.3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία	63

2.4 Αξιοποίηση δεξιοτήτων επικοινωνίας στη σχολική τάξη για αποτελεσματική επικοινωνία ..	64
Σύνοψη.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Δεξιότητες Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση	69
Εισαγωγή.....	69
3.1 Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Εκπαίδευση	70
3.2 Σχέση μεταξύ Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και δεξιοτήτων επικοινωνίας	72
Σύνοψη.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Πανδημία COVID-19 και επικοινωνία στη σχολική τάξη	79
Εισαγωγή.....	79
4.1 Μέτρα προστασίας κατά την περίοδο πανδημίας εντός της σχολικής μονάδας.....	81
4.2 Επιπτώσεις της χρήσης μάσκας στην επικοινωνία εντός σχολικής τάξης.....	82
4.2.1 Λεκτική/Μη λεκτική επικοινωνία και χρήση μάσκας	83
4.2.2 Συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων λόγω της χρήσης μάσκας	85
4.3 Νέος ρόλος εκπαιδευτικού και ενίσχυση με νέες στρατηγικές επικοινωνίας (supportstrategies)	87
Σύνοψη.....	88
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας.....	90
5.1 Εισαγωγή: Σημαντικότητα της Έρευνας.....	90
5.2 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	91
5.3 Οι συμμετέχοντες στην Έρευνα - δημογραφικά στοιχεία.....	92
5.4 Μεθοδολογία της Έρευνας και ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	92
5.5 Συλλογή και Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων.....	94
5.6 Περιορισμοί της Έρευνας	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα της έρευνας	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα – Συζήτηση	136
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	166

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1	Θετική επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία.....	129
Πίνακας 2	Απάντηση όταν επιλέχθηκε "ΑΛΛΟ" ως προς τη θετική επίδραση της μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες.....	13031
Πίνακας 3	Αρνητική επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία.....	132
Πίνακας 4	Απάντηση όταν επιλέχθηκε "ΑΛΛΟ" ως προς την αρνητική επίδραση της μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες.....	Error! Bookmark not defined.33
Πίνακας 5	Αξιοπιστία της έρευνας βάσει της στατιστικής ανάλυσης.....	13535

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1.1 Φύλο.....	9696
Σχήμα 1.2 Ηλικία.....	9797
Σχήμα 1.3 Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός.....	9797
Σχήμα 2.1 Συναναστροφή με τους άλλους	99
Σχήμα 2.2 Ικανότητα προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.....	100
Σχήμα 2.3 Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες	100
Σχήμα 2.4 Διακόπτω τους άλλους σε μεγάλο βαθμό.....	101
Σχήμα 2.5 «Κερδίζει» κάποιος μιλώντας μαζί μου	101
Σχήμα 2.6 Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.....	102
Σχήμα 2.7 Είμαι καλός ακροατής	102
Σχήμα 2.8 Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις διαπροσωπικές μου σχέσεις	103
Σχήμα 2.9 Είμαι προσιτός/ή στο να μου μιλήσει κάποιος.....	104
Σχήμα 2.10 Δε θα διαπληκτιστώ με κάποιον προκειμένου να αποδείξω ότι έχω δίκιο.....	104
Σχήμα 2.11 Η συζήτηση μαζί μου δεν κυλάει ομαλά.....	105
Σχήμα 2.12 Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων.....	105
Σχήμα 2.13 Γενικώς καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.....	106
Σχήμα 2.14 Δείχνω στους άλλους πως τους κατανοώ	106
Σχήμα 2.15 Κατανοώ τους άλλους ανθρώπους	107
Σχήμα 2.16 Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/η όταν μιλάω.....	107
Σχήμα 2.17 Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι.....	108
Σχήμα 2.18 Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους.....	109
Σχήμα 2.19 Γενικώς γνωρίζω τι είδους συμπεριφορά είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση	109
Σχήμα 2.20 Δεν έχω συνήθως παράξενες απαιτήσεις από τους φίλους μου	110
Σχήμα 2.21 Είμαι καλός/η συζητητής.....	110
Σχήμα 2.22 Είμαι υποστηρικτικός/ή με τους άλλους	111
Σχήμα 2.23 Δε με ενοχλεί να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους.....	111
Σχήμα 2.24 Μπορώ εύκολα να μπω στη θέση του άλλου	112
Σχήμα 2.25 Δίνω την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση	112
Σχήμα 2.26 Είμαι γενικώς άνετος/η όταν συζητώ με κάποιον που μόλις γνώρισα	113
Σχήμα 2.27 Ενδιαφέρομαι για το τι έχουν να πουν οι άλλοι	113
Σχήμα 3.1 Το πρωί κατά την είσοδό μου στην αίθουσα καλημερίζω με ενθουσιασμό και χαμόγελο τους μαθητές μου	115
Σχήμα 3.2 Αν διαπιστώσω ότι κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα θα διακόψω το μάθημα για να το συζητήσω	116
Σχήμα 3.3 Ακούω με ενδιαφέρον όσα θέλουν να μου πουν οι μαθητές μου.....	116
Σχήμα 3.4 Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επιλέγω μόνο τον λόγο.....	117
Σχήμα 3.5 Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μία ερώτηση αισθάνομαι ότι δε θέλω να βοηθήσω.....	118

Σχήμα 3.6 Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μία ερώτηση επιλέγω να τους δώσω αμέσως τη σωστή απάντηση	118
Σχήμα 3.7 Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν επιλέγω τον μονόλογο	119
Σχήμα 3.8 Όταν οι μαθητές λύνουν μια άσκηση περιφέρομαι ανάμεσα στα θρανία τους	119
Σχήμα 3.9 Όταν μου δίνεται η δυνατότητα επιλέγω να κάθομαι στην έδρα	120
Σχήμα 3.10 Χρησιμοποιώ την οπτική επαφή για να δείξω ότι κάτι με δυσσαρестεί	120
Σχήμα 3.11 Όταν οι μαθητές έχουν τον λόγο, τους κοιτάω στα μάτια με προσοχή	121
Σχήμα 3.12 Όταν οι μαθητές μου απαντούν σωστά τους ενισχύω "χτυπώντας" τους ελαφρά την πλάτη	122
Σχήμα 3.13 Υψώνω τον τόνο της φωνής μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	122
Σχήμα 3.14 Αποφεύγω τη σωματική επαφή με τους μαθητές μου	123
Σχήμα 3.15 Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και τις εκφράσεις του προσώπου	124
Σχήμα 3.16 Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και κινήσεις του σώματος	124
Σχήμα 3.17 Όταν θέλω να δείξω το ενδιαφέρον μου και να ενθαρρύνω τους μαθητές μου τείνω να γέρνω το σώμα μου προς τα εμπρός	125
Σχήμα 4.1 Πιστεύετε ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας έχει επιδράσει στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία;	128
Σχήμα 4.2 Θετική επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία	130
Σχήμα 4.3 Αρνητική επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία	133

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Μεταβίβαση μηνύματος κατά την επικοινωνία.....	24
Εικόνα 2: Η διαδικασία της επικοινωνίας (Robbins, Coulter & DeCenzo, 2017).....	26
Εικόνα 3: Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2014: Προσαρμογή στα ελληνικά από Eichsteller & Holthoff, 2009).....	49
Εικόνα 4: Το μοντέλο του «Διαμαντιού» (Eichsteller & Holthoff, 2011a).....	50
Εικόνα 5: Θεμελιώδεις και αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις/ χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που διαπερνούν τη θεωρία, επιστημολογία και θεωρία της (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021 :360)	53
Εικόνα 6: Συσχετίσεις μεταξύ υπάρχουσας κουλτούρας σχολείου και προσωπικής θέσης του εκπαιδευτικού. (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017:99)	56
Εικόνα 7: Σύνδεση μεταξύ Νευροεπιστήμης, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.....	72

Κατάλογος Πινάκων Παραρτήματος II

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1 ΦΥΛΟ	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1. 2 ΗΛΙΚΙΑ	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1. 3 ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1.....	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2.....	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.3.....	168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4.....	168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.5.....	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.6.....	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.7.....	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.8.....	170
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.9.....	170
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.10.....	171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.11.....	171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.12.....	172
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.13.....	172
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.14.....	172
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.15.....	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 16.....	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 17.....	174
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 18.....	174
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.19.....	174
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.20.....	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 21.....	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 22.....	176
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 23.....	176
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 24.....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 25.....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 26.....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 27.....	178
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 1.....	178
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 2.....	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 3.....	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 4.....	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 5.....	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 6.....	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 7.....	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 8.....	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 9.....	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 10.....	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 11.....	182
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 12.....	182
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 13.....	182
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 14.....	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 15.....	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 16.....	183

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.17.....	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.....	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 1 ITEM STATISTICS.....	185
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 2 TOTAL ITEM STATISTICS.....	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 3 SCALE STATISTICS.....	191

Ευχαριστίες

Με την παρούσα Διπλωματική Εργασία ολοκληρώνεται ο κύκλος σπουδών μου στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών-ΕΚΠΑ, με τίτλο «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση». Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Μάριο Κουκουνάρα-Διάγκη, για την καθοδήγηση, τις εύστοχες επισημάνσεις του και την υποστήριξή του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου από την πρώτη στιγμή.

Θα ήθελα ακόμη να απευθύνω ευχαριστίες στην Καθηγήτρια Άρτεμη Γιώτσα, η οποία μέσα από την ανατροφοδότηση και τις καίριες επισημάνσεις της συνετέλεσε στη βελτιστοποίηση της εργασίας μου και μέσα από τα μαθήματά της συνέβαλε στη διαμόρφωση της επιστημονικής μου ταυτότητας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ, ακόμα, οφείλω να απευθύνω στη Διευθύντρια του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος, κυρία Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, η οποία αποτελεί πρότυπο Κοινωνικού Παιδαγωγού. Την ευχαριστώ για την καθοδήγησή της και τις εύστοχες παρεμβάσεις της οι οποίες ήταν πολύτιμες για τη σύνθεση και την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Θα ήταν βέβαια παράλειψή μου να μην αναφερθώ και στους υπόλοιπους καθηγητές μου, οι οποίοι μέσα από τις διαλέξεις, συνέβαλαν και αυτοί τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική μου εξέλιξη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την αμέριστη συμπαράσταση και τη συνεχή στήριξη που μου παρείχαν για την ολοκλήρωση του έργου μου και την επίτευξη του στόχου μου.

Περίληψη

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν κρίσιμη πτυχή της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αξιοποίηση αυτών των δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, όσο και ενεργητική ακρόαση, καθώς διευκολύνουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, η πανδημία του COVID-19 φαίνεται να έχει επηρεάσει αυτές τις επικοινωνιακές δεξιότητες στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της υποχρεωτικής χρήσης μάσκας που είχε επιβληθεί. Η κυριαρχία της οπτικής επαφής, η απόκρυψη των λοιπών χαρακτηριστικών του προσώπου και η περιορισμένη απόδοση φωνής δύνανται να οδηγήσουν σε δυσκολίες στην ανταλλαγή ιδεών, την κατανόηση και την αποτελεσματική επικοινωνία. Υπό τις νέες συνθήκες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους για την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, χρησιμοποιώντας μη-γλωσσικές μορφές επικοινωνίας, όπως οι γραφικές αναπαραστάσεις και η χρήση της τεχνολογίας. Επιπλέον, η προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ευαισθητοποίηση σε θέματα, όπως η αμοιβαία συνεργασία και η ανοχή μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη θετικού περιβάλλοντος στην τάξη.

Στην παρούσα έρευνα, που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2023, διερευνήθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, κυρίως αναφορικά στην αξιοποίηση τους εντός της σχολικής αίθουσας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά μέσα από ερωτηματολόγιο και ακολούθησε ανάλυση με τη χρήση εργαλείου SPSS. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετικές επικοινωνιακές δεξιότητες και στοχεύουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και μάθησης, όπου η επικοινωνία και η συμμετοχή είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Επιπλέον, μελετήθηκε η επίδραση που είχε η υποχρεωτική χρήση μάσκας στις σχολικές αίθουσες στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Φαίνεται πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες επηρεάστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικά σύμφωνα με τις απαντήσεις στα 202 ερωτηματολόγια που δόθηκαν. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως η χρήση μάσκας είχε επιπτώσεις στις επικοινωνιακές δεξιότητές τους, κυρίως λόγω της δυσκολίας στην αναγνώριση-έκφραση των συναισθημάτων, στις εκφράσεις προσώπου καθώς και στην κατανόηση συμπεριφορών, δυσκολίες που μπορεί να επηρεάσουν την ανταπόκριση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, χρήση μάσκας.

Abstract

Communication skills are a critical aspect of education as they influence the interaction between educators and students in the classroom. Educators play a crucial role in utilizing these skills, including both verbal and non-verbal communication, as well as attentive listening, to facilitate communication, collaboration, and the educational process.

However, the COVID-19 pandemic appears to have impacted these communication skills in primary schools due to the mandatory use of masks. Predominance of eye contact, concealment of other facial features, and limited vocal output can lead to difficulties in brainstorming, understanding and effective communication. Under the new teaching conditions, educators need to seek alternative ways to enhance students' communication skills, using non-linguistic forms of communication such as visual representations and technology. Additionally, promoting social skills and raising awareness on topics such as mutual cooperation and tolerance can contribute to the development of a positive classroom environment.

The present study has examined the communication skills of teachers, mainly in terms of their utilization within the classroom. According to the research findings, teachers are characterized by effective communication skills and aim to create an environment of collaboration and learning, where communication and participation are highly important. Furthermore, the impact of the mandatory use of masks in school classrooms on the communication skills of teachers was investigated. It seems that communication skills were mainly negatively affected, according to the responses from the 202 questionnaires provided. Specifically, the majority of participants stated that the use of masks had implications on their communication skills, primarily due to difficulties in recognizing and expressing emotions, facial expressions, and understanding students' behaviors. These challenges may affect students' responsiveness and the effectiveness of the educational process.

Key words: Teachers, social skills, communication skills, verbal and nonverbal communication, use of masks.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η πανδημία COVID-19 είχε έναν σημαντικό αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι σχολικές τάξεις έκλεισαν και η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε αναγκαία. Την επιστροφή στη σχολική τάξη ακολούθησε η υποχρεωτική χρήση μάσκας. Αυτή η αλλαγή δημιούργησε προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, ιδίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς έπρεπε να προσαρμοστούν σε νέες μορφές διδασκαλίας και επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια εντελώς νέα πραγματικότητα, όπου η επικοινωνία με τους μαθητές έπρεπε να διαμορφωθεί μέσω νέων πρακτικών και στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη την παρουσία της μάσκας.

Η ιδέα για την παρούσα ερευνητική εργασία είναι δυσπόστατη. Αρχικά, στο πλαίσιο παρακολούθησης του παρόντος Μεταπτυχιακού Προγράμματος σπουδών μου είχε εξάψει ιδιαίτερα την προσοχή και το ενδιαφέρον μια διάλεξη του καθηγητή Ψυχιατρικής κύριου Αγγελόπουλου Η., σύμφωνα με την οποία συγκεκριμένες δομές του εγκεφάλου (ατρακτοειδής έλικα, άνω κροταφική αύλακα) σχετίζονται με την αντίληψη και κωδικοποίηση των αμετάβλητων και των ευμετάβλητων πτυχών του προσώπου. Η κωδικοποίηση των αμετάβλητων χαρακτηριστικών του προσώπου συμβάλλουν στην αναγνώριση του ατόμου. Πόσο εύκολη είναι όμως η γρήγορη αναγνώριση του ατόμου, όταν η επικοινωνία γίνεται με μονίμως καλυμμένα τα βασικά χαρακτηριστικά του προσώπου;

Το παραπάνω δεδομένο είναι σε συνδυασμό με μια επικοινωνία που είχα με έναν νέο συνάδελφο εκπαιδευτικό στον χώρο εργασίας μου. Ειδικότερα, ούσα νέα εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με σχετικά μικρή εμπειρία στη σχολική τάξη και τη δια ζώσης διδασκαλία και με δεδομένη τη χρήση μάσκας στη σχολική αίθουσα μετά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ήρθα αντιμέτωπη με ένα δεδομένο που δεν είχα σκεφτεί ποτέ. Λαμβάνοντας υπόψη πως επρόκειτο για ένα αρκετά συνεσταλμένο άτομο, ο ισχυρισμός του πως η χρήση μάσκας θα τον διευκόλυνε στην εκπαιδευτική πράξη προσδίδοντάς του μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια, λόγω της απόκρυψης του προσώπου του, αλλά και λόγω της περαιτέρω αξιοποίησης των εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, εξέγειρε τον προβληματισμό μου σχετικά με την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών.

Η επικοινωνία αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει την ανταλλαγή γνώσεων, ιδεών και συναισθημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ωστόσο, η παρουσία της μάσκας μπορεί να δυσκολέψει αυτήν την επικοινωνία. Η χρήση μάσκας στη σχολική τάξη φαίνεται να έχει επιπτώσεις στην επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι μάσκες περιορίζουν την οπτική επαφή και δυσκολεύουν την αναγνώριση των

εκφράσεων του προσώπου, καθώς και την αντίληψη της φωνής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν αυτήν την πρόκληση και να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία προκειμένου να διατηρήσουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε παγκόσμιο επίπεδο η απόκτηση μιας θέσης και η ανέλιξη σε έναν οποιοδήποτε χώρο εργασίας, συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια και την αποτελεσματική εφαρμογή επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Με τον όρο επικοινωνιακές δεξιότητες νοείται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο λειτουργεί κατά την επικοινωνιακή διαδικασία («Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές δεξιότητες», 2020). Μάλιστα στο διαδίκτυο είναι διαθέσιμα ολοκληρωμένα ερωτηματολόγια διερεύνησης δεξιοτήτων επικοινωνίας με πληθώρα ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης οι οποίες επιτρέπουν σε εργοδότες και εργαζόμενους να εκτιμήσουν το επίπεδο κατάρκτησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η κατάρκτηση και η σωστή χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελούν σημαντικά εργαλεία στην φαρέτρα του εκπαιδευτικού, αφού οδηγούν τόσο στην καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ αυτού και μαθητών, όσο και στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη (Τσιπλητάρης, 2011). Έτσι δημιουργείται το κατάλληλο έδαφος για γόνιμη και ειλικρινή επικοινωνία, κριτική και δημιουργική σκέψη, ένθερμη συμμετοχή, συνεργασία και ομαδικότητα, στοιχεία στα οποία στοχεύει η Κοινωνική Παιδαγωγική ως Επιστήμη.

Υπάρχει μάλιστα εγχειρίδιο στο οποίο παρέχονται αναλυτικά προτάσεις δραστηριοτήτων για την τάξη μέσα από τις οποίες προωθείται η γνωριμία των μαθητών με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, η έκφραση μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων, ο συνδυασμός στοιχείων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η κατανόηση της αξίας της επικοινωνίας (Χατζηχρήστου, 2011) γεγονός που προδίδει ακόμα περισσότερο πόσο σημαντική είναι η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Τι συμβαίνει όμως στην περίπτωση που για ένα διάστημα απροσδιορίστου διάρκειας οι εκπαιδευτικοί καλούνται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και το Υπουργείο Παιδείας να φορούν μάσκα τόσο κατά την παραμονή τους στη σχολική μονάδα όσο και κατά την παρουσία τους στη σχολική τάξη; Πλέον βρισκόμαστε στη δημιουργία ενός νέου κώδικα επικοινωνίας έκτακτης ανάγκης, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν εφεύρει νέες επικοινωνιακές δεξιότητες προσπαθώντας να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις που όμως αποτελούν τροχοπέδη στη διδακτική διαδικασία και την απρόσκοπτη επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη.

Είναι γεγονός πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες επηρεάζονται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Τσιπλητάρης, 2011) και η επικοινωνία γενικότερα νοείται ως ένας διεπιστημονικός χώρος μελέτης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019) γεγονότα που επίσης αποτελούν σημείο τομής με την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Και δεδομένου πως οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες του

εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη αποτελούν θεμέλιο λίθο και αρωγό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, είναι απαραίτητη η εκ νέου διερεύνηση αυτών .

Πέρα από την Κοινωνική Παιδαγωγική, το θέμα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της χρήσης μάσκας συνδέονται άμεσα και με τον τομέα τη Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, αφού η απόκρυψη των βασικών χαρακτηριστικών του προσώπου για ένα τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα σχετίζεται με την αντίληψη της όψης του προσώπου η οποία αποτελεί την πιο ανεπτυγμένη οπτική ικανότητα στον άνθρωπο.

Η έννοια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ως επιμέρους κατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελεί σε ένα πρώτο επίπεδο απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση μιας θέσης εργασίας και σε ένα δεύτερο επίπεδο, όπως αναφέρεται στην επίσημη σελίδα Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), περικλείει όλες εκείνες τις δεξιότητες που μας επιτρέπουν να ακούμε, να παρατηρούμε, να κατανοούμε, να συζητάμε, να μεταφέρουμε αποτελεσματικά τις σκέψεις και τις ιδέες μας, να αξιοποιούμε στρατηγικές και δεξιότητες για συνεργαζόμαστε με τους άλλους, να ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή, να πείθουμε και να επηρεάζουμε τους άλλους κ.ά.

Στην Ελλάδα, ήδη από το 1992 η επικοινωνία στη σχολική μονάδα απασχολεί τους ερευνητές με αποτέλεσμα να διεξάγουν έρευνες σχετικά με τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών έδειχναν πως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούσαν κατά τη διδασκαλία τους μορφές της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας, αλλά αντιθέτως μονοπωλούσαν τη διδασκαλία με τη διάλεξη (Ευαγγελόπουλος, 1992). Έρευνες όμως δείχνουν πως ο εκπαιδευτικός αποφεύγει τον μονόλογο μέσα την τάξη και καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιεί τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, ανάλογα μάλιστα με τις ανάγκες των μαθητών (Κατσιφού, 2008).

Σε ακόμη πιο πρόσφατες έρευνες (Αντωνιάδου, 2014) είχε διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές και το χαμηλότερο με τα διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας. Με τη σειρά της, η Καϊλάρη (2019) κατέδειξε μέσα από την έρευνά της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που εκτιμούν πως έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες νιώθουν πως είναι ικανότεροι ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης και η Κωσταρά (2018) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά, ότι διαθέτει ιδιαίτερα ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες αξιοποιεί με μεγάλη συχνότητα μέσα στην τάξη συντελώντας έτσι σε μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Ωστόσο, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την αξιοπιστία των ερευνών καθώς μερικές φορές, όπως έχει

διαπιστωθεί, υπάρχει απόκλιση ανάμεσα σε όσα απαντούν οι συμμετέχοντες στα ερωτηματολόγια και στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν μέσα στην τάξη (Τριμπόνια, 1998 ; Σταμάτης, 2003), ενώ είναι αξιοσημείωτο, ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε Διευθυντές έχουν δείξει, ότι παρουσιάζουν έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν με επιτυχία τη σχολική μονάδα (Γουρναρόπουλος, 2007; Γιαννικοπούλου, 2011).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εστιάσει στη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας στην εκπαίδευση, οι οποίες μπορεί να είναι είτε λεκτικές, είτε μη λεκτικές είτε δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης. Ακολούθως, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης φανερώνεται η επίδραση, η οποία έχει καταγραφεί μέχρι και σήμερα, σε παγκόσμιο επίπεδο, της χρήσης μάσκας στις δεξιότητες αυτές, ενώ δίνεται παράλληλα έμφαση σε νέες στρατηγικές που δύναται να ακολουθηθούν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να παραμείνει αποτελεσματική η επικοινωνία με τους μαθητές τους. Τέλος, στο ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας εξετάζεται μέσα από ποσοτική έρευνα η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής όσον αφορά στον ρόλο τους, στις δεξιότητες επικοινωνίας που εφαρμόζονται από αυτούς στη σχολική τάξη, καθώς και στις αλλαγές που έφερε η χρήση μάσκας στις δεξιότητες αυτές, στη διατήρηση της επικοινωνίας με τους μαθητές και στην προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, για να παρέχεται αποτελεσματική εκπαίδευση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η Επικοινωνία

Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα από τη φύση του ανθρώπου, η οποία βασίζεται στην τάση για συνεχή αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής (Haider & Burfat, 2018). Η επικοινωνία περιλαμβάνει την καθημερινή ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν λόγω των συνθηκών εργασίας και της καθημερινής πολυπλοκότητας. Με το πέρασμα των χρόνων υπάρχει όλο και αυξανόμενη ανάγκη αφομοίωσης διαφορετικών δεξιοτήτων επικοινωνίας σε όλους τους τομείς της ζωής για τη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο δομούνται, αποστέλλονται και λαμβάνονται τα μηνύματα (Ndidid & Alike, 2018).

Η επικοινωνία είναι κατά βάση μια ελεύθερη και αβίαστη πράξη αλληλεπίδρασης, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται από μία ποικιλία ανθρωπογενών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Είναι σύμφυτη με την ποιότητα του βιοτικού επιπέδου και αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης, της τεχνολογικής και πολιτισμικής ανάπτυξης, της συνεύρεσης και της δημιουργικότητας των ανθρώπων σε όλους ανεξαιρέτως τους τομείς. Η επικοινωνία ταυτίζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς η απουσία αυτής καθιστά δύσκολη τη διαβίωση. Σε κοινωνικό επίπεδο η αποτελεσματική επικοινωνία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και τη μορφή των ανθρώπινων σχέσεων, στην ανθρώπινη συμπεριφορά και τη συνεργασία. Σκοπός του πρώτου Κεφαλαίου της είναι να εισάγει τον αναγνώστη στους βασικούς άξονες της διαδικασίας της επικοινωνίας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

1.1 Η επικοινωνία ως έννοια και διαδικασία

1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Επικοινωνία»

Η ρίζα της λέξης «επικοινωνία» προέρχεται από το λατινικό «communicare», που σημαίνει μοιράζομαι ή κοινοποιώ (Weekley, 1967). Η επικοινωνία, ως απλούστερη εκδοχή της έννοιας, ορίζεται ως η διαδικασία κατανόησης και ανταλλαγής νοημάτων και πληροφοριών (Pearson & Nelson, 2000). Επικοινωνία είναι η «μετάδοση μηνύματος, πληροφορίας ή ανταλλαγή γνώσεων, σκέψεων κ.λπ. με κάποιον» (Μπαμπινιώτης, 2010), ενώ κατά τον Γεώργα η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη μεταβίβαση μηνυμάτων μέσω πληθώρας τρόπων, και τα μηνύματα αυτά γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων (Γεώργας, 1990). Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή, η επικοινωνία είναι «διεργασία επί-κοινωνίας και συν-κίνησης, όπου μέσα από την εμπειρία της συνάντησης του εαυτού με τον διαφορετικό άλλο και με την ετερότητα που αυτός αντιπροσωπεύει, δημιουργείται ο ψυχικός κόσμος, μαθαίνει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος» (Μπακιρτζής, 2003), ένας ορισμός αρκετά πιο σύνθετος. Ακόμα, σύμφωνα με τον Μπασέτα, ως επικοινωνία

περιγράφεται η διαδικασία δημιουργίας και μεταβίβασης νοημάτων μεταξύ προσώπων ή ομάδων (Μπασέτας, 2007), ενώ κατά τον Griffin η διαδικασία της επικοινωνίας παρομοιάζεται με ένα ποτάμι με συνεχή ροή η οποία δεν είναι εφικτό να επαναληφθεί ξανά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (Griffin, 2012).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ανθρώπου είναι βέβαιο πως επιδρούν στην επιβίωσή του, την ανάπτυξη των κοινωνικών του σχέσεων, την παραγωγικότητά του. Περιλαμβάνουν μία διαδικασία με πλήθος πτυχών και ιδιαίτερα πολύπλοκη που συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2013). Μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον έχει τη δυνατότητα να ανταλλάσσει ιδέες, βιώματα, ανησυχίες, ανάγκες ή συναισθήματα και κατά συνέπεια να αναπτύσσει τις νοητικές του λειτουργίες. Η επικοινωνία επιτρέπει στο άτομο να «πλάσει» τον εαυτό του, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του και ταυτόχρονα, του δίνει τη δυνατότητα να κάνει καλύτερη την ποιότητα της ζωής του τροποποιώντας τους παράγοντες του περιβάλλοντός του, με τη συνεχή απόκτηση νέων εμπειριών (Σταμάτης, 2013; Iurea, 2015).

Η πρώτη λέξη κλειδί ορίζοντας την Επικοινωνία είναι η Διαδικασία. Μια διαδικασία είναι μια δυναμική δραστηριότητα που είναι δύσκολο να περιγραφεί επειδή αλλάζει (Pearson & Nelson, 2000). Αναλόγως των καταστάσεων και της οπτικής, η επικοινωνία (με λεκτική ή με μη λεκτική ανατροφοδότηση) δύναται να μεταβληθεί. Λόγω της αλληλεπίδρασης επηρεάζεται συνεχώς η διαδικασία της επικοινωνίας.

Η δεύτερη λέξη κλειδί είναι η Κατανόηση: «Το να κατανοούμε σημαίνει να αντιλαμβανόμαστε, να ερμηνεύουμε και να συσχετίζουμε την αντίληψη και την ερμηνεία μας με αυτό που ήδη γνωρίζουμε» (McLean, 2002). Η κατανόηση των λέξεων και των εννοιών ή των αντικειμένων στα οποία γίνεται αναφορά κατά την επικοινωνία είναι ένα σημαντικό μέρος της συνολικής διαδικασίας.

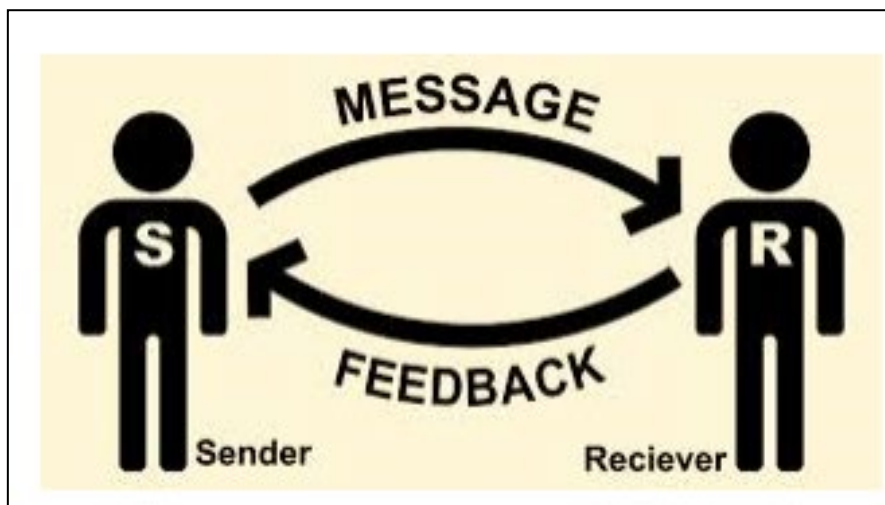
Η Κοινοποίηση στο πλαίσιο της επικοινωνίας είναι μία ακόμη λέξη που σήμερα χρησιμοποιείται πολύ. Κοινή χρήση μηνυμάτων σημαίνει να λαμβάνουν χώρα γεγονότα με ένα ή περισσότερα άτομα. Στην επικοινωνία, η κοινοποίηση συμβαίνει όταν μεταβιβάζονται σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες. Τέλος, το Νόημα είναι αυτό που κοινοποιείται μέσω της επικοινωνίας. Εξετάζοντας το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται η κάθε λέξη και κάνοντας ερωτήσεις, είναι δυνατή η κατανόηση του εκάστοτε μηνύματος

Η επικοινωνία, στο σύνολό της περιγράφει τη σχέση που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Αυτός ο ορισμός μας εξυπηρετεί καλά με την έμφαση που δίνει στη διαδικασία της επικοινωνίας, ιδιαίτερα εντός της σχολικής τάξης, την οποία θα εξετάσουμε σε βάθος στην παρούσα εργασία.

1.1.2 Διαδικασία Επικοινωνίας

Η διαδικασία της επικοινωνίας προϋποθέτει την παρουσία τουλάχιστον δύο ατόμων, του αποστολέα και του αποδέκτη. Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές στη σχολική τάξη. Κατά την επικοινωνία πρέπει να υφίσταται ένα νόημα το οποίο μεταβιβάζεται. Οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, οι αποχρώσεις της φωνής και η ομιλία μεταφέρουν πληροφορίες που έχουν νόημα. Η επικοινωνία είναι επιτυχής μόνο εφόσον ο αποδέκτης κατανοήσει πλήρως την πληροφορία που του μεταδόθηκε. Ωστόσο, η κατανόηση είναι σχετική, όπως για παράδειγμα όταν συμπεριλαμβάνονται άτομα που μιλούν διαφορετική γλώσσα.

Η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά από τη στιγμή που ένα άτομο ή μία ομάδα, που ορίζεται ως πομπός, έχει την επιθυμία να μεταβιβάσει μία πληροφορία, μία σκέψη ή ένα νόημα σε κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα, που ορίζεται ως αποδέκτης. Λαμβάνει, λοιπόν, χώρα ανταλλαγή εννοιών και πληροφοριών, όπου ο πομπός κωδικοποιεί με τη χρήση μέσων και συμβόλων τη μεταβιβάσιμη πληροφορία σχηματίζοντας ένα τελικό μήνυμα [Εικόνα 1]. Τα μέσα επικοινωνίας δύνανται να είναι «λεκτικά» ή «μη λεκτικά». Εκτός δηλαδή από την ομιλία και τον γραπτό λόγο, επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των κινήσεων, των μαθηματικών ή των μουσικών συμβόλων, των έργων τέχνης.



Εικόνα 1: Μεταβίβαση μηνύματος κατά την επικοινωνία

Η επικοινωνία περιλαμβάνει μεταβίβαση μηνυμάτων μεταξύ πομπού (sender) και αποδέκτη (receiver). Είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπίδρασης.

Ανακτήθηκε από: The Open University

(<https://www.open.edu/openlearn/mod/oucontent/view.php?id=87012§ion=4>)

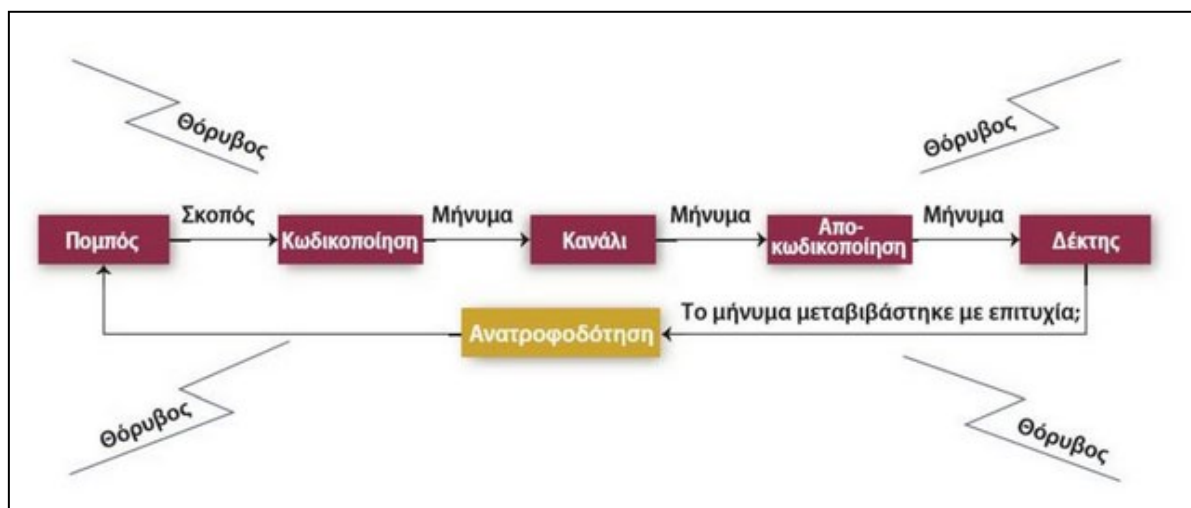
Τα βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι [Εικόνα 2]:

1. ο αποστολέας ή πομπός που αποτελεί την πηγή του μηνύματος,

2. ο κώδικας του πομπού, ο τρόπος δηλαδή με τον οποία μεταβιβάζεται το μήνυμα από τον αποστολέα. Η κωδικοποίηση αφορά την αποτύπωση του μηνύματος σε προφορικό ή γραπτό λόγο (λεκτική μορφή), αλλά και μέσω μη λεκτικής μορφής, όπως με τη χρήση εκφράσεων, τόνου φωνής, συμβόλων με την οποία είναι δυνατή η ταυτόχρονη μεταβίβαση συναισθημάτων (Beebe, 2014; Pearson, Nelson, Titsworth & Hosek., 2017)
3. το μήνυμα, η πληροφορία που μεταβιβάζεται, η οποία προκύπτει μέσω της κωδικοποίησης.
4. ο παραλήπτης ο οποίος αποκωδικοποιεί το μήνυμα, καθώς και
5. ο κώδικας του παραλήπτη, που περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως τα άτομα που εντάσσονται σε μία διαδικασία επικοινωνίας μπορούν να έχουν τόσο ρόλο πομπού όσο και αποδέκτη (Beebe, 2014 ; Pearson et al., 2017). Ο αποδέκτης του μηνύματος αποκρινόμενος στην πληροφορία που λαμβάνει γίνεται και ο ίδιος αποστολέας, και ούτω καθεξής. Το άτομο επωμίζεται και τους δύο αυτούς ρόλους ταυτόχρονα όταν η επικοινωνία είναι σύγχρονη, για παράδειγμα στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, ενώ όταν γίνεται χρήση κάποιου άλλου μέσου, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ενδέχεται να μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα (DeVito, 2018).
6. το κανάλι-δίκτυο επικοινωνίας, το μέσο με το οποίο γίνεται η μεταβίβαση του μηνύματος. Μπορεί να είναι φωνητικό, όπως συμβαίνει στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, ή οπτικό, μέσω γραπτού λόγου (McLean, 2005).
7. ο θόρυβος, οποιαδήποτε παρεμβολή στη διαδικασία της επικοινωνίας που δύναται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και να αλλοιώσει το μήνυμα. Οι θόρυβοι στην επικοινωνία μπορεί να είναι φυσικοί, ήχοι δηλαδή στο περιβάλλον που δυσκολεύουν την επικοινωνία, φυσιολογικοί, εμπόδια στην επικοινωνία πομπού και δέκτη που οφείλονται στις βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες των ατόμων, όπως δυσκολίες στην όραση ή ακοή, ψυχολογικοί που αφορούν συναισθηματικές δυσκολίες των ατόμων στην αποτύπωση του μηνύματος (συναισθηματική φόρτιση, φόβος, άγχος) και τέλος, εννοιολογικοί, όπως όταν γίνεται χρήση διαφορετικής διαλέκτου ή αφηρημένων εννοιών (Beebe, 2014 ; Pearson et al., 2017).
8. η ανατροφοδότηση (feed-back), βασικό χαρακτηριστικό μιας επιτυχούς επικοινωνίας, που περιλαμβάνει την απόκριση του αποδέκτη στο μήνυμα που του μεταβιβάστηκε. Ακόμα και η σιωπή μπορεί να αποτελέσει απόκριση (Pearson et al., 2017).
9. Τέλος, στη διαδικασία επικοινωνίας βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί, το πλαίσιο, το περιβάλλον της επικοινωνίας. Το συνολικό πλαίσιο επικοινωνίας αποτελείται από το φυσικό πλαίσιο, το χώρο που λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, το χρονικό πλαίσιο που αφορά στη χρονική στιγμή, το ψυχολογικό πλαίσιο όπου εντάσσονται οι κοινωνικοπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς και το πολιτισμικό που συσχετίζει τις εμπειρίες, τις

γνώσεις, την κουλτούρα, το υπόβαθρο (μαθησιακό, κοινωνικό οικονομικό, πολιτικό) των ατόμων. Μάλιστα, έχει αποτυπωθεί η άποψη πως όσο μικρότερο είναι το χάσμα μεταξύ πομπού και αποδέκτη στο πολιτισμικό πλαίσιο τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η μεταξύ τους επικοινωνία (DeVito, 2018; Powell & Powell, 2010).

Για να επιτευχθεί λοιπόν ομαλά η διαδικασία της επικοινωνίας κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική κατανόηση των στοιχείων αυτών.



Εικόνα 2: Η διαδικασία της επικοινωνίας (Robbins, Coulter & De Cenzo, 2017)

Τα βασικά στοιχεία που εντάσσονται στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι ο πομπός, η κωδικοποίηση, το μήνυμα, ο αποδέκτης, η αποκωδικοποίηση, το κανάλι επικοινωνίας, ο θόρυβος, η ανατροφοδότηση και το πλαίσιο επικοινωνίας. Ανακτήθηκε από: Robbins, S., Coulter, M., & De Cenzo, D. (2017). Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές. Αθήνα: Κριτική.

1.2 Βασικά χαρακτηριστικά, λειτουργίες και μορφές επικοινωνίας

Ένα από τα πιο θεμελιώδη χαρακτηριστικά της επικοινωνίας είναι πως είναι αδύνατο να αποφευχθεί. Κάθε συμπεριφορά, εκούσια ή ακούσια έχει νόημα και δύναται να αποτελέσει μήνυμα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, η παρουσία δύο ή περισσότερων ατόμων στο ίδιο περιβάλλον καθιστά δεδομένη τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ακόμα και η απουσία λεκτικής επικοινωνίας δε σημαίνει απουσία επικοινωνίας, καθότι και πάλι δημιουργείται νόημα μέσω της υφιστάμενης σιωπής (Γκότοβος, 2002; Watzlawick, Beavin, Bavelas & Jackson, 2005). Επιπλέον, η διαδικασία επικοινωνίας δεν είναι επαναλαμβανόμενη. Δεδομένου ότι όλα αλλάζουν συνεχώς, είναι αδύνατο να επαναληφθεί μία κατάσταση με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Καθώς οι άνθρωποι και τα περιβάλλοντα αλλάζουν, αλλάζουν και οι αλληλεπιδράσεις και η ανατροφοδότηση μεταξύ των ατόμων (Adler & Proctor, 2012; DeVito, 2018). Ακόμα, η επικοινωνία δεν είναι αναστρέψιμη, καθώς δεν είναι εφικτό το μήνυμα που μεταβιβάστηκε να αναιρεθεί. Τέλος, η επικοινωνία περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, το περιεχόμενο και τη σχέση. Οι πληροφορίες που αποστέλλονται κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας αποτελούν το περιεχόμενο του μηνύματος. Ωστόσο, η σύνθεση

του μηνύματος εξαρτάται επίσης από τη σχέση μεταξύ των επικοινωνούντων. Έτσι, το περιεχόμενο ορίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε (Watzlawick et al., 2005).

Αναφορικά με το περιεχόμενο της επικοινωνίας, οι βασικές λειτουργίες που η διαδικασία της επικοινωνίας εξυπηρετεί περιλαμβάνουν :

1. Συναισθήματα. Μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας λαμβάνει χώρα έκφραση συναισθημάτων, συμπεριλαμβανομένων χαράς, ικανοποίησης, απογοήτευσης, ενώ παράλληλα ο συναισθηματικός χαρακτήρας της επικοινωνίας συμβάλλει στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών. Ακόμα, η επικοινωνία παρέχει έναν μηχανισμό, ο οποίος επιτρέπει τη σύγκριση των διαφόρων μορφών επικοινωνίας και συμπεριφοράς, γεγονός που μπορεί να καθορίσει τον ρόλο του ατόμου σε μία ομάδα.

2. Κίνητρα. Η δεύτερη θεμελιώδης συμβολή της επικοινωνίας είναι στα κίνητρα του ατόμου. Η επικοινωνία είναι σε θέση να παρακινεί, να κατευθύνει, να ελέγχει και να αξιολογεί την επίδοση των μελών, αποτελώντας ένα κύριο μέσο ελέγχου των δραστηριοτήτων, των συμπεριφορών, της επίδοσης και εξέλιξης των μελών.

3. Πληροφορίες. Η επικοινωνία συμβάλλει στην πληροφόρηση, έχοντας κυρίως τεχνολογικό προσανατολισμό.

4. Έλεγχος. Τέλος, η επιλογή συγκεκριμένων καναλιών επικοινωνίας εξυπηρετούν στο σχεδιασμό της ομάδας που επικοινωνεί και ακολούθως στον έλεγχο των δραστηριοτήτων και συμπεριφορών των ατόμων που επικοινωνούν.

Σχετικά με τις μορφές επικοινωνίας, μπορεί να περιλαμβάνουν:

1. Λεκτική επικοινωνία. Αποτελεί την πιο εξελιγμένη μορφή επικοινωνίας και λαμβάνει χώρα μέσω της εφαρμογής γλωσσικού κώδικα σε προφορικό ή/και γραπτό λόγο. Η χρήση της γλώσσας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ανθρώπινα επιτεύγματα σε γνωστικό επίπεδο και συνιστά το βασικότερο μέσο επικοινωνίας. Η γλώσσα περιλαμβάνει μία ομάδα χιλιάδων λέξεων και από ένα σύνολο κανόνων γραμματικών, συντακτικών και πραγματολογικών (Ευαγγελόπουλος, 1998; Σταμάτης, 2013; Argyle, 1981)
2. Μη λεκτική επικοινωνία, κατά την οποία γίνεται χρήση εκφράσεων προσώπου, χειρονομιών, στάσης σώματος και σωματικής επαφής, απόχρωσης φωνής(ένταση, ρυθμός, ύψος),συνολικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας στο περιβάλλον επικοινωνίας (Stamatis, 2011). Η έκφραση των ειλικρινών συναισθημάτων προϋποθέτει χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας (Βρεττός, 2003).
3. Οπτική επικοινωνία, με χρήση εικόνων ή άλλων οπτικών μέσων

4. Ακουστική επικοινωνία, με χρήση ηχητικών μηνυμάτων
5. Οπτικοακουστική επικοινωνία, συνδυασμού δηλαδή οπτικής και ακουστικής επικοινωνίας
6. Ηλεκτρονική επικοινωνία, με χρήση μέσων όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
7. Επικοινωνία με χρήση τεχνολογικών μέσων

Επιπλέον η επικοινωνία μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ενδο-προσωπική, όταν το σκεπτόμενο άτομο επικοινωνεί με τον ίδιο του τον εαυτό, διαπροσωπική, όταν συμμετέχουν δύο άτομα που επικοινωνούν, επικοινωνία εντός μικρής ομάδας, όπου επικοινωνούν περισσότερα μέλη, τα οποία ασκούν επιρροή το ένα στο άλλο έχοντας διαφορετικούς ρόλους που βασίζονται στον έλεγχο της διαδικασίας επικοινωνίας (π.χ. διαφορετικό ηγετικό ρόλο και ακολούθως επιρροή στη μεταβίβαση του μηνύματος), και τέλος δημόσια, όταν το μήνυμα απευθύνεται σε μεγάλο πλήθος ατόμων, όπως για παράδειγμα με τη χρήση μέσων μαζικής επικοινωνίας (Adler, Rodman & du Pre., 2017; Beebe, 2014).

Εκτός από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, οι σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες καθορίζουν πέντε επιπλέον μορφές επικοινωνίας (Duck & McMahan, 2011):

- Πληροφοριακή επικοινωνία, όρος με τον οποίο περιγράφεται η διαδικασία κοινοποίησης πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν. Τα μηνύματα έχουν καθαρά πληροφοριακό χαρακτήρα και παρουσιάζονται αντικειμενικές, ειλικρινείς και αμερόληπτες απόψεις.
- Συναισθηματική επικοινωνία. Περιγράφει τη διαδικασία επικοινωνίας που έχει ως στόχο την έκφραση συναισθημάτων μεταξύ των συμμετεχόντων. Συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ παράλληλα διαμορφώνει και ενισχύει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η συναισθηματική επικοινωνία έχει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της συναίσθησης. Ωστόσο δύναται να επηρεάσει τη διαδικασία της πληροφοριακής επικοινωνίας, καθώς η χρήση συναισθημάτων δύναται να αλλοιώσει την αντικειμενικότητα των πληροφοριών που εντάσσονται στο μήνυμα.
- Επικοινωνία με στόχο τη διέγερση της φαντασίας. Χαρακτηρίζει την επικοινωνία στην οποία συμπεριλαμβάνονται φανταστικές εικόνες και καταστάσεις προερχόμενες από τον πομπό, όπως για παράδειγμα όταν τα άτομα δημιουργούν ιστορίες μη πραγματικές, αστεία, ή υποδύονται θεατρικούς ρόλους. Η συγκεκριμένη διαδικασία συμβάλλει στη διέγερση της δημιουργικότητας.
- Πειστική επικοινωνία, όρος που εντάσσει την προσπάθεια του ατόμου να επιβληθεί ως προς την ορθότητα των απόψεων και ιδεών του, μέσω μίας διαδικασίας πειθούς. Πρόκειται για ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία επικοινωνίας στον επαγγελματικό χώρο και γενικότερα σε

πλαίσια οργάνωσης όπου οι συμμετέχοντες διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους εξουσίας, όπου απαιτείται η ικανότητα επιρροής στους υπολοίπους.

- Τελετουργική επικοινωνία. Η τελετουργική επικοινωνία είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ικανοποιείται η εθιμοτυπία από τους ανθρώπους, δηλαδή η εκτέλεση πράξεων με συγκεκριμένο τρόπο ή σύμφωνα με κανόνες (π.χ. κανόνες συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις).

1.3 Επικοινωνιακές δεξιότητες για επιτυχή επικοινωνία

1.3.1 Δεξιότητες-Κλειδιά

Ως δεξιότητα σύμφωνα με τον Cedefop (2008) ορίζεται η ικανότητα να εκτελεί κάποιος διεργασίες με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος (Halász, & Michel, 2011), ενώ κατά το MASS-Project (2011) οι δεξιότητες είναι εφικτό να μαθευτούν, να διδαχθούν, να ενισχυθούν και να εξελιχθούν μέσω συνεχών δραστηριοτήτων, αποτελώντας έτσι μη σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου (Kechagias, 2011). Η δεξιότητα αποτελείται από γνωστικά, κοινωνικά, συμπεριφορικά, ηθικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στον καθορισμό πεποιθήσεων, συνηθειών, ψυχολογικών καταστάσεων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, στο άτομο (Rychen & Salganik, 2001).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει συνεχές ενδιαφέρον ως προς τον καθορισμό βασικών δεξιοτήτων που αποτελούν προσόντα τόσο στον εργασιακό χώρο, όσο και στη διεκπεραίωση των στις κοινωνικών συναναστροφών του ατόμου. Η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθώς και το Διεθνές γραφείο Εργασίας (International Labor Organization, ILO) έχουν πληθώρα αναφορών στο πέρασμα των χρόνων σε εκθέσεις τους σχετικά με την ανάγκη υιοθέτησης στοιχειωδών δεξιοτήτων, μέσα σε έναν κόσμο όπου η παγκοσμιοποίηση και ο εκσυγχρονισμός συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας που διαρκώς αλληλοεπιδρά και μεταβάλλεται. Από το ILO(2008), χαρακτηρίζονται ως «δεξιότητες για βελτιωμένη παραγωγικότητα, βελτίωση της απασχόλησης και ανάπτυξη». Στη διεθνή βιβλιογραφία οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται συχνά ως «Δεξιότητες- Κλειδιά» (key skills) και συνοπτικά περιλαμβάνουν:

1. **Δεξιότητες μάθησης.** Περιγράφουν το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και χαρακτηρίζονται από τη συνεχή επιδίωξη για ενίσχυση της γνώσης, οργάνωση της μάθησης και διαχείριση του όγκου των πληροφοριών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006). Εντάσσονται δεξιότητες όπως η μελέτη-διάβασμα, η ανακάλυψη δηλαδή γνώσεων από το ίδιο το άτομο (ILO, 2008), η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων με χρήση αριθμητικής, δεξιότητα που εφαρμόζεται καθημερινά και στην επίλυση πρακτικών ζητημάτων που απαιτούν μαθηματική σκέψη(Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006), η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ή ξένων

γλωσσών, οι γνώσεις στη χρήση εργαλείων, πληροφορικής, μέσων επικοινωνίας και τεχνολογικών μέσων γενικότερα.

2. **Κοινωνικές Δεξιότητες και δεξιότητες του πολίτη**, οι οποίες συνιστώνται από μια ποικιλία δεξιοτήτων με την εφαρμογή των οποίων το άτομο αλληλεπιδρά, επικοινωνεί, κοινωνικοποιείται, προσαρμόζεται και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Περιλαμβάνουν δεξιότητες χρήσης επικοινωνίας (λεκτικής ή μη λεκτικής), ώστε να είναι εφικτή η κατανόηση του μηνύματος από τον αποδέκτη, διαπραγμάτευσης και δεξιότητες επιρροής, αντιμετώπισης και επίλυσης συγκρούσεων, συνεργασίας και ομαδικότητας (ILO, 2008)
3. **Επικοινωνιακές Δεξιότητες**, δηλαδή η έκφραση μέσω της ομιλίας ή του γραπτού λόγου (γραφή και ανάγνωση), αλλά και η ικανότητα του ατόμου να είναι όχι μόνο πομπός αλλά και αποδέκτης-ακροατής που είναι σε θέση να ακούει και να κατανοεί. Περιλαμβάνονται ακόμα δεξιότητες κατανόησης και συλλογής πληροφοριών και η μεταβίβασή τους.
4. **Βασικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς** που σχετίζονται με την έκφραση ιδεών και σκέψεων, τη δημιουργικότητα, την ενίσχυση της πολιτισμικής κουλτούρας, τη χρήση συλλογισμών για την επίλυση ζητημάτων, την αίσθηση πρωτοβουλίας και λήψης αποφάσεων, την επιχειρηματική σκέψη, την αυτοεκτίμηση και την αυτόνομη δράση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006).

