



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΠΟΥ  
ΕΚΔΗΛΩΝΟΝΤΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

του/της

ΓΑΛΛΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Ψάλτη Αναστασία

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος, 2019





Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>



## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, ημέρα, μήνας, έτος

Η Δηλούσα: Γαλλή Αικατερίνη



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας που εκφράζουν την ώρα της διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις περιοχές της Θεσσαλονίκης και της Αλεξανδρούπολης. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Μη Λεκτικής Αμεσότητας Εκπαιδευτικού κατά τη Διδασκαλία (Σταμάτης,2014) και The Interpersonal Communication Inventory (ICI Bienvenu,1976). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι ανεπτυγμένες. Επίσης, εντοπίστηκαν οι συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, μελετήθηκαν οι διαπροσωπικές δεξιότητες και η εκδήλωση συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας ως προς τον παράγοντα φύλο και ηλικία, όπου οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπό εξέταση ομάδων δεν είναι μεγάλες.





## **ABSTRACT**

The present study examines the soft skills and the non verbal immediacy behaviors of the teachers of primary schools. The study involved 120 teachers of primary school from Thessaloniki and Alexandroupoli. For the study were used the Non Verbal Immediacy Scale – Self Report (NIS-S) (Stamatis,2014) and Interpersonal Communication Inventory (ICI Bienvenu,1976). The results show that soft skills of teachers are developed. Furthermore, the non verbal immediacy behaviors are spotted. Finally, it was found that neither the gender either the age are effected statistically the soft skills or the non verbal immediacy behaviors and the differences between the teams are not big.



## Περιεχόμενα

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	16
1.Εισαγωγή .....	16
ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	19
2.1 Ορισμός Επικοινωνίας.....	19
2.2 Η σημασία της Επικοινωνίας.....	20
2.3.1 Μορφές Επικοινωνίας .....	21
2.3.1.1. Άμεση και Έμμεση Επικοινωνία .....	22
2.3.1.2 Λεκτική και Μη λεκτική επικοινωνία .....	22
2.3.1.3 Εσωτερική και Εξωτερική Επικοινωνία .....	23
2.3.1.4 Τυπική και Άτυπη Επικοινωνία .....	24
2.4 Θεωρίες και Μοντέλα της Επικοινωνίας.....	24
2.4.1 Κυβερνητική προσέγγιση της επικοινωνίας.....	25
2.4.2 Ανθρωπολογική και πολιτισμική προσέγγιση της επικοινωνίας.....	26
2.4.3 Ψυχολογική προσέγγιση της επικοινωνίας .....	27
2.4.4 Κοινωνιολογική προσέγγιση της επικοινωνίας .....	28
2.4.5 Γλωσσολογική προσέγγιση της επικοινωνίας.....	29
2.4.6 Νευρολογική προσέγγιση της επικοινωνίας .....	30
2.4.7 Προς μια ολιστική προσέγγιση της επικοινωνίας .....	31
2.5 Ορισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας.....	32
2.5.1 Παιδαγωγική Επικοινωνία.....	33
2.5.2 Αναπτυξιακή Επικοινωνία .....	34
2.5.3 Διδακτική Επικοινωνία .....	34
2.6 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «δεξιότητα» και «ικανότητα».....	36
2.7 Ορισμός Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων .....	37
2.7.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Έρευνας για τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες του/της Εκπαιδευτικού.....	37
2.7.2 Η λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα.....	39
2.7.3 Η μη λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα .....	40
2.7.4 Η ενεργητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα .....	41
2.7.5 Η ενσυναισθητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα .....	43
2.7.6 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως επικοινωνιακή δεξιότητα.....	44
2.8 Επικοινωνία και επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον .....	45
2.8.1 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή/τριας .....	48
2.8.2 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας .....	50
2.8.3 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών .....	51

<b>ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ</b> .....	54
<b>3.1 Ορισμός Αμεσότητας</b> .....	54
3.1.1 Ορισμός Λεκτικής Αμεσότητας των Εκπαιδευτικών .....	54
3.1.2 Ορισμός Μη Λεκτικής Αμεσότητας των Εκπαιδευτικών .....	55
<b>3.2 Ιστορική Ανασκόπηση της Έρευνας για τη Μη Λεκτική Αμεσότητα του/της Εκπαιδευτικού</b> .....	55
3.2.1 Έρευνες για τη σχέση της Μη Λεκτικής Αμεσότητας με τη Διδασκαλία ...	56
<b>3.3 Μη Λεκτική Αμεσότητα στη Σχολική Τάξη</b> .....	58
3.3.1 Μη Λεκτική Αμεσότητα και Μάθηση .....	59
<b>3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη Μη Λεκτική Αμεσότητα των Εκπαιδευτικών</b> .....	61
3.4.1 Εκφράσεις του Προσώπου .....	61
3.4.2 Βλέμμα και οπτική επαφή .....	62
3.4.3 Στάσεις, κινήσεις και χειρονομίες .....	63
3.4.4 Απτική επαφή – Άγγιγμα.....	66
3.4.5 Εμφάνιση Εκπαιδευτικού.....	67
3.4.6 Φωνητική Επικοινωνία και Παραγλωσσικά Στοιχεία .....	67
3.4.7 Χώρος και Χρόνος.....	70
3.4.8 Οσμές.....	71
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ</b> .....	72
<b>4.Μεθοδολογία της έρευνας</b> .....	72
4.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας.....	72
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	73
<b>5.Συμμετέχοντες</b> .....	73
<b>6.Ερευνητικά εργαλεία</b> .....	74
<b>7.Διαδικασία</b> .....	75
<b>8.Αξιοπιστία και Εγκυρότητα Έρευνας</b> .....	75
<b>9.Αποτελέσματα</b> .....	76
9.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων της κλίμακας μη λεκτικής αμεσότητας .....	76
9.2Ανάλυση αποτελεσμάτων της κλίμακας των διαπροσωπικών δεξιοτήτων .....	78
9.3 Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα επικοινωνίας και εκδήλωσης συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας .....	81
<b>10.Συζήτηση</b> .....	85
10.1 Οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	85
10.2 Η μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία .....	87
10.3Ατομικές διαφορές στην Επικοινωνία και τη Μη Λεκτική Αμεσότητα .....	89
<b>11.Προτάσεις</b> .....	91

12.Περιορισμοί Έρευνας .....	92
13.Παιδαγωγική αξία της έρευνας.....	93
14.Βιβλιογραφία .....	95
15. Παράρτημα .....	108

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συχνότητα απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο μη λεκτικής αμεσότητας..77

Πίνακας 2: Συχνότητα απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων..81

Πίνακας 3: Διαφοροποιήσεις στην κλίμακα μη λεκτικής αμεσότητας ως προς τον παράγοντα γύλο και ηλικία...82

Πίνακας 4: Διαφοροποιήσεις στο ερωτηματολόγιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων ως προς τον παράγοντα φύλο και ηλικία...84

Στους γονείς μου για την αμέριστη στήριξη τους και στην καθηγήτρια μου για τον καθοδηγητικό κι υποστηρικτικό της ρόλο

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1.Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μια πληθώρα δυσκολιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του/της, όπως ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, ο διδακτικός χρόνος, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική αίθουσα (Μπερερής και Τρούκη,2009). Το γεγονός αυτό πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή επικοινωνιακών στρατηγικών την ώρα της διδασκαλίας. Η επικοινωνιακή διάθεση του/της εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδακτική αποτελεσματικότητα και τη μαθησιακή διαδικασία γενικά (Σταμάτης,2015). Η προσωπικότητα, η κατάρτιση, ο τρόπος εργασίας και οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι μερικοί μόνον βασικοί παράγοντες της επικοινωνιακής ικανότητας του/της εκπαιδευτικού (Σταμάτης,2005). Η επικοινωνιακή ικανότητα του/της εκπαιδευτικού έχει ερευνηθεί κατά καιρούς τόσο από Έλληνες ερευνητές όπως η Κουλουμπού (2015) και η Χητά (2015), οι οποίες μελέτησαν την επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη και με σε σχέση με δύο παράγοντες της προσωπικότητας αντίστοιχα, όσο και από ξένους ερευνητές όπως οι Ahmetoglu και Acar (2016), οι οποίοι μελέτησαν τις επικοινωνιακές ικανότητες και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και οι Hadiyanto, Mukminin, Failasofah, Arif, Fajaryani και Habibi (2017), οι μελέτησαν τη σχέση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία.

Στα πλαίσια της επικοινωνίας, στη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην αξία της μη λεκτικής αμεσότητας και στον τρόπο που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη. Συνοπτικά, αναφέρεται ότι η μη λεκτική αμεσότητα είναι μια γλώσσα επικοινωνίας που εκφράζει πιο αποτελεσματικά συναισθήματα ζεστασίας, κτητικότητας και εγγύτητας (Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987). Η μη λεκτική αμεσότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην γνωστική και συναισθηματική μάθηση, στα κίνητρα μάθησης και στη συμμετοχή των μαθητών/τριων στην τάξη (Hanson,2005). Ο όρος της αμεσότητας έχει ερευνηθεί εκτενώς στο εξωτερικό τόσο σε σχέση με τα κίνητρα μάθησης (Furlich, 2016) όσο και σε σχέση με τους/τις



εκπαιδευτικούς (Sozer,2019). Στην Ελλάδα έχει εκπονηθεί μια μόνο έρευνα που μελετά τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών (Σταμάτης,2014).

Έχοντας υπόψη την αξία της επικοινωνίας μέσα στη τάξη, αποφασίστηκε στην παρούσα έρευνα να μελετηθούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο τρόπος που εκδηλώνονται μη λεκτικά μέσα στην τάξη την ώρα της διδασκαλίας. Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι ο προσδιορισμός των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο εντοπισμός των μη λεκτικά άμεσων συμπεριφορών που εκδηλώνονται από τους/τις ίδιους/ίδιες, καθώς επίσης και ο εντοπισμός διαφοροποιήσεων ως προς το φύλο και την ηλικία. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καλύπτει τις ανάγκες των επιμέρους στόχων της έρευνας.

Συνοπτικά, αναφέρεται ότι η εργασία αποτελείται από δύο επιμέρους μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος υπάρχουν δύο κυρίως κεφάλαια που αναπτύσσονται οι έννοιες της επικοινωνίας και της μη λεκτικής αμεσότητας. Στο κεφάλαιο της επικοινωνίας, αναφέρεται ο ορισμός του όρου, οι μορφές της υπό μελέτης έννοιας και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της, καθώς και η σημασία της επικοινωνίας. Ακολούθως, γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική επικοινωνία και για τα είδη της. Έπειτα, αναλύεται ο όρος των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και εξηγούνται μερικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου αναφέρονται οι έννοιες της επικοινωνίας στο σχολείο και αναλύονται οι επιμέρους επικοινωνιακές σχέσεις μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, είναι το κεφάλαιο της μη λεκτικής αμεσότητας. Στην αρχή αυτού του κεφαλαίου δίνεται ο ορισμός της αμεσότητας και αμέσως μετά γίνεται η διάκριση ανάμεσα στη λεκτική και τη μη λεκτική αμεσότητα. Ύστερα, γίνονται αναφορές σχετικά με τη σχέση της μη λεκτικής αμεσότητας με τη διδασκαλία, τη σχολική τάξη και τη μάθηση. Αυτό το κεφάλαιο καταλήγει με την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών την ώρα της διδασκαλίας.

Στο ερευνητικό μέρος εξηγείται ο σκοπός και η σπουδαιότητα της έρευνας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας. Αναλύονται ως προς τις ιδιότητες τους οι συμμετέχοντες/ουσες και γίνεται αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία. Ακολούθως, επισημαίνεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε και δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα αναλύονται και στη συνέχεια γίνεται απόπειρα σύνδεση τους με τη σχολική καθημερινότητα. Στο τέλος, του ερευνητικού

μέρους αναφέρονται οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και οι περιορισμοί της παρούσης μελέτης.

## ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

### 2.1 Ορισμός Επικοινωνίας

Η επικοινωνία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανθρώπινη ζωή και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Παρόλα αυτά, είναι δύσκολο να δοθεί ένα απλοποιημένος ορισμός του όρου, καθώς η επικοινωνία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο ζωής (Σταμάτης,2005). Επιπλέον, η έννοια της επικοινωνίας μελετάται από διάφορες επιστήμες, όπως η ιατρική, όπου η επικοινωνία αναπτύσσεται ανάμεσα στο ιατρικό προσωπικό και τους ασθενείς για την ενημέρωση των ασθενών ή την παρηγοριά των συγγενών, η κοινωνιολογία, όπου η επικοινωνία είναι ο παράγοντας που κινητοποιεί την ανθρώπινη συμπεριφορά και εξαρτάται από κοινωνιολογικούς παράγοντες και η γλωσσολογία, στην οποία εξετάζονται οι μορφές που λαμβάνει η γλώσσα διαχρονικά και τις ιδιαιτερότητες που έχει ανά χρονική περίοδο (Κούτης,2018). Ενδεικτικά, θα αναφερθεί ο ορισμός του Πολεμικού (2014,σ.474), στον οποίο αναφέρεται ότι η «επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι ιδέες και οι πληροφορίες μεταδίδονται από άτομο σε άτομο ή ομάδα ατόμων με τον προφορικό ή με το γραπτό λόγο, με εικόνες, σύμβολα, με τη νοηματική γλώσσα και με τη γλώσσα του σώματος». Ένας ακόμη πιο πρόσφατος ορισμός δόθηκε από τον Σταμάτη (2015,σ.111), στον οποίο αναφέρεται ότι επικοινωνία «αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος». Ως προέκταση του δοθέντος ορισμού, είναι λογικό να επισημανθεί ότι υπό τη συγκεκριμένη έννοια της επικοινωνίας, προκύπτει ότι η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί μια εσκεμμένη διαδικασία, η οποία στοχεύει στη μεταφορά σκέψεων, επιθυμιών, συναισθημάτων, κρίσεων και οποιαδήποτε άλλης εκφοράς σκέψεων ή αισθημάτων (Σταμάτης,2015). Δύο κύριες έννοιες που περικλείονται στην έννοια της επικοινωνίας είναι η έκφραση και η εκφραστικότητα (Μπαμπάλης και Τσώλη,2014). Η έκφραση είναι η εκδήλωση και η αποκάλυψη των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσω όλων των καναλιών επικοινωνίας, λεκτικών και μη λεκτικών. Αυτή ακριβώς η εκδήλωση συναισθημάτων επηρεάζεται από την προσωπικότητα και

το περιβάλλον και αποκαλύπτεται μέσω της γλώσσας του σώματος και ονομάζεται εκφραστικότητα. Σύμφωνα με το Σαΐτη και τη Σαΐτη (2011), η επικοινωνία προϋποθέτει την συμμετοχή τουλάχιστον δύο ατόμων, τα οποία ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις και υπάρχει κατανόηση. Επιπλέον, δεν είναι μία απλή διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, καθώς μέσω αυτής επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά οι σκέψεις και οι συμπεριφορών των ατόμων. Τέλος, επισημαίνουν ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα καθοριστικό και άρρηκτα συνδεδεμένο φαινόμενο με την ανθρώπινη ύπαρξη. Μια διαφορετική προσέγγιση του όρου της επικοινωνίας δίνεται από τον Κοντάκο (2014,σ.42), στην οποία αναφέρεται η επικοινωνία «ως κοινωνικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από τις καταστατικές ιδιότητες της αυτοποίησης και αυτοαναφοράς θεσπίζει τους κανόνες αλληλεπίδρασης και παρέχει όλες τις απαραίτητες δομές (συμπεριφορές, ρόλους και διαδικασίες) ως ένα πλαίσιο κοινωνικής ωρίμανσης, παιδείας και συμμετοχής για όλα τα υποκείμενα».

Συνοψίζοντας, δεδομένης της ευρείας χρήσης της έννοιας της επικοινωνίας είναι δύσκολο να στηριχθεί ένας απολύτως ορισμός και κάθε φορά γίνεται επιλογή ανάλογα με τις ανάγκες και το είδος της εκάστοτε επιστήμης. Ωστόσο, γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι άνθρωποι συμμετέχουν στη διαδικασία της επικοινωνίας, με απώτερο σκοπό την αμοιβαία ικανοποίηση, εμπιστοσύνη και κατανόηση, ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου. Άλλωστε, «η συναλλαγή επικοινωνίας αποτελεί μέσω διαβίβασης πληροφοριών για πράγματα, ιδέες, δουλειές και για τους ίδιους τους εαυτούς τους» (Lehman,2002,σ.7).

## 2.2 Η σημασία της Επικοινωνίας

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η επικοινωνία μελετάται και εξετάζεται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, γεγονός που αποδεικνύει την ιδιαιτερότητα της. Η επικοινωνία αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής και μέσω αυτής οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να ικανοποιούν τις εσωτερικές τους ανάγκες και να καλύπτουν τη φυσική και κοινωνική τους ανάγκη για επιβίωση (Μαρμαρινός,2008). Μέσα από την επικοινωνία, οι άνθρωποι μοιράζονται τις σκέψεις, τα βιώματά τους, δημιουργούν σχέσεις, δίνουν και παίρνουν πληροφορίες. «Η επικοινωνία αποτελεί ουσιαστικά την πεμπουσία της ανθρώπινης συνύπαρξης, το μέσο και το σκοπό σε μια αλληλοτροφοδοτική, αειφορική και αέναη, φυσιολογική διαδικασία

αυτοσυνειδησίας και τελικά, αυτοέκφρασης και αυτοπραγμάτωσης» (Σταμάτης,2015,σ.243). Η Satir (1995) θέλοντας να υπογραμμίσει την αξία της επικοινωνίας την παραλληλίζει με την αναπνοή, η οποία είναι απαραίτητη για την επιβίωση της ζωής. Ακόμη, ο Μαρμαρινός (2008) για να αποδείξει την αξία της επικοινωνίας και εμπνεόμενος από την πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, αναφέρει ιεραρχικά τις λειτουργίες της επικοινωνίας. Συνοπτικά, στη θεωρία του ο Maslow αναφέρει ως κύριες ανάγκες την αυτοπραγμάτωση, την κοινωνική αποδοχή, τη συναισθηματική ανταπόκριση, την ασφάλεια και την επιβίωση. Αντίστοιχα και οι θεμελιώδεις λειτουργίες της επικοινωνίας ιεραρχούνται με αυτόν τον τρόπο: η πληροφόρηση, η κοινωνικοποίηση, η ενσωμάτωση, ο έλεγχος, η κριτική, η έκφραση και η σχέση. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι οι άνθρωποι μέσω της επικοινωνίας μπορούν να διατηρήσουν, να αποδώσουν, να ερμηνεύσουν, να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν τις σχέσεις τους αλλά ταυτόχρονα μέσω αυτής μπορούν και να σχηματίσουν μία γνώμη για τον εαυτό τους, να διμορφώσουν δηλαδή την αυτοεικόνα τους. Ταυτόχρονα, τα άτομα επικοινωνούν και ανταλλάσσουν πληροφορίες συνειδητά ή ασυνειδητά όχι μόνον μέσω των λεκτικών σημάτων αλλά και μέσω των μη λεκτικών σημάτων, γεγονός που αποδεικνύει την καθολικότητα της επικοινωνίας στην καθημερινότητα. Άλλωστε ο άνθρωπος αποτελεί ένα κοινωνικό ον, το οποίο μπορεί να αναπτύσσει και να διαλύει σχέσεις δημιουργώντας φαύλους επικοινωνιακούς κύκλους (Μαρμαρινός,2008). Πέρα, όμως, από την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων ή τη δημιουργία σχέσεων, η επικοινωνία δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να συζητούν και να επιλύουν τα προβλήματα τους. Μέσω της επικοινωνίας, λοιπόν, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό, πολιτισμικό και κάθε άλλο επίπεδο και πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης.

### 2.3.1 Μορφές Επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί ένα ζήτημα μεγάλου επιστημονικού ενδιαφέροντος και συχνά τα αποτελέσματά της επηρεάζονται από πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνιολογικούς κ.ά. παράγοντες, αλλά παρόλα αυτά διέπεται από αυστηρούς και σαφείς κανόνες (Σταμάτης,2005). Η περίπτωση, στην οποία λαμβάνει χώρα κάθε φορά η επικοινωνία, είναι αυτή που καθορίζει και τις μορφές της: άμεση ή έμμεση

επικοινωνία, λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία, εσωτερική ή εξωτερική επικοινωνία και τυπική ή άτυπη επικοινωνία (Μπόγκα-Καρτέρη,2005 στο Κούτης,2018).

### 2.3.1.1. Άμεση και Έμμεση Επικοινωνία

Ως άμεση χαρακτηρίζεται η επικοινωνία, στην οποία η μεταφορά του μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη γίνεται μέσω ενός ή περισσότερων καναλιών, χωρίς την εμπλοκή κάποιου τρίτου προσώπου. Άμεση επικοινωνία θεωρείται και η βλεμματική επαφή. Από την άλλη πλευρά, έμμεση ονομάζεται η επικοινωνία, στην οποία υπάρχει ο ενδιάμεσος και διαμεσολαβεί για την ύπαρξή της. Ο ενδιάμεσος υπάρχει, εφόσον το επιθυμεί ο πομπός, για να προσελκύσει το δέκτη ή εφόσον υπάρχουν άλλοι δεσμευτικοί παράγοντες (Κούτης,2018). Μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στην άμεση και στην έμμεση επικοινωνία είναι ότι η πρώτη έχει χαμηλό κόστος, καθώς δεν απαιτείται η παρουσία κάποιου τρίτου ατόμου (Παπαδοπούλου,2012).

### 2.3.1.2 Λεκτική και Μη λεκτική επικοινωνία

«Η λεκτική επικοινωνία διεξάγεται στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα, που εδράζεται σε έννοιες – προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και τις αφηρημένες έννοιες, που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου και παίρνουν τη μορφή λέξεων – συμβόλων» (Chomsky,1964 στο Σταμάτης,2015,σ.189). Γενικά, η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει μια σειρά σημείων, τα οποία βρίσκονται σε δυναμική σχέση μεταξύ τους, τα οποία είναι τα γράμματα, οι συλλαβές, οι λέξεις, οι φράσεις και τα κείμενα (Φραγγεδάκη,2009). Η λεκτική επικοινωνία διακρίνεται στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος είναι το μέσο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για τη συγκρότηση της κοινωνικής τους ταυτότητας και τη διαμόρφωση του κοινωνικού τους ρόλου σε κάθε επικοινωνιακή συνδιαλλαγή. Ο προφορικός λόγος αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: τη γλωσσική ικανότητα η οποία περιλαμβάνει τη γραμματική, πραγματολογική και κοινωνιογλωσσική ιδιότητα, την επίγνωση ότι δημιουργούνται προβλήματα κατά τη διάρκεια της ακρόασης μιας

συζήτησης ή ενός κειμένου και τη κριτική επίγνωση ότι ο ομιλών πολλές φορές δεν εκφράζεται μόνον μέσω των λέξεων που χρησιμοποιεί (Ζάγκα και Ηλιοπούλου,2016). Αντίθετα, ο γραπτός λόγος έχει μια «αποθηκευτική» λειτουργία, δηλαδή στηρίζεται στην καταγραφή πληροφοριών, γεγονός που επιτρέπει τη διεξαγωγή της επικοινωνίας χωρίς χωρο-χρονικούς περιορισμούς (Πολίτης,2014-2015).

«Μη λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων στην οποία δεν περιλαμβάνεται το προφορικό στοιχείο» (Πολεμικός,2014,σ.475). Η μη λεκτική επικοινωνία εκφράζεται μέσω του προσώπου, της οπτικής επαφής, των χειρονομιών, του αγγίγματος, της στάσης και τις κινήσεις του σώματος καθώς και των παραγλωσσικών στοιχείων (Σταμάτης,2014). Η μη λεκτική επικοινωνία, ουσιαστικά, περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία, τα οποία δε μπορούν να εκφραστούν μέσω του λόγου (Φραγγεδάκη,2009). Τα μη λεκτικά μηνύματα μεταφέρονται μέσω τριών βασικών πηγών: της γενικής εντύπωσης, των μη λεκτικών σημάτων και μέσω του χώρου που εκπέμπονται αυτά τα μηνύματα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Η γενική εντύπωση διαμορφώνεται μέσω της εμφάνισης, του βλέμματος, της στάσης και του προσανατολισμού του σώματος, των αντιδράσεων, του ζωτικού χώρου και της μυρωδιάς. Η πρώτη εντύπωση στέλνει πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του ατόμου και την προσωπικότητά του. Τα μη λεκτικά σήματα περιλαμβάνουν το τόνο της φωνής, τη σταθερότητα, την ένταση της φωνής και γενικότερα όλα τα παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου. Καταλήγοντας, τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπονται μέσω του χώρου μπορούν να προσφέρουν μια πληθώρα πληροφοριών. Ειδικότερα, ο χώρος εργασίας, κατοικίας, διασκέδασης φανερώνουν στοιχεία για την προσωπικότητα του ατόμου, καθώς επίσης και η διακόσμηση και η επιλογή των επίπλων. Όλα αυτά τα στοιχεία συνθέτουν μία πρώτη εντύπωση στο άτομο που εισέρχεται στο χώρο και επηρεάζει τη διάθεση του.

### 2.3.1.3 Εσωτερική και Εξωτερική Επικοινωνία

Η εσωτερική επικοινωνία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων μεταξύ των ατόμων ενός οργανισμού. Στους οργανισμούς, για να υπάρχει μία υγιής ροή πληροφοριών, χρησιμοποιούνται οι επίσημοι επικοινωνιακοί δίαυλοι, που περιλαμβάνουν τη ροή πληροφόρησης προς τα πάνω και προς τα κάτω και την οριζόντια επικοινωνία, και οι άτυποι δίαυλοι επικοινωνίας (Καρατζέκη και Διασωζούσα,2007).

Η εξωτερική επικοινωνία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον. Η ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων πραγματοποιείται μέσω ανεπίσημων και επίσημων επαφών με εξωτερικούς συνεργάτες (Καρατζέκη και Διασωζούσα,2007).

#### 2.3.1.4 Τυπική και Άτυπη Επικοινωνία

Η τυπική ή αλλιώς επίσημη επικοινωνία λαμβάνει χώρα ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού μέσα από καθορισμένες γραμμές επικοινωνίας. Στην τυπική επικοινωνία χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα κανάλια, τα οποία καθορίζονται από ανώτερα στην ηγεσία μέλη (Θεοφανίδου,2009).

Η άτυπη ή αλλιώς ανεπίσημη επικοινωνία είναι ανεξάρτητη από την εξουσία ενός οργανισμού. Περιλαμβάνει την κοινωνική επαφή και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ατόμων, ανεξαρτήτως αν είναι συνάδερφοι/ισσες ή όχι. Η άτυπη επικοινωνία δε χρησιμοποιεί συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κανάλια. Η σημασία της, ωστόσο, είναι άξια προσοχής, γιατί συμβάλλει στη δημιουργία ενός καινούργιου δικτύου μέσα σε έναν οργανισμό (Θεοφανίδου,2009).

### 2.4 Θεωρίες και Μοντέλα της Επικοινωνίας

Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως η μελέτη της επικοινωνίας έχει αποτελέσει και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών. Ο τρόπος που προσεγγίζεται και μελετάται κάθε φορά ανά τα έτη δημιουργεί καινούργια μοντέλα και θεωρίες προσέγγισης της. Από τα αρχαία χρόνια οι άνθρωποι προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα σε ένα αρχαίο γραπτό των Αιγύπτων, που χρονολογείται γύρω στο τρεις χιλιάδες προς Χριστού, δίνονται συμβουλές για την αποτελεσματική επικοινωνία (Σταμάτης,2015). Και αργότερα οι αρχαίοι Έλληνες ασχολήθηκαν με την έννοια της επικοινωνίας, όπως ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης. Στη σύγχρονη εποχή, ο μεγάλος αριθμός ορισμών που δίνονται για την επικοινωνία, δημιουργούν μια πλειάδα θεωριών και προσεγγίσεων της συγκεκριμένης έννοιας, καθιστώντας δύσκολο πολλές φορές να δημιουργηθούν και να υποστηριχθούν θεωρίες από όλους/ες τους/τις ερευνητές/τριες. Για παράδειγμα στην Ανατολή η έννοια της επικοινωνίας προσεγγίζεται στην ολότητα της, ενώ στη Δύση ερευνάται κυρίως τμηματικά. Επιπροσθέτως, στην Ανατολή η μελέτη βασίζεται



στα αποτελέσματα της επικοινωνίας ως φυσικά γινόμενα, ενώ στην Δύση υπάρχει ένας πιο ορθολογικός τρόπος σκέψης (Littlejohn και Foss,2011). Αυτές οι διαφοροποιήσεις οδήγησαν πολλούς/πολλές ερευνητές/τριες να προσαρμόζουν τις θεωρίες τους/τις ανάλογα με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται. Ακόμη, η πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται καθημερινά οδηγεί την επιστημονική έρευνα στην παραγωγή ακόμη περισσότερων ορισμών, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο καινούργιες θεωρίες. Στη συνέχεια θα αναφερθούν μοντέλα επικοινωνίας τα οποία έχουν μελετηθεί συστηματικά τις τελευταίες δεκαετίες. Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί «ότι η πολύπλευρη προσέγγιση του επικοινωνιακού φαινομένου στον άνθρωπο δεν αποτελεί απλή και εύκολη υπόθεση και ότι, σε καμία περίπτωση, η επικοινωνία δεν πρέπει να προσεγγίζεται μόνο ως έννοια αλλά παράλληλα και ως ένα φαινόμενο ζωής, με ρεαλιστικές προεκτάσεις στην ψυχοκοινωνιολογική διάσταση του ανθρώπου» (Σταμάτης,2015,σ.116).