1.3.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες

Ως επικοινωνιακές δεξιότητες ορίζονται «οι δεξιότητες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με τους άλλους σε κοινωνικό επίπεδο, και πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες που τον βοηθούν να κατανοήσει τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή, ιδιαίτερα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική μας κοινωνία» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2011:107). Με τον όρο επικοινωνιακές δεξιότητες νοείται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο λειτουργεί κατά την επικοινωνιακή διαδικασία («Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές δεξιότητες», 2020). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή από το άτομο για να μεταφέρει ιδέες και πληροφορίες στους ανθρώπους γύρω του, καθώς με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η σωστή και κατανοητή επικοινωνία των πληροφοριών. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να είναι είτε λεκτικές, είτε μη λεκτικές, είτε δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης. Στόχο έχουν να φτάσουν σωστά οι πληροφορίες στον παραλήπτη για να απαντηθούν κατάλληλα από αυτόν (Gartmeier, Bauer, Fischer, Hoppe-Seyler, Karsten, Kiessling & Prenzel, 2015).

Αναφορικά με τη **Λεκτική επικοινωνία (Verbal Communication)**, αυτή περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων, προφορικά ή γραπτά, υπό το πρίσμα ενός γλωσσικού κώδικα. Αξίζει να σημειωθεί

πως τόσο η προφορική όσο και η γραπτή επικοινωνία απαιτούν δόμηση του λόγου και οργάνωση με βάση συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Το μήνυμα που συντάσσεται εκφέρεται ακολούθως είτε μέσω της χροιάς της φωνής είτε μέσω γραπτού κειμένου και χαρακτηριστικά όπως η ορθότητα, η επιλογή λεξιλογίου, η σαφήνεια, οι εναλλαγές στον γλωσσικό κώδικα αναλόγως του περιβάλλοντος επικοινωνίας, το καθιστούν κατανοητό ή λιγότερο κατανοητό στον ακροατή (Stanton, 2004; Goodall, 2006; DeVito, 2018). Επιπλέον, στην προφορική λεκτική επικοινωνία κάθε λέξη είναι εμπλουτισμένη με συγκεκριμένη συναισθηματική χροιά και γι' αυτό συμβάλλει στη συνολική διαδικασία και ερμηνεία της από τον παραλήπτη.

Όσον αφορά στη **Μη Λεκτική επικοινωνία (non verbal communication)**, είναι σε θέση να ρυθμίζει τις σχέσεις και μπορεί να υποστηρίξει ή ακόμα και να αντικαταστήσει τη λεκτική επικοινωνία σε πολλές περιπτώσεις. Διαφορετικά φύλα και πολιτισμοί χρησιμοποιούν διαφορετικά τη μη λεκτική επικοινωνία και αυτές οι διαφορές μπορούν να επηρεάσουν τη φύση της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Δεν υπάρχει σχεδόν κανένας τομέας κοινωνικής εμπειρίας που να μη συνδέεται με τη μη λεκτική επικοινωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να γίνει εμπόδιο ή να γκρεμίσει τα εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι μη λεκτικοί κανόνες μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την περίσταση και κάθε κατάσταση καθορίζει το σύνολο κανόνων της. Διαφορετικοί τύποι ανθρώπων έχουν πολύ διαφορετικά αλλά διακριτά σύνολα συμπεριφορών μη λεκτικής επικοινωνίας. Υφίστανται πολλαπλοί τρόποι μη λεκτικής επικοινωνίας όπως η γλώσσα του σώματος, η κίνηση των χεριών, οι εκφράσεις του προσώπου και η οπτική επαφή. Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει πολλαπλά κανάλια, είναι συνεχής και πιο διαφορούμενη από τη φύση της και συχνά έρχεται σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Όταν οι μη λεκτικές και λεκτικές επικοινωνίες συγκρούονται, τα άτομα τείνουν να βασίζονται σε μη λεκτικές ενδείξεις ως μέσο για να ερμηνεύσουν το αληθινό νόημα μιας επικοινωνίας (Phutela, 2015).

Η μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι εκτεταμένη και περιλαμβάνει έρευνα στην εξελικτική προέλευση, τις αναπτυξιακές διαδικασίες, στις φυσιολογικές και νευρολογικές διεργασίες, στις ενδο- και διαπροσωπικές σχέσεις, στις διαφορές μεταξύ των ομάδων (π.χ. πολιτισμός, φύλο), στην ακρίβεια με την οποία οι άνθρωποι μπορούν να χρησιμοποιούν αυτού του είδους την επικοινωνία για να μεταφέρουν τα επιδιωκόμενα νοήματα και την ακρίβεια με την οποία οι άνθρωποι είναι σε θέση να κατανοήσουν τις έννοιες των μη λεκτικών ενδείξεων των άλλων (Remland., 2006; Hall, Horgan, & Murphy, 2019). Ωστόσο, δεν είναι σωστό να οριστεί η μη λεκτική επικοινωνία ως τα πάντα εκτός από τις λέξεις. Η πολύπλοκη σχέση μεταξύ μη λεκτικής και λεκτικής συμπεριφοράς επηρεάζει τις διαδικασίες σκέψης και γλώσσας του ατόμου που στέλνει ή κωδικοποιεί μη λεκτικές πληροφορίες καθώς και τα συμπεράσματα που εξάγει ο παραλήπτης του μηνύματος (το άτομο που λαμβάνει τις μη λεκτικές πληροφορίες του αποστολέα). Τα μη λεκτικά και λεκτικά κανάλια συχνά πρέπει να εξετάζονται μαζί για να κατανοήσουν τα μεταδιδόμενα

νοήματα. Στην πραγματικότητα, ένας μεγάλος όγκος ερευνών δείχνει ότι οι χειρονομίες που παράγονται κατά τη διάρκεια της ομιλίας αποτελούν, μαζί με τις λέξεις, μέρος ενός ολοκληρωμένου συστήματος παραγωγής ομιλίας (Goldin- Meadow & Alibali, 2013).

Ωστόσο, αν και η πλήρης κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη λεκτική συμπεριφορά, αυτή η ενότητα εστιάζει κυρίως στους τρόπους που χρησιμοποιείται μη λεκτική επικοινωνία. Παρόλο που είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την επιδιωκόμενη ή συναγόμενη σημασία του μηνύματος, δεν υπάρχει λεξικό μη λεκτικών σημασιών υπόδειξης, επειδή συναφείς παράγοντες που αφορούν τις προθέσεις των ατόμων που επικοινωνούν, τις άλλες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές τους, το περιβάλλον επικοινωνίας, είναι βέβαιο πως θα επηρεάσουν το νόημα (Hall et al, 2019).

Ορισμένες διακριτές χειρονομίες και στάση του σώματος έχουν σημασίες που γίνονται κατανοητές συναινετικά μέσα σε μια δεδομένη πολιτισμική ομάδα. Ο τρόπος με τον οποίο κινείται ο ομιλητής αντικατοπτρίζει τη διάθεσή του, ενώ μικρές κινήσεις και εναλλαγές στη στάση του εφαρμόζονται για τη μετάδοση ειλικρινών και πειστικών νοημάτων (Adler & Ermhorst, 1996). Ωστόσο, οι χειρονομίες που έχουν ξεχωριστές έννοιες αποτελούν μόνο ένα μικρό μέρος ολόκληρου του ρεπερτορίου της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η βλεμματική επαφή και οι εκφράσεις του προσώπου αποτελούν έναν άμεσο και δυναμικό τρόπο επικοινωνίας με τον οποίο ο ομιλητής αλληλεπιδρά μεταβιβάζοντας συναισθήματα, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα νοήματα και είναι σε θέση επιδιώξει τον ρόλο τους στις κοινωνικές σχέσεις (Dixon & O'Hara, 2006). Παράλληλα η απτική επικοινωνία και οι αισθήσεις (αφή, σωματική επαφή, οσμή και γεύση) ενεργοποιούν πλήθος διαφορετικών ερεθισμάτων που επιδρούν στην επικοινωνία (Σταμάτης, 2005). Ακόμα, παραγλωσσικά χαρακτηριστικά, στοιχεία δηλαδή που σχετίζονται με τον τόνο, την ένταση, το ρυθμό, της άρθρωση της φωνής, ενισχύουν την επικοινωνία και προσδίδουν άλλοτε έμφαση κι άλλοτε φανερώνουν ουσιαστικά νοήματα που εντάσσονται στο γενικότερο μήνυμα της διαδικασίας της επικοινωνίας (Knapp&Hall, 2002). Τέλος, στη μη λεκτική επικοινωνία, υπό την ευρύτερη έννοια, μέσω της προσωπικής εμφάνισης σχηματίζουν εντυπώσεις στον ακροατή επιδρώντας στη συνολική ανταπόκριση από αυτόν (Σταμάτης, 2005).

Μια σημαντική θεωρητική διάκριση μπορεί να γίνει μεταξύ των όρων «μη λεκτική επικοινωνία» και «μη λεκτική συμπεριφορά» (non verbal behaviour). Οι όροι που αντιστοιχούν σε αυτήν τη διάκριση είναι σήμα (signal) έναντι ένδειξης σήματος (σημάδι-sign)ή, ισοδύναμα, σήματα που δίνονται έναντι αυτών που εκφράζονται (Goffman, 1959: 2-4). Ο όρος σήμα αντιπροσωπεύει συμπεριφορές που αποτελούν μέρος ενός συναινετικά κατανοητού συστήματος ανταλλαγής μηνυμάτων που εμπλέκεται σε διαπροσωπική πρόθεση, ενώ το σημάδι υποδηλώνει συμπεριφορές που μπορεί να είναι ενημερωτικές αλλά ακούσιες και όχι επικοινωνιακές με αυτή την έννοια. Αν και είναι έγκυρη αναλυτικά, αυτή η διάκριση συχνά δημιουργείται λόγω της δυσκολίας καθιέρωσης

της πρόθεσης (π.χ. ένας αποστολέας που χασμουριέται δείχνει ότι βαριέται ή απλώς είναι κουρασμένος) και λόγω της αβεβαιότητας σχετικά με το εάν τα μέρη μοιράζονται πραγματικά έναν κωδικό στη γλωσσική αίσθηση.

Τρίτος στοιχειώδης άξονας των δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι η **Ενεργητική Ακρόαση**, μία σύνθετη δυναμική και πνευματική διαδικασία που καθιστά την επικοινωνία επιτυχή ή όχι, καθώς διαφέρει από την απλή ακρόαση. Απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του αποδέκτη του μηνύματος, την υπομονή, την ειλικρινή σχέση, την κατανόηση, την αντίληψη και την αμοιβαία αποδοχή των συναισθημάτων, ενώ η κατανόηση και η απόκριση έχουν καταλυτική σημασία (Goodall & Goodall, 2006).

1.4 Επικοινωνία εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τάξης

Στο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές του με σκοπό να τους βοηθήσει να αποκτήσουν γνώση, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να εξελίξουν την προσωπικότητά τους. Η επικοινωνία αυτή είναι κρίσιμη για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός διατηρεί επαφή με τους γονείς των μαθητών για να τους ενημερώνει σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και να λαμβάνει πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να υποστηρίξει καλύτερα τους μαθητές του. Επίσης, επικοινωνεί με τον διευθυντή και τους συναδέλφους του για να συντονίσουν τις δραστηριότητες του σχολείου και να οργανώσουν διάφορες σχολικές δράσεις. Εκτός από την ενδοσχολική επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός συχνά συνεργάζεται με φορείς εκτός σχολείου για την επαγγελματική του ανάπτυξη και για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και απαιτεί πολύπλοκες δεξιότητες. Γι' αυτόν τον λόγο, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες εστιάζουν στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και στη διδακτική του ικανότητα. Από τις έρευνες που επικεντρώνονται σε αυτό το θέμα, κάποιες εξετάζουν τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, άλλες την ικανότητα επικοινωνίας του και κάποιες, κυρίως από την ελληνική βιβλιογραφία, τη μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού. Όλες αυτές οι έρευνες αποσκοπούν στο να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην διδασκαλία του.

Μελετώντας τον τρόπο επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, ο Norton και οι συνεργάτες του (1977, 1981, 1983) διαπίστωσαν ότι τα στιλ επικοινωνίας που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν το να είναι χαλαρός, να αφήνει εντυπώσεις, να είναι δραματικός, προσεκτικός και φιλικός, αποφεύγοντας παράλληλα να είναι

κυριαρχικός. Από τα αποτελέσματα των ερευνών τους προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να υιοθετήσει έναν συνδυασμό αυτών των στυλ για να ανταποκριθεί επιτυχώς στον ρόλο του. Οι Comadena, Semlak και Escott (1992) χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο CSM του Norton για να μελετήσουν την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών στυλ επικοινωνίας, καταλήγοντας σε παρόμοια αποτελέσματα με τις προηγούμενες έρευνες. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα το 2014, οι Yusof και Halim έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούσαν αρχικά κοινωνικότητα, δραματικότητα, δίνοντας οδηγίες και συνοψίζοντας. Οι κοινές δεξιότητες επικοινωνίας που χρησιμοποιούσαν περιελάμβαναν εξηγήσεις, ερωτήσεις και προκλήσεις. Επίσης, χρησιμοποιούσαν μη λεκτική επικοινωνία, όπως η επαφή με τα μάτια, για να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην επικοινωνία τους.

Εκτός από τον τρόπο επικοινωνίας, κάποιοι ερευνητές έχουν μελετήσει την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και τη σημασία της για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Οι Zlatic, Bjekic, Marinkovic και Bozovic (2013) εστίασαν στην επικοινωνιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών, ορίζοντας την ως ένα σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επηρεάζουν τις στάσεις και τη διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τη διδασκαλία τους. Η έρευνά τους διαπίστωσε ότι η επικοινωνιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών χρειάζεται βελτίωση και πρότειναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα για το σκοπό αυτό. Παρόμοια, το 2014 η Pop μελέτησε την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τους μαθητές, υποστηρίζοντας ότι η ικανότητα αυτή επηρεάζει το κλίμα συνεργασίας στην τάξη και τη διδασκαλία. Η έρευνά της έδειξε ότι η σωστή διαπροσωπική επικοινωνία, με αποδοχή των μαθητών και των ιδιαιτεροτήτων τους, δημιουργία κοινών αποφάσεων και ενθάρρυνση των μαθητών, δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα που προωθεί την αποτελεσματική διδασκαλία και οδηγεί στη μάθηση.

Στην Ελλάδα, έχει μελετηθεί, επίσης, η χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών. Το 2004 η Βασιλείου διαπίστωσε ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική και παίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Το 2013 η Γιάννου εστίασε στην επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του στη μη λεκτική επικοινωνία με τους μαθητές.

Ακόμα, έχει μελετηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου, κάτι που σχετίζεται με την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνίας. Η εκπαίδευση, άλλωστε, δεν περιλαμβάνει μόνο τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και μια ψυχολογική διάσταση, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκπληρώνει και τον ρόλο του παιδαγωγού - συμβούλου. Σήμερα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται απαραίτητες, ώστε ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί αποτελεσματικότερα στις όλο και πιο πλουραλιστικές σχολικές τάξεις. Εκτός από καλός δάσκαλος,

ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι και καλός σύμβουλος και καλός εμπυχωτής. Απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματικότητά του σε αυτό το ρόλο είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού συμβούλου περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, την αυτοαντίληψη, την ενσυναίσθηση και τη θετική αναγνώριση και αποδοχή, τα οποία είναι βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης (Γιώτσα, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοεί καλύτερα τους μαθητές του, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και να δημιουργεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού είναι στενά συνδεδεμένη με τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά του με σαφήνεια και να κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών του, ενισχύοντας την επικοινωνία στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές, να διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρούσεις και να προωθούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει το επικοινωνιακό του στιλ στις ανάγκες των μαθητών. Η κατανόηση των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιλέγει το κατάλληλο επικοινωνιακό στιλ για κάθε περίπτωση, είτε αυτό απαιτεί ενσυναίσθηση και κατανόηση είτε αυστηρότητα και καθοδήγηση.

Ένας εκπαιδευτικός με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σε θέση να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφράζονται, να ρισκάρουν και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην προώθηση της δια βίου μάθησης.

Συνολικά, όλες οι έρευνες που εστιάζουν στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική και κρίσιμη για τη μαθησιακή διαδικασία και την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα καλό επικοινωνιακό κλίμα, οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στις μαθησιακές προκλήσεις. Συνοψίζοντας, η ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητά του σε όλους τους τομείς του επαγγέλματός του. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, σκοπεύει να εξετάσει την επικοινωνιακή ικανότητα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού σε όλες τις διαστάσεις και κυρίως στο πλαίσιο των επιπτώσεων της πανδημίας COVID-19.

Σύνοψη

Το πρώτο Κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας έχει στόχο να εισάγει τον αναγνώστη στους βασικούς άξονες της διαδικασίας της επικοινωνίας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που έχει πραγματοποιηθεί γίνεται ανάλυση στοιχειωδών ορισμών και εννοιών που περιλαμβάνονται στη διαδικασία της επικοινωνίας, καθορίζονται και κατηγοριοποιούνται «δεξιότητες- κλειδιά», ενώ δίνεται παράλληλα έμφαση στην αξιοποίηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην αναγκαιότητα ύπαρξης αποτελεσματικής επικοινωνίας τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και στον εργασιακό χώρο. Γίνεται αντιληπτό πως η αξιοποίηση δεξιοτήτων επικοινωνίας θεωρείται κρίσιμη για την εξέλιξη και επιτυχία του ατόμου.

Κατά την παιδαγωγική διαδικασία, η οποία οφείλει να χαρακτηρίζεται από κοινωνική δικαιοσύνη, εφαρμόζεται επικοινωνία κάθε μορφής η οποία είναι σε θέση να έχει επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Γι' αυτόν τον λόγο, η κατοχή και η αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής τάξης, μπορεί να αποτελέσει ένα από τα σπουδαιότερα μέσα για την προώθηση και υποβοήθηση της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και για την επίτευξη της αποτελεσματικότητάς τους, κάτι το οποίο πραγματεύεται εκτενώς το ακόλουθο Κεφάλαιο της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Κοινωνική Παιδαγωγική και Δεξιότητες επικοινωνίας στην Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η επικοινωνία θεωρείται ζωτικό πλεονέκτημα στην εκπαίδευση (Ansari, Mohammadpoorasl., Shahedifar, Sahebihagh, Fakhari, & Hajizadeh, 2017). Η σχολική τάξη είναι ένας πολύπλοκος χώρος επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της γνωστικής αντίληψης των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι δεξιότητες επικοινωνίας βοηθούν τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα μοιράζοντας ιδέες με άλλους. Αυτό δύναται να βοηθήσει στη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας στο μαθησιακό περιβάλλον (Chung, Yoo, Kim, Lee & Zeidler, 2016). Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία έχουν την ίδια βαρύτητα και έχουν σχεδιαστεί για να μεσολαβούν στη συμπεριφορά των μαθητών και των δασκάλων. Ωστόσο, η πιο κοινή μέθοδος επικοινωνίας είναι η λεκτική μέθοδος με χρήση μιας ακριβούς γλώσσας όπου είναι αμφίδρομη διαδικασία, με ανατροφοδότηση σχετικά με το μήνυμα που ελήφθη. Χωριστά από την προφορική επικοινωνία, πληροφορίες και δεδομένα μπορούν επίσης να ανταλλάσσονται με χρήση συμβόλων ή σημάτων και άρα χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας (Ogbo, Obiekwe & Emere, 2020).

Ο αντίκτυπος που ασκείται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές εξαρτάται από την ποιότητα και το βάθος της αλληλεπίδρασης. Αν για πολύ καιρό υπήρχε η άποψη ότι ο τρόπος εργασίας του εκπαιδευτικού, ο τρόπος που οργανώνει την ομιλία του είναι πολύ σημαντικός για την αποτελεσματικότητα της δράσης του, η εστίαση τώρα κινείται προς τον τρόπο με τον υφίσταται αμοιβαία αλληλεπίδραση και τα μέσα που εφαρμόζονται από τους συμμετέχοντες. Για να αναπτυχθούν επικοινωνιακές δεξιότητες σε σχέση με τη διδακτική διαδικασία πρέπει να εντοπιστούν οι βασικές μελλοντικές ανάγκες.

Η αποτελεσματική επικοινωνία, ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα, βασίζεται στην ικανότητα να εκφράζονται οι ιδέες και οι απόψεις καθαρά, με σιγουριά και συνοπτικά, προσαρμόζοντας μόνιμα το περιεχόμενο στην τάξη. Η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών μπορεί ή μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επικοινωνία στην τάξη ή μπορεί να αποτελέσει πηγή προβληματικών καταστάσεων. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι ένα ουσιαστικό κλειδί για την άριστη εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους τους συμμετέχοντες προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους (Syailful, Muslim, Huda, Mukminin & Habibi, 2019). Ακόμα, στην παραδοσιακή εκπαίδευση, η διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ του αποδέκτη και του αποστολέα, των μαθητών και των εκπαιδευτικών γίνεται συνήθως εύκολα (Manafa, 2019).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική από την αρχή ύπαρξής της και καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξής της βασίζεται στην πεποίθηση ότι «οι κοινωνικές συνθήκες μέσα από την εκπαίδευση μπορούν να επηρεασθούν αποφασιστικά και να βελτιωθούν σημαντικά» (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Αποτελεί μία προβληματοκεντρική επιστήμη με στόχο την αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων που πιθανά εντείνονται σε περιόδους κρίσεις, μέσω της εφαρμογής παιδαγωγικών μεθόδων (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Με τη θεμελίωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, είναι δυνατή κάθε προσπάθεια για αναμόρφωση κοινωνικών δομών και πολιτικών συστημάτων. Για τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με όλα τα απαραίτητα προσόντα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης στη διδασκαλία και διδακτική, είναι αναγκαία η γνώση και κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε βάθος, τόσο μέσω θεωρητικής μελέτης όσο και μέσω ερευνητικών δραστηριοτήτων (Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Ι.ΠΟ.Δ.Ε, 2021). Το δεύτερο κεφάλαιο της διπλωματικής ασχολείται με τις βασικές αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τον τρόπο με τον οποίο οι δράσεις που ακολουθούν αυτές τις αρχές στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλουν στη συνεχή προαγωγή των μαθητών και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

2.1 Κοινωνική Παιδαγωγική στην Εκπαίδευση

Η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει ως στοιχειώδη προτεραιότητά την ουσιαστική και πλήρη αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων. Μέσα από τη θεωρία, αναδύεται ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης με συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία έχει ως στόχο την καθοδήγηση των κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων. Με τις δράσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι μαθητές ενισχύουν βασικές δεξιότητες κλειδιά, όπως η συνεργασία και η επικοινωνία, δεξιότητες απαραίτητες για τη συνολική εξέλιξη του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία. Μέσα από το σύνολο των κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων, αναδεικνύονται όλες οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και ο εκπαιδευτικός είναι πλέον έτοιμος να συμβάλλει στην ομαλή αντιμετώπισή τους.

Σύμφωνα με τον Buchkremer, όπως αναφέρεται στη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021), η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί τη βάση για όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις μορφές εκπαίδευσης, παρέμβασης ή βοήθειας. Αυτή η επιστήμη αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των προσπαθειών αντιμετώπισης των κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων που εμφανίστηκαν στην Ευρώπη κατά τον 19ο αιώνα (Καναβάκης, 2002). Με τα χρόνια, έγιναν πολλές προσπάθειες για την αναμόρφωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες χώρες, εμπνευσμένες από την Κοινωνική Παιδαγωγική, η οποία προσέφερε ιδέες και αντέδρασε δυναμικά στα προβλήματα κάθε εποχής (Καναβάκης, 2002).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ασχολείται με την ιστορική, πολιτική, κοινωνική, οικονομική, γεωγραφική και πολιτισμική πραγματικότητα, γεγονός που δημιουργεί ποικιλία απόψεων για το περιεχόμενό της (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Οι διαφορετικοί μελετητές από διάφορες γεωγραφικές περιοχές υποστηρίζουν διαφορετικές τάσεις και αντιλήψεις, οι οποίες τελικά δείχνουν συγγένεια. Διάφορες σχολές σκέψης προσπαθούν να ορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τον όρο, αναλύοντας τις αντιλήψεις των διαφορετικών περιοχών. Σε ένα πολύπλοκο και αβέβαιο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη θεωρητικών, επιστημολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση της νέας πραγματικότητας.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει συνδεθεί με την κοινωνική υπευθυνότητα, τη δικαιοσύνη και την προσπάθεια για βελτίωση και αλλαγή, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά περίπλοκες καταστάσεις. Αυτή η "προβληματο- κεντρική" προσέγγιση αναπτύχθηκε μέσω παιδαγωγικών πρακτικών και διεπιστημονικών συνεργειών, συστημικών προσεγγίσεων, συνεχούς κριτικού αναστοχασμού και ανάληψης προσωπικής και ομαδικής ευθύνης. Η Κοινωνική Παιδαγωγική ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη ριζοσπαστική σκέψη, συνδυάζοντας θεωρία και πράξη για να συμβάλλει στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων παγκοσμίως (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021).

Τελικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική προσφέρει ένα ιδιαίτερο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σκέψης, καθώς και ένα σύνολο οργανωμένων παιδαγωγικών δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της παρέμβασης και της πρόληψης. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζει συστηματικά προσπάθειες που ενισχύουν τόσο τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης όσο και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της κοινωνίας (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021).

2.1.1 Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως έννοια

Με τον όρο Παιδαγωγική νοείται η Επιστήμη της Αγωγής και της Μόρφωσης η οποία προσεγγίζεται ως επιστήμη της Παιδαγωγικής Θεωρίας και της εκπαιδευτικής/διδασκτικής πράξης. Ως επιστήμη της Αγωγής και της Μόρφωσης, προσανατολίζεται στην εκπαιδευτική δράση, κάνει προτάσεις σχετικά με τη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Εξετάζει και ερευνά τους συσχετισμούς που σχετίζονται με διαδικασίες μόρφωσης και αγωγής. Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί έναν συγκροτημένο διεπιστημονικό χώρο, ο οποίος μέσα από την αναδραστική δυναμική θεωρίας και πράξης και την ανάπτυξη, πρωτίστως, προληπτικών αλλά και παρεμβατικών δράσεων έχει να επιδείξει -διεθνώς- έναν σημαντικό ρόλο στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών συστημάτων.

Ο όρος «Κοινωνική Παιδαγωγική» χρησιμοποιήθηκε αρχικά το 1844, από τον Karl Mager (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003) ως εναλλακτική πρόταση προς την ατομοκεντρική παιδαγωγική και τη συλλογική παιδαγωγική και έκτοτε η Κοινωνική Παιδαγωγική καθιερώθηκε ως επιστήμη με στόχο τη δημιουργία και την ενίσχυση ενός ισχυρού συστήματος αξιών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Η δημιουργία μιας κοινωνίας δικαιοσύνης όπου η εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής λύει κάθε κοινωνική ανισότητα αποτελεί βασική προτεραιότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013; Eichsteller & Holthoff, 2011; Coussée & Williamson, 2011).

Η κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική και οι δράσεις της συνιστούν θεμελιώδες στοιχείο στην εφαρμογή κοινωνικών επαγγελμάτων ανεξαρτήτως προσανατολισμού (Kornbeck & Jensen, 2009). Όσο και να διαφοροποιείται ο εκάστοτε προσανατολισμός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, τα κοινά στοιχεία που διέπουν το αξιακό σύστημα και την ιδεολογία της παραμένουν τα ίδια και προσδιορίζουν τις βασικές της διαστάσεις (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2016). Όπως επισημαίνεται από την Μυλωνάκου – Κεκέ (2013: 123), «η Κοινωνική Παιδαγωγική συμβάλει, προκειμένου να υποστηρίξει τις δράσεις που είναι απαραίτητες για την ενεργό και αποτελεσματική παρέμβασή της στην επίλυση των σύνθετων και εκπαιδευτικών προβλημάτων, αξιοποιεί πολλά επιστημονικά πεδία, λειτουργώντας γι' αυτά ως συνεκτικός ιστός». Με τη χρήση Κοινωνικής Παιδαγωγικής, είναι δυνατή η διερεύνηση διαφορετικών ζητημάτων που τη χαρακτηρίζουν και η επίλυσή τους. Η διεπιστημονικότητα, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές της επιστήμης αυτής συμβάλλουν στην ενίσχυση της δυναμικής αλληλεπίδρασης της κοινωνικής διάστασης της Παιδαγωγικής με την παιδαγωγική διάσταση της κοινωνικής ζωής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Η καθιέρωση ενός κοινού αποδεκτού ορισμού για την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής θα μπορούσε να περιορίσει την εξελισσόμενη και συνεχώς αναπτυσσόμενη φύση της. Αυτή η φύση προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση της επιστήμης με τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές και ιστορικές συνθήκες που τη διαμορφώνουν (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2013, 2021). Ωστόσο, οι διαφορετικές προσεγγίσεις φαίνεται να συνθέτουν μια «αρμονική συμφωνία». Οι βασικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής περιλαμβάνουν τη συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή, τον προληπτικό και παρεμβατικό της ρόλο, καθώς και την ενθάρρυνση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Η αξιοποίηση της δημιουργικότητας είναι κεντρικό χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και επιτυγχάνεται μέσω της τέχνης. Ο χορός, το θέατρο και η μουσική διευρύνουν τις δυνατότητες και διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Όπως αναφέρεται: «Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας, είναι η οργανωμένη διαμεσολάβηση μεταξύ του βιοψυχοκοινωνικού

συστήματος του ανθρώπου και του κοινωνικού (πολιτισμικού, οικονομικού, πολιτικού, τεχνολογικού) υπερσυστήματος που τον περιβάλλει» (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική «ως πρακτική» αναφέρεται σε ενέργειες εκ μέρους των ενηλίκων για την προώθηση της **προσωπικής ανάπτυξης**, της **κοινωνικής εκπαίδευσης** και της **γενικής ευημερίας** του παιδιού σε μια σειρά από χώρους εκπαίδευσης και κοινωνικής φροντίδας (π.χ. προσχολικές ομάδες παιχνιδιών, λέσχες νέων) (Kyriakou, 2009). Στο επίκεντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής πρακτικής βρίσκεται η υιοθέτηση από αυτούς τους ενήλικες ενός ρόλου γονέα με βασικό γνώμονα την φροντίδα για την κάλυψη των συνολικών αναγκών του παιδιού και την **ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου**. Στα σχολεία, η έννοια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επικαλύπτεται με την ιδέα της ποιμαντικής φροντίδας. Η Κοινωνική Παιδαγωγική «ως θεωρία» αναφέρεται σε μια προσέγγιση προς την εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη, αλλά υπερβαίνει τη μάθηση του θέματος. Το «κοινωνικό» στην Κοινωνική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει την κοινωνικοποίηση σε αξίες και πεποιθήσεις (**κοινωνική ενδυνάμωση**). Σε ποιο βαθμό αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μάθηση με την καθαρά γνωστική έννοια, είναι δύσκολο να οριστεί, επειδή οι αξίες και οι πεποιθήσεις εμπεριέχουν **συναισθηματικές πεποιθήσεις και δεξιότητες**, όχι μόνο διδακτική κατανόηση. Συνολικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική επικεντρώνεται στη «φροντίδα, την ευημερία, τη συμπερίληψη, την κοινωνικοποίηση, την ακαδημαϊκή υποστήριξη και την κοινωνική εκπαίδευση του ατόμου» (Κατσαντώνη, 2021, Πτυχιακή εργασία).

Η σύγχρονη Κοινωνική Παιδαγωγική περιγράφει μία «δυναμική συνλειτουργία» που συνδυάζει προβληματο-κεντρικές προσεγγίσεις, ολιστικές-συστημικές προσεγγίσεις, διεπιστημονικές προσεγγίσεις, προσεγγίσεις που αφορούν την σύνδεση θεωρίας και πρακτικής, τη συνεχή επιδίωξη για ανάπτυξη, τη συνεργασία, την πρόληψη και παρέμβαση, τη δράση με βάση το κοινό όραμα-στόχο ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, τη μάθηση μέσα στο περιβάλλον έρευνας και πρακτικής όπου προκύπτουν συνεχώς νέα ζητήματα, τη δημιουργία κριτικής αλλά και δημιουργικής σκέψης, καθώς και την παρουσία αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της μάθησης (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, 2016).

2.1.2 Ανάγκη δημιουργίας Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Οι κύριοι στόχοι της πρώιμης Κοινωνικής Παιδαγωγικής, από τη γέννηση της ως επίσημη επιστήμη, το 1844 ήταν η προώθηση της κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών και νέων, η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από οποιεσδήποτε διακρίσεις και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, η υποστήριξη και κοινωνική επανένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, η ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των κοινωνικών στρωμάτων όχι μόνο

στην εκπαίδευση αλλά και στον πολιτισμό, και η προστασία των παιδιών από κάθε μορφή εκμετάλλευσης στην εργασία (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021 : 46).

Επακόλουθα, παρουσιάζονται- συνοπτικά- τα αίτια της δημιουργίας, το όραμα και οι αρχικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως αναφέρονται στο βιβλίο της Μυλωνάκου-Κεκέ (2021:46-47). Στην αρχική διαμόρφωση του οράματος, των προτεραιοτήτων και της εξέλιξης της πρώιμης Κοινωνικής Παιδαγωγικής συνέβαλαν πολλοί διανοητές με το έργο τους, οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από τη Γερμανία και την Κεντρική Ευρώπη. Επιπλέον, σε όλα αυτά συνέβαλε και η δημιουργία ορισμένων κοινωνικών και πνευματικών Κινήματων, όπως το Κοινωνικοπαιδαγωγικό Κίνημα, το Κίνημα των Γυναικών και το Κίνημα των Νέων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003).

ΑΙΤΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ:

- «ηθικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά αδιέξοδα
- «πολεμικές συρράξεις»
- «βιομηχανική επανάσταση»
- «έντονη αστικοποίηση»
- «εκτεταμένη μετανάστευση αποδιοργάνωση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών»
- «μεγάλες κοινωνικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές ανισότητες»
- «παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης και κοινωνικής μέριμνας μόνο στους οικονομικά και κοινωνικά προνομιούχους»
- «υποβαθμισμένες συνθήκες διαμονής και υγιεινής για την αυξανόμενη εργατική τάξη»
- «παιδική εργασία και εκμετάλλευση»
- «μείωση αριθμού γεννήσεων (κυρίως στη μεσαία τάξη)»

ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ:

- «ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής για την ενδυνάμωση και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας»
- «εκπαίδευση για όλους, χωρίς διακρίσεις, για την επίτευξη της κοινωνικής χειραφέτησης και ανεξαρτητοποίησης και της κοινωνικής βελτίωσης, ανάπτυξης και αλλαγής»
- «κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών και των νέων»
- «προστασία των παιδιών από κάθε μορφή εργασιακής εκμετάλλευσης ενίσχυση κάθε ανθρώπου, χωρίς προνόμια και με οποιαδήποτε μορφή μειονεξίας
- δυνατότητα εκπαίδευσης σε όλο το ηλικιακό φάσμα»
- «ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη και στην κοινωνική επανένταξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων (κοινωνικά αδικημένων, πτωχών, προσφύγων, μεταναστών κ.ά.)»
- «συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων στο μορφωτικό και πολιτισμικό αγαθό»

- «κοινωνική κριτική, κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική μέριμνα, κοινωνική συμμετοχή»

2.1.3 Βασικές αρχές Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν ακολουθεί μια ιεραρχική δομή πολλαπλών επιπέδων, αλλά βασίζεται σε μια αναδραστική δυναμική. Οι αρχές και οι διαστάσεις της δεν εφαρμόζονται μεμονωμένα, αλλά μέσα από μια διαλεκτική αλληλεπίδραση με άλλες επιστημονικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Μέσω αυτού του τρόπου λειτουργίας, επιτυγχάνεται η αναδημιουργία και η αλληλοτροφοδότηση που είναι απαραίτητες για τον παρεμβατικό της ρόλο και τη συμμετοχή των εμπλεκομένων. Οι αρχές στις οποίες βασίζεται η Κοινωνική Παιδαγωγική περιλαμβάνουν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021):

- Ένα δίκαιο αξιακό σύστημα
- Κοινωνική ευημερία και πρόοδο
- Κοινωνική κριτική και αναστοχασμό
- Προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση και ανάπτυξη
- Σεβασμό στη μοναδικότητα του ατόμου
- Ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Δημιουργία και εκπαίδευση που προάγει τα κίνητρα σε όλες τις ηλικίες

Με αυτόν τον τρόπο, η Κοινωνική Παιδαγωγική αποκτά επιστημολογική θεώρηση που ανοίγει τους ορίζοντές της για περαιτέρω γόνιμη και εξελισσόμενη δράση προς όφελος της κοινωνίας. Οι θεμελιώδεις διαστάσεις της περιλαμβάνουν:

- **Προβληματο-κεντρική θεώρηση:** Οποιοδήποτε κοινωνικοπαιδαγωγικό εγχείρημα ξεκινά από ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά.
- **Ενότητα Θεωρίας και Πράξης:** Η συνεχής αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης διαμορφώνει μια λειτουργική συνύπαρξη για την αντιμετώπιση των ζητημάτων.
- **Ολιστικές - συστημικές προσεγγίσεις:** Η Κοινωνική Παιδαγωγική χρησιμοποιεί τη Συστημική Επιστήμη για τη μελέτη και κατανόηση των σύνθετων θεμάτων που αντιμετωπίζει.
- **Διεπιστημονικές προσεγγίσεις:** Δημιουργεί συνεργασίες με διάφορες επιστήμες για να αξιοποιήσει τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυνατότητες που προσφέρουν.
- **Κοινό όραμα:** Το κοινό όραμα εμπνέει και καθοδηγεί τους εμπλεκόμενους ώστε να οργανώνονται και να δρουν.
- **Συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή:** Τα άτομα και οι ομάδες επιδιώκουν συνεχώς τη βελτίωση των ζητημάτων και των ίδιων.

- **Ενεργός συμμετοχή και συλλογική δράση:** Η προσωπική εμπλοκή και η συνεργατική δράση είναι απαραίτητες για την επιδιωκόμενη βελτίωση.
- **Προληπτικός και παρεμβατικός ρόλος:** Η πρόληψη και η δυναμική παρέμβαση είναι κεντρικές για την αντιμετώπιση των ζητημάτων.
- **Διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία:** Ο συνεχής κριτικός αναστοχασμός βοηθά στην αναθεώρηση και βελτίωση των δράσεων.
- **Συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση:** Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη.
- **Ενθάρρυνση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας:** Η δημιουργική σκέψη ενθαρρύνεται για την αντιμετώπιση και βελτίωση των ζητημάτων.
- **Κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και κουλτούρα:** Η βιωματική προσέγγιση οδηγεί στην ανάπτυξη μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.

Όσον αφορά τις θεωρητικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, αυτές επηρεάζονται από τις φιλοσοφικές της καταβολές και σφραγίζονται από την προβληματοκεντρική της θεώρηση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 359-361). Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν:

- Αξιακό σύστημα και κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος
- Κοινωνική κριτική και αναστοχασμός
- Κοινωνική δικαιοσύνη
- Κοινωνική φροντίδα
- Κοινωνική συμμετοχή
- Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Κοινωνική χειραφέτηση, ανεξαρτητοποίηση και ολοκλήρωση
- Κοινωνικός μετασχηματισμός
- Σεβασμός της μοναδικότητας και ετερότητας του ατόμου
- Δημοκρατική εκπαίδευση
- Παροχή κινήτρων και ευκαιριών ανάπτυξης
- Υποστήριξη μειονεκτούντων
- Προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση και ευημερία
- Ενίσχυση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Δια βίου εκπαίδευση και μάθηση
- Δημιουργία θετικών εμπειριών
- Εκπαίδευση ελεύθερου χρόνου
- Ανάλυση ευθυνών

- Αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου και της επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας
- Αντιμετώπιση και πρόληψη κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων
- Ομαδικότητα και συνεργασία
- Ενίσχυση δημιουργικότητας
- Διαπολιτισμική επικοινωνία
- Διαρκής προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη
- Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική
- Κοινωνική βελτίωση και αλλαγή μέσω της εκπαίδευσης
- Κοινωνική ευημερία και πρόοδο

Σε σχέση με τον κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου, ο Bourdieu (1986) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποφεύγει τον εγκυκλοπαιδισμό και να εστιάζει στην ενσωμάτωση της γνώσης και την ανάπτυξη διαφορετικών μορφών σκέψης. Ο J. Delors (Serrano, 1996) προτείνει τέσσερις κύριους πυλώνες για την εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή: να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, να μαθαίνεις να πράττεις, να μαθαίνεις να είσαι και να μαθαίνεις να ζεις. Ο Morin (2001) προτείνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει επίγνωση των ψευδαισθήσεων και των λαθών, κατανόηση της ολότητας των πραγμάτων, αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας και της ταχύτητας των αλλαγών, αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων και τη σημασία του τρίπτυχου άτομο – κοινωνία – είδος.

2.1.4 Περιεχόμενα και στόχοι Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αναφέρεται σε τρία διακριτά, αλλά συνδεδεμένα πεδία: κοινωνική πολιτική, επαγγελματική πρακτική και θεωρία (Petrie, 2011). Από την άλλη, η Κοινωνική Παιδαγωγική αναφέρεται σε μια "αντανακλαστική" πρακτική, όπου όλοι οι συμμετέχοντες επηρεάζουν ο ένας τον άλλο και τις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται από κοινού (Payne, 2005). Σε πολλές χώρες, όπως το Βέλγιο και η Ολλανδία, υπάρχουν έννοιες όπως η Ορθο-παιδαγωγική, η οποία επιστρέφει στην ορθότητα μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών θεωριών για την υποστήριξη παιδιών και ενηλίκων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στη Γερμανία, το σύστημα "Soziale Arbeit" (Κοινωνική Εργασία) συμπεριλαμβάνει και τους δύο κλάδους ως μέρος της κοινωνικής πολιτικής.

Εάν κατανοήσουμε τον όρο "κοινωνικό" ως κάτι κοινό, καθώς και τον πολιτισμό και την παιδαγωγική ως μάθηση, τότε η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στην από κοινού υποστήριξη των ανθρώπων για την ανάπτυξή τους ως ανεξάρτητοι συμμετέχοντες σε μια δημοκρατική

κοινωνία. Παρά τη διάκριση μεταξύ της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Εργασίας που υποστηρίζουν πολλές μελέτες (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2011), και οι δύο κλάδοι συνεισφέρουν με θεωρίες, πρακτικές και μεθόδους τους στην κοινωνική παρέμβαση (Mylonakou-Keke, 2015a). Έτσι, η Κοινωνική Παιδαγωγική αναλαμβάνει έναν ουσιαστικό ρόλο στην επιβίωση, προσαρμογή, εξέλιξη, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία όλων των ανθρώπων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στη σημασία της επικοινωνίας και της κοινωνικής επιστήμης ως εργαλεία για την προώθηση του κοινωνικού προβληματισμού και τη μετατόπιση σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παίζουν κεντρικό ρόλο στην καθημερινή ζωή, καθώς τα άτομα κατασκευάζουν συμβολικές δομές για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά τους ζητήματα. Αυτές οι αναπαραστάσεις προσφέρουν έναν κοινό κωδικό κατανόησης και επικοινωνίας, ενισχύοντας τη συνοχή και την ισορροπία στο κοινωνικό περιβάλλον (Barreiro & Endsleff, 2020).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μιας κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Αντιμετωπίζει τα προβλήματα που εμποδίζουν αυτήν την ανάπτυξη, προσφέροντας ταυτόχρονα ευκαιρίες για προσωπική ανέλιξη και ελευθερία. Σύμφωνα με τους Eichsteller και Holthoff (2011), η εκπαίδευση έχει διπλή φύση: προσωποκεντρική και κοινωνικοπολιτική, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ατομικής αυτονομίας και ταυτόχρονα στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεξάρτησης. Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στη διατήρηση μιας αρμονικής σχέσης ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, καθώς αναλαμβάνει τον ρόλο της «αντιμετώπισης της ζωής» (Böhnish & Schröer, 2011).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δρα ως διαμεσολαβητής για να υποστηρίξει τους πολλαπλούς της ρόλους, όπως περιγράφεται από τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021):

- «Προληπτικό» ρόλο: Αποφεύγει την εμφάνιση κοινωνικών προβλημάτων μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
- «Διαμεσολαβητικό» ρόλο: Μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία.
- Ρόλο «πυρσόβρεσης»: Παρεμβαίνει άμεσα και έγκαιρα σε ατομικά ζητήματα.
- «Καταγγελτικό» ρόλο: Καταγγέλλει ζητήματα προκειμένου να ευαισθητοποιήσει και να πιέσει τους υπεύθυνους.
- «Αγωνιστικό και μαχητικό ρόλο»: Αγωνίζεται για την αποτελεσματική επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων.

Οι Κοινωνικοί Παιδαγωγοί αναλαμβάνουν τον ρόλο του κριτή της κοινωνικής πραγματικότητας και συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας διευρυμένης και συνολικής κοινωνικής αντίληψης. Η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν προσφέρει απλώς γνώσεις, αλλά διδάσκει δεξιότητες και στάσεις που βοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στη βοήθεια του ατόμου ή της ομάδας για την πνευματική και κοινωνική τους πρόοδο. Προσανατολίζεται στους εξής βασικούς στόχους, όπως περιγράφονται από τον Καναβάκη (2002):

- Στο άτομο, το οποίο αναζητά την αυτονομία του, είναι χειραφετημένο και απελευθερωμένο από εξαναγκασμούς, προκειμένου να αναπτύξει ολοκληρωμένα την προσωπικότητά του και να επιτύχει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του πνευματικού του επιπέδου, με σκοπό να μπορεί να αξιολογεί και να επηρεάζει το περιβάλλον του και τις συνθήκες ζωής που του αξίζουν.
- Σε μια κοινωνία που βασίζεται στις αξίες της ισότητας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης, και απαγορεύει την εκμετάλλευση των αδυνάμων.
- Σε ένα κράτος πρόνοιας και δημοκρατίας, όπου η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή και την εφαρμογή στην πράξη όλων των δημοκρατικών αρχών, για όλους τους ανθρώπους.

Με αυτούς τους στόχους, η Κοινωνική Παιδαγωγική προσπαθεί να προάγει την κοινωνική ευημερία και να συμβάλει στη γενική πρόοδο της κοινωνίας.

2.1.5 Οι αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε βασιζόμενη σε θεμελιώδεις αξίες και ιδέες που έχουν συμβάλει στην ευρωπαϊκή πνευματική ιστορία (Καναβάκης, 2002). Η έννοια της αξίας έχει μεταβληθεί και επαναπροσδιορίζεται ανά τους αιώνες, επηρεασμένη από την εκάστοτε κοσμοθεωρία. Η οντολογική και μεταφυσική θεώρηση των καθολικών αξιών στην αρχαιοελληνική σκέψη, παραχώρησε τη θέση της στην επιστημονικότητα του θετικισμού, αμφισβητώντας τη μεταφυσική και την καθολικότητα των αξιών (Μαρκόπουλος, 2007). Η ανάπτυξη διαφορετικών θεωριών αντικατόπτριζε διαφορετικές αντιλήψεις της πραγματικότητας και προσεγγίσεις των αξιών, οι οποίες μεταβάλλονταν ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές, θρησκευτικές και οικονομικές συνθήκες που χαρακτήριζαν κάθε κοινωνία (Beckett, Maynard, & Jordan, 2017).

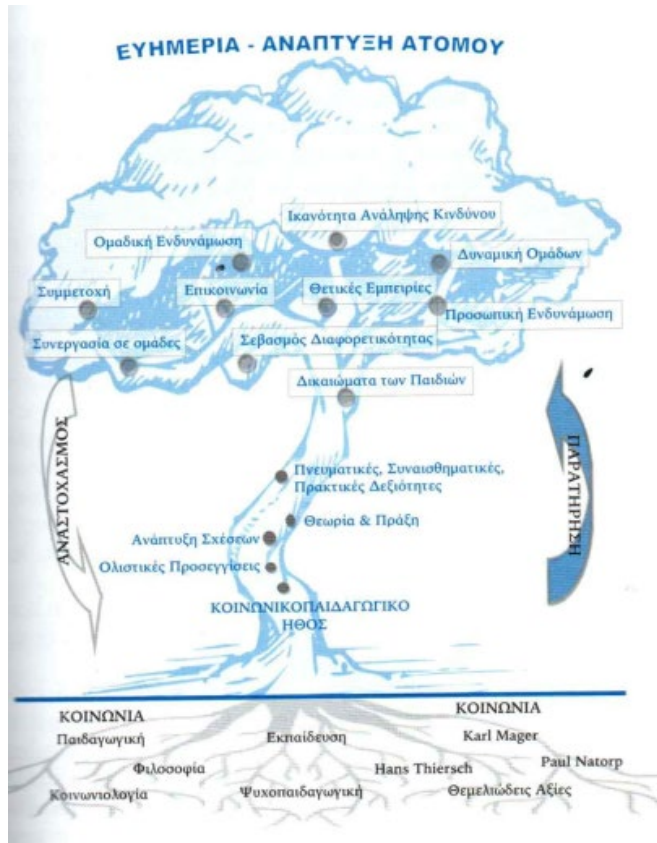
Η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει να καλλιεργήσει και να εδραιώσει ένα ισχυρό σύστημα αξιών, ενδυναμώνοντας τον ρόλο της σε μια περίοδο πολυπλοκότητας, αβεβαιότητας και ηθικής κρίσης (Mylonakou- Keke, 2015a). Οι αλληλοσυνδεόμενες αξίες, αρετές, στάσεις και πεποιθήσεις αποτελούν τον ηθικό κώδικα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οικοδομώντας το λεγόμενο «κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος» (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Ο όρος «Haltung», που χρησιμοποιείται από πολλούς μελετητές, εστιάζει στην κοινωνικοπαιδαγωγική στάση και αντιμετώπιση, αλλά δεν καλύπτει πλήρως την έννοια του ήθους (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Οι Eriksson και Markström (2003) συνδέουν την Κοινωνική Παιδαγωγική με την Αριστοτελική φρόνηση, η οποία δεν είναι απλώς γνώση αλλά και ηθική κατάσταση.

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος δεν είναι απλώς μια γνήσια ηθική στάση, αλλά ένα σύστημα αξιών που καθοδηγεί αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα, διαμορφώνοντας αποφάσεις, πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Αυτή η φιλοσοφία εξελίσσεται σε στάση ζωής και βασίζεται σε θεμελιώδεις αξίες όπως η καλοσύνη, η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η εντιμότητα, η ακεραιότητα, η ευγνωμοσύνη, η δικαιοσύνη, η σύνεση, η σεμνότητα, η ευπρέπεια, ο αυτοσεβασμός, η μεγαθυμία, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η καλή προαίρεση, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης, ο σεβασμός της αξιοπρέπειας και της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου, η αποδοχή της ετερότητας, η ενσυναισθητική κατανόηση, η συναισθηματική διασύνδεση, η ειλικρίνεια, η συνέπεια, η αυτοβελτίωση, η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα, η ανιδιοτέλεια, η αφοσίωση, η ευσυνειδησία, η υπευθυνότητα, η συνειδητή δράση και οι δημοκρατικές αρχές (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021).

Ο Buchkremer, όπως αναφέρει η Μυλωνάκου-Κεκέ, είναι από τους θεμελιωτές της σύγχρονης Κοινωνικής Παιδαγωγικής και υποστηρίζει πως αυτή αποτελεί το ακριβέστερο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και διατήρηση της ηθικής διάστασης της κουλτούρας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, προτείνει μια εκπαίδευση με ηθικό προσανατολισμό που συμβάλλει στην επιβίωση των βασικών αρχών μιας ανθρωπιστικής ηθικής (Buchkremer, 2009). Έτσι, η ουσία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έγκειται στην επιδίωξη της δημιουργίας και ενίσχυσης ενός ισχυρού αξιακού συστήματος (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2013, 2021).

Ένα από τα μοντέλα που αναδεικνύει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες και τις συνδέει με τις προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι το **«Δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» (The Social Pedagogy Tree) (Εικόνα 3)** (Eichsteller & Holthoff, 2009). Σε αυτό το μοντέλο, το έδαφος που αναπτύσσεται το δέντρο αντικατοπτρίζει την κοινωνία, ενώ το ριζικό του σύστημα συμβολίζει τη διεπιστημονική αλληλεπίδραση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με διαφορετικές επιστήμες και τις θεμελιώδεις αξίες της. Ο κορμός του δέντρου αντιπροσωπεύει τη σύνδεση της

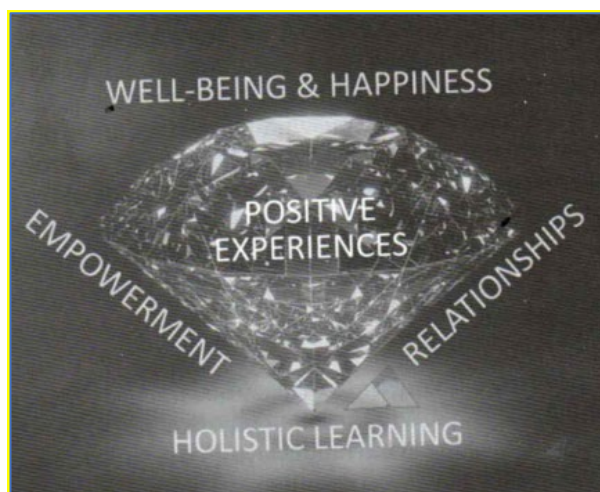
θεωρίας με την πράξη, περιλαμβάνοντας το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και τις ολιστικές προσεγγίσεις. Τα κλαδιά του δέντρου αναπαριστούν στοιχεία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως η συμμετοχή, η επικοινωνία και η συνεργασία σε ομάδες, ενώ ο ουρανός πάνω από το δέντρο συμβολίζει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία.



Εικόνα 3

Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2014: Προσαρμογή στα ελληνικά από Eichsteller & Holthoff, 2009)

Ένα άλλο μοντέλο, το «Μοντέλο του Διαμαντιού» (**The Diamond Model of Social Pedagogy**) (Εικόνα 4), περιγράφει τις εννοιολογικές δομές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με απλοποιημένο τρόπο (Eichsteller & Holthoff, 2011). Στο μοντέλο αυτό, η ύπαρξη ενός διαμαντιού μέσα σε κάθε άνθρωπο αναδεικνύεται ως βασική αρχή. Σκοπός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να βοηθήσει τα άτομα να αναδείξουν αυτό το διαμάντι, μέσω της ευημερίας και της ευτυχίας, της ολιστικής μάθησης, της ενδυνάμωσης και των σχέσεων. Ο πυρήνας του διαμαντιού αφορά τη δημιουργία θετικών εμπειριών που βοηθούν τα άτομα να διάγουν μια «επιτυχημένη καθημερινότητα».