#### 2.4.1 Κυβερνητική προσέγγιση της επικοινωνίας

Στην κυβερνητική προσέγγιση, η επικοινωνία αποτελεί μέσο ανταλλαγής πληροφοριών, κατά τη διάρκεια της οποίας συμμετέχουν και τα λεκτικά και τα μη λεκτικά κανάλια. Σκοπός της είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων που στηρίζονται στην αλληλοκατανόηση (Σταμάτης,2015). Σε μια επικοινωνιακή συνδιαλλαγή, οι ρόλοι του πομπού και του δέκτη εναλλάσσονται, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες τις ικανότητες εκπομπής και λήψης ενός ή περισσότερων μηνυμάτων (Friedrich,2000). Σύμφωνα με τις κυβερνητικές θεωρίες, υπάρχουν δύο δυνατότητες επικοινωνίας: η πληροφοριακή προσέγγιση και η πληροφοριακή αναπαραγωγή (Χρυσαφίδης,1994). Η πληροφοριακή προσέγγιση υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο τρόποι εκπομπής του μηνύματος, αυτός που υποθέτει ο δέκτης για το τι θα ακούσει και αυτός που τελικά χρησιμοποιεί ο πομπός. Η πληροφοριακή αναπαραγωγή στηρίζεται στην επικοινωνία ανθρώπων που έχουν μια κοινή βάση, όπως για παράδειγμα κοινή γλώσσα ή κάποια κοινή ενασχόληση. Κυριότερα μοντέλα επικοινωνίας που δημιουργήθηκαν μέσω αυτής της προσέγγισης είναι του Lasswell που συμπληρώθηκε από τον Braddock, των Shannon και Weaver που εμπλουτίστηκε από τον DeFleur (Σταμάτης,2003 στην Μπάλλα,2018). Ο Lasswell έγινε γνωστός στην μελέτη της επικοινωνίας, υπογραμμίζοντας ότι «ένας βασικός

τρόπος να περιγράψουμε μια πράξη επικοινωνίας είναι να απαντήσουμε στα παρακάτω ερωτήματα: «ποιος», «λέει τι», «με ποιο κανάλι», «σε ποιον», «με ποιο αποτέλεσμα» » (Lasswell,1948). Η φόρμουλα του Lasswell εκφράζει τις απόψεις εκείνης της εποχής ότι ο πομπός στοχεύει στην επιρροή του δέκτη με τα λεγόμενα του και μετατρέπει την επικοινωνία σε μέσο πειθούς. Αργότερα, ο Braddock εμπλούτισε τη φόρμουλα του Lasswell με δύο νέες παραμέτρους: τις συνθήκες που λαμβάνει χώρα η επικοινωνιακή διαδικασία και για ποιο σκοπό αναπτύσσεται. Το 1949 οι Shannon και Weaver ανέπτυξαν ένα γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας, το οποίο αποτελείται από την πηγή πληροφόρησης, τον αναμεταδότη, το κανάλι, το δέκτη και τον προορισμό και το οποίο επηρεάζεται από τα παράσιτα, δηλαδή το θόρυβο. Τέλος, το 1966 ο DeFleur έκανε προσθήκες στο μοντέλο των δύο προηγούμενων ερευνητών, λαμβάνοντας υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα και τη λειτουργία της ανατροφοδότησης, μετατρέποντας την επικοινωνία από μονόδρομη σε αμφίδρομη.

## 2.4.2 Ανθρωπολογική και πολιτισμική προσέγγιση της επικοινωνίας

Στην ανθρωπολογική και πολιτισμική προσέγγιση η επικοινωνία λειτουργεί ως δικλείδα ασφάλειας της ανθρώπινης ύπαρξης και επιβίωσης και της διατήρησης και συνέχισης του πολιτισμού και των αξιών του ανθρώπινου είδους. Στόχος της, λοιπόν, είναι μέσω της συνεργασίας και της συνεννόησης η διατήρηση και η συνέχιση του πολιτισμού και της κοινωνίας (Σταμάτης,2015). Με αυτόν τον τρόπο η επικοινωνία μετασχηματίζει ως το μέσο επιβίωσης και μετάδοσης των ανθρώπινων δεξιοτήτων, των πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών. Ένας από τους ερευνητές αυτής της προσέγγισης είναι ο Rogers (1969), τα συμπεράσματα του οποίου οδήγησαν στη διατύπωση της επικοινωνιακής ικανότητας. Η επικοινωνιακή ικανότητα είναι η τάση του ανθρώπου να αναπτύσσει και να ωριμάζει μέσω των συνδιαλλαγών του και να διαμορφώνει συνθήκες κατάλληλες, ώστε να η επικοινωνιακή διαδικασία να μην εμποδίζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Ακόμη ένας ερευνητής είναι ο Dance (1967), ο οποίος τονίζει τη δυναμική φύση της επικοινωνίας (Σταμάτης,2015). Ο άνθρωπος κατέχει έναν ενεργό και δημιουργικό ρόλο στην επικοινωνιακή διαδικασία, μεταδίδοντας, επεξεργάζοντας και αποθηκεύοντας πληροφορίες. Ο συγκεκριμένος ερευνητής περιγράφει τη δυναμική φύση της επικοινωνίας μέσω ενός ελικοειδούς

μοντέλου που αναπτύσσεται προς τα επάνω, παριστάνοντας με αυτόν τον τρόπο τα στοιχεία και τις δομές που μεταλλάσσονται συνεχώς. Καταλήγοντας, μέσω του τελευταίου μοντέλου που αναφέρθηκε, υπογραμμίζεται ότι η φύση και η αξία της επικοινωνίας αποσκοπούν στην βελτίωση και ανάπτυξη των ανθρώπινων δημιουργημάτων, πάνω στα οποία στηρίζονται και υποστηρίζονται όλοι οι τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης.

### 2.4.3 Ψυχολογική προσέγγιση της επικοινωνίας

Στην ψυχολογική προσέγγιση η επικοινωνία ορίζεται ως μια διαπροσωπική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της οποίας ένας άνθρωπος επιθυμεί να μεταδώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του μέσω λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων. Ο δέκτης αυτών των μηνυμάτων τα αποκωδικοποιεί και τα ερμηνεύει, συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο ενεργά στην επικοινωνιακή διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι δύο συνδιαλεγόμενες πλευρές να έχουν έναν κοινό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο βασίζεται η επικοινωνία τους (Σταμάτης,2015). Βασισμένοι στη ψυχολογική προσέγγιση οι Osgood και Schramm (1954) ανέπτυξαν το κυκλικό μοντέλο επικοινωνίας, στο οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι χαρακτηρίζονται ως ισότιμα μέλη και εκτελούν όλοι τις ίδιες διαδικασίες, δηλαδή κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία. Η ανάπτυξη αυτής της προσέγγισης έρχεται σε αντίθεση με την κυβερνητική προσέγγιση, στην οποία παρατηρούνται μόνο γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας. Λίγο αργότερα το 1956 ο Gerbner παρουσίασε ένα καινούργιο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η διαφορετικότητα του κάθε ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη και στην παραγωγή ενός μηνύματος. Το μοντέλο του αποτελείται από διάφορα κατασκευαστικά τμήματα, τα οποία εξυπηρετούν στην απεικόνιση απλών και περίπλοκων επικοινωνιακών διαδικασιών. Στην έρευνα του αναφέρει πως υπάρχουν δύο πόλοι, αυτός της συνδιαλλαγής και ο ψυχοσωματικός, οι οποίοι καθορίζουν τη φύση της επικοινωνίας. Το μοντέλο του συγκεκριμένου ερευνητή μπορεί να φανεί χρήσιμο σε ανθρωπιστικό, διαπροσωπικό και κοινωνιολογικό επίπεδο. Το 1960 ο Berlo (στο Σταμάτης,2015) κατασκεύασε το δικό του μοντέλο, το οποίο ονόμασε SMCR. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ανάμεσα στην πηγή του μηνύματος και στον αποδέκτη, παρεμβάλλονται δύο ομάδες που σχετίζονται με την κατασκευή του μηνύματος και με τα κανάλια μετάδοσης και λήψης. Κυρίαρχο ρόλο στο μοντέλο του είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων

και η ισχυροποίηση της σχέσης πομπού – δέκτη. Τέλος, ο ίδιος ερευνητής υπογραμμίζει την αξία των αισθήσεων, οι οποίες αποτελούν σημαντικό παράγοντα της μετάδοσης της πληρότητας ενός μηνύματος. Το 1963 ο Maletzke ανέπτυξε το μοντέλο του το οποίο βασίζεται στα εξής δομικά μέλη: στον επικοινωνητή, στο μήνυμα, στο μέσο, στο δέκτη, στην πίεση και στον εξαναγκασμό. Επισημαίνει ότι κάθε μήνυμα χρειάζεται τον κατάλληλο τρόπο να μεταδοθεί και κατανοηθεί από το δέκτη. Ακόμη, τονίζει ότι το μέσο που θα χρησιμοποιείται αντανακλά τις προσδοκίες και τις σκέψεις του δέκτη. Το 1980 ο Chailken και το 1983 οι Petty Cacioppo αναφέρουν ότι η εκπομπή πληροφοριών είναι πιθανόν να διέρχεται από δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ονομάζεται κεντρική ή σε βάθος επεξεργασία. Στην πρώτη φάση ο δέκτης αποδίδει νοηματικό περιεχόμενο στις λαμβάνουσες πληροφορίες, έτσι ώστε να μπορεί να τις αφομοιώσει καλύτερα. Στη δεύτερη φάση, που ονομάζεται περιφερειακή ή επιφανειακή επεξεργασία, ο δέκτης αξιολογεί τις πληροφορίες με βάση το κύρος του πομπού και με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά.

#### 2.4.4 Κοινωνιολογική προσέγγιση της επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία και για κάθε άλλη του δραστηριότητα (Σταμάτης,2015). Στην κοινωνιολογική προσέγγιση η επικοινωνία νοείται ως μια διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών που στοχεύουν στην ανάπτυξη και διαμόρφωση διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Για να θεωρηθεί επιτυχής αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών απαιτείται η χρήση λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων. Ωστόσο κάθε κοινωνική συμπεριφορά δεν θεωρείται επικοινωνιακή, υπό το πρίσμα ότι η επικοινωνιακή συμπεριφορά στοχεύει στη μετάδοση ενός μηνύματος κατανοητού σε περιεχόμενο και νόημα. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, δεν υπάρχουν οι όροι πομπός και δέκτης αλλά τα συνδιαλεγόμενα μέλη ονομάζονται επικοινωνιακοί σύντροφοι και έχουν ισότιμο και εξίσου σημαντικό ρόλο στην επικοινωνιακή διαδικασία. Μέσω αυτής της προσέγγισης αναδείχθηκε το μοντέλο των Katz και Lazarsfeld (1955), σύμφωνα με το οποίο ο σκοπός της επικοινωνίας είναι η μετάδοση ενός μηνύματος με συγκεκριμένο νόημα και σκοπό. Τα δύο επικοινωνούντα άτομα οφείλουν να έχουν ξεκάθαρες απόψεις, κίνητρα, σκέψεις και επιθυμίες, τα οποία εκφράζονται παράλληλα με τα μη λεκτικά σήματα, ώστε να λειτουργούν όλες οι διαστάσεις της επικοινωνίας.

Ακολούθως, το 1959 οι Riley και Riley αναπτύσσουν το δικό τους μοντέλο, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην επίδραση των κοινωνικών παραγόντων. Υπό αυτή την έννοια η επικοινωνιακή διαδικασία θεωρείται ως μια κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε άλλες κοινωνικές διαδικασίες. Κάθε άτομο συμπεριφέρεται και αντιδρά διαφορετικά σε μια επικοινωνιακή κατάσταση εξαιτίας των προσωπικών βιωμάτων του και των κοινωνικών καταστάσεων που αντιμετωπίζει καθημερινά. Τη δεκαετία του πενήντα διατυπώθηκε η Συστημική Θεωρία της Επικοινωνίας από το σχολή του Palo Alto, στην οποία η επικοινωνία δεν αναφέρεται ως μονοδιάστατο σχήμα αλλά πλέον εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και παραμέτρους (Σταμάτης,2015). Οι ερευνητές δε δίνουν σημασία μόνο στα συναισθήματα των επικοινωνούντων αλλά και στα συστήματα μέσα στα οποία αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές σχέσεις. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της σχολής είναι οι Watzlawick, Bateson, Jackson, Weakland, Haley και Satir.

#### 2.4.5 Γλωσσολογική προσέγγιση της επικοινωνίας

Στη γλωσσολογική προσέγγιση η επικοινωνία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία στηρίζεται στην εκφραστική και νοητική αντίληψη των λεγομένων των συνδιαλεγόμενων πλευρών (Σταμάτης,2015). Το 1934 ο Bühler (στο Σταμάτης,2015) ανέφερε πως η γλώσσα έχει τρεις πραγματολογικές λειτουργίες, της αναπαράστασης, της εκφραστικότητας και την προσηγορική. Λίγο αργότερα, το 1938, ο Morris μελέτησε τις πραγματολογικές σχέσεις και διέκρινε τρία είδη αυτών: το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Το 1957 ο Grice ανέπτυξε τη θεωρία της συσχέτισης, σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία αποτελεί μία σημαντική συνεργατική σχέση μεταξύ των επικοινωνούντων. Το 1962 ο Austin και το 1969 ο Searle παρατήρησαν ότι σε κάθε επικοινωνιακή σχέση εμφανίζονται παράλληλα τρεις πράξεις: αυτό που λέγεται, εμφανίζεται μια επικοινωνιακή λειτουργία και παράγεται ένα επικοινωνιακό αποτέλεσμα στον ακροατή (Σταμάτης,2015). Το 1967 ο Austin διατύπωσε τη θεωρία της ομιλητικής πράξης, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι δε μιλούν μόνο για να περιγράψουν γεγονότα αλλά και για να διατυπώσουν σκέψεις, υποσχέσεις, εντολές και άλλα. Από τη δεκαετία του εβδομήντα και μετέπειτα, διατυπώθηκαν και αναπτύχθηκαν διάφορες πραγματολογικές θεωρίες, όπως η αρχή της συνεργατικότητας (Grice,1975), η οποία υποστηρίζει ότι οι επικοινωνούντες έχουν την πρόθεση να συνεργαστούν μεταξύ τους, για να διεκπεραιωθεί η επικοινωνιακή

διαδικασία και η αρχή της ευγένειας (Leech,1983), η οποία υπογραμμίζει ότι οι επικοινωνούντες συμπεριφέρονται ευγενικά ο ένας στον άλλον και προσέχουν τον τρόπο έκφρασης τους λεκτικά και μη λεκτικά. Επιπλέον, αναπτύχθηκε το μοντέλο επιτυχούς επικοινωνίας από το Herrmann (1985), σύμφωνα με το οποίο ο κάθε ομιλητής αφομοιώνει ηθικούς κανόνες και αρχές και προσπαθεί βάση αυτών να προβλέψει τις προθέσεις του άλλου επικοινωνούντα. Καταλήγοντας, το 1975 ο Luhmann επισήμανε ότι η γλώσσα δεν αποτελεί παρά ένα επικοινωνιακό μέσο μέσω του οποίου ο άνθρωπος αναφέρεται στην πραγματικότητα και εκφράζει τα συναισθήματα του.

#### 2.4.6 Νευρολογική προσέγγιση της επικοινωνίας

Στη νευρολογική προσέγγιση ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίνεται στο νευρικό σύστημα, το οποίο αποτελεί το κύριο όργανο πρόσληψης και διαβίβασης ερεθισμάτων μέσω των αισθήσεων και στον εγκέφαλο ως το πιο σημαντικό επικοινωνιακό όργανο (Σταμάτης,2015). Η δομή και η λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου είναι μοναδικές λειτουργίες. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο εγκέφαλος αποτελείται από εκατό περίπου δισεκατομμύρια νευρικά κύτταρα. «Επίσης, η εξειδίκευση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, η δυνατότητα εκτέλεσης διαφορετικών λειτουργιών και ταυτόχρονα η συνεργασία τους, καθιστούν τον εγκέφαλο κορυφαίο όργανο ρύθμισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κατ' επέκταση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων ή επιλογών, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο» (Πουρκός,2003 στο Σταμάτης,2015). Ακόμα, ο Fabbro (1995) η φυσιολογική ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου παίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνιακή ικανότητα του ανθρώπου. Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, αναπτύχθηκε το τριμερές μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών (Κολιάδης,2002), στο οποίο γίνεται προσπάθεια συσχέτισης της λειτουργίας ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή με τον ανθρώπινο εγκέφαλο και αποτελείται από τρία μέρη: την πρόσληψη των πληροφοριακών ερεθισμάτων που αναφέρεται στις πληροφορίες που συλλέγονται μέσω των αισθήσεων και προκαλούν νευρολογικές διεγέρσεις που ονομάζονται είτε ενδονευρωνική είτε διανευρωνική επικοινωνία, τον ακριβή τρόπο κωδικοποίησης του μηνύματος στους νευρώνες, ο οποίος ακόμη δεν έχει μελετηθεί πλήρως και στη σύγκριση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών, η οποία πραγματοποιείται μέσω των φάσεων αλληλουχίας της ηλεκτροχημικής μεταβίβασης των ερεθισμάτων στους νευρώνες. Ένα παρόμοιο μοντέλο είχε

αναπτυχθεί το 1988 από τους James και Woodsmall, και ονομάστηκε Νευρο-Γλωσσικός Προγραμματισμός. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα αισθητηριακά δεδομένα επεξεργάζονται και στη συνέχεια φιλτράρονται και είτε διαγράφονται είτε συσχετίζονται με άλλα είτε γενικεύονται. Μετέπειτα διατυπώθηκε και αναπτύχθηκε το μοντέλο του κυρίαρχου εγκεφάλου από τον Herrmann, το οποίο αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες επεξεργασίας πληροφοριών: την αναλυτική σκέψη, τη διαδοχική σκέψη, τη διαπροσωπική σκέψη και τη φανταστική σκέψη.

#### 2.4.7 Προς μια ολιστική προσέγγιση της επικοινωνίας

Πριν γίνει αναφορά των θεωριών και των μοντέλων της ολιστικής προσέγγισης, καθίσταται αναγκαίο να αναφερθεί ότι τα προηγούμενα μοντέλα που αναπτύχθηκαν στην εκάστοτε προσέγγιση είναι απλοϊκά και δεν λαμβάνουν υπόψη όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν μια επικοινωνιακή διαδικασία. Οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις δεν αναλύουν σε βάθος την επικοινωνιακή αλλά στηρίζονται σε μεμονωμένες πτυχές της. Οι σύγχρονες θεωρίες της επικοινωνίας βασίζονται στην συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, όπως φαίνεται στις έρευνες των Salovey (2004) Vasileiou (2001). Στην ολιστική προσέγγιση η επικοινωνία ορίζεται ως μια δαιδαλώδης και αμφίδρομη διαδικασία, η οποία επαναλαμβάνεται ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον άτομα, τα οποία επικοινωνούν με κοινή θέληση (Σταμάτης,2015). Η επικοινωνιακή πράξη αποτελείται από δύο μέρη, με πρώτο μέρος το νοητικό επικοινωνιακό σχεδιασμό, ο οποίος εξαρτάται από το εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο και την εξωτερική κατάσταση. Στο πρώτο στάδιο της επικοινωνιακής πράξης, το άτομο εσωτερικεύει τα λεγόμενα του άλλου επικοινωνούντα, περνώντας από τις εξής φάσεις: τη συναισθηματική διαδικασία, τη ενσυναισθητική διαδικασία ή διαδικασία αναγνώρισης και την αισθησιοκινητική διαδικασία. Στη πρώτη φάση ο άνθρωπος στρέφεται στις προσωπικές του εμπειρίες, απόψεις, σκέφτεται την αυτοπεποίθηση του και κατανοεί πλήρως τις επικοινωνιακές του ικανότητες. Στη δεύτερη φάση προσπαθεί να κατανοήσει το συναισθηματικό και γνωστικό κόσμο του άλλου συνδιαλεγόμενου και να αντιληφθεί την κατάσταση του. Στη τρίτη φάση γίνεται προσπάθεια έκφρασης μέσω λεκτικών και μη λεκτικών καναλιών των απόψεων του. Ακολούθως, είναι το στάδιο της αξιολόγησης, η οποία διακρίνεται σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση και στο τέλος λαμβάνει χώρα η διαδικασία της αναπροσαρμογής. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση συνδέονται μέσω της

κατανόησης και από τις δύο συνδιαλεγόμενες πλευρές του μηνύματος και της ανταπόκρισης του δέκτη στα λεγόμενα του αποστολέα. Στη τελική φάση της επικοινωνιακής διαδικασίας, ο αποστολέας εκδηλώνει το μήνυμα που επιθυμεί και ο δέκτης πλέον μπορεί να το αποκωδικοποιήσει. Στη συνέχεια, οι ρόλοι μεταξύ του αποστολέα και του δέκτη εναλλάσσονται, λαμβάνοντας χώρα η επικοινωνιακή διαδικασία.

## 2.5 Ορισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας

Έχοντας αναφερθεί αναλυτικά στην έννοια του όρου της επικοινωνίας και πριν γίνει λόγος για την εκπαιδευτική επικοινωνία, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια συνοπτική αναφορά στην έννοια της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Ματσάγγουρας (2009), η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την αγωγή, καθώς θεωρείται πρόεκταση και συμπλήρωση της. Η εκπαίδευση έχει ευρύτερη έννοια από την αγωγή και δηλώνει τουλάχιστον τέσσερα διαφορετικά πράγματα. Αρχικά, μέσω της εκπαίδευσης παρουσιάζονται οι κοινωνικοί θεσμοί και οι κανόνες τους, μέσω των οποίων θεσμοθετείται η λειτουργία της σχολικής μονάδας. Δεύτερον, δηλώνει τη διαδικασία που ακολουθείται που τις αρμόδιες υπηρεσίες. Επιπλέον, οριοθετείται το περιεχόμενο της παρέμβασης των εκπαιδευτικών μονάδων και τέλος συνάγεται το αποτέλεσμα αυτών των παρεμβάσεων. Ένα συνηθισμένο λάθος είναι η σύγχυση του όρου της εκπαίδευσης με τον όρο της παιδείας. Όπως αναφέρει ο Παπανούτσος (1978 στο Ματσάγγουρας,2009,σ.391), «η παιδεία παρέχεται συστηματικά μόνο στο πλαίσιο του σχολείου». Η εκπαίδευση στηρίζεται στις διαδικασίες και στους τρόπους που αυτή παρέχεται, ενώ η παιδεία στηρίζεται στο περιεχόμενο και κυρίως στο αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών.

Η επικοινωνία αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά του σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παρουσιάζει διαμορφώσεις, διακρίσεις δημιουργώντας την ιδιαίτερη ταυτότητά της (Σταμάτης,2014). Μέσα σε μία σχολική αίθουσα, υπάρχουν μαθητές/τριες που είναι πιο εκφραστικοί/ές σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες. Άλλοι/ες μαθητές/τριες μέσω των επιβραβεύσεων και των επιδοκμασιών επιτυγχάνουν υψηλότερες αποδόσεις, σε σχέση με κάποιους/ες άλλους/ες που δεν τυγχάνουν τέτοιων επαίνων. Αυτές οι συμπεριφορές της μαθητικής κοινότητας και άλλες παρόμοιες, πρέπει να είναι διαχειρίσιμες από τους/τις εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα εύκολο. Για παράδειγμα στο ερώτημα



πως πρέπει ένας/μία εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τις φοβίες και τα άγχη των μαθητών/τριων του/της, η απάντηση, που πρέπει να δοθεί, δεν γίνεται να είναι ούτε απλή ούτε εύκολη. Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχει αναπτυχθεί το επιστημολογικό πεδίο της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, οποία καλείται να στηρίξει θεωρητικά τα επικοινωνιακές διαδικασίες της σχολικής πραγματικότητας. Έτσι, η ιδιαιτερότητα της επικοινωνίας έχει οδηγήσει στη διάκριση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας σε: παιδαγωγική επικοινωνία, αναπτυξιακή επικοινωνία και διδακτική επικοινωνία (Σταμάτης,2014).

### 2.5.1 Παιδαγωγική Επικοινωνία

Ο όρος παιδαγωγική επικοινωνία «παραπέμπει στην ανάπτυξη κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας που εκδηλώνεται στον ευρύτερο χώρο της αγωγής κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, η οποία πραγματώνεται μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενων, ομαδικά ή εξατομικευμένα» (Σταμάτης,2015,σ.252). Κάθε επικοινωνιακή διαδικασία δε μπορεί να θεωρηθεί παιδαγωγική. Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται η επικοινωνία που συντελείται στο πλαίσιο διαδικασιών αγωγής και παρουσιάζονται κάποια χαρακτηριστικά, όπως αμεσότητα, σύναψη διαπροσωπικών επικοινωνιακών σχέσεων, ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος και παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Σταμάτης,2015). Η έρευνα της παιδαγωγικής επικοινωνίας βασίζεται στην παρατήρηση, στη μελέτη και στην ερμηνεία της επικοινωνιακής συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον και κυρίως μέσα στη σχολική τάξη (Σταμάτης,2005). Ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαντικό ρόλο στην εδραίωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, εφόσον ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός έχει κατακτήσει τη γνώση, την εμπειρία και έχει το ενδιαφέρον και τη θέληση να αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριων του/της (Σταμάτης,2005). Βασιζόμενες σε αυτό το σκεπτικό, οι στρατηγικές παιδαγωγικής επικοινωνίας έχουν ως στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνιακής επάρκειας όλων όσων συμμετέχουν σε αυτή. Οι στρατηγικές της παιδαγωγικής επικοινωνίας δίνουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για το πώς θα πρέπει να εφαρμόζονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς κάθε περιβάλλον διαφέρει από ένα άλλο και είναι δύσκολο να προσαρμοστούν σε κάποια περιβάλλοντα (Campbell, Strawser, George, 2016). Ειδικότερα, επικεντρώνονται στην βελτίωση της εκφραστικής και αντιληπτικής ικανότητας και στην ικανότητα

συνεννόησης με πολλαπλούς στόχους (Σταμάτης,2015). Με αυτόν τον τρόπο, η παιδαγωγική επικοινωνία διακρίνεται σε τρία επίπεδα: στο προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, στο διδακτικό επίπεδο και στο κοινωνικό επίπεδο (Σταμάτης,2015). Το προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο περιλαμβάνει τις προσωπικές ικανότητες και δυνατότητες και τις σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην επικοινωνιακή πράξη. Το διδακτικό επίπεδο αναφέρεται στις διδακτικές διαδικασίες και μεθόδους που βασίζονται σε θεωρίες και μοντέλα της επικοινωνίας. Τέλος, το κοινωνικό επίπεδο αναφέρεται σε στάσεις και συμπεριφορές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας.

### 2.5.2 Αναπτυξιακή Επικοινωνία

Η αναπτυξιακή επικοινωνία «εστιάζει στην αναπτυξιακή διάταξη της επικοινωνίας, δηλαδή στην εξελικτική πορεία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κάθε ανθρώπου» (Σταμάτης,2015,σ.250). Ουσιαστικά, μελετώνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες και κυρίως ο ρυθμός βελτίωσης ή υποβάθμισης τους. Μία αρνητική επικοινωνιακή συμπεριφορά εξετάζεται διαχρονικά σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο με απώτερο σκοπό να διερευνηθούν τα αίτια που το προκαλούν και να δοθούν προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης του (Σταμάτης,2015). Η αναπτυξιακή επικοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «επικοινωνιογράφημα» του κάθε ανθρώπου (Σταμάτης,2015). Είναι απαραίτητο για τον/την κάθε εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριων του/της και το βαθμό ανάπτυξής τους, γιατί αλλιώς δυσχεραίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Σταμάτης,2015).

### 2.5.3 Διδακτική Επικοινωνία

Η διδακτική επικοινωνία «εστιάζει στους τρόπους αξιοποίησης αρχών και μεθόδων επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία και στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που τους καθιστούν διδακτικά πιο αποτελεσματικούς στην τάξη, ανεξαρτήτως του διδακτικού τους αντικειμένου» (Σταμάτης,2015,σ.250). Επιπρόσθετα, δίνει εξέχοντα ρόλο στην επικοινωνία που λαμβάνει χώρα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και στις δεξιότητες επικοινωνίας που είναι απαραίτητο να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί (Σταμάτης,2015). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να είναι άρτιος στο αντικείμενό του/της αλλά να αδυνατεί

να μεταδώσει τις γνώσεις του στους/στις μαθητές/τριες του/της, με αποτέλεσμα το μάθημα να είναι δυσχερές και να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών η επικοινωνία μπορεί να είναι η σωτήριος λύση, που θα καλύψει αυτή την αδυναμία και θα συμβάλλει στην ομαλή διδακτική διαδικασία (Σταμάτης,2015). Η διδακτική επικοινωνία περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε επικοινωνιακές τεχνικές, όπως η καθοδήγηση μιας συζήτησης, η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, η ευφράδεια του λόγου, καθώς επίσης και η ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής αμεσότητας και επικοινωνίας (Σταμάτης,2015). Συνεπώς, μέσω της διδακτικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται πιο σίγουροι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν όλες τις επικοινωνιακές διαδικασίες, οι οποίες θα προκύψουν μεταξύ συναδέρφων, διοικητικών υπαλλήλων, μαθητών και γονέων (Σταμάτης,2015).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν οι τέσσερις κύριες έννοιες που αναδύονται μέσα από την εφαρμογή των αρχών της διδακτικής επικοινωνίας. Η πρώτη θεμελιώδης έννοια είναι το διδασκαλικό ενδιαφέρον. Οι McCroskey και Young (1981) συσχετίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις ευθύνες τους με το διδασκαλικό και εκπαιδευτικό τους έργο. Στην πράξη, συνδέεται η συνέπεια του/της εκπαιδευτικού με τις γνωστικές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες της τάξης του/της και αξιολογούνται τα διδασκαλικά μέσα που αξιοποιούνται, για να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες. Δεύτερη κύρια έννοια είναι η αξιοπιστία του/της εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους McCroskey, Valencic και Richmond (2004), η αξιοπιστία του/της δασκάλου/ας εξαρτάται από όλη τη διδακτική διαδικασία και καθρεπτίζεται στο κύρος που του/της αποδίδουν οι μαθητές/τριες του/της. Με άλλα λόγια η αξιοπιστία συνδέεται με την επάρκεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την αξιοπιστία είναι η αμεσότητα, οι απρεπείς εκφράσεις, η λεκτική επιθετικότητα και η επιβράβευση (Σταμάτης,2014). Η τρίτη βασική έννοια είναι η διδασκαλική αμεσότητα. Η αμεσότητα είναι «η επικοινωνιακή συμπεριφορά που ενισχύει την εγγύτητα και τη μη λεκτική επικοινωνία με τον άλλο» (Velez και Cano, 2008,σ.76). Υπάρχουν τρεις βασικές μορφές της διδασκαλικής αμεσότητας, η διδασκαλική, η σχεσιακή και η λεκτική- μη λεκτική (Zhang και Oetzel,2006). Η διδασκαλική αμεσότητα σχετίζεται με τις συμπεριφορές που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία. Η σχεσιακή αμεσότητα επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες και εξαρτάται από την προσωπική αμεσότητα, δηλαδή από την

ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Η λεκτική και μη λεκτική αμεσότητα συνδέονται με τις συμπεριφορές εκείνες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη μαθητική κοινότητα. Σε επόμενη ενότητα, γίνεται εκτενής αναφορά στη λεκτική και μη λεκτική αμεσότητα. Κλείνοντας, η τέταρτη βασική έννοια που προκύπτει από τη διδακτική επικοινωνία είναι η διδασκαλική σαφήνεια. Η διδασκαλική σαφήνεια αναφέρεται στις συμπεριφορές εκείνες που ενισχύουν την καθαρότητα και την πληρότητα των μηνυμάτων και των πληροφοριών που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί (Chesebro και Wanzer,2006). Η διδασκαλική σαφήνεια σχετίζεται άμεσα με την διδακτική αποτελεσματικότητα. Ο/Η «σαφής» εκπαιδευτικός μιλάει με ξεκάθαρα λόγια που είναι πλήρως κατανοητά και αντιληπτά και δεν χρησιμοποιεί αοριστολογίες και δυσνόητους όρους.

## 2.6 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «δεξιότητα» και «ικανότητα»

Σε αυτό το σημείο της εργασίας κρίνεται σκόπιμο να γίνει διάκριση των όρων δεξιότητα και ικανότητα, καθώς ο πρώτος αποτελεί έναν από τους κύριους όρους του πονήματος. Η βιβλιογραφία για τη σχετική ορολογία έχει ήδη ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1990 στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τον Οργανισμό Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας. Όπως αναφέρει μια ομάδα εργασίας της ευρωπαϊκής επιτροπής (2004) «η ικανότητα είναι μια έννοια ευρύτερη της δεξιότητας, καθώς περιλαμβάνει ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και τη διάθεση προσαρμογής στις εξελίξεις μέσα από συνεχή μάθηση» (Μανούσου,2017, Κεφάλαιο 7) .

Κατά καιρούς έχει δοθεί μία μεγάλη ποικιλία ορισμών του όρου «δεξιότητα» (Κούτης,2018). Σύμφωνα με το Ν. 3191/2003 «δεξιότητες είναι οι δυνατότητες εφαρμογής τεχνικών γνώσεων και εμπειρίας που απαιτούνται για την άσκηση ενός έργου ή εργασίας». Ένας πιο πρόσφατος ορισμός του Pukelis (2009), ορίζει τη δεξιότητα (skill) ως μια αυτόματη ικανότητα του ατόμου που αποτελεί ένδειξη της ποιότητας, της ικανότητας και της επαγγελματικότητας του. Μια δεξιότητα αναπτύσσεται χρησιμοποιώντας την συνεχώς σε συγκεκριμένη δραστηριότητα ή εργασία. Καταλήγοντας, επιτρέπει στο άτομο να συγκεντρώνει την προσοχή και την εμπειρία του για την επίλυση πολύπλοκων στόχων ή καταστάσεων.

Όμοια με την πληθώρα ορισμών του όρου δεξιότητα, έτσι και στο όρο ικανότητα υπάρχει μία γκάμα ορισμών. Ενδεικτικά, θα αναφερθεί ο ορισμός της Monnier (2015), στον οποίο αναφέρεται ότι η ικανότητα είναι η ρεαλιστική προσέγγιση που ακολουθεί ένα άτομο, το οποίο έχει τις απαραίτητες γνώσεις, προσόντα και εμπειρία, για να αντιμετωπίζει σύνθετες απαιτήσεις. Ένας άλλος ορισμός του όρου δίνεται στο Ν. 3191/2003, όπου αναφέρεται ότι «ικανότητες είναι οι δυνατότητες του ατόμου να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες του για να ανταποκριθεί στις τρέχουσες συνθήκες και απαιτήσεις της απασχόλησης του, αλλά και να προσαρμόζεται σε αλλαγές». Κλείνοντας, ένας ακόμη ορισμός του όρου υπογραμμίζει ότι ικανότητα (competence) είναι μία αξιόπιστη και αποτελεσματική δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες (επαγγελματικές) καταστάσεις, στηριζόμενο σε αποκτηθείσες γνώσεις, προσόντα και επαγγελματική εμπειρία.

## 2.7 Ορισμός Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων

Διαπροσωπικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων με άλλα άτομα μέσω ομαλής συνεργασίας, επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων, τηρώντας πάντοτε το σεβασμό και την κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών της άλλου/ης (Χουντουμάδη και Πατεράκη, 2008). Σύμφωνα με τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι διαπροσωπικές δεξιότητες απαρτίζονται από μία σειρά ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, μία πολύ σημαντική ικανότητα είναι αυτή της ακρόασης και της παρατήρησης, για να μπορεί το άτομο να αντιλαμβάνεται ουσιαστικά το ζητούμενο μιας συζήτησης και να μπορεί να εκφράσει αποτελεσματικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ως σημαντική η ικανότητα διαχείρισης στρατηγικών και δεξιοτήτων με απώτερο σκοπό την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με ένα άλλο άτομο.

### 2.7.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Έρευνας για τις Διαπροσωπικές Δεξιότητες του/της Εκπαιδευτικού

Η έρευνα για τις διαπροσωπικές δεξιότητες ξεκίνησε το 1981 από την οργάνωση National Association of Elementary School Principals, η οποία

προσδιόρισε τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη δεξιότητα του προφορικού λόγου και στη δεξιότητα ακρόασης (Αντωνιάδου,2014). Το 1996 οι Foldham και Gabbin μελέτησαν το κατά πόσο η επικοινωνιακή ανησυχία των εκπαιδευτών/τριών γίνεται αισθητή από τους/τις φοιτητές/τριες. Ακολούθως, το 2000 αποδείχθηκε από τους Frymier και Houser ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες εξομαλύνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και ενισχύουν τα κίνητρα μάθησης. Έπειτα, το 2003 ο Aylor κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι καθηγητές/τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλουν να αναπτύξουν στενότερη σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας. Το 2011 η Γιαννικοπούλου βρήκε ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την αντίληψη ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Αντωνιάδου,2014). Ένα χρόνο αργότερα, ο Αλατζόγλου (2012) προσπάθησε να προσδιορίσει τις δεξιότητες των διευθυντών/τριών για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Παράλληλα, οι Ahmetoglu και Acar (2012) εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην Τουρκία. Την επόμενη χρονιά ο Erokzan (2013) μελέτησε την επίδραση των επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων και στην κοινωνική αυτάρκεια. Το 2014 η Αντωνιάδου συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Την ίδια χρονική περίοδο, ο Πιλήσης στην έρευνα του απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις για την πρόληψη και διαχείριση ενός κακοποιημένου/ης μαθητή/τριας και ότι ακόμα χρειάζονται εξάσκηση στις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Ταυτόχρονα, οι Hassan και Maharoft (2014) ανέδειξαν τη σημαντικότητα της καλλιέργειας των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών όσο και κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Λίγο αργότερα, το 2017 οι Hadryanto, Mukiminin, Failasofah, Fajaryani και Habibi αναλύουν και προσδιορίζουν σε ποιες δεξιότητες δίνουν περισσότερη βαρύτητα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ξένες γλώσσες σε ένα σχολείο της Ινδονησίας. Στη συνέχεια, το 2018 οι Menke, Stuck και Ackerson ερευνήσαν μέσω μιας συγκεκριμένης μεθόδου τις δεξιότητες που χρειάζονται οι επόπτες/τριες των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο. Τέλος, το 2019 οι Eglimez, Engur και Nabantoglu εξέτασαν τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών μουσικής.

## 2.7.2 Η λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Ο άνθρωπος είναι ένα «επικοινωνιακό όν» και με την πάροδο των χρόνων έχει αναπτύξει και εξελίξει μία πληθώρα επικοινωνιακών μέσων, για να καλύπτει τις επικοινωνιακές, και όχι μόνο, ανάγκες του (Σταμάτης, 2015). Ένα επικοινωνιακό μέσο που αξιοποιεί ο άνθρωπος είναι η λεκτική επικοινωνία. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η λεκτική επικοινωνία διακρίνεται στο γραπτό και στον προφορικό λόγο. Η γραπτή επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό δίαυλο επικοινωνίας και διέπεται από μερικούς απλούς κανόνες, μερικοί από τους οποίους θα αναφερθούν στη συνέχεια (Lehman, 2005). Αρχικά, είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται απλή και κατανοητή γλώσσα, χωρίς αργκό και τεχνάσματα που μπορεί να μπερδέψει τον/την αναγνώστη/στρια. Επιπλέον, προτείνεται η αποφυγή εκδήλωσης έντονων συναισθημάτων με σκοπό να μην συγχέεται ο/η αποδέκτης και χάνει το νόημα του κειμένου. Ακόμη, ο γραπτός λόγος είναι ένα μέσο αποθήκευσης συναισθημάτων και ιδεών και για αυτό θα πρέπει να είναι ευανάγνωστος, με μικρές προτάσεις, για να μπορεί να είναι κατανοητός από οποιοδήποτε άτομο. Εν ολίγοις, η γραπτή επικοινωνία απαρτίζεται από ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι οι εξής: η ικανότητα επιμέλειας σύνταξης κειμένου, η σαφής αποτύπωση της γλώσσας γραπτά, το λεξιλόγιο και η ορθή παράθεση επιχειρημάτων (Κούτης,2018).

Όσον αφορά την προφορική επικοινωνία είναι πρωταρχική ανάγκη ο λόγος που χρησιμοποιείται να είναι φυσικός και όχι επιτηδευμένος. Ο/Η ομιλητής/τρια θα είναι επιθυμητό επιδιώκει να μιλάει καθαρά, για να γίνεται αντιληπτός/η από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Ένα απαραίτητο σημείο της προφορικής επικοινωνίας είναι ο σεβασμός προς τον άνθρωπο που μιλάει, για να μη δημιουργούνται παρεξηγήσεις, καθώς επίσης και να μη χρησιμοποιούνται προκατειλημμένες απόψεις, οι οποίες μπορεί να θίξουν τον δέκτη. Επιπρόσθετα, στην προφορική επικοινωνία πρέπει να αποφεύγονται, όσο το δυνατόν είναι εφικτό, ερωτήσεις του τύπου «Κατάλαβες;» ή «Καταλάβατε;» στον αποδέκτη και να χρησιμοποιούνται άλλοι τρόποι για τη διερεύνηση της κατανόησης του άλλου. Οι βασικές δεξιότητες του προφορικού λόγου εν συντομία είναι: το ύφος και ο τόνος της φωνής, η ένταση και ο ρυθμός της φωνής, οι παύσεις και το λεξιλόγιο (Γιαννουλέας,1998). Συνοπτικά, η αξία της λεκτικής επικοινωνίας αναφέρεται στους στίχους του Βιτσέντζου Κορνάνου στο έργο του Ερωτόκριτος (Α 887-890, στο Σταμάτης,2015), «Απ' ό,τι κάλλη έχει ο άνθρωπος, τα λόγια' χουν τη χάρη, να κάνουσι κάθε καρδιά παρηγοριά να πάρει, κι όπου κατέχει

να μιλεί με γνώση και με τρόπο, κάνει και κλαίει και γελοιά τα μάτια των ανθρώπων».

### 2.7.3 Η μη λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Σε προηγούμενη ενότητα δόθηκε ο ορισμός της μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία αποτελεί τα 2/3 της ανθρώπινης επικοινωνίας (Σταμάτης, 2015). Ακόμη, και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η μη λεκτική επικοινωνία κατέχει κυρίαρχο ρόλο, γιατί μέσω αυτής γίνονται αντιληπτά περισσότερα μηνύματα σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία (Dharmawansa, Fukumura, Marasinghe και Madhuwanthi, 2015). Η σημασία της ως επικοινωνιακής δεξιότητας δίνεται μέσα από τον Burgoon, Guerrero και Floyd (2016), οι οποίοι μέσα από το έργο τους τονίζουν την αξία της μέσα σε εννιά λόγους. Κατά πρώτο λόγο, η μη λεκτική επικοινωνία βρίσκεται σε όλους τους τομείς και τις πλευρές της καθημερινότητας. Το ανθρώπινο σώμα καθώς επίσης και η τηλεόραση, οι διαδικτυακές συζητήσεις, τα τηλεφωνήματα αποτελούν στιγμές της καθημερινής ζωής που χρησιμοποιείται η μη λεκτική επικοινωνία. Επιπρόσθετα, η σημαντικότητά της φαίνεται από το γεγονός ότι οι μη λεκτικές συμπεριφορές έχουν πολλές λειτουργίες. Με άλλα λόγια η μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να καθορίσει μία συνέντευξη για δουλειά ή να εμποδίσει ένα άτομο από το μονοπώλιο μιας συζήτησης. Επιπλέον, οι μη λεκτικές συμπεριφορές μπορούν να σχηματίσουν ένα παγκόσμιο γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας. Το χαμόγελο, το κλάμα, το δείξιμο κάποιου ανθρώπου ή αντικειμένου είναι συμπεριφορές που γίνονται αντιληπτές από όλους ανεξαρτήτως εθνότητας και κουλτούρας. Όπως αναφέρει ο Sapir (1927) ο άνθρωπος ανταποκρίνεται σε χειρονομίες με εξαιρετική εγρήγορση σαν να υπάρχει ένας μυστικός και περίτεχνος κώδικας που δεν είναι πουθενά γραμμένος και είναι γνωστός και κατανοητός από όλους. Ακόμη, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει τόσο σε παρεξήγηση μεταξύ των ατόμων όσο και σε συμβιβασμό. Ο μη λεκτικός κώδικας μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους, ακόμη κι αν κάποιος άνθρωπος θεωρούν ότι μπορούν να «διαβάσουν τον άλλον» σαν ανοιχτό βιβλίο. Όπως υπογραμμίζει η Κούρτη (2014) τα μη λεκτικά μηνύματα προϋποθέτουν την ικανότητα κωδικοποίησης αλλά και αποκωδικοποίησης τους, γεγονός που πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνεία και συνεπώς, να δημιουργηθούν παρανοήσεις και παρεξηγήσεις στις κοινωνικές σχέσεις. Το γεγονός αυτό υποστηρίζεται και από το Βρεττό (2014), ο



οποίος αναφέρει ότι άτομα διαφορετικών κοινωνιών ή ομάδων μπορεί να ερμηνεύουν διαφορετικά τα διάφορα μη λεκτικά μηνύματα. Η μη λεκτική επικοινωνία έχει φυλογενετική υπεροχή. Πιο συγκεκριμένα, η μη λεκτική επικοινωνία προϋπήρχε της λεκτικής επικοινωνίας, ακόμα κι αν κάποιες έρευνες το αμφισβητούν. Είναι, όμως, βέβαιο ότι οι μη λεκτικές εκφράσεις είχαν αναπτυχθεί, πριν την ανάπτυξη της γλώσσας. Η μη λεκτική επικοινωνία έχει οντογενετική υπεροχή. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι άνθρωποι πριν ακόμη γεννηθούν, επικοινωνούν μέσω της αφής, κατά τη διάρκεια της κύησης. Ακολούθως, η μη λεκτική επικοινωνία έχει υπεροχή αλληλεπίδρασης. Με άλλα λόγια, πριν ακόμη ένα άτομο εκφραστεί λεκτικά, η στάση του σώματος του, η κόμμωση του, ο περιβάλλον χώρος διαμορφώνουν το επικοινωνιακό πλαίσιο. Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης και Χαλάτσης (2014,σ.89) «τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας όχι μόνο συνοδεύουν τα λεκτικά συμπληρώνοντας τα λεγόμενα, αλλά αποτελούν αυτόνομη, θεμελιώδη και καθοριστική διάσταση της αλληλεπίδρασης και της ανθρώπινης επαφής». Συν τις άλλους, η μη λεκτική επικοινωνία έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ό,τι η λεκτική επικοινωνία δεν μπορεί ή δεν πρέπει. Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2014), το σώμα έχει τη δυνατότητα να αναπαραγάγει πλήρως τα συναισθήματα και τις στάσεις, αλλά και σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά πλαισιώνοντας, επισημαίνοντας ή διασαφηνίζοντας. Τα μη λεκτικά σήματα μπορούν να σχολιάσουν, να κριτικάρουν ή να ειρωνευτούν τον άλλο επικοινωνούντα, χωρίς, ωστόσο, να κατηγορηθεί ο ομιλών για τις πράξεις του. Καταλήγοντας, η μη λεκτική επικοινωνία είναι αξιόπιστη. Σύμφωνα με την Κούρτη (2007), οι ενήλικες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα μη λεκτικά μηνύματα, όταν εντοπίζονται αντιφάσεις μεταξύ των λεγομένων και των μη λεκτικών καναλιών.

#### 2.7.4 Η ενεργητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μία από τις πιο σπουδαίες επικοινωνιακές δεξιότητες του ανθρώπου, καθώς σε περίπτωση που η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα δεν είναι αμοιβαία ή δεν γίνεται το ίδιο σεβαστή από όλα τα μέλη της, ελλοχεύει κίνδυνος να μη μεταδίδονται μηνύματα ή συναισθήματα μεταξύ των εμπλεκομένων (Σαϊτής και Σαϊτή, 2011). Η διαφορά της ακρόασης με την ενεργητική ακρόαση εντοπίζεται στο σημείο αναφοράς, δηλαδή στον αν κάποιος/α ακούει με σημείο αναφοράς τον εαυτό του/της ή με σημείο αναφοράς τον/την συνομιλητή/τρια

του/της (Βασιλείου και Κεχαόγλου,2015). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της ακρόασης, το άτομο, που ακούει, διαμορφώνει γνώμες ή καταλήγει σε συμπεράσματα με βάση τα δικά του βιώματα και συναισθήματα και σε κάποιες περιπτώσεις προσποιείται ότι δίνει στο συνδιαλεγόμενο του την πρέπουσα σημασία (Βασιλείου και Κεχαόγλου,2015). Πρακτικά, η διαφορά της ενεργητικής ακρόασης από την ακρόαση είναι ότι στη δεύτερη υπάρχει η ακουστική ικανότητα αλλά το άτομο δε δίνει την πρέπουσα προσοχή και κατανόηση στο/η συνομιλητή/τρια του/της. Αντίθετα, κατά τη διάρκεια της ενεργητικής ακρόασης ο δέκτης αφουγκράζεται τα λεγόμενα του/της ομιλητή/τριας και δεν κρίνει με βάση τις δικές του απόψεις και βιώματα, δηλαδή ελάχιστα σημασία δίνεται στο κατά πόσο ο δέκτης συμφωνεί ή διαφωνεί με αυτά που ακούει. Κύριος σκοπός του είναι η μετάδοση ενσυναίσθησης και αποδοχής με τη χρήση όλων των αισθήσεων (Βασιλείου και Κεχαόγλου,2015). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η μη λεκτική επικοινωνία επηρεάζει σημαντικά την ενεργητική ακρόαση. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι όταν ο αποδέκτης ακούει ενεργητικά τον αποστολέα, τότε και το σώμα του, το πρόσωπο του και όλη γενικώς η στάση του φανερώνουν αυτή του επικέντρωση (Διαμαντίδου,2014).

Η ενεργητική ακρόαση ως δεξιότητα στηρίζεται ως επί το πλείστον στην ικανότητα του ατόμου να δέχεται και να αποδέχεται τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του δέκτη (Lehman,2005). Έχοντας αυτό ως δεδομένο ότι η ενεργητική ακρόαση προϋποθέτει την αποδοχή των σκέψεων και των ιδεών του άλλου ατόμου, μπορεί να ειπωθεί ότι η ενεργητική ακρόαση είναι και ενσυναίσθητική ακρόαση. Υπάρχουν μερικές κοινές οδηγίες που μπορούν να ακολουθηθούν και να προϋποθέσουν την ανάπτυξη και τη βελτίωση της ενεργητικής ακρόασης (Σαϊτης και Σαϊτη, 2011). Ειδικότερα, ο πομπός μπορεί να φροντίσει για την ανάπτυξη του κατάλληλου κλίματος συνδιαλλαγής, έτσι ώστε να νιώθουν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες άνετα. Από την άλλη πλευρά, ο δέκτης θα ήταν συνετό να είναι ανοιχτός να ακούσει όλα όσα έχει να πει ο πομπός και να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα συναισθήματά του, θέτοντας ερωτήσεις με προσοχή και διακριτικότητα. Ο δέκτης θα πρέπει να αποφεύγει απαντήσεις του τύπου «και τι έγινε μετά» ή «δε σε πιστεύω», γιατί με αυτόν τον τρόπο θέτει τον πομπό σε θέση άμυνας και καθοδηγεί τη συνομιλία, μη αφήνοντάς τον να οδηγήσει τη συζήτηση εκεί που έχει σκοπό. Ουσιαστικά, ο κάθε δέκτης χρειάζεται «τέσσερα αυτιά» (Γκόβαρης και Κολτσίδα,2014). Από τα «τέσσερα αυτιά» μόνο το ένα απαιτείται για τη λήψη και την αποκωδικοποίηση των λεκτικών μηνυμάτων, ενώ τα υπόλοιπα απαιτούνται για τη

λήψη και την αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών μηνυμάτων και σημάτων, τα οποία αποτελούν το 65% μιας επικοινωνιακής συνδιαλλαγής. Συνοψίζοντας, καθοριστικό ρόλο στην ενεργητική ακρόαση παίζει η εμπιστοσύνη. Ο πομπός θα πρέπει να εμπιστεύεται τον δέκτη και να είναι σίγουρος ότι δε θα κριθεί για τα λεγόμενα και τα συναισθήματα του, αλλιώς δεν έχει σημασία ούτε η έκταση της συζήτησης ούτε το περιεχόμενο της (Ζορμπάς,2015).

## 2.7.5 Η ενσυναισθητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Στην προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκε ότι η ενεργητική ακρόαση είναι και ενσυναισθητική. Στο σημείο αυτό της εργασίας γίνεται απόπειρα εξήγησης της ενσυναισθητικής ακρόασης.

«Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να συμμερίζεται τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανησυχίες ενός άλλου ανθρώπου ‘σαν να’ ήταν αυτός ο άλλος, διατηρώντας όμως την ακεραιότητα του» (Ψιλούτσικου,2010, σ.12). Σύμφωνα με τον Rogers (1980), το να είναι κάποιος ενσυναισθητικός σημαίνει ότι εισβάλλει στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του/της άλλου/ης με ακρίβεια και με διακριτικότητα. Με άλλα λόγια, σημαίνει ότι αισθάνεται τον πόνο ή την ευχαρίστηση του/της άλλου/ης και αντιλαμβάνεται τους λόγους που προκαλούν αυτά τα συναισθήματα (Brondley,1996). Μέσω της ενσυναίσθησης, το άτομο που εκφράζει τις σκέψεις του νιώθει ότι δεν είναι περίεργο, αποδοχή και εκτίμηση από το άλλο συνδιαλεγόμενο άτομο (McLeod,2003). Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης αποτελείται από τρία βασικά χαρακτηριστικά: την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου ατόμου, την αίσθηση της ψυχικής του κατάστασης και την αντίληψη της λύπης και της χαράς. Η ενσυναίσθηση μεταδίδεται τόσο μέσω της λεκτικής όσο και μέσω της μη λεκτικής οδού, όπως μέσα από τη βλεμματική επαφή, το άγγιγμα και γενικά μέσω των επικοινωνιακών καναλιών που διαθέτει το σώμα (Κούτης,2018). Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μία ικανότητα που αποκτά και εξασκεί ένας άνθρωπος ή μία στάση ζωής. Η ενσυναίσθηση στηρίζεται στην αυτοεπίγνωση. Όσο πιο δεκτικός είναι ένας άνθρωπος στις ίδιες του τις συγκινήσεις, τόσο πιο σίγουρο είναι ότι έχει καλύτερη αντίληψη των συναισθημάτων (Goleman,2015). «Η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων προσφέρει καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια και περισσότερη ευαισθησία» (Goleman,2015,σ.158). Ο

καθένας την αξιοποιεί σε διαφορετικές περιστάσεις, όπως για παράδειγμα στην προσπάθεια του να επικοινωνήσει με κάποιον άλλον άνθρωπο, ή να τον προσεγγίσει και να κατανοήσει τον ψυχικό και συναισθηματικό του κόσμο (Παναγούλης,2010).

## 2.7.6 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Πριν δοθεί ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης και εξηγηθεί ο ρόλος της ως επικοινωνιακή δεξιότητα, κρίνεται σκόπιμο να οριστεί τι είναι το συναίσθημα. «Η σύγχρονη χρήση του όρου συναίσθημα δηλώνει ότι είναι μια υποθετική εννοιολογική κατασκευή η οποία περιγράφει τη διεργασία μιας αντίδρασης ενός οργανισμού σε σημαντικά γεγονότα. Το συναίσθημα γενικά θεωρείται ότι αποτελείται από αρκετά επιμέρους στοιχεία: φυσιολογική διέγερση, κινητική έκφραση, τάσεις για δράση και υποκειμενική αίσθηση» (Miles και Wolfgang, 2007,σ.224). Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναδειχθεί κάποια συναισθήματα ως κυρίαρχα, χωρίς, όμως, να γίνονται αποδεκτά από όλους τους επιστήμονες και αυτά είναι ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος, η απόλαυση, η αγάπη, η έκπληξη, η αποστροφή και η ντροπή (Goleman,2015). Έχοντας αναφερθεί συνοπτικά στο συναίσθημα, θα γίνει προσπάθεια να οριστεί η συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Παπαγεωργίου, Μπολιουδάκη, Παπαλά, Σταματάκη, Καγιαλάρη και Σταθόπουλο (2009), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης που διαμορφώνεται από την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων, διάκρισης των συναισθημάτων και χρησιμοποίησης, ώστε να κατευθυνθεί μία επικοινωνιακή συνδιαλλαγή. Ένας πιο συνοπτικός ορισμός δίνεται από τον Feldman (2011) , οποίος αναφέρει ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το σύνολο των δεξιοτήτων, οι οποίες διέπουν την ακριβή αξιολόγηση, εκτίμηση, έκφραση και ρύθμιση του συναισθήματος» (σ.556). Ακόμη ένας ορισμός δίνεται από τον Goleman (2015), ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε βασικούς άξονες την αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση η οποία αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται τόσο από την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου όσο και από τις αλληλεπιδράσεις με τον περιβάλλοντα χώρο και κόσμο (Gottman,2015). Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης και σύμφωνα με τον Goleman (2015) οι άνθρωποι που έχουν την ικανότητα να ελέγχουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, έχουν την τάση να υπερτερούν σε

όλους τους τομείς της ζωής του είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό, επαγγελματικό επίπεδο. Επιπλέον, αυτοί οι άνθρωποι είναι πιο ευχαριστημένοι και αποδοτικοί στη ζωή τους, ενώ αντίθετα οι άνθρωποι που δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συναισθηματική τους ζωή, είναι αναστατωμένοι εσωτερικά και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν πλήρως στην επαγγελματική και μη καθημερινότητά τους.