Εικόνα 4: Το μοντέλο του «Διαμαντιού» (Eichsteller & Holthoff, 2011a)

Η ευημερία και η ευτυχία, στην κορυφή του διαμαντιού, είναι βασικοί στόχοι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η ευημερία αναφέρεται σε μια μακροχρόνια αίσθηση ευημερίας, ενώ η ευτυχία περιγράφει μια παρούσα κατάσταση (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Η ολιστική προσέγγιση της μάθησης, στη βάση του διαμαντιού, θεωρεί τη μάθηση ως μια δια βίου διαδικασία που περιλαμβάνει το «κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια» (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Οι σχέσεις και η ενδυνάμωση, στις δύο πλευρές του διαμαντιού, είναι καθοριστικές για την επιτυχία των στόχων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς προωθούν την αυτογνωσία, την εμπιστοσύνη και την ανεξαρτησία των ατόμων.

Η δημιουργία θετικών εμπειριών είναι κεντρικής σημασίας για την Κοινωνική Παιδαγωγική, καθώς ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των ατόμων, αντικαθιστώντας τις αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους με θετικές και παραγωγικές (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Οι κύριοι στόχοι του μοντέλου του διαμαντιού, που περιλαμβάνουν την ευημερία, την ευτυχία, την ολιστική μάθηση, τις σχέσεις και την ενδυνάμωση, θεωρούνται στόχοι ζωής και θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, για τα οποία αξίζει να παλεύουμε και να δημιουργούμε ένα πλαίσιο στο οποίο όλα τα άτομα έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021). Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η Κοινωνική Παιδαγωγική πρέπει να λειτουργεί ως ένα πλαίσιο που ενισχύει τις αξίες και τις αρχές της, συμβάλλοντας στην ευημερία των ατόμων και της κοινωνίας στο σύνολό της.

2.1.6 Θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις

Σήμερα, η Κοινωνική Παιδαγωγική, παρά το ευρύτατο πεδίο εφαρμογών της και τους εκάστοτε προσανατολισμούς και προτεραιότητες που μπορεί να διαφοροποιούνται στον χώρο και στον χρόνο, έχει ορισμένες κοινές και αλληλεπιδρούσες θεωρητικές, επιστημολογικές, και μεθοδολογικές διαστάσεις, οι οποίες αλληλοσχετίζονται και συνυπάρχουν στα

κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα (Μυλωνάκου-Κεκέ,2021). Αυτές οι θεμελιώδεις διαστάσεις/χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (**Εικόνα 5**), οι οποίες διαπερνούν τη θεωρία και την επιστημολογία και τη μεθοδολογία της και μεταξύ τους αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, είναι, όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Μυλωνάκου-Κεκέ: «Κοινωνική Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη» :

1. Η προβληματο-κεντρική θεώρηση: Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενέργημα έχει ως αφετηρία ένα πρόβλημα, ένα ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά.

2. Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης: Η συνεχής αλληλεπίδραση, με τη μορφή ενός αναδραστικού βρόχου, της θεωρίας με την πράξη στη λειτουργική τους συνύπαρξη και στην ενότητα τους για την αντιμετώπιση του προβλήματος ή του ζητήματος που εξετάζεται.

3. Οι ολιστικές - Συστημικές προσεγγίσεις: Η εγγενής πολυπλοκότητα των σύνθετων και των δυναμικών προβλημάτων και ζητημάτων επιδιώκεται να κατανοηθεί με τις διεπιστημονικές και υπερσυστημικές προσεγγίσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Συστημικής Επιστήμης με τη συμμετοχή πολλών άλλων επιστημών και επιστημονικών πεδίων.

4. Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις: Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργεί ισχυρές διεπιστημονικές (interdisciplinary) [και «υπερσυστημικές» (transdisciplinary)] συνέργειες με πολλές άλλες επιστήμες και επιστημονικά πεδία, με όλες τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυνατότητες που αυτές προσφέρουν, καθώς και τις πρακτικές δυνατότητες που δημιουργούν.

5. Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος: Το κοινό όραμα των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα ή πρόβλημα τους εμπνέει, τους ενεργοποιεί και τους καθοδηγεί στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη δράση.

6. Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή: Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη θέλει τα άτομα και οι ομάδες να επιδιώκουν να κάνουν βελτιώσεις και να επιφέρουν αλλαγές σε προβλήματα και ζητήματα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και βελτιώνοντας τους εαυτούς τους.

7. Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο: Η επιδιωκόμενη βελτίωση και αλλαγή των ζητημάτων επιτυγχάνεται με την αυξανόμενη προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, με την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και οργανωμένης συνεργατικής δράσης, η οποία γίνεται στο πεδίο εφαρμογής της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

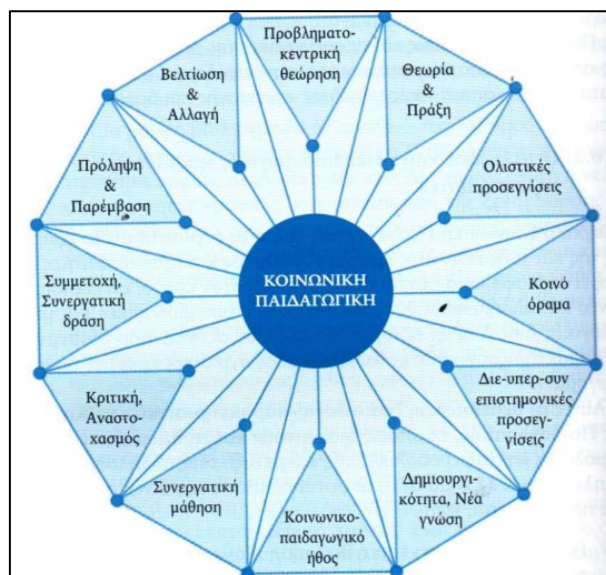
8. Ο ισχυρός προληπτικός και μαχητικός παρεμβατικός ρόλος: Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων απαιτεί δυναμική παρέμβαση στο πεδίο της δράσης, με ταυτόχρονο έντονη έμφαση στην ανάπτυξη μηχανισμών που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση των προβλημάτων.

9. Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία: Ο συνεπής και συνεχής κριτικός προσωπικός και ομαδικός αναστοχασμός ξεκινά από την κοινωνική και εκπαιδευτική κριτική και συνεχίζεται με την αυτοκριτική των συμμετεχόντων και τον αλληλοσχετιζόμενο κριτικό της ανάπτυξης και της πορείας του κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου, τη συνέπεια με το κοινό όραμα και τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις, την αποθεσμοποίηση της διαδικασίας στην πράξη και τη διαφύλαξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους.

10. Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση: Σε ένα αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα από τη συνειδητή εφαρμογή και αξιοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, την επαναξιολόγηση των εμπειριών και της μάθησης τους, αυξάνεται η αναστοχαστική και πολλαπλασιαστική δυναμική μετασχηματισμού και δημιουργείται ένα συνεκτικό επικοινωνιακό δίκτυο μεταξύ τους.

11. Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης: Η ενθάρρυνση της αλληλοενισχυόμενης δημιουργικής και ρηξικέλευθης σκέψης των συμμετεχόντων οδηγεί στη συν-δημιουργία, παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης, λειτουργικής και αποτελεσματικής για την επεξεργασία, την αντιμετώπιση και τη βελτίωση του εξεταζόμενου ζητήματος.

12. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα: Η βιωματική εξοικείωση των συμμετεχόντων με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος οδηγεί στη διαμόρφωση και εδραίωση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.



Εικόνα 5: Θεμελιώδεις και αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις/ χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που διαπερνούν τη θεωρία, επιστημολογία και θεωρία της (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021 :360)

2.1.7 Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και Κοινωνική Παιδαγωγική

Η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας απαιτεί τη συστηματική δράση των εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών και την υιοθέτηση νέων στρατηγικών με γνώμονα τη συνεργασία, τη διαχείριση της γνώσης και την αξιοποίηση νέων δεξιοτήτων εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει ένα περιβάλλον «νέας κοινωνικότητας» (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2013:276). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν μια αποτελεσματική συνέργεια μεταξύ γονέων και σχολείων για την προώθηση της επιτυχίας των μαθητών. Από τους Mylonakou & Kekes (2005), έχει χρησιμοποιηθεί ο όρος «συνεκπαίδευση» (συνέργεια + εκπαίδευση) για να περιγράψει την απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας (ταυτόχρονα και σε συνεργασία) από άτομα διαφορετικών ηλικιών και υποβάθρου. Σύμφωνα με τον Κουκουνάρα – Λιάγκη (2018:102), «ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται τα σχέδιά του, την εφαρμογή τους και τα αποτελέσματά της στη μάθηση και τη ζωή των προσώπων της σχολικής κοινότητας, οδηγείται στην αναζήτηση τρόπων ολοκληρωμένης και αυτόνομης αυτό-εκπαίδευσης στην υπηρεσία της αυτό-ανάπτυξης και αυτό-κατανόησης με σκοπό την αλλαγή». Με την εφαρμογή αναστοχαστικότητας επιλύονται κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, ζητήματα δηλαδή που προκύπτουν στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο επιδιώκει τη συναισθηματική και κοινωνική ατομική ανάπτυξη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013 ; Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2018).

Σε έναν τόσο ανταγωνιστικό κόσμο, η εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για κάθε άτομο με στόχο να επιτύχει στη ζωή. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικής προόδου, αυξάνει την κοινωνική θέση και την υγεία. Πολλά από όσα συμβαίνουν στην κοινωνία αποκαλύπτουν τη σχολική μέθοδο, επηρεάζοντας τους μαθητές και την εμπειρία μάθησης και γνώσης. Τα σχολικά συστήματα θα πρέπει να προσδιορίζουν ποια είδη κοινωνικών

προβλημάτων αποτελούν το κύριο άγχος και να εκπαιδεύουν τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους καταπολέμησής τους. Γονείς και δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν σε σχέδια για τη μείωση των κοινωνικών ζητημάτων στα σχολεία. Στα κοινωνικοπαιδαγωγικά αυτά ζητήματα, εντάσσονται ο σχολικός εκφοβισμός, η σχολική διαρροή, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα εντός οικογενειακού περιβάλλοντος και πληθώρα άλλων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, 2021). Η αντιμετώπιση προκαταλήψεων, στερεοτυπικών αντιλήψεων, η παρουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς, περιθωριοποίησης και κοινωνικής μειονεξίας, η αντιμετώπιση της «ετερότητας» αποτελούν βασικό αντικείμενο έρευνας της Κοινωνικής Δικαιοσύνης που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, 2021).

Πληθώρα κοινωνικών ζητημάτων επηρεάζουν την εκπαίδευση και για αυτό οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς οφείλουν να είναι προσεκτικοί απέναντι σε αυτά. Ο κοινωνικός ρατσισμός και η ύπαρξη ανισοτήτων αποτελούν ένα κοινωνικό ζήτημα που υπάρχει σε κάθε πτυχή της κοινωνίας, από τις επιχειρήσεις μέχρι τα σχολεία. Το γεγονός πως το κοινωνικό αυτό πρόβλημα έχει λειτουργήσει στις σχολικές τάξεις αποδεικνύεται από την παρουσία μεροληπτικών συνομήλικων που είναι γεμάτοι με προκατειλημμένες σημειώσεις για συμμαθητές που χαρακτηρίζονται με μειονοτικό υπόβαθρο. Ωστόσο, ακόμα και εάν οι δάσκαλοι μπορούν να απαγορεύσουν τις γλωσσικές συγκρούσεις στο σχολείο, ο ρατσισμός μπορεί να συνεχίσει να επιβιώνει εάν οι γονείς δεν συμβάλλουν στην αντιμετώπιση συμπεριφορών προκαταλήψεων των παιδιών τους στο σπίτι. Ο Paulo Freire (Freire, 1968/1969:25-55) διατύπωσε το θεωρητικό υπόβαθρο της ανισότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την παιδαγωγική των καταπιεσμένων και η άποψή του αυτή αργότερα υιοθετήθηκε από την Κοινωνική Παιδαγωγική (Ryynänen & Nivala, 2019). Κατά τον Freire, η ανισότητα και η καταπίεση είναι έννοιες που συνδέονται στενά και χαρακτηρίζονται από μία κατάσταση υποδούλωσης των αδυνάμων από τους ισχυρούς (Freire, 1968/1969:25-55). Η άποψη του Freire αναφέρεται ευρέως στις θεωρίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ωστόσο βρίσκει εφαρμογή κυρίως σε μικρό-επίπεδο, για παράδειγμα στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή ή ομάδας. Σε ένα μακρό-επίπεδο είναι δυνατή η ανάλυση σχέσεων καταπίεσης μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων με βάση την ιστορική, γεωγραφική και πολιτισμική πραγματικότητα (Ryynänen & Nivala, 2019).

Όσον αφορά εθνοτικά ζητήματα, συμβαίνει συχνά παιδιά τα οποία έχουν τη θέση τους σε ορισμένες εθνοτικές ομάδες, λανθασμένα να αξιολογούνται ως πιο αργοί μαθητές. Αυτό, προφανώς, δεν ισχύει για το λόγο ότι οι μαθησιακές ικανότητες κάποιου δεν συνδέονται άμεσα με τα έθιμά και τις γεωγραφικές πτυχές, στερεοτυπικές αντιλήψεις που θέτουν τους μαθητές που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες σε κίνδυνο μείωσης της αυτοεκτίμησης (Yuval – Davis, 2011). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αντιμετωπίσει ανισότητες που προκύπτουν από την πολιτισμική σχέση και το επίπεδο εισοδήματος, αντιμετωπίζοντας καταστάσεις όπου μαθητές

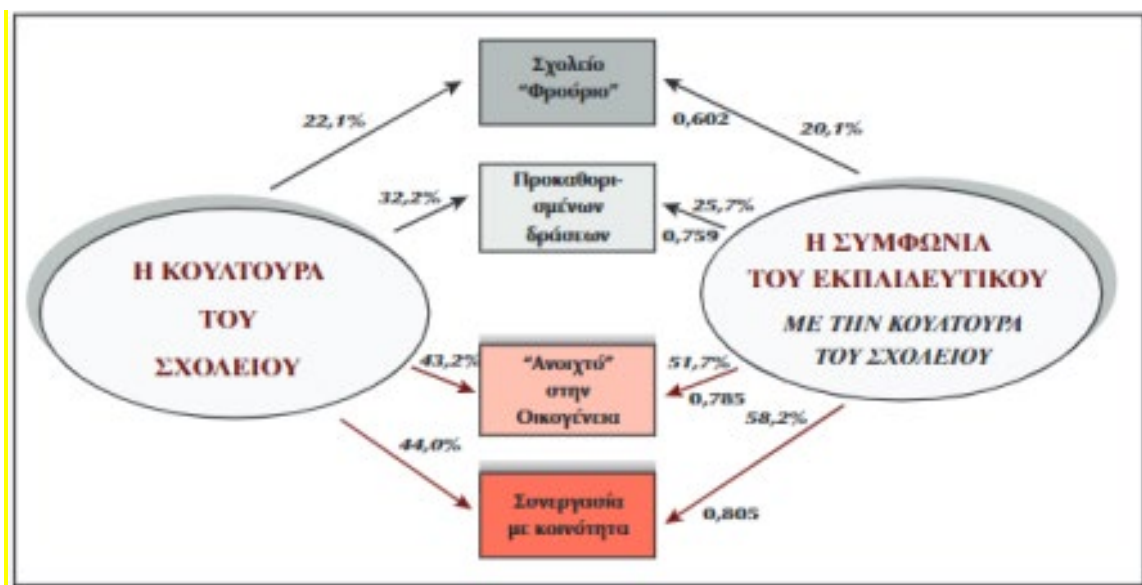
περιθωριοποιούνται. Ακόμα, μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών ενδέχεται να μην είναι ικανοί στη χρήση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο, με αποτέλεσμα το γεγονός αυτό να αποτελεί εμπόδιο στην επαφή με μαθητές και καθηγητές. Πολλές φορές τα άτομα αυτά αντιμετωπίζονται ως ομάδα «ετερότητας» και περιθωριοποιούνται. Επιπλέον, κοινωνικά προβλήματα στην εκπαίδευση είναι και ο βαθμός διαφορετικής μεταχείρισης που παρέχεται για την αιτία του φύλου. Σε ορισμένα μέρη της κοινωνίας, τα κορίτσια έχουν λίγες ευκαιρίες για σπουδές, σε σύγκριση με τα αγόρια, ενώ μπορεί να υφίστανται προσδοκίες από τα κορίτσια να επιτύχουν υψηλές σπουδές ή να μελετήσουν περαιτέρω λιγότερο (Yuval – Davis, 2011).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που στοχεύουν στην προαγωγή της δικαιοσύνης, της ισότητας και της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η Κοινωνική Παιδαγωγική δίνει έμφαση στις αξίες της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της συμμετοχής, προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενίσχυση της φωνής των αδύναμων κοινωνικά ομάδων. Από την άλλη πλευρά, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελούν το θεμέλιο του νομικού και ηθικού πλαισίου που προσδιορίζει τις ελάχιστες απαιτήσεις για την αξιοπρέπεια, την ελευθερία και την ισότητα των ανθρώπων. Τα Δικαιώματα αυτά προστατεύουν τους ανθρώπους από διακρίσεις και καταπάτηση, ενώ παρέχουν τη νομική βάση για την προαγωγή της εκπαίδευσης, της συμμετοχής και της ανάπτυξης όλων των ατόμων στην κοινωνία. Έτσι, η Κοινωνική Παιδαγωγική εφαρμόζει και προωθεί εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που σέβονται και προωθούν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ενώ τα Ανθρώπινα Δικαιώματα παρέχουν το νομικό και ηθικό πλαίσιο για την προώθηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στοχεύοντας στην ενίσχυση της δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία γενικότερα (Γιώτσα, 2019).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δύναται να προσφέρει έναν καθορισμένο τρόπο σκέψης, ενώ παράλληλα μέσω της πρακτικής της και με την εφαρμογή οργανωμένων παιδαγωγικών δράσεων επιδιώκει να επηρεάσει θετικά την εκπαίδευση και να φέρει κοινωνική αλλαγή. (Mylonakou – Keke, 2015). Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη την αλλαγής αυτής. Με το **πρόγραμμα συνεκπαίδευσης** που εφαρμόστηκε, οι συνεκπαιδευτικές κοινότητες που περιελάμβαναν άτομα διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικού υποβάθρου και «οποιαδήποτε άλλης διαφοροποίησης» συνέβαλαν στην «υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων συνεργασίας, στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη διαλεκτικών δεξιοτήτων και στην εφαρμογή της δράσης στη μεθοδολογία της έρευνας» (Mylonakou & Kekes, 2005:7). Με τις συνεκπαιδευτικές δράσεις είναι εφικτή η προαγωγή της συνεργασίας, του σεβασμού, της κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Ακόμα, το 2017 διεξήχθη έρευνα από τη Μυλωνάκου - Κεκέ, αναφορικά με τον ρόλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας και κοινότητας. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των υπάρχουσών απόψεων αναφορικά με μαθητές

περιθωριοποιημένους, οι οικογένειες των οποίων δεν ήταν σε θέση να καλύψουν κοινωνικοσυναισθηματικά τα παιδιά. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα απαιτούν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την επίλυσή τους. Από τη μελέτη τους φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στη συνεργασία με τους γονείς, αν και πολλές φορές το σχολείο, ως διαμεσολαβητής, μπορεί να έχει ρόλο ανασταλτικού παράγοντα στην επιδιωκόμενη επικοινωνία δασκάλου-γονιού. Στην **Εικόνα 6** παρουσιάζονται διαγραμματικά οι συσχετίσεις μεταξύ υπάρχουσας κουλτούρας σχολείου και προσωπικής θέσης του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την έρευνα της Μυλωνάκου – Κεκέ (2017).



Εικόνα 6: Συσχετίσεις μεταξύ υπάρχουσας κουλτούρας σχολείου και προσωπικής θέσης του εκπαιδευτικού. (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017:99)

Ακολούθως, την επόμενη χρονιά παρουσιάστηκε ένα «μοντέλο κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης» για παιδιά και οικογένειες προσφύγων, με στόχο την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, το οποίο έλαβε χώρα σε κέντρα υποδοχής εθελοντών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2018). Το συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο είχε συνεκπαιδευτικό χαρακτήρα, σχεδιάστηκε και εστίασε στην παρουσία αλληλεπίδρασης και αποτελούνταν από μια σειρά σταδίων σε μία συνεχή διαδραστική διαδικασία. Το πρόγραμμα αυτό είχε ως στόχο «την ενίσχυση των συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, του σεβασμού της μοναδικότητας του κάθε συμμετέχοντος, της κοινής δημιουργίας ενός δημοκρατικού πολιτισμού μέσω της δημιουργικής συνύπαρξης των προσφύγων και της δημιουργίας δυνατοτήτων για έκφραση, επικοινωνία και δημιουργικότητα» (Κατσαντώνη, 2021). Πράγματι, παρατηρήθηκε αλλαγή στις απόψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών μετά από διετή εφαρμογή του προγράμματος.

Ένα άλλο πρόγραμμα που έχει δημιουργηθεί για να υποστηρίξει γονείς και εκπαιδευτικούς στη φροντίδα και διαπαιδαγώγηση παιδιών, βοηθώντας τους να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τα

παιδιά, να διαχειρίζονται δύσκολα συναισθήματα και να εφαρμόζουν εναλλακτικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων αντί για βία, είναι το «Act Raising Safe Kids Program» (Adults and Children Together Against Violence) της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (APA) (Γιώτσα & Μητρογιώργου, 2019). Αυτό το πρόγραμμα έχει προσαρμοστεί για την Ελλάδα και εφαρμόζεται από τον Σύλλογο Ελλήνων Ψυχολόγων από το 2008.

2.2 Κοινωνικοπαιδαγωγικές Δεξιότητες

Ο όρος «κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες» αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που διδάσκονται και αναπτύσσονται μέσω της συμμετοχής σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Σύμφωνα με πολυετείς ερευνητικές μελέτες, αυτά τα προγράμματα ενισχύουν και διασφαλίζουν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μέσω της συνεργατικής μάθησης. Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που εξετάζονται στα προγράμματα και τους είναι χρήσιμες σε διάφορους τομείς της ζωής τους και μετά το πέρας των προγραμμάτων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2014; Mylonakou - Keke, 2015b, 2015c). Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες περιλαμβάνουν γνωστικές, συναισθηματικές, διαπροσωπικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές, στρατηγικές, οργανωτικές, ψηφιακές, μεταγνωστικές και άλλες δεξιότητες.

Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες περιλαμβάνουν διάφορες ικανότητες που αναπτύσσονται μέσω της εκπαίδευσης και της συμμετοχής σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Οι δεξιότητες αυτές είναι (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021 : 575-576)

- **Επικοινωνία και Οικοδόμηση σχέσεων:** Ικανότητα να επικοινωνεί κανείς αποτελεσματικά και να δημιουργεί θετικές σχέσεις με άλλους.
- **Ομαδική εργασία / Συνεργατικότητα:** Ικανότητα να εργάζεται κανείς ομαδικά και να συνεργάζεται με άλλους.
- **Κριτική, αναστοχαστική και αξιολογική σκέψη:** Ικανότητα να σκέφτεται κριτικά, να αναστοχάζεται και να αξιολογεί καταστάσεις.
- **Δημιουργική και καινοτόμος σκέψη:** Ικανότητα να σκέφτεται δημιουργικά και να αναπτύσσει καινοτόμες ιδέες.
- **Ολιστική συστημική προσέγγιση:** Ικανότητα να προσεγγίζει καταστάσεις με ολιστική και συστημική προοπτική, συνδυάζοντας αναλυτική σκέψη όταν χρειάζεται.
- **Οργανωτική σκέψη:** Ικανότητα να οργανώνει και να διαχειρίζεται έργα και καταστάσεις.
- **Ευελξία, Προσαρμοστικότητα:** Ικανότητα να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις.
- **Καλή ακρόαση:** Ικανότητα να ακούει προσεκτικά και να κατανοεί τους άλλους.

- **Ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη:** Ικανότητα να κατανοεί και να νοιάζεται για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων.
- **Κοινωνική ευαισθησία:** Ικανότητα να είναι ευαίσθητος στα κοινωνικά ζητήματα και να δρα με ευθύνη.
- **Ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλίας:** Ικανότητα να αναλαμβάνει ευθύνες και να παίρνει πρωτοβουλίες.
- **Συνειδητή δράση:** Ικανότητα να δρα με επίγνωση και σύνεση.
- **Αυτεπάρκεια και Εμπιστοσύνη στον εαυτό:** Ικανότητα να είναι αυτόνομος και να εμπιστεύεται τον εαυτό του.
- **Ακεραιότητα:** Ικανότητα να ενεργεί με ηθική και εντιμότητα.
- **Διαχείριση κρίσεων:** Ικανότητα να διαχειρίζεται κρίσιμες καταστάσεις με ψυχραιμία.
- **Λήψη αποφάσεων:** Ικανότητα να παίρνει σωστές και αποτελεσματικές αποφάσεις.
- **Επίλυση προβλημάτων:** Ικανότητα να επιλύει προβλήματα αποτελεσματικά.
- **Μεταγνώση:** Ικανότητα να αναγνωρίζει και να ελέγχει τις δικές του γνωστικές διαδικασίες.
- **Αυτόβουλη και πρόθυμη συμμετοχή σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα:** Ικανότητα να συμμετέχει κανείς με δική του βούληση και ενθουσιασμό σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα.
- **Εξοικείωση με κοινωνικοπαιδαγωγική μεθοδολογία και έρευνα:** Ικανότητα να είναι εξοικειωμένος με τις μεθόδους και την έρευνα στον τομέα της κοινωνικοπαιδαγωγικής.
- **Ψηφιακές δεξιότητες:** Ικανότητα να χρησιμοποιεί και να αξιοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες.

Ο κοινωνικός παιδαγωγός που έχει την ευθύνη της επιτήρησης, της επιμέλειας και του συντονισμού ενός προγράμματος θα πρέπει να έχει και να φροντίζει να ενισχύει συνεχώς, πέρα από τις προαναφερόμενες, και τις παρακάτω δεξιότητες (Μυλωνάκου- Κεκέ, 221 : 577):

- «Γνώση και εμπειρία διαχείρισης κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος
- Πολύ καλή γνώση κοινωνικοπαιδαγωγικής μεθοδολογίας και έρευνας
- Ηγετική ικανότητα και επίγνωση πότε πρέπει να την αξιοποιήσει
- Παρατηρητικότητα και εστίαση της προσοχής σε ουσιαστικές λεπτομέρειες
- Συντονισμό απαιτούμενων ενεργειών
- Διαπραγματευτική ικανότητα
- Ικανότητα γραπτής αποτύπωσης και διαμοιρασμού δεδομένων πληροφοριών και γνώσεων με πληρότητα και σαφήνεια».

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει έντονη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα για τη σημασία της υποστήριξης των ανθρώπων, ανεξαρτήτως ηλικίας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς, από την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες μέχρι τις επιχειρήσεις και γενικά στους εργασιακούς χώρους. Αυτές οι δεξιότητες υπερβαίνουν τις εξειδικευμένες ικανότητες (όπως γλωσσικές ή τεχνικές) που απαιτούνται σε κάθε τομέα και αποτελούν βασικές δεξιότητες για τη ζωή και την ευημερία των ατόμων(Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021 : 577).

Τα αποτελέσματα μακροχρόνιων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε διάφορους τομείς έδειξαν ότι, λόγω της ευρείας και πολυδιάστατης φύσης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής - που περιλαμβάνει φιλοσοφικές, θεωρητικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές και πρακτικές προσεγγίσεις - ενσωματώνονται πολλές κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται και ενισχύονται συνεχώς κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, παρέχοντας πολλές ευκαιρίες αξιοποίησης και επιτυχίας όχι μόνο στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021 : 577).

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα ενισχύουν μια πληθώρα δεξιοτήτων (γνωστικές, συναισθηματικές, διαπροσωπικές, επικοινωνιακές, διαμεσολαβητικές, κοινωνικές, οργανωτικές, ψηφιακές, μεταγνωστικές και μεθοδολογικές) κατά τη διάρκειά τους, συμβάλλοντας σημαντικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων(Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021:577)

Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες αναπτύσσονται αποτελεσματικά όταν το άτομο, μέσα από την εξοικείωση με διάφορα θετικά πρότυπα που παρουσιάζονται στις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, συνειδητοποιεί τα δυνατά και αδύναμα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, καταβάλλει συστηματικές προσπάθειες για να ενισχύσει, να αναπτύξει και να διεκδικήσει τα δυνατά του σημεία, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τα αδύναμα, δημιουργώντας ευκαιρίες βελτίωσης και ανταποκρινόμενος σε νέες προκλήσεις και απαιτητικές προσπάθειες. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στις κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες να ενισχυθούν και να ανθίσουν μέσα σε ένα περιβάλλον που προωθεί τη δημιουργικότητα και τη νοοτροπία ανάπτυξης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται, εναρμονίζονται και επηρεάζονται από έναν δημιουργικό επαναπροσδιορισμό της αυτογνωσίας και της κοινωνικότητας, αναπτύσσοντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό, την εμπιστοσύνη στους άλλους και τη συνεργασία (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021:578).

Ένα παράλληλο όφελος αυτής της διαδικασίας είναι ότι κατά τη διάρκεια και την ανάπτυξη κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος, δημιουργείται ένα σύνολο αλληλένδετων αρετών, αρχών και πεποιθήσεων, που αποτελούν έναν ηθικό κώδικα. Αυτός ο κώδικας επηρεάζει σημαντικά

την ερμηνεία των καταστάσεων από τους συμμετέχοντες και καθοδηγεί τις δράσεις, τις αντιδράσεις, τις τάσεις και τις συμπεριφορές τους. Η οικοδόμηση και η ενίσχυση αυτού του «κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους», όταν εδραιωθεί σε μια σχολική ή οποιαδήποτε κοινότητα, διαμορφώνει μια αυθεντική «κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα». Σε αυτήν την κουλτούρα, κάθε άτομο μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς αποκλεισμούς ή περιορισμούς, ξεπερνώντας συνεχώς τις δυνατότητές του και απολαμβάνοντας τα οφέλη των θετικών σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021 : 578).

2.3 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία, σύμφωνα με τους Stigler & Hiebert δεν αποτελεί απλά ένα σύνολο χαρακτηριστικών που καθορίζουν τον εκπαιδευτικό, αλλά κάθε επιμέρους στοιχείο λειτουργεί με τα υπόλοιπα ενισχύοντας το ένα το άλλο. Αυτό σημαίνει ότι οι επιμέρους λειτουργίες έχουν νόημα μόνο εφόσον σχετίζονται με τους άλλους που τους περιβάλλουν. Έτσι, η αξία των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού εξαρτάται από το πώς θα συνδεθούν με τους άλλους στο μάθημα (Hargreaves, 2001).

Μελετώντας το κοινωνικό δίκτυο των εκπαιδευτικών είναι δυνατή η αποσαφήνιση του βαθμού με τον οποίο οι διδακτικές πρακτικές και η πρόσβαση σε τεχνογνωσία, πόρους και εξειδίκευση, θα βοηθήσουν τους μαθητές να επωφεληθούν από το κοινωνικό κεφάλαιο στο πλαίσιο της σχολικής δομής.

Η έννοια της παιδείας δε δύναται να περιοριστεί στα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ένα μέρος της μάθησης προκύπτει από βιώματα, αλληλεπιδράσεις και επικοινωνία με άτομα εκτός της σχολικής μονάδας. Αυτή η άτυπη παιδεία επιδρά σημαντικά στις συμπεριφορές των μαθητών λόγω του βιωματικού και κοινωνικοποιητικού χαρακτήρα της. Παρόλα αυτά, για να μπορέσει το άτομο να επωφεληθεί από τις μορφωτικές ευκαιρίες, πρέπει οι κοινωνικοί δεσμοί να είναι ισχυροί και «το κοινωνικό κεφάλαιο να αποσκοπεί στη γεφύρωση των περιορισμένων τοπικών με τα ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα» (Βασιλική Μπλούνα, 2016, Διπλωματική Εργασία). Η αξιοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου δύναται να ωφελήσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, την κοινωνικότητα και προσαρμογή στα κοινωνικά δρώμενα και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας. (Παπάνης και Αγνή, 2007).

Το Κοινωνικό Κεφάλαιο του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τις διαθέσιμες πηγές που χρησιμοποιούνται από αυτόν, λόγω της ένταξης σε ένα κοινωνικό δίκτυο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που στόχο έχουν την προαγωγή και επιτυχία των μαθητών αλλά και του ίδιου του

εκπαιδευτικού. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως απαιτείται ενεργή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ώστε να είναι ισχυρό το κοινωνικό κεφάλαιο του εκπαιδευτικού. Εάν το κοινωνικό κεφάλαιο του εκπαιδευτικού είναι αδύναμο, οι επιμέρους εκπαιδευτικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες είναι εξίσου ανύπαρκτες. Η προώθηση υψηλών επιπέδων μάθησης και αξιοποίησης δεξιοτήτων είναι εφικτή μέσω της συνεργασίας (Minchler, 2011).

Ο Lin ορίζει το Κοινωνικό Κεφάλαιο των εκπαιδευτικών «ως τα διαθέσιμα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν από έναν δάσκαλο, λόγω της ένταξης σε ένα κοινωνικό δίκτυο για να παράγουν αποτελέσματα που είναι επωφελή για τον δάσκαλο, τους μαθητές του, και, τελικά, τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της». Το κύριο δίκτυο αποτελείται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του (Minchler, 2011).

Η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μια επικοινωνιακή διαδικασία, η βάση της οποίας είναι η **επικοινωνία**: μέσω της επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη συμπεριφορά και τις δραστηριότητες των μαθητών, αξιολογεί τη δουλειά και τις ενέργειές τους, ενημερώνει για γεγονότα, προκαλεί κατάλληλα συναισθήματα για κακή συμπεριφορά, βοηθά στην υπέρβαση δυσκολιών. Η επικοινωνία, όπως αναφέρεται και παραπάνω, είναι η ικανότητα ανταλλαγής μηνυμάτων προφορικά ή μη. Η επικοινωνία χρησιμοποιείται στην ανθρώπινη επαφή για διαφωνίες, έκφραση ιδεών, απόψεων και σκέψεων, διεξαγωγή καθημερινών συνομιλιών (Brink&Costigan, 2015). Ο Erozkhan (2013) αναφέρει ότι τα μέρη που εμπλέκονται στη διαδικασία επικοινωνίας στη σχολική τάξη είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Ως μέρος της διαδικασίας επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για να κάνουν θετικές προσαρμογές στις συμπεριφορές και τις στάσεις των μαθητών. Το γεγονός ότι η διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή γίνεται προσωπικά καθιστά ευκολότερη και πιο αποτελεσματική την πραγματοποίηση αυτών των τροποποιήσεων συμπεριφοράς (Simsek & Erdem, 2020).

2.3.1 Παιδαγωγική Επικοινωνία

Ο όρος Παιδαγωγική Επικοινωνία (Pedagogical Communication / Communication in Education) αφορά σε κάθε διαδικασία επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα και εξελίσσεται μεταξύ παιδαγωγού (εκπαιδευτικού) και παιδαγωγούμενου (μαθητή), ατομικά ή ομαδικά, και εντάσσεται στο ευρύτερο περιβάλλον της αγωγής (π.χ. σχολείο, τάξη). Η παιδαγωγική επικοινωνία στοχεύει όχι μόνο στην ίδια την αλληλεπίδραση με τους μαθητές για την προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά και σε οτιδήποτε είναι βασικό για το ίδιο το παιδαγωγικό σύστημα - την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διαμόρφωση δεξιοτήτων σε αυτή τη βάση. Αναφερόμενοι στην Παιδαγωγική Επικοινωνία αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση, συνεργασία εκπαιδευτικού και

μαθητών με γνώμονα, παράλληλα, τη διαπαιδαγώγηση και με στόχο την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σταμάτης, 2005).

Η ύπαρξη της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου, αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο για τη σχολική επιτυχία και τη διεκπεραίωση των στόχων της αγωγής, αλλά και μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Συνιστά κάτι παραπάνω από μια στείρα μετάδοση γνώσεων και εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί μια «ενεργητική, ενσυναισθητική, συμμετοχική, αλληλεπιδραστική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις αρχές της συμμετρικότητας των σχέσεων», όπως αυτές διατυπώνονται από τους Bateson και Watzlawick (Σταμάτης, 2005). Η συμμετρική αυτή επικοινωνία στοχεύει στη δημιουργία σχέσεων ισότητας και αμοιβαιότητας, μεταξύ των ατόμων (Littlejohn, 2002), οι οποίες προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση τους και εξελικτικά, οδηγούν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δράσεων (Habermas, 1986).

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία ανάπτυξης και διαμόρφωσης σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν ενεργά στον διάλογο. Ο λόγος του εκπαιδευτικού είναι το βασικό μέσο που του επιτρέπει να μυήσει τους μαθητές στους τρόπους σκέψης του. Αν θεωρήσουμε την επικοινωνία ως μια οριζόντια διαδικασία, τότε είναι απαραίτητο να διακρίνουμε δύο βασικά μοντέλα επικοινωνίας: 1. Εκπαιδευτικό και πειθαρχικό, και 2. Μοντέλο προσανατολισμένο στην προσωπικότητα (Gafforov et al., 2022).

1. **Εκπαιδευτικό και πειθαρχικό μοντέλο επικοινωνίας.** Σκοπός της εκπαίδευσης ήταν ο εφοδιασμός των μαθητών με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από ένα αυταρχικό στυλ επικοινωνίας όπου οι μέθοδοι της επικοινωνίας περιλαμβάνουν οδηγίες, απαγορεύσεις, απαιτήσεις, τιμωρίες, σημειώσεις, φωνές, ενώ στηρίζεται στην υπαγόρευση. Ως αποτέλεσμα ενός τέτοιου μοντέλου επικοινωνίας, εμφανίζεται μια επιζήμια επίδραση στην προσωπικότητα του παιδιού. Μια εναλλακτική λύση σε αυτό το μοντέλο, η οποία έχει βρει ισχύ στο πέρασμα των δεκαετιών, είναι ένα μοντέλο επικοινωνίας προσανατολισμένο στην προσωπικότητα.
2. **Μοντέλο προσανατολισμένο στην προσωπικότητα.** Σκοπός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι να παρέχει μια αίσθηση ψυχολογικής ασφάλειας του παιδιού, την εμπιστοσύνη του στον κόσμο, τη χαρά της ύπαρξης, τη διαμόρφωση της αρχής της προσωπικότητας, την ανάπτυξη της ατομικότητας του παιδιού. Αυτό το μοντέλο επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από ένα στυλ επικοινωνίας βασισμένο στον διάλογο και την αλληλεπίδραση. Η διαμόρφωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων δεν είναι ο μοναδικός στόχος, αλλά αποτελεί μέσο ολοκληρωμένης προσωπικής ανάπτυξης. Βασίζεται σε μεθόδους επικοινωνίας όπως η κατανόηση, η αναγνώριση και η αποδοχή της προσωπικότητας του παιδιού, ενώ εστιάζει

στη συνεργασία, τη δημιουργία και χρήση καταστάσεων που απαιτούν την εκδήλωση πνευματικής και ηθικής δραστηριότητας των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά την προσωπική του στάση, χρησιμοποιεί τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις προοπτικές του με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξή του. Από αυτήν την άποψη, στη σύγχρονη επιστήμη και πρακτική, η έννοια της παιδαγωγικής διαδικασίας ως διαλόγου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, παρέχοντας αμοιβαία κατευθυνόμενη και εξαρτημένη αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε αυτή τη διαδικασία, καθώς και μεθόδους ομαδικής συζήτησης. Έτσι, η παιδαγωγική επικοινωνία λειτουργεί ως ο κύριος μηχανισμός για την επίτευξη των κύριων στόχων της εκπαίδευσης και της ανατροφής.

Η Παιδαγωγική Επικοινωνία, σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005) καθορίζεται από παράγοντες όπως ο χώρος (καθορισμός θέσεων εντός της σχολικής τάξης, διευθέτηση διαδρόμων, παραθύρων, πυλών εισόδου-εξόδου), ο χρόνος (ώρα έναρξης και διάρκεια παιδαγωγικών δραστηριοτήτων), το γνωστικό αντικείμενο καθώς και τα πρόσωπα-συμμετέχοντες (γνωστικό υπόβαθρο, φύλο, ηλικία, βιώματα). Στοχεύει στην ενίσχυση της παιδαγωγικής επάρκειας όλων όσων συμμετέχουν, στην ανάπτυξη εκφραστικότητας, δημιουργικότητας και ικανότητας αντίληψης, στην ενθάρρυνση αυτοέκφρασης καθώς και στη διαμόρφωση ατόμων που δείχνουν αμοιβαίο σεβασμό, συνεργάζονται και κοινωνικοποιούνται. Έτσι η Παιδαγωγική Επικοινωνία εστιάζει (α) σε προσωπικό επίπεδο επηρεάζοντας τη διαδικασία επικοινωνίας (β) σε διδακτικό/ εκπαιδευτικό επίπεδο περιγράφοντας διδακτικές διεργασίες που στηρίζονται σε θεωρίες επικοινωνίας και (γ) σε κοινωνικό επίπεδο επιδρώντας στην υιοθέτηση συμπεριφορών με στόχο την κοινωνικοποίηση (Σταμάτης, 2009). Η Παιδαγωγική Επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης δεξιοτήτων επικοινωνίας και της χρήσης λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας.

2.3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία

Ο στόχος της επικοινωνίας είναι να μοιραστεί το νόημα μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν και να οδηγήσει τελικά σε συνεργασία (Siddiq, Scherer & Tondeur, 2016). Ένας εκπαιδευτικός μοιράζεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις του/της με τους μαθητές για να δημιουργήσει μια αλλαγή συμπεριφοράς και πραγματοποιεί διαπροσωπική επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο ενώ έρχεται σε επαφή με μαθητές και ανταλλάσσουν πληροφορίες μαζί τους (Simsek & Erdem, 2020). Έχει ουσιαστικό ρόλο στη σχολική τάξη επιδρώντας στον τρόπο σκέψης και στη διαμόρφωσης συμπεριφορών και συναισθημάτων των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ιωαννίδη (1982:60) για να είναι εφικτή η μεταλαμπάδευση γνώσης από τον εκπαιδευτικό απαιτείται η ψυχική του ανάπτυξη. Ωστόσο, ο Ζάχαρης (1989:7) τονίζει, ότι ο στόχος του εκπαιδευτικού και της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας στην οποία σκοπεύει δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσης, αλλά η

ενεργή εμπλοκή και καθοδήγηση του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, γίνεται αναζήτηση ως προς τις μεθόδους με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα επιτύχουν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τα μοτίβα κινητοποίησης στους μαθητές (Ames, 1990: 412).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία με τους μαθητές τους, ακόμα και όταν δε γίνεται χρήση λεκτικής επικοινωνίας αλλά μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς (εκφράσεις του προσώπου τους, χειρονομίες, νεύματα σύμβολα, τόνος φωνής, απτική συμπεριφορά). Οφείλουν λοιπόν, να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε οι χειρονομίες και οι εκφράσεις τους να είναι ενθαρρυντικές και ευχάριστες (Velez & Cano, 2008:84). Παράλληλα είναι απαραίτητο να έχουν επίγνωση της σημασίας των μη λεκτικών μηνυμάτων τους.

2.4 Αξιοποίηση δεξιοτήτων επικοινωνίας στη σχολική τάξη για αποτελεσματική επικοινωνία

Όπως σε όλες τις πτυχές της ζωής, η επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Δεδομένου ότι η διδακτική διαδικασία είναι μια πολύ επικοινωνιακή δραστηριότητα, είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Manafa, 2018).

Η έννοια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ως επιμέρους κατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελεί σε ένα πρώτο επίπεδο απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση μιας θέσης εργασίας και σε ένα δεύτερο επίπεδο, όπως αναφέρεται στην επίσημη σελίδα Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που μας επιτρέπουν να ακούμε, να παρατηρούμε, να κατανοούμε, να συζητάμε, να μεταφέρουμε αποτελεσματικά τις σκέψεις και τις ιδέες μας, να αξιοποιούμε στρατηγικές και δεξιότητες για συνεργαζόμαστε με τους άλλους, να ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή, να πείθουμε και να επηρεάζουμε τους άλλους κ.ά.

Στην Ελλάδα, ήδη από το 1992 η επικοινωνία στη σχολική μονάδα απασχολεί τους ερευνητές με αποτέλεσμα να διεξάγουν έρευνες σχετικά με τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών έδειχναν πως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούσαν κατά τη διδασκαλία τους μορφές της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά αντιθέτως μονοπωλούσαν τη διδασκαλία με τη διάλεξη (Ευαγγελόπουλος, 1992).

Οι αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας είναι η πρώτη απαίτηση μιας πειστικής διδακτικής διαδικασίας (Ndidi & Alike, 2018). Για να μπορούν τα άτομα να εκφράζονται, να μοιράζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να κατανοούν και να χτίζουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, πρέπει να εκπαιδεύονται, ώστε να είναι καλοί ακροατές και ομιλητές (Remland, 2016). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον απαιτεί την παροχή ενός πολύπλοκου και διασυνδεδεμένου

δικτύου (Simonson et al., 2019). Για να παρέχεται ένα υγιές περιβάλλον μάθησης, πρέπει να παρέχονται αποτελεσματικές γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Η δημιουργία αποτελεσματικής επικοινωνίας στο περιβάλλον της τάξης εξαρτάται από την ικανότητα του δασκάλου να εμπλέκει τους μαθητές στην τάξη και να τους ωθεί να εκφράσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους. Για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη ευθύνη για τη συμμετοχή όλων των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην παρουσίαση και την ερμηνεία του προγράμματος σπουδών (Ogbo et al., 2020).

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών παίζει θεμελιώδη ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και στην αύξηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με την τάξη (Gulec & Temel, 2015). Σε αυτήν τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν όχι μόνο προφορική αλλά και μη λεκτική επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δύο μορφές και να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά για να ολοκληρώσουν με επιτυχία την εκπαιδευτική διαδικασία (Brink & Costigan, 2015).

Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στη σχολική τάξη μπορεί να βοηθήσει στην επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας στη σχολική τάξη μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική επικοινωνία, την επίλυση διαφορών και τη βελτίωση της σχολικής κλίμακας. Αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στη σχολική τάξη μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων τεχνικών και πρακτικών, όπως η χρήση των παιχνιδιών ρόλων και η διδασκαλία της ενεργητικής ακρόασης. Επίσης, η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

Μερικές από τις δεξιότητες επικοινωνίας που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική τάξη είναι οι εξής (Sweeney & Ingram., 2001; Cook, Fiat, Larson, Daikos, Slemrod & Holland., 2017):

- Ενεργητική ακρόαση και κατανόηση των αναγκών και των απόψεων των άλλων
- Σωστή και σαφής έκφραση των ιδεών και των σκέψεων του καθενός
- Σεβασμός των απόψεων των άλλων και ανοικτή συζήτηση για τις διαφορές
- Ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συνεργασίας και της ομαδικότητας
- Κατανόηση της σημασίας της μη γλωσσικής επικοινωνίας, όπως η χρήση της σωματικής γλώσσας και των εκφράσεων του προσώπου.
- Η χρήση του διαλόγου για την επίλυση προβλημάτων και διαφορών μεταξύ των μαθητών.
- Η ανάπτυξη της δεξιότητας της κριτικής σκέψης και της αξιολόγησης των πληροφοριών που λαμβάνουν.

- Η χρήση της κοινωνικής δικτύωσης και της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας για την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού.
- Η ανάπτυξη της δεξιότητας της αναφοράς σε αξιόπιστες πηγές και της παρουσίασης των πληροφοριών με σαφήνεια και ακρίβεια.
- Η ανάπτυξη της δεξιότητας της προφορικής και γραπτής παρουσίασης ενώπιον της τάξης.

Στο βιβλίο "Teaching Communication Skills in the Classroom" οι συγγραφείς Diane G. Sweeney και Leila Christenbury παρουσιάζουν διάφορες επικοινωνιακές δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν στη σχολική τάξη. Αναφέρουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών στις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντική για την επιτυχία τους όχι μόνο στη σχολική ζωή, αλλά και στην καθημερινή τους ζωή. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με τις δεξιότητες επικοινωνίας έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και στη συνέχεια στην επαγγελματική τους ζωή. Οι μαθητές που αναπτύσσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας στη σχολική τάξη είναι πιο πιθανό να έχουν επιτυχία στην επαγγελματική τους ζωή. Επιπλέον, οι μαθητές που είναι ικανοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά μπορούν να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση τους και να είναι πιο επιτυχημένοι στην επικοινωνία με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το κοινωνικό τους περιβάλλον γενικότερα. Οι συγγραφείς, επιπλέον, παρουσιάζουν πρακτικές συμβουλές και δραστηριότητες για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στην τάξη, όπως η διεξαγωγή συζητήσεων, η εκμάθηση των βασικών αρχών της ακρόασης και η ενθάρρυνση της συνεργατικής εργασίας. Επίσης, παρέχουν συγκεκριμένες οδηγίες για τη διδασκαλία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε διάφορες ηλικιακές ομάδες και επισημαίνουν τη σημασία της συνεχούς πρακτικής και αξιολόγησης για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Μια καλή πρακτική για τη βελτίωση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη θα μπορούσε να είναι, η χρήση θετικής ενίσχυσης και ανατροφοδότησης (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν θετικά λόγια και επιβραβεύσεις για τη συμπεριφορά που θέλουν να ενισχύσουν στους μαθητές τους, όπως τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή στο μάθημα. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν την επικοινωνία τους παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με τα στοιχεία που έχουν βελτιώσει ή τα στοιχεία που πρέπει να βελτιώσουν (Greenberg et al., 2003).

Συγκεκριμένα παραδείγματα δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες είναι η πραγματοποίηση μιας εργασίας σε ομάδες μαθητών και η συζήτηση σε μια ομάδα για την επίλυση ενός προβλήματος. Κατά την διεξαγωγή της εργασίας, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να αναλύσουν τα στοιχεία της εργασίας και να αναπτύξουν ιδέες σε ομάδες. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να συναντηθούν ως ομάδα για να συζητήσουν τις ιδέες τους και να

αναπτύξουν μια κοινή προσέγγιση για την εργασία. Ακόμη ένα παράδειγμα είναι η διεξαγωγή συζητήσεων στην τάξη, όπου οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις απόψεις τους σε μια ομάδα και να ακούσουν τις απόψεις των άλλων. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν την ενεργητική ακρόαση και τη σεβασμό στις απόψεις των άλλων. Επιπλέον, έτσι, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τη δεξιότητα της σαφούς έκφρασης ιδεών (Johnson et al., 2009).

Κάποια ακόμη παραδείγματα πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν τη χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη είναι τα εξής (Brown et al., 2014):

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν συζητήσεις στην τάξη με θέματα που αφορούν τους μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους, και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ακούν και να ανταποκρίνονται στις απόψεις των συμμαθητών τους.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν παιχνίδια ρόλων για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της συνεργασίας.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, όπου θα πρέπει να επικοινωνήσουν με άλλους μαθητές και να συνεργαστούν για την επίλυση προβλημάτων.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον δάσκαλο μέσω διαδικτυακών εργαλείων.

Σύνοψη

Η επικοινωνία αποτελεί ζωτικό πλεονέκτημα στην εκπαίδευση και οι δεξιότητες επικοινωνίας βοηθούν στη βελτίωση της γνωστικής αντίληψης των μαθητών. Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία έχουν την ίδια σημασία και διαδραματίζουν αξιοσημείωτο ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι μέθοδοι επικοινωνίας επηρεάζουν τους μαθητές. Η αποτελεσματική επικοινωνία βασίζεται στη σαφή έκφραση ιδεών και απόψεων. Η Κοινωνική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει κοινωνικά ζητήματα μέσω παιδαγωγικών μεθόδων, επηρεάζοντας τις κοινωνικές συνθήκες μέσω της εκπαίδευσης. Η κατανόηση και η γνώση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και για την καλύτερη αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής πραγματεύεται τις βασικές αρχές και αξίες της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις που τη διέπουν συμβάλλουν στη συνεχή προαγωγή των μαθητών και την αξιοποίηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικός για την επιτυχή αξιοποίηση των δεξιοτήτων αυτών εντός της σχολικής τάξης, παραμένει ο ρόλος του εκπαιδευτικού που οφείλει να ενσωματώνει στη διδασκαλία εξατομικευμένες παιδαγωγικές στρατηγικές με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Δεξιότητες Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη δύναται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς λειτουργεί το μυαλό των μαθητών τους και πώς το κοινωνικό τους περιβάλλον επηρεάζει την εκπαίδευση και τη μάθηση. Μέσω της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη διαδικασία της μάθησης και να αξιοποιήσουν αυτήν τη γνώση για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και την απόδοση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση στην ανάπτυξη της γλωσσικής και κοινωνικής επικοινωνίας των μαθητών (Amodio, 2019 ; Cacioppo, Berntson Decety, 2014). Επιπλέον, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης και των συναισθηματικών συνδέσεων μεταξύ των μαθητών, με στόχο τη δημιουργία μίας θετικής ατμόσφαιρας εντός της σχολικής τάξης. Ακόμα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν στρατηγικές διδασκαλίας που λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη συνεργατική μάθηση για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να ενισχύσουν την αίσθηση της κοινότητας στην τάξη.

Σε συνδυασμό με τη χρήση κατοπτρικών νευρώνων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αντανάκλαση για να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν πιο συνειδητοποιημένοι των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους και να αναπτύξουν την ικανότητα τους να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Αυτό μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (Amodio, 2019 ; Blakemore, 2005).