## 2.8 Επικοινωνία και επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον

Η επικοινωνία παίζει κυρίαρχο ρόλο στο σχολείο, για το σχολείο και από το σχολείο (Μαρμαρινός,2008). Ειδικότερα, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί σημαντικό μέρος της σχολικής πρακτικής (Μπερερής, 2009). Η διδασκαλία και οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα, δεν είναι μόνο ένα απαιτητικό μέρος του έργου του/της εκπαιδευτικού, αλλά αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το διδασκόμενο υλικό και μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν και να διαχειρίζονται το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Μπερερής, 2009). Ακόμη, η επικοινωνία, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, αποτελεί τη βάση των διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη της (Μαρμαρινός,2008). Η επικοινωνία μέσα στο σχολικό πλαίσιο στηρίζεται σε δύο κύριους άξονες, το υλικό πλαίσιο και το θεσμικό πλαίσιο (Σταμάτης, 2015).

Το υλικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές καθώς και τις υπόλοιπες δομές και παροχές της τοπικής κοινωνίας. Στην ελληνική επικράτεια, η κάθε σχολική μονάδα διαφέρει από τις υπόλοιπες ανάλογα με τη χρονική περίοδο ανέγερση της και είναι σχεδόν ακατόρθωτο να δοθούν γενικευμένες οδηγίες για όλες τις μονάδες και για αυτό θα αναφερθούν μερικές βασικές αρχές. Αρχικά, «η επάρκεια, η αρτιότητα, η λειτουργικότητα, η καθαριότητα, ο εξοπλισμός, η οργάνωση και η καλαισθησία» είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται σε ένα σχολικό κτίριο, για να μπορεί να διεκπεραιωθεί ομαλά το εκπαιδευτικό έργο, τόσο εντός όσο και εκτός τάξης» (Κοντάκος. Κόνσολας, Σταμάτης, Αποστόλου, 2014, σ.400). Στο σχολείο καλούνται καθημερινά να συναναστραφούν μεταξύ τους διαφορετικοί άνθρωποι και να εκτελούν εργασίες, εκπαιδευτικές, διοικητικές, κοινωνικές, καθιστώντας έτσι το ζήτημα της ανέγερσης ή

ανάπτυξης σχολικών μονάδων περίπλοκο από τη στιγμή που πρέπει να ικανοποιούνται ταυτόχρονα πολλές ανάγκες (Κοντάκος, Κόνσολας, Σταμάτης, Αποστόλου, 2014). Ωστόσο, υπάρχουν μερικές γενικές αρχές βάση των οποίων ευνοούνται οι επικοινωνιακές διαδικασίες, όπως είναι η επάρκεια και η ευελιξία του χώρου, η ύπαρξη σημείων αναφοράς στο χώρο και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του αντιληπτικού ερεθίσματος που προσφέρει ο χώρος (Σταμάτης, 2015). Η επάρκεια και η ευελιξία του χώρου αναφέρονται στην ευρυχωρία και στις δυνατότητες αξιοποίησης που προσφέρει ο εκάστοτε σχολικός χώρος. Η ύπαρξη σημείων αναφοράς στο χώρο δηλώνει την αναδιαμόρφωση του χώρου με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγεται η δημιουργικότητα και να δίνουν κίνητρα λήψης πρωτοβουλιών στους/στις μαθητές/τριες. Τέλος, τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές/τριες από το χώρο θα πρέπει να είναι δομημένα και ελεγχμένα από το εκπαιδευτικό προσωπικό και να μπορούν να επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διδακτική διαδικασία.

Οι υποδομές και οι παροχές της ευρύτερης κοινωνίας επηρεάζουν την επικοινωνία του σχολικού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι το σχολείο διοργανώνει εκπαιδευτικές δράσεις εκτός του σχολικού κτιρίου. Η τοπική κοινωνία καλείται να παρέχει πολιτισμικούς χώρους, κέντρα εκπαίδευσης και μόρφωσης για τις ανάγκες του σχολείου, στους οποίους θα ήταν ωφέλιμο να τηρούνται οι κανόνες καθαριότητας και καλαισθησίας (Σταμάτης, 2015). Οι κανόνες που ισχύουν σε γενικές γραμμές για τις σχολικές δομές οφείλουν να τηρούνται και στις χώρους των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

Το θεσμικό πλαίσιο περιλαμβάνει την εκπαιδευτική νομοθεσία, τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα και τα παιδαγωγικά μέσα (Σταμάτης, 2015). Αρχικά, αναφέροντας την εκπαιδευτική νομοθεσία ως έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εννοείται ότι η νομοθεσία προβλέπει την πρόσκληση των γονέων στη σχολική μονάδα για την ενημέρωση της προόδου των μαθητών/τριών σε χρόνο που καθορίζεται από την ίδια την μονάδα, καθώς επίσης προβλέπονται και τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για τη συζήτηση και τη διευθέτηση των τρεχόντων ζητημάτων και τέλος προβλέπονται και οι συνεδριάσεις του συλλόγου γονέων, οι οποίες γίνονται σε συνεργασία με τη σχολική μονάδα (Σταμάτης, 2015). Παρά τις προβλέψεις της ελληνικής νομοθεσίας για την έρρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, εντοπίζονται ακόμη κενά, τα οποία τις περισσότερες φορές καλύπτονται από άλλες νομοθεσίες, οι οποίες δεν είναι πάντοτε σαφείς. Τόσο το

διοικητικό και διδακτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας καθίστανται υπεύθυνα για την έρρυθμη λειτουργία της σε επικοινωνιακό επίπεδο με τους γονείς και την κοινωνία. Αν και στη σημερινή εποχή παρατηρείται μία έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέλη, η οποία καλύπτεται από ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς και γονείς (Σταμάτης,2005).

Όπως επισημάνθηκε στην αρχή το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, καθορίζει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Κατά πρώτο λόγο, θα γίνει αναφορά στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα αναλυτικά προγράμματα επικεντρώνονται είτε στην ακαδημαϊκή γνώση, δηλαδή σε διάφορες γνωστικές περιοχές, είτε σε μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν στη λύση προβληματικών καταστάσεων ή στην ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα (Ματσάγγουρας,2009). Γενικά, όπως αναφέρει ο Ματσάγγουρας (2009) οι συνιστώσες του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η έννοια, η θεωρία στην οποία βασίζονται, η αρχή, η γνωστική περιοχή, το θέμα, η στάση, η δεξιότητα και η προβληματική κατάσταση. Κατά καιρούς, τα αναλυτικά προγράμματα έχουν χαρακτηριστεί ως «ευέλικτα ή ανάκλητα, εύκαμπτα ή δύσκαμπτα, προοδευτικά ή συντηρητικά, ουσιαστικά ή ανούσια, ρεαλιστικά ή ανεδαιφικά» (Σταμάτης,2015,σ.385). Ασχέτως των χαρακτηρισμών που έχουν δοθεί σε διάφορα χρονικά διαστήματα, το αναλυτικό και στη συνέχεια το ωρολόγιο πρόγραμμα επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική ζωή. Μέσω του αναλυτικού προγράμματος ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να δείξει στο σχολείο πως μαθαίνει και από την άλλη πλευρά το σχολείο έχει τη δυνατότητα να υποδείξει στο/η μαθητή/τρια σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί, ώστε να μπορεί να μάθει (Νόβα-Καλτσούνη,2010). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα ή να το τροποποιεί και να το προσαρμόζει στην εκάστοτε τάξη που καλείται να διαχειριστεί (Σταμάτης,2005). Κύριος στόχος των προγραμμάτων είναι η ανάπτυξη και η αντιμετώπιση των παιδιών ως ατόμων που ήδη έχουν προβλήματα, ανησυχίες, φίλους/ες και προσωπικές στιγμές, χαρούμενες και δυσάρεστες και χρειάζονται όλες εκείνες τα δεξιότητες που απαιτούνται για να διαχειριστούν την καθημερινότητα τους (Σταμάτης,2015). Καταλήγοντας, τα παιδαγωγικά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς οφείλουν να τηρούν κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι η άσκηση και εξάσκηση των ικανοτήτων των παιδιών, η ώθηση τους να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα και ταλέντα τους και η παρουσίαση μαθησιακών εμπειριών (Σταμάτης,2015). Ως παιδαγωγικά μέσα μπορούν να

θεωρηθούν το παιχνίδι, τα εικαστικά και οι μουσικές δραστηριότητες (Σταμάτης,2015).

### 2.8.1 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή/τριας

Δεδομένου ότι στο σχολικό χώρο διεκπεραιώνονται τόσο διοικητικές όσο και διδακτικές ενέργειες, είναι δύσκολο οι σχέσεις μεταξύ του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας να παραμείνουν σε άκρως επαγγελματικό και τυπικό επίπεδο (Κούλα,2011). Οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στους/στις δασκάλους/ες και στο διευθυντή/τρια επηρεάζονται τόσο από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτό δομείται όσο και από το κλίμα που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Αγγελοπούλου,2017). Όπως ορίζεται και από το νομικό πλαίσιο (Ν.1566/1985), «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Μέσα από το συγκεκριμένο νόμο, φαίνεται ότι όλο το προσωπικό μιας σχολικής μονάδας οφείλει να συνεργάζεται με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι ο/η διευθυντής/τρια καλείται να αντιμετωπίσει όλες τις τριβές και τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, φροντίζοντας παράλληλα να μην επηρεαστεί η μαθητική κοινότητα (Πομάκη,2007). Πέρα από τις συγκρούσεις που μπορεί να υπάρχουν σε ένα σχολείο, ο/η επικεφαλής της μονάδας οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες και τις γνώμες του εκπαιδευτικού προσωπικού και να του παρέχει την κατάλληλη στήριξη, όταν αυτή χρειαστεί (Αλεξάνδρου,2008). Η συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών είναι καταλυτική για την έρρυθμη λειτουργία του σχολείου, όσον αφορά την ανατροφοδότηση μεταξύ του/της ιδίου/ίας με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες, καθώς επίσης και της περάτωσης όλων των διαδικασιών που απαιτούνται για το σχολικό έργο (Αλεξάνδρου,2008).

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν οι σχέσεις μεταξύ των δασκάλων. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει και διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα (Αγγελοπούλου,2017). Αρχικά, αναφέρεται ότι «σχολικό κλίμα είναι ό,τι αντιλαμβάνεται στην καθημερινότητα του ένας



εργαζόμενος-εκπαιδευτικός ή μαθητής στη σχολική μονάδα ως εργασιακό περιβάλλον και περιβάλλον μάθησης αντίστοιχα, που ενδέχεται να διαφέρει μεταξύ των σχολικών μονάδων» (Αποστολάκης,2015). Κύριος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η οποία έχει επηρεάζει και επηρεάζεται τόσο από την εσωτερική όσο και από την εξωτερική κουλτούρα. Ως εσωτερική κουλτούρα ορίζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα και ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας, ενώ ως εξωτερική κουλτούρα ορίζονται οι υλικοτεχνικές δομές και οι κτιριακές εγκαταστάσεις (Ρεσ,2007). Το σχολικό κλίμα μπορεί να έχει τέσσερις μορφές: της απομόνωσης, του κατακερματισμού, της συνεργασίας και της τεχνητής συναδελφικότητας (Αγγελοπούλου,2017). Όταν επικρατεί το κλίμα της απομόνωσης στο σχολείο, οι δάσκαλοι/ες διδάσκουν μόνοι/ες τους, δεν αλληλοβοηθούνται και δεν ανταλλάσσουν απόψεις ή συμβουλές. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και συζητούν κυρίως για θέματα γενικού ενδιαφέροντος και όχι για θέματα σχετικά με την εργασία τους. Στις σχολικές μονάδες που επικρατεί το κλίμα του κατακερματισμού, εννοείται ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε ομάδες και υπο-ομάδες, όπου η κάθε μία εκπροσωπεί διαφορετικές απόψεις και γνώμες. Τα μέλη αυτών των ομάδων αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους και συζητούν για όλα τα θέματα που τους αφορούν. Το κλίμα συνεργασίας διαμορφώνεται σε μία σχολική μονάδα, όταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτή δρουν και ενεργούν αυθόρμητα και παίρνουν πρωτοβουλίες. Το έργο τους είναι δημιουργικό και παροτρύνουν ο ένας τον άλλον να αναλαμβάνουν εργασίες και διάφορες δραστηριότητες. Ωστόσο, σε περιπτώσεις που δεν υπάρχουν όρια κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να απομονωθούν, αν προτιμούν να εργάζονται κυρίως σε ατομικό και όχι σε ομαδικό επίπεδο. Τέλος, στις σχολικές μονάδες που επικρατεί το κλίμα της τεχνητής συναδελφικότητας, οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου σε ομάδες όπως ο θεσμός του μέντορα, η υποχρεωτική συναδελφική καθοδήγηση και υποχρεώνονται σε συναντήσεις – συζητήσεις μεταξύ τους. Στη τεχνητή συναδελφικότητα, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις σε πρώιμο επίπεδο και θέτονται οι βάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη τους.

Σε μια πρόσφατη έρευνα του Τσατσαρώνη (2018) αναφέρονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών στα χρόνια της οικονομικής κρίσης. Κατά πρώτο λόγο, αναφέρεται ότι οι περικοπές στις απολαβές των εκπαιδευτικών έχουν

επηρεάσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και κατά επέκταση έχει επηρεασθεί και η ψυχολογία τους, καθώς δυσκολεύονται να οργανώσουν τη ζωή τους στα νέα οικονομικά δεδομένα. Επιπλέον, η έρευνα υπογραμμίζει ότι λόγω των περικοπών στα σχολεία υπάρχει έλλειψη εξοπλισμού και άλλων βοηθημάτων φέρνοντας πολλές φορές τον/την εκπαιδευτικό σε δύσκολη θέση και τον/την αναγκάζει να δανείζεται από συναδέλφους/ισσες, οι οποίοι/ες πιθανόν τα χρειάζονται. Επιπρόσθετα, λόγω της οικονομικής κρίσης πολλοί/ές εκπαιδευτικοί έχασαν την οργανική τους θέση, με αποτέλεσμα να έρχονται σε τριβή με άλλους/ες εκπαιδευτικούς για τη διεκδίκηση ή υπεράσπιση άλλων θέσεων. Ακολούθως, η αύξηση των μαθητών/τριών ανά τάξη προκαλεί εκνευρισμό στους/στις εκπαιδευτικούς, ο οποίος μεταφέρεται και στις συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων. Καταλήγοντας, ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η παύση των προσλήψεων μόνιμων εκπαιδευτικών και η πρόσληψη αναπληρωτών. Γεγονός που οδηγεί ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών να μετακινείται από τη μία σχολική μονάδα σε μία άλλη, μη έχοντας τη δυνατότητα να προσαρμοστεί και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με το δυναμικό ενός σχολείου. Ταυτοχρόνως, το μόνιμο προσωπικό αποκτά σχέσεις ρουτίνας και δημιουργούνται πιο συχνά τριβές.

## 2.8.2 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας

Η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών (Τσαμπαρλή,2004). Μέσα από την οικογένεια το παιδί αποκτά τα πρώτα του επικοινωνιακά ερεθίσματα και ανάλογα με αυτά εξελίσσεται η επικοινωνιακή του ικανότητα (Σταμάτης,2015). Έχοντας υπόψη το ρόλο της οικογένειας στην επικοινωνιακή δεινότητα του παιδιού, γίνεται αντιληπτό ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί σημαντική σχέση στη σχολική καθημερινότητα. Το σχολείο και κυρίως ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης έχει την κύρια ευθύνη, ώστε να διατηρεί ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς (Σταμάτης,2015). Οι επισκέψεις των γονέων στο σχολείο είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε κατόπιν πρόσκλησης του/της εκπαιδευτικού, προωθούν τη συνεργασία των δύο πλευρών και ανταλλάσσονται απόψεις και σκέψεις για το κάθε παιδί. Οι επισκέψεις θα ήταν ωφέλιμο να λαμβάνουν χώρα σε χώρους, όπου θα υπάρχει εμπιστευτικότητα χωρίς να μπορεί κάποιος/α να τις διακόψει και να υπάρχει περιθώριο χρόνου. Όταν δεν είναι

εφικτή η παρουσία του/της γονέα στο σχολείο. ο/η δάσκαλος/α μπορεί να επισκεφθεί το σπίτι του/της μαθητή/τριας ή να βρει άλλους τρόπους επικοινωνίας με την οικογένεια, όπως είναι μέσω τηλεφώνου ή μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Παράλληλα, μέσω του συλλόγου γονέων προωθείται και επιδιώκεται η επικοινωνία με το σύλλογο διδασκόντων και τον/την διευθυντή/τρια της μονάδας. Ακόμη, πολλά σχολεία έχουν οργανώσει σχολές γονέων, στις οποίες συμμετέχουν από κοινού εκπαιδευτικοί και γονείς. Σε περιπτώσεις που προκύπτουν προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ των δύο αυτών πλευρών, το σχολείο είναι εκείνο που οφείλει να αποκαταστήσει τις διαύλους επικοινωνίας. Πολλές φορές, όμως, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι γονείς είναι παρεμβατικοί το έργο τους και ότι περιορίζουν την αυτονομία τους. Επίσης, δεν είναι λίγες φορές που οι επισκέψεις των γονέων στο σχολείο είναι ολιγόλεπτες και έχουν κυρίως τυπικό χαρακτήρα, όπως η λήψη των ελέγχου προόδου ή συμπλήρωση κάποιων εντύπων. Κάποιες φορές, οι γονείς συνδυάζουν την παρακολούθηση των σχολικών εορτών με την ενημέρωση για την προόδου των παιδιών τους, γεγονός που περιορίζει σημαντικά το χρόνο συζήτησης με τον/την εκπαιδευτικό (Πολυμεροπούλου και Σόρκου,2015).

### **2.8.3 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών**

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες λαμβάνει χώρα τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής τάξης. Μέσα στην σχολική αίθουσα και οι δύο συνδιαλεγόμενες πλευρές προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές της άλλης πλευράς και αντιδρούν ανάλογα με τα συμπεράσματα που εξάγουν και υιοθετούν ανάλογη στάση (Σφήκα,2017). Ως κύριος υπεύθυνος, όμως, για την επικοινωνία μεταξύ του/της δασκάλου/ας με τους/τις μαθητές/τριες ορίζεται ο/η εκπαιδευτικός ως ενήλικος/η και ως έμπειρος άνθρωπος που κατέχει τις κατάλληλες γνώσεις για να επιδρά στα συναισθήματα και στις σκέψεις των παιδιών (Μπίκος,2004). Ο/Η δάσκαλος/α είναι αυτός που θα αποφασίσει αν η διδακτική επικοινωνία θα είναι μονόδρομη, δηλαδή αν αυτός/ή θα μιλάει, θα αποφασίζει και θα διδάσκει μέσα στην σχολική αίθουσα και οι μαθητές/τριες θα είναι απλά ακροατές ή πολυδιάστατη, δηλαδή αν η γνώση θα προκύπτει μέσα από παιδαγωγικά παιχνίδια κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων και τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου, που θα καθοδηγεί και θα

συμβουλεύει ώστε να αντιμετωπιστούν και να διαχειριστούν όλα τα επικοινωνιακά προβλήματα (Καφέτσιος,2008). Σε αυτό το σημείο θα αναφερθεί ο τρόπος που αντιδρούν οι μαθητές/τριες στις ερωτήσεις του/της δασκάλου/ας, όπως αναφέρουν οι Edwards και Mercer (1987) στους Μπερερής και Τρούκη (2009). Όταν ο/η εκπαιδευτικός θέτει ένα ερώτημα, υπάρχουν τρεις πιθανή τρόποι απόκρισης: η αυθόρμητη συμβολή, η προκληθείσα συμβολή και η αναδρομική εκμείευση. Στην αυθόρμητη συμβολή, οι μαθητές/τριες αποκαλύπτουν πληροφορίες και λεπτομέρειες, τις οποίες δεν έχει αναφέρει προηγουμένως ο/η εκπαιδευτικός και τις οποίες δεν έχει ζητήσει. Στην προκληθείσα συμβολή, οι μαθητές/τριες απαντούν στην ερώτηση του/της εκπαιδευτικού σχολιάζοντας και κάνοντας παρατηρήσεις σχετικά με το ερωτούμενο θέμα. Τέλος, στην αναδρομική εκμείευση, ο/η δάσκαλος ζητάει από έναν/μία μαθητή/τρια να επαναλάβει την απάντηση που ο/η ίδιος/α έδωσε, με σκοπό να τονίζει την αξία της απάντησης και να ακουστεί ξανά στην τάξη. Και αντίστροφα, όμως, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εκμειεύσουν πληροφορίες από τον/την εκπαιδευτικό τους είτε εκφράζοντας την απογοήτευσή τους είτε παρακαλώντας τους να τους/τις αποκαλύψουν πληροφορίες, τις οποίες ο/ η δάσκαλος τους/τις κρατάει κρυφές (Μπερερής και Τρούκη,2009). Ταυτόχρονα, πέρα από τους τρόπους που απαντούν οι μαθητές/τριες στο/η δάσκαλο/α τους, παίζει σημαντικό ρόλο και ο χρόνος και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί ρωτούν το ακροατήριό τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί συνήθως καταφεύγουν στις ερωτήσεις ως μέσο διαφυγής από μια επικοινωνιακή διαδικασία που δεν αποδίδει και οι απαντήσεις που αναμένουν εντάσσονται, κυρίως, σε προκαθορισμένα πλαίσια (Wood,1999 στη Νόβα-Καλτσούνη,2010). Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις αποθαρρύνουν τη μαθητική κοινότητα να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία και την ωθούν να μαντεύει κάθε φορά τη σωστή απάντηση. Ακόμη, λόγω της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, ο οποίος πολλές φορές μειώνεται λόγω εξωτερικών παραγόντων, ο/η εκπαιδευτικός δε δίνει στους/στις μαθητές/τριες του/της το χρόνο που απαιτείται για να σκεφτούν και να απαντήσουν σωστά.

Αξίζει ακόμη να υπογραμμιστεί η επικοινωνιακή συμπεριφορά που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική αίθουσα (Σταμάτης,2005). Ανάλογα με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως επικοινωνιακός ή ως κατά περίπτωση επικοινωνιακός ή ως μη επικοινωνιακός. Ο/Η επικοινωνιακός εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την έναρξη της επικοινωνιακής διαδικασίας είτε κάνοντας τοποθετήσεις γενικού περιεχομένου είτε

κάνοντας σχόλια για την συνδιαλεγόμενη πλευρά, σεβόμενος/η πάντα την προσωπικότητα του άλλου. Είναι κεφάτος/η, ευδιάθετος/η και χαμογελαστός/ή. Προσελκύει τους/τις συνομιλητές/τριες του/της και είναι δεκτικός/ή σε κάθε άποψη ή γνώμη. Ο/Η κατά περίπτωση επικοινωνιακός/ή εκπαιδευτικός αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις μόνον εφόσον θεωρεί ότι τον/την συμφέρουν και επιδιώκει να επικοινωνεί με άτομα που θεωρεί ότι αξίζουν να είναι συνομιλητές του/της. Συχνά διαχωρίζει τους/τις μαθητές/τριες του/της ανάλογα με τις ικανότητες και τα προσόντα τους και τους/τις επιδεικνύει την ανάλογη συμπεριφορά. Κατακλύζεται από εγωιστικά συναισθήματα και κύριος σκοπός του/της είναι η ανάπτυξη δημόσιων σχέσεων, οι οποίες προβάλλουν την επαγγελματική του/της ικανότητα. Καταλήγοντας, ο/η μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός έχει ελάχιστες διαπροσωπικές σχέσεις και με τους/τις μαθητές/τριες του/της και με τους/τις συναδέλφους/ισσές του και με τους γονείς. Ως κύριο σκοπό του έχει την περάτωση του υπηρεσιακού του/της καθήκοντος. Είναι δύστροπος/η και χαρακτηρίζεται από κατήφεια, κυνικότητα και βλοσυρότητα. Δεν έχει ομιλητική διάθεση και προσπαθεί να αναλαμβάνει ρόλου δικαστή, όταν προκύπτουν διαμάχες ή τριβές.

## ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ

### 3.1 Ορισμός Αμεσότητας

Ο όρος της «αμεσότητας» εισήχθη για πρώτη φορά από τον Mehrabian (1969) και ορίζεται ως «επικοινωνιακή συμπεριφορά που ενισχύει την εγγύτητα και τη μη λεκτική επικοινωνία με τον άλλο» (Velez και Cano ,2008,σ.76). Ο ίδιος ερευνητής υπογραμμίζει ότι η αμεσότητα, όπως εκφράζεται μέσω των μη λεκτικών συμπεριφορών, μειώνει τη φυσική και συναισθηματική απόσταση στη διαπροσωπική επικοινωνία. Ο ορισμός, μετέπειτα, εμπλουτίστηκε από τον Gorham (1988), ο οποίος συμπεριέλαβε τη λεκτική αλληλεπίδραση, η οποία αυξάνει τη ψυχολογική εγγύτητα ανάμεσα στους/στις δασκάλους/ες και τους/τις μαθητές/τριες. Ένας ακόμη ορισμός της αμεσότητας διατυπώθηκε από τους Thweatt και McCroskey (1996) στον οποίο αναφέρεται ότι «η αμεσότητα είναι οι επικοινωνιακές συμπεριφορές που μειώνουν την αντιλαμβανόμενη από το άτομο απόσταση από το συνομιλητή του» (Bozkaya & Audin,2007,p.2). Η αμεσότητα έχει συνδεθεί με το κίνητρο προσέγγισης– αποφυγής, σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι πλησιάζουν ό,τι τους αρέσει και αποφεύγουν ό,τι δεν τους αρέσει (Mehrabian,1981). Ο Mehrabian (1981) και μερικοί άλλοι ερευνητές όπως ο Christophel (1990), οι Edwards & Edwards (2001) και ο Gorham (1988) διέκριναν την αμεσότητα σε δύο κατηγορίες, τη λεκτική και τη μη λεκτική αμεσότητα.

#### 3.1.1 Ορισμός Λεκτικής Αμεσότητας των Εκπαιδευτικών

Η λεκτική αμεσότητα των δασκάλων αναφέρεται στον άμεσο τρόπο που χρησιμοποιούνται οι ρηματικές και ονομαστικές εκφράσεις και στο βαθμό που εκφράζουν αρέσκεια ή δυσαρέσκεια. Πιο συγκεκριμένα, η λεκτική αμεσότητα φαίνεται μέσα από τη χρήση παροντικών ή παρελθοντικών χρόνων, μέσα από τη χρήση κτητικών εκφράσεων, όπως η τάξη μου/ η τάξη μας και μέσα από αναφορές, όπως εγώ/εμείς (O'Sullivan, Hunt & Lippert,2004). Αυτούς του είδους οι συμπεριφορές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική μάθηση (Seifu & Gerbu,2012). Επίσης, έχει αποδειχτεί ότι η λεκτική αμεσότητα σχετίζεται με τη μη λεκτική αμεσότητα (Edwards & Edwards,2001) και επιδρά στην αποτελεσματική διδασκαλία (Liando,2010). Ακόμα, η λεκτική αμεσότητα σχετίζεται με τα κίνητρα των μαθητών και τη μάθηση και μέσω αυτής παροτρύνονται οι μαθητές/τριες για

περισσότερες επιτυχίες (Wilson & Locker Jr,2008 και Chesebro & McCroskey,2001). Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι/ες που εκφράζουν άμεσες συμπεριφορές, αυξάνουν και τη διάθεση και πρόθεση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή και αλληλεπίδραση την ώρα του μαθήματος (Bozkaya & Audin,2008). Η λεκτική αμεσότητα εκφράζεται κυρίως την ώρα της διδασκαλίας μέσω της χρήσης επαίνων, του χιούμορ, της συχνής χρήσης των ονομάτων των μαθητών, της αυτό-αποκάλυψης του/της δασκάλου/ας μέσω της αναφοράς προσωπικών του/της εμπειριών, της επιθυμίας να δεθεί με τους/τις μαθητές/τριες μέσω της συζήτησης και γενικά οποιαδήποτε διάθεση να γνωριστεί και να αναπτύξει σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες εντός και εκτός τάξης (Edwards & Edwards, 2001 & Gorham, 1988). Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική αμεσότητα στηρίζεται στο κίνητρο προσέγγισης-αποφυγής.

### 3.1.2 Ορισμός Μη Λεκτικής Αμεσότητας των Εκπαιδευτικών

Η μη λεκτική αμεσότητα είναι σε μεγάλο βαθμό μια γλώσσα επικοινωνίας που εκφράζει πιο αποτελεσματικά τα αισθήματα ζεστασιάς, εγγύτητας και κτητικότητα (Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987). Το 1981, ο Mehrabian δήλωσε ότι σπάνια οι άνθρωποι επικοινωνούν σιωπηρά (μη λεκτικά) σύνθετες πληροφορίες, τις οποίες μπορούν να εκφράσουν με λέξεις· η σιωπηρή επικοινωνία πραγματεύεται κυρίως τη μετάδοση πληροφοριών για τα συναισθήματα, τις προτιμήσεις ή τις απέχθειες και τις συμπεριφορές. Το σκεπτικό της μη λεκτικής αμεσότητας βασίζεται στην ιδέα ότι οι δάσκαλοι/ες προτιμούν να εκφράζουν μη λεκτικά τα αισθήματα της κινητοποίησης, της αρεσκείας, της ευχαρίστησης και της επικράτησης. Αυτά τα αισθήματα γίνονται άμεσα αντιληπτά μέσω της οπτικής επαφής, της στάσης του σώματος, της φυσικής απόστασης, της επαφής και της κίνησης (Rocca,2007) και έχουν σκοπό την έλκυση της προσοχής των μαθητών την ώρα της διδασκαλίας. Όπως αναφέρει ο Andersen (1979) «όσο πιο άμεσο είναι ένα άτομο, τόσο πιο πιθανό είναι να επικοινωνεί σε κοντινή απόσταση, με χαμόγελο, να διατηρεί οπτική επαφή, να χρησιμοποιεί άμεσο σωματικό προσανατολισμό, να κάνει κινήσεις και χειρονομίες, να αγγίζει τους άλλους, να είναι χαλαρό και να είναι φωνητικά εκφραστικό».

## 3.2 Ιστορική Ανασκόπηση της Έρευνας για τη Μη Λεκτική Αμεσότητα του/της Εκπαιδευτικού

Η αμεσότητα του/της εκπαιδευτικού μελετήθηκε έντονα από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 έως τα μέσα του 1980 κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Σταμάτης,2014). Στη συνέχεια, εντατικοποιήθηκε η μελέτη της και σε άλλες χώρες, οι οποίες με τη σειρά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αμεσότητα «συνδέεται με ποικίλα και θετικά αποτελέσματα στην τάξη, ειδικότερα όταν ο/η εκπαιδευτικός δεν συμπεριφέρεται μόνο ως τεχνοκράτης αλλά και ως παιδαγωγός-δάσκαλος, του/της οποίου/ας η διδασκαλία συνιστά μια μορφή τέχνης που ασκείται στο πλαίσιο της δημιουργικότητας» (Ozmen,2010 στο Σταμάτης,2014,σ.331 ).

Πρώτος ο Mehrabian (1969) εισήγαγε τον όρο της αμεσότητας μέσα από τις μελέτες που διεξήγαγε στην εκπαίδευση και στην επικοινωνία. Στην συνέχεια ο Hesler (1972) απέδειξε ότι «η απόσταση που τηρούσαν οι εκπαιδευτικοί από τους/τις μαθητές/τριες τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ασκούσε επίδραση στην αντίληψη των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη φιλικότητα του/της εκπαιδευτικού» (Σταμάτης,2014,σ.331). Το 1979 ο Andersen μελέτησε πρώτος την αμεσότητα στις Επιστήμες της Αγωγής. Λίγο αργότερα το 1993, οι Ambady και Rosenthal, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο εκφραστικοί μη λεκτικά, έχουν πιο μεγάλη απήχηση στους/στις μαθητές/τριες τους. Στα πλαίσια της έρευνας για την αμεσότητα οι McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond και Barraclough (1996) απέδειξαν τη σχέση της φωνής, της οπτικής επαφής και του χαμόγελου ως παράγοντες που επηρεάζουν τη μη λεκτική αμεσότητα. Το 2000 οι Richmond και McCroskey μελέτησαν τους τρόπους που εκδηλώνεται η μη λεκτική αμεσότητα. Από το 1990 έως και σήμερα έχουν εκπονηθεί πολλές μελέτες σχετικά με την αμεσότητα, ωστόσο δε γίνεται πάντοτε η διάκριση μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής αμεσότητας (Σταμάτης,2014).

### **3.2.1 Έρευνες για τη σχέση της Μη Λεκτικής Αμεσότητας με τη Διδασκαλία**

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών που έχουν εκπονηθεί αναδεικνύουν τη σύνδεση της μη λεκτικής αμεσότητας με τις μαθητικές επιδόσεις, χωρίς, ωστόσο, να διευκρινίζονται ακριβώς οι ψυχοσυναισθηματικές διεργασίες, μέσω των οποίων οι συμπεριφορές αμεσότητας επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα (Σταμάτης,2014 και Albers,2009). Οι Richmond, McCroskey, Plax & Kearney (1986) κατέληξαν ότι ένα επιδραστικό μοντέλο συνδέει τη μάθηση με την αμεσότητα. Σύμφωνα με αυτό το



επιδραστικό μοντέλο, «η εκδήλωση συμπεριφορών αμεσότητας από τους εκπαιδευτικούς, αυξάνει τη θετική στάση των μαθητών τους απέναντι στο μάθημα, εμποδώνοντας, συνεπώς, καλύτερα και την ύλη που ο/η εκπαιδευτικός παραδίδει» (Σταμάτης,2014,σ.332). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Furlich (2016) , στην οποία υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν άμεσες συμπεριφορές, συχνά επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών τους. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αυστραλία, στη Φιλανδία, στο Πουέρτο Ρίκο και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ανιχνεύθηκε μία ισχυρή σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής μάθησης και της μη λεκτικής αμεσότητας (McCroskey et al., 1996). Μερικές έρευνες, ωστόσο, δεν συμφωνούν με τη σχέση της αμεσότητας με τη μάθηση, όπως για παράδειγμα οι έρευνες των Chesebro (2003) και Folwell (2000) , οι οποίοι δε βρήκαν καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής αμεσότητας του/της δασκάλου/ας και της γνωστικής μάθησης των μαθητών (Σταμάτης,2014). Κάποιες άλλες έρευνες ανέδειξαν τη σχέση της μη λεκτικής μάθησης με τη συναισθηματική μάθηση (Σταμάτης,2014). Οι Witt & Wheelless (2001) διαπίστωσαν ότι η μη λεκτική αμεσότητα του/της εκπαιδευτικού ασκεί έντονη συναισθηματική επίδραση στο/η μαθητή/τρια. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Mottet, Parker-Raley, Beebe & Cunningham (2007), οι οποίοι υπογράμμισαν ότι η ανάπτυξη συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας την ώρα της διδασκαλίας, διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και μεγαλύτερη θέληση να εργαστούν πιο σκληρά, αν αυτό απαιτείται (Σταμάτης,2014). Το 2005 ο Garratt προσπάθησε να προσδιορίσει εκείνες τις συμπεριφορές των καθηγητών ισπανικών που εκφράζουν μη λεκτική αμεσότητα μέσω βίντεο και προσομοιώσεων. Την ίδια χρονιά η Saechoo (2005) εξέτασε τους βοηθούς εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τη λεκτική και μη αμεσότητα, τη γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική μάθηση ανάλογα με το φύλο τους. Άλλες έρευνες σχετικά με τη μη λεκτική αμεσότητα, επικεντρώθηκαν στη σχέση της με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Zhang & Sapp,2007). Μερικά χρόνια μετέπειτα, το 2012 οι Roberts και Friedman εξέτασαν τον τρόπο που επηρεάζει η μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθως, το 2013 οι Estep και Roberts εξέτασαν τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών μέσω αυτοαναφορών και μέσω των απόψεων των μαθητών/τριών τους. Οι LeFebvre και Allen (2014)

μελέτησαν την αμεσότητα των βοηθών εκπαιδευτικών στα πανεπιστημιακά εργαστήρια και στις μικρές τάξεις. Επιπλέον, το 2014 οι Aloisio και Klinzing διερεύνησαν τη σχέση του φύλου με τη μη λεκτική αμεσότητα. Τέλος, το 2019 ο Sozer προσπάθησε να προσδιορίσει τη μη λεκτικά άμεσες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών τους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, έχει εκπονηθεί μία έρευνα σχετικά με τη μη λεκτική αμεσότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από τον Σταμάτη (2014). Στη συγκεκριμένη έρευνα ανιχνεύθηκαν οι τάσεις των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Συνοπτικά, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής τείνουν να εκφράζουν μέτρια προς μεγάλη μη λεκτική αμεσότητα. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να εκφράζουν μέτρια μη λεκτική αμεσότητα και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν συμπεριφορές μέτριας προς χαμηλής μη λεκτικής αμεσότητας.

### 3.3 Μη Λεκτική Αμεσότητα στη Σχολική Τάξη

Η μη λεκτική επικοινωνία έχει ισχυρή επίδραση σε πολλές πτυχές της επικοινωνίας με τους άλλους, όπως στην εξουσία και στην αμεσότητα (Albers,2009). Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σχετικά με την αμεσότητα και όπως έχει αναφερθεί, δεν γινόταν πάντα ο διαχωρισμός ανάμεσα σε λεκτική και μη λεκτική αμεσότητα. Από τη μία πλευρά, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι άμεσες συμπεριφορές επηρεάζουν τη μάθηση μέσω της αλλαγής κινήτρων των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Christophel,1990). Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες αποδίδουν περισσότερο μέσα στη σχολική τάξη, επειδή παρακινούνται από τις άμεσες συμπεριφορές των δασκάλων τους (Albers,2009). Ο Klinzing (2013) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν άμεσες συμπεριφορές, αυξάνουν την όρεξη των μαθητών, τραβώντας τους με αυτό τον τρόπο την προσοχή τους, δημιουργώντας ένα περιβάλλον δημιουργικής μάθησης και ήπιων διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης,2014). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Hsu (2010) , στην οποία φαίνεται ότι οι δάσκαλοι/ες που είναι χαμογελαστοί/ες, έχουν χαλαρή στάση σώματος, κάνουν χειρονομίες και χρησιμοποιούν τη φωνή τους με διάφορους τρόπους επιδρούν θετικά στους/στις μαθητές/τριες τους την ώρα της. Ακολούθως, ο Garratt (2005) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη έχει να αντιμετωπίσει συμπεριφορές, όπως η ονειροπόληση, ο ύπνος, η ανταλλαγή

σημειώσεων ή ψίθυρους, και μέσω των μη λεκτικά άμεσων εκδηλώσεων μπορεί να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι η οπτική επαφή και η κίνηση κοντά στους/στις μαθητές/τριες που συμπεριφέρονται κατά αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επιφέρουν την επιθυμητή ησυχία και αντιμετώπιση των ανήσυχων παιδιών. Από την άλλη πλευρά, έρευνες έχουν δείξει ότι η αμεσότητα επιδρά στην μάθηση μέσω ενός συναισθηματικού μοντέλου (Rodriguez, Plax & Kearney,1996). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι δάσκαλοι/ες μέσω των άμεσων συμπεριφορών επηρεάζουν θετικά τη στάση των μαθητών απέναντι στη διδακτέα ύλη και συνεπώς την επιθυμία των μαθητών να μάθουν περισσότερα για αυτό το θέμα (Albers,2009). Άλλες έρευνες έχουν φανερώσει ότι η αμεσότητα επιδρά στη θέληση των μαθητών να συμμετάσχουν μέσα στην τάξη και στο μάθημα (Menzel & Carrell,1999). Πέρα, όμως, από τον τρόπο που επιδρά η μη λεκτικά άμεση συμπεριφορά του/της δασκάλου/α στο/η μαθητή/τρια έχει ερευνηθεί και το αντίστροφο. Οι Baringer & McCroskey (2000) απέδειξαν ότι οι δάσκαλοι/ες αλληλεπιδρούν πιο θετικά με τους/τις μαθητές/τριες που αναπτύσσουν άμεσες συμπεριφορές από ότι με τους/τις μαθητές/τριες που έχουν χαμηλή έκφραση αμεσότητας. Στα πλαίσια της μη λεκτικής αμεσότητας μέσα στη σχολική τάξη, οι Jaasma & Koper (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική αμεσότητα επηρεάζουν τη θέληση των μαθητών να έρθουν σε επαφή με τον/την δάσκαλο/α και μέσα στη σχολική τάξη και εκτός τάξης. Επιπρόσθετα, απέδειξαν ότι η επαφή με το/τη δάσκαλο/α εκτός τάξης κινητοποιεί το/τη μαθητή/τρια να αποδώσει καλύτερα μέσα στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός που παρουσιάζει άμεσες συμπεριφορές, επιτυγχάνει τη μείωση της απόστασης, ψυχοσυναισθηματικής και φυσικής, από τους/τις μαθητές/τριες του/της, διαμορφώνοντας έτσι το παιδαγωγικό κλίμα (Σταμάτης,2014). Καταλήγοντας, είναι λογικό να ειπωθεί ότι οι πιο έμπειροι/ες εκπαιδευτικοί που εκφράζονται μη λεκτικά και γνωρίζουν πώς να παρουσιάσουν την ύλη τους μαθήματός τους πιο «ζωντανά», πιο άμεσα και με πιο διαδραστικό τρόπο, πετυχαίνουν να κερδίσουν την συγκέντρωση των μαθητών τους, οι οποίοι θα θυμούνται πιο εύκολα το συγκεκριμένο μάθημα, επειδή τους είχε επιστήσει την προσοχή (Σταμάτης,2014).

### 3.3.1 Μη Λεκτική Αμεσότητα και Μάθηση

Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις άμεσες συμπεριφορές και στη μάθηση (Allen & Shaw,1990, Christophel,1990, Rodriguez,Plax &Kearney,1996, Menzel & Carrell,1999). Η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως «μια μακροχρόνια, διαρκής και επίπονη διαδικασία, η οποία παραπέμπει στην κατανόηση, τροποποίηση ή επίτευξη γνωστικών ή συναισθηματικών στόχων που εκδηλώνονται ως αλλαγή συμπεριφοράς» (Bloom,1976 στο Σταμάτης,2014,σ.334). Η μάθηση διακρίνεται σε γνωστική, συναισθηματική και σε εκμάθηση συμπεριφοράς (Σταμάτης,2014). Η γνωστική μάθηση επικεντρώνεται στην κατανόηση και απομνημόνευση της γνώσης. Η συναισθηματική μάθηση δίνει έμφαση στη διαμόρφωση μιας θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στον μάθημα ή στον εκπαιδευτικό αντίστοιχα και η εκμάθηση συμπεριφοράς στοχεύει στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών ικανοτήτων. Η σχέση αμεσότητας και μάθησης στοιχειοθετείται από δύο κυρίως θεωρίες: τη θεωρία των κινήτρων μάθησης (theory of motivations) και τη θεωρία διέγερσης της προσοχής (theory of attention) (Σταμάτης,2014). Τα κίνητρα μάθησης μπορεί να είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά (Brophy,1983). «Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε μια διαρκή προδιάθεση για μάθηση, ενώ τα εξωτερικά παραπέμπουν σε περιστασιακή στάση απέναντι σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή διδασκαλία» (Σταμάτης,2014,σ.335). Τα κίνητρα μπορούν να ενεργοποιηθούν μέσω συμπεριφορικών μοντέλων με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Σταμάτης (2014) η αμεσότητα στηρίζεται σε στοιχεία της θεωρίας των κινήτρων, κυρίως όσον αφορά τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία στηρίζεται στη σχέση προσέγγισης – αποφυγής. Όσον αφορά τη θεωρία διέγερσης της προσοχής, είναι ωφέλιμο να επισημανθεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται και παρουσιάζουν το μάθημα με ενδιαφέρον και τραβούν την προσοχή των μαθητών, τότε οι μαθητές/τριες με τη σειρά τους αντιλαμβάνονται καλύτερα τη διδακτέα ύλη και προσδοκούν την επιτυχία, ενώ σε αντίθετη περίπτωση απογοητεύονται και ελλοχεύει ο κίνδυνος μέχρι και να εγκαταλείψουν το σχολείο (Richmond & McCroskey,2000). Όπως αναφέρει και ο Folwell (2000), «αν οι μη λεκτικές συμπεριφορές ενός/μιας εκπαιδευτικού επιδρούν θετικά στη συναισθηματική μάθηση ενός/μιας μαθητή/τριας, γεγονός που αποτελεί ισχυρό παράγοντα διέγερσης της συμπάθειας των μαθητών για τη διδακτική διαδικασία και το περιεχόμενο του μαθήματος, τότε οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα καλό εργαλείο, για να κάνουν τους/τις μαθητές/τριες τους να ενδιαφέρονται για το μάθημα και την πειθαρχία στην τάξη».

### 3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη Μη Λεκτική Αμεσότητα των Εκπαιδευτικών

Η μη λεκτική αμεσότητα εκφράζεται μέσω των συμπεριφορών του/της εκπαιδευτικού, οι οποίες περιλαμβάνουν την αναφορά προσωπικών εμπειριών, το χιούμορ, την χρήση των ονομάτων των μαθητών, την παρακίνηση για συμμετοχή στη τάξη κ.ά. (Σταμάτης,2014). Επιπλέον, το χαμόγελο, οι χειρονομίες, η οπτική επαφή, ο χρωματισμός της φωνής, το άγγιγμα, η στάση του σώματος είναι μορφές της μη λεκτικής αμεσότητας κ.ά. (Σταμάτης,2014). Η διδακτική αμεσότητα του/της εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από κάποιους παράγοντες, οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια.

#### 3.4.1 Εκφράσεις του Προσώπου

Οι εκφράσεις του προσώπου διακρίνονται σε αυθόρμητες και σε υποκριτικές (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Οι αυθόρμητες εκφράσεις προκαλούνται λόγω συναισθηματικών διεγέρσεων, ενώ οι υποκριτικές εκφράσεις προκαλούνται λόγω των κοινωνικών κανόνων χωρίς να υπάρχει παράλληλη συναισθηματική έκφραση. Τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τότε ένας/μία ενήλικας υποκρίνεται και δεν εκφράζει αυτό που ακριβώς νιώθει (Harris, Olthof & Terwogt, 1981). Έτσι, όταν ένας/μία εκπαιδευτικός προσποιείται ότι ενδιαφέρεται για το μάθημα ή για τους/τις μαθητές/τριες του/τις, το ακροατήριο του/της μπορεί να αντιληφθεί ότι υποκρίνεται, όπως και αντίστροφα ένας/μία μαθητής/τρια που προσποιείται ότι παρακολουθεί, γίνεται αντιληπτός/ή από το/τη δάσκαλο/α. Οι εκφράσεις του προσώπου αντανακλούν τα συναισθήματα του/της εκπαιδευτικού και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα (Σταμάτης,2014). Ένας/Μία εκπαιδευτικός που έχει μια δυσάρεστη και πληκτική έκφραση, θεωρείται αδιάφορος/η για την παιδαγωγική διαδικασία, ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός που χαμογελάει και έχει μια θετική έκφραση προσώπου, εκπέμπει αμεσότητα, συμπάθεια και φιλική διάθεση. Ειδικά, το χαμόγελο αποτελεί «αυθόρμητη ένδειξη ικανοποίησης, χαράς και αποδοχής ή σκόπιμο και οιονεί «επαγγελματικό» σημείο ευδιαθεσίας» (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014,σ.98). Ένας/Μία δάσκαλος/α μπορεί να χαμογελάσει σε ένα/μία μαθητή/τρια για πολλούς λόγους, όπως για επιβράβευση των επιδόσεων του/της ή της

συμπεριφοράς του/της, ως δείγμα κατανόησης σε κάτι που απασχολεί το/τη μαθητή/τρια ή ως συγχώρεση για κάποια παράλειψή του/της (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι το χαμόγελο εκπέμπει μεταδοτικότητα και θετικότητα και μέσω αυτού ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χαλαρώσει τη τάξη του/της και να δημιουργήσει ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Συνοψίζοντας, ένας/μία εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσεκτικός με τους μορφασμούς και τις εκφράσεις του/της, ώστε να μπορεί να εκδηλώσει ορθά αυτά που νιώθει αλλά και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τις εκφράσεις των μαθητών/τριών του/της. Είναι, τέλος, προτιμότερο ένας/μία δάσκαλος/α να προσπαθεί να είναι ουδέτερος ως προς τις εκφράσεις του/της, παρά οι εκφράσεις του/της να έρχονται σε αντίθεση με τα λεγόμενα του/της ή με τις υπόλοιπες κινήσεις του σώματος του/της (Μπάλλα,2018).

### 3.4.2 Βλέμμα και οπτική επαφή

Η οπτική επαφή είναι ένα από τα πιο σημαντικά κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας και μπορεί να μεταφέρει είτε θετικά είτε αρνητικά μηνύματα και συναισθήματα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Όπως αναφέρει η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2012,σ.73) «το ανθρώπινο βλέμμα έχει την ικανότητα να προκαλεί ισχυρές συναισθηματικές διεγέρσεις μεταβιβάζοντας σιωπηλά αγάπη, τρυφερότητα, μίσος, απόρριψη και πολλά άλλα συναισθήματα και στάσεις». Είναι η αρχή κάθε διαπροσωπικής σχέσης και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη φύση της επαφής και τη ροή του λόγου την ώρα της συζήτησης (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Όταν ένας άνθρωπος επιδιώκει την οπτική επαφή με ένα άλλο, σημαίνει ότι επιθυμεί την έναρξη μιας διαπροσωπικής επικοινωνίας, ενώ όταν το αποστρέφει, δηλώνει την απροθυμία του να ανοίξει ή να συνεχίσει μία συζήτηση. Η αποστροφή του βλέμματος μπορεί να δηλώνει εμπάθεια, σκέψη ή προβληματισμό για τα θέματα που βρίσκονται υπό εξέταση (Μπάλλα,2018). Πιο συγκεκριμένα, ένας/μία εκπαιδευτικός που μπαίνει μέσα σε μία σχολική τάξη, προσπαθεί αρχικά να ελκύσει τα βλέμματα των μαθητών/τριών του/της και στην συνέχεια να ξεκινήσει το μάθημα του/της. Ένα κάτι τέτοιο δε συμβεί, σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει αναπτύξει την οπτική επαφή μαζί με την τάξη του/της (Μπάλλα,2018). Ακολούθως, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όταν ο/η εκπαιδευτικός αποφεύγει να κοιτάξει ένα/μία μαθητή/τρια με δυσκολίες, του/της φανερώνει με αυτόν τον τρόπο την αποστροφή του/της, ενώ όταν κοιτάζει τους/τις

καλούς/ες μαθητές/τριες, τους/τις παροτρύνει να συμμετάσχουν στις διαδικασίες της τάξης (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Επίσης, ένα «συγκαταβατικό» βλέμμα του/της εκπαιδευτικού προς τους «καλούς/ές» μαθητές/τριες της τάξης, όταν ένας/μία αδύναμος/η μαθητής/τρια απαντάει λαθεμένα, δηλώνει ότι ο/η εκπαιδευτικός αναζητάει την κατανόηση τους (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Και αντίστροφα, όταν ένας/μία μαθητής/τρια κοιτάζει έξω από το παράθυρο βαριεστημένα, ο/η εκπαιδευτικός δε θα τον/την αντιμετωπίσει θετικά (Καρακίτσα και Ντάβου,2014). Ακόμη, οι οφθαλμικές κινήσεις των μαθητών/τριών μπορεί να φανερώσουν ότι βρίσκονται σε έντονες γνωστικές διαδικασίες, ειδικά κατά τη διάρκεια ερωταπαντήσεων. Επίσης, πρέπει να τονισθεί ότι ο/η ερωτώμενος/η συχνά αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με τον άνθρωπο που του/της έθεσε την ερώτηση, ενώ όταν είναι έτοιμος/η να απκριθεί, κοιτάει τον/την ερωτώντα/ουσα στα μάτια (Μούτσιος – Ρέντζος και Σταμάτης,2014). Η εστίαση του βλέμματος του/της εκπαιδευτικού σε ένα/μία μαθητή/τρια την ώρα της διδασκαλίας δε διαρκεί περισσότερο από τρία δευτερόλεπτα και δηλώνει ενδιαφέρον. Εάν διαρκεί περισσότερο, τότε ο/η εκπαιδευτικός θέλει να περάσει κάποιο μήνυμα στο/στη μαθητή/τρια, όπως να προσέχει πιο πολύ, να κάνει ησυχία ή να τον/την επιβραβεύσει (Σταμάτης,2014). Σύμφωνα με την Καρακίτσα και Νταβού (2014) και τον Argyle (1998), η διάρκεια και η συχνότητα της οπτικής επαφής μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, μπορούν να χαρακτηρίσουν έναν/μία εκπαιδευτικό ως επιφυλακτικό/ή, αν διαρκεί το 15% του χρόνου ομιλίας, ως φιλικό/ή και ώριμο/η, αν διαρκεί περίπου το 80% του χρόνου αυτού. Επιπλέον, πέρα από την οπτική επαφή αξίζει να αναφερθεί ότι και το πόσο συχνά ένας/μία εκπαιδευτικός ανοιγοκλείνει τα μάτια του, καθορίζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών του/της (Dharmawansa, Fukumura, Marasinghe και Madhuwanthi,2015). Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός που ανοιγοκλείνει πολύ συχνά τα μάτια του προκαλεί εκνευρισμό και διασπά την προσοχή της τάξης του/της και εκδηλώνει με αυτόν τον τρόπο το άγχος του/της ή ότι είναι αναστατωμένος/η ψυχολογικά. Καταλήγοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι «το βλέμμα εγκαθιδρύει γέφυρες. Η απουσία του τις αποκόπτει» (Καρακίτσα και Ντάβου,2014,σ.127).

### 3.4.3 Στάσεις, κινήσεις και χειρονομίες

«Το σώμα είναι ο τόπος της κοινωνικής πληροφορίας, την οποία η κοινωνία εντυπώνει πάνω στο άτομο απαιτώντας από το σώμα να την εντάξει (ενσωματώσει)

μέσα από τη, συνήθως τελετουργική, κίνηση» (Γκασούκα,2014). Το ανθρώπινο σώμα προσαρμόζεται στις καταστάσεις. Αντίστοιχα, και η στάση του σώματος του/της εκπαιδευτικού μπορεί να δηλώνει διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός που έχει όρθια και ευθυτενή στάση σώματος, ίσως δηλώνει τον έλεγχο, ενώ η καθιστή θέση προωθεί την αυτονομία. Επιπλέον, «η ακίνητη σιωπή, ίσως αποτελεί κάλεσμα για ηρεμία ενόψει της αρχής του μαθήματος (και δεν αποκλείεται να είναι προτιμότερη από τις αντιφατικές ως προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα-φωνές, εκκλήσεις και χειρονομίες)» (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014,σ.96). Η στάση του ανθρώπινου σώματος επηρεάζεται ακόμη και από το βαθμό έλξης και συμπάθειας ή αντιπάθειας προς τον άλλον. Η μειωμένη απόσταση, η συμμετρική κλίση και ο αμοιβαίος προσανατολισμός των σωμάτων των αλληλεπιδρώντων, τα παρατεταμένα βλέμματα, τα αγγίγματα και τα χαμόγελα αποδεικνύουν θετικά συναισθήματα μεταξύ των ατόμων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Αντίθετα, οι στάσεις που δεν επιτρέπουν στους συνομιλητές την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, όπως η γυρισμένη πλάτη, εκφράζουν δυσαρέσκεια και απόρριψη. Αντίθετα, «οι στάσεις που περιορίζουν τη θέα των προσώπων των συνομιλητών, με αποκορύφωμα τη γυρισμένη πλάτη, φανερώνουν δυσαρέσκεια και απόρριψη και αποκόπτουν την επικοινωνία» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012,σ.96). Όποτε υπάρχει καλή σχέση μεταξύ των αλληλεπιδρώντων, παρατηρείται το φαινόμενο του «ειδώλου του καθρέπτη» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Με άλλα λόγια, τα δύο σώματα «συντονίζονται σε στάσεις ανάλογες με εκείνες των ειδώλων στον καθρέπτη». Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται αλλιώς και «κινητική ηχώ» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Επιπρόσθετα, η θέση του σώματος στο χώρο εκφράζει την αμεσότητα ή όχι του εκπαιδευτικού (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Ειδικότερα, η θέση απέναντι δηλώνει το άνοιγμα και την ανταλλαγή, η πλάγια τη δυσπιστία και η στροφή 180 μοίρες την άρνηση (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι και η θέση του κεφαλιού μπορεί να μεταφέρει μια ποικιλία σημάτων προς τον/την συνομιλητή/τρια (Hartley and Karinch,2011). Ο λαιμός είναι το όργανο που στηρίζει τον κεφάλι και ευθύνεται για τις κινήσεις του. Οι κινήσεις του μπορεί να υποδηλώνουν μια πληθώρα νοημάτων ή σκέψεων, όπως για παράδειγμα η κίνηση δεξιά αριστερά, δείχνει συνήθως ενόχληση, ενώ η κίνηση προς τα εμπρός δείχνει εστίαση και προσεγγίζει το σημείο ενδιαφέροντος. Παράλληλα, όταν το άτομο νιώθει θυμό ή εκνευρισμό, τείνει να



τεντώνει το λαιμό του. Επιπρόσθετα, για να δημιουργηθεί απόσταση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα συνδιαλεγόμενα άτομα, όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα εξόδου από το χώρο, ο άνθρωπος έχει την τάση να κινεί το λαιμό και το κεφάλι του προς τα πίσω, προς το πλάι ή προς το εμπρός, δίνοντας του μεγάλη έκταση. Επίσης, ο συνδυασμός της κίνησης προς τα πίσω με έναν αναστεναγμό, δηλώνει ενόχληση ή αγανάκτηση, ενώ το τέντωμα του λαιμού με ταυτόχρονες κινήσεις των ματιών σε διάφορες κατευθύνσεις, δηλώνει έντονη σκέψη. Οι κινήσεις του εκπαιδευτικού, ουσιαστικά, χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή για την εκδήλωση συναισθημάτων ή για να παρακινήσουν – αποτρέψουν τον/την εκάστοτε μαθητή/τρια να προβεί σε διάφορες ενέργειες.