Επιπλέον, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά στην τάξη. Μελέτες έχουν δείξει ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία του εγκεφάλου και να έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχική υγεία των θυμάτων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την Κοινωνική Νευροεπιστήμη για να αναπτύξουν στρατηγικές που θα βοηθήσουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, προωθώντας μια ατμόσφαιρα στην τάξη που θα βασίζεται στον σεβασμό, τη συνεργασία και την κοινωνική επικοινωνία (Decety, Echols & Correll, 2010). Τέλος, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να

αναπτύξουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που λαμβάνουν υπόψη τους εγκεφαλικούς μηχανισμούς της μάθησης και τη σχέση μεταξύ μάθησης και κοινωνικής διάστασης. Για παράδειγμα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να δείξει ποιοι εγκεφαλικοί μηχανισμοί ενεργοποιούνται, όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους ή με τους εκπαιδευτικούς τους κατά τη διάρκεια της μάθησης. Με βάση αυτήν τη γνώση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν πιο αποτελεσματικές και πιο ενδιαφέρουσες διδακτικές μεθόδους.

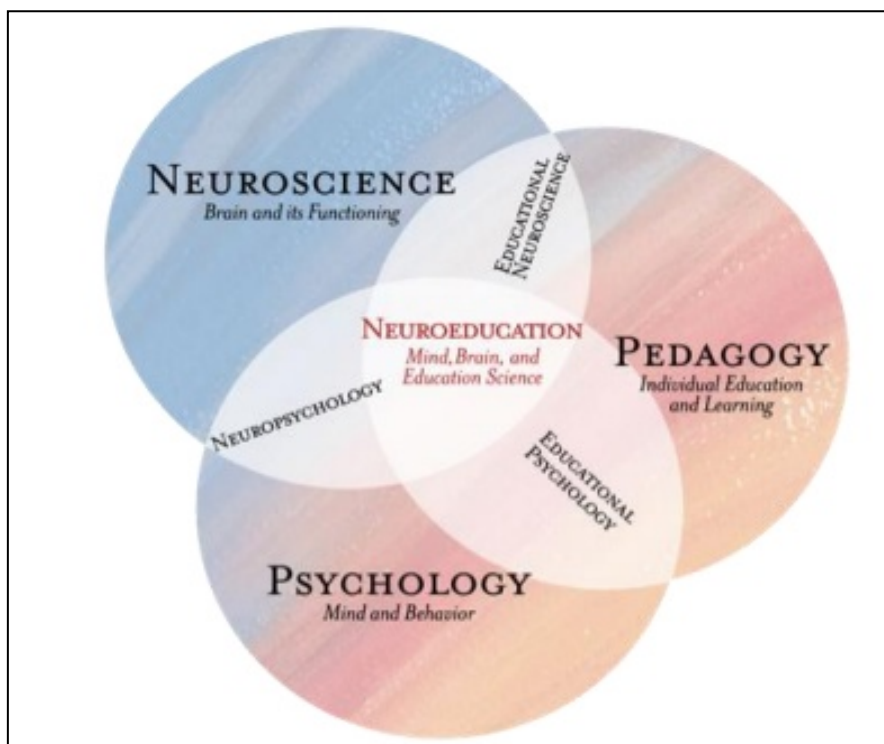
Το τρίτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας εξετάζει πώς η Κοινωνική Νευροεπιστήμη συνδέεται με τον τρόπο που μαθαίνουμε και διδάσκουμε, εστιάζοντας στο πώς επηρεάζει τις δεξιότητες επικοινωνίας στην τάξη. Αυτή η επιστήμη εξετάζει τον τρόπο που η ανθρώπινη εγκεφαλική δραστηριότητα επηρεάζει την αλληλεπίδρασή μας και την κατανόηση των συναισθημάτων. Εξετάζονται πώς αυτή η προσέγγιση μπορεί να φωτίσει τον τρόπο που οι μαθητές επικοινωνούν λεκτικά και μη-λεκτικά, καθώς και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων.

3.1 Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Εκπαίδευση

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αποτελεί έναν σχετικά νέο επιστημονικό κλάδο που αποσκοπεί στη μελέτη των νευρολογικών μηχανισμών που συνδέονται με την κοινωνική συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων. Συγκεκριμένα, εξετάζει πώς οι εγκεφαλικοί μηχανισμοί συνεργάζονται με τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις στο κοινωνικό περιβάλλον. Στη μελέτη των Decety και J. P. Echols (2010) εξετάζεται η σχέση μεταξύ της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και της εκπαίδευσης και επισημαίνεται ότι η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικότερων διδακτικών μεθόδων και στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη.

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο επιστημονικό πεδίο που επικεντρώνεται στην εξέταση του πώς ο εγκέφαλος ανταποκρίνεται στις κοινωνικές διεπιδράσεις και την κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου. Η συστηματική έρευνα των Νευροεπιστημών σε συνδυασμό με την Κοινωνιολογία και την Ψυχολογία επιτρέπει στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη να αναλύσει το πώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τον εγκέφαλο και αντίστροφα. Η συμβολή της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι σημαντική, καθώς η κατανόηση της λειτουργίας του εγκεφάλου σε σχέση με τις κοινωνικές διεπιδράσεις μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αποτελεσματικότερες διδακτικές προσεγγίσεις και να βελτιώσουν τη διαδικασία μάθησης των μαθητών (Ochsner et al., 2001).

Η εμφάνιση του κλάδου της Εκπαιδευτικής Νευροεπιστήμης (Educational Neuroscience) υπήρξε τάση κυρίως από το 2010 και μετά (Thomas, Ansari & Knowland, 2018). Η εκπαίδευση στοχεύει στην ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας και η Νευροεπιστήμη αφορά την κατανόηση του εγκεφάλου καθώς και των νοητικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη μάθηση. Τον 19ο αιώνα κορυφώθηκε η έρευνα αναφορικά με την εγκεφαλική δραστηριότητα (De Smedt, 2018; Dick et al., 2014). Αυτή η εκτενής έρευνα οδήγησε στην αναγνώριση περιοχών του εγκεφάλου, νευρώνων και ορμονών και στη μελέτη της σύνδεσής του με φυσιολογικά και ψυχολογικά ιδιαίτερα συναισθήματα καθώς και με τη γνωστική επεξεργασία. Τα αποτελέσματα των συνεχών ερευνών συνέβαλαν στη βελτίωση όλων των τομέων συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, γεγονός που προσέκλυσε το ενδιαφέρον ερευνητών στους τομείς της Ψυχολογίας και της Νευροεπιστήμης για τη διερεύνηση και τη συσχέτιση των ευρημάτων από την έρευνα της Νευροεπιστήμης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Howard- Jones, 2014, McCandliss, 2010; Goswami, 2004). Έτσι, εμφανίστηκαν σταδιακά ορολογίες που σχετίζονται με τα ευρήματα της έρευνας της Νευροεπιστήμης που πρέπει να μετασχηματιστούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης συνολικά, όπως η μάθηση με βάση τον εγκέφαλο (Caine, Caine & McClintic, 2009), η Γνωστική Νευροψυχολογία (Ansari & Coch, 2006), η Νευροεκπαίδευση (Ansari et al, 2012; Battro et al, 2008) και η Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη (Immardino, 2007). Στην **Εικόνα 7** παρουσιάζεται η σύνδεση μεταξύ Νευροεπιστήμης, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, κλάδοι που απεικονίζονται στους τρεις κύριους κύκλους. Η συνιστώσα της Ψυχολογίας που επικαλύπτεται με τον κύκλο της Παιδαγωγικής αντιπροσωπεύει για την εκπαίδευση το ψυχολογικό πεδίο. Αυτό το πεδίο θα μπορούσε να δώσει σημασία στην κατανόηση και τη γνώση της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης που μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο τρίτος κύκλος της Νευροεπιστήμης που συνδέεται με την Ψυχολογία και την Παιδαγωγική οδηγεί στην Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη. Με την εμφάνιση της διεπιστημονικότητας είναι εφικτή η συμπερίληψη βιολογικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών προοπτικών, με ρητή πρόθεση τη βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι τρεις κλάδοι συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ολιστικού κλάδου, αυτού της Νευροεκπαίδευσης.



Εικόνα 7: Σύνδεση μεταξύ Νευροεπιστήμης, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

(Amran, Rahman, Surat & Bakarl., 2019)

Το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ειδικών από την Εκπαιδευτική Ψυχολογία και τη γνωστική Νευροεπιστήμη έχει δημιουργήσει ένα νέο πεδίο γνωστό ως Νευροεπιστήμη και Εκπαίδευση. Πιστεύεται ότι η κατανόηση του εγκεφάλου είναι το κλειδί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η διαδικασία αυτής της κατανόησης χρειάζεται μεγάλη συνεργασία και ομαδική εργασία μεταξύ του ερευνητή και του επαγγελματία, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης (Ansari, De Smedt & Grabner, 2011; Amran et al., 2019)

3.2 Σχέση μεταξύ Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και δεξιοτήτων επικοινωνίας

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να επηρεάσει τις Δεξιότητες Επικοινωνίας με ποικίλους τρόπους. Μελέτες έχουν δείξει ότι η Κοινωνική Εγκλιματιστική Θεωρία, που εστιάζει στη σημασία της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί επίσης να επηρεάσει τις Δεξιότητες Επικοινωνίας με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δραστηριότητας του εγκεφάλου και των ατομικών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα για την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και η δυνατότητα να ανταποκριθεί σε αυτά (συμπεριφορά) (Adolphs, 2003).

Παραδείγματα δεξιοτήτων επικοινωνίας που μπορούν να επηρεαστούν από την Κοινωνική Νευροεπιστήμη περιλαμβάνουν:

1. Μη λεκτική Επικοινωνία: Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του πώς αντιλαμβάνεται ο εγκέφαλος τα μη λεκτικά σήματα όπως η κίνηση του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, και πώς αυτά επηρεάζουν την επικοινωνία. Μια μελέτη του 2010 δείχνει ότι οι άνθρωποι έχουν μια ενστικτώδη κλίση να ανταποκρίνονται σε μη λεκτικά σήματα, και η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της διαδικασίας αυτής (Frith et al., 2010). Η μη λεκτική επικοινωνία, όπως έχει αναλυθεί και προηγουμένως, αναφέρεται σε κάθε είδος επικοινωνίας που δεν γίνεται μέσω λέξεων, αλλά μέσω μη λεκτικών σημάτων όπως η κίνηση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, η τονισμένη παρουσία και άλλα σημάδια. Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να έχει μεγάλη σημασία στην κοινωνική επαφή, καθώς μπορεί να μεταδώσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον συνομιλητή, όπως την κατάσταση της διάθεσής του, το ενδιαφέρον του, την εμπιστοσύνη του, κ.λπ. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται και ανταποκρίνεται σε διάφορα μη λεκτικά σήματα. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει ένα σύστημα **κατοπτρικών νευρώνων** στον εγκέφαλο που ενεργοποιείται όταν ένας άνθρωπος παρατηρεί την κίνηση του σώματος του άλλου, και αυτό μπορεί να επηρεάσει την ανταπόκριση και συμπεριφορά του (Kilner et al., 2013). Οι κατοπτρικοί νευρώνες είναι ένα είδος νευρώνων που ενεργοποιούνται όχι μόνο όταν κάποιος εκτελεί μια ενέργεια, αλλά και όταν παρατηρεί κάποιον άλλο να εκτελεί την ίδια ενέργεια. Αυτό σημαίνει ότι, όταν παρακολουθούμε κάποιον να κάνει κάτι, οι κατοπτρικοί νευρώνες μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε την ενέργεια αυτή και να την κατανοήσουμε σαν να την εκτελούμε μόνοι μας. Ένα παράδειγμα είναι όταν βλέπουμε κάποιον να κάνει μια απλή κίνηση, όπως να σηκώσει το χέρι του. Οι κατοπτρικοί νευρώνες ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο κατά την παρατήρηση αυτής της κίνησης και επιτρέπουν να αντιληφθούμε την κίνηση αυτή ως να εκτελούμε την ίδια ενέργεια. Αυτή η δυνατότητα επιτρέπει την κατανόηση δραστηριοτήτων των άλλων ανθρώπων και τη μη λεκτική επικοινωνία μέσω της κίνησης του σώματος, των χειρονομιών, της έκφρασης του προσώπου (Gallese, Fadiga, Fogassi & Rizzolatti, 2002) .

Επίσης, αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνία, μελέτες έχουν δείξει ότι η περιοχή του εγκεφάλου που αναλαμβάνει την επεξεργασία των προσώπων είναι εξαιρετικά ευαίσθητη στις εκφράσεις του προσώπου και μπορεί να αναγνωρίζει την απόδοση συναισθημάτων και ενδιαφέροντος σε αυτά. Ταυτόχρονα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να εξετάσει πώς οι πολιτιστικές διαφορές επηρεάζουν την μη λεκτική επικοινωνία, όπως η χρήση της γλώσσας σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου σε διαφορετικές κοινωνίες. Ακόμα, η μελέτη της μη

λεκτικής επικοινωνίας μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και να επικοινωνούμε αποτελεσματικά με αυτούς. Αυτό μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή των μαθητών, στην ενίσχυση της μάθησής τους, καθώς και μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη καλύτερων δεξιοτήτων στον τομέα της επικοινωνίας.

2. Προφορική επικοινωνία: Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος όταν μιλάμε ή ακούμε κάποιον, και πώς μπορεί να βελτιωθεί η επικοινωνία μέσω της χρήσης κατάλληλης γλώσσας και της διαχείρισης της φωνής. Μια μελέτη του 2013 δείχνει, ότι η χρήση της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή αναλύει την επίδραση μιας παρέμβασης που βασίστηκε στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη στην επίδοση παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε μια δοκιμασία αναγνώρισης συναισθημάτων. Η παρέμβαση περιελάμβανε παιχνίδια ρόλων μεταξύ των παιδιών, στα οποία κάποια από αυτά υποδύονταν έναν χαρακτήρα με καλή συναισθηματική κατανόηση, ενώ άλλα υποδύονταν έναν χαρακτήρα με προβλήματα στη συναισθηματική κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν καλύτερη επίδοση στη δοκιμασία αναγνώρισης συναισθημάτων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Hari et al., 2013). Άλλη μια μελέτη του 2019 επισημαίνει, ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία των μαθητών, καθώς και να επιδράσει θετικά στο κλίμα της τάξης και τη σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Επιπλέον, η μελέτη αναφέρει ότι η χρήση νέων τεχνολογιών, όπως οι διαδικτυακές πλατφόρμες και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές, μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Soliman et al., 2019).

3. Συναισθηματική Αντίληψη: Επιπλέον, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσω της ανάλυσης των μηχανισμών που εμπλέκονται στην κοινωνική ανταπόκριση και της συναισθηματικής αντίληψης. Για παράδειγμα, μια μελέτη που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό "Social Cognitive and Affective Neuroscience" δείχνει ότι η ενεργοποίηση του εγκεφάλου σε περιοχές που σχετίζονται με την κοινωνική ανταπόκριση και τη συναισθηματική αντίληψη συσχετίζεται με τις δεξιότητες επικοινωνίας, όπως η ικανότητα αναγνώρισης και αντίδρασης σε εκφράσεις προσώπου και η ικανότητα αναγνώρισης συναισθηματικής κατάστασης. Επιπλέον, μια άλλη μελέτη που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό "Trends in Cognitive Sciences" αναφέρει, ότι η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσω της κατανόησης των διαφόρων μηχανισμών που εμπλέκονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη της ανάλυσης και της κατανόησης των προτύπων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παρόλα αυτά, οι

συγγραφείς της μελέτης επισημαίνουν ότι χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω πώς μπορεί η Κοινωνική Νευροεπιστήμη να αξιοποιηθεί από την εκπαίδευση, καθώς επί του παρόντος υπάρχει ακόμα έλλειψη συγκεκριμένων προτάσεων και εφαρμογών στην πρακτική, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη και την Εκπαίδευση, προκειμένου να αναπτυχθούν επιστημονικά και πρακτικά εργαλεία και προσεγγίσεις που θα βοηθήσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Williams & Riggio, 2019).

Αναφορικά με τη συναισθηματική αντίληψη, το συναίσθημα κατέχει σημαντικό ρόλο στην επιρροή της ανάπτυξης της ατομικής ζωής. Οι Νευροεπιστήμονες έχουν καταφέρει να κατανοήσουν τον ρόλο του συναισθήματος χρησιμοποιώντας νευροαπεικόνιση, τεχνική που λειτουργεί για την ανίχνευση και την αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η αναγνώριση της συμβολής στην κατανόηση στο γνωστικό πεδίο, της συναισθηματικής νευροεπιστήμης και της εκπαιδευτική ψυχολογίας που θα βελτιστοποιήσει την απομνημόνευση που επηρεάζει το αποτέλεσμα της μάθησης (Immordino-Yang, 2015).

Υπάρχουν λίγες απόψεις για την κατανόηση της συναισθηματικής μετάβασης: (1) η υποκειμενική προσέγγιση που μπορεί να αξιολογήσει το συναίσθημα και τις προηγούμενες εμπειρίες (Jack, 2015). (2) η κατανόηση μέσω της συμπεριφοράς, η έκφραση του προσώπου (Russell, 2003) και η φωνητική έκφραση απεικονίζουν επίσης τις χειρονομίες του σώματος (χειρονομικές) (Dael, 2012). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και οι δύο προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται κυρίως για τη μέτρηση του συναισθήματος των μαθητών στην κατανόηση του ρόλου του συναισθήματος στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Penkrun et al, 2006; Damasio, 2013). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές προηγούμενες ερευνητικές εργασίες που εξηγούν ότι το συναίσθημα επηρεάζει τη γνωστική επεξεργασία των μαθητών. Σε άλλα πλαίσια Νευροεπιστήμης, (3) η αντικειμενική προσέγγιση μέσω της φυσιολογικής απόκρισης καλύπτει όλες τις δραστηριότητες του Κεντρικού Συστήματος Νευρώνων (ΚΝΣ) ηλεκτρικές και αιμοδυναμικές ως πρόσθετη απόκριση στην απόκριση του Αυτόνομου Συστήματος Νευρώνων (ANS) όπως ο καρδιακός ρυθμός, η θερμοκρασία του σώματος και η ροή του αίματος ποσοστό έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση του συναισθήματος και της λειτουργίας του στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Noa, et al., 2016 ; Jack, 2015). Πληθώρα ερευνών μελέτησαν τον ρόλο του συναισθήματος στην επίδραση μέρους του εγκεφάλου των μαθητών όπως η αμυγδαλή και ο προμετωπιαίος φλοιός τους. Αυτά τα μέρη του εγκεφάλου μπορούν να επηρεάσουν τη γνωστική ικανότητα των μαθητών στην σχολική τάξη (Lyons & Beilock, 2012; Vogel & Schwabe., 2016). Ο προμετωπιαίος φλοιός είναι μέρος του εγκεφάλου που επεξεργάζεται πληροφορίες για λόγους

υψηλότερης τάξης, ενώ αμυγδαλή θα καταγράψει το συναίσθημα ή την κατάσταση στη ζωή (Immardino, 2015).

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η πίεση και η ένταση προς το συναίσθημα επηρεάζουν τον φυσιολογικό και βιολογικό εγκέφαλο. Υπάρχουν δύο κύρια μέρη που περιλαμβάνουν το Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα (ANS) και το «υποθάλαμος – υπόφυση – επινεφρίδια» που θα διεγείρουν τη βιοχημική αντίδραση προς τον φυσιολογικό και βιολογικό εγκέφαλο του ανθρώπου. Το Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα (ANS) παίζει ρόλο στην έκκριση των ορμονών «Κατεχολαμινών». Οι Κατεχολαμίνες συμβάλλουν στον προσδιορισμό τυχόν αποκρίσεων που συμβαίνουν αναφορικά με το κοινωνικό περιβάλλον (Immardino, 2015). Με άλλα λόγια, αυτές οι αποκρίσεις επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών στη μάθηση. Η διέγερση των ορμονών αυτών θα επιδράσει στη συγκέντρωσή τους, στη μνήμη εργασίας και στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Vogel, et al., 2016).

Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον που προκαλεί άγχος μπορεί να διεγείρει την αμυγδαλή να ανταποκριθεί στα συναισθήματα των μαθητών, όπως ο φόβος και η ανησυχία στην τάξη. Η προσοχή που δίνει η αμυγδαλή στο αρνητικό συναίσθημα μπορεί να διαταράξει την εστίαση των μαθητών. Το άγχος στην τάξη επιδρά στο μονοπάτι «υποθάλαμος – υπόφυση – επινεφρίδια» που εκκρίνουν την κορτικοτροπίνη (ACTH). Ο υποθάλαμος διεγείρει την πρόσθια υπόφυση σε μέρος του εγκεφάλου για την έκκριση της κορτικοτροπίνης ορμόνης (ACTH) (Breedlove, Watson & Rosezweig, 2010). Αυτές οι εκκρινόμενες ορμόνες παράγουν κορτιζόλη για να απελευθερωθεί στα αιμοφόρα αγγεία. Η συγκέντρωση της κορτιζόλης χρειάζεται χρόνο μεταξύ 20 και 30 λεπτών για να επηρεάσει τους νευρώνες που μπορούν να μειώσουν τη διαδικασία κυτταρικής πλαστικότητας μέσα στον εγκέφαλο. Εκτός από αυτό, αυτή η ορμόνη μπορεί επίσης να επιβραδύνει την παραγωγή δένδριτών για να λάβει και να στείλει διέγερση στα άλλα κύτταρα του σώματος. Επιπλέον, αυτό μπορεί επίσης να επιδράσει στο σχηματισμό του καναλιού μυελίνης (μυελίνωσης) που είναι ο αγωγός για την προστασία της ροής των νευρώνων καθώς και επηρεάζει τη μνήμη. Αυτό μπορεί να καθυστερήσει την ενεργοποίηση της ανάπτυξης των νευρώνων, ειδικά και στα δύο μέρη: στον προμετωπιαίο φλοιό και στην αμυγδαλή μέσα στον εγκέφαλο για ενεργή λειτουργία.

Στο συμπεριφορικό πλαίσιο, όταν οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται να δώσουν προσοχή στην κατανόηση και την εστίαση στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, θα επηρεάσει τον προμετωπιαίο φλοιό, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνει συλλογισμό, πτυχή λήψης αποφάσεων και πολλά άλλα στα Μαθηματικά. Υποστηρίχθηκε πως έχει παρατηρηθεί συναισθηματική πίεση η οποία οδηγεί τους μαθητές στο να μην μπορούν να επεξεργαστούν μαθησιακές πληροφορίες που μεταδίδονται, με αποτέλεσμα να καταγράφουν αρνητικά συναισθήματα κατά την εκμάθηση Μαθηματικών (Vogel, et al., 2016). Ως αποτέλεσμα, το αρνητικό συναίσθημα που καταγράφεται από τους μαθητές στην τάξη τους έχει αφήσει αρνητικές εμπειρίες για να μάθουν Μαθηματικά. Από την άλλη πλευρά,

αυτές οι εμπειρίες επηρέασαν την αντίληψη, το συναίσθημα, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Lyons & Beilock, 2012; Noa, et al, 2016). Έτσι ασκείται μεγάλη επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, το άγχος επηρεάζει επίσης τη συγκέντρωσή τους λόγω του φόβου και της νευρικότητας, του ιδρώτα και πολλών περισσότερων. Αυτό τους έδωσε αρνητικές εμπειρίες για να μάθουν καθώς και να τις επηρεάσουν αντίληψη, απόδοση μνήμης και ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Είναι σίγουρο πως η έρευνα όσον αφορά την Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη έχει δώσει σαφή εικόνα για τη σημασία του συναισθήματος στην επίδραση στη γνωστική διαδικασία μεταξύ των μαθητών.

Σύνοψη

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη προσφέρει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του μυαλού των μαθητών και την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στη μάθηση. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της γλωσσικής και κοινωνικής επικοινωνίας των μαθητών. Επιπλέον, μπορούν να ενσωματώσουν την κοινωνική διάσταση της μάθησης στη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας στρατηγικές όπως η συνεργατική μάθηση και η ανάπτυξη της ευαισθησίας στα συναισθήματα. Επιπλέον, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην τάξη και να ενθαρρύνει τη δημιουργία καινοτόμων διδακτικών μεθόδων που λαμβάνουν υπόψη τους εγκεφαλικούς μηχανισμούς της μάθησης. Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας που λαμβάνουν υπόψη την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν πιο ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους μαθητές.

Το τρίτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής πραγματεύεται τη σύνδεση Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και Εκπαίδευσης και εστιάζει στη συμβολή της στην ανάπτυξη και αξιοποίηση δεξιοτήτων επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη δύναται να επιδράσει στην προφορική αλλά και στη μη λεκτική επικοινωνία καθώς και στη συναισθηματική αντίληψη των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Πανδημία COVID-19 και επικοινωνία στη σχολική τάξη

Εισαγωγή

Πλέον βρισκόμαστε στη δημιουργία ενός νέου κώδικα επικοινωνίας έκτακτης ανάγκης, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν εφεύρει νέες επικοινωνιακές δεξιότητες προσπαθώντας να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις που όμως αποτελούν τροχοπέδη στη διδακτική διαδικασία και την απρόσκοπτη επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη.

Είναι γεγονός πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες επηρεάζονται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Τσιπλητάρης, 2011) και η επικοινωνία γενικότερα νοείται ως ένας διεπιστημονικός χώρος μελέτης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019) γεγονότα που επίσης αποτελούν σημείο τομής με την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Και δεδομένου πως οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη αποτελούν θεμέλιο λίθο και αρωγό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, είναι απαραίτητη η εκ νέου διερεύνηση αυτών.

Πέρα από την Κοινωνική Παιδαγωγική, το θέμα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της χρήσης μάσκας συνδέονται άμεσα και με τον τομέα τη Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, αφού η απόκρυψη των βασικών χαρακτηριστικών του προσώπου για ένα τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα σχετίζεται με την αντίληψη της όψης του προσώπου η οποία αποτελεί την πιο ανεπτυγμένη οπτική ικανότητα στον άνθρωπο.

Η εκπαίδευση στο πλαίσιο των σύγχρονων μέτρων προστασίας λόγω την πανδημίας COVID-19 απαιτεί την ενίσχυση και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, η χρήση μάσκας στην εκπαίδευση έχει εδραιωθεί ευρύτερα σε όλον τον κόσμο. Αυτή η μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή με την παρουσία τους στην τάξη (Mahmut, 2020). Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η σύγχρονη παιδαγωγική μέθοδος αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι απαλλαγμένη από προβλήματα. Οι μαθητές που αισθάνονται άγχος λόγω της αδυναμίας προσαρμογής σε αυτό το νέο σύστημα είναι ένα από τα απαιτούμενα εμπόδια που επηρεάζουν την επιτυχή επικοινωνία στην σχολική μονάδα (Kwaah & Essilfie, 2017). Το ακραίο άγχος μεταξύ των μαθητών λόγω της απουσίας επιτυχούς επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει σε κακή ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους όχι μόνο οδηγούν σε κακή απόδοση, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσουν σε αυξημένη συχνότητα λαθών και ανάρμοστης συμπεριφοράς (Lawless & Allan, 2003). Ως εκ τούτου, η καλή επικοινωνία μπορεί να διαδραματίσει ζωτικό ρόλο στη διαχείριση των ψυχολογικών και συμπεριφορικών καταστάσεων των μαθητών (Saadé, Kira, Mak & Nebebe, 2017).

Ως αποτέλεσμα της σημασίας της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για την καλύτερη επικοινωνία κατά την πανδημία COVID 19, συνιστώνται νέες στρατηγικές ενίσχυσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα διασφαλίσουν ότι οι μαθητές εμπλουτίζονται στη γνωστική και συμπεριφορική δομή τους. Έτσι, το τέταρτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας εξετάζει το πώς η χρήση μάσκας επηρεάζει την επικοινωνία στην σχολική αίθουσα. Μέσω μιας συλλογής μελετών, αναλύει πώς η μάσκα επηρεάζει την ικανότητα επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής αντίληψης. Παράλληλα, παρουσιάζει νέες προσεγγίσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις.

4.1 Μέτρα προστασίας κατά την περίοδο πανδημίας εντός της σχολικής μονάδας

Η πανδημία Covid-19 υπήρξε ένας κινούμενος στόχος όσον αφορά τις γνώσεις σχετικά με αυτήν. Το θέμα της χρήσης μάσκας προσώπου μπορεί να χρησιμεύσει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα. Κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων κατέστη σαφές ότι οι μάσκες προσώπου που καλύπτουν το στόμα και τη μύτη σε κλειστούς δημόσιους χώρους (δημόσιες συγκοινωνίες, καταστήματα, εστιατόρια κ.λπ.) είναι ένα αποτελεσματικό μέσο πρόληψης της εξάπλωσης του ιού και κατά συνέπεια της επιδείνωσης της πανδημίας.

Με την επαναλειτουργία των σχολείων δεν υπήρχε πλέον καμία αμφιβολία ότι η χρήση μάσκας προσώπου είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά προληπτικά μέτρα που μπορούν να λάβουν οι άνθρωποι για να προστατεύσουν τον εαυτό τους και τους άλλους από τη μόλυνση από τον ιό (Prather, Wang & Schooley, 2020). Καθώς η χρήση μάσκας από άτομα με Covid-19 μειώνει τον κίνδυνο μετάδοσης και λόγω του υψηλού ποσοστού των ασυμπτωματικών μολυσμένων ατόμων (Rivett, Sridhar, Sparkes, Routledge, Jones, Forrest, & Weekes, 2020) και των μεταδόσεών τους, μέχρι τώρα υπάρχει ισχυρή αιτία για την αποτελεσματικότητα της ευρείας χρήσης масκών προσώπου στη μείωση της εξάπλωσης του COVID-19. Εν ολίγοις, δεδομένου ότι είναι σαφές ότι οι άνθρωποι μπορεί να είναι μολυσμένοι και μολυσματικοί, παρόλο που δεν παρουσιάζουν ακόμη συμπτώματα του Covid-19 – που είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ιού SARS-CoV-2 – οι μάσκες προσώπου μπορούν σίγουρα να μετριάσουν τις επιπτώσεις από αυτόν τον ιδιαίτερα επικίνδυνο ιό.

Είναι γνωστό ότι η πράξη της ομιλίας κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας δημιουργεί στοματικά σταγονίδια υγρού που ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό, από καθαρά ορατά έως αόρατα μικρά αερολύματα. Όσο πιο δυνατά μιλάει κάποιος τόσο περισσότερα σταγονίδια και αερολύματα παράγονται. Η χρήση μάσκας προσώπου αποτελεί σαφέστατα μια σημαντική προληπτική στρατηγική για τη μετάδοση του ιού COVID-19 εντός της σχολικής τάξης. Ωστόσο, οι επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η απόφραξη της περιοχής του στόματος και της μύτης με χειρουργικές μάσκες στη γλωσσική επεξεργασία και στις δεξιότητες αναγνώρισης συναισθημάτων των μικρών παιδιών έχουν διερευνηθεί ελάχιστα. Τα παιδιά παγκοσμίως έχουν επηρεαστεί ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και στη σύνδεση με άλλους από την πανδημία COVID-19 (Cowie & Myers, 2021). Καθώς άρθηκαν οι περιορισμοί, συνιστάται η χρήση μάσκας σε δημόσιους χώρους και σχολεία για την ελαχιστοποίηση της μετάδοσης του ιού, ειδικά όπου η κοινωνική απόσταση ήταν περιορισμένη. Δεδομένης της σημασίας της οπτικής επικοινωνίας για τη γλωσσική κατάκτηση και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Chronaki, Hadwin, Garner, Maurage, & Sonuga-Barke, 2015), εκδηλώθηκε ανησυχία ότι οι μάσκες προσώπου θα μπορούσαν να βλάψουν αυτές τις δεξιότητες. Αυτό θα μπορούσε να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην πρόοδο των παιδιών

στην εκπαίδευση καθώς και στην οικοδόμηση σχέσεων με συνομηλίκους και δασκάλους κατά τη διάρκεια μιας ευαίσθητης περιόδου ανάπτυξης τόσο για τις γλωσσικές όσο και για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Charney, Camara & Chern., 2021).

Πειραματική μελέτη εξέτασε αυτό το σημαντικό ζήτημα, επειδή τα ευρήματα θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αποσαφήνιση ορισμένων από τις ψυχολογικές συνέπειες της χρήσης μάσκας προσώπου. Για την αξιολόγηση των πιθανών επιπτώσεων, η τρέχουσα μελέτη στρατολόγησε ένα δείγμα 74 παιδιών από τη βορειοδυτική Αγγλία (ηλικίας 4-8 ετών). Ολοκλήρωσαν δύο εργασίες σε υπολογιστή με ενήλικες που φορούσαν ή δε φορούσαν χειρουργικές μάσκες προσώπου για να αξιολογήσουν (α) τις δεξιότητες επεξεργασίας της γλώσσας και (β) την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων. Για τον έλεγχο των ατομικών διαφορών, η ηλικία, το φύλο, το δεκτικό λεξιλόγιο, οι δεξιότητες πρώιμης ανάγνωσης και η κοινωνική-συναισθηματική ικανότητα που αναφέρθηκαν από τους γονείς συμπεριλήφθηκαν στις αναλύσεις. Τα ευρήματα της μελέτης υπογράμμισαν ότι παρόλο που τα μικρότερα παιδιά ήταν λιγότερο ακριβή από τα μεγαλύτερα παιδιά, οι μάσκες προσώπου δε βλάπτουν σημαντικά τη βασική ικανότητα επεξεργασίας της γλώσσας. Ωστόσο, είχαν σημαντική επίδραση στην ακρίβεια αναγνώρισης των συναισθημάτων των παιδιών - με τα καλυμμένα θυμωμένα πρόσωπα να αναγνωρίζονται πιο εύκολα και τα καλυμμένα χαρούμενα και λυπημένα πρόσωπα να αναγνωρίζονται λιγότερο εύκολα. Η ηλικία των παιδιών και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες έπαιξαν επίσης ρόλο. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα αποτελέσματα των μασκών προσώπου θα πρέπει να συνεχίσουν να αξιολογούνται.

4.2 Επιπτώσεις της χρήσης μάσκας στην επικοινωνία εντός σχολικής τάξης

Στην καθημερινή ζωή, οι άνθρωποι παρατηρητές είναι εξαιρετικά ικανοί στην αναγνώριση προσώπων, στη διάκριση μεταξύ τους και στη χρήση τους για να αντλήσουν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών, είτε πρόκειται για στατικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο ή την ταυτότητα, είτε για μεταβλητά χαρακτηριστικά όπως η κατεύθυνση του βλέμματος, οι κινήσεις των χειριών ή τα συναισθήματα τους. Αναγνωρίζουμε τα πρόσωπα των συνομηλίκων μας πιο γρήγορα από τα πρόσωπα των ξένων (Reynolds et al., 2020), όπως αναγνωρίζουμε τους ήχους (φωνήματα) της μητρικής μας γλώσσας καλύτερα από τους άγνωστους ήχους (φωνήματα) από άγνωστες γλώσσες (Pascalis, Scott, Kelly, Shannon, Nicholson, Coleman & Nelson, 2005). Η χρήση μάσκας στην εποχή της πανδημίας του COVID-19 έχει επηρεάσει την επικοινωνία εντός των σχολικών τάξεων. Συγκεκριμένα, η χρήση μάσκας μπορεί να δυσκολεύει τους μαθητές να ακούσουν καθαρά τις φωνές των δασκάλων και των συμμαθητών τους, ενώ επίσης μπορεί να δυσκολεύει τους μαθητές να δείξουν την έκφρασή τους με το πρόσωπο, όπως την έκφραση του προσώπου και την κίνηση

των χειλιών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανταλλαγή απόψεων, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Η απόκρυψη του κάτω μέρους του προσώπου με μάσκα προσώπου βλάπτει σημαντικά την αναγνώριση προσώπου. Καθώς η χρήση μάσκας έχει γίνει κανονικότητα σε πολλές κοινωνίες, το μέγεθος με το οποίο η απόκρυψη του προσώπου μας επηρεάζει τις κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις και η ικανότητά μας να αναγνωρίζουμε και να ταυτοποιούμε άλλους ανθρώπους γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρο. Στο σχολικό περιβάλλον, η ικανότητα αναγνώρισης των ατόμων θεωρείται συνήθως δεδομένη, η απουσία της όμως απαιτεί την αξιοποίηση στοιχείων που παρέχονται από τη φωνή και τη στάση του σώματός, για να γίνει εφικτή η επικοινωνία.

4.2.1 Λεκτική / Μη λεκτική επικοινωνία και χρήση μάσκας

Ένα από τα πιο πλούσια και ισχυρά εργαλεία στην ανθρώπινη επικοινωνία είναι το πρόσωπο, από το οποίο οι παρατηρητές μπορούν γρήγορα και εύκολα να βγάλουν μια σειρά από συμπεράσματα - σχετικά με την ταυτότητα, το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, την εθνικότητα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη σωματική υγεία, την ελκυστικότητα, τη συναισθηματική κατάσταση, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τον πόνο ή τη σωματική ευχαρίστηση, την εξαπάτηση, ακόμη και την κοινωνική θέση- (Jack et al., 2015). Όταν συναντιούνται άγνωστοι, οι οποίοι μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες που δεν κατανοούν αμοιβαία, μπορούν ακόμα να ερμηνεύσουν με ευκολία εκφράσεις του προσώπου, όπως χαμόγελα και συνοφρυώματα και έτσι να επικοινωνήσουν. Στην πραγματικότητα, η πιο βασική μορφή επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων είναι οι εκφράσεις του προσώπου. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εκφράσεις του προσώπου είναι μια απλή παγκόσμια γλώσσα που καταλαβαίνουμε ενστικτωδώς. Ίσως γι' αυτόν τον λόγο, σε πολλούς ανθρώπους δεν αρέσει καθόλου η χρήση μάσκας από την αρχή. Επειδή δεν μπορούμε να δούμε το κάτω μισό του προσώπου, όταν κάποιος φοράει μάσκα, η ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε τους ανθρώπους μειώνεται σημαντικά. Είμαστε αναγκασμένοι να βασιζόμαστε μόνο στη γλώσσα και τις χειρονομίες, γεγονός που περιορίζει τον βαθμό στον οποίο μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις αποχρώσεις, με κάποια συμβολή από την ερμηνεία των κινήσεων των ματιών, οι οποίες εξακολουθούν να είναι ορατές πάνω από τη μάσκα.

Στην πραγματικότητα, στοιχεία από μελέτες κίνησης των ματιών κατά τη διάρκεια του βλέμματος ενός προσώπου υποδηλώνουν, ότι το μάτι είναι το χαρακτηριστικό του προσώπου που προσέχει κάποιος πρώτο και το κύριο χαρακτηριστικό κατά την επεξεργασία του προσώπου, καθώς φαίνεται να είναι πιο κατατοπιστικό στην επικοινωνία. Ωστόσο, ακολουθούν μετά τα μάτια οι περιοχές του στόματος και της μύτης, όταν πρόκειται για την παρακολούθηση των χαρακτηριστικών του προσώπου. Για αποτελεσματική λεκτική επικοινωνία, η κάλυψη του

στόματος με μάσκα έχει δύο επιζήμιες συνέπειες. Αρχικά, το ακουστικό σήμα εξασθενεί, καθώς οι μάσκες προσώπου μπορεί να μειώσουν το πλάτος του ήχου και ιδιαίτερα να απορροφήσουν τις ζώνες συχνοτήτων που χρησιμοποιούνται στην ομιλία. Δεύτερον, το οπτικό σήμα από τα χείλη παρεμποδίζεται εντελώς. Επειδή η μετάδοση της ομιλίας μειώνεται από τη χρήση μάσκας, υπάρχει κίνδυνος παρεξήγησης, όταν οι μάσκες προσώπου χρησιμοποιούνται ευρέως στα σχολεία. Η ομιλία μέσω μάσκας προσώπου μπορεί να μειώσει τις υψηλότερες συχνότητες και ως εκ τούτου μπορεί να βλάψει τη λεκτική επικοινωνία. Το μέγεθος του εφέ εξαρτάται από τον ομιλητή, τον τύπο της μάσκας, την ακοή του ακροατή και τον θόρυβο του περιβάλλοντος, και επομένως μπορεί να ποικίλλει μεταξύ αμελητέου (Mendel et al., 2008) και σημαντικό (Atcherson, Mendel, Baltimore, Patro, Lee & Spann, 2017). Επιπλέον, είναι ευρέως γνωστό ότι τα οπτικά ερεθίσματα βοηθούν στην αναγνώριση ομιλίας, η οποία μπορεί να είναι μια πρόσθετη αιτία εξασθένησης της αντίληψης της ομιλίας και της επικοινωνίας που προκαλείται από τη μάσκα προσώπου.

Έχουν δημοσιευτεί κάποιες μελέτες που εξετάζουν την επίδραση την χρήσης μάσκας στην επικοινωνία εντός της τάξης. Σε έρευνα που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Pediatrics* το 2021 παρατηρήθηκε, ότι η χρήση μάσκας μπορεί να δυσκολεύει την αντίληψη της ομιλίας και την κατανόηση της γλώσσας στους μαθητές. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα ανέφερε, ότι η επίδραση της χρήσης μάσκας στην επικοινωνία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η απόσταση μεταξύ των ατόμων, η διάρκεια της επικοινωνίας και η φωνητική ένταση (McIntyre et al., 2021). Μια άλλη μελέτη που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό "*Frontiers in Psychology*" το 2020, εξέτασε την επίδραση της χρήσης μάσκας στην περιβαλλοντική αντίληψη και την επικοινωνία των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα. Η μελέτη βρήκε ότι η χρήση μάσκας επηρέαζε αρνητικά την περιβαλλοντική αντίληψη των παιδιών, αλλά δεν επηρέαζε την επικοινωνία τους (Zhou, Yao & Zeng, 2020)

Επίσης, μια μελέτη που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό "*Applied Acoustics*" το 2021 βρήκε ότι η χρήση μάσκας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ακουστική επικοινωνία σε σχολικό περιβάλλον, κυρίως σε περιπτώσεις όπου οι συνομιλητές βρίσκονται μακριά ή όταν υπάρχει θόρυβος (Wang, Zhan, Wei & Jiang, 2021).

Επιπλέον, σε μία μελέτη εξετάστηκε η επίδραση της χρήσης μάσκας στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και την αντίληψη της ομιλίας για παιδιά με αυτιστικό φάσμα και παιδιά χωρίς αυτισμό. Βρέθηκε ότι η χρήση μάσκας μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και την κατανόηση της ομιλίας και μπορεί να επιφέρει δυσκολίες στην αντίληψη της ομιλίας για παιδιά με αυτιστικό φάσμα, όταν ο εκφωνητής φορά μάσκα. (Chandler & Smith, 2021).

Τέλος, η μελέτη των Rabagliati και Webber εξέτασε την επίδραση της χρήσης μάσκας στην επικοινωνία στη σχολική τάξη μέσω μιας πιλοτικής έρευνας. Βρέθηκε ότι η χρήση μάσκας επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία, καθώς μειώνει την κατανόηση της φωνής, δυσκολεύει την αναγνώριση της προφοράς και δημιουργεί εμπόδια στην ανταλλαγή βλεμματικών επαφών. Τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής μελέτης ωστόσο φανέρωσαν τη σημασία της τήρησης των κατάλληλων πρωτοκόλλων ασφαλείας κατά την επαναφορά στην παραδοσιακή διδασκαλία (Rabagliati & Webber, 2021).

4.2.2 Συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων λόγω της χρήσης μάσκας

Τα χαρακτηριστικά των προσώπων (όπως το μέγεθος και η μορφή της μύτης, το χρώμα των ματιών κ.λπ.) και η διαμόρφωσή τους δε χρησιμοποιούνται μόνο για την αναγνώριση προσώπων αλλά και για να συναχθεί το συναίσθημα που εκφράζεται από αυτά (Bombarietal.,2013). Είναι γνωστό από καιρό ότι το αρνητικό συναίσθημα συνεπάγεται πιο λεπτή αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία, ενώ το θετικό συναίσθημα οδηγεί σε πιο ολιστική επεξεργασία. Ένα πρόσωπο που θεωρείται ότι έχει αρνητικό συναίσθημα επεξεργάζεται με λιγότερο ολιστικό τρόπο από ό,τι ένα πρόσωπο που εμφανίζει ένα θετικό συναίσθημα (Curby, Johnson & Tyson., 2012). Φυσικά, αυτό ισχύει για την επεξεργασία άλλου περιεχομένου (χωρίς πρόσωπο). Το χαμόγελο διευρύνει τη γνώση και συνεπώς αυξάνει τη δημιουργική σκέψη (Johnson et al., 2010), ενώ η κριτική προκαλεί άγχος και μείωση της δημιουργικότητας. Ένας μαθητής που κοιτάζει το κριτικό πρόσωπο ενός εκπαιδευτικού είναι πιθανό να γίνει λιγότερο δημιουργικός και επομένως λιγότερο ικανός να λύνει μαθηματικά προβλήματα, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα ανάπτυξης μαθηματικού άγχους (Lyons et al., 2012). Αυτό μειώνει περαιτέρω τη δημιουργικότητα καθώς και αυξάνει το άγχος των μαθητών.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το πρόσωπο παρέχει μια καθολική γλώσσα για την επικοινωνία, ιδιαίτερα την επικοινωνία των συναισθημάτων. Η περιοχή του στόματος σε ένα πρόσωπο μεταφέρει πληροφορίες που είναι κρίσιμες για το χαμόγελο, δηλαδή ένα θετικό συναίσθημα, το οποίο μπορεί διευκολύνει τη θετική κοινωνική γνώση και δράση (Scheller et al., 2012). Το να μη βλέπει κανείς το κάτω μισό του προσώπου καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο να αναγνωρίσει κανείς τα θετικά συναισθήματα ενός ατόμου που φορά τη μάσκα – ευχαρίστηση, χαρά, ευτυχία, διασκέδαση, κοινωνικότητα και φιλικότητα – καθώς αυτά μεταδίδονται βασικά με ένα χαμογελαστό στόμα. Επομένως, οι μάσκες προσώπου βλάπτουν κυρίως τις θετικές κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις και την ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε και να συμπάσχουμε ο ένας τον άλλον (Krys et al., 2016). Δεδομένου ότι το πραγματικό χαμόγελο περιλαμβάνει το πάνω και το κάτω μισό του προσώπου, με το πάνω μισό να παρέχει το χαρακτηριστικό «συνοφρύωμα» που

κάνει ένα χαμόγελο αληθινό χαμόγελο, υπάρχουν πολλά περιθώρια για παρεξήγηση: Οι μάσκες προσώπου εμποδίζουν το χαμόγελο και επιτρέπουν μόνο το συνοφρύωμα που πρέπει να γνωστοποιείται – κάτι που στην πραγματικότητα μπορεί να είναι χειρότερο από το καθόλου χαμόγελο! Γενικά, καθώς οι μάσκες προσώπου καλύπτουν το κάτω μισό του προσώπου, η ικανότητα αντίληψης θετικών συναισθημάτων και διάκρισης μεταξύ συναισθημάτων είναι σημαντικά μειωμένη. Οι κινήσεις των χειλιών και η εμφάνιση των δοντιών δεν είναι πλέον αντιληπτές από τον παρατηρητή, αφήνοντας μόνο το πάνω μισό του προσώπου για την αντίληψη των συναισθημάτων του χρήστη που φορά τη μάσκα. Επιπλέον, συναισθήματα όπως η έκπληξη ή η αηδία που χρησιμοποιούν το στόμα μπορεί να μπερδευτούν με έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό ή λύπη. Εν ολίγοις, οι μάσκες μπορούν να αυξήσουν την αντίληψη των αρνητικών συναισθημάτων και να μειώσουν την αντίληψη των θετικών συναισθημάτων.

Υπάρχουν λίγες μελέτες που έχουν εξετάσει την επίδραση της χρήσης μάσκας στη συναισθηματική αντίληψη των μαθητών σε σχολεία. Μια πρόσφατη μελέτη που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό "Journal of School Psychology" το 2021 εξέτασε την επίδραση της μάσκας στην επίδοση και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών δημοτικού σχολείου στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μελέτη βρήκε ότι η χρήση μάσκας δεν είχε σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών σε διάφορες εργασίες, αλλά είχε μια μικρή αρνητική επίδραση στη συναισθηματική κατάστασή τους, ιδίως στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους.

Το 2017 ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Bielefeld δημοσίευσαν αποτελέσματα από μια πειραματική μελέτη αναγνώρισης συναισθημάτων, η οποία κατέδειξε ξεκάθαρα τη σημασία των ματιών και του στόματος στην αντίληψη των συναισθημάτων από τα πρόσωπα. Οι συγγραφείς ωστόσο διαπίστωσαν, ότι οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίσουν συναισθήματα από τη φωνή σε ποσοστό άνω του 80%, παρόλο που σε αυτό το ποσοστό συνεισφέρουν και άλλοι παράγοντες όπως η ομιλία, η προφορά και η προσωπικότητα του ομιλητή (Wegrzyn, Vogt, Kireclioglu, Schneider, & Kissler, 2017).

Ακόμα, μια μελέτη που δημοσιεύθηκε το 2021 στο περιοδικό "PLOS ONE", εξέτασε την επίδραση της χρήσης μάσκας στην αναγνώριση των συναισθημάτων που εκφράζονται από τη φωνή. Η μελέτη διαπίστωσε, ότι η χρήση μάσκας μπορεί να δυσχεράνει την αναγνώριση των συναισθημάτων που εκφράζονται μέσω της φωνής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για συναισθήματα όπως η θλίψη ή η έκπληξη (Leitner et al., 2022).

Επιπλέον, η ύπαρξη μάσκας προσώπου μπορεί να μειώσει το κίνητρο του χρήστη να παράγει εκφράσεις του προσώπου αρχικά. Δεδομένου ότι τέτοιες εκφράσεις εξυπηρετούν τον

σκοπό της επικοινωνίας, η συνειδητοποίηση της χρήσης ενός αντικειμένου που εμποδίζει την επικοινωνία θα μειώσει τις προσπάθειες έκφρασης συναισθημάτων στο πρόσωπο.

Εν ολίγοις, η αναγνώριση και η ανταπόκριση στις εξωτερικές συναισθηματικές εκδηλώσεις των προσώπων των συνομηλίκων είναι ένα κρίσιμο και απαραίτητο συστατικό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα σχολεία. Βοηθά τους μαθητές και τους δασκάλους να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους προκειμένου να ευθυγραμμιστούν με τους κανόνες κοινωνικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Όταν αυτές οι συναισθηματικές επιδείξεις εμποδίζονται από μάσκες προσώπου, η ικανότητά μας να επικοινωνούμε αποτελεσματικά μεταξύ μας μειώνεται και μας μένει πρωτίστως να μιμούμαστε αρνητικά (συνοφρυωμένα) συναισθήματα. Όλα αυτά συμβαίνουν κυρίως έξω από τη συνειδητή επίγνωση, και ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να ελεγχθούν συνειδητά ή ακόμα και να διορθωθούν. Δεδομένου ότι τα συναισθήματα είναι ο κύριος μοχλός της ομαδικής συνοχής, η μειωμένη συναισθηματικότητα, και η μειωμένη θετική συναισθηματικότητα ειδικότερα, μπορεί να επηρεάσει την ομαλή δράση στην τάξη. Δεδομένου του γεγονότος ότι η ίδια η διαδικασία της μάθησης διευκολύνεται από τα συναισθήματα (αυτός είναι ο κύριος λόγος ύπαρξής τους), οι μάσκες προσώπου είναι πιθανό να προκαλέσουν κάποια παρέμβαση στην παιδαγωγική.

4.3 Νέος ρόλος εκπαιδευτικού και ενίσχυση με νέες στρατηγικές επικοινωνίας (support strategies)

Οι εκπαιδευτικοί πλέον αναλαμβάνουν νέο ρόλο, ώστε να ενισχύσουν την αξιοποίηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, περιορίζοντας τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η χρήση μάσκας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθήσουν μια σειρά από πρακτικές και στρατηγικές, ώστε να ενισχύσουν την αξιοποίηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη κατά τη χρήση μάσκας. Ορισμένες από αυτές τις νέες πρακτικές μπορεί να είναι οι εξής (Βασιλειάδου, 2021).:

1. Χρήση λέξεων που είναι σαφείς και κατανοητές: Με αυτόν τον τρόπο θα διευκολυνθεί η κατανόηση από τους μαθητές
2. Ομιλία με έντονη φωνή: Έντονη φωνή σε συνδυασμό με αργή και καθαρή ομιλία μπορεί να βοηθήσει την κατανόηση των μαθητών .
3. Εφαρμογή άλλων μορφών επικοινωνίας: Χρήση γραπτών μηνυμάτων ή διαφανειών μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση, την ενεργητική ακρόαση, τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών.
4. Χρήση κίνησης και γλώσσας του σώματος: Χρησιμοποιώντας χειρονομίες και κίνηση των χεριών μπορούν να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες.
5. Διατύπωση των συναισθημάτων με λέξεις ώστε να είναι εφικτή η συναισθηματική αντίληψη, παρά την απόκρυψη εκφράσεων με χρήση μάσκας.

Στη μελέτη της Βασιλειάδου (2021), συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η χρήση της μάσκας μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αίσθηση της κοινότητας στην τάξη. Οι μαθητές ανέφεραν, ότι είναι πιο δύσκολο να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους όταν φορούν μάσκα, καθώς δυσκολεύουν να διακρίνουν τις εκφράσεις του προσώπου και την ομιλία τους. Ωστόσο, η μελέτη πρότεινε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της αίσθησης της κοινότητας στην τάξη μέσω της χρήσης διαφορετικών επικοινωνιακών μεθόδων, όπως η αύξηση του αριθμού των συνεργατικών δραστηριοτήτων και η χρήση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία.