Η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2012,σ.102) ορίζει τις χειρονομίες ως «κινήσεις, οι οποίες μπορούν να αντικαταστήσουν τις λέξεις, να συνοδεύσουν το λόγο, να ρυθμίσουν τη ροή του διαλόγου και κάποιες φορές να αποκαλύψουν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου». Οι κινήσεις και κυρίως οι χειρονομίες του/της εκπαιδευτικού έχουν μεγάλη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Ένα παράδειγμα είναι όταν ο/η εκπαιδευτικός πιάνει έναν/μία μαθητή/τρια από το μπράτσο με σκοπό να τον/την οδηγήσει στη θέση του/της, εκφράζει με αυτό τον τρόπο τη δυσαρέσκεια του/της και προσπαθεί να προλάβει ανάλογες συμπεριφορές από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες, δείχνοντας τους/τις με αυτόν τον τρόπο τα όρια που πρέπει να σεβαστούν. Ακόμη μερικές χειρονομίες που εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα είναι το προτεταμένο δάχτυλο προς ένα μαθητή, το τρίψιμο του προσώπου ή των χεριών ή απομάκρυνση των γυαλιών (Καρακίτσα και Νταβού,2014). Επίσης, όταν ένας/μία εκπαιδευτικός τρίβει ή κουνάει πολύ έντονα το μαρκαδόρο ή τη κιμωλία, ίσως εκφράζει με αυτόν τον τρόπο έναν προβληματισμό του/της που πιθανότατα δε σχετίζεται με τα ζητήματα της τάξης του/της (Μπάλλα,2018). Από την άλλη πλευρά, όταν ο/η εκπαιδευτικός κουνάει τα χέρια του/της και το κεφάλι του/της, εκδηλώνει αισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και ενεργητικότητας (Καρακίτσα και Νταβού,2014). Ο/Η εκπαιδευτικός που κινείται στο χώρο, πλησιάζει τους/τις μαθητές/τριες του/της, δείχνει ήρεμος/η και χαλαρός/η, φαίνεται πιο προσιτός/η και άμεσος/η προς τα παιδιά, ενώ ο/η εκπαιδευτικός που κινείται νευρικά ή παραμένει κοντά στην έδρα, φαίνεται απόμακρος/η και απρόσιτος/η (Σταμάτης,2014). Η στάση αυτών των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί συμπεριφορά μη λεκτικής αμεσότητας, καθώς δεν επιδιώκουν τη ψυχολογική και φυσική εγγύτητα με τους/τις μαθητές/τριες τους (Barigner & McCroskey,2000).

### 3.4.4 Απτική επαφή – Άγγιγμα

«Σωματική επαφή είναι η φυσική αίσθηση που προέρχεται από το δέρμα και αναλύεται από τον σωματαιοσθητικό φλοιό του ανθρώπινου εγκεφάλου» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και Λυδάκη,2014,σ.144). Η σωματική επαφή προκαλεί στην πλειονότητα των ανθρώπων μια αίσθηση ασφάλειας και εγγύτητας και παράλληλα καταστέλλει το αίσθημα έντασης, άγχους και ανασφάλειας (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και Λυδάκη,2014 και Jones & Mize,2007). «Η σωματική επαφή είναι από τα πλέον πρωτόγονα, αλλά ταυτόχρονα και πιο πλούσια και ειλικρινή κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012,σ.123). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να εκδηλώσει άμεσα την επιβράβευση ή την ικανοποίησή του/της σε ένα/μία μαθητή/τρια μέσω του χαδιού στο κεφάλι, στον ώμο ή στο πάνω μέρος της πλάτης του/της μαθητή/τριας, το οποίο προτιμάται από μια απλή βαθμολογική επιβράβευση και το οποίο γεννά θετικά συναισθήματα στον αποδέκτη του αγγίγματος (Βρεττός,2010). Όταν το άγγιγμα συνοδεύεται και από το χαμόγελο, τότε αποτελεί μια άμεση έκφραση επαίνου προς το/τη μαθητή/τρια (Pratt,1974). Ωστόσο, το άγγιγμα ενός/μιας μαθητή/τριας μπορεί να αποτελεί και προειδοποίηση για τιμωρία, η οποία πολλές φορές μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από μία λεκτική προειδοποίηση (Καρακίζα και Νταβού,2014). Επιπροσθέτως, το άγγιγμα είτε είναι σκόπιμο είτε όχι μπορεί να προκαλεί διφορούμενο μηνύματα στη μαθητική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, ένας/μία εκπαιδευτικός, ειδικά αυτός/αυτή που έχει μικρή σχολική αίθουσα, γυρνάει ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες του/της και τους αγγίζει με σκοπό να προσελκύσει την προσοχή τους αλλά πολλές φορές όταν δεν υπάρχει η αντίστοιχη ανταπόκριση, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί με το άγγιγμα του να ελέγξει και να κατευθύνει τις ενέργειες των μαθητών του/της (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014).

Η απτική επαφή, στα πλαίσια των στρατηγικών αποτελεσματικής διδασκαλίας, μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κυρίως της νηπιακής και παιδικής ηλικίας, από τη στιγμή που το «άγγιγμα δίνει ζωή», εξαιρώντας τους/τις μαθητές/τριες που αντιδρούν σε αυτό (Σταμάτης,2014).

### 3.4.5 Εμφάνιση Εκπαιδευτικού

«Η εμφάνιση επηρεάζει, συχνά ασυνείδητα, τη στάση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε όλες τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012,σ.35). Με άλλα λόγια οι ενδυματολογικές επιλογές του κάθε ανθρώπου αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό στάτους και την ιεραρχική θέση, που θεωρεί ο ίδιος ότι έχει (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από το χρόνο, το χρήμα και την προσπάθεια που καταβάλλει ο κάθε άνθρωπος για να περιποιηθεί την εμφάνιση του. Ιδίως η εμφάνιση του εκπαιδευτικού αποτελεί πηγή σχολίων και παρατηρήσεων της μαθητικής κοινότητας (Καρακίτσα και Νταβού,2014). Πιο συγκεκριμένα, όταν ένας/μία εκπαιδευτικός ντύνεται πολύ επίσημα, στα μάτια των μαθητών του φαντάζει οργανωτικός/ή, καλά προετοιμασμένος/η και γνώστης/τρια του διδακτικού του αντικειμένου (Richmond,2002), αλλά και ταυτόχρονα μπορεί να φαντάζει απόμακρος/η και αποστασιοποιημένος/η (Μπάλλα,2018). Αντίθετα, ένας/μία εκπαιδευτικός που είναι ατημέλητος/η ή ανεπίσημα ντυμένος/η, δημιουργεί την εικόνα ενός πιο φιλικού, εξωστρεφούς και άνετου ατόμου, αλλά παράλληλα μπορεί να δηλώνει εμμέσως χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μπάλλα,2018). Συνεπώς, ο/η δάσκαλος/α δε θα δημιουργήσει τις ίδιες εντυπώσεις με αυτές τις ενδυμασίες, οι οποίες θα καθορίσουν τη «τονικότητα» της σχέσης με τους/τις μαθητές/τριες (πυγμή ή πραότητα, αδιαλλαξία ή επιείκεια, κ.ά.) (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Επιπρόσθετα, πρέπει να τονισθεί ότι όσο ο εκπαιδευτικός χάνει τις ισορροπίες ανάμεσα στις ενδυματολογικές του προτιμήσεις, στη μόδα, στην αισθητική και στην ηλικία του, τόσο πιο αρνητικά είναι τα σχόλια που προκύπτουν από τους/τις μαθητές/τριες του (Καρακίτσα και Νταβού,2014). Καταλήγοντας, η εμφάνιση του/της εκπαιδευτικού παίζει κυρίαρχο ρόλο στη γενική του/της εικόνα, καθώς μέσω αυτής εκπέμπονται πολυσήμαντα μηνύματα στην τάξη και για αυτό προτείνεται επίσημη ενδυμασία τις πρώτες σχολικές εβδομάδες, μέχρι δηλαδή να «κερδιθεί» η πρώτη εντύπωση (Σταμάτης,2014). Πέρα, όμως, από τη μαθητική κοινότητα, οι ενδυματολογικές επιλογές του/της εκπαιδευτικού μπορεί να προκαλούν σχόλια, θετικά ή αρνητικά, και στους συναδέλφους και στους γονείς.

### 3.4.6 Φωνητική Επικοινωνία και Παραγλωσσικά Στοιχεία

«Φωνητική ή παραγλωσσική ονομάζεται η επικοινωνία που επιτυγχάνεται με τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, τα οποία περιλαμβάνουν οτιδήποτε μένει, όταν από το λόγο αφαιρεθεί το γλωσσικό περιεχόμενο» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012,σ.140). Σύμφωνα με την Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2012), η φωνητική επικοινωνία των ανθρώπων περιλαμβάνει τρεις ομάδες στοιχείων. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στα επαφικά φαινόμενα του λόγου, «δηλαδή τους διάφορους ήχους εκτός των λέξεων, όπως «εεε... , ααα... ,μα...μα», τις στερεότυπες λέξεις ή εκφράσεις που είναι ανεξάρτητες από το νόημα του λόγου, όπως «ρε», «να πούμε» κ.λπ., τις επαναλήψεις λέξεων ή μικρών φράσεων, και τις παραδρομές του λόγου» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Για παράδειγμα όταν ένα άτομο χρησιμοποιεί πολλά επαφικά φαινόμενα του λόγου, τότε βρίσκεται σε κατάσταση άγχους. Η δεύτερη ομάδα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της φωνής, δηλαδή «στην ένταση, τη συχνότητα, το ύψος, την έμφαση, τον τόνο, τις διακυμάνσεις και την ταχύτητα της ομιλίας» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Για παράδειγμα όταν ένας άνθρωπος είναι χαρούμενος, μιλάει σε υψηλό τόνο, με ήπιες διακυμάνσεις της φωνής και με αυξημένη ταχύτητα. Αντίθετα, όταν κάποιος είναι αγχωμένος, μιλάει με υψηλό τόνο, με μεγάλη ταχύτητα, μακρές σιωπές και διαταραχές στο λόγο. Όταν κάποιος είναι θλιμμένος, μιλάει με χαμηλό τόνο και ένταση και ο λόγος του χαρακτηρίζεται από βραδύτητα. Όταν ένας άνθρωπος είναι φοβισμένος, μιλάει με πολύ υψηλό τόνο φωνής, ενώ ο στενοχωρημένος άνθρωπος μιλάει με πνιγμένο τόνο και φωνή που τρέμει (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Η τρίτη και τελευταία ομάδα αναφέρεται στις παύσεις και στα διαστήματα σιωπής «που μεσολαβούν κατά τη διάρκεια της λεκτικής επικοινωνίας» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,2012). Οι παύσεις και τα διαστήματα σιωπής μπορούν να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες. Δύο άνθρωποι που βρίσκονται στο ίδιο χώρο και δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, σημαίνει πως θέλουν να παραμείνουν δύο άγνωστοι. Σε αντίστοιχη περίπτωση, όταν δύο άνθρωποι βρίσκονται υποχρεωτικά πολύ κοντά, η σιωπή τους διατηρεί σε μια ψυχολογική απόσταση.

Αντίστοιχα και ο τόνος, ο ρυθμός, το ύψος και η ένταση της φωνής είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μη λεκτική αμεσότητα του εκπαιδευτικού (Σταμάτης,2014). Ο τόνος και το ύψος της φωνής μπορεί να αποτελούν το πέρασμα από την αυστηρή δουλειά στη χαλάρωση, από τον έλεγχο στην επιτρεπτικότητα ή από την παράδοση του μαθήματος στην οικειότητα (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014). Παράλληλα, ο ρυθμός της φωνής, όταν είναι γρήγορος, διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο πολύ γρήγορος ρυθμός της φωνής, φανερώνει αμηχανία και άγχος, ενώ ο

αργός ρυθμός της φωνής εκφράζει υπεροψία ή ανία (Καρακίτσα και Νταβού,2014). Σύμφωνα με τις Καρακίτσα και Νταβού (2014), η πολύ δυνατή φωνή μπορεί να θεωρηθεί επιθετική, ενώ η σιγανή εκπέμπει επιφυλακτικότητα, αβεβαιότητα και ανασφάλεια. Όταν ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την χαμηλή ένταση της φωνής του/της, για να επαναφέρει την ησυχία στην τάξη, και την εναλλάσσει σε δυνατή ένταση, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του/της, τότε κρατάει το ενδιαφέρον των μαθητών του/της. Παράλληλα, όταν ένας/μία εκπαιδευτικός έχει βαθιά φωνή, προκαλεί θετικά συναισθήματα, ενώ αντίθετα μία ψηλή φωνή προκαλεί θυμό ή γέλιο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι και ο τρόπος που χρησιμοποιεί ένας/μία εκπαιδευτικός το χιούμορ, μπορεί να αποδειχτεί καθοριστικός. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Wilson και Locker μέσω του χιούμορ ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών του/της και να αποκαλύψει στοιχεία του χαρακτήρα του/της. Η έκφραση του χιούμορ δεν περιορίζεται μόνο σε λεκτικά αστεία αλλά και στη χρήση της γλώσσας του σώματος με διάφορους τρόπους. Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι δάσκαλοι/ες χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να επιβάλλουν την πειθαρχία μέσα στην τάξη, όπως παλαμάκια, χτύπημα των χεριών ή ενός χάρακα στην έδρα ή σε ένα θρανίο, οι οποίοι πολλές φορές χρησιμοποιούνται υπερβολικά ή άστοχα και δεν επιτυγχάνουν τον επιθυμητό στόχο (Χρηστάκης και Χαλάτσης,2014).

Στα πλαίσια της φωνητικής επικοινωνίας, αξίζει να αναφερθεί και ο ρόλος της σιωπής του/της δασκάλου/ας. Η σιωπή του/της εκπαιδευτικού δεν σημαίνει απαραίτητως και έλλειψη επικοινωνίας (Καρακίτσα και Νταβού,2014). Η Chira (2013) αναφέρει ότι η σιωπή ενός ατόμου απέναντι σε ένα άλλο μπορεί να σημαίνει οικειότητα, αδυναμία, απόσταση ή απομόνωση. Αντίστοιχα, και ένας δάσκαλος/α που σιωπάει, ίσως δηλώνει με αυτόν τον τρόπο ότι προσπαθεί να διατηρήσει τη ψυχραιμία του/της, τον αυτοέλεγχο του/της ή τις δυνάμεις του/της. Ακόμη, η σιωπή χρησιμοποιείται για να δοθεί έμφαση σε αυτό που μόλις ειπώθηκε ή για να ελκύσει την προσοχή της τάξης. Όταν, η σιωπή συνοδεύεται και από κινήσεις του σώματος ή εκφράσεις του προσώπου, στέλνει πολλαπλά μηνύματα στη μαθητική κοινότητα. Η σιωπή, επίσης, βοηθάει τους ανθρώπους να κερδίσουν χρόνο ή να σκεφτούν ή να σεβαστούν κάποιον. Ωστόσο, η σιωπή την ώρα της διδασκαλίας μπορεί να προκαλέσει αποδιοργάνωση του μαθήματος και να γεννηθούν αισθήματα αμηχανίας (Καρακίτσα και Νταβού,2014).

### 3.4.7 Χώρος και Χρόνος

Στο σχολικό χώρο, δηλαδή και μέσα στην τάξη και στο προαύλιο, λαμβάνει χώρα το μεγαλύτερο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Σταμάτης,2014). Στα πλαίσια των Επιστημών της Αγωγής, ο σχολικός χώρος περιλαμβάνει νοερά τόσο τη σχολική μονάδα όσο και το σπίτι του/της μαθητή/τριας αλλά και την τοπική και ευρύτερη κοινωνία (Γερμανός,2002). Κοινώς, η σχολική τάξη είναι ένας τόπος διάδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριων, η οποία επιδρά σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία (Νόβα-Καλτσούνη,2010). Επιπρόσθετα, στο σχολικό χώρο υλοποιούνται εκτός από διδακτικές ενέργειες και διοικητικές, καθώς και διαδικασίες κοινωνικής μάθησης, από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Σταμάτης,2014). Ο/Η εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί και αξιοποιεί όλες τις δυνατότητες του σχολικού χώρου, έρχεται πιο κοντά στους/στις μαθητές/τριες του/της και αυξάνει τις πιθανότητες βελτίωσης της σχέσης τους (Σταμάτης,2014). Ο τρόπος που τοποθετούνται τα θρανία, ο φωτισμός, η καθαριότητα, η θερμοκρασία, η ηχομόνωση και το χρώμα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία της ώρα της διδασκαλίας. Όσον αφορά την τοποθέτηση των θρανίων, αξίζει να αναφερθεί ότι τα θρανία που βρίσκονται κοντά σε παράθυρα και δίπλα σε δρόμο ή στην αυλή του σχολείου, διασπούν πιο συχνά την προσοχή των μαθητών/τριών σε σχέση με αυτούς που δεν βλέπουν από το θρανίο τους το δρόμο ή τον προαύλιο χώρο (Βρεττός,2003). Επιπροσθέτως, όπως αναφέρει η Μπάλλα (2018), οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καθίζουν στα πρώτα θρανία και δεξιά τους, τους συνεπείς και επιμελείς μαθητές/τριες, για να τους απευθύνουν το λόγο πιο εύκολα. Έτσι, προτείνεται ο/η δάσκαλος/α της κάθε τάξης να αλλάζει συχνά θέση τους/τις μαθητές/τριες του/της (τουλάχιστον μια φορά το μήνα με κυκλικό ρυθμό), ώστε όλα τα παιδιά να βρεθούν στην κύρια ζώνη δράσης του/της. Σύμφωνα με τον Hall (1959 στο Κοντάκος και Πολεμικός,2000), υπάρχουν τρεις επικοινωνιακές διαστάσεις του χώρου: η αρχιτεκτονική διαρρύθμιση, τα κινητά αντικείμενα και η διαπροσωπική απόσταση των αλληλεπιδρώντων. Η διαπροσωπική απόσταση των αλληλεπιδρώντων διακρίνεται στον οικείο χώρο, ο οποίος περιλαμβάνει ένα χώρο από μηδέν έως πενήντα εκατοστά, στον προσωπικό χώρο, ο οποίος περιλαμβάνει ένα χώρο από πενήντα εκατοστά έως ένα μέτρο και μισό και στο δημόσιο χώρο, ο οποίος κυμαίνεται από τρία και μισό μέτρα έως τα όρια της ακουστικής ικανότητας. Γενικά,

συμπεραίνεται ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες καθορίζουν τους τρόπους χρήσης του χώρου και τους κανόνες που τίθενται μέσα σε αυτόν (Κοντάκος, Κόνσολας, Σταμάτης και Αποστόλου, 2014). Οι ίδιοι ερευνητές υπογραμμίζουν, συνοπτικά, ότι «η μη λεκτική συμπεριφορά που αναπτύσσεται σε έναν συγκεκριμένο χώρο, αποτελεί ουσιαστικά τη συνισταμένη των κανόνων του χώρου και των επιθυμιών των χρηστών του» (2014,σ.401).

Η μη λεκτική συμπεριφορά αποτελεί ουσιαστικά ένα συνδυασμό του χώρου και των επιθυμιών των χρηστών για τη λειτουργία του (Κοντάκος, Κόνσολας, Σταμάτης και Αποστόλου, 2014). «Ο μη λεκτικά άμεσος εκπαιδευτικός αξιοποιεί ορθά το διδακτικό του χώρο, όπως και το διδακτικό του χρόνο, ο οποίος είναι εξίσου σημαντικός, όταν αφιερώνει λίγα λεπτά για επιβράβευση των μαθητών, για ταχτοποίηση του χώρου, για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος» (Σταμάτης,2014,σ.343). Η ακρίβεια ή η καθυστέρηση της έναρξης του μαθήματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαχείρισης του χρόνου και αποτελεί δείκτη της μη λεκτικής αμεσότητας του εκπαιδευτικού, καθώς αποδεικνύει τη διάθεση και την πρόθεση του (Κούρτη,2007).

### 3.4.8 Οσμές

Οι σωματικές οσμές αποτελούν βασικό στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας και επηρεάζουν τη μη λεκτική αμεσότητα του ατόμου. Όταν ένας άνθρωπος μυρίζει έντονα, τότε μπορεί να μην είναι ανεκτός ή να προκαλεί δυσφορία σε όσους είναι γύρω του και δε μπορούν να απομακρυνθούν (Σταμάτης,2014). Σε γενικότερο πλαίσιο, οι οσμές που υπάρχουν σε ένα χώρο μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο για την επικοινωνία ή ακόμα την ύπαρξη των ατόμων μέσα σε αυτό. Είναι, λοιπόν, υποχρέωση του/της δασκάλου/ας να ελέγχει την υγιεινή της τάξης του/της και να μεριμνά για την τήρηση των κανόνων ατομικής και ομαδικής υγιεινής (Σταμάτης,2014). Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι τις μυρωδιές με τον ίδιο τρόπο. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο καθένας τις οσμές εξαρτάται και από την κουλτούρα του και για αυτό αποδίδει διαφορετική ερμηνεία σε αυτές (Κούρτη,2007).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### 4.Μεθοδολογία της έρευνας

#### 4.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί και να ανιχνευτεί το κατά πόσο οι διαπροσωπικές δεξιότητες και η μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνονται την ώρα της διδασκαλίας.

Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν μελετηθεί τα προηγούμενα χρόνια οι διαπροσωπικές δεξιότητες σε συνδυασμό με τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό ακριβώς το γεγονός στηρίζεται και η πρωτοτυπία της. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, οι διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν ερευνηθεί στο τρόπο που ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης (Frymier και Houser, 2000) ή στο τρόπο που εκδηλώνονται από τους/τις καθηγητές/τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Aylor,2003). Επίσης, έχουν μελετηθεί οι διαπροσωπικές δεξιότητες των διευθυντών/τριών (Αλατζόγλου,2012) και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αντωνιάδου,2014). Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει εκπονηθεί μία έρευνα που συσχετίζει τις διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης με την παιδική κακοποίηση. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό ότι δεν έχει ερευνηθεί μέχρι σήμερα η σχέση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων με τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μη λεκτική αμεσότητα έχει ερευνηθεί στο εξωτερικό τόσο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τη διδασκαλία, τη σχολική τάξη και τη μάθηση, όπως άλλωστε έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ενδεικτικά, θα αναφερθούν μερικές έρευνες που συσχετίζουν τη μη λεκτική αμεσότητα με τη διδασκαλία, όπως η έρευνα των Zhang & Sapp (2017), οι οποίοι μελέτησαν την μη λεκτική αμεσότητα σε σχέση με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, με τη σχολική τάξη, όπως η έρευνα του Klinzing (2013), στην οποία αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν άμεσες και μη άμεσες συμπεριφορές έλκουν περισσότερο την προσοχή των μαθητών/τριών τους και με τη μάθηση, όπως η έρευνα του Σταμάτη (2014), όπου αναφέρεται ότι τα συμπεριφορικά μοντέλα που εφαρμόζονται από τους



εκπαιδευτικούς ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών τους για πιο συστηματική συμμετοχή την ώρα της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι Richmond και McCroskey (2000) μελέτησαν τα κανάλια μέσω των οποίων εκδηλώνεται η μη λεκτική αμεσότητα. Στον ελλαδικό χώρο έχει γίνει μία μόνο έρευνα για τη μη λεκτική αμεσότητα από τον Σταμάτη (2014) και δημιουργώντας έτσι το κίνητρο για την εκπόνηση και άλλων παρόμοιων εργασιών, όπως η συγκεκριμένη.

## 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

1. Ποιες διαπροσωπικές δεξιότητες κατέχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιες συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία;
3. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς την έκφραση της μη λεκτικής αμεσότητας και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων;

## 5. Συμμετέχοντες

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί από την περιοχή της Θεσσαλονίκης και της Αλεξανδρούπολης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών οι 88 είναι άντρες (73%) και οι γυναίκες είναι 32 (27%). Όλοι οι ερωτηθέντες/είσες εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα 90 (75%) από αυτούς/ές εργάζονται ως δάσκαλοι, 15 από τους συμμετέχοντες/ουσες (13%) ως νηπιαγωγοί και 15 (12%) ως κάποια ειδικότητα. Επιπρόσθετα, 105 από το σύνολο των εκπαιδευτικών εργάζονται σε δημοτικό σχολείο (88%), ενώ οι υπόλοιποι 15 σε νηπιαγωγείο (12%). Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών, 19 (16%) δήλωσαν ότι κατέχουν δεύτερο πτυχίο, 72 (60%) ότι έχουν μεταπτυχιακό, 2 (2%) ότι έχουν διδακτορικό και 27 (29%) ότι κατέχουν το βασικό πτυχίο.

## 6.Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. «Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων με τις οποίες ο ερευνητής απευθύνεται ομοιόμορφα στα υποκείμενα της έρευνας για τη συλλογή ερευνητικών πληροφοριών που σχετίζονται με την άποψη και τη γνώμη τους ή την αντίληψη τους για ένα πρόβλημα ή ένα θέμα» (Μενεξές,2008-2009,σ.6). Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε, αποτελείται από το συνδυασμό δύο ερωτηματολογίων και τα δημογραφικά στοιχεία. Η αντικειμενικότητα του εργαλείου εξασφαλίστηκε από την ανωνυμία των ερωτηθέντων.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητούνται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, το σχολείο υπηρετήσης, οι σπουδές και αν οι συμμετέχοντες/ουσες εργάζονται ως δάσκαλοι/ες, νηπιαγωγοί ή έχουν κάποια άλλη ειδικότητα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Μη Λεκτικής Αμεσότητας Εκπαιδευτικού κατά τη Διδασκαλία (Σταμάτης,2014). Η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε από τον ερευνητή, που βασίστηκε στο εργαλείο Non Verbal Immediacy Scale – Self Report (NIS-S) (Richmond, McCroskey και Johnson,2003). Σκοπός της κλίμακας είναι ο εντοπισμός των συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, που βασίζονται στην πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Περιστασιακά, 4=Συχνά, 5=Πολύ Συχνά).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από το ερευνητικό εργαλείο The Interpersonal Communication Inventory (ICI Bienvenu,1976). Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε από την Χήτα (2015), η οποία το μετέφρασε στην ελληνική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 40 ερωτήσεις αυτοαναφοράς και σκοπός του είναι ο εντοπισμός προτύπων και χαρακτηριστικών επικοινωνίας. Βασίζεται στη τριτοβάθμια κλίμακα Likert (1=Ναι (συνήθως ή τις περισσότερες φορές), 2=Μερικές φορές, 3=Όχι (ποτέ ή σπάνια)).

## 7. Διαδικασία

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από την ερευνήτρια σε εκπαιδευτικούς που γνώριζε η ίδια και στη συνέχεια οι ίδιοι έδωσαν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους γνωστούς τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για να μοιραστεί το ερωτηματολόγιο είναι η μη πιθανοτική δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία το δείγμα δεν επιλέγεται με βάση τους νόμους της πιθανότητας αλλά βασίζεται σε κριτήρια όπως η ευκολία και η διαθεσιμότητα (Παπαγεωργίου, 2015). Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν οι τεχνικές της χιονοστιβάδας και της ευκολίας, δηλαδή το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε ένα δείγμα που είχε πρόσβαση η ερευνήτρια και στη συνέχεια εκείνοι το έδωσαν και σε άλλους. Οι περιοχές που μοιράστηκε το εργαλείο διερεύνησης είναι η πόλη της Θεσσαλονίκης και της Αλεξανδρούπολης. Επιλέχθηκαν δύο διαφορετικές πόλεις, προκειμένου να αντληθούν απόψεις τόσο από μία κεντρική πόλη όσο και από μία επαρχιακή. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης, η ερευνήτρια ήταν απύσχα. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και δεν υπήρξε χρονομέτρηση. Η διάρκεια της διανομής και της συλλογής των ερωτηματολογίων ήταν από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι τον Ιανουάριο του 2019. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 22.