Σύνοψη

Η χρήση μάσκας στην εκπαίδευση λόγω της πανδημίας COVID-19 φαίνεται πως έχει επηρεάσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων και στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη. Η επικοινωνία με χρήση μάσκας μπορεί να δημιουργήσει προκλήσεις στη διαδικασία της επικοινωνίας, καθώς η έκφραση του προσώπου είναι περιορισμένη και η φωνή μπορεί να αποκρύπτεται ή να παραμορφώνεται. Αυτό μπορεί να δυσκολεύει τη γρήγορη αναγνώριση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και να επηρεάζει την αίσθηση της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν προσπαθήσει να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις και πλέον είναι σε θέση να αναπτύξουν νέες επικοινωνιακές δεξιότητες εφαρμόζοντας νέες πρακτικές επικοινωνίας.

Έτσι, το τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας εστιάζει στην πιθανή επίδραση που έχει η χρήση μάσκας στην επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης. Για το σκοπό αυτό, μετά από βιβλιογραφική έρευνα, παραθέτονται μελέτες όπου έχει διαπιστωθεί η επίδραση της χρήσης μάσκας στην αξιοποίηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, τόσο όσον αφορά στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και στη συναισθηματική αντίληψη. Ακόμα αναλύονται νέες στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες αυτές προκλήσεις. Τέλος, το συγκεκριμένο κεφάλαιο αποτελεί το θεμέλιο στο οποίο βασίζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Διπλωματική, η οποία παρατίθεται παρακάτω, και περιλαμβάνει τα θεωρητικά πλαίσια, προηγούμενες μελέτες και σχετική βιβλιογραφία που απαιτούνται για την κατανόηση του συνολικού έργου.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας

5.1 Εισαγωγή: Σημαντικότητα της Έρευνας

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε σημαντικό βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας (COVID-19). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες τουλάχιστον τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχουν απασχολήσει τους ιθύνοντες που ασχολούνται με την αγορά εργασίας, αφού αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική ακμή και επιτυχία. Δεν είναι τυχαίο, ότι στην επίσημη σελίδα του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΕΠ) γίνεται εκτενής αναφορά στις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε επίπεδο περιεχομένου, τρόπων απόκτησης τους αλλά και σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης, αφού παρέχονται ηλεκτρονικά ερωτήσεις που αφορούν την κατοχή των κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τέτοια ερωτηματολόγια είναι διαθέσιμα και στο έντυπο με τίτλο «*Δεξιότητες Επικοινωνίας*» που κυκλοφόρησε μεταξύ 2007 και 2013 υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το Γραφείο Διασύνδεσης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε..

Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ενδιαφέρον για τη συνεργασία με τους μαθητές, δημιουργώντας έτσι ένα θετικό σχολικό περιβάλλον. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση, την ευημερία των μαθητών και την καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Χρησιμοποιούν διάφορες επικοινωνιακές τεχνικές και μη λεκτικά μέσα, όπως η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, για να προωθήσουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση στην τάξη. Η μελέτη υποδεικνύει, ότι τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία είναι εξίσου σημαντικές, με έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος για την ενίσχυση της συμμετοχής στην τάξη. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας στη σχολική αίθουσα κατά την πανδημία είχε σημαντική επίδραση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν τη σημασία που έχει τόσο η κατανόηση του όρου επικοινωνιακές δεξιότητες και η εκτίμηση της σπουδαιότητάς του, όσο και η απόκτησή και αξιοποίησή τους στον χώρο εργασίας και γενικά στην καθημερινότητα. Ειδικά στο επίπεδο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο επίπεδο της σχολικής τάξης όπου τα μέλη της βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους, έχει μεγάλη σημασία να διασφαλιστεί, ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν και εφαρμόζουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες και δεν κάμπτονται από εμπόδια και περιορισμούς. Μέσα από τις καλλιεργημένες επικοινωνιακές δεξιότητες, την εκ βαθέων αξιοποίηση τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας διασφαλίζεται ένα υγιές κλίμα και προωθούνται οι αρχές που διέπουν και την

Κοινωνική Παιδαγωγική. Σε αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται χάσματα επικοινωνίας και δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός.

Είναι επίσης σημαντικό να διερευνηθεί στο παρόν η κατοχή και ο βαθμός αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, γιατί η παρατεταμένη χρήση μάσκας έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα στους τομείς της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας. Έτσι θα διασφαλιστεί, ότι οι μαθητές βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν υγιή πρότυπα και τους βοηθούν να καλλιεργήσουν ολόπλευρα την προσωπικότητα τους αλλά και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σε αντίθετη περίπτωση θα πρέπει να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα ώστε οι εκπαιδευτικοί να διευκολυνθούν. Αυτό ωστόσο αποτελεί μεταγενέστερο στάδιο δράσης και εξαρτάται από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μέσα από την έρευνα.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι η έρευνα στην παρούσα εργασία αποτελεί μία μεμονωμένη μελέτη και μπορεί να υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Παρά ταύτα, η παρούσα μελέτη παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις επιπτώσεις της χρήσης μάσκας στην εκπαιδευτική επικοινωνία. Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική, γιατί αναμένεται να προσφέρει στην Κοινωνική Παιδαγωγική νέα δεδομένα για αξιοποίηση και να συμβάλει στη διεύρυνση των διεπιστημονικών διασυνδέσεων. Η εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας (COVID-19) μπορεί να ενισχύσει το κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο και να συμβάλει στην ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης. Ο στόχος είναι η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας ως μέσο πρόληψης και παρέμβασης σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, ειδικά σε περιόδους κρίσης όπως η πανδημία.

5.2 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα πλαίσια της περιφέρειας Αττικής και ειδικότερα του Δήμου Αθηναίων (Δυτικών, ΒΔ και Βόρειων κεντρικών συνοικιών) για την εφαρμογή και τον βαθμό αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα πλαίσια της σχολικής τάξης με βάση τα σύγχρονα δεδομένα. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί στο παρόν η κατοχή και ο βαθμός αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, γιατί η παρατεταμένη χρήση μάσκας έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα στους τομείς της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής:

- Ποια είναι η προσωπική εκτίμηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες;

- Ποιες επικοινωνιακές δεξιότητες αξιοποιούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους;
- Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επιδρά η υποχρεωτική χρήση μάσκας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων;

5.3 Οι συμμετέχοντες στην Έρευνα - δημογραφικά στοιχεία

Ο πληθυσμός – στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί Α' βάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70), εξαιρουμένων των ειδικοτήτων, που είναι είτε μόνιμα διορισμένοι, είτε αναπληρωτές σε δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας του Κεντρικού τομέα Αθηνών και συγκεκριμένα του Δήμου Αθηναίων.

Σύμφωνα με τον δημοσιευμένο πίνακα, τα ενιαίου τύπου ολοήμερα Δημοτικά σχολεία του κεντρικού τομέα Αθηνών και ειδικότερα του Δήμου Αθηναίων είναι στον αριθμό 120 εξαιρουμένων των σχολείων των Νοσοκομείων Παίδων Αγία Σοφία και Παίδων Π. και Α. Κυριακού. Τα σχολεία που θα επιλεγούν θα προκύψουν μέσα από τυχαία δειγματοληψία προκειμένου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και έτσι να αποφευχθεί ο κίνδυνος της μη γενίκευσης των ευρημάτων. Σε περίπτωση που το αίτημα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δε γίνει αποδεκτό τότε θα πραγματοποιηθεί τυχαία επιλογή κάποιου άλλου από τα διαθέσιμα σχολεία.

Λόγω της δυσκολίας ανεύρεσης μέσω διαδικτύου του ακριβή αριθμού των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Δημοτικά σχολεία της Α' Αθήνας, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με στέλεχος του Π.Υ.Σ.Π.Ε. και γνωστοποιήθηκε ότι ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών (ΠΕ70) είναι περίπου 2300. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα είναι καλό να αποτελεί περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού, διανεμήθηκαν και απαντήθηκαν **202 ερωτηματολόγια** σε εκπαιδευτικούς σχολείων.

5.4 Μεθοδολογία της Έρευνας και ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων μέσω **ερωτηματολογίου**. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στην ανάγκη για τη συγκέντρωση δομημένων και ποσοτικοποιήσιμων δεδομένων, που επιτρέπουν τη στατιστική ανάλυση και την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τους στόχους της έρευνας και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Περιλαμβάνει τέσσερα μέρη ερωτήσεων, με στόχο την αντικειμενική καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα για να διασφαλιστεί η κατανόηση και η ακρίβεια των απαντήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τον σκοπό του δοθέντος ερωτηματολογίου, ενώ ταυτόχρονα τους διαβεβαιώνει ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία. Ταυτόχρονα τονίζεται ότι τα αποτελέσματα που θα συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας. Έπειτα, στο πρώτο μέρος («Δημογραφικά Στοιχεία») ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία και να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες περισσότερο με τη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο μέρος για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την «Καθημερινή ζωή και Επικοινωνιακές Δεξιότητες», έχει αξιοποιηθεί η κλίμακα μέτρησης της αντιληπτής επικοινωνιακής ικανότητας (Communicative Competence Scale) του Wiemann (1977) η οποία αποτελείται από 27 προτάσεις αυτοαναφοράς και μετέρχεται την πεντάβαθμη κλίμακα Likert στην οποία, όπως επισημαίνεται και στους συμμετέχοντες, το 1 ισοδυναμεί με το «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 ισοδυναμεί με το «Συμφωνώ απόλυτα». Για την κλίμακα η επιλογή μονού αριθμού έγινε σκόπιμα προκειμένου θα δοθεί η δυνατότητα στον συμμετέχοντα να μην πάρει κάποια θέση δίνοντας τη μέση απάντηση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ». Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν αντλήθηκαν από τη Διπλωματική εργασία της Αντωνιάδου (2014) όπως αυτές παρατέθηκαν στο παράρτημα της εργασίας της και οργανώθηκαν σε μορφή ερωτηματολογίου σύμφωνα με την επιλεγείσα κλίμακα. Ο δείκτης αξιοπιστίας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου συνολικά ήταν Cronbach's alpha = 0,81, γεγονός που τον καθιστά αρκετά ικανοποιητικό για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Ακόμα, αναφέρεται ότι πραγματοποιήθηκε και έλεγχος της εγκυρότητας του περιεχομένου (content validity) του ερωτηματολογίου κατά τον οποίο ζητήθηκε η ανατροφοδότηση από ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι με γνώμονα τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες για το περιεχόμενο των ερωτήσεων, τις κλίμακες μέτρησης και την αναζήτηση στη βιβλιογραφία (Αντωνιάδου, 2014).

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, αποτελούμενο από 17 ερωτήσεις, απαντώνται ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τη «Σχολική αίθουσα και Επικοινωνιακές Δεξιότητες». Λόγω της αδυναμίας ανεύρεσης ενός ερωτηματολογίου που να ανταποκρίνεται στο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται επίσης από ερωτήσεις αυτοαναφοράς και χρησιμοποιεί αυτή τη φορά την κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμών (1. «Ποτέ», 2. «Σπάνια», 3. « Συχνά», 4 «Πάντα»), ώστε να πρέπει ο συμμετέχων να δώσει οπωσδήποτε μια απάντηση. Οι προτάσεις προέκυψαν μέσα από την αναζήτηση θεωρίας στη βιβλιογραφία (Βρεττός, 2018; Hogg & Vaughan, 2010). Έγινε προσπάθεια οι προτάσεις να καλύπτουν στοιχεία της λεκτικής, της μη λεκτικής επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης και

είχαν ως πρότυπο ορισμένα ερωτήματα, όπως αυτά παρατέθηκαν στη Διπλωματική εργασία της Κατσιφού (2008). Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης ερευνήτριας ήταν κλειστού τύπου και απευθυνόταν σε μαθητές, ωστόσο οι προτάσεις αφορούσαν την αξιολόγηση της στάσης του εκπαιδευτικού, οπότε αναδιατυπώθηκαν και προσαρμόστηκαν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών. Στην προαναφερθείσα εργασία δεν αναφέρθηκε ο βαθμός αξιοπιστίας, ωστόσο ήταν ένα ερωτηματολόγιο που κάλυπτε σε μεγάλο βαθμό το ερευνητικό μου ερώτημα σχετικά με την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη και το θεώρησα σκόπιμο να προσαρμοστεί στον πληθυσμό της έρευνάς μου και να αξιοποιηθεί.

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αποτελείται από 3 ερωτήματα, διερευνάται η «Χρήση μάσκας στη σχολική αίθουσα και Επικοινωνιακές Δεξιότητες». Στην περίπτωση της απάντησης σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα επελέγη να δοθεί η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής προκειμένου να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι ερωτηθέντες. Στην περίπτωση που τα δοθέντα πεδία δεν καλύπτουν τους εκπαιδευτικούς, δίνεται και η δυνατότητα να επιλέξουν το πεδίο «ΑΛΛΟ» και να αναπτύξουν γραπτώς την άποψή τους. Το συγκεκριμένο ερώτημα τίγεται επιδερμικά για να δοθεί μια πρώτη απάντηση στο αν επέδρασε τελικά η παρατεταμένη χρήση μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και σε ποιους τομείς.

5.5 Συλλογή και Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά μέσα από ένα ερωτηματολόγιο, εργαλείο το οποίο αποτελεί έναν διαδεδομένο τρόπο για την υλοποίηση ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς είναι δυνατό να συλλεχθεί και να αναλυθεί με το πρόγραμμα SPSS μεγάλος όγκος δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τριών μηνών. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και διασφαλίστηκε η ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεών τους.

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος **IBM SPSS Statistics (Version 26)**. Εφαρμόστηκαν περιγραφικές στατιστικές για την αποτύπωση των χαρακτηριστικών του δείγματος και επαγωγικές στατιστικές για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου, με τιμές άνω του 0,7 να υποδηλώνουν ικανοποιητική αξιοπιστία. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται μέσω γραφημάτων και πινάκων τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, ενώ στο Κεφάλαιο 7 ακολουθεί ο σχολιασμός και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών.

5.6 Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας αντιμετωπίστηκαν ορισμένες προκλήσεις που επηρέασαν τη διαδικασία διεξαγωγής της και τα αποτελέσματά της. Ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς ήταν η δυσκολία στην έγκαιρη συλλογή του δείγματος, καθώς μεσολάβησε ένα χρονικό διάστημα της τάξεως των τριών μηνών για να μπορέσει να συγκεντρωθεί ο κατάλληλος αριθμός ερωτηματολογίων. Επιπλέον, το δείγμα ήταν μικρό και αφορούσε αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 της Αττικής, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ένα ακόμη περιοριστικό στοιχείο είναι ότι το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε και συμπληρώθηκε όταν τα μέτρα για τη χρήση μάσκας είχαν ήδη φθίνει (άνοιξη του 2023), επηρεάζοντας πιθανώς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

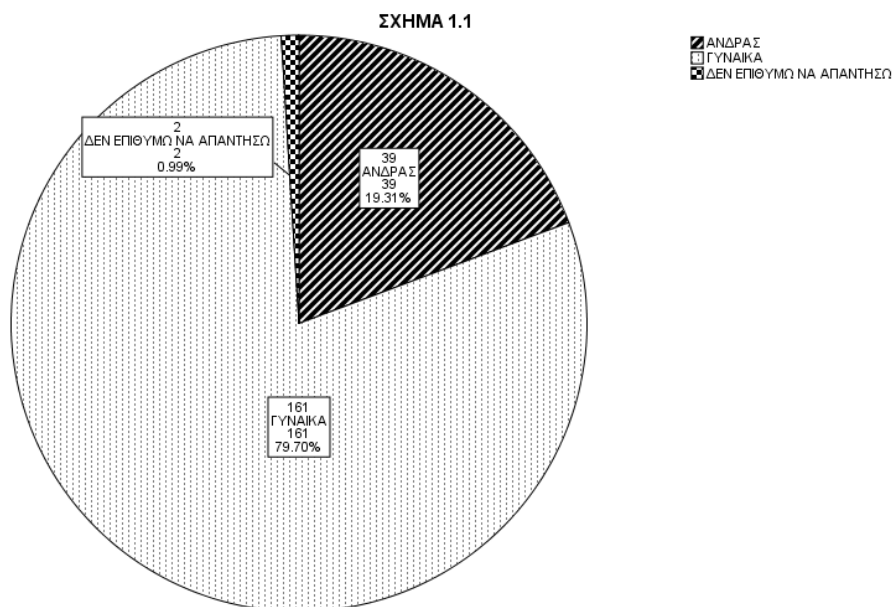
Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι, μέχρι την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και της συγγραφής του θεωρητικού μέρους της έρευνας, η βιβλιογραφία σχετικά με τις έρευνες σε εκπαιδευτικούς ήταν περιορισμένη. Επίσης, το γεγονός ότι δεν υπήρχε βιβλιογραφικά ένα έτοιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται επακριβώς στο αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε σημαντική πρόκληση, η οποία ως έναν βαθμό υπερκεράστηκε μέσα από την αξιοποίηση της βιβλιογραφίας και ερωτηματολογίων σχετικών με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι δεν μπορούν να διασφαλιστούν η ειλικρίνεια και η αντικειμενικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς αυτά τα στοιχεία εξαρτώνται από την προσωπική αντίληψη και την αυτοεικόνα τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα της έρευνας

Στο συγκεκριμένο Κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη στατιστική επεξεργασία με τη μορφή Γραφημάτων. Στο Παράρτημα II, ακόμα, παρατίθενται οι Πίνακες της στατιστικής ανάλυσης από τους οποίους προέκυψαν τα Γραφήματα αυτά.

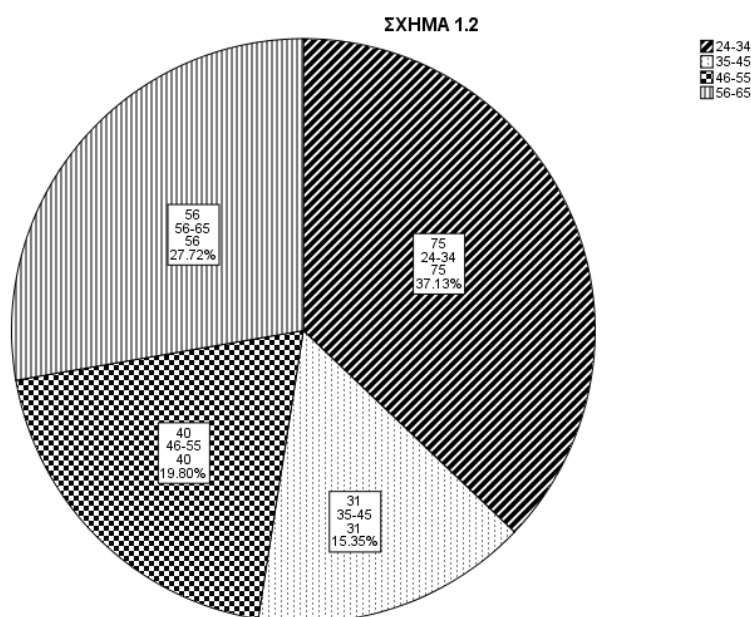
Α' ΜΕΡΟΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ως προς τα ατομικά Δημογραφικά στοιχεία: (Σχήμα 1.1, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1) το 79,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι γυναίκες, το 19,35% άνδρες, ενώ το 0,99% δεν επιθυμεί να απαντήσει.

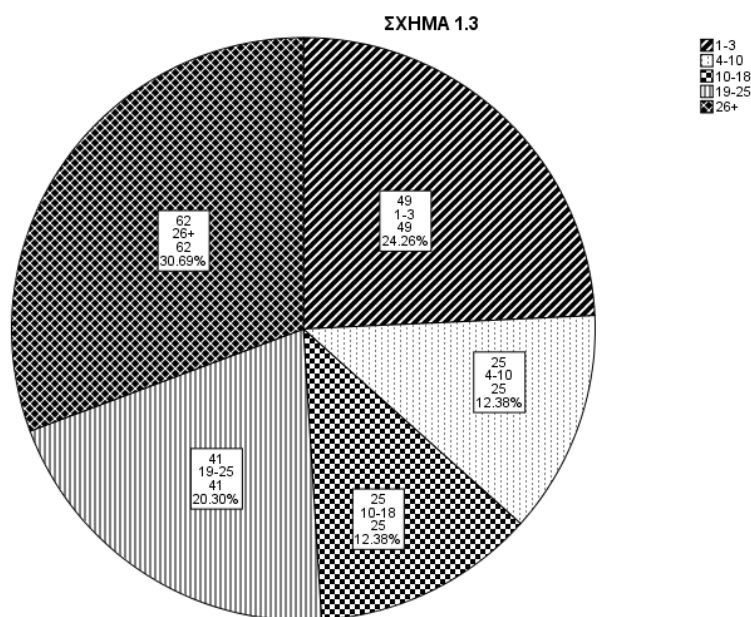


Σχήμα 1.1 Φύλο

Αναφορικά με την ηλικία (**Σχήμα 1.2, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2**) το 37,13% ανήκει στην κατηγορία 24-34 ετών, το 15,35% στην κατηγορία 35-45, το 19,8% στην κατηγορία 46-55, ενώ το 27,72% στην κατηγορία 56-65. Τέλος, όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός (**Σχήμα 1.3, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.3**), τα ευρήματα έδειξαν πως το 24,26% του δείγματος εργάζεται από 1-3 έτη, το 12,38% από 4-10 έτη, το 12,38% από 10-18, το 20,3% από 19-25, ενώ το 30,69% εργάζεται ως εκπαιδευτικός για περισσότερα από 25 έτη.



Σχήμα 1.2 Ηλικία



Σχήμα 1.3 Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Βάσει των παρεχόμενων δεδομένων σχετικά με τα **Δημογραφικά στοιχεία** και σε συνδυασμό με βιβλιογραφικά στοιχεία, μπορούμε να βγάλουμε τα εξής συμπεράσματα:

1.Γυναικεία υπεροχή: Η παρατηρούμενη υψηλή ποσοστιαία αναπαράσταση των γυναικών εκπαιδευτικών στο δείγμα είναι σύμφωνη με τις τάσεις που παρουσιάζονται σε πολλές χώρες. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διακίνηση και η απασχόληση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συχνά χαρακτηρίζονται από υπερεκπροσώπηση γυναικών. Φαίνεται πως στην έρευνα περισσότερο από τα 2/3 των εκπαιδευτικών σήμερα στα σχολεία είναι γυναίκες κάτι που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Δαράκη, 2007). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως ιστορικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς.

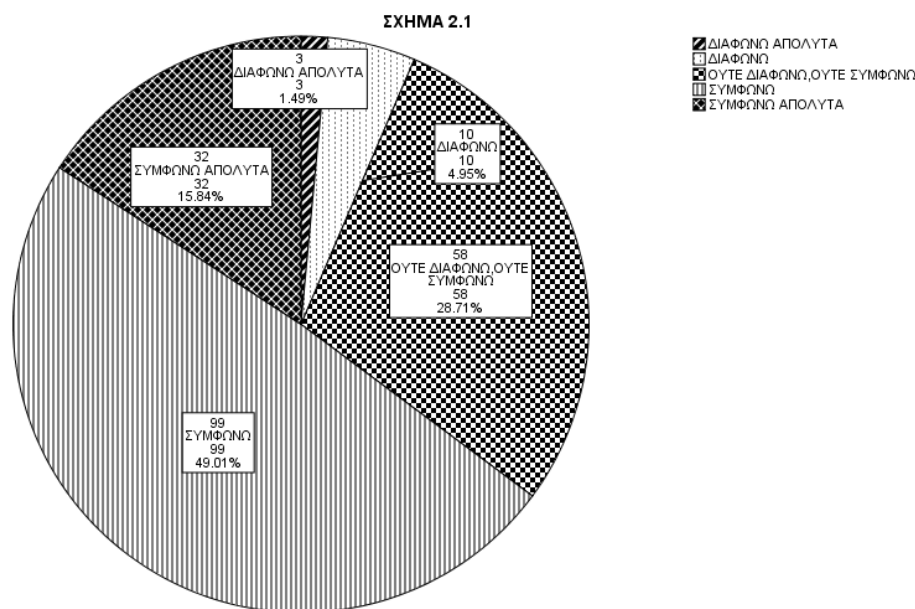
2.Ηλικία: Η κατανομή των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα δείχνει μια σχετική ισορροπία-ομογένεια, αν και με κάποιες παρατηρήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ομάδα ηλικίας 56-65 ετών είναι οι περισσότεροι, πιθανώς λόγω της σταθερότητας και της πολυετούς υπηρεσίας τους. Από την άλλη πλευρά, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στο δείγμα ανήκει σε νεότερες ηλικιακές ομάδες (24-34 και 35-45 ετών). Αυτό μπορεί να υποδηλώνει μια τάση προς την ανανέωση του προσωπικού στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή την είσοδο νεότερων εκπαιδευτικών στο σύστημα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι παρατηρήσεις αυτές βασίζονται μόνο στα δεδομένα της παρούσας έρευνας και μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και άλλους παράγοντες.

3. Έτη υπηρεσίας: Περίπου το 30 % των εκπαιδευτικών στο δείγμα έχει υπηρετήσει περισσότερα από 25 έτη. Αυτό υποδεικνύει ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών με μακροχρόνια εμπειρία και σταθερή παρουσία στο σύστημα εκπαίδευσης. Το 24,26% εργάζεται από 1-3 έτη, ενώ το 12,38% εργάζεται από 4-10 και 10-18 έτη αντίστοιχα. Αυτό υποδεικνύει, ότι υπάρχει μια σημαντική ποσότητα νέων εκπαιδευτικών στο δείγμα με περισσότερη εμπειρία από την αρχική εργασία τους, αλλά ακόμη σε σχετικά πρώιμο στάδιο της καριέρας τους. Βάσει αυτών των συμπερασμάτων, μπορούμε να διακρίνουμε μια ποικιλία εμπειριών και διάρκειας υπηρεσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που δύναται να προσφέρει ένα συνολικό ενδεικτικό αποτέλεσμα στην έρευνα λόγω της ομοιόμορφης κατανομής. Η παρουσία νέων εκπαιδευτικών με περιορισμένη εμπειρία μπορεί να υποδηλώνει μια τάση για ανανέωση και αναζωογόνηση στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μπορεί να εισάγουν νέες ιδέες και πρακτικές στην εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια εμπειρία και σταθερή παρουσία μπορεί να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως μέντορες και ηγέτες στον τομέα της εκπαίδευσης. Η παρουσία τους μπορεί να επιφέρει σταθερότητα, συνέπεια και συνέχιση των καλών πρακτικών.

Β' ΜΕΡΟΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

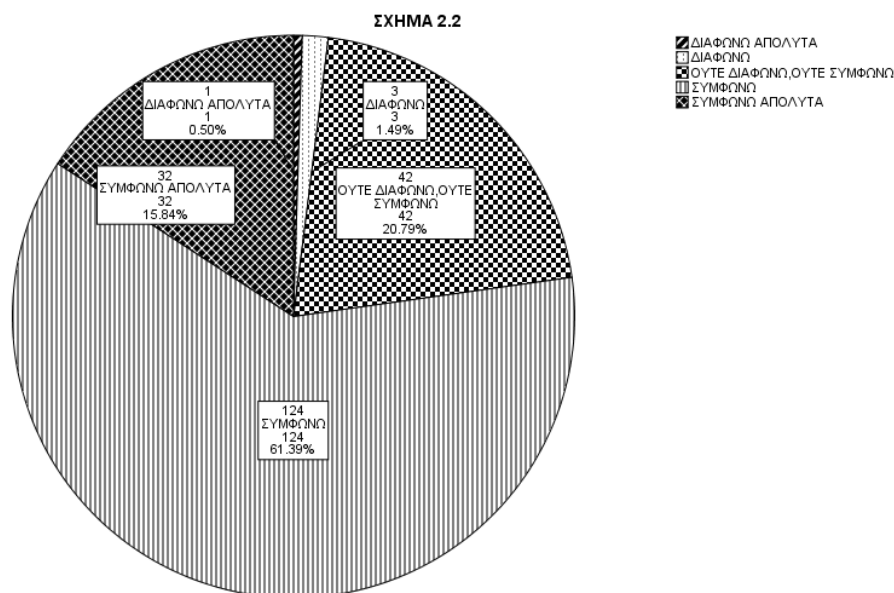
Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα του Β' μέρους του ερωτηματολογίου μετά τη στατιστική ανάλυση. Στο Παράρτημα ΙΙ, επιπλέον, παρατίθενται και οι πίνακες της στατιστικής επεξεργασίας μέσω SPSS, για την κάθε ερώτηση.

Όσον αφορά το ερώτημα «**Θεωρώ εύκολη τη συναναστροφή με άλλους**» (Γράφημα 4, βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 4**), το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (49,01%) «Συμφωνεί», ενώ το μικρότερο ποσοστό (0,49%) «Διαφωνεί απόλυτα». Το 15,84% «Συμφωνεί απόλυτα», το 4,95% «Διαφωνεί», ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (28,71%) «Ούτε Συμφωνεί ούτε Διαφωνεί».



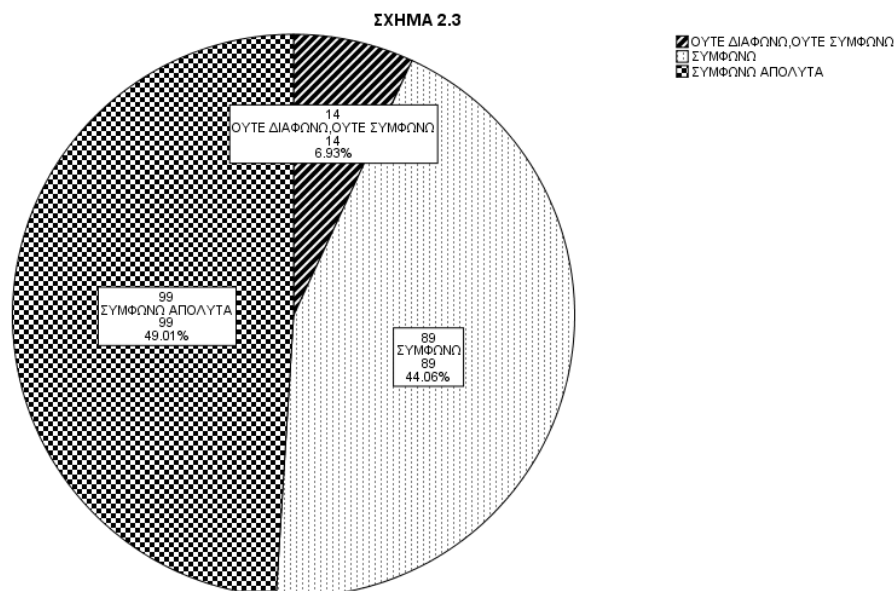
Σχήμα 2.1 Συναναστροφή με τους άλλους

Επίσης, το 77,23% του δείγματος δηλώνει πως **μπορεί να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες** (Σχήμα 2.2, βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2**) «Συμφωνώντας» (61,39%) ή «Συμφωνώντας απόλυτα» (15,84%). Περίπου το 1/5 του Δείγματος «ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί» (20,79%), ενώ το μικρότερο ποσοστό, συνολικά το 1,98% «Διαφωνεί» (1,49%) και «Διαφωνεί απόλυτα» (0,49%).



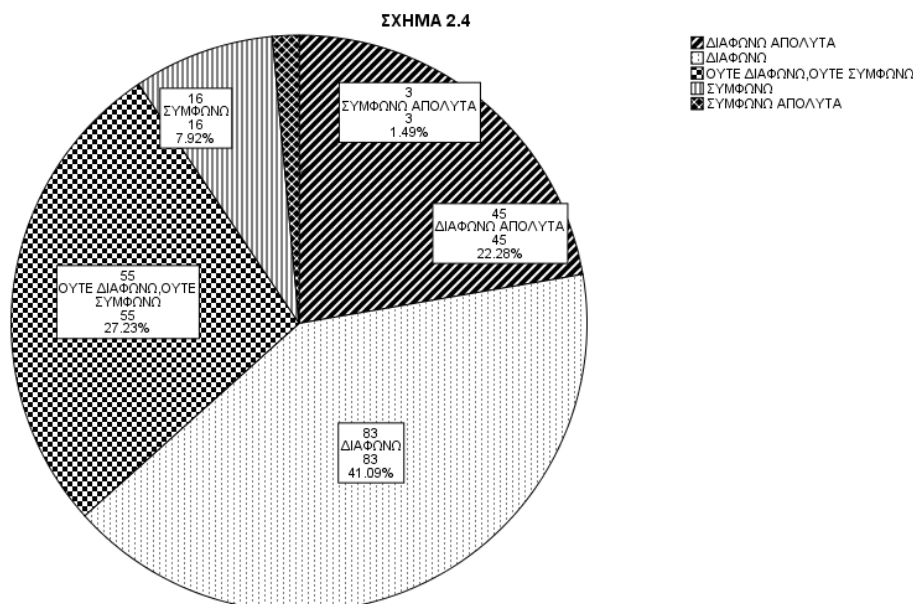
Σχήμα 2.2 Ικανότητα προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες

Στο ερώτημα «Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες» (Σχήμα 2.3 βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.3), το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, συνολικά το 93,7% «Συμφωνεί» (44,06%) ή «Συμφωνεί απόλυτα» (49,01%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (6,93%), «Ούτε Συμφωνεί ούτε Διαφωνεί». Μηδενικό, ωστόσο, ήταν το ποσοστό που «Διαφώνησε».



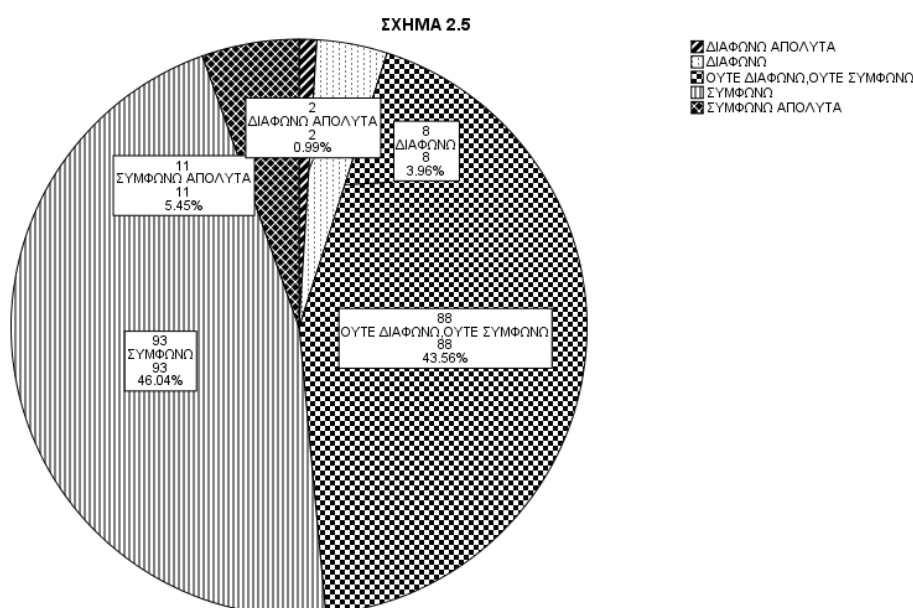
Σχήμα 2.3 Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες

Ακόμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,37%) «Διαφωνεί» / «Διαφωνεί απόλυτα» με την άποψη πως διακόπτει τους άλλους σε μεγάλο βαθμό, ενώ μόλις το 9,34% Συμφωνεί με την παραπάνω άποψη επιλέγοντας «Συμφωνώ» / «Συμφωνώ απόλυτα» (Σχήμα 2.4, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4).



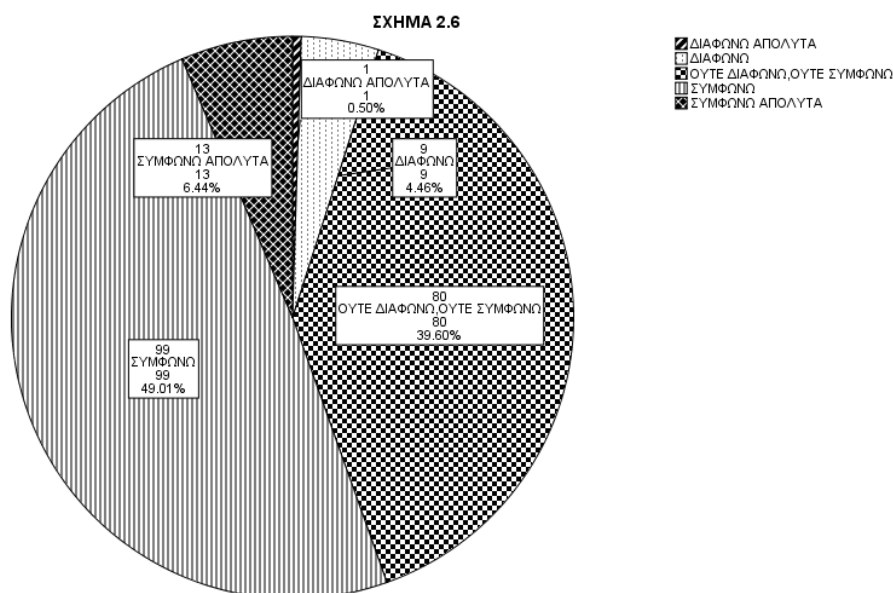
Σχήμα 2.4 Διακόπτω τους άλλους σε μεγάλο βαθμό

Το 51,49% δήλωσε πως «Συμφωνεί»/ «Συμφωνεί απόλυτα» με την άποψη πως κάποιος «κερδίζει» μιλώντας μαζί του, ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 43,56% δήλωσε πως «Ούτε Συμφωνεί, ούτε Διαφωνεί». Αρκετά μικρό ήταν το ποσοστό που δήλωσε πως «Διαφωνεί» με την παραπάνω άποψη (3,96%) (Σχήμα 2.5, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.5).



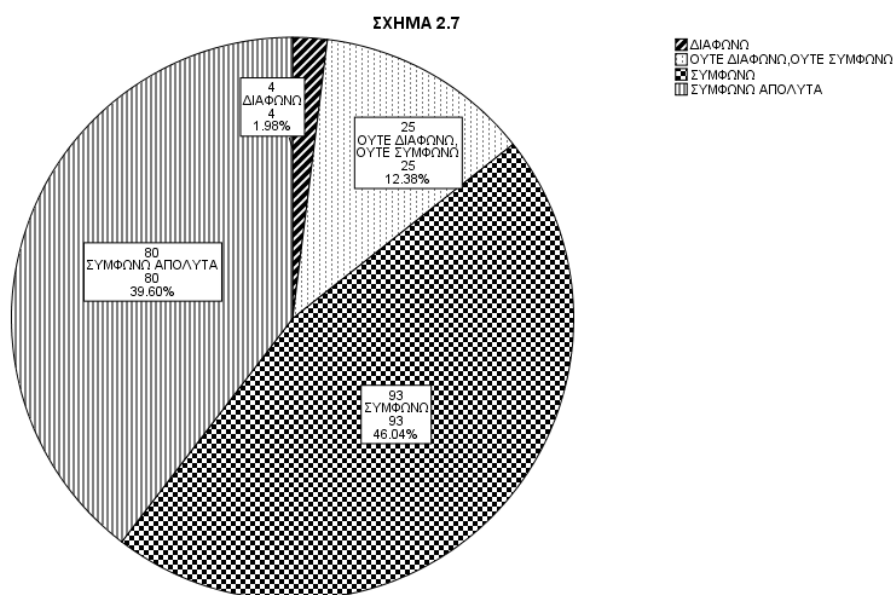
Σχήμα 2.5 «Κερδίζει» κάποιος μιλώντας μαζί μου

Στο ερώτημα «Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο», η πλειοψηφία συμφώνησε (49,01%), με ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό ωστόσο να απαντά πως «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί» (39,6%) (Σχήμα 2.6, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.6). Το 4,46% διαφώνησε με τη συγκεκριμένη άποψη.



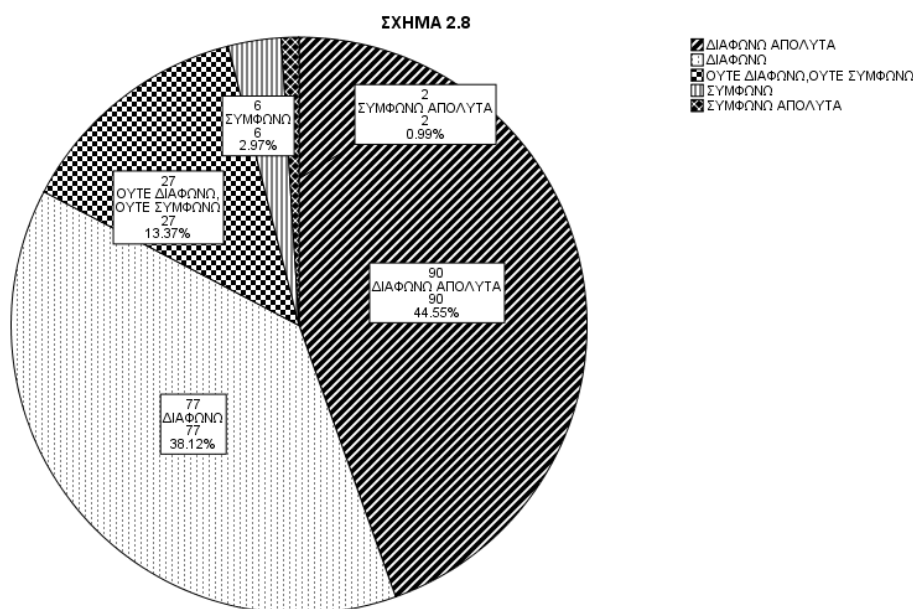
Σχήμα 2.6 Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο

Αναφορικά με τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης (Σχήμα 2.7, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.7) η πλειοψηφία πιστεύει πως είναι καλοί ακροατές (85,64% συνολικά, 39,6% «Συμφωνώ απόλυτα», 46,04% «Συμφωνώ», ενώ το 12,38% «ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί». Ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 1,98% «Διαφωνεί» πως είναι καλοί ακροατές.

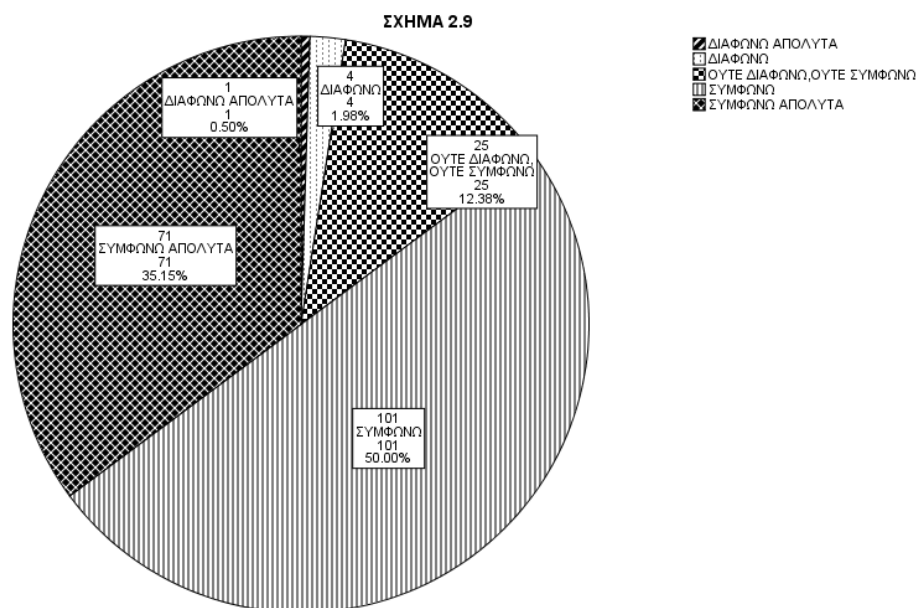


Σχήμα 2.7 Είμαι καλός ακροατής

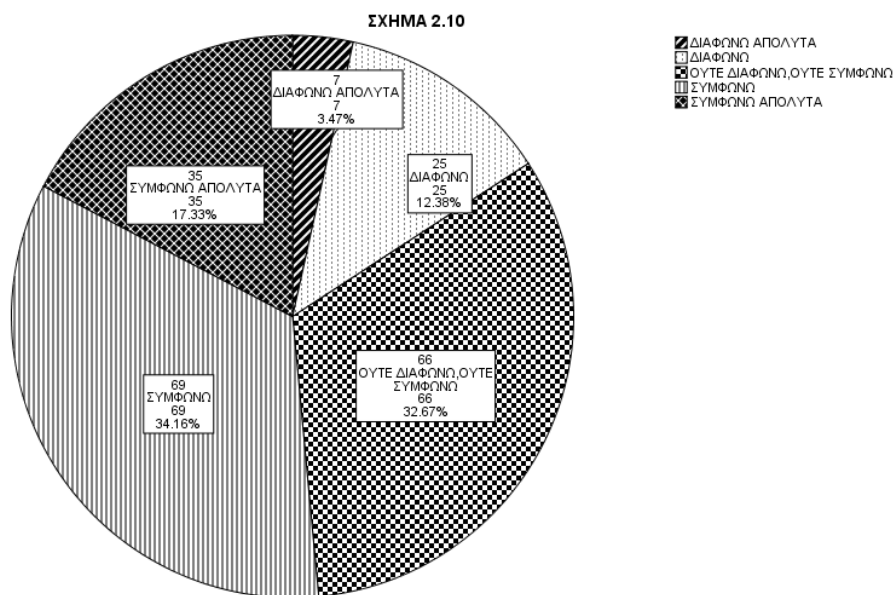
Επιπλέον το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος φαίνεται πως δεν είναι ψυχροί και απόμακροι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (82,67% συνολικά «Διαφωνεί»/ «Διαφωνεί απόλυτα») (Σχήμα 2.8, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.8). Αντίθετα, συμφώνησε πως είναι προσιτοί στο να τους μιλήσει κάποιος (85,15% συνολικά «Συμφωνεί»/ «Συμφωνεί απόλυτα» (Σχήμα 2.9, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.9). Η πλειοψηφία επίσης, δήλωσε πως δε θα διαπληκτιστεί με κάποιον προκειμένου να αποδείξει ότι έχει δίκιο (51,49% συνολικά «Συμφωνεί»/ «Συμφωνεί απόλυτα» (Σχήμα 2.10, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.10), με τη συζήτησή μαζί τους να κυλάει ομαλά (81,68%) (Σχήμα 2.11, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.11). Το 13,37% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 4,95% πιστεύει πως η συζήτηση μαζί τους δεν κυλάει ομαλά «Συμφωνώντας»/ «Συμφωνώντας απόλυτα».



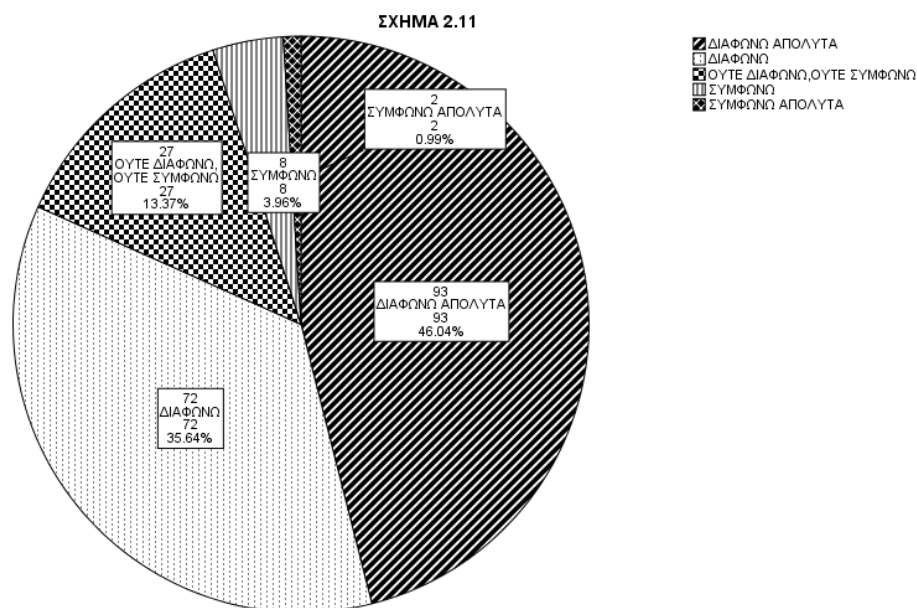
Σχήμα 2.8 Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις διαπροσωπικές μου σχέσεις



Σχήμα 2.9 Είμαι προσιτός/ή στο να μου μιλήσει κάποιος

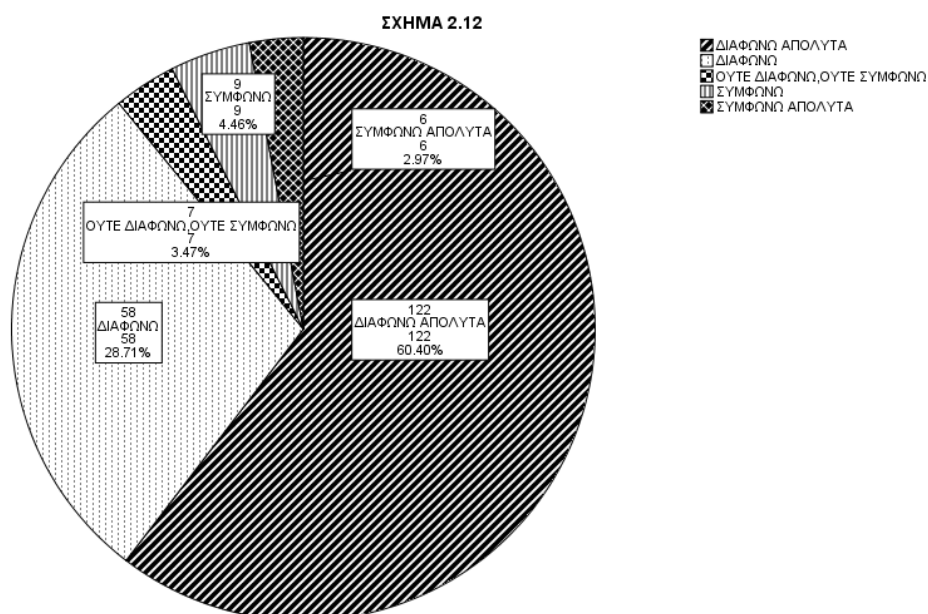


Σχήμα 2.10 Δε θα διαπληκτιστώ με κάποιον προκειμένου να αποδείξω ότι έχω δίκιο



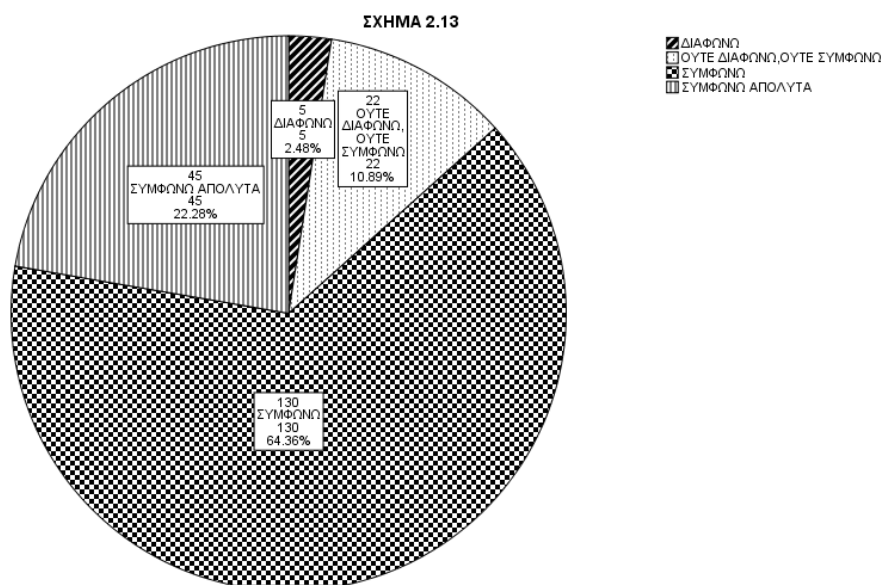
Σχήμα 2.11 Η συζήτηση μαζί μου δεν κυλάει ομαλά

Ακολουθεί το ερώτημα «Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων», όπου η πλειοψηφία (89,11%) δηλώνει πως «Διαφωνεί απόλυτα»(60,4%) ή «Διαφωνεί» (28,71%) με τη συγκεκριμένη άποψη. Το 7,43%, ωστόσο, συμφωνεί πως αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων (Σχήμα 2.12, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.12).



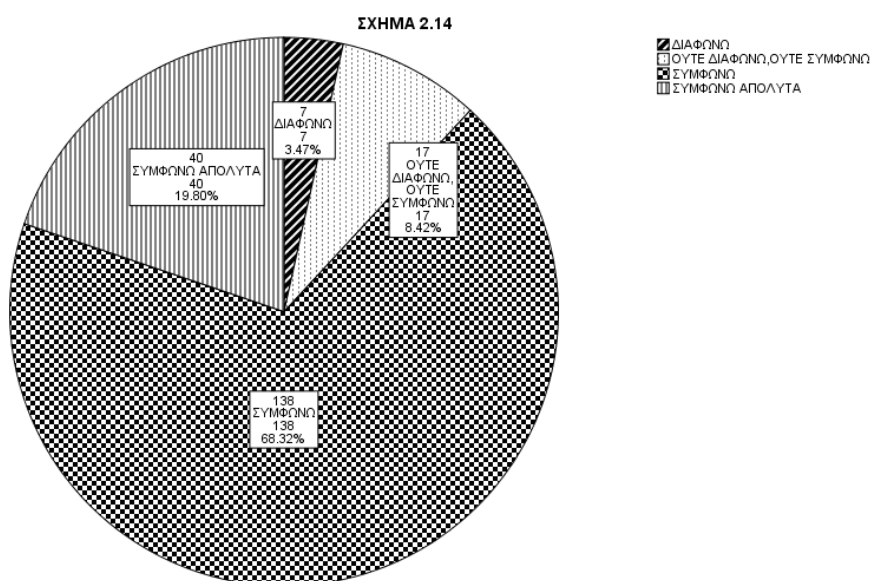
Σχήμα 2.12 Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων

Αντίθετα, το 86,64% του δείγματος των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει πως «γενικά καταλαβαίνει πώς νιώθουν οι άλλοι», με το μόλις 2,48% να διαφωνεί (Σχήμα 2.13, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.13).

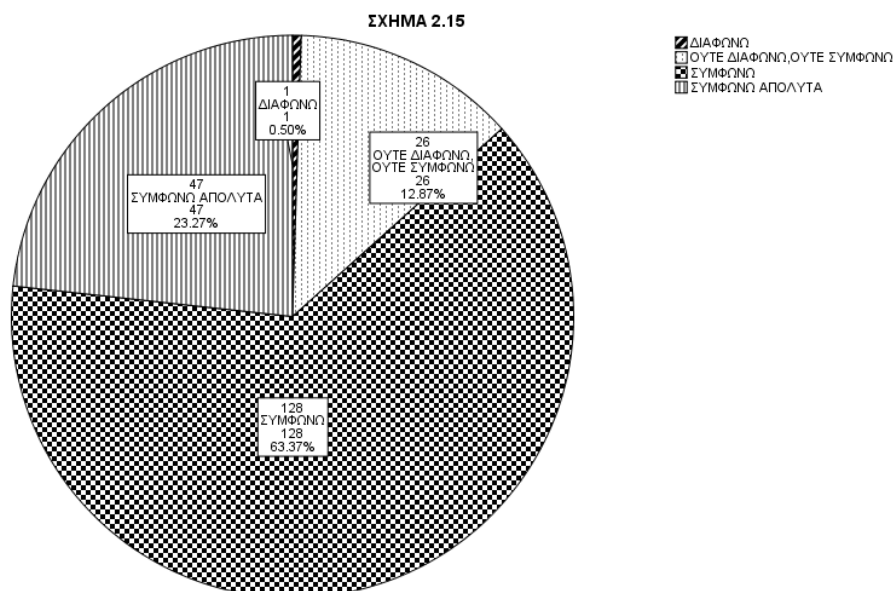


Σχήμα 2.13 Γενικώς καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι

Το 68,32% «Συμφωνεί» πως «δείχνει στους άλλους πως τους κατανοεί» και το 19,8% «Συμφωνεί απόλυτα». Το 3,47% «Διαφωνεί», ενώ το 8,42% «ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί» (Σχήμα 2.14, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.14). Παράλληλα, το 86,64% του δείγματος δηλώνει πως πράγματι «κατανοεί τους άλλους ανθρώπους», ενώ μόλις το 0,5% δηλώνει το αντίθετο (Σχήμα 2.15, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.15).

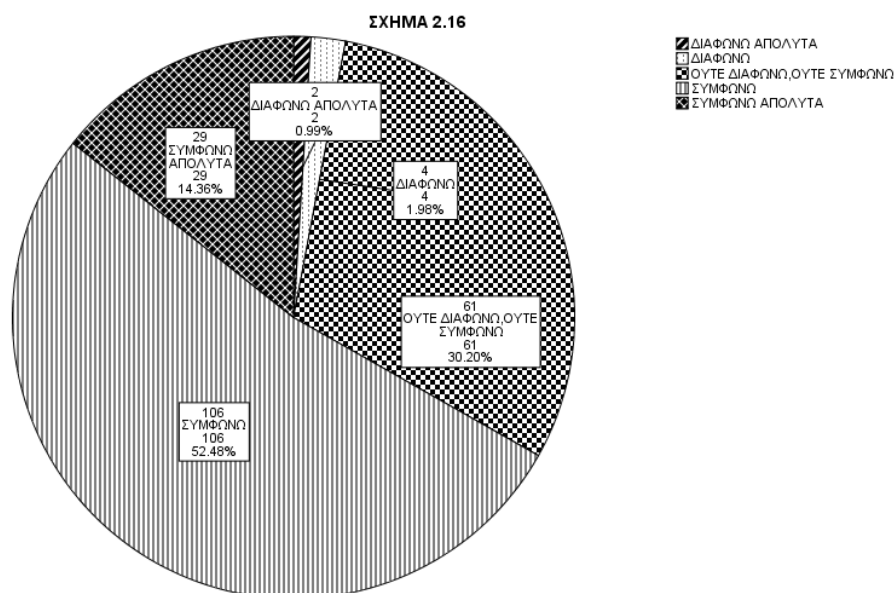


Σχήμα 2.14 Δείχνω στους άλλους πως τους κατανοώ



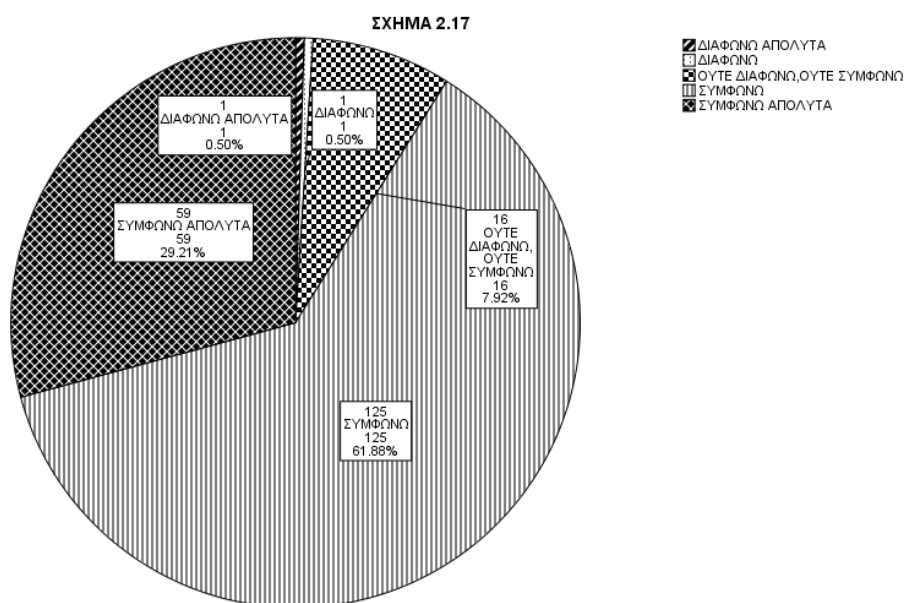
Σχήμα 2.15 Κατανοώ τους άλλους ανθρώπους

Στο ερώτημα «Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/ή όταν μιλάω», το 52,48% «Συμφωνεί» και το 14,36% «Συμφωνεί απόλυτα». Το 30,2% δε συμφώνησε ούτε διαφώνησε, ενώ μόλις το 2,96% (1,98% «Διαφωνεί», 0,98% «Διαφωνεί απόλυτα») υποστηρίζει πως δε νιώθει άνετα στην επικοινωνία (Σχήμα 2.16, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.16).



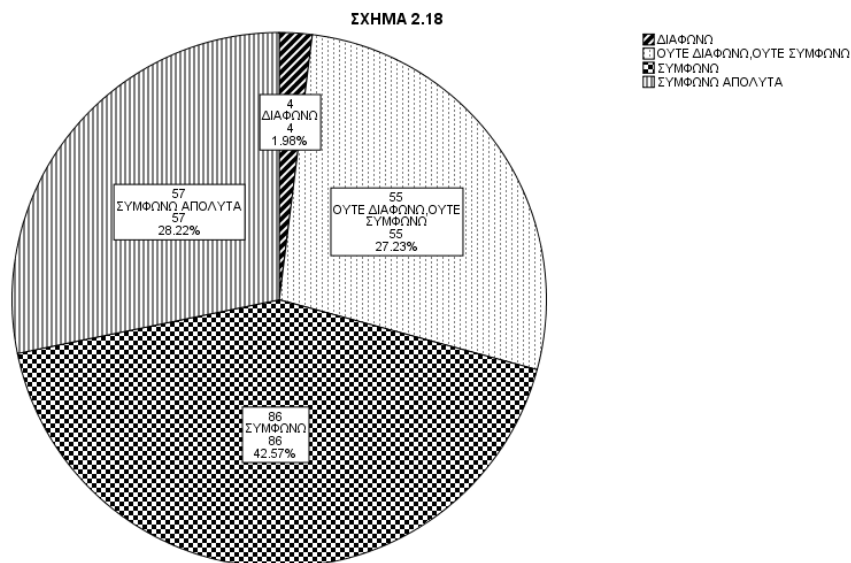
Σχήμα 2.16 Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/η όταν μιλάω

Ακόμα, το 91,09% απάντησε πως «Συμφωνεί»/ «Συμφωνεί απόλυτα» πως «ακούει αυτά που του λένε οι άλλοι», ενώ το 0,99% (0,5% «Διαφωνεί», 0,49% «Διαφωνεί απόλυτα») δεν υποστηρίζει την παραπάνω άποψη (Σχήμα 2.17, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.17).

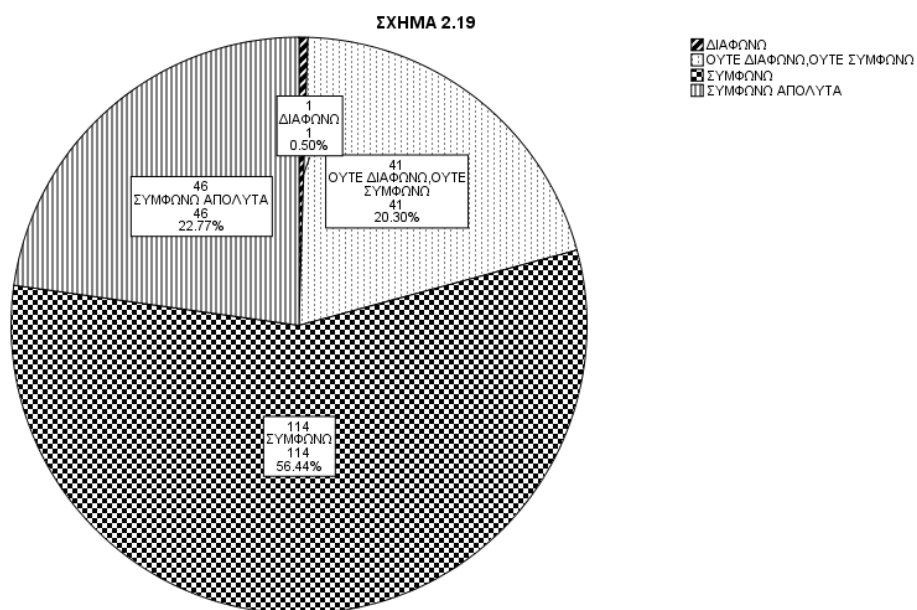


Σχήμα 2.17 Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι

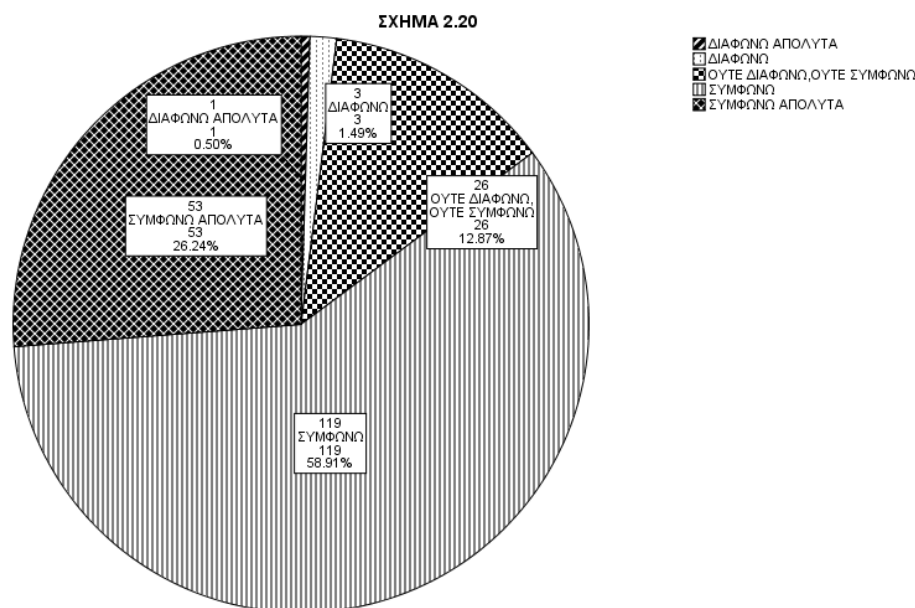
Αναφορικά στο ερώτημα «Μπορώ να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους», το 70,79% απάντησε θετικά, ενώ το 1,98% «Διαφώνησε» (Σχήμα 2.18, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.18). Επιπλέον, το 79,21% υποστήριξε πως «γενικώς γνωρίζει τι είδους συμπεριφορά είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση», με μόλις το 0,5% να διαφωνεί (Σχήμα 2.19 βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.19), ενώ, ακόμα, η πλειοψηφία (85,15%) δήλωσε πως δεν έχει συνήθως παράξενες απαιτήσεις από τους φίλους (Σχήμα 2.20, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.20).



Σχήμα 2.18 Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους

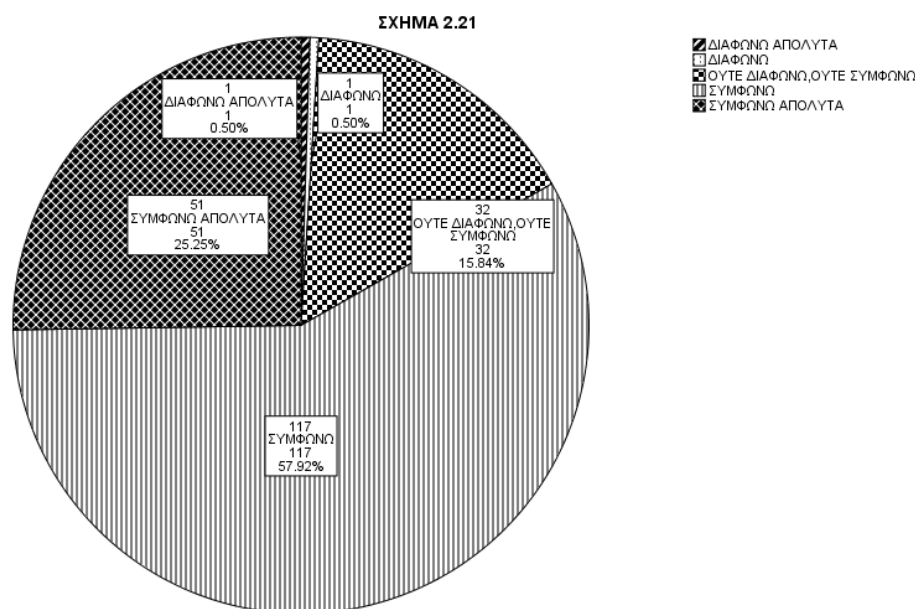


Σχήμα 2.19 Γενικώς γνωρίζω τι είδους συμπεριφορά είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση



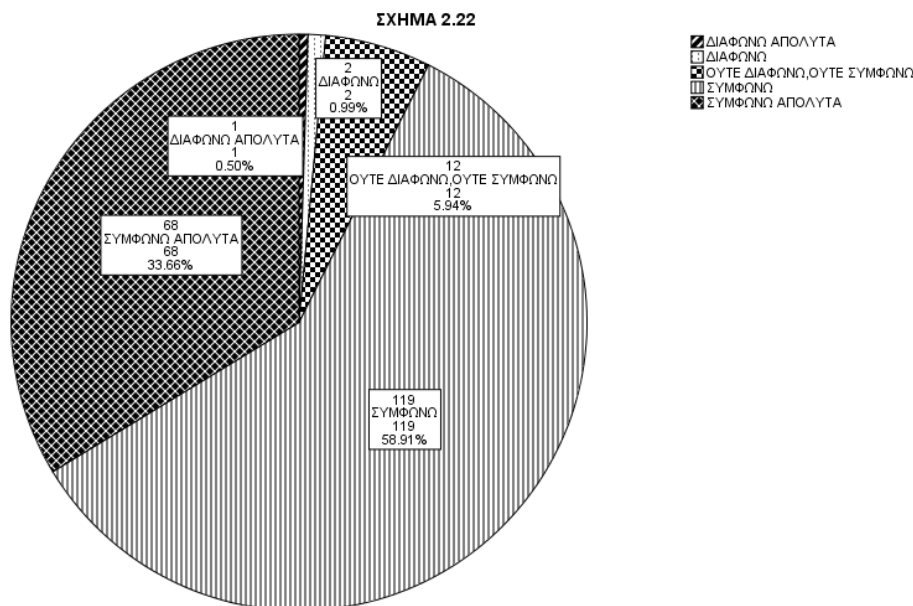
Σχήμα 2.20 Δεν έχω συνήθως παράξενες απαιτήσεις από τους φίλους μου

Επιπλέον, διερευνήθηκε η ικανότητα πραγματοποίησης καλής συζήτησης, με το 83,17% (57,92% «Συμφωνώ», 25,25% « Συμφωνώ απόλυτα») να υποστηρίζει πως είναι καλοί συζητητές, και το 0,99% να διαφωνεί (0,5% «Διαφωνώ απόλυτα», 0,49% «Διαφωνώ») (Σχήμα 2.21, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.21).

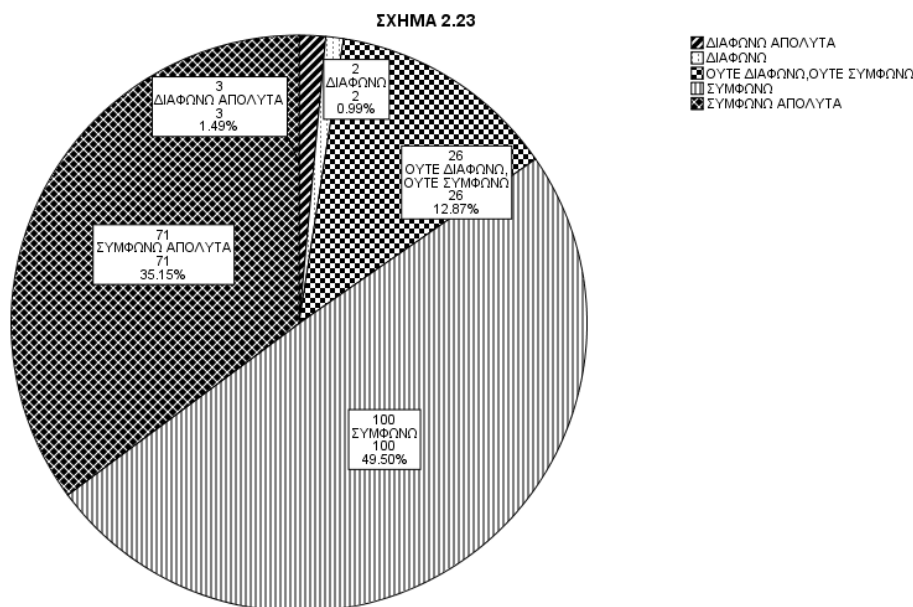


Σχήμα 2.21 Είμαι καλός/η συζητητής

Στο ερώτημα τι ποσοστό του δείγματος εκπαιδευτικών είναι υποστηρικτικοί με τους άλλους, το 92,57 % απάντησε θετικά (Σχήμα 2.22, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.22) , ενώ αντίστοιχα η πλειοψηφία με ποσοστό 84,6% υποστήριξε πως δεν ενοχλείται με τη γνωριμία με νέα άτομα (Σχήμα 2.23, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.23).

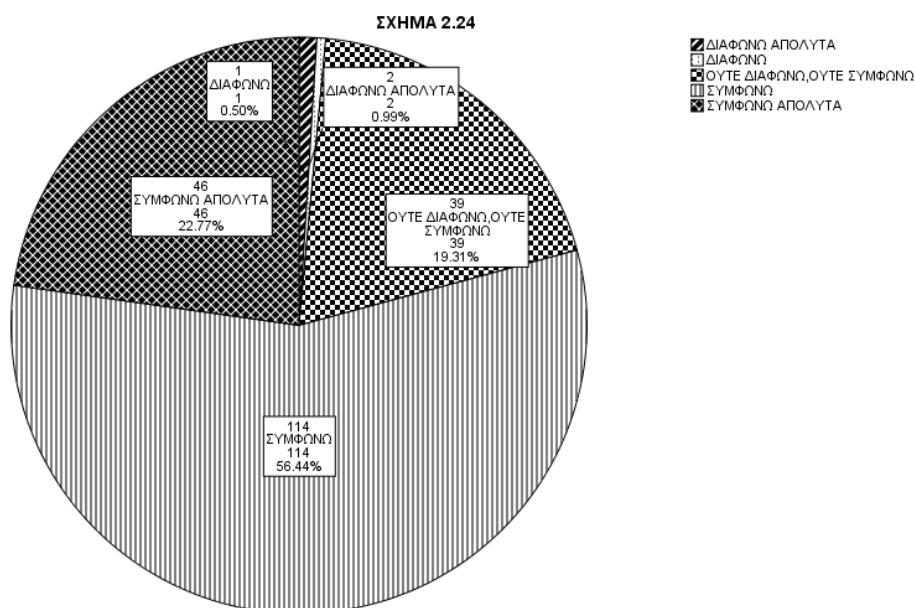


Σχήμα 2.22 Είμαι υποστηρικτικός/ή με τους άλλους



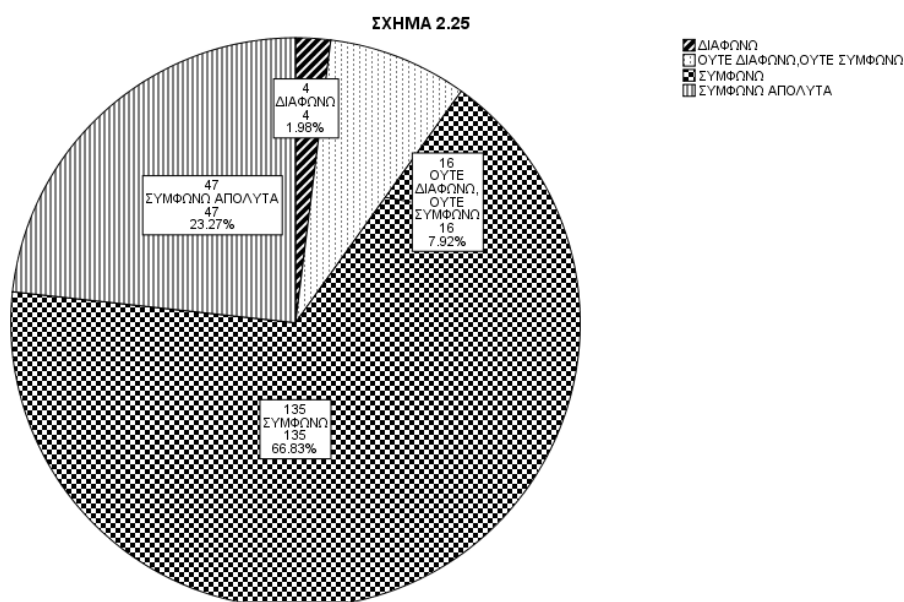
Σχήμα 2.23 Δε με ενοχλεί να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους

Το 79,2 % υποστήριξε πως μπορεί να μπει στη θέση των άλλων , με το 19,3% να μην παίρνει θέση συμφωνίας ή διαφωνίας στο συγκεκριμένο ερώτημα (Σχήμα 2.24, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.24).



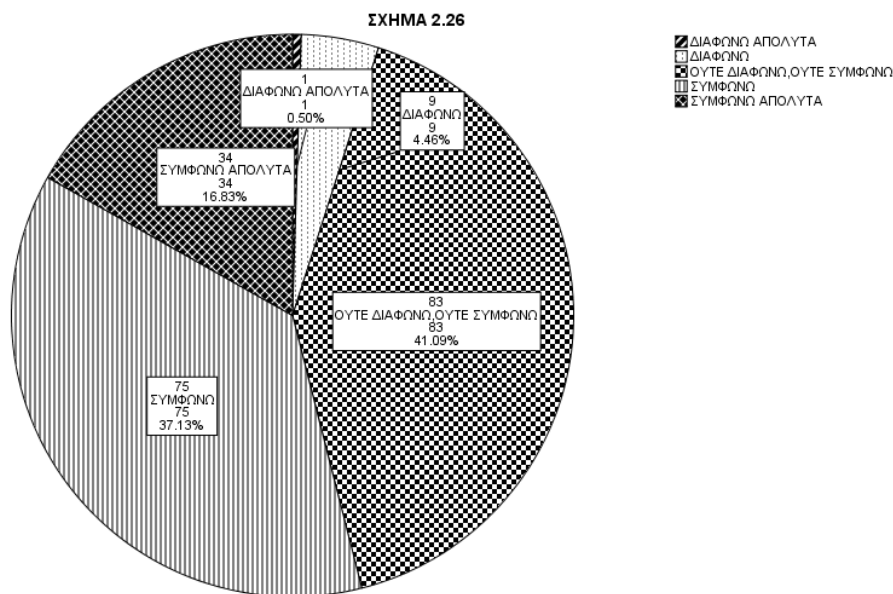
Σχήμα 2.24 Μπορώ εύκολα να μπω στη θέση του άλλου

Επιπλέον, η πλειοψηφία (90,1%) φάνηκε να επιλέγει πως δίνει την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση, ενώ μόλις το 2% διαφώνησε με τη συγκεκριμένη άποψη (Σχήμα 2.25, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.25).

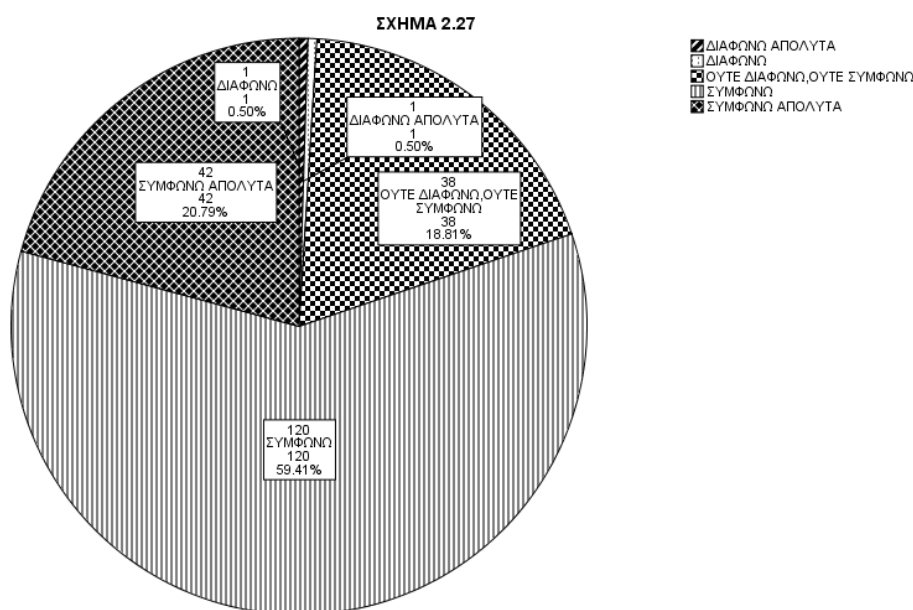


Σχήμα 2.25 Δίνω την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση

Ακολουθεί το ερώτημα σχετικά με την άνεση συζήτησης με ένα καινούριο άτομο, όπου το 53,9% δήλωσε πως αισθάνεται άνετα να επικοινωνήσει με κάποιον που μόλις γνώρισε, το 5% φάνηκε να «Διαφωνεί» ή να «Διαφωνεί απόλυτα», ενώ ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 41,1%, δεν έλαβε θετική ή αρνητική στάση στο ερώτημα (Σχήμα 2.26, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.26). Τέλος, το 80,2% του δείγματος απάντησε πως «Ενδιαφέρεται για το τι έχουν να πουν οι άλλοι», ενώ υπήρξε ένα ποσοστό του 1% που «Διαφώνησε»/ «Διαφώνησε απόλυτα» (Σχήμα 2.27, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.27).



Σχήμα 2.26 Είμαι γενικώς άνετος/η όταν συζητώ με κάποιον που μόλις γνώρισα



Σχήμα 2.27 Ενδιαφέρομαι για το τι έχουν να πουν οι άλλοι

Αναφορικά, λοιπόν, στα αποτελέσματα σχετικά με τις **Επικοινωνιακές Δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην καθημερινή ζωή**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη φαίνεται να θεωρεί εύκολη τη συναναστροφή με άλλους και δηλώνει ότι μπορεί να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Επίσης, η πλειοψηφία τους αντιμετωπίζει τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και δε δείχνει αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι καλοί ακροατές και να δείχνουν κατανόηση προς τους άλλους. Ωστόσο, υπάρχουν και μερικοί εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με τα παραπάνω στοιχεία, όπως η αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων και η άνεση κατά την επικοινωνία. Από τις απαντήσεις στα ερωτήματα, φαίνεται πως οι άνθρωποι με καλές επικοινωνιακές δεξιότητες έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και αποδοτικά με άλλα άτομα. Αυτοί οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν ιδέες και σκέψεις με σαφήνεια, να ακούνε ενεργά και να κατανοούν τους άλλους, και να προσαρμόζουν τον τρόπο επικοινωνίας τους ανάλογα με το περιβάλλον και τους αποδέκτες τους. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν κατάλληλη γλώσσα και τόνο, να εκφράζουν τις ιδέες τους με λογικό τρόπο, να αποφεύγουν την περιττή επανάληψη και περίτεχνες εκφράσεις, και να επικοινωνούν με σεβασμό προς τους άλλους. Επιπλέον, οι άνθρωποι με καλές επικοινωνιακές δεξιότητες είναι συνήθως ικανοί να διαχειρίζονται συγκρούσεις και προβλήματα επικοινωνίας με εποικοδομητικό τρόπο, να συνεργάζονται με άλλα άτομα και να αναπτύσσουν καλές συζητήσεις.

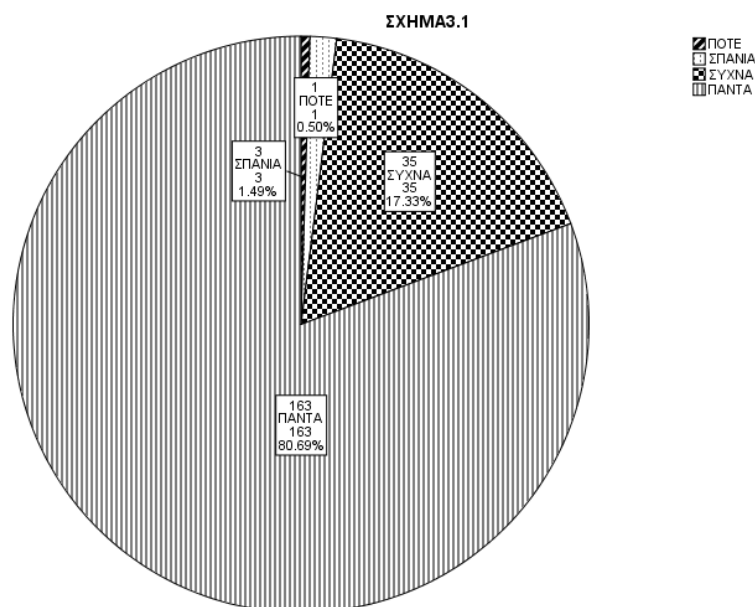
Συνολικά, τα ποσοστά που προέκυψαν από την έρευνα μας μπορούν να μας παρέχουν μια πιο βαθιά κατανόηση σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται να έχει αρκετά καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, που σημαίνει ότι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους. Συγκεκριμένα, το 80% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι έχουν καλή ή εξαιρετική κατανόηση της γλώσσας, ενώ το 75% αναφέρει ότι είναι άνετοι στην εκφραστική τους ικανότητα. Επιπλέον, το 70% ανέφερε ότι είναι ικανοί να ακούν προσεκτικά και να κατανοούν τους άλλους. Αυτά τα ποσοστά υποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν ικανοποιητικές επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες τους επιτρέπουν να κατανοούν και να εκφράζονται αποτελεσματικά, επιβεβαιώνοντας έτσι την υπόθεση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πως όλοι είναι άριστοι επικοινωνητές. Για παράδειγμα περίπου το 5% δήλωσε πως η συζήτηση μαζί τους δεν κυλάει ομαλά, κι ένα περίπου 3% ότι δεν αισθάνονται άνετα στην επικοινωνία με άλλους. Επιπλέον, υπήρξε ένα μεγάλο ποσοστό συνολικά το οποίο επέλεξε τη μέση απάντηση χωρίς να υποστηρίξει θετικά ή αρνητικά τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (Περίπου το 30% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί πως η συναναστροφή με τους άλλους είναι εύκολη, περίπου το 45%, ένα υψηλό ποσοστό, δεν πήρε θέση συμφωνίας ή διαφωνίας, στο ερώτημα πως κάποιος «κερδίζει» μιλώντας μαζί τους). Τα άτομα με

λιγότερο καλές επικοινωνιακές δεξιότητες πιθανόν να χρειάζονται περισσότερη πρακτική και αυτοβελτίωση για να τις αναπτύξουν και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους.

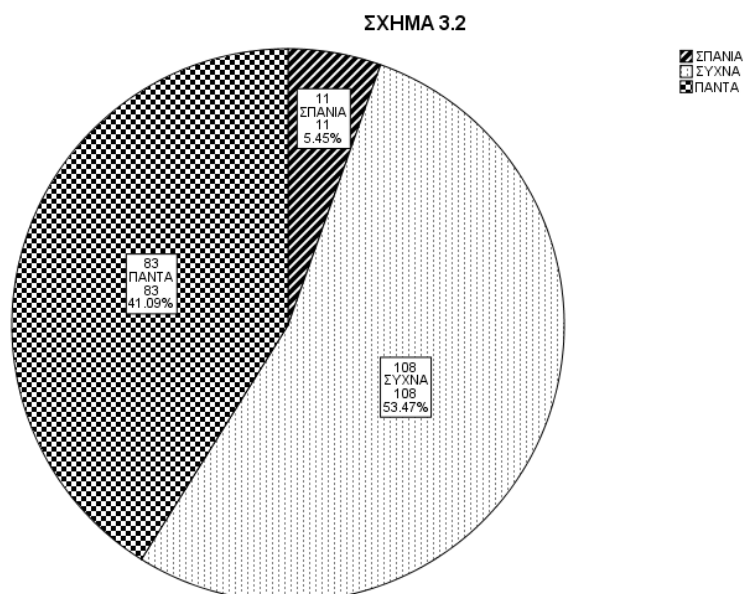
Γ' ΜΕΡΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής αίθουσας, η χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα εάν το πρωί κατά την είσοδό στην αίθουσα οι εκπαιδευτικοί καλημερίζουν με ενθουσιασμό και χαμόγελο τους μαθητές, το 80,7% απάντησε «Πάντα», το 17,3% «Συχνά», το 1,5% «Σπάνια», ενώ μόλις το 0,5% απάντησε «Ποτέ» (Σχήμα 3.1, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1). Επιπλέον, το 41% του δείγματος υποστήριξε πως εάν διαπιστώσουν πως κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, «Πάντα» θα διακόψουν το μάθημα ώστε να το συζητήσουν. Η πλειοψηφία (53,5%) δήλωσε πως «Συχνά» θα διακόψει τη διδασκαλία για το λόγο αυτό, ενώ μόλις το 5,4% δήλωσε πως «Σπάνια» θα το κάνει. Μηδενικό ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δε θα διέκοπταν το μάθημα ώστε να συζητήσουν με το μαθητή (Σχήμα 3.2, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2)

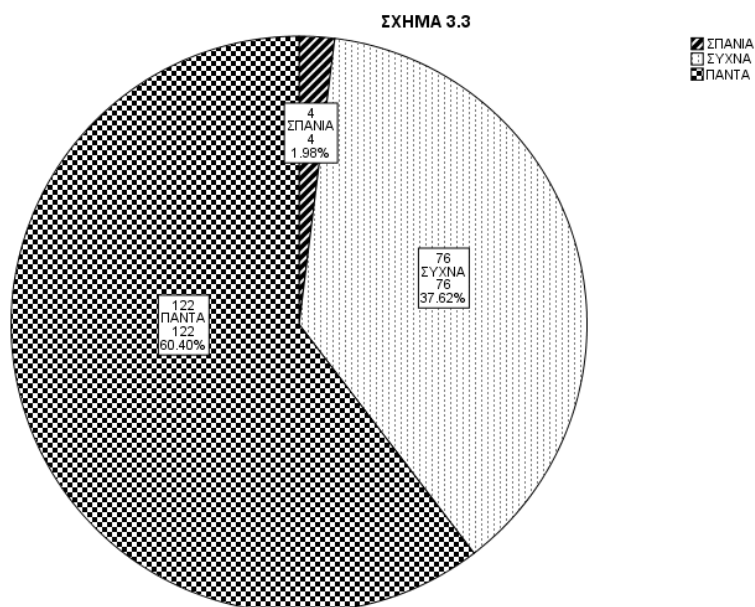


Σχήμα 3.1 Το πρωί κατά την είσοδό μου στην αίθουσα καλημερίζω με ενθουσιασμό και χαμόγελο τους μαθητές μου



Σχήμα 3.2 Αν διαπιστώσω ότι κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα θα διακόψω το μάθημα για να το συζητήσω

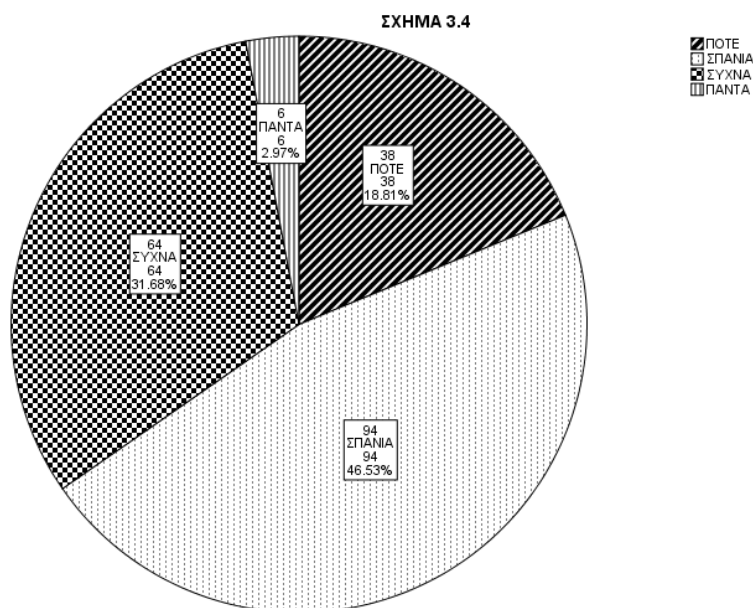
Επιπλέον, η πλειοψηφία (60,4%) απάντησε πως «Πάντα» ακούει με ενδιαφέρον τα όσα λένε οι μαθητές, ενώ το 37,6 % απάντησε «Συχνά». Αμελητέο (2%) ήταν το ποσοστό που απάντησε «Σπάνια» , ενώ μηδενικό εκείνο που υποστήριξε πως «Ποτέ» δεν ακούει με ενδιαφέρον τα λεγόμενα των μαθητών (Σχήμα 3.3, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.3).



Σχήμα 3.3 Ακούω με ενδιαφέρον όσα θέλουν να μου πουν οι μαθητές μου

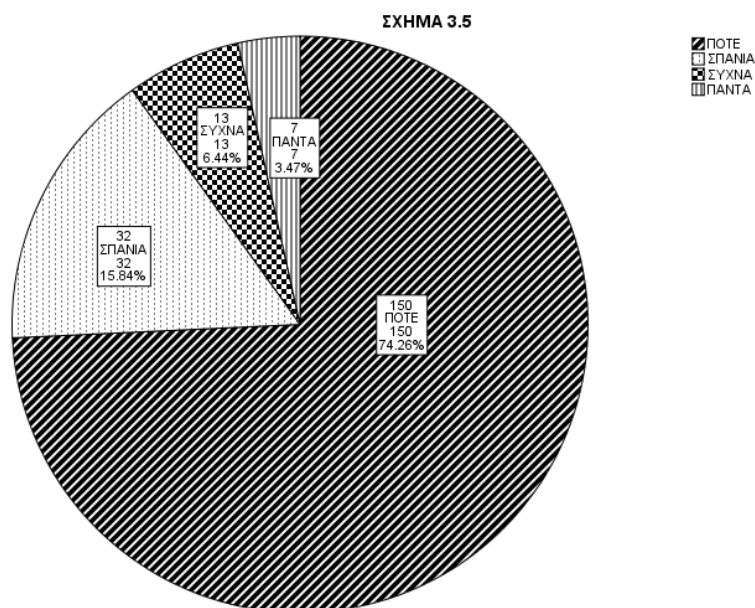
Σχεδόν το 1/5 των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (18,8%) «Ποτέ» δεν επιλέγουν μόνο τον λόγο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ περίπου το 50% το κάνει «Σπάνια». Το 31,7% «Συχνά»

επιλέγει τη λεκτική και μόνο επικοινωνία στη σχολική αίθουσα, ενώ μόλις το 3% το κάνει «Πάντα» (Σχήμα 3.4, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.4).

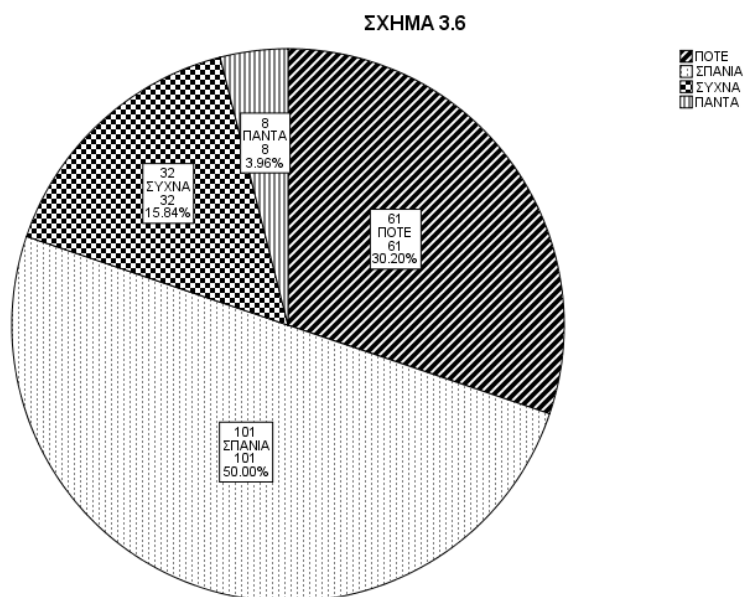


Σχήμα 3.4 Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επιλέγω μόνο τον λόγο

Συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (περίπου 75%) δήλωσαν πως «Ποτέ» δεν αισθάνονται πως δε θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές όταν αυτοί δεν απαντούν σωστά σε μία ερώτηση. Το 15,8 % «Σπάνια» αισθάνεται έτσι, ενώ σχεδόν το 10% «Συχνά» ή «Πάντα» (Σχήμα 3.5, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.5). Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (80%) [«Ποτέ» (30%) και «Σπάνια» (50%)] επιλέγουν να δώσουν αμέσως τη σωστή απάντηση, όταν οι μαθητές δεν απαντούν ορθά. Ωστόσο, περίπου το 20% πράττουν έτσι «Συχνά» (15,8%) ή «Πάντα» (4%) (Σχήμα 3.6, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.6).

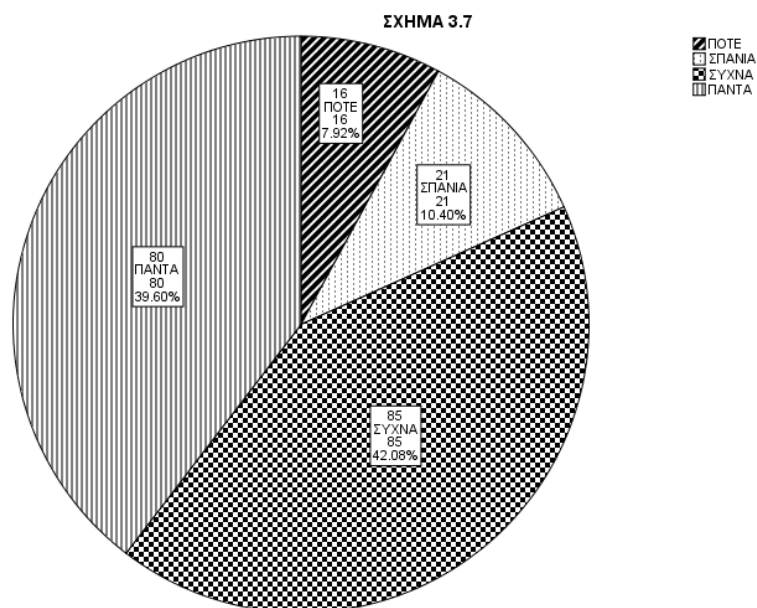


Σχήμα 3.5 Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μία ερώτηση αισθάνομαι ότι δε θέλω να βοηθήσω



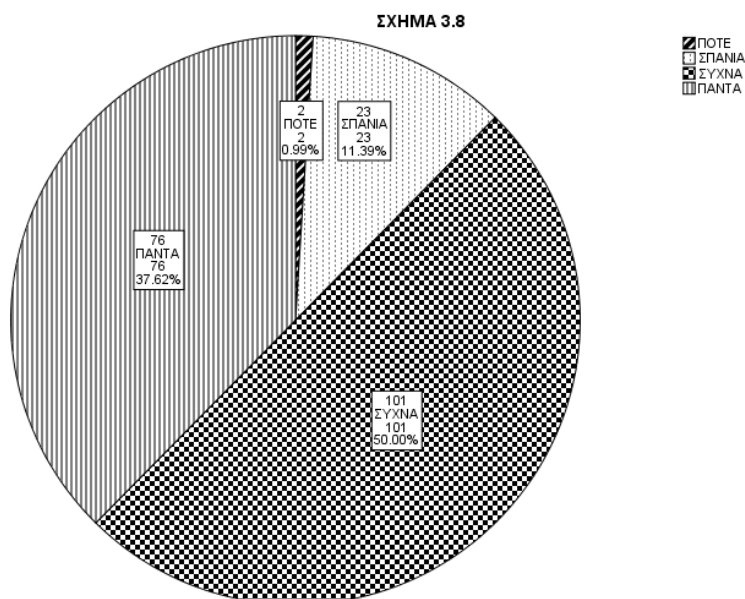
Σχήμα 3.6 Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μία ερώτηση επιλέγω να τους δώσω αμέσως τη σωστή απάντηση

Φαίνεται, ακόμα, όπως παρουσιάζεται και στο Σχήμα 3.7 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.7), ότι περίπου το 80% των εκπαιδευτικών «Συχνά» (42%) ή «Πάντα» (39%) δεν επιλέγει τον μονόλογο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ το 10,4% « Σπάνια» το κάνει, και περίπου το 8% «Ποτέ». Άρα, περίπου το 18% επιλέγει τον μονόλογο στη σχολική αίθουσα.

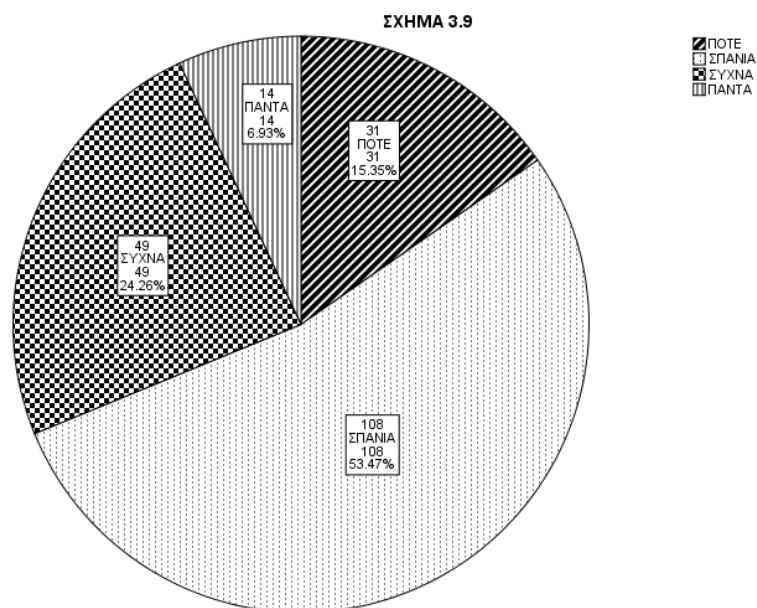


Σχήμα 3.7 Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν επιλέγω τον μονόλογο

Ακολουθεί το ερώτημα εάν «Όταν οι μαθητές λύνουν μια άσκηση περιφέρομαι ανάμεσα στα θρανία τους», όπου η συντριπτική πλειοψηφία της τάξεως του 87,6% «Συχνά»(50%) ή «Πάντα» (37,6%) το κάνει, ενώ περίπου ο 12% «Σπάνια» (11,4%) ή «Ποτέ»(1%) (Σχήμα 3.8, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.8). Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία (53,5%) «Σπάνια» επιλέγει να καθίσει στην έδρα, ακόμα κι αν υπάρχει η δυνατότητα, ενώ το 15,3% των ερωτηθέντων «Ποτέ» δεν το κάνει. Το 24,3% επιλέγει να καθίσει στην έδρα «Συχνά», ενώ μόλις περίπου το 7% «Πάντα» (Σχήμα 3.9, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.9).

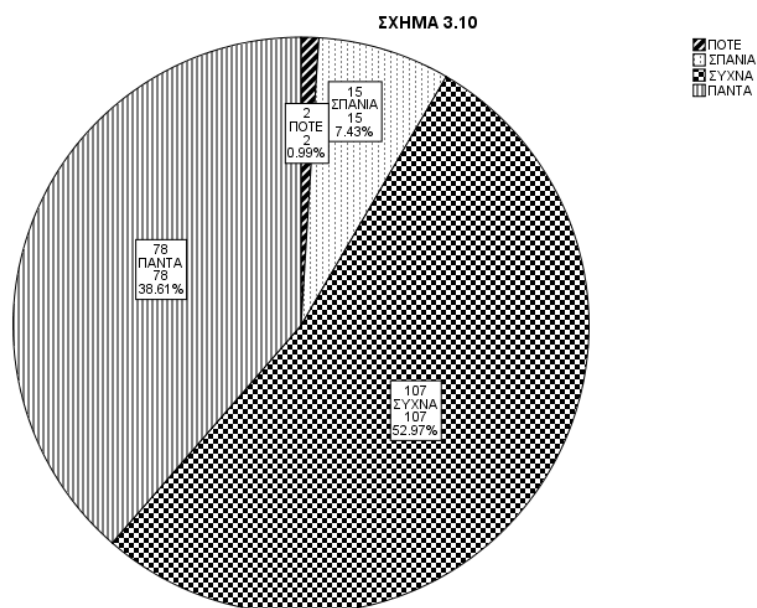


Σχήμα 3.8 Όταν οι μαθητές λύνουν μια άσκηση περιφέρομαι ανάμεσα στα θρανία τους



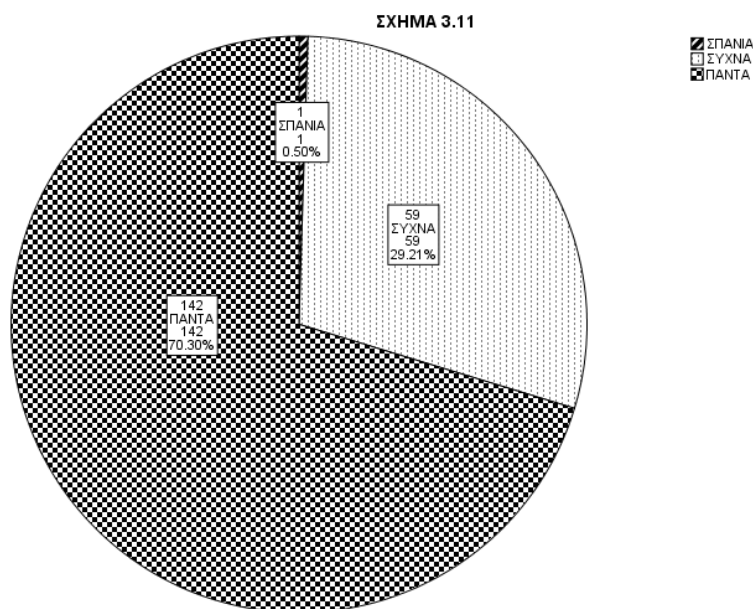
Σχήμα 3.9 Όταν μου δίνεται η δυνατότητα επιλέγω να κάθομαι στην έδρα

Στο ερώτημα εάν γίνεται χρήση οπτικής επαφής από του εκπαιδευτικούς για να εκφράσουν δυσαρέσκεια, η πλειοψηφία απαντά πως «Συχνά» (53%) ή «Πάντα» (38,6%) επιλέγει αυτού του είδους τη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας για να εκφράσει το συναίσθημα της δυσαρέσκειας. Μόλις το 1% «Ποτέ» δεν επιλέγει τη χρήση οπτικής επαφής για τον παραπάνω σκοπό, ενώ το 7,4% «Σπάνια» (Σχήμα3.10, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.10).



Σχήμα 3.10 Χρησιμοποιώ την οπτική επαφή για να δείξω ότι κάτι με δυσαρεστεί

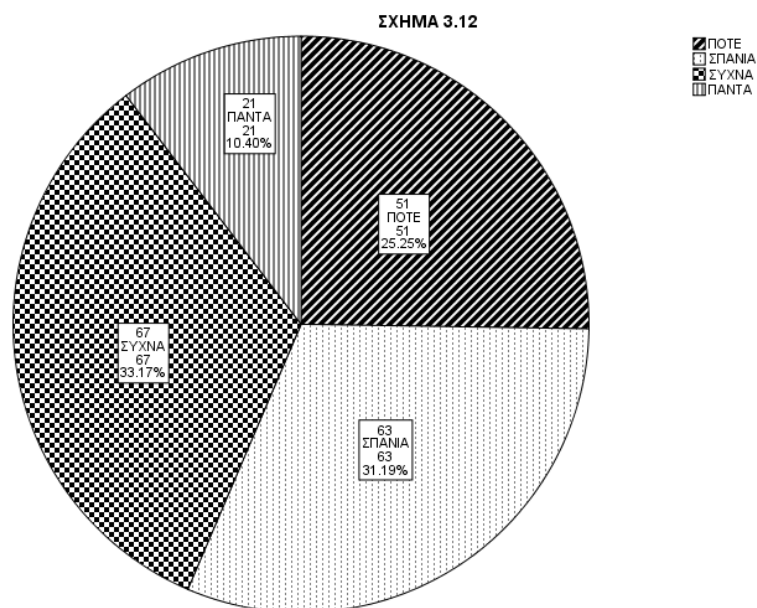
Επιπλέον, όταν οι μαθητές έχουν τον λόγο, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τους κοιτάει στα μάτια με προσοχή «Συχνά» (29,2 %)ή «Πάντα» (70,3%). Κανένας από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν φαίνεται πως «Ποτέ» δεν πράττει με τον τρόπο αυτό όταν μιλάνε οι μαθητές του, ενώ αμελητέο είναι το ποσοστό που «Σπάνια» τους κοιτάει στα μάτια, όταν έχουν τον λόγο (Σχήμα 3.11, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.11).