## 8. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα Έρευνας

Η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μας με βάση το συντελεστή Cronbach's alpha είναι υψηλή καθώς η τιμή του συντελεστή είναι 0,834. Ειδικότερα για την συμπεριφορά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας ο συντελεστής είναι 0,659 και για τις διαπροσωπικές δεξιότητες ο συντελεστής είναι 0,603. Ακόμη, έγινε προσεχτική επιλογή του δείγματος, καθώς το ερωτηματολόγιο δόθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η απουσία της ερευνήτρια κατά την ώρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ενισχύουν την ποιότητα της έρευνας. Τέλος, η στατιστική ανάλυση με το πακέτο του SPSS 22 εγγυάται την ορθή διαχείριση και ανάλυση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

## 9.Αποτελέσματα

### 9.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων της κλίμακας μη λεκτικής αμεσότητας

Ως στόχος της παρούσας έρευνας τέθηκε ο προσδιορισμός των συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η πολυδιάστατη κατανομή, έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη συχνότητα χρήσης της εκάστοτε μη λεκτικά άμεσης συμπεριφοράς και ως επεξηγηματική μεταβλητή τους παράγοντες φύλο και ηλικία. Η αρχική σκέψη ήταν να χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος  $X^2$ , ο οποίος ενδείκνυται για τέτοιες περιπτώσεις. Θέλουμε να ελέγξουμε αν οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες ή εξαρτημένες και κατά συνεπεία αν οι συχνότητες στις επιμέρους κατηγορίες προκύπτουν τυχαία ή είναι συστηματικές. Για την εφαρμογή του ελέγχου υπολογίζουμε την ποσότητα  $X^2$  ή οποία προκύπτει από τον παρακάτω τύπο

$$X^2 = \sum_{i=1}^m \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Όπου  $O_i$  : οι παρατηρηθείσες συχνότητες

$E_i$  : οι αναμενόμενες συχνότητες

$m$  : αριθμός κελιών του πίνακα

Για να εφαρμοστεί ο έλεγχος  $X^2$  θα πρέπει να ισχύουν οι ακόλουθες προϋποθέσεις : όλες οι αναμενόμενες συχνότητες θα πρέπει να είναι μεγαλύτερες του ένα και το 80% των αναμενόμενων συχνοτήτων θα πρέπει να είναι μεγαλύτερο του πέντε. Επειδή στην ανάλυση μας σε πολλές περιπτώσεις δεν ίσχυαν οι παραπάνω προϋποθέσεις, δεν εφαρμόσαμε τον έλεγχο  $X^2$ . Όταν δεν ισχύουν οι προϋποθέσεις δεν είμαστε σίγουροι για εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και αυτός είναι ο βασικός λόγος που μας οδήγησε στην απόφαση να μην εφαρμόσουμε των συγκεκριμένο έλεγχο. Για να εξαχθούν καλύτερα και αξιόπιστα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκε η πολυδιάστατη κατανομή (multinomiallogistic).

Από την πολυδιάστατη κατανομή προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (μεγάλα ποσοστά στις κατηγορίες συχνά και πολύ συχνά) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συχνά χρωματίζουν ποικιλότροπα τη φωνή τους (69%), χαμογελούν, όταν μιλούν στους/στις μαθητές/τριες τους (78%) και νιώθουν χαλαρό το σώμα τους (61%). Ακόμη, κάθονται ή στέκονται δίπλα στους/στις μαθητές/τριες τους (64%) και τους πλησιάζουν (73%). Επιπρόσθετα, συχνά κουνάνε πολύ τα χέρια τους κάνοντας πολλές χειρονομίες (ποσοστό 65%), κοιτούν στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες τους (81%) και είναι παραστατικοί ή πολύ εκφραστικοί (73%). Τέλος, διατηρούν οπτική επαφή και κοιτάζουν τους/τις μαθητές/τριες τους στα μάτια (82%) και γέρνουν το σώμα τους στο μέρος των μαθητών τους, καθώς τους μιλάνε (61%).

Στον αντίποδα παρατηρούμε πως ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν μιλούν μονότονα και ανιαρά (76%), ούτε μιλούν με ύφος αυστηρό σαν να είμαι θυμωμένοι (66%). Ακόμη, η φωνή τους δεν είναι μονότονη και βαρετή (ποσοστό 81%), κοιτάζουν τους/τις μαθητές/τριες τους (79%), δεν αποφεύγουν να κάνουν μορφασμούς (60%) και δεν απομακρύνονται από τους/τις μαθητές/τριες τους, καθώς προσπαθούν να τους/τις αγγίξουν, ενώ τους/τις μιλούν (70%).

Μοιρασμένα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών όσον αφορά το αν νιώθουν το σώμα τους πως έχει υπερένταση ή πως βρίσκονται σε εγρήγορση, το άγγιγμα των μαθητών/τριων κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους, το άγγιγμα των μαθητών/τριων στα χέρια ή στον ώμο και την ήρεμη έκφραση προσώπου.

Πίνακας 1: Συχνότητα των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο μη λεκτικής αμεσότητας

Ερωτήσεις	Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Συχνά	Πολύ Συχνά
Χρωματίζω ποικιλότροπα τη φωνή μου.	1.65%	4.13%	24.79%	40.50%	28.93%
Χαμογελάω, όταν μιλάω στους/στις μαθητές/τριες μου.	0.83%	2.48%	19.01%	47.93%	29.75%
Το σώμα μου νιώθω πως έχει υπερένταση.	18.18%	30.58%	33.88%	15.70%	1.65%
Το σώμα μου νιώθω πως είναι χαλαρό.	5.79%	6.61%	26.45%	47.11%	14.05%
Στέκομαι δίπλα στους/στις μαθητές/τριες μου.	0.83%	11.57%	23.14%	38.84%	25.62%
Πλησιάζω τους/τις μαθητές/τριες μου.	3.31%	9.09%	14.88%	43.80%	28.93%
Μιλώ μονότονα και ανιαρά.	40.50%	35.54%	18.18%	4.96%	0.83%
Μιλώ με ύφος αυστηρό σαν να είμαι	30.58%	35.54%	20.66%	11.57%	1.65%

θυμωμένος/ή.						
Κουνάω πολύ τα χέρια μου.	0.83%	14.88%	19.01%	31.40%	33.88%	
Κοιτάζω στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες μου.	0.00%	3.31%	15.70%	42.98%	38.02%	
Η φωνή μου είναι μονότονη και βαρετή.	49.59%	31.40%	13.22%	4.96%	0.83%	
Έχω ήρεμη έκφραση προσώπου.	4.13%	13.22%	38.84%	33.06%	10.74%	
Είμαι παραστατικός/ή, πολύ εκφραστικός/ή και εκδηλωτικός/ή.	0.83%	3.31%	23.14%	34.71%	38.02%	
Διατηρώ οπτική επαφή και κοιτάζω τους/τις μαθητές/τριες μου στα μάτια.	0.83%	2.48%	14.88%	42.98%	38.84%	
Δεν κοιτάζω τους/τις μαθητές/τριες μου.	58.68%	20.66%	12.40%	5.79%	2.48%	
Γέρνω το σώμα μου προς το μέρος των μαθητών/τριών μου, καθώς τους μιλάω.	1.65%	9.92%	27.27%	40.50%	20.66%	
Αποφεύγω να κάνω μορφασμούς.	30.58%	28.93%	26.45%	10.74%	3.31%	
Αποφεύγω να αγγίζω τους/τις μαθητές/τριες μου, καθώς τους/τις μιλάω.	28.93%	23.97%	23.14%	19.01%	4.96%	
Απομακρύνομαι από τους/τις μαθητές/τριες μου.	47.93%	22.31%	14.05%	13.22%	2.48%	
Αγγίζω τους μαθητές/τριες μου στα χέρια ή στον ώμο.	6.61%	22.31%	37.19%	19.01%	14.88%	

## 9.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων της κλίμακας των διαπροσωπικών δεξιοτήτων

Στην έρευνα ζητούμενο ήταν και ο προσδιορισμός των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε πολυδιάστατη κατανομή, έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τις κατηγορίες απόκρισης και ως επεξηγηματικές μεταβλητές τους παράγοντες φύλο και ηλικία. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δίνονται αναλυτικά στον πίνακα δύο.

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι το 55% του δείγματος μερικές φορές υποθέτει απλώς ότι οι άλλοι ξέρουν τι προσπαθεί να πει, χωρίς να εξηγήσει τι στα αλήθεια. Όσον αφορά αν έχουν οι άλλοι άνθρωποι μια τάση να βάλουν λέξεις στο στόμα τους, όταν προσπαθούν να εξηγήσουν κάτι το 52.5% δήλωσε πως μερικές φορές υπάρχει αυτή η τάση και το 42.5% δήλωσε πως δεν υπάρχει. Σε μια συζήτηση το 59.2% δήλωσε πως μιλάει για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο αυτούς όσο και

τους άλλους και το 36,7% δήλωσε πως το κάνει μερικές φορές. Ακόμα, το 58,3% δήλωσε πως τους βγαίνουν οι λέξεις με τον τρόπο που θέλουν σε μια συνομιλία και το 40% δήλωσε πως μερικές φορές συμβαίνει αυτό. Επιπλέον, το 57,5% προσπαθεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση των άλλων και το 34,2% το προσπαθεί μερικές φορές. Όσον αφορά αν σε μια συζήτηση υπάρχει η τάση να μιλάει περισσότερο από τους άλλους, τα αποτελέσματα βλέπουμε πως είναι μοιρασμένα. Το 24,2% δήλωσε πως υπάρχει αυτή η τάση, το 48,3% δήλωσε πως μερικές φορές υπάρχει και το 27,5% πως δεν υπάρχει. Επιπρόσθετα, παρατηρούμε πως το 41,7% ρωτάει τους άλλους να του πουν πώς νιώθουν σχετικά με το θέμα που προσπαθεί να θίξει. Όταν γίνεται μια ερώτηση που δεν είναι ξεκάθαρη, το 66,7% ρωτάει το πρόσωπο που την κάνει να του εξηγήσει τι εννοεί. Μεγάλη αναστάτωση προκαλεί στο 10,8% όταν κάποιος διαφωνεί μαζί του, στο 60% του προκαλεί μερικές φορές και στο υπόλοιπο 29,2% δεν προκαλεί καθόλου. Ακόμη το 37,5% δήλωσε ότι όταν κάποιος τους πληγώσει το συζητά μαζί του και στο 51,7% μερικές φορές συμβαίνει αυτό. Επιπλέον, παρατηρούμε πως το 65% ζητά συγγνώμη από κάποιον τον οποίο ίσως έχει. Επίγνωση ότι ο τόνος της φωνής τους επηρεάζει τους άλλους βλέπουμε ότι έχει το 60%. Ικανοποιημένοι με τον τρόπο που αποκαθιστούν τις διαφορές τους με τους άλλους δήλωσε το 41,7%, το 46,7% δήλωσε ότι μερικές φορές είναι και το 11,7% δήλωσε ότι δεν είναι ικανοποιημένοι. Επίσης, το 22,5% δήλωσε πως δυσκολεύεται να σκεφτεί καθαρά, όταν είναι θυμωμένο με κάποιον και στο 64,2% μερικές φορές συμβαίνει αυτό. Σε μια συζήτηση το 50% αφήνει τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους προτού αντιδράσει σ' αυτά που λένε, το 28% το επιτρέπουν αυτό μερικές φορές και το υπόλοιπο 22% δεν το επιτρέπει καθόλου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, τα αποτελέσματα από την ερώτηση αν είναι δύσκολο να εμπιστευτούν τους ανθρώπους. Το 20% δήλωσε πως τους είναι δύσκολο, το 50% δυσκολεύεται μερικές φορές και το 30% δεν δυσκολεύεται καθόλου. Επιπρόσθετα, το 42% βοηθά τους άλλους να τους καταλάβουν, λέγοντάς τους πώς σκέφτονται, πώς νιώθουν και τι πιστεύουν, το 40% μερικές φορές το κάνει αυτό και το 18% δεν το κάνει καθόλου. Βλέπουμε ακόμη ότι 52,5% πιστεύει πως οι άλλοι τους παρακολουθούν όταν μιλάνε και το 40,8% το πιστεύει μερικές φορές. Επιπλέον, το 12,5% προσποιείται ότι ακούει τους άλλους, όταν πραγματικά δεν τους ακούει, το 61,7% μερικές φορές το κάνει αυτό και το 25,8% δε το κάνει καθόλου. Το 60% προσπαθεί να αφουγκραστεί τι εννοεί κάποιος. Παρατηρούμε ακόμη πως το 64,2% παραδέχεται το λάθος του, όταν ξέρει ότι κάνει λάθος σε κάτι. Το 20,8% πιστεύει πως οι άλλοι καταλαβαίνουν τα συναισθήματά του

και το 65,8% μερικές φορές το πιστεύει αυτό. Σε μια συζήτηση το 34,2% μπορεί να αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα σε αυτά που κάποιος λέει και σε αυτά που ίσως αισθάνεται, το 59,2% μερικές φορές το αντιλαμβάνεται αυτό και το 6,7% δεν το αντιλαμβάνεται καθόλου. Ακόμη το 43,3% είναι ενήμερο για το πώς οι άλλοι αντιδρούν σε αυτά που λέει, το 49,2% μερικές φορές είναι ενήμερο και το 7,5% δεν είναι ενήμερο ποτέ.

Πίνακας 2: Συχνότητα απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων

Ερωτήσεις	Ναι	Μερικές Φορές	Όχι
Υποθέτεις ότι άλλοι ξέρουν τι προσπαθείς να πεις.	12.5%	55.0%	32.5%
Υπάρχει η τάση να σου βάζουν τις λέξεις στο στόμα.	5.0%	52.5%	42.5%
Συζητάς για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο εσένα όσο και τους άλλους.	59.2%	36.7%	4.2%
Σου βγαίνουν οι λέξεις με τον τρόπο που θέλεις σε μια συνομιλία.	58.3%	40.0%	1.7%
Σε μια συζήτηση προσπαθείς να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση των άλλων.	57.5%	34.2%	8.3%
Σε μια συζήτηση έχεις την τάση να μιλάς περισσότερο από τους άλλους.	24.2%	48.3%	27.5%
Ρωτάς πως νιώθουν οι άλλοι σχετικά με το θέμα που προσπαθείς να θίξεις.	41.7%	40.8%	17.5%
Ρωτάς να σου εξηγήσει ο άλλος τι εννοεί, όταν δεν καταλαβαίνεις.	66.7%	29.2%	4.2%
Είναι δύσκολο για εσένα να μιλάς με άλλους ανθρώπους.	5.0%	33.3%	61.7%
Δυσκολία έκφρασης διαφορετικών απόψεων.	10.8%	56.7%	32.5%
Συζητάς χωρίς να θυμώσεις, όταν υπάρχει πρόβλημα ανάμεσα σε εσένα και σε κάποιον άλλον.	34.2%	51.7%	14.2%
Σου προκαλεί μεγάλη αναστάτωση, όταν κάποιος διαφωνεί μαζί σου.	10.8%	60.0%	29.2%
Σου είναι δύσκολο να δεχτείς εποικοδομητική κριτική από άλλους.	11.7%	38.3%	50.0%
Όταν κάποιος σε πληγώσει, το συζητάς μαζί του.	37.5%	51.7%	10.8%
Ζητάς αργότερα συγγνώμη από κάποιον, τον οποίο ίσως έχεις πληγώσει.	65.0%	30.8%	4.2%
Έχεις επίγνωση του πώς ο τόνος της φωνής σου επηρεάζει τους άλλους.	60.0%	24.2%	15.8%
Είσαι ικανοποιημένος με τον τρόπο που αποκαθιστάς τις διαφορές σου με τους άλλους.	41.7%	46.7%	11.7%
Δυσκολεύεσαι να σκεφτείς καθαρά, όταν είσαι θυμωμένος με κάποιον.	22.5%	64.2%	13.3%
Αποφεύγεις να πεις κάτι, όταν ξέρεις ότι μόνο θα πληγώσει τους άλλους.	39.2%	34.2%	26.7%
Αποφεύγεις να διαφωνήσεις με άλλους, επειδή φοβάσαι ότι θα θυμώσουν.	15.0%	43.3%	41.7%
Το βρίσκεις δύσκολο να κάνεις φιλοφρονήσεις και να επαινείς άλλους.	10%	36%	54%
Σκυθρωπιάζεις και μελαγχολείς	12%	45%	43%



για πολύ καιρό, όταν κάποιος σε αναστατώσει.

Σε μια συζήτηση αφήνεις τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους προτού αντιδράσεις.	50%	28%	22%
Προσπαθείς εσκεμμένα να αποκρύψεις τα λάθη από τους άλλους.	10%	48%	42%
Πιάνεις τον εαυτό σου να μην προσέχει στη διάρκεια μιας συζήτησης.	17%	68%	15%
Νιώθεις πολλή αμηχανία, όταν κάποιος σου κάνει ένα κομπλιμέντο.	20%	49%	31%
Έχεις τη τάση να αλλάζεις θέμα όταν τα συναισθήματα σου εμπλέκονται στη συζήτηση.	14%	48%	38%
Είναι δύσκολο για εσένα να εμπιστευτείς άλλους ανθρώπους.	20%	50%	30%
Γενικά μπορείς να εμπιστευτείς άλλους ανθρώπους.	26%	55%	19%
Βοηθάς τους άλλους να σε καταλάβουν λέγοντας τους πως σκέφτεσαι.	42%	40%	18%
Φαίνεται πως οι άλλοι σε παρακολουθούν, όταν μιλάς.	52.5%	40.8%	6.7%
Σου επισημαίνουν ποτέ οι άλλοι ότι φαίνεται να νομίζεις ότι πάντα έχεις δίκιο.	13.3%	45.8%	40.8%
Σε μια συζήτηση σου είναι δύσκολο να δεις τα πράγματα από την οπτική του άλλου.	9.2%	45.8%	45.0%
Προσποιείσαι ότι ακούς τους άλλους, όταν πραγματικά δεν τους ακούς.	12.5%	61.7%	25.8%
Προσπαθείς ποτέ να αφογκραστείς τι εννοεί κάποιος, όταν σου μιλάει.	60.0%	33.3%	6.7%
Παραδέχεσαι το λάθος, όταν ξέρεις ότι κάνεις λάθος σε κάτι.	64.2%	25.8%	10.0%
Οι άλλοι καταλαβαίνουν τα συναισθήματα σου.	20.8%	65.8%	13.3%
Κατανοείς τη διαφορά ανάμεσα σε αυτά που κάποιος λέει και σε αυτά που ίσως νιώθει.	34.2%	59.2%	6.7%
Ενώ μιλάς είσαι ενήμερος για το πώς οι άλλοι αντιδρούν σε αυτά που λες.	43.3%	49.2%	7.5%
Αισθάνεσαι ότι οι άλλοι θα εύχονταν να ήσουν ένα διαφορετικό άτομο.	8.3%	40.8%	50.8%

### 9.3 Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα επικοινωνίας και εκδήλωσης συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας

Ως τρίτος στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και στις ηλικιακές ομάδες ως προς την έκφραση συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας και ως προς την ικανότητα επικοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η πολυδιάστατη κατανομή στην ανάλυση και των δύο

ερωτηματολογίων. Για να ελέγξουμε την στατιστική σημαντικότητα των επεξηγηματικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το likelihoodratio test. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου για την στατιστική σημαντικότητα των μεταβλητών. Όσες μεταβλητές παρουσίασαν p-value μεγαλύτερη του 0.05 δεν είναι στατιστικά σημαντικές για επίπεδο σημαντικότητας 5% και τις απορρίπτουμε από το μοντέλο. Όσες μεταβλητές απορρίπτονται από το μοντέλο δεν επηρεάζουν στη συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο εκδήλωσης μη λεκτικά άμεσων συμπεριφορών, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον παράγοντα φύλο στη συχνότητα εκδήλωσης των εξής συμπεριφορών: «μιλάω μονότονα», «το σώμα μου νιώθω πως έχει υπερένταση, βρίσκομαι σε εγρήγορση», «πλησιάζω τους/τις μαθητές/τριες μου» και «αποφεύγω να κάνω μορφασμούς».

Ως προς τον παράγοντα ηλικία παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις ακόλουθες συμπεριφορές: «αγγίζω τους/τις μαθητές/τριες μου στα χέρια ή στον ώμο», «απομακρύνομαι από τους/τις μαθητές/τριες μου, καθώς προσπαθούν να με αγγίξουν, ενώ μου μιλάνε», «μιλάω με ύφος αυστηρό, σαν να είμαι θυμωμένος/η», «κάθομαι ή στέκομαι στους/στις μαθητές/τριες μου», «η φωνή μου είναι μονότονη και βαρετή», «είμαι παραστατικός/ή, πολύ εκφραστικός/ή και εκδηλωτικός/ή», «έχω ήρεμη έκφραση προσώπου (είμαι μειλίχιος/α)», «χρωματίζω ποικιλότητα τη φωνή μου» και «διατηρώ οπτική επαφή, κοιτάζω στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες μου».

Πίνακας 3: Διαφοροποιήσεις στην κλίμακα μη λεκτικής αμεσότητας ως προς τον παράγοντα φύλο και την ηλικία.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΑΜΕΣΟΤΗΤΑΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
Κουνάω πολύ τα χέρια μου, δηλαδή κάνω πολλές χειρονομίες.	0,261	0,07	ΚΑΜΙΑ
Αγγίζω τους/τις μαθητές/τριες μου στα χέρια ή στον ώμο.	0,449	<b>0,049</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Μιλώ μονότονα και ανιαρά.	<b>0,02</b>	0,073	ΦΥΛΟ
Δεν κοιτάζω τους/τις μαθητές/τριες μου.	0,478	0,195	ΚΑΜΙΑ
Απομακρύνομαι από τους/τις μαθητές/τριες μου, καθώς προσπαθούν να με αγγίξουν ενώ μου μιλάνε.	0,155	<b>0,014</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Το σώμα μου νιώθω πως είναι χαλαρό.	0,196	0,145	ΚΑΜΙΑ
Μιλώ με ύφος αυστηρό, σαν να είμαι θυμωμένος/η.	0,338	<b>0,028</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Το σώμα μου νιώθω πως έχει υπερένταση, βρίσκομαι σε εγρήγορση.	<b>0,018</b>	0,359	ΦΥΛΟ
Κάθομαι ή στέκομαι δίπλα στους/στις μαθητές/τριες μου.	0,824	<b>0,006</b>	ΗΛΙΚΙΑ

Η φωνή μου είναι μονότονη και βαρετή.	0,914	<b>0,009</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Είμαι παραστατικός/ή, πολύ εκφραστικός/ή και εκδηλωτικός/ή.	0,188	<b>0,016</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Έχω ήρεμη έκφραση προσώπου (είμαι μελίχιος/ά).	0,058	<b>0,014</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Πλησιάζω τους/τις μαθητές/τριες μου.	<b>0,043</b>	0,159	ΦΥΛΟ
Κοιτάζω στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες μου.	0,883	0,299	ΚΑΜΙΑ
Χρωματίζω ποικιλότητα τη φωνή μου.	0,346	<b>0,016</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Αποφεύγω να κάνω μορφασμούς.	<b>0,045</b>	0,104	ΦΥΛΟ
Γέρνω το σώμα μου προς το μέρος των μαθητών/τριων μου καθώς τους μιλάω.	0,320	0,082	ΚΑΜΙΑ
Διατηρώ οπτική επαφή, κοιτάζω στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες μου.	0,292	<b>0,005</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Χαμογελάω όταν μιλάω στους/στις μαθητές/τριες μου.	0,703	0,062	ΚΑΜΙΑ
Αποφεύγω να αγγίζω τους/τις μαθητές/τριες μου καθώς τους/τις μιλάω.	0,292	0,006	ΚΑΜΙΑ

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων εμφανίστηκαν οι παρακάτω διαφοροποιήσεις ως προς τον παράγοντα φύλο και ως προς τον παράγοντα ηλικία.

Από τη στατιστική ανάλυση παρατηρείται πως για την ερώτηση «Σου είναι δύσκολο να εκφράσεις τις απόψεις σου όταν διαφέρουν από αυτών που βρίσκονται γύρω σου;» επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά οι παράγοντες φύλο και ηλικία στην συχνότητα επιλογής των συγκεκριμένων συμπεριφορών.

Στη συνέχεια για τον παράγοντα φύλο, προκύπτει ότι δύο μόνο ερωτήσεις επηρεάζονται σημαντικά: «Είναι δύσκολο για σένα να μιλάς με άλλους ανθρώπους;» και «Έχεις την τάση να αλλάζεις θέμα όταν τα συναισθήματά σου εμπλέκονται στη συζήτηση;».

Καταλήγοντας, ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις παρακάτω συμπεριφορές: «Σε μια συζήτηση μιλάς για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο εσένα όσο και τους άλλους;» , «Σου είναι δύσκολο να δεχτείς εποικοδομητική κριτική από άλλους;», «Ζητάς αργότερα συγγνώμη από κάποιον τον οποίο ίσως έχεις πληγώσει;», «Σου προκαλεί μεγάλη αναστάτωση όταν κάποιος διαφωνεί μαζί σου;», «Αποφεύγεις να διαφωνήσεις με άλλους, επειδή φοβάσαι ότι θα θυμώσουν;», «Νιώθεις πολλή αμηχανία όταν κάποιος σου κάνει ένα κομπλιμέντο;», «Προσπαθείς εσκεμμένα να αποκρύψεις τα λάθη σου από τους άλλους;», «Προσπαθείς ποτέ να αφουγκραστείς τι εννοεί κάποιος, όταν σου μιλάει;» και «Αισθάνεσαι ότι οι άλλοι θα εύχονταν να ήσουν ένα διαφορετικό άτομο;».