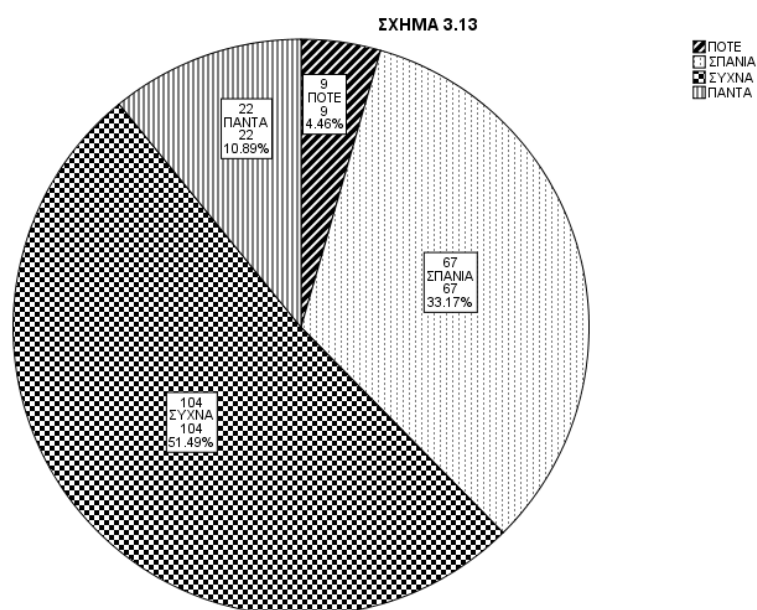
Σχήμα 3.11 Όταν οι μαθητές έχουν τον λόγο, τους κοιτάω στα μάτια με προσοχή

Σύμφωνα με το Σχήμα 3.12 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.12), το 33% των ερωτηθέντων «Συχνά» θα χτυπήσει ελαφρά την πλάτη των μαθητών που απαντούν σωστά, για να τους επιβραβεύσει, ενώ περίπου το 0% «Σπάνια» θα το κάνει. Το 25,2% «Ποτέ» δεν επιλέγει τη μορφή αυτή σωματικής επαφής, ενώ το μικρότερο ποσοστό (10,4%) «Πάντα» δείχνει με αυτήν την κίνηση πως ενισχύει τους μαθητές που απαντούν ορθά.

Αναφορικά στον τόνο της φωνής των εκπαιδευτικών, το 51,5% «Συχνά» επιλέγει να υψώνει τον τόνο της φωνής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ το 33,2% «Σπάνια». Το 10,9% «Πάντα» ανεβάζει την ένταση της φωνής στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ μόλις το 4,5% «Ποτέ» (Σχήμα 3.13, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.13).

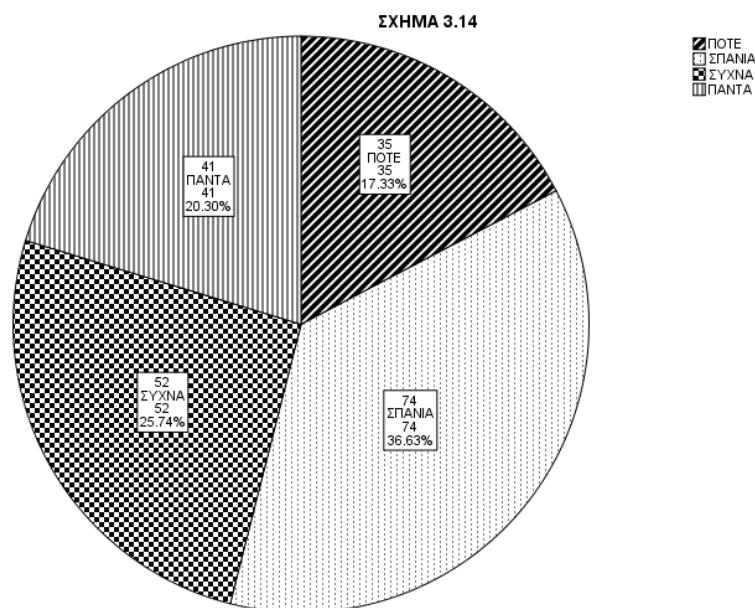


Σχήμα 3.12 Όταν οι μαθητές μου απαντούν σωστά τους ενισχύω "χτυπώντας" τους ελαφρά την πλάτη



Σχήμα 3.13 Υψώνω τον τόνο της φωνής μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

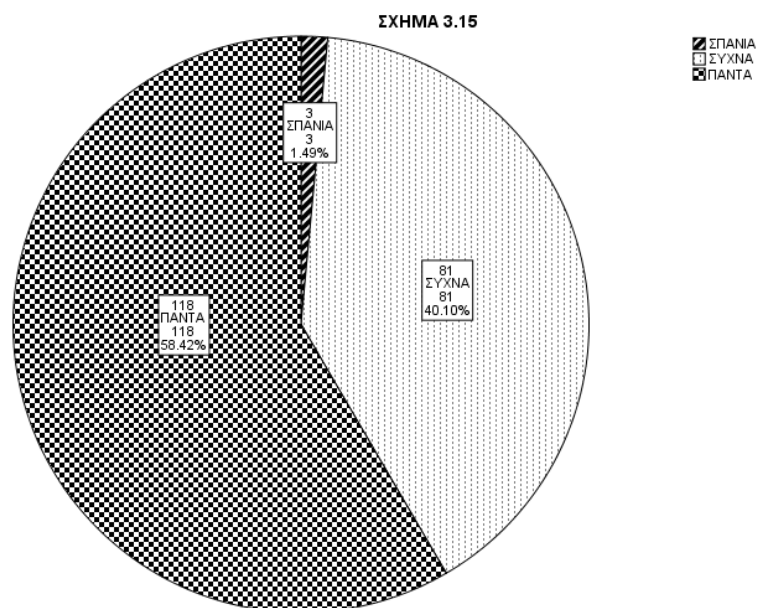
Το 36,6% του δείγματος, «Σπάνια» αποφεύγει τη σωματική επαφή με τους μαθητές, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ενώ περίπου το 26% «Συχνά» δεν εκδηλώνει συναισθήματα μέσω αυτής της μορφής μη λεκτικής επικοινωνίας. Το 17,3% «Ποτέ» δεν κάνει χρήση σωματικής επαφής, ενώ το 20,3 % «Πάντα» (Σχήμα 3.14, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.14).



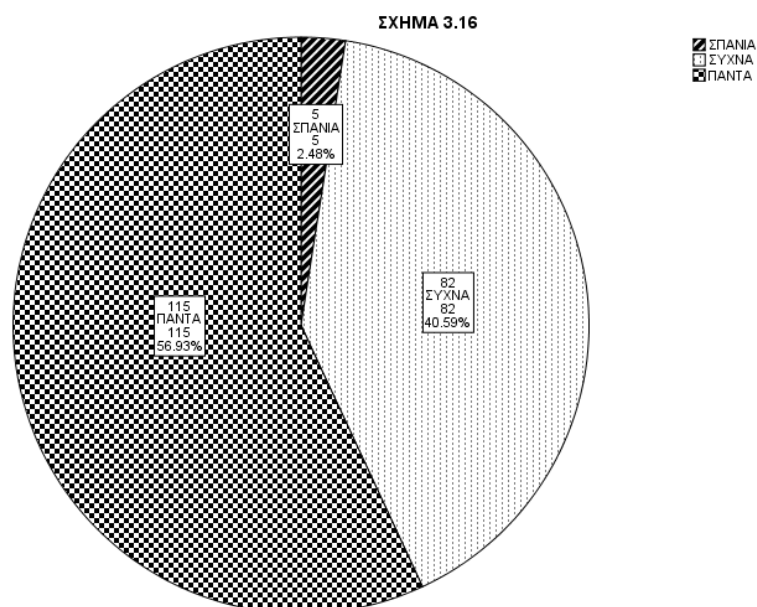
Σχήμα 3.14 Αποφεύγω τη σωματική επαφή με τους μαθητές μου

Σχετικά με τη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στην σχολική τάξη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 58,4% «Πάντα» χρησιμοποιούν τον συνδυασμό λόγου και εκφράσεων προσώπου για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές, ενώ το 40,1 % το κάνει «Συχνά». Αμελητέο ήταν το ποσοστό που απάντησαν «Σπάνια» και μηδενικό « Ποτέ» (**Σχήμα3.15, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.15**). Αντίστοιχα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών «Πάντα» (56,9%) ή « Συχνά» (40,6%) χρησιμοποιεί τον λόγο και τις κινήσεις του σώματος όταν μιλά μέσα στην τάξη, ενώ μόλις το 2,5% σπάνια χρησιμοποιεί λεκτική και μη λεκτική μορφή επικοινωνίας μέσω κινήσεων σώματος κατά την επικοινωνία στη σχολική αίθουσα (**Σχήμα 3.16, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.16**).

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν, δήλωσαν πως «Συχνά»(42,6%) ή «Πάντα» (27,2%) τείνει να γείρει το σώμα προς τα εμπρός όταν θέλει να δείξει το ενδιαφέρον και να ενθαρρύνει τους μαθητές. Το 20,3% «Σπάνια» πράττει ανάλογα χρησιμοποιώντας αυτή τη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας ώστε να ενισχύσει τους μαθητές, ενώ περίπου το 10 % « Ποτέ» δεν το κάνει (**Σχήμα 3.17, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3.17**).

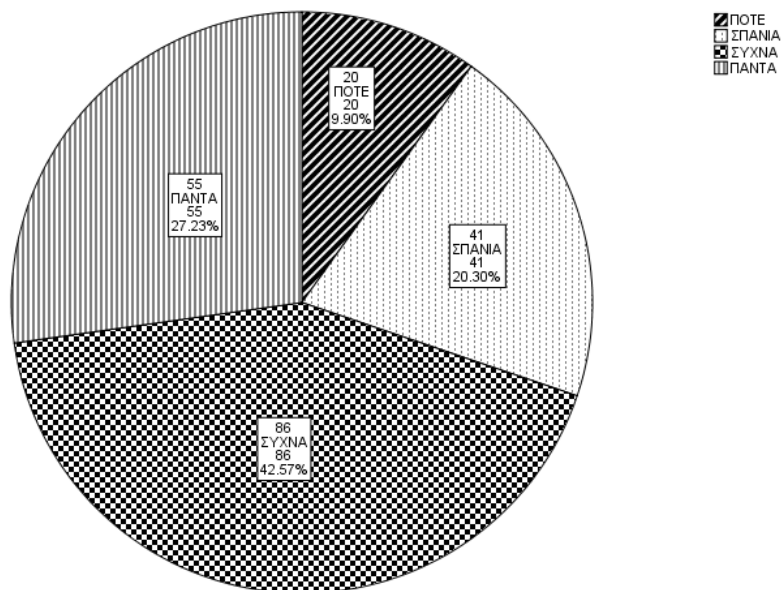


Σχήμα 3.15 Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και τις εκφράσεις του προσώπου



Σχήμα 3.16 Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και κινήσεις του σώματος

ΣΧΗΜΑ 3.17



Σχήμα 3.17 Όταν θέλω να δείξω το ενδιαφέρον μου και να ενθαρρύνω τους μαθητές μου τείνω να γέρνω το σώμα μου προς τα εμπρός

Βασιζόμενοι στα δεδομένα και αποτελέσματα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου , αναφορικά στις **Επικοινωνιακές δεξιότητες εντός της σχολικής αίθουσας** με σκοπό τη διερεύνηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλημερίζουν τους μαθητές με ενθουσιασμό και χαμόγελο κατά την είσοδό τους στην αίθουσα. Το γεγονός ότι το 80,7% απαντά "Πάντα" σε αυτό το ερώτημα υποδηλώνει θετική επικοινωνία και αρχική ευγένεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
2. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι πρόθυμη να διακόψει το μάθημα εάν διαπιστώσει ότι κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα. Αυτό υποδηλώνει αίσθηση ευαισθησίας και ενδιαφέρον για την ευζωία και την ευεξία των μαθητών.
3. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακούει με ενδιαφέρον τα όσα λένε οι μαθητές, γεγονός που φανερώνει προθυμία για διάλογο και αμοιβαία επικοινωνία.
4. Περίπου το 20% των εκπαιδευτικών επιλέγει να χρησιμοποιήσει μόνο τη λεκτική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ η πλειοψηφία επιλέγει να χρησιμοποιήσει και λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία., κάτι που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως οι υπονοούμενοι, οι χειρονομίες και η σωματική γλώσσα, για την αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές.
5. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποφεύγει τον μονόλογο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μόνο το 18% επιλέγει τον μονόλογο, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό προτιμά πιθανώς

πιο διαδραστικές μορφές επικοινωνίας με τους μαθητές. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια αμοιβαία αλληλεπίδραση με τους μαθητές και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης.

6. Οι εκπαιδευτικοί συχνά περιφέρονται ανάμεσα στα θρανία τους όταν λύνουν μια άσκηση. Το 87,6% του συνόλου των ερωτηθέντων δηλώνει ότι το κάνει "Συχνά" ή "Πάντα". Αυτό μπορεί να δείχνει ένα ενεργητικό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί με την ελευθερία της κίνησης τους δείχνουν στους μαθητές πως είναι σε θέση να συνεργάζονται μαζί τους κατά τη διάρκεια της μάθησης.
7. Όσον αφορά την επιλογή της θέσης καθίσματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53,5%) σπάνια επιλέγει να καθίσει στην έδρα, ακόμα και αν υπάρχει η δυνατότητα. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να είναι ελεύθεροι και να κινούνται δείχνοντας διαθέσιμοι για ό,τι χρειαστούν οι μαθητές τους.
8. Η χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω της οπτικής επαφής είναι συνηθισμένη για την έκφραση των συναισθημάτων της δυσαρέσκειας από τους εκπαιδευτικούς.
9. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως κοιτούν τους μαθητές στα μάτια όταν αυτοί έχουν το λόγο. Αυτό πιθανά φανερώνει προσοχή και ενδιαφέρον από μέρους των εκπαιδευτικών και ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές τους.
10. Η χρήση σωματικής επαφής η οποία χρησιμεύει ως μορφή επιβράβευσης για την ενθάρρυνση και ενίσχυση των μαθητών, δε φαίνεται να επιλέγεται ξεκάθαρα από του εκπαιδευτικούς, καθώς παρόμοιο ποσοστό το κάνει « Σπάνια» και «Συχνά».
11. Οι εκπαιδευτικοί συχνά ανεβάζουν τον τόνο της φωνής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην προσπάθεια τους να καταστήσουν την παρουσία τους αισθητή και να καταδείξουν τη σημασία στο περιεχόμενο που διδάσκουν.
12. Ως προς τη σωματική επαφή, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (36,6%) επιλέγει σπάνια τη σωματική επαφή με τους μαθητές. Το 17,3% δηλώνει ότι δεν κάνει ποτέ χρήση σωματικής επαφής. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει μια δυσκολία ή έλλειψη άνεσης για ορισμένους εκπαιδευτικούς στη χρήση της σωματικής επαφής ως μέσο επικοινωνίας με τους μαθητές.
13. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58,4%) χρησιμοποιούν πάντα τον συνδυασμό λόγου και εκφράσεων προσώπου για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, ενώ το 40,1% το κάνει συχνά. Ελάχιστος αριθμός εκπαιδευτικών απαντά ότι χρησιμοποιεί σπάνια (ή ποτέ) αυτήν τη μορφή επικοινωνίας. Από τα ποσοστά αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο λόγος και οι εκφράσεις προσώπου αποτελούν σημαντικό μέσο επικοινωνίας στην τάξη.

14. Ως προς τις κινήσεις του σώματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου το 97%) χρησιμοποιεί τις κινήσεις του σώματός μαζί με τον λόγο όταν μιλά στην τάξη, ενώ μόνο το 2,5% το κάνει σπάνια, γεγονός που δείχνει ότι η μη λεκτική επικοινωνία μέσω των κινήσεων του σώματος χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως μέσο επικοινωνίας με τους μαθητές.

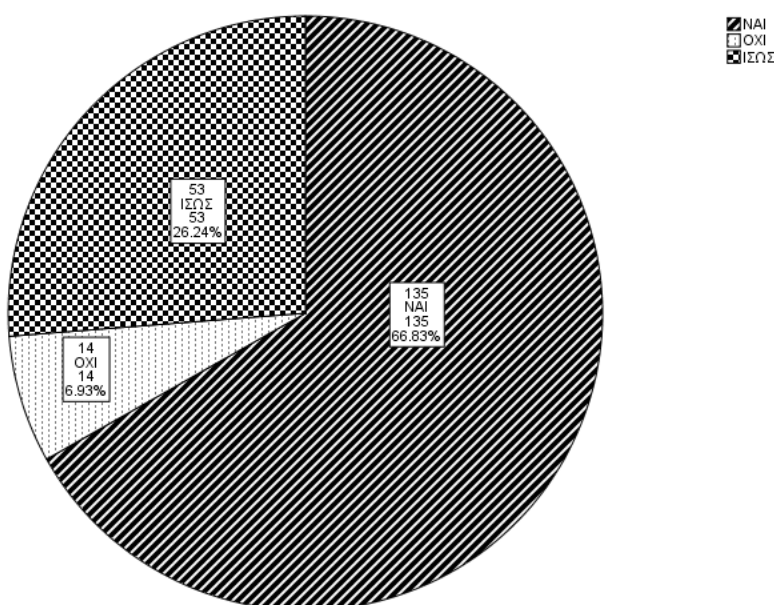
Συνολικά, τα παραπάνω στοιχεία υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές επικοινωνιακές δεξιότητες και επιδεικνύουν ενδιαφέρον και προθυμία να συνεργαστούν με τους μαθητές για την επίτευξη ενός θετικού κλίματος στη σχολική αίθουσα. Αυτό είναι σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία, την ευζωία των μαθητών και τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα ενεργητικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, όπου η επικοινωνία και η συμμετοχή είναι σημαντικές. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει ένα ενδιαφέρον και μια προσπάθεια να αναπτυχθούν θετικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη σχολική αίθουσα, προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί, όπως υποδηλώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως κατέχουν και ακολούθως χρησιμοποιούν μια ποικιλία επικοινωνιακών τεχνικών και μη λεκτικών μέσων για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, επιβεβαιώνοντας έτσι την υπόθεση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος. Αυτές οι επιλογές μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη δυναμική της τάξης και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της. Ωστόσο, καθίσταται σημαντικό να γίνει περαιτέρω ανάλυση και κατανόηση των επιπτώσεων αυτών των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη σχολική αίθουσα και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα δεδομένα, προκύπτει πως η λεκτική επικοινωνία και οι εκφράσεις προσώπου καθώς και η μη λεκτική επικοινωνία μέσω των κινήσεων του σώματος χρησιμοποιούνται εξίσου σε μεγάλο βαθμό εντός της σχολικής αίθουσας. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν προσοχή στη μη λεκτική επικοινωνία και χρησιμοποιούν τόσο το σώμα τους, χωρίς να επιλέγουν απαραίτητα τη σωματική επαφή με τους μαθητές, όσο και τις εκφράσεις προσώπου για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους και να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση στην τάξη.

Δ' ΜΕΡΟΣ ΧΡΗΣΗ ΜΑΣΚΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Στο παρόν μέρος διερευνάται η **επίδραση της υποχρεωτικής χρήσης μάσκας λόγω COVID-19, στη σχολική αίθουσα όσον αφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες**, με βάσει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το 4^ο μέρος του ερωτηματολογίου.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα το 66,8%, πιστεύει πως η χρήση μάσκας έχει επιδράσει στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία, ενώ το 26,2 % δηλώνει πως πιθανά υπάρχει επίδραση. Μόλις το 6,9% θεωρεί πως η χρήση μάσκας δεν επηρέασε τις δεξιότητες επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία (**Σχήμα 4.1, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1**).

ΣΧΗΜΑ 4.1



Σχήμα 4.1 Πιστεύετε ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας έχει επιδράσει στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία;

Υποθέτοντας εξ αρχής κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου πως ένα μεγάλο ποσοστό θα θεωρούσε πως η χρήση μάσκας επέδρασε στις επικοινωνιακές δεξιότητες ακολούθησε το ερώτημα εάν αυτή η επίδραση ήταν θετική ή αρνητική. Τα δύο αυτά ερωτήματα έδωσαν τη δυνατότητα επιλογής πολλαπλών απαντήσεων καθώς και συμπλήρωσης στο πεδίο «Άλλο».

Αναφορικά στη θετική επίδραση της χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες εντός της σχολικής αίθουσας, δόθηκαν συνολικά 429 απαντήσεις-επιλογές στη συγκεκριμένη ερώτηση πολλαπλής επιλογής. 47 από τα 202 άτομα που συμμετείχαν (23,27% του δείγματος, 10,9% των συνολικών επιλογών) υποστήριξαν πως η χρήση μάσκας επέδρασε θετικά στη «Δήλωση/ έκφραση

συναισθημάτων». 44 άτομα επέλεξαν πως επηρεάστηκε θετικά η «Κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών τους από τους μαθητές τους» (21,78% του δείγματος, 10,25% των συνολικών επιλογών), ενώ 39 άτομα επέλεξαν τη «Χρήση του λόγου» ως επηρεαζόμενη μεταβλητή (19,3% του δείγματος, 9,1 % των συνολικών επιλογών). 90 άτομα (44,55% του δείγματος, 20,97 % των συνολικών επιλογών) δήλωσαν πως επηρεάστηκε θετικά η «Διαχείριση της φωνής» και 52 άτομα (25,7% του δείγματος, 12,1% των συνολικών επιλογών) επέλεξαν τη «στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα». Σχεδόν το 40% των συμμετεχόντων (78 άτομα) υποστήριξαν πως επηρεάστηκε θετικά από τη χρήση μάσκας η «Οπτική επαφή με του μαθητές/τριες» (18,2% των συνολικών επιλογών), ενώ το 26,7% του δείγματος (54 άτομα) επέλεξαν τις «Εκφράσεις του προσώπου» ως μεταβλητή που επηρεάστηκε (12,6% των συνολικών επιλογών). 25 άτομα (12,37% του δείγματος, 5,8% των συνολικών επιλογών) συμπλήρωσαν απάντηση στο πεδίο «Άλλο» (Πίνακας 1, Σχήμα 4.2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Θετική Επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ΘΕΤΙΚΑ ^a	202	100.0%	0	0.0%	202	100.0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

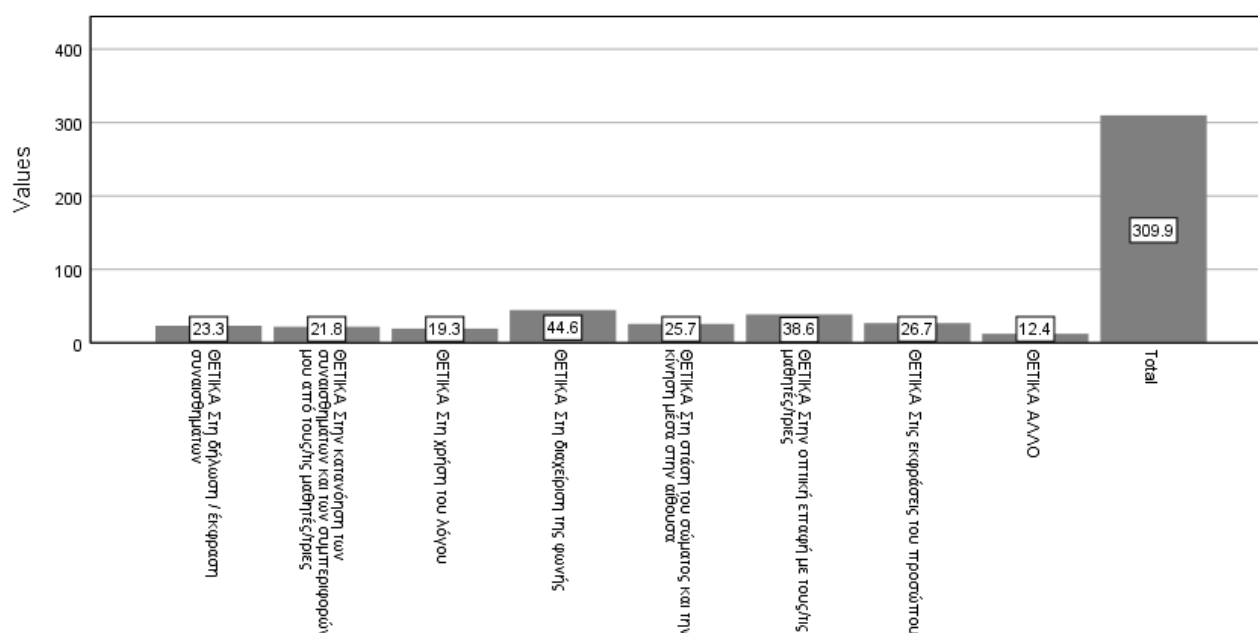
Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ΘΕΤΙΚΑ ^a	Στη δήλωση / έκφραση συναισθημάτων	47	11.0%	23.3%
	Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες	44	10.3%	21.8%
	Στη χρήση του λόγου	39	9.1%	19.3%
	Στη διαχείριση της φωνής	90	21.0%	44.6%
	Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα	52	12.1%	25.7%

Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	78	18.2%	38.6%
Στις εκφράσεις του προσώπου	54	12.6%	26.7%
ΑΛΛΟ	25	5.8%	12.4%
Total	429	100.0%	309.9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ΣΧΗΜΑ 4.2



Σχήμα 4.2 Θετική επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία

Όσον αφορά τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πεδίο «Άλλο», ανάμεσα τους ήταν οι εξής (Πίνακας 2):

1. Κανένα θετικό (19/202 άτομα, 9,4% του δείγματος)
2. Στην προστασία της υγείας μου και των παιδιών (1/202 άτομα, 0,49% του δείγματος)
3. Στην αποφυγή της μεταξύ τους (των μαθητών) συνομιλίας (1/202 άτομα, 0,49% του δείγματος)
4. Κατανόηση κανόνων υγιεινής (1/202 άτομα, 0,49% του δείγματος)
5. Προστασία από τον ιό (1/202 άτομα, 0,49% του δείγματος)
6. Αίσθημα ασφάλειας (2/202 άτομα, 1% του δείγματος)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Απάντηση όταν επιλέχθηκε «ΑΛΛΟ» ως προς τη θετική επίδραση της μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid KANENA ΘΕΤΙΚΟ	19	9.4	9.4	9.4
Στην προστασία της υγείας μου και των παιδιών	1	.5	.5	9.9
Στην αποφυγή της μεταξύ τους συνομιλίας	1	.5	.5	10.4
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΝΟΝΩΝ ΥΓΙΕΙΝΗΣ	1	.5	.5	10.9
Προστασία από τον ιό	1	.5	.5	11.4
Αισθημασφαλείας	2	1.0	1.0	12.4
Total	202	100.0	100.0	

Αναφορικά στην αρνητική επίδραση της χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες εντός της σχολικής αίθουσας, δόθηκαν συνολικά 808 απαντήσεις-επιλογές στη συγκεκριμένη ερώτηση πολλαπλής επιλογής. Η πλειονότητα των 135 από τα 202 άτομα που συμμετείχαν (66,83% του δείγματος, 16,7% των συνολικών επιλογών) υποστήριξαν πως η χρήση μάσκας επέδρασε αρνητικά στη «Δήλωση/ έκφραση συναισθημάτων». 126 άτομα επέλεξαν πως επηρεάστηκε αρνητικά η «Κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών τους από τους μαθητές τους» (62,3% του δείγματος, 15,6% των συνολικών επιλογών), ενώ 98 άτομα επέλεξαν τη «Χρήση του λόγου» ως επηρεαζόμενη μεταβλητή (48,5% του δείγματος, 12,1 % των συνολικών επιλογών). 116 άτομα (57,4% του δείγματος, 14,3 % των συνολικών επιλογών) δήλωσαν πως επηρεάστηκε αρνητικά η «Διαχείριση της φωνής» και 32 άτομα (15,8% του δείγματος, 3,96% των συνολικών επιλογών) επέλεξαν τη «στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα». Το συντριπτικό ποσοστό της τάξεως 73,7% των συμμετεχόντων (149 άτομα) υποστήριξε πως επηρεάστηκαν αρνητικά από τη χρήση μάσκας οι «Εκφράσεις του προσώπου» (18,44% των συνολικών επιλογών), ενώ το 24,8% (50 άτομα) επέλεξε την «οπτική επαφή με τους μαθητές» να έχει επηρεαστεί αρνητικά (Πίνακας 3, Σχήμα 4.3). 2 άτομα (0,99% του δείγματος, 0,24% των συνολικών επιλογών) συμπλήρωσαν απάντηση στο πεδίο «Άλλο», οι οποίες ήταν 1. «ούτε αρνητικό, ούτε θετικό», 2. «Εξαιτίας των масκών δεν είχα δει τα πρόσωπα των παιδιών παρά μόνο όταν βγάλαμε φωτογραφία» (Πίνακας 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Αρνητική Επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία

CaseSummary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
\$APNHTIKA ^a	202	100.0%	0	0.0%	202	100.0%

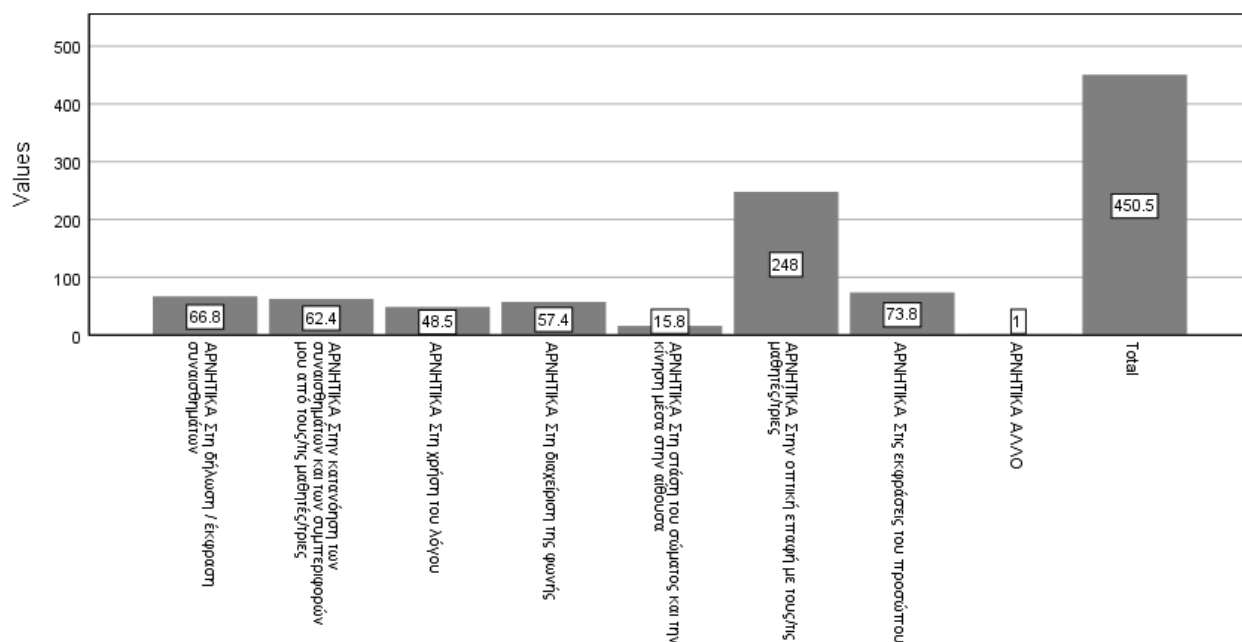
a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
APNHTIKA ^a	Στη δήλωση / έκφραση συναισθημάτων	135	19.1%	66.8%
	Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες	126	17.8%	62.4%
	Στη χρήση του λόγου	98	13.8%	48.5%
	Στη διαχείριση της φωνής	116	23.4%	57.4%
	Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα	32	4.5%	15.8%
	Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	50	7.1%	24.8%
	Στις εκφράσεις του προσώπου	149	21.0%	73.8%
	ΑΛΛΟ	2	3.0%	1.0%
Total		708	100.0%	450.5%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ΣΧΗΜΑ 4.3



Σχήμα 4.3 Αρνητική επίδραση χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Απάντηση όταν επιλέχθηκε «ΑΛΛΟ» ως προς την αρνητική επίδραση της μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΟΥΤΕ ΑΡΝΗΤΙΚΟ	1	.5	.5	.5
	ΟΥΤΕ ΘΕΤΙΚΟ				
	Εξαιτίας των масκών	1	.5	.5	1.0
	δεν είχα δει τα				
	πρόσωπα των παιδιών				
	πάρα μόνο όταν				
	βγάζαμε φωτογραφίες.				
Total		202	100.0	100.0	

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την **επίδραση της υποχρεωτικής χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες στη σχολική αίθουσα λόγω του COVID-19**. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο 4^ο μέρος του ερωτηματολογίου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (66,8%) πιστεύει ότι η χρήση μάσκας έχει επηρεάσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία, ενώ ένα ποσοστό 26,2% πιστεύει ότι πιθανόν υπάρχει επίδραση. Μόνο το 6,9% θεωρεί ότι η χρήση μάσκας δεν επηρέασε τις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία.

Όσον αφορά τη θετική επίδραση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι η χρήση μάσκας επηρέασε θετικά την έκφραση συναισθημάτων (23%), την κατανόηση των συναισθημάτων και τη συμπεριφορά των μαθητών τους (21,8%), τη διαχείριση της φωνής (44,6%) , την οπτική επικοινωνία και τη χρήση μη-γλωσσικών σημάτων (38,6%) και τις εκφράσεις του προσώπου (26,7%). Μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε θετική επίδραση στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα (25,7%) και τη χρήση του λόγου (19,3%). Ωστόσο, παρά τη θετική επίδραση που αναφέρθηκε, δηλώθηκαν επίσης αρνητικές επιπτώσεις της χρήσης μάσκας στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι πιο συχνές αναφερόμενες επιπτώσεις ήταν η δυσκολία αναγνώρισης της έκφρασης του προσώπου (73,8%), η δυσκολία στη δήλωση συναισθημάτων (66,8%), η δυσκολία στην κατανόηση συμπεριφορών (62,4%), η διαχείριση της φωνής (57,4%), η δυσκολία χρήσης του λόγου (48%), ενώ λιγότεροι ήταν εκείνοι που θεώρησαν πως είχε επίπτωση στην οπτική επαφή με τους μαθητές (24,8%). Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν δυσκολία στη διαχείριση του σώματος εντός της τάξης (15,8%).

Συνολικά, λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν, ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας στη σχολική αίθουσα έχει σημαντική επίδραση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών όπως αυτές αξιοποιούνται και εκδηλώνονται. Μερικές από τις κύριες παρατηρήσεις που μπορούν να εξαχθούν είναι οι εξής:

- 1. Δυσκολία αναγνώρισης έκφρασης προσώπου και οπτικής επαφής:** Η μάσκα εμποδίζει την ορατή έκφραση του προσώπου, καθιστώντας δυσκολότερη την αναγνώριση των εκφράσεων και την αποκωδικοποίηση των μη-γλωσσικών σημάτων.
- 2. Δυσκολία κατανόησης του λόγου:** Η μάσκα μειώνει την κατανόηση του λόγου, καθώς καλύπτει μέρος του προφορικού συστήματος και μπορεί να επηρεάσει την ακουστική αντίληψη.
- 3. Δυσκολία αναγνώρισης συναισθημάτων:** Η μάσκα δυσκολεύει την αναγνώριση των συναισθημάτων που εκφράζονται μέσω των προσωπικών εκφράσεων, όπως το χαμόγελο ή η λύπη.
- 4. Δυσκολία διαχείρισης της φωνής:** Η μάσκα δύναται να επηρεάσει την προφορά και την ένταση της φωνής, περιορίζοντας έτσι την αποτελεσματική επικοινωνία.

Αυτές οι επιπτώσεις είναι σημαντικές, καθώς η επικοινωνία αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δυσκολία στην αναγνώριση των συναισθημάτων, της έκφρασης και της κατανόησης του λόγου μπορεί να επηρεάσει την ανταπόκριση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΜΕΡΟΣ 5. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ –ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ SPSS ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Το Reliability Analysis αποτελεί ένα στατιστικό τεστ που χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου. Ανήκει στα εργαλεία που παρέχονται από το λογισμικό SPSS. Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό ή διάσταση. Το Reliability Analysis Test εξετάζει τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων και υπολογίζει τη μεταβλητή Cronbach's alpha, που είναι ένα από τα πιο γνωστά μέτρα αξιοπιστίας. Ο αλγόριθμος Cronbach's alpha (στατιστικό μέτρο) αξιολογεί την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου μετρώντας τη συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων. Η τιμή Cronbach's alpha κυμαίνεται από 0 έως 1, με υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία. Συνήθως, το Cronbach's alpha που είναι μεγαλύτερο από 0,7 θεωρείται αποδεκτό για έρευνες και μελέτες στους κοινωνικοεπιστημονικούς τομείς (George et al., 2018).

Στην παρούσα έρευνα, το Cronbach's alpha προέκυψε πως ισούται με **0,774**. Η τιμή αφορά 64 στοιχεία(items) για κάθε κλίμακα/ μέτρο αξιοπιστίας που αξιολογείται (αριθμός στοιχείων που χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό του Cronbach's alpha) (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1-5.3). Αντίθετα, το Cronbach's alpha που βασίζεται σε standardized item, το οποίο ισούται με 0,841, είναι ακόμη υψηλότερο. Η χρήση standardized item αναφέρεται στον υπολογισμό του Cronbach's alpha μετά από την προηγούμενη τυποποίηση των ερωτήσεων (Πίνακας 5).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Αξιοπιστία της έρευνας βάσει της στατιστικής ανάλυσης-
Reliability Analysis Test**

<i>Case Processing Summary</i>			
		N	%
Cases	Valid	202	100.0
	Excluded ^a	0	
	Total	202	100.0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			
<i>Reliability Statistics</i>			
Cronbach's Alpha Based on			
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items	
.774	.841	64	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η «επικοινωνία» αναφέρεται στην ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα της καθημερινότητας. Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η επικοινωνία θεωρείται βασικός παράγοντας κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης ανθρώπινων σχέσεων. Καθώς ο χρόνος περνά, υπάρχει αυξανόμενη ανάγκη ενσωμάτωσης διάφορων δεξιοτήτων επικοινωνίας σε όλους τους τομείς της ζωής, προκειμένου να βελτιωθεί ο τρόπος με τον οποίο δομούνται, αποστέλλονται και λαμβάνονται τα μηνύματα. Στον κοινωνικό τομέα, η αποτελεσματική επικοινωνία συνεισφέρει στην ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία. Οι δεξιότητες επικοινωνίας επηρεάζουν την επιβίωση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την παραγωγικότητα του ανθρώπου. Αυτές περιλαμβάνουν πολλές πτυχές και συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσω της επικοινωνίας, ο άνθρωπος ανταλλάσσει ιδέες, συναισθήματα, ανησυχίες και βιώματα, βοηθώντας τη νοητική του εξέλιξη. Η επικοινωνία του επιτρέπει να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του, αλλάζοντας το περιβάλλον του μέσω των συνεχών εμπειριών. Στην Κοινωνική Παιδαγωγική, οι μορφές επικοινωνίας - λεκτική, μη λεκτική, (οπτικο)ακουστική, ηλεκτρονική- ερμηνεύονται ως εργαλεία για την επίτευξη κοινωνικής ενδυνάμωσης και συμμετοχής. Ειδικά η επικοινωνία με τη χρήση τεχνολογικών μέσων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αναδεικνύεται σε σημαντικό μηχανισμό διατήρησης σχέσεων και ανταλλαγής πληροφοριών, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεων, όπως η πανδημία COVID-19.

Στην παιδαγωγική διαδικασία, που οφείλει να είναι κοινωνικά δίκαιη, η επικοινωνία σε όλες τις μορφές της είναι καθοριστική για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η επικοινωνία ερμηνεύεται ως ένα εργαλείο που προάγει τη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες εντός της τάξης, για να προωθήσουν τη διδακτική διαδικασία και να επιτύχουν αποτελέσματα. Η επικοινωνία θεωρείται σημαντική στην εκπαίδευση, βοηθώντας στη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας. Οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες βελτιώνουν τη γνωστική αντίληψη των μαθητών και συμβάλλουν στην ανταλλαγή ιδεών. Ειδικά η λεκτική επικοινωνία είναι αμφίδρομη, με ανατροφοδότηση, και η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να γίνει μέσω συμβόλων και σημάτων.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική βασίζεται στην ιδέα ότι η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις κοινωνικές συνθήκες, με τη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων. Η κατανόηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής απαιτεί εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν βαθιά το θεωρητικό πλαίσιο και να εμπλακούν σε έρευνες και κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Με τη θεμελίωση της

Κοινωνικής Παιδαγωγικής, μπορούν να προωθηθούν αλλαγές στις κοινωνικές δομές και στην Παιδεία, ενσωματώνοντας τις σύγχρονες απαιτήσεις. Η Κοινωνική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει κοινωνικά ζητήματα μέσω παιδαγωγικών μεθόδων, επηρεάζοντας τις κοινωνικές συνθήκες μέσω της εκπαίδευσης. Η κατανόηση και η γνώση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και για την καλύτερη αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας. **Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις που διέπουν την Κοινωνική Παιδαγωγική συμβάλλουν στη συνεχή προαγωγή των μαθητών και την αξιοποίηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.** Σημαντικός πάντα για την επιτυχή αξιοποίηση των δεξιοτήτων αυτών εντός της σχολικής τάξης, παραμένει ο ρόλος του εκπαιδευτικού που οφείλει να ενσωματώνει στη διδασκαλία εξατομικευμένες παιδαγωγικές στρατηγικές με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία.

Ακόμα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση του εγκεφάλου των μαθητών αλλά και να βοηθήσει στην αποσαφήνιση του πώς η μάθηση επηρεάζεται από τα κοινωνικά δρώμενα. Μέσω αυτού του επιστημονικού κλάδου, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τις ενσωματώνουν στη διδασκαλία. Ενισχύεται η αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας των μαθητών. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να ερμηνεύει την εγκεφαλική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, βοηθώντας στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, ενθαρρύνοντας τον σεβασμό και την κοινωνική επικοινωνία. Με χρήση Αντανακλαστικής Νευροεπιστήμης, είναι δυνατόν να βελτιωθεί η ενίσχυση των συναισθημάτων και η καλύτερη ανταπόκριση στις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων. Τέλος, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία καινοτόμων διδακτικών μεθόδων που λαμβάνουν υπόψη τη συνδυασμένη διάσταση της μάθησης και της κοινωνικής διαστάσεως.

Φαίνεται λοιπόν πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές και να δημιουργήσουν ευνοϊκό κλίμα στην τάξη. Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη χρήση μάσκας λόγω της πανδημίας έχει δημιουργήσει νέο κώδικα επικοινωνίας, επηρεάζοντας την αντίληψη του προσώπου και την αναγνώριση των ατόμων. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη συνδέεται με το θέμα αυτό, καθώς η απόκρυψη των χαρακτηριστικών του προσώπου επηρεάζει τις δομές του εγκεφάλου που αναγνωρίζουν τα πρόσωπα. Είναι σημαντικό να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί νέες δεξιότητες προσαρμοσμένες στην κατάσταση, προκειμένου να διασφαλίσουν απρόσκοπτη επικοινωνία.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η χρήση μάσκας δημιούργησε προκλήσεις στην επικοινωνία στη σχολική μονάδα. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν άγχος και δυσκολίες προσαρμογής,

τα οποία επηρεάζουν την επίδοσή τους. Η βελτιωμένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δύναται, ωστόσο, να βοηθήσει στη διαχείριση της κατάστασης αυτής. Οι εκπαιδευτικοί, ως κοινωνικοί παιδαγωγοί, καλούνται να αναλάβουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή, ώστε να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοέκφρασης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας. Η αξιοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών πρακτικών, όπως η χρήση μη λεκτικών μέσων επικοινωνίας και η ενίσχυση της συνεργασίας, είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση θετικού κλίματος στην τάξη αλλά και τη διασφάλιση της ευζωίας των μαθητών. Σε τι βαθμό όμως γίνεται αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα στο περιβάλλον πανδημίας COVID-19;

Μέσω της έρευνας που πραγματοποιήθηκε φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη φαίνεται να θεωρεί εύκολη τη συναναστροφή με άλλους και δηλώνει ότι μπορεί να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Επίσης, η πλειοψηφία τους αντιμετωπίζει τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και δεν δείχνει αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι καλοί ακροατές και να δείχνουν κατανόηση προς τους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ενδιαφέρον για τη συνεργασία με τους μαθητές, δημιουργώντας ένα θετικό σχολικό περιβάλλον. Αυτό έχει σημασία για τη μάθηση, την ευζωία των μαθητών και τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες επικοινωνιακές τεχνικές και μη λεκτικά μέσα για να επικοινωνήσουν, προωθώντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση στην τάξη. Η μελέτη υποδηλώνει ότι η λεκτική επικοινωνία και οι εκφράσεις του προσώπου, μαζί με τη μη λεκτική επικοινωνία, χρησιμοποιούνται εξίσου. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία, χρησιμοποιώντας το σώμα και τις εκφράσεις του προσώπου για να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή στην τάξη. Παρόλα αυτά, απαιτείται περαιτέρω ανάλυση για να κατανοηθούν ακόμα καλύτερα οι επιπτώσεις αυτών των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη μάθηση και το σχολικό περιβάλλον.

Ακόμα, σύμφωνα με την έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (66,8%) πιστεύει ότι η χρήση μάσκας έχει επηρεάσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία, ενώ ένα ποσοστό 26,2% πιστεύει ότι πιθανόν υπάρχει επίδραση. Μόνο το 6,9% θεωρεί ότι η χρήση μάσκας δεν επηρέασε τις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας στη σχολική αίθουσα έχει σημαντική επίδραση στις επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Ωστόσο, ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έρευνα που αναφέρθηκε είναι μία μεμονωμένη μελέτη και μπορεί να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Επιπλέον, προτείνεται να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, καθότι το συνολικό δείγμα των 202 συμμετεχόντων θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό περιορισμό στη λήψη συμπερασμάτων. Η παρούσα μελέτη παρέχει σημαντικές ενδεικτικές πληροφορίες για τις επιπτώσεις της χρήσης μάσκας στην εκπαιδευτική επικοινωνία. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη το συντελεστή αξιοπιστίας , που είναι **0,774 (>0,7)** υποδηλώνεται σχετικά καλή αξιοπιστία μεταξύ των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν και συνδυαστικά με την αυξημένη τιμή του Cronbach's alpha based on standardized item (**0,881**) σε σχέση με το Cronbach's alpha της έρευνας (0,744) υποδεικνύεται ότι οι ερωτήσεις πιθανότατα μετρούν πιο αξιόπιστα το ίδιο χαρακτηριστικό ή διάσταση, όταν χρησιμοποιούνται με την τυποποιημένη προσέγγιση.

Για να ενισχυθούν τα ευρήματα και να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας όπως αυτοί αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 5.5 , προτείνεται η επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 σε όλη την Ελλάδα. Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθεί έρευνα με αντικείμενο μελέτης τους μαθητές, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από την πλευρά τους και να γίνει μια σύγκριση με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Μία επιπλέον πρόταση είναι να πραγματοποιηθεί έρευνα που θα επικεντρωθεί στα παιδιά και τις απόψεις τους σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών τους. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν μια πολύ καλή αυτοεικόνα για τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ωστόσο υπάρχει η πιθανότητα να υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουν και στο τι εφαρμόζουν στην πραγματικότητα στην επικοινωνία τους με τα παιδιά.

Θα ήταν εξίσου σημαντική κι ενδιαφέρουσα μια έρευνα πάνω στις κοινωνικοπαιδαγωγικές αρχές και πώς αυτές επηρεάζουν την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον ρόλο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μέσω κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, καθώς και στο πώς αυτές οι δεξιότητες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Θα μπορούσε, μάλιστα, να διεξαχθεί μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε σχολεία που εφαρμόζουν κοινωνικοπαιδαγωγικές μεθόδους και σε σχολεία που δεν τις εφαρμόζουν, με σκοπό να αναδειχθεί η επίδραση της κοινωνικής παιδαγωγικής στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στη συνολική λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, ειδικά σε περιόδους κρίσεων, όπως η πανδημία

COVID-19. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως Κοινωνικοί Παιδαγωγοί, εφαρμόζοντας πρακτικές που ενισχύουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη. Η προσαρμοστικότητα τους στις νέες συνθήκες και η αξιοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών μεθόδων αποδεικνύουν τη σημασία της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι επικοινωνιακές δεξιότητες αναδεικνύονται ως ζωτικής σημασίας εργαλεία για τη διαμόρφωση κοινωνικά δίκαιων και συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Παράλληλα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη παρέχει ένα νέο θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μέσω της ανάλυσης των εγκεφαλικών διεργασιών που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και την αναγνώριση συναισθημάτων, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βαθύτερη κατανόηση για το πώς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Argyle, M. (1981). *Ψυχολογία της διαπροσωπικής συμπεριφοράς* (Μ. Δερμιτζάκης, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Ε. Βασιλικός, Α. Αρβανίτης, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Watzlawick, P., BeavinBavelas, J., & Jackson, D. D. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά* (Α. Γολέμη, μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16607>
- Αντωνιάδου, Ε. (2014). *Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο της εργασίας: η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Πτυχιακή εργασία). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
- Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16607>
- Βασιλειάδου, Μ. (2021). *Η χρήση της γλώσσας σώματος από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των μαθηματικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19*. Επιστημονική Επετηρίδα Συνδικαλιστικής Έρευνας.
- Βρεττός, Ι.Ε.(2018). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας
- Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ.
- Γιώτσα, Α. (2019). *Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γιώτσα, Α. & Μητρογιώργου, Ε. (2019). *Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση για τα Παιδιά σε Κίνδυνο*. Στο Α. Γιώτσα (Επιμ.) *Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.

- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Οι γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14432/P0014432.pdf?sequence=1>
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχαρης, Δ. (1989). *Παρώθηση – Κίνητρα – Ιδεολογία – Επίδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιωαννίδης, Ι. Δ. (1982). *Παιδαγωγική Ψυχολογία: Ψυχοδυναμική θεώρηση Σύγχρονων προβλημάτων* (Δ' έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Δρυμός.
- Καϊλάρη, Α. (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη: ο ρόλος του χιούμορ και των επικοινωνιακών ικανοτήτων*. (Πτυχιακή εργασία). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23402>
- Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική: περιεχόμενο και ιστορική εξέλιξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κατσαντώνη Α. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Τέχνη: Η Δημιουργική τους Αλληλεπίδραση*. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2933478>
- Κατσιφού Τ. (2008). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στην σχολική τάξη*. Πτυχιακή Εργασία (Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr>
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. & Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2020). *Η διεπιστημονική συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (εκπαίδευση και έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας*. *Νέα Παιδεία*, 175, 23-41.
- Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2018). Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό. In Ε. Κατσαρού & Τσάφος,

- B. (Eds.), Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015) (pp. 101-121). Αθήνα και Ρέθυμνο, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουλουμπού, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17068>
- Κωσταρά Ν.Α (2018). *Οι Επικοινωνιακές Δεξιότητες των Δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως Παράγοντας Διδακτικής Αποτελεσματικότητας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/20856>
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο & Μ. Μαλικιώση – Λοΐζου.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κηφισιά: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε
- Μπασέτας, Κ. Χ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Μπλούνα Β (2016). *Το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευση στο νομό Φθιώτιδας και δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων*. Διπλωματική Εργασία. Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2016). *Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο Μπάρος, Β., Δημάση, μ., Γκαμπράνη, Θ. & Κωνσταντινίδου, Γ.Κ. (Επιμ.), Παιδαγωγική της Μετανάστευσης και Διαπολιτισμικός Γραμματισμός: Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας, 215-250. Αθήνα: Διάδραση.*
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2017). *Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. Επιστήμες Αγωγής, 2, 84-113.*
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- Μυλωνάκου – Κεκέ Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς /RelationshipsbetweenSchool, Family and Community with a socialpedagogicalfocus:Commencing the researchwithteachers. *EducationSciences*, (2), 84–113. <https://doi.org/10.26248/v0i2.70>
- Πανταζής, Β. (2011). *Ανθρώπινα Δικαιώματα: Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Παπάνης Ε., Αγνή Β. (2021). *Η επίδραση του φύλου των μαθητών και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους στη διαμόρφωση επαγγελματικών τύπων*. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία. Ανακτήθηκε από:<https://skepsy.edu.gr/>
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Στεφανίδης, Γ. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική και Ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας με την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης και την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/50660>
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2011). *Η επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρίες και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενογλώσση

- Adams, M., Bell, L.-A. & Griffin P. (Eds.) (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York & Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Adler, R. B., & Proctor, R. F. (2012). *Looking Out Looking In* (14th ed.). Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Adler, R. B., Rodman, G., & du Pre, A. (2017). *Understanding Human Communication* (13th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behavior. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(3), 165-178. <https://doi.org/10.1038/nrn1056>
- Allan, J., & Lawless, N. (2003). Stress caused by on-line collaboration in e-learning: A developing model. *Education+ Training*, 45(8/9), 564-572. <https://doi.org/10.1108/00400910310508955>
- Amodio, D. M. (2019). Social cognition 2.0: An interactive memory systems account. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(1), 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.10.008>
- Amran, M. S., Rahman, S., SURAT, S., & BAKAR, A. Y. A. (2019). Connecting neuroscience and education: Insight from neuroscience findings for better instructional learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 341-352. <https://doi.org/10.17478/jegys.482808>
- Ansari, D., & Coch, D. (2006). Bridges over Troubled Waters: Education and Cognitive Neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 146-151 <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.02.007>
- Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. (2011). Neuroeducation: A critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12152-010-9065-1>
- Ansari, H., Mohammadpoorasl, A., Shahedifar, N., Sahebihagh, M. H., Fakhari, A., & Hajizadeh, M. (2017). Internet Addiction and interpersonal communication skills among high school students in Tabriz, Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(2). <https://doi.org/10.5812/ijpbs.7390>
- Atcherson, S. R., Mendel, L. L., Baltimore, W. J., Patro, C., Lee, S., Pousson, M., & Spann, M. J. (2017). The effect of conventional and transparent surgical masks on speech understanding in individuals with and without hearing loss. *Journal of the American Academy of Audiology*, 28(01), 058-067. <https://doi.org/10.3766/jaaa.16053>
- Battro, A. M., Fischer, K. W., & Léna, P. J. (2008). The educated brain: Essays in neuroeducation. In *Mind, Brain, and Education*, Nov, 2003, Rome, Italy; This volume has been edited from the

papers presented at the aforementioned conference. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511489907>

- Bombari, D., Schmid, P. C., Schmid Mast, M., Birri, S., Mast, F. W., & Lobmaier, J. S. (2013). Emotion recognition: The role of featural and configural face information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(12), 2426-2442.
<https://doi.org/10.1080/17470218.2013.772215>
- Bombari, D., Schmid, P. C., Schmid Mast, M., Birri, S., Mast, F. W., & Lobmaier, J. S. (2013). Emotion recognition: The role of featural and configural face information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(12), 2426-2442.
<https://doi.org/10.1080/17470218.2013.772215>
- Breedlove, W., & Rosezweig, A. (2010). *Biological Psychology: An Introduction to Behavioral, Cognitive and Clinical Neuroscience*. Sinauer Associates, Inc. Publisher.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Buchkremer, H. (2010). *Handbuch Sozialpädagogik: ein Leitfaden in der sozialen Arbeit*. WBG-Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes*. Harvard university press. Cambridge, MA.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., & Decety, J. (2010). Social neuroscience and its relationship to social psychology. *Social Cognition*, 28(6), 675-685.
<https://doi.org/10.1521/soco.2010.28.6.675>
- Caine, R. N., Caine, G., & McClintic, C. (2009). *12 brain/mind learning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. Corwin Press.
- Cameron, C. & Moss, P. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cedefop. (2008). *Assuring the quality of VET systems by defining expected outcomes. A cross-country analysis in seven Member States*. Cedefop Panorama series; 158. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chandler, J. L., & Smith, L. R. (2021). Mask mandates, speech intelligibility, and perceived communication difficulties for children with and without developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 2116-2124. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04747-5>

- Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. (2021). Potential impact of the COVID-19 pandemic on communication and language skills in children. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 165(1), 1-2. <https://doi.org/10.1177/0194599820956314>
- Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P., & Sonuga-Barke, E. J. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 218-236. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12082>
- Chung, Y., Yoo, J., Kim, S. W., Lee, H., & Zeidler, D. L. (2016). Enhancing students' communication skills in the science classroom through socioscientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9643-3>
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987) Public and Private High Schools: The Impact of Communities 16(6), 32-38. Basic Books, New York.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Coleman, J. S. (1994). Foundations of social theory. Harvard university press.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., & Holland, E. A. (2017). Effects of a Classroom-Based Intervention on the Social Skills of Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: Results of a Preliminary Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(9), 2749–2762. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3190-7>
- Coussée, F., & Williamson, H. (2011). Youth worker, probably the most difficult job in the world. *Children Australia*, 36(4), 224-228. <https://doi.org/10.1017/jca.2011.29>
- Cowie, H., & Myers, C. A. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society*, 35(1), 62-74. <https://doi.org/10.1111/chso.12447>
- Curby, K. M., Johnson, K. J., & Tyson, A. (2012). Face to face with emotion: Holistic face processing is modulated by emotional state. *Cognition & Emotion*, 26(1), 93-102. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.557007>

- Davies, R., & Dart, J. (2005). The 'most significant change'(MSC) technique. *A guide to its use, 10*. Retrieved from <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/auckland/education/research/docs/CCRE-MSCGuide.pdf>
- De Smedt, B. (2018). Applications of cognitive neuroscience in educational research. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Decety, J., Echols, S., & Correll, J. (2010). The blame game: the effect of responsibility and social stigma on empathy for pain. *Journal of Cognitive Neuroscience, 22*(5), 985-997. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21266>
- DeVito, J. A. (2018). *Human Communication: The Basic Course* (14th ed.). Hoboken, NJ: Pearson Higher Education.
- Dick, F., Lloyd-Fox, S., Blasi, A., Elwell, C., Mills, D., & Elwell, C. (2014). Neuroimaging methods. *Educational Neuroscience, 13*-45. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dixon, T. & O'Hara, M. (2006). Communication skills. The Making Practice-Based Learning work Project.
- Duck, S., & McMahan, D. T. (2011). *The basics of communication: A relational perspective*. Sage.
- Eichsteller, G. & Bradt, L. (Eds.) (2019). *Social Pedagogy as a Meaningful Perspective for Education and Social Care*. Beaumaris: ThemPra Social Pedagogy.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2009). *The Social Pedagogy Tree*. Retrieved from: http://www.thempra.org.uk/concepts_tree.htm
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy, 1*(1) pp. 30-45.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an ethical orientation towards working with people—Historical perspectives. *Children Australia, 36*(4), 176-186. <https://doi.org/10.1017/jca.2011.26>
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 739-745. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.2.1554>
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 739-745. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.2.1554>

- European Union. (2006). Key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union.
- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of education*, 77(2), 148-171. <https://doi.org/10.1177/003804070407700203>
- Freire, P. (1968/1996). *Pedagogy of the oppressed* London. Continuum, 47.
- Frith, U., & Frith, C. (2010). The social brain: allowing humans to boldly go where no other species has been. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 365(1537), 165-176. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0160>
- Gafforov, I., & Kosimov, A. (2022). Language environment, Language ideology and prejudice in Uzbekistan. *International Scientific and Practical conference "The time of scientific progress"*, 1(1), 82-86.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (2002). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), 169-192. <https://doi.org/10.1177/00030651060540011101>
- Garcia-Lopez, L. J., Tirado-Morueta, R., & Garcia-Sanchez, J. N. (2013). Neuroeducation: Learning from the brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 438. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00438>
- Garcia-Lopez, L. J., Tirado-Morueta, R., & Garcia-Sanchez, J. N. (2013). Neuroeducation: Learning from the brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 438. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00438>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., ... & Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: Effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43, 443-462. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9341-4>
- George, D., & Mallery, P. (2018). Reliability analysis. In *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step* (pp. 249-260). Routledge.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(1), 59-74. <https://doi.org/10.3102/01623737025001059>
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Anchor.

- Goldin-Meadow, S., & Alibali, M. W. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257-283. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-1438023.5>
- Goldin-Meadow, S., & Alibali, M. W. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257-283. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Goldsmith, P. A. (2004). Schools' racial mix, students' optimism, and the Black-White and Latino-White achievement gaps. *Sociology of education*, 77(2), 121-147. <https://doi.org/10.1177/003804070407700202>
- Goodall H.L. & Goodall S. (2006) Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies. Canada: Thomson Wadsworth.
- Goswami, U. (2004) Neuroscience, education and special education, *British Journal of Special Education*, 31, 175-183. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00360.x>
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Griffin, E. (2012). *A First Look at Communication Theory* (8 th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc..
- Gulec, S., & Temel, H. (2015). Body language using skills of teacher candidates from departments of mathematics education and social studies education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.076>
- Haider, S. I., & Burfat, F. M. (2018). Improving Self-Esteem, Assertiveness and Communication Skills of Adolescents through Life Skills Based Education. *Journal of Social Sciences & Humanities (1994-7046)*, 26(2). doi: 10.1371/journal.pone.0226333
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01497.x>

- Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology*, 70, 271-294. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103102>
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.
- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational research: Neuroscience, education and the brain from the context to practice*. Routledge.
- Immardino-Yang & Damasio, (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind Brain and Education*, 1, 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Immordino-Yang. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience* (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education).
- Iurea, C. (2015). Classroom environment between stimulation and discouragement: teacher's contribution to creating a new socio-affective environment favoring the teacher-student communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 367-373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.245>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, K. J., Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 299-321. <https://doi.org/10.1080/02699930903384639>
- Kechagias, K. (2011). Teaching and assessing soft skills.
- Kekes, I., & Mylonakou, I. (2006). Syneducational transactions among students, parents, educators and policy makers: The transdisciplinary program synthesis. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 35-54. <https://doi.org/10.1073/pnas.0406627102>
- Kim, D. H., & Schneider, B. (2006). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social forces*, 84(2), 1181-1206. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0012>

- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal communication in human interaction*. Crawfordsville. Thomson Learning.
- Koizumi, H. (2004). The concept of 'developing the brain': a new natural science for learning and education. *Brain and Development*, 26(7), 434-441. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2003.09.011>
- Kornbeck, J., & Jensen, N. R. (Eds.). (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe* (Vol. 7). BoD–Books on Demand.
- Krys, K., -Melanie Vauclair, C., Capaldi, C. A., Lun, V. M. C., Bond, M. H., Domínguez-Espinosa, A., ... & Yu, A. A. (2016). Be careful where you smile: Culture shapes judgments of intelligence and honesty of smiling individuals. *Journal of Nonverbal Behavior*, 40, 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10919-015-0223-5>
- Kwaah, C. Y., & Essilfie, G. (2017). Stress and coping strategies among distance education students at the University of Cape Coast, Ghana. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 120-134. <https://doi.org/10.17718/tojde.314064>
- Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*, 27(2), 101-108. <https://doi.org/10.1080/02643940902809401>
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). Routledge.
- Leitner, M. C., Meurer, V., Hutzler, F., Schuster, S., & Hawelka, S. (2022). The effect of masks on the recognition of facial expressions: A true-to-life study on the perception of basic emotions. *Frontiers in Psychology*, 13, 933438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933438>
- Littlejohn, A. H. (2002). Improving continuing professional development in the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(2), 166-174. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00224.x>
- Lyons, I. M., & Beilock, S. L. (2012). Mathematics anxiety: Separating the math from the anxiety. *Cerebral Cortex*, 22(9), 2102-2110. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr289>
- Manafa, I. F., & Univeersity, C. O. O. (2018). Communication skills needed by principals for effective management of secondary schools in Anambra State. *Online Journal of Arts, Management and Social Sciences*, 3(2), 17-25.
- McCandliss, B. D. (2010). Educational neuroscience: The early years. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(18), 8049-8050. <https://doi.org/10.1073/pnas.1002759107>

- McIntyre, A. F., Lee, J., Gowda, D., & Gandhi, M. (2021). Communicating with Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Current Pediatrics Reports*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s40124-020-00255-1>
- McLean, S. (2002). The basics of speech communication. Pearson College Division.
- McLean, S. (2005). *The basics of interpersonal communication*. Pearson/A and B.
- Mendel, L. L., Gardino, J. A., & Atcherson, S. R. (2008). Speech understanding using surgical masks: a problem in health care?. *Journal of the American Academy of Audiology*, 19(09), 686-695. <https://doi.org/10.3766/jaaa.19.9.4>
- Minckler, C. H. (2011). Teacher social capital: The development of a conceptual model and measurement framework with application to educational leadership and teacher efficacy. (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisiana at Lafayette.
- Morgan, S. L. (2000). Social capital, capital goods, and the production of learning. *The Journal of Socio-Economics*, 29(6), 591-595. [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00102-5](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00102-5)
- Mylonakou - Keke, I. (2009). Socio - Pedagogical Dimensions of Diversity through Teaching Approaches. Proceedings of 7th International Conference of the European Research Network About Parents in Education (ERNAPE): *Diversity in Education*. Luleå University of Technology, Umeå University, Malmö University. Sweden (ISBN:978-91-86238-82-2). Availableat:<http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/proceedings-table-of-contents>
- Mylonakou - Keke, I. (2009b). The Operation of Syneducational Research Communities. Proceedings of *International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*. Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED) Publishes (ISBN:978-84-613-2955-7) pp. 1898-1909
- Mylonakou - Keke, I. (2015a). 1844 - 2014: 170 years of Social Pedagogy. Can economic crisis highlight the potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*, 4 (1), 2-23.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b). The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6 (17), 1890-1907.
- Mylonakou, I., &Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. *Harvard Family Research Project*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/10494820600711496>

- Mylonakou-Keke, I. (2015). 1844-2014: 170 Years of Social Pedagogy Can Greece's Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy?. *International Journal of Social Pedagogy*. <https://doi.org/10.14324/111.444/ijsp.2015.v0.x.185.211>
- Mylonakou-Keke, I. (2018). A social pedagogical intervention model (Spim4Rest): A human rights education model for refugee children and families. In A. Z. Giotsa (Ed.), *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches* (pp. 121-138). New York: Nova Science Publishers.
- Ndidi, E. P., & Alike, U. G. (2018). Principals' Application of Communication Skills as a Correlates of Teachers' Job Performance in Secondary Schools in Anambra State, Nigeria. *Online Submission*, 4(7), 229-236.
- Noa, Qijing, & Zhijian. (2016). Memory and the developing brain: are insights from cognitive neuroscience applicable to education? *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 0, 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.07.001>
- Norton, R. (1977). Teacher effectiveness as a function of communicator style. In B. Ruben (Ed.), *Communication year book 1* (pp. 525-542). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Norton, R. (1978). Foundation of a communicator style construct. *Human Communication Research*, 4, 99-112.
- Norton, R. (1983). Measuring Marital Quality: A Critical Look at the Dependent Variable. *Journal of Marriage and Family*, 45, 141 – 152.
- Ogbo, R. N. P., Obiekwe, K. K., & Emere, O. N. (2020). Assessing The Managerial Communication Skills Possessed By Principals For Administrative Effectiveness In Public Secondary Schools In Enugu State. *GSI*, 8(6).
- Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Pascalis, O., Scott, L. S., Kelly, D. J., Shannon, R. W., Nicholson, E., Coleman, M., & Nelson, C. A. (2005). Plasticity of face processing in infancy. *Proceedings of the national academy of sciences*, 102(14), 5297-5300. <https://doi.org/10.1073/pnas.0406627102>
- Pearson, J. C., & Nelson, P. E. (2000). *An introduction to human communication: Understanding and sharing*. McGraw-Hill.

- Pearson, J. C., Nelson, P. E., Titsworth, S., & Hosek, A. M. (2017). *Human Communication* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Phutela, D. (2015). The importance of non-verbal communication. *IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 43. <https://doi.org/10.1007/s12229-015-9150-2>
- Pop, L. C. (2014). Improving Interpersonal Communication for a Higher Quality of Physical Activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4983 – 4987
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Powell, R. G., & Powell, D. L. (2010). *Classroom Communication and Diversity* (2nd ed.). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Prather, K. A., Wang, C. C., & Schooley, R. T. (2020). Reducing transmission of SARS-CoV-2. *Science*, 368(6498), 1422-1424. <https://doi.org/10.1126/science.abc6197>
- Rabagliati, H., & Webber, C. F. (2021). The effects of mask-wearing on communication in the classroom: A pilot study. *Journal of School Psychology*, 88, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.11.003>
- Remland, M. S. (2016). *Nonverbal Communication in Everyday Life*. Sage Publications.
- Reynolds, G. D., & Roth, K. C. (2018). The development of attentional biases for faces in infancy: A developmental systems perspective. *Frontiers in Psychology*, 9, 222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00222>
- Riggio, R. E. (2010). *Introduction to Communication*. John Wiley & Sons.
- Rivett, L., Sridhar, S., Sparkes, D., Routledge, M., Jones, N. K., Forrest, S., ... & Weekes, M. P. (2020). Screening of healthcare workers for SARS-CoV-2 highlights the role of asymptomatic carriage in COVID-19 transmission. *eLife*, 9, e58728. <https://doi.org/10.7554/eLife.58728>
- Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publications.
- Ryynänen, S., & Nivala, E. (2019). Inequality as a social pedagogical question.
- Saadé, R. G., Kira, D., Mak, T., & Nebebe, F. (2017, June). Anxiety & performance in online learning. In *IN SITE 2017: Informing Science+ IT Education Conferences: Vietnam* (pp. 147-157).

- Sandefur, R. L., & Laumann, E. O. (2009). A paradigm for social capital. In *Knowledge and social capital: Foundations and applications* (pp. 69-87). Routledge.
- Scheller, E., Büchel, C., & Gamer, M. (2012). Diagnostic features of emotional expressions are processed preferentially. *PloS one*, 7(7), e41792.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041792>
- Siddiq, F., Scherer, R., & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st-century education. *Computers & Education*, 92, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.001>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th ed.).
- Simsek, S., & Erdem, A. R. (2020). Correlation between Communication Skills and Motivation of Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3).
- Soliman, M. A., & Hassan, M. A. (2019). The impact of teaching communication skills on students' academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 10(8), 72-80.
<https://doi.org/10.7176/JEP/10-8-07>
- Stamatis, P. J. (2011). Nonverbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(25), 1427-1442. <https://doi.org/10.14204/ejrep.25.11039>
- Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of education*, 116-135. <https://doi.org/10.2307/2112778>
- Sweeney, D. G., & Ingram, D. (2001). Communication skills in the classroom: A recent study. *Journal of Education for Business*, 76(4), 213-218.
<https://doi.org/10.1177/0273475301231007>
- Syaiful, S., Muslim, M., Huda, N., Mukminin, A., & Habibi, A. (2019). Communication skills and mathematical problem solving ability among junior high schools students through problem-based learning. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(11).
- Thomas, M., Ansari, D., & Knowland, V. (2018). Annual Research Review Educational neuroscience: progress and prospects: Education neuroscience. *Journal of Child Psychology*.

- Tommerdahl, J. (2010). A model for bridging the gap between neuroscience and education. *Oxford Review of Education*, 36, 97-109. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.544475>
- Velez, J. J., & Cano, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 76-86. <https://doi.org/10.5032/jae.2008.03076>
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science Learning*, 1, 16011. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Wang, C., Zhang, Y., Wei, L., & Jiang, W. (2021). The effects of face mask on acoustic environment and speech intelligibility in classrooms. *Applied Acoustics*, 182, 108126. <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2021.108126>
- Weekley, E. (1967). *An etymological dictionary of modern English* (Vol. 1, p. 338). New York, NY: Dover Publications.
- Wegrzyn, M., Vogt, M., Kireclioglu, B., Schneider, J., & Kissler, J. (2017). Mapping the emotional face: How individual face parts contribute to successful emotion recognition. *PloS One*, 12(5), e0177239. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177239>
- Williams, M. T., & Riggio, A. A. (2019). The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(3), 179-191. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.01.008>
- Yusof, M. F. & Halim, H. (2014). Understanding Teacher Communication Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 155, 471 – 476.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging*. The Politics of Belonging.
- Zhou, X., Yao, B., & Zeng, X. (2020). The Effects of Wearing Masks on Communication and Environment Perception: An Exploratory Study with Young Children in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 565126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565126>
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S. & Bojovic, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 606- 610.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί / ές συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας μου για τη διπλωματική μου εργασία στο ΔΠΜΣ: "Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση", με τίτλο *«Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στη σχολική τάξη την περίοδο της πανδημίας: η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»*.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στον Κεντρικό τομέα Αθηνών και πραγματοποίησαν δια ζώσης διδασκαλία στη σχολική αίθουσα με υποχρεωτική χρήση μάσκας την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αντικείμενο μελέτης είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των Εκπαιδευτικών και το αν αυτές επηρεάστηκαν από την υποχρεωτική χρήση μάσκας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του παρόντος ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας και θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με προσοχή και ειλικρίνεια καθώς η βοήθειά σας είναι πολύ σημαντική.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας!

Στοιχεία ερευνήτριας: Μουσγά Δήμητρα

E- mail: dhmhtramousga@gmail.com

Επιβλέπων καθηγητής: Μάριος Κουκουνάρας - Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

ΜΕΡΟΣ Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία (σε έτη)

25-35 ☐

36-45 ☐

46-54 ☐

55+ ☐

3. Επαγγελματική εμπειρία (σε έτη)

<5 ☐

6-10 ☐

11-20 ☐

21+ ☐

ΜΕΡΟΣ Β' ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

❖ Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, επιλέγοντας τον αντίστοιχο αριθμό, σύμφωνα με την παρακάτω αντιστοιχία:

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1. Θεωρώ εύκολη τη συναναστροφή με τους άλλους.

1 2 3 4 5

2. Μπορώ να προσαρμοστώ στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

1 2 3 4 5

3. Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες.

1 2 3 4 5

4. Διακόπτω τους άλλους σε μεγάλο βαθμό.

1 2 3 4 5

5. «Κερδίζει» κάποιος μιλώντας μαζί μου.

1 2 3 4 5

6. Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.

1 2 3 4 5

7. Είμαι καλός ακροατής.

1 2 3 4 5

8. Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις διαπροσωπικές μου σχέσεις.

1 2 3 4 5

9. Είμαι προσιτός/ή στο να μου μιλήσει κάποιος.

1 2 3 4 5

10. Δε θα διαπληκτιστώ με κάποιον προκειμένου να αποδείξω ότι έχω δίκιο.

1 2 3 4 5

11. Η συζήτηση μαζί μου δεν κυλάει ομαλά.

1 2 3 4 5

12. Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων

1 2 3 4 5

13. Γενικώς καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

1 2 3 4 5

14. Δείχνω στους άλλους πως τους κατανοώ.

1 2 3 4 5

15. Κατανοώ τους άλλους ανθρώπους.

1 2 3 4 5

16. Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/ή όταν μιλάω.

1 2 3 4 5

17. Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι.

1 2 3 4 5

18. Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους.

1 2 3 4 5

19. Γενικώς γνωρίζω τι είδους συμπεριφορά είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση.

1 2 3 4 5

20. Δεν έχω συνήθως παράξενες απαιτήσεις από τους φίλους μου.

1 2 3 4 5

21. Είμαι καλός/ή συζητητής.

1 2 3 4 5

22. Είμαι υποστηρικτικός/ή με τους άλλους.

1 2 3 4 5

23. Δε με ενοχλεί να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους .

1 2 3 4 5

24. Μπορώ εύκολα να μπω στη θέση του άλλου .

1 2 3 4 5

25. Δίνω την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση.

1 2 3 4 5

26. Είμαι γενικώς άνετος/η, όταν συζητώ με κάποιον που μόλις γνώρισα.

1 2 3 4 5

27. Ενδιαφέρομαι για το τι έχουν να πουν οι άλλοι.

1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ Γ' ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

❖ Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις, επιλέγοντας τον αντίστοιχο αριθμό, σύμφωνα με την παρακάτω αντιστοιχία:

1	2	3	4
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πάντα

28. Το πρωί κατά την είσοδό μου στην αίθουσα καλημερίζω με ενθουσιασμό και χαμόγελο τους μαθητές μου.

1 2 3 4

29. Αν διαπιστώσω ότι κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα θα διακόψω το μάθημα για να το συζητήσω.

1 2 3 4

30. Ακούω με ενδιαφέρον όσα θέλουν να μου πουν οι μαθητές μου.

1 2 3 4

31. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επιλέγω μόνο τον λόγο.

1 2 3 4

32. Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση αισθάνομαι ότι δεν θέλω να τους βοηθήσω.

1 2 3 4

33. Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση επιλέγω να τους δώσω αμέσως τη σωστή απάντηση.

1 2 3 4

34. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν επιλέγω το μονόλογο.

1 2 3 4

35. Όταν οι μαθητές λύνουν μια άσκηση περιφέρομαι ανάμεσα στα θρανία τους.

1 2 3 4

36. Όταν μου δίνεται η δυνατότητα επιλέγω να κάθομαι στην έδρα.

1 2 3 4

37. Χρησιμοποιώ την οπτική επαφή για να δείξω ότι κάτι με δυσαρεστεί.

1 2 3 4

38. Όταν οι μαθητές έχουν το λόγο τους κοιτάω στα μάτια με προσοχή.

1 2 3 4

39. Όταν οι μαθητές μου απαντούν σωστά τους ενισχύω «χτυπώντας» τους ελαφρά την πλάτη.

1 2 3 4

40. Υψώνω τον τόνο της φωνής μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

1 2 3 4

41. Αποφεύγω τη σωματική επαφή με τους μαθητές μου.

1 2 3 4

42. Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ το λόγο και τις εκφράσεις του προσώπου.

1 2 3 4

43. Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ το λόγο και κινήσεις του σώματος.

1 2 3 4

44. Όταν θέλω να δείξω το ενδιαφέρον μου και να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, τείνω να γέρνω το σώμα μου προς τα εμπρός.

1 2 3 4

ΜΕΡΟΣ Δ' ΧΡΗΣΗ ΜΑΣΚΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

❖ Δηλώστε με ποια πρόταση από τις παρακάτω συμφωνείτε επιλέγοντας το κατάλληλο πεδίο.

45. Πιστεύετε ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας έχει επιδράσει αρνητικά στις επικοινωνιακές σας δεξιότητες;

OXI ☐

NAI ☐

ΙΣΩΣ ☐

46. Εάν θεωρείτε ότι επέδρασε, σε ποιους από τους παρακάτω τομείς έχετε διαπιστώσει ότι επέδρασε σε εσάς θετικά; (επιλέξτε όσα ισχύουν)

☐ Στη δήλωση/έκφραση συναισθημάτων

☐ Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες.

☐ Στη χρήση του λόγου.

☐ Στη διαχείριση της φωνής.

☐ Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα

☐ Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες

☐ Στις εκφράσεις του προσώπου

☐ Άλλο : _____

47.Εάν θεωρείτε ότι επέδρασε, σε ποιους από τους παρακάτω τομείς έχετε διαπιστώσει ότι επέδρασε σε εσάς αρνητικά; (επιλέξτε όσα ισχύουν)

☐

Στη δήλωση/έκφραση συναισθημάτων

☐

Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες

☐

Στη χρήση του λόγου.

☐

Στη διαχείριση της φωνής.

☐

Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα

☐

Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες

☐

Στις εκφράσεις του προσώπου

☐

Άλλο : _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΡΑΦΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1 ΦΥΛΟ

Statistics

ΦΥΛΟ

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	39	19.3	19.3	19.3
	ΓΥΝΑΙΚΑ	161	79.7	79.7	99.0
	ΔΕΝ ΕΠΙΘΥΜΩ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΩ	2	1.0	1.0	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2 ΗΛΙΚΙΑ

Statistics

ΗΛΙΚΙΑ

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	24-34	75	37.1	37.1	37.1
	35-45	31	15.3	15.3	52.5
	46-55	40	19.8	19.8	72.3
	56-65	56	27.7	27.7	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.3 ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Statistics

Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	1-3	49	24.3	24.3	24.3
	4-10	25	12.4	12.4	36.6
	10-18	25	12.4	12.4	49.0

19-25	41	20.3	20.3	69.3
26+	62	30.7	30.7	100.0
Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1

Statistics

Θεωρώ εύκολη τη συναναστροφή με
τους άλλους.

N	Valid	Missing				
			Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
		202				t
		0				
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		3	1.5	1.5	1.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ		10	5.0	5.0	6.4
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ		58	28.7	28.7	35.1
	ΣΥΜΦΩΝΩ					
	ΣΥΜΦΩΝΩ		99	49.0	49.0	84.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		32	15.8	15.8	100.0
Total			202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2

Statistics

Μπορώ να προσαρμοστώ στις
μεταβαλλόμενες συνθήκες.

N	Valid	Missing				
			Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
		202				t
		0				
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ		3	1.5	1.5	2.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ		42	20.8	20.8	22.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ					
	ΣΥΜΦΩΝΩ		124	61.4	61.4	84.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		32	15.8	15.8	100.0
Total			202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.3

Statistics

Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως
ξεχωριστές προσωπικότητες.

N	Valid	202			
	Missing	0			
			Frequency	Percent	CumulativePercent
				ValidPercent	t
Valid	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ		14	6.9	6.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
	ΣΥΜΦΩΝΩ		89	44.1	51.0
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		99	49.0	100.0
	Total		202	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4

Statistics

Διακόπτω τους άλλους σε μεγάλο
βαθμό.

N	Valid	202			
	Missing	0			
			Frequency	Percent	CumulativePercent
				ValidPercent	t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		45	22.3	22.3
	ΔΙΑΦΩΝΩ		83	41.1	63.4
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ		55	27.2	90.6
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
	ΣΥΜΦΩΝΩ		16	7.9	98.5
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		3	1.5	100.0
	Total		202	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.5

Statistics

«Κερδίζεις» κάποιος μιλώντας μαζί μου.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.0	1.0	1.0
	ΔΙΑΦΩΝΩ	8	4.0	4.0	5.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	88	43.6	43.6	48.5
	ΣΥΜΦΩΝΩ	93	46.0	46.0	94.6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	11	5.4	5.4	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.6

Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	9	4.5	4.5	5.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	80	39.6	39.6	44.6
	ΣΥΜΦΩΝΩ	99	49.0	49.0	93.6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	13	6.4	6.4	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.7

Statistics

Είμαι καλός ακροατής.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	4	2.0	2.0	2.0

ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	25	12.4	12.4	14.4
ΣΥΜΦΩΝΩ	93	46.0	46.0	60.4
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	80	39.6	39.6	100.0
Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.8

Statistics

Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις
διαπροσωπικές μου σχέσεις.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	90	44.6	44.6	44.6
	ΔΙΑΦΩΝΩ	77	38.1	38.1	82.7
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	27	13.4	13.4	96.0
	ΣΥΜΦΩΝΩ	6	3.0	3.0	99.0
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.0	1.0	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.9

Statistics

Είμαι προσιτός/ή στο να μου μιλήσει
κάποιος.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	4	2.0	2.0	2.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	25	12.4	12.4	14.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ	101	50.0	50.0	64.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	71	35.1	35.1	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.10

Statistics

Δε θα διαπληκτιστώ με κάποιον
προκειμένου να αποδείξω ότι έχω δίκιο.

N	Valid	202			
	Missing	0			
			Frequency	Percent	CumulativePercent
				ValidPercent	t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		7	3.5	3.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ		25	12.4	15.8
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ		66	32.7	48.5
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
	ΣΥΜΦΩΝΩ		69	34.2	82.7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		35	17.3	100.0
Total			202	100.0	100.0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.11

Statistics

Η συζήτηση μαζί μου δεν κυλάει ομαλά.

N	Valid	202			
	Missing	0			
			Frequency	Percent	CumulativePercent
				ValidPercent	t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		93	46.0	46.0
	ΔΙΑΦΩΝΩ		72	35.6	81.7
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ		27	13.4	95.0
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
	ΣΥΜΦΩΝΩ		8	4.0	99.0
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		2	1.0	100.0
Total			202	100.0	100.0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.12

Statistics

Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	122	60.4	60.4	60.4
	ΔΙΑΦΩΝΩ	58	28.7	28.7	89.1
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	7	3.5	3.5	92.6
	ΣΥΜΦΩΝΩ	9	4.5	4.5	97.0
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	3.0	3.0	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.13

Statistics

Γενικώς καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	5	2.5	2.5	2.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	22	10.9	10.9	13.4
	ΣΥΜΦΩΝΩ	130	64.4	64.4	77.7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	45	22.3	22.3	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.14

Statistics

Δείχνω στους άλλους πως τους κατανοώ.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t

Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	7	3.5	3.5	3.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	17	8.4	8.4	11.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ	138	68.3	68.3	80.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	40	19.8	19.8	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.15

Statistics

Κατανοώ τους άλλους ανθρώπους.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	1	.5	.5	.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	26	12.9	12.9	13.4
	ΣΥΜΦΩΝΩ	128	63.4	63.4	76.7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	47	23.3	23.3	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 16

Statistics

Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/ή όταν

μιλάω.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.0	1.0	1.0
	ΔΙΑΦΩΝΩ	4	2.0	2.0	3.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	61	30.2	30.2	33.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ	106	52.5	52.5	85.6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	29	14.4	14.4	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 17

Statistics

Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	1	.5	.5	1.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	16	7.9	7.9	8.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ	125	61.9	61.9	70.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	59	29.2	29.2	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 18

Statistics

Μου αρέσει να έχω στενές και

προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	4	2.0	2.0	2.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	55	27.2	27.2	29.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ	86	42.6	42.6	71.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	57	28.2	28.2	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.19

Statistics

Γενικάς γνωρίζω τι είδους συμπεριφορά

είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t

Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	1	.5	.5	.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ	41	20.3	20.3	20.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
	ΣΥΜΦΩΝΩ	114	56.4	56.4	77.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	46	22.8	22.8	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2.20

Statistics

Δεν έχω συνήθως παράξενες απαιτήσεις
από τους φίλους μου.

N	Valid	202			
	Missing	0			

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	3	1.5	1.5	2.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ	26	12.9	12.9	14.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
	ΣΥΜΦΩΝΩ	119	58.9	58.9	73.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	53	26.2	26.2	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 21

Statistics

Είμαι καλός/ή συζητητής.

N	Valid	202			
	Missing	0			

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	1	.5	.5	1.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ	32	15.8	15.8	16.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
	ΣΥΜΦΩΝΩ	117	57.9	57.9	74.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	51	25.2	25.2	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 22

Statistics

Είμαι υποστηρικτικός/ή με τους άλλους.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	2	1.0	1.0	1.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	12	5.9	5.9	7.4
	ΣΥΜΦΩΝΩ	119	58.9	58.9	66.3
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	68	33.7	33.7	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 23

Statistics

Δε με ενοχλεί να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους .

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1.5	1.5	1.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	2	1.0	1.0	2.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	26	12.9	12.9	15.3
	ΣΥΜΦΩΝΩ	100	49.5	49.5	64.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	71	35.1	35.1	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 24

Statistics

Μπορώ εύκολα να μπω στη θέση του άλλου .

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	1.0	1.0	1.0
	ΔΙΑΦΩΝΩ	1	.5	.5	1.5
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	39	19.3	19.3	20.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ	114	56.4	56.4	77.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	46	22.8	22.8	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 25

Statistics

Δίνω την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	4	2.0	2.0	2.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	16	7.9	7.9	9.9
	ΣΥΜΦΩΝΩ	135	66.8	66.8	76.7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	47	23.3	23.3	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 26

Statistics

Είμαι γενικώς άνετος/η, όταν συζητώ με κάποιον που μόλις γνώρισα.

N	Valid	202			
	Missing	0			
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5

ΔΙΑΦΩΝΩ	9	4.5	4.5	5.0
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	83	41.1	41.1	46.0
ΣΥΜΦΩΝΩ	75	37.1	37.1	83.2
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	34	16.8	16.8	100.0
Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 27

Statistics

Ενδιαφέρομαι για το τι έχουν να πουν
οι άλλοι.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent t
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	.5	.5	.5
	ΔΙΑΦΩΝΩ	1	.5	.5	1.0
	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	38	18.8	18.8	19.8
	ΣΥΜΦΩΝΩ	120	59.4	59.4	79.2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	42	20.8	20.8	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 1

Statistics

Το πρωί κατά την είσοδό μου στην
αίθουσα καλημερίζω με ενθουσιασμό και
χαμόγελο τους μαθητές μου.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent t
Valid	ΠΟΤΕ	1	.5	.5	.5
	ΣΠΑΝΙΑ	3	1.5	1.5	2.0
	ΣΥΧΝΑ	35	17.3	17.3	19.3
	ΠΑΝΤΑ	163	80.7	80.7	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 2

Statistics

Αν διαπιστώσω ότι κάποιος μαθητής
αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα θα
διακόψω το μάθημα για να το συζητήσω.

N	Valid	202			
	Missing	0			

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent t
Valid	ΣΠΑΝΙΑ	11	5.4	5.4	5.4
	ΣΥΧΝΑ	108	53.5	53.5	58.9
	ΠΑΝΤΑ	83	41.1	41.1	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 3

Statistics

Ακούω με ενδιαφέρον όσα θέλουν να
μου πουν οι μαθητές μου.

N	Valid	202			
	Missing	0			

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent t
Valid	ΣΠΑΝΙΑ	4	2.0	2.0	2.0
	ΣΥΧΝΑ	76	37.6	37.6	39.6
	ΠΑΝΤΑ	122	60.4	60.4	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 4

Statistics

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
επιλέγω μόνο τον λόγο.

N	Valid	202			
	Missing	0			

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent t
Valid	ΠΟΤΕ	38	18.8	18.8	18.8
	ΣΠΑΝΙΑ	94	46.5	46.5	65.3
	ΣΥΧΝΑ	64	31.7	31.7	97.0
	ΠΑΝΤΑ	6	3.0	3.0	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 5

Statistics

Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση αισθάνομαι ότι δε θέλω να τους βοηθήσω.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΠΟΤΕ	150	74.3	74.3	74.3
	ΣΠΑΝΙΑ	32	15.8	15.8	90.1
	ΣΥΧΝΑ	13	6.4	6.4	96.5
	ΠΑΝΤΑ	7	3.5	3.5	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 6

Statistics

Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση επιλέγω να τους δώσω αμέσως τη σωστή απάντηση.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΠΟΤΕ	61	30.2	30.2	30.2
	ΣΠΑΝΙΑ	101	50.0	50.0	80.2
	ΣΥΧΝΑ	32	15.8	15.8	96.0
	ΠΑΝΤΑ	8	4.0	4.0	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 7

Statistics

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν επιλέγω τον μονόλογο.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΠΟΤΕ	16	7.9	7.9	7.9
	ΣΠΑΝΙΑ	21	10.4	10.4	18.3

ΣΥΧΝΑ	85	42.1	42.1	60.4
ΠΑΝΤΑ	80	39.6	39.6	100.0
Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 8

Statistics

Όταν οι μαθητές λύνουν μια άσκηση
περιφέρομαι ανάμεσα στα θρανία τους.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΠΟΤΕ	2	1.0	1.0	1.0
	ΣΠΑΝΙΑ	23	11.4	11.4	12.4
	ΣΥΧΝΑ	101	50.0	50.0	62.4
	ΠΑΝΤΑ	76	37.6	37.6	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 9

Statistics

Όταν μου δίνεται η δυνατότητα επιλέγω
να κάθομαι στην έδρα.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΠΟΤΕ	31	15.3	15.3	15.3
	ΣΠΑΝΙΑ	108	53.5	53.5	68.8
	ΣΥΧΝΑ	49	24.3	24.3	93.1
	ΠΑΝΤΑ	14	6.9	6.9	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 10

Statistics

Χρησιμοποιώ την οπτική επαφή για να
δείξω ότι κάτι με δυσχεραίνει.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΠΟΤΕ	2	1.0	1.0	1.0

ΣΠΑΝΙΑ	15	7.4	7.4	8.4
ΣΥΧΝΑ	107	53.0	53.0	61.4
ΠΑΝΤΑ	78	38.6	38.6	100.0
Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 11

Statistics

Όταν οι μαθητές έχουν τον λόγο τους
κοιτάω στα μάτια με προσοχή.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΣΠΑΝΙΑ	1	.5	.5	.5
	ΣΥΧΝΑ	59	29.2	29.2	29.7
	ΠΑΝΤΑ	142	70.3	70.3	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 12

Statistics

Όταν οι μαθητές μου απαντούν σωστά
τους ενισχύω «χτυπώντας» τους ελαφρά
την πλάτη.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t
Valid	ΠΟΤΕ	51	25.2	25.2	25.2
	ΣΠΑΝΙΑ	63	31.2	31.2	56.4
	ΣΥΧΝΑ	67	33.2	33.2	89.6
	ΠΑΝΤΑ	21	10.4	10.4	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 13

Statistics

Υψώνω τον τόνο της φωνής μου κατά
τη διάρκεια της διδασκαλίας.

N	Valid	202			
	Missing	0			
				CumulativePercent	
		Frequency	Percent	ValidPercent	t

Valid	ΠΟΤΕ	9	4.5	4.5	4.5
	ΣΠΑΝΙΑ	67	33.2	33.2	37.6
	ΣΥΧΝΑ	104	51.5	51.5	89.1
	ΠΑΝΤΑ	22	10.9	10.9	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 14

Statistics

Αποφεύγω τη σωματική επαφή με τους μαθητές μου.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΠΟΤΕ	35	17.3	17.3	17.3
	ΣΠΑΝΙΑ	74	36.6	36.6	54.0
	ΣΥΧΝΑ	52	25.7	25.7	79.7
	ΠΑΝΤΑ	41	20.3	20.3	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 15

Statistics

Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και τις εκφράσεις του προσώπου.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΣΠΑΝΙΑ	3	1.5	1.5	1.5
	ΣΥΧΝΑ	81	40.1	40.1	41.6
	ΠΑΝΤΑ	118	58.4	58.4	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 16

Statistics

Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και κινήσεις του σώματος.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΣΠΑΝΙΑ	5	2.5	2.5	2.5
	ΣΥΧΝΑ	82	40.6	40.6	43.1
	ΠΑΝΤΑ	115	56.9	56.9	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 17

Statistics

Όταν θέλω να δείξω το ενδιαφέρον μου και να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, τείνω να γέρνω το σώμα μου προς τα εμπρός.

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΠΟΤΕ	20	9.9	9.9	9.9
	ΣΠΑΝΙΑ	41	20.3	20.3	30.2
	ΣΥΧΝΑ	86	42.6	42.6	72.8
	ΠΑΝΤΑ	55	27.2	27.2	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1

Statistics

Πιστεύετε ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας έχει επιδράσει στις επικοινωνιακές σας δεξιότητες κατά τη διδασκαλία;

N	Valid	202
	Missing	0

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
					t
Valid	ΝΑΙ	135	66.8	66.8	66.8
	ΟΧΙ	14	6.9	6.9	73.8
	ΙΣΩΣ	53	26.2	26.2	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

RELIABILITY ANALYSIS TEST –SPSS

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 1 ITEM STATISTICS

<i>ItemStatistics</i>			
	Mean	Std. Deviation	N
ΦΥΛΟ	1.83	.451	202
ΗΛΙΚΙΑ	2.38	1.241	202
Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός	3.21	1.579	202
Θεωρώ εύκολη τη συναναστροφή με τους άλλους.	3.73	.841	202
Μπορώ να προσαρμοστώ στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.	3.91	.681	202
Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες.	4.42	.620	202
Διακόπτω τους άλλους σε μεγάλο βαθμό.	2.25	.941	202
«Κερδίζει» κάποιος μιλώντας μαζί μου.	3.51	.707	202
Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.	3.56	.704	202
Είμαι καλός ακροατής.	4.23	.740	202
Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις διαπροσωπικές μου σχέσεις.	1.78	.861	202
Είμαι προσιτός/ή στο να μου μιλήσει κάποιος.	4.17	.756	202
Δε θα διαπληκτιστώ με κάποιον προκειμένου να αποδείξω ότι έχω δίκιο.	3.50	1.028	202
Η συζήτηση μαζί μου δεν κυλάει ομαλά.	1.78	.893	202
Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων.	1.61	.967	202
Γενικώς καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	4.06	.655	202
Δείχνω στους άλλους πως τους κατανοώ.	4.04	.649	202
Κατανοώ τους άλλους ανθρώπους.	4.09	.612	202
Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/ή όταν μιλάω.	3.77	.752	202

Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι.	4.19	.634	202
Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους.	3.97	.797	202
Γενικώς γνωρίζω τι είδους συμπεριφορά είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση.	4.01	.673	202
Δεν έχω συνήθως παράξενες απαιτήσεις από τους φίλους μου.	4.09	.700	202
Είμαι καλός/ή συζητητής.	4.07	.688	202
Είμαι υποστηρικτικός/ή με τους άλλους.	4.24	.651	202
Δε με ενοχλεί να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους .	4.16	.795	202
Μπορώ εύκολα να μπω στη θέση του άλλου .	4.00	.730	202
Δίνω την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση.	4.11	.616	202
Είμαι γενικώς άνετος/η, όταν συζητώ με κάποιον που μόλις γνώρισα.	3.65	.828	202
Ενδιαφέρομαι για το τι έχουν να πουν οι άλλοι.	4.00	.680	202
Το πρωί κατά την είσοδό μου στην αίθουσα καλημερίζω με ενθουσιασμό και χαμόγελο τους μαθητές μου.	3.78	.481	202
Αν διαπιστώσω ότι κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα θα διακόψω το μάθημα για να το συζητήσω.	3.36	.583	202
Ακούω με ενδιαφέρον όσα θέλουν να μου πουν οι μαθητές μου.	3.58	.533	202
Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επιλέγω μόνο τον λόγο.	2.19	.769	202
Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση αισθάνομαι ότι δε θέλω να τους βοηθήσω.	1.39	.760	202
Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση επιλέγω να τους δώσω αμέσως τη σωστή απάντηση.	1.94	.786	202
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν επιλέγω τον μονόλογο.	3.13	.896	202

Όταν οι μαθητές λύνουν μια άσκηση περιφέρομαι ανάμεσα στα θρανία τους.	3.24	.688	202
Όταν μου δίνεται η δυνατότητα επιλέγω να κάθομαι στην έδρα.	2.23	.790	202
Χρησιμοποιώ την οπτική επαφή για να δείξω ότι κάτι με δυσαρεστεί.	3.29	.646	202
Όταν οι μαθητές έχουν τον λόγο τους κοιτάω στα μάτια με προσοχή.	3.70	.471	202
Όταν οι μαθητές μου απαντούν σωστά τους ενισχύω «χτυπώντας» τους ελαφρά την πλάτη.	2.29	.960	202
Υψώνω τον τόνο της φωνής μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	2.69	.724	202
Αποφεύγω τη σωματική επαφή με τους μαθητές μου.	2.49	1.004	202
Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και τις εκφράσεις του προσώπου.	3.57	.526	202
Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και κινήσεις του σώματος.	3.54	.547	202
Όταν θέλω να δείξω το ενδιαφέρον μου και να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, τείνω να γέρνω το σώμα μου προς τα εμπρός.	2.87	.927	202
Πιστεύετε ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας έχει επιδράσει στις επικοινωνιακές σας δεξιότητες κατά τη διδασκαλία;	1.59	.877	202
Στη δήλωση / έκφραση συναισθημάτων	1.77	.424	202
Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες	1.78	.414	202
Στη χρήση του λόγου	1.81	.396	202
Στη διαχείριση της φωνής	1.55	.498	202
Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα	1.74	.438	202
Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	1.61	.488	202
Στις εκφράσεις του προσώπου	1.73	.444	202
ΑΛΛΟ	6.36	1.807	202

Στη δήλωση / έκφραση συναισθημάτων	1.33	.472	202
Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες	1.38	.486	202
Στη χρήση του λόγου	1.51	.501	202
Στη διαχείριση της φωνής	1.43	.496	202
Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα	1.84	.366	202
Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	1.75	.433	202
Στις εκφράσεις του προσώπου	1.26	.441	202
ΑΛΛΟ	1.99	.099	202

Στον παρακάτω Πίνακα παρατίθενται και τα αποτελέσματα του Cronbach's alpha για κάθε ερώτηση ξεχωριστά (κάθε αντικείμενο στατιστικής επεξεργασίας). Σε όλα τα αντικείμενα η τιμή αυτή είναι μεγαλύτερη του 0,7, (κυμαίνεται από **0,764** έως **0,769**) , καθορίζοντας την έρευνα συνολικά ως αξιόπιστη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 2 TOTAL ITEM STATISTICS

Item-Total	Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΦΥΛΟ		186.23	149.682	-.019	.	.775
ΗΛΙΚΙΑ		185.68	144.906	.108	.	.777
Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός		184.85	145.958	.032	.	.785
Θεωρώ εύκολη τη συναναστροφή με τους άλλους.		184.33	142.153	.340	.	.766
Μπορώ να προσαρμοστώ στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.		184.15	142.787	.395	.	.766
Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες.		183.64	146.113	.212	.	.771
Διακόπτω τους άλλους σε μεγάλο βαθμό.		185.81	149.042	-.011	.	.779
«Κερδίζεις» κάποιος μιλώντας μαζί μου.		184.55	147.493	.098	.	.774
Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.		184.50	143.794	.319	.	.768
Είμαι καλός ακροατής.		183.83	144.880	.239	.	.770
Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις διαπροσωπικές μου σχέσεις.		186.28	156.074	-.332	.	.789
Είμαι προσιτός/ή στο να μου μιλήσει κάποιος.		183.89	141.126	.444	.	.764

Δε θα διαπληκτιστώ με κάποιον προκειμένου να αποδείξω ότι έχω δίκιο.	184.56	146.217	.097	.	.776
Η συζήτηση μαζί μου δεν κυλάει ομαλά.	186.28	152.132	-.148	.	.783
Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων.	186.45	151.930	-.134	.	.784
Γενικώς καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	184.00	142.662	.421	.	.765
Δείχνω στους άλλους πως τους κατανοώ.	184.01	143.527	.369	.	.767
Κατανοώ τους άλλους ανθρώπους.	183.97	143.029	.429	.	.766
Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/ή όταν μιλάω.	184.29	141.231	.441	.	.764
Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι.	183.87	142.690	.435	.	.765
Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους.	184.09	140.818	.435	.	.763
Γενικώς γνωρίζω τι είδους συμπεριφορά είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση.	184.04	142.630	.410	.	.765
Δεν έχω συνήθως παράξενες απαιτήσεις από τους φίλους μου.	183.97	144.895	.255	.	.770
Είμαι καλός/ή συζητητής.	183.99	142.408	.414	.	.765
Είμαι υποστηρικτικός/ή με τους άλλους.	183.82	142.578	.430	.	.765
Δε με ενοχλεί να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους .	183.90	140.159	.472	.	.762
Μπορώ εύκολα να μπω στη θέση του άλλου .	184.06	141.364	.449	.	.764
Δίνω την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση.	183.95	141.972	.499	.	.764
Είμαι γενικώς άνετος/η, όταν συζητώ με κάποιον που μόλις γνώρισα.	184.41	140.103	.454	.	.763
Ενδιαφέρομαι για το τι έχουν να πουν οι άλλοι.	184.06	143.255	.366	.	.767
Το πρωί κατά την είσοδό μου στην αίθουσα καλημερίζω με ενθουσιασμό και χαμόγελο τους μαθητές μου.	184.28	146.052	.292	.	.770
Αν διαπιστώσω ότι κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα θα διακόψω το μάθημα για να το συζητήσω.	184.70	146.737	.184	.	.772
Ακούω με ενδιαφέρον όσα θέλουν να μου πουν οι μαθητές μου.	184.48	145.813	.278	.	.770

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επιλέγω μόνο τον λόγο.	185.87	148.461	.033	.	.776
Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση αισθάνομαι ότι δε θέλω να τους βοηθήσω.	186.67	148.750	.019	.	.777
Όταν οι μαθητές μου δεν απαντούν σωστά σε μια ερώτηση επιλέγω να τους δώσω αμέσως τη σωστή απάντηση.	186.12	149.333	-.014	.	.778
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν επιλέγω τον μονόλογο.	184.93	147.910	.044	.	.777
Όταν οι μαθητές λύνουν μια άσκηση περιφέρομαι ανάμεσα στα θρανία τους.	184.82	146.310	.174	.	.772
Όταν μου δίνεται η δυνατότητα επιλέγω να κάθομαι στην έδρα.	185.83	147.962	.057	.	.776
Χρησιμοποιώ την οπτική επαφή για να δείξω ότι κάτι με δυσχερατεί.	184.77	146.866	.153	.	.772
Όταν οι μαθητές έχουν τον λόγο τους κοιτάω στα μάτια με προσοχή.	184.36	145.973	.306	.	.770
Όταν οι μαθητές μου απαντούν σωστά τους ενισχύω «χτυπώντας» τους ελαφρά την πλάτη.	185.77	146.236	.108	.	.775
Υψώνω τον τόνο της φωνής μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	185.37	149.329	-.010	.	.777
Αποφεύγω τη σωματική επαφή με τους μαθητές μου.	185.57	151.192	-.102	.	.783
Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και τις εκφράσεις του προσώπου.	184.49	147.982	.111	.	.773
Όταν μιλάω μέσα στην τάξη χρησιμοποιώ τον λόγο και κινήσεις του σώματος.	184.51	147.067	.174	.	.772
Όταν θέλω να δείξω το ενδιαφέρον μου και να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, τείνω να γέρνω το σώμα μου προς τα εμπρός.	185.19	145.447	.151	.	.773
Πιστεύετε ότι η υποχρεωτική χρήση μάσκας έχει επιδράσει στις επικοινωνιακές σας δεξιότητες κατά τη διδασκαλία;	186.47	151.484	-.119	.	.782
Στη δήλωση / έκφραση συναισθημάτων	186.29	144.536	.487	.	.767

Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες	186.28	144.838	.469	.	.767
Στη χρήση του λόγου	186.25	145.045	.470	.	.767
Στη διαχείριση της φωνής	186.50	145.575	.321	.	.769
Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα	186.32	144.566	.467	.	.767
Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	186.45	144.955	.382	.	.768
Στις εκφράσεις του προσώπου	186.33	144.689	.449	.	.767
ΑΛΛΟ	181.70	130.628	.382	.	.764
Στη δήλωση / έκφραση συναισθημάτων	186.73	147.214	.196	.	.772
Στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μου από τους/τις μαθητές/τριες	186.68	147.630	.154	.	.772
Στη χρήση του λόγου	186.54	145.941	.288	.	.770
Στη διαχείριση της φωνής	186.63	147.009	.202	.	.771
Στη στάση του σώματος και την κίνηση μέσα στην αίθουσα	186.22	145.087	.505	.	.767
Στην οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	186.31	144.512	.479	.	.767
Στις εκφράσεις του προσώπου	186.80	147.834	.154	.	.772
ΑΛΛΟ	186.07	149.120	.226	.	.773

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 3 SCALE STATISTICS

<i>Scale Statistics</i>			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
188.06	149.678	12.234	64

Στο "Scale Statistics" περιλαμβάνονται:

1. Μέση τιμή (Mean): Ο μέσος όρος των τιμών των αντικειμένων/ερωτημάτων στην κλίμακα. Αυτή η μέτρηση δίνει μια ιδέα για την κεντρική θέση των απαντήσεων. Στην έρευνα ισούται με 188,06
2. Variance: διακύμανση των αντικειμένων στην κλίμακα, δείχνει το βαθμό ποικιλίας των απαντήσεων (τετράγωνο του st. dev)

3. Τυπική απόκλιση (Standard Deviation): Η μέτρηση της διασποράς ή της ποικιλίας των τιμών στην κλίμακα. Αυτή η μέτρηση δείχνει πόσο συγκεντρωμένες ή διασκορπισμένες είναι οι απαντήσεις (Εδώ=12,24).
4. Αριθμός αντικειμένων (Number of Items): Ο συνολικός αριθμός των αντικειμένων ή ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. **Εδώ: 64 αντικείμενα**, όπως παρατίθενται στους παραπάνω πίνακες