Για να εξεταστεί η στατιστική σημαντικότητα των επεξηγηματικών

μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το likelihoodratio test. Όσες μεταβλητές παρουσίασαν p-value μεγαλύτερη του 0.05 δεν είναι στατιστικά σημαντικές για επίπεδο σημαντικότητας 5% και απορρίπτονται από το μοντέλο. Όσες μεταβλητές απορρίπτονται από το μοντέλο μας δεν επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Πίνακας 4: Διαφοροποιήσεις στο ερωτηματολόγιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων ως προς τον παράγοντα φύλο και ηλικία.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
Σου βγαίνουν οι λέξεις με τον τρόπο που θέλεις σε μια συνομιλία;	0,280	0,068	KAMIA
Όταν σου κάνουν μια ερώτηση που δεν είναι ξεκάθαρη, ρωτάς το πρόσωπο που την κάνει να σου εξηγήσει τι εννοεί;	0,085	0,084	KAMIA
Όταν προσπαθείς να εξηγήσεις κάτι, έχουν οι άλλοι μια τάση να σου βάλουν τις λέξεις στο στόμα σου;	0,135	0,924	KAMIA
Υποθέτεις απλώς ότι οι άλλοι ξέρουν τι προσπαθείς να πεις, χωρίς να εξηγήσεις στα αλήθεια τι εννοείς;	0,492	0,175	KAMIA
Ρωτάς ποτέ τους άλλους να σου πουν πώς νιώθουν σχετικά με το θέμα που προσπαθείς να θίξεις;	0,93	0,985	KAMIA
Είναι δύσκολο για εσένα να μιλάς με άλλους ανθρώπους;	<b>0,045</b>	0,226	ΦΥΛΟ
Σε μια συζήτηση μιλάς για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο εσένα όσο και τους άλλους;	0,067	<b>0,012</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Σου είναι δύσκολο να εκφράσεις τις απόψεις σου όταν διαφέρουν από αυτών που βρίσκονται γύρω σου;	<b>0,032</b>	<b>0,001</b>	ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ
Σε μια συζήτηση προσπαθείς να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση των άλλων;	0,529	0,179	KAMIA
Σε μια συζήτηση έχεις την τάση να μιλάς περισσότερο από τους άλλους;	0,3	0,772	KAMIA
Έχεις επίγνωση του πως ο τόνος της φωνής σου επηρεάζει τους άλλους;	0,922	0,786	KAMIA
Αποφεύγεις να πεις κάτι όταν ξέρεις ότι μόνο θα πληγώσει τους άλλους ή θα κάνει τα πράγματα χειρότερα;	0,712	0,309	KAMIA
Σου είναι δύσκολο να δεχτείς εποικοδομητική κριτική από άλλους;	0,589	<b>0,001</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Όταν κάποιος σε πληγώσει το συζητάς μαζί του;	0,706	0,136	KAMIA
Ζητάς αργότερα συγγνώμη από κάποιον τον οποίο ίσως έχει πληγώσει;	0,553	<b>0,001</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Σου προκαλεί μεγάλη αναστάτωση όταν κάποιος διαφωνεί μαζί σου;	0,945	<b>0,047</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Δυσκολεύεσαι να σκεφτείς καθαρά όταν είσαι θυμωμένος με κάποιον;	0,343	0,550	KAMIA
Αποφεύγεις να διαφωνήσεις με άλλους, επειδή φοβάσαι ότι θα θυμώσουν;	0,447	<b>0,018</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Όταν δημιουργείται ένα πρόβλημα ανάμεσα σε εσένα και σε κάποιον άλλο, μπορείς να το συζητήσεις χωρίς να θυμώσεις;	0,926	0,813	KAMIA
Είσαι ικανοποιημένος με τον τρόπο που αποκαθιστάς τις διαφορές σου με τους άλλους;	0,902	0,121	KAMIA
Σκυθρωπιάζεις και μελαγχολείς για πολύ καιρό, όταν κάποιος σε αναστατώσει;	0,343	0,461	KAMIA
Νιώθεις πολλή αμηχανία όταν κάποιος σου κάνει ένα κομπλιμέντο;	0,371	<b>0,037</b>	ΗΛΙΚΙΑ
Γενικά μπορείς να εμπιστευτείς τους άλλους;	0,444	0,281	KAMIA
Το βρίσκεις δύσκολο να κάνεις φιλοφρονήσεις και να	0,490	0,122	KAMIA

επαινείς τους άλλους;			
Προσπαθείς εσκεμμένα να αποκρύψεις τα λάθη σου από τους άλλους;	0,661	0,012	ΗΛΙΚΙΑ
Βοηθάς τους άλλους να σε καταλάβουν, λέγοντας τους πώς σκέφτεσαι, πώς νιώθεις, τι πιστεύεις;	0,826	0,126	KAMIA
Είναι δύσκολο για εσένα να εμπιστευτείς τους ανθρώπους;	0,688	0,182	KAMIA
Έχεις την τάση να αλλάζεις θέμα όταν τα συναισθήματα σου εμπλέκονται στη συζήτηση;	0,032	0,945	ΦΥΛΟ
Σε μια συζήτηση αφήνεις τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους προτού αντιδράσεις σε αυτά που λένε;	0,290	0,304	KAMIA
Πιάνεις τον εαυτό σου να μην προσέχει στη διάρκεια μιας συζήτησης;	0,173	0,595	KAMIA
Προσπαθείς ποτέ να αφογκραστείς τι εννοεί κάποιος, όταν σου μιλάει;	0,608	0,032	ΗΛΙΚΙΑ
Φαίνεται πως οι άλλοι σε παρακολουθούν όταν μιλάς;	0,580	0,552	KAMIA
Σε μια συζήτηση σου είναι δύσκολο να δεις τα πράγματα από την οπτική του άλλου;	0,273	0,094	KAMIA
Προσποιείσαι ότι ακούς τους άλλους, όταν πραγματικά δεν τους ακούς;	0,616	0,291	KAMIA
Σε μια συζήτηση μπορείς να αντιληφθείς τη διαφορά ανάμεσα σε αυτά που λέει κάποιος και σε αυτά που ίσως αισθάνεται;	0,978	0,301	KAMIA

## 10.Συζήτηση

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να μελετηθεί και να ανιχνευτεί το κατά πόσο οι διαπροσωπικές δεξιότητες και η μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνονται κατά τη διδασκαλία. Ως επιμέρους στόχους της έρευνας τέθηκαν ο προσδιορισμός των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, των μη λεκτικά άμεσων συμπεριφορών που εκδηλώνονται την ώρα της διδασκαλίας και ο εντοπισμός των διαφοροποιήσεων των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και των μη λεκτικά άμεσα συμπεριφορών ως προς τον παράγοντα φύλο και ως προς τον παράγοντα ηλικία.

### 10.1 Οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο ICI του Bienvenu (1971).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η επικοινωνία είναι η βάση των ανθρώπινων σχέσεων και της αποτελεσματικής συνδιαλλαγής, όταν ένα μήνυμα μεταφέρεται από τον πομπό

στο δέκτη και αντίστροφα. Η αντίληψη ενός μηνύματος σε όλες του τις πτυχές, γνωστική ή συναισθηματική, από τις συνδιαλεγόμενες πλευρές αποτελεί βασική διαπροσωπική δεξιότητα (Erozkan,2013). Όπως φαίνεται και στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον εκφράζουν τις απόψεις τους ειλικρινά και δε διστάζουν να διαφωνήσουν με τους άλλους, καθώς επίσης και προσπαθούν να αφουγκραστούν τον/την άλλο/η επικοινωνούντα/ούσα και να είναι συγκεντρωμένοι στα λεγόμενα του/της. Στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στις σχέσεις με τους γονείς και τους συναδέλφους είναι απαραίτητο για τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να εκφράζουν τη γνώμη τους και να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα λεγόμενα των άλλων. Ακολούθως, στην έρευνα των Menke, Stuck και Ackerson (2018) για τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ότι οι ικανότητες ακρόασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι απαραίτητα εφόδια για το εκπαιδευτικό προσωπικό ή για όσους έχουν συμβουλευτικό ή διοικητικό ρόλο. Και στην παρούσα μελέτη επιβεβαιώνονται οι ικανότητες ακρόασης των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δηλώνουν ότι αφήνουν τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους και ότι τις περισσότερες φορές ακούν πραγματικά το άλλο συνδιαλεγόμενο άτομο και δεν προσποιούνται ότι το παρακολουθούν. Οι δεξιότητες ακρόασης αποτελούν κύριο εργαλείο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής μπορούν να αντιληφθούν την κατάσταση εντός και εκτός σχολικής τάξης. Οι Ahmetoglu και Acar (2016) στην έρευνα τους διερευνούν την επικοινωνιακή ικανότητα, την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην Τουρκία. Αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν υψηλά αποτελέσματα στις ερωτήσεις ενσυναίσθησης και κοινωνικότητας. Αντίστοιχα και στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους απαντούν ότι τις περισσότερες φορές ενδιαφέρονται για τους άλλους ανθρώπους που επικοινωνούν και τα λεγόμενα τους και προσπαθούν να νιώσουν το ίδιο με εκείνους, με σκοπό να αντιληφθούν καλύτερα την κατάσταση τους. Η ενσυναίσθηση μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα απαραίτητη δεξιότητα στη σχολική καθημερινότητα. Ένας/μία μαθητής/τρια που απευθύνεται στο/η δάσκαλο/α του/της, για να του εκμυστηρευτεί ένα πρόβλημα του/της και αντιληφθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός του/της ανταποκρίνεται και να νοιάζεται να ακούσει το προβληματισμού του, δένεται μαζί του/της και υιοθετεί μια πιο ορθή συμπεριφορά απέναντι του/της. Επιπλέον, δηλώνουν ότι έχουν επίγνωση των συνεπειών των λόγων τους. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσω τα λεγομένων τους έχουν την ικανότητα είτε να

προλάβουν καταστάσεις ή να εκτονώσουν, δίνοντας κάθε φορά κατευθυντήριες γραμμές για τις τρέχουσες διαδικασίες εντός και εκτός σχολικής τάξης. Καταλήγοντας, τονίζουν ότι δε θεωρούν ότι άλλοι θα ήθελαν να είναι κάποιο άλλο άτομο, επιβεβαιώνοντας έτσι την κοινωνικότητά τους και την αποδοχή τους από τους άλλους. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών βασίζονται στις κοινωνικές δεξιότητες τους και ως εκ τούτου αποτελούν ένα από τα απαραίτητα εφόδια, για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και γενικότερα για την ανάπτυξη και εξέλιξη των ανθρώπων.

## 10.2 Η μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία

Η μέτρηση της μη λεκτικής αμεσότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετρήθηκε με βάση την κλίμακα αυτοαξιολόγησης μη λεκτικής αμεσότητας εκπαιδευτικού, η οποία μεταφράστηκε από τον Σταμάτη (2014) και είναι βασισμένη στο εργαλείο Non Verbal Immediacy Scale Self Report (NIS-S) (Richmond, McCroskey & Johnson, 2003).

Σύμφωνα με τις αναλύσεις, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά στις ερωτήσεις που διερευνούν τη χρήση της φωνής τους. Αποδεικνύεται ότι συχνά χρωματίζουν τη φωνή τους, δε μιλούν μονότονα ή με αυστηρό ύφος και ότι δεν έχουν μονότονη ή βαρετή φωνή. Όμοια οι Estep και Roberts (2013) στη μελέτη τους για την αμεσότητα των εκπαιδευτικών μέσω των αναφορών των μαθητών/τριών τους και μέσω αυτοαναφορών των εκπαιδευτικών, εξάγουν το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χαμογελούν στους/στις μαθητές/τριες τους, χειρονομούν την ώρα που μιλάνε στη τάξη τους, αποκαλούν τους/τις μαθητές/τριες τους με το όνομα τους, επαινούν τη δουλειά και την εργασία των μαθητών/τριών τους, χρησιμοποιούν προσωπικά παραδείγματα και χιούμορ της ώρα της διδασκαλίας και γενικά χρησιμοποιούν τη φωνή τους με κάθε δυνατό τρόπο. Η χρήση της φωνής με διάφορους τρόπους μπορεί να επιφέρει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιδράσεις στη σχολική τάξη. Οι εναλλαγές στο τόνο και στο ρυθμό της φωνής μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον της μαθητικής κοινότητας και να διατηρήσουν υψηλό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Αλλά και αντίστροφα η μονότονη φωνή και η έλλειψη του χιούμορ μπορούν να καταστήσουν μία διδασκαλία αδιάφορη και να προκαλέσουν αναταραχές

μέσα στη σχολική αίθουσα. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/, κοιτάει στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες της και διατηρεί την οπτική επαφή μαζί τους/τις. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την μελέτη των Roberts και Friedman (2013), όπου υπογραμμίζεται ότι η χρήση προσωπικών παραδειγμάτων, του χιούμορ και της οπτικής επαφής αποτελούν καθοριστικό και αποτελεσματικό παράγοντα στην ενθάρρυνση της συμμετοχής την ώρα του μαθήματος. Σε παρεμφερές συμπέρασμα, καταλήγει και η έρευνα των LeFebvre και Allen (2013), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι άμεσοι, λεκτικά ή μη λεκτικά, επιδιώκουν την οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες του είτε κατά την ώρα της ανάγνωσης ενός κειμένου είτε κατά την ώρα της παράδοσης του μαθήματος. Το βλέμμα του/της εκπαιδευτικού αλλά και ενός/μιας μαθητή/τριας μπορεί να αποτελέσει μεγάλη πηγή πληροφοριών. Ένα αδιάφορο βλέμμα μπορεί να δηλώνει απαξίωση και έλλειψη ενδιαφέροντος, ενώ η διατήρηση της οπτικής επαφής μπορεί να αποτελεί μια έκφραση ενδιαφέροντος. Επιπλέον, μεγάλο μέρος των απαντήσεων δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί χαμογελούν, όταν μιλούν στους/στις μαθητές/τριες τους και δεν αποφεύγουν να κάνουν μορφασμούς. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Garrot (2005), στην οποία τεκμηριώνεται ότι η μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, την οπτική επαφή, τις στάσεις και τις κινήσεις του σώματος. Όπως αναφέρεται, αυτές οι ενέργειες καθορίζουν τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία. Το χαμόγελο είναι μια ανθρώπινη έκφραση που οικειοποιεί τους ανθρώπους και χαλαρώνει τα συνδιαλεγόμενα άτομα. Όμως, το χαμόγελο που δεν είναι αυθόρμητο μπορεί να προκαλέσει αρνητικά σχόλια και να ληφθεί ως ειρωνικό ή υποτιμητικό. Καταλήγοντας, μεγάλη μερίδα του δείγματος δήλωσε ότι νιώθει χαλαρό το σώμα της, κάθεται δίπλα στους/στις μαθητές/τριες της, τους/τις πλησιάζει, είναι παραστατική – εκφραστική και δεν απομακρύνεται από τα παιδιά της. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τον Sozer (2019) , ο οποίος στην έρευνα του μετράει τις άμεσες και μη συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, όπως γίνονται αυτές αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριες τους. Με αυτόν τον τρόπο απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γλώσσα, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, όπως για παράδειγμα πλησιάζουν τους/τις μαθητές/τριες τους, τους χαμογελούν και τους αγγίζουν. Όλοι οι συμπεριφορές που εκφράζονται μέσω της μη λεκτικής αμεσότητας μπορεί να επιφέρουν διττές συνέπειες στη μαθητική και όχι μόνο κοινότητα. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως σύνολο και όχι ως μεμονωμένες συμπεριφορές και φυσικά



να υπολογίζονται και οι εξωτερικοί παράγοντες που τις προκαλούν, όπως ο χώρος, ο χρόνος και η ψυχολογική κατάσταση.

### 10.3 Ατομικές διαφορές στην Επικοινωνία και τη Μη Λεκτική Αμεσότητα

Από τις αναλύσεις των δύο ερωτηματολογίων ως προς το παράγοντα φύλο και ηλικία, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι λίγες και οι αποκλίσεις μεταξύ των ποσοστών είναι μικρές. Αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι οι άνθρωποι στην πλειοψηφία τους ανεξαρτήτως φύλου και ηλικία, αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο ευσυνείδητα ή ασυνείδητα στα ίδια ερεθίσματα που δέχονται τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών της μη λεκτικής αμεσότητας προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πλησιάζουν πιο συχνά τους/τις μαθητές/τριες τους σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο την επικρατούσα αντίληψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο εκδηλωτικές σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς λόγω της ευαισθησίας τους και προτιμούν τη στενή διαπροσωπική σχέση. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την Saechou (2005), η οποία αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν να μειώνουν την απόσταση μεταξύ των ιδίων και των μαθητών/τριών τους. Επιπρόσθετα, η ίδια ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαμογελούν περισσότερο και επιδιώκουν την οπτική επαφή με την τάξη τους σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Αυτό το συμπέρασμα δεν επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Το χαμόγελο είναι μια αυθόρμητη ή μη αντίδραση του κάθε ατόμου και δε μπορεί να μετρηθεί εύκολα από τις κλίμακες, γεγονός που δείχνει ότι το χαμόγελο δεν εξαρτάται από το φύλο και τη ηλικία αλλά από το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Ακόμη, μια διαφοροποίηση που εντοπίζεται ως προς τον παράγοντα φύλο απαντάται στην ερώτηση του κατά πόσον οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να κάνουν μορφασμοί. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ότι δεν συγκρατούν σχεδόν ποτέ τις εκφράσεις του προσώπου τους, σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι περιστασιακά τις συγκρατούν. Αυτή η διαφοροποίηση επιβεβαιώνει και πάλι την υπάρχουσα αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι πιο εκδηλωτικές και συναισθηματικά και δεν κρύβουν αυτά που νιώθουν. Ως προς τον παράγοντα ηλικία, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έως πενήντα ετών δεν απομακρύνονται σχεδόν ποτέ από τους/τις

μαθητές/τριες τους, ενώ στους/στις εκπαιδευτικούς από πενήντα ετών και άνω οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες. Αυτή η διαφορά ίσως να αντικατοπτρίζει μια διαφορετική διδασκαλική κουλτούρα που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν ανάλογα και με τις τεχνικές εκπαίδευσης που είχαν διδαχθεί και τις μετέπειτα επιμορφώσεις, που ίσως έχουν παρακολουθήσει. Καταλήγοντας, όσον αφορά τη μέτρηση της μη λεκτικής αμεσότητας, όπως υποστηρίζουν οι Aloisio και Klinzing (2014) δεν είναι μόνο οι παράγοντες φύλο και ηλικία που επηρεάζουν την αμεσότητα ενός ατόμου αλλά και η προσωπικότητα και οι κοινωνικές ψυχολογικές επιρροές. Η ιδιοσυγκρασία, τα βιώματα, ο τρόπος ζωής και η κουλτούρα είναι μερικοί μόνον παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο έκφρασης της μη λεκτικής αμεσότητας του και δεν γίνεται να δίνεται βαρύτητα μόνο στους παράγοντες φύλο και ηλικία. Όμοια και στο ερωτηματολόγιο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων οι αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων τόσο ως προς τον παράγοντα φύλο όσο και ως προς το παράγοντα ηλικία είναι μικρές. Μια διαφορά που εντοπίζεται ως προς τον παράγοντα ηλικία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πενήντα ετών και άνω δεν συζητούν πάντοτε για θέματα που αφορούν και τους άλλους σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Αυτή η διαφορά ίσως να δείχνει την ακαμψία των μεγαλύτερων να προσαρμοστούν ή να ξεκινήσουν μία συζήτηση με πιο επίκαιρα θέματα, όπως θέματα τεχνολογίας που αφορούν την εκπαίδευση ή και γενικότερα. Ως προς τον παράγοντα φύλο εντοπίζεται έντονη διαφορά στην ερώτηση του κατά πόσο οι ερωτώμενοι/ες αλλάζουν συζήτηση όταν εμπλέκονται τα συναισθήματα τους στη συζήτηση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιο συχνά αλλάζουν θέμα συζήτησης, όταν συμβαίνουν κάτι τέτοιο, δείχνοντας ότι δε μπορούν να διαχειριστούν τόσο πολύ τα συναισθήματα τους, όσο οι άντρες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να τα διαχειριστούν και να τα εσωτερικεύσουν καλύτερα. Η διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου, οι πεποιθήσεις του και τα βιώματα του καθορίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνιακή του ικανότητα. Είναι, λοιπόν, δύσκολο να αναζητείται ομοιομορφία στις απαντήσεις των ερωτώμενων, δεδομένου ότι πρέπει να γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα του καθενός (Πολεμικός,2014). Γενικά, όμως, θα αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να δείχνουν ενσυναίσθηση πιο συχνά σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς και είναι πιο επικοινωνιακές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του άλλου φύλου (Ahmetoglu και Acar,2016). Μέσα στη σχολική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων

και όλων των ηλικιών καλούνται να διαχειρίζονται όλες τις καταστάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στους/στις ιδίους/ίες και στους/στις μαθητές/τριες τους, οδηγώντας τους με αυτόν τον τρόπο εσκεμμένα ή μη στη κατανόηση των συναισθημάτων που δημιουργούνται και στην αντίληψη των γεγονότων από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Στην έρευνα τους οι Egilmez, Engur και Nalbantoglu (2019) αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοιχτές στην επικοινωνία, δίνουν μεγαλύτερη αξία στη φιλία και είναι πιο ευαίσθητες, δοτικές και σκεπτόμενες σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι ίδιοι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι οι διαπροσωπικές δεξιότητες ενός ατόμου στηρίζονται σε πολλούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικό περιβάλλον, η οικογένεια, οι φίλοι/ες, οι κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις και η αποδοχή από την κοινωνία. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το περιβάλλον της σχολικής αίθουσα και το κλίμα που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων, πόσο μάλλον των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών που περνούν πολλές ώρες εκεί. Για παράδειγμα σε μία μικρή αίθουσα με πολλούς/ες μαθητές/τριες, όπου δεν υπάρχει ευελιξία στο χώρο, υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία για τον/την εκπαιδευτικό να πλησιάσει τη τάξη του/της και να αναπτύξει μαζί της πιο στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, σε σχολεία όπου είναι εγγεγραμμένα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα, μεγαλώνει η δυσκολία συνεννόησης και ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς. Τέλος, όσον αφορά τις διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνάγεται το συμπέρασμα ότι όπως και στη μη λεκτική αμεσότητα υπάρχει μια πληθώρα παραγόντων που τις επηρεάζει και θα ήταν ωφέλιμο να διερευνάται μια γκάμα παραγόντων.

## 11.Προτάσεις

Σε αυτό το σημείο της εργασίας θα αναφερθούν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Κατά πρώτο λόγο, σε μελλοντική έρευνα χρησιμοποιώντας τα δύο ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερη ομοιογένεια στο δείγμα, δηλαδή να είναι παρόμοιος ο αριθμός των αντρών με των γυναικών και να προέρχονται από έναν συγκεκριμένο νομό ή περιοχή ή να έχουν ίδια εκπαιδευτική κατάρτιση. Θα μπορούσε, δηλαδή να εξεταστεί ένα πιο ομοιογενές δείγμα και να δοθεί βαρύτητα σε συγκεκριμένους παράγοντες,

όπως η εκπαιδευτική κατάρτιση ή η προϋπηρεσία, και να βρεθεί ο βαθμός επιρροής στους στις υπό εξέταση έννοιες. Σε δεύτερη φάση, στην έρευνα θα μπορούσαν να συμμετέχουν και μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες θα αξιολογούν τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών τους και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τη δική τους μη λεκτική αμεσότητα και να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε καθηγητές/τριες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία γνωριμίας με τους φοιτητές/τριες λόγω του μεγαλύτερου μεγέθους των αιθουσών. Ακόμη, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η χορήγηση των εργαλείων σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το κάθε μάθημα έχει τον δικό του καθηγητή/τρια και δεν υπάρχει τόσο στενή σχέση όσο με τους μαθητές/τριες του δημοτικού. Ακόμα, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η μελέτη της μη λεκτικής αμεσότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε αστικές περιοχές και η σύγκριση της με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές και να ερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί ημιαστικών περιοχών εκδηλώνουν περισσότερες συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας, δεδομένου ότι στις μικρές περιοχές οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιο στενές. Καταλήγοντας, προτείνεται το ερωτηματολόγιο της μη λεκτικής αμεσότητας να συνδυαστεί με άλλα ερευνητικά εργαλεία και να διερευνηθεί περισσότερο ο συγκεκριμένος όρος, καθώς ελάχιστα έχει ερευνηθεί στον ελλαδικό χώρο.

## 12.Περιορισμοί Έρευνας

Σε αυτό το σημείο της εργασίας θα αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας. Αρχικά, η διερεύνηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της μη λεκτικής αμεσότητας των εκπαιδευτικών έγινε μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίων, με αποτέλεσμα να γίνουν μόνον ποσοτικές αναλύσεις. Επιπλέον, δεν υπάρχει αναλογία των αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς των δύο φύλων που υπάρχουν στη χώρα. Ακόμη, το δείγμα προέρχεται από δύο νομούς και δεν υπάρχει ομοιογένεια. Τέλος, σαν αδυναμία μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας,

### 13. Παιδαγωγική αξία της έρευνας

Η επικοινωνία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Καρακίτσα και Νταβού,2014). Η επικοινωνία και κυρίως ο προφορικός λόγος κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Εκπαιδευτικός και μαθητές υπάρχουν μέσα από το λόγο, αλλά δεν κάνουν λόγο για αυτόν» (Μπερερής και Τρούκη,2009,σ.43). Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξηγήσουν, να περιγράψουν, να σχολιάσουν ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά δεν επικοινωνούν με τους/τις μαθητές/τριες τους το στόχο αυτού του αντικειμένου, τι θα αποκομίσουν και που θα τους χρησιμεύσει στην μετέπειτα ζωή τους. Έχοντας όλα αυτά ως δεδομένα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν εκείνες οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που θα τους βοηθήσουν να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών/τριων τους/τις, να τους/τις αναπτύξουν κίνητρα μάθησης και να γίνουν πομποί αποτελεσματικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Sozer (2019), οι λέξεις, η γλώσσα του σώματος και η φωνή είναι τρία επικοινωνιακά κανάλια που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί αμέσως μετά την πρώτη γνωριμία τους με τους/τις μαθητές/τριες τους. Η οπτική επαφή, οι χειρονομίες, η διατήρηση της χαλαρότητας του σώματος, το συχνό χαμόγελο, η φωνητική έκφραση και η κίνηση του σώματος είναι μερικές μόνον μορφές της μη λεκτικής αμεσότητας που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί και να αναπτύξουν σχέσεις δέσμευσης και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους (Hanson,2004). Είναι αυτονόητο να ειπωθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι ο ρυθμιστής/στρια των συζητήσεων, της ροής του μαθήματος και όλων όσων λαμβάνουν χώρα μέσα σε μία σχολική τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσα από τον τρόπο που επικοινωνεί, παρουσιάζει την «προσωπική του παιδαγωγική» και έτσι δίνει τις κατευθυντήριες επικοινωνιακές γραμμές που επιθυμεί να ακολουθούν οι μαθητές/τριες του/της (Μπερερής και Τρούκη,2009). Εκτός, όμως, από τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί την ώρα της διδασκαλίας, καθοριστικό ρόλο παίζει και ο χαρακτήρας τους. Σύμφωνα με την Roulou (2015), οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται ως ανικανοποίητοι, αβέβαιοι και κάνουν πολλές παρατηρήσεις-προειδοποιήσεις στους/στις μαθητές/τριες τους, προκαλούν αισθήματα αβεβαιότητας στην τάξη τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι αρχηγοί στην τάξη τους, νοιάζονται και είναι φιλικοί, μεταδίδουν στους/στις μαθητές/τριες τους/τις τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ τέλος οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι σίγουροι για τον εαυτό τους, μεταδίδουν στη τάξη τους ακατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες. Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι τόσο και

οι επικοινωνιακές συμπεριφορές που εκδηλώνονται την ώρα του μαθήματος όσο και ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα. Όπως αναφέρει ο Boyer, ο οποίος είναι ένας αξιόλογος σχολιαστής της αμερικανικής παιδείας, (1990) τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό είναι η χρήση της γλώσσας, οι γνώσεις του/της εκπαιδευτικού που του/της επιτρέπουν να ελίσσεται μέσα στα διάφορα επιστημονικά πεδία και ο τρόπος που χρησιμοποιεί για να συνδέει τη γνώση του μαθήματος με την πραγματικότητα εκτός σχολείου. Επιπλέον, ο Borich (1992) υπογραμμίζει ότι ο/η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφήνεια, χρησιμοποιεί μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων, προσανατολίζει το μάθημα του/της στο έργο και παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο την τάξη του/της στην επιτυχία.

Συνοψίζοντας, έχοντας όλα όσα έχουν αναφερθεί προηγουμένως υπόψη, αξίζει να αναφερθεί ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική καθημερινότητα τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής όσο και στην Ευρώπη, επικρατεί η άποψη ότι το «καλό μάθημα» ταυτίζεται και εξαρτάται από τον «καλό εκπαιδευτικό». Αυτή η γενική αντίληψη και παραδοχή, αποδεικνύει πόσο χρήσιμη είναι από τη μια πλευρά η επιστημονική κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού και από την άλλη πλευρά η αποτελεσματικότητα του/της, η οποία εκφράζεται μέσω των συμπεριφορών που εκδηλώνονται και του τρόπου διδασκαλίας που επιλέγει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός (Νόβα-Καλτσούνη,2010).

## 14.Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλατζόγλου, Α. (2012). *Προσδιορισμός Δεξιοτήτων Διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αλεξάνδρου, Ι. (2008). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης των διευθυντών/ντριων τους. Οι σχέσεις διευθυντών/ντριών και προσωπικού και οι προσδοκίες των δασκάλων. Μια έμφυλη διερεύνηση του φαινομένου*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Αντωνιάδου, Ε. (2014). *Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο της εργασίας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αποστολάκης, Δ.Ι. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βασιλείου, Α. και Κεχαόγλου, Ν. (2015). *Θεματική Ενότητα Διαχείριση Συγκρούσεων και Επικοινωνία*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

Βρεττός, Ι.Ε. (2014). Μη λεκτική συμπεριφορά και Ελκυστικότητα του Περιεχομένου Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η συμβολή της μικροδιδασκαλίας. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.297-320.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4

Βρεττός, Ι.Ε. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Βρεττός, Ι.Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού  
<https://e-stadiodromia.eoppep.gr/index.php/%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CF%86%CE%AC%CE%BA%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1%CF%82-e-portfolio/8->

<http://www.kapell.gr/ce/b2/ce/b1/cf/83/ce/b9/ce/ba/ce/ad/cf/82-%ce/b4/ce/b5/ce/be/ce/b9/cf/8c/cf/84/ce/b7/cf/84%ce/b5/cf/82-%ce/ba/ce/b1/ce/b9-%cf/80/cf/89/cf/82-%ce/bd/ce/b1-%cf/84/ce/b9/cf/82-%ce/b1/ce/bd/ce/b1/ce/b4/ce/b5/ce/af/ce/be/ce/b5/ce/b9/cf/82.html?showall=&start=7> (Πρόσβαση στις 25/1/2019)

Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χ. και Κολτσίδα, Λ.Μ. (2014). Επικοινωνιακές προκλήσεις μιας διαπολιτισμικής συνάντησης: Τουρισμός. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμίκος, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.199-215.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4

Διαμαντίδου, Κ. (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ενότητα Γ., σ.465-480. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Ζορμπάς, Μ.Π. (2015). *Η διαπροσωπική επικοινωνία σε οικογενειακή και επαγγελματική ζωή και ο ρόλος της συμβουλευτικής*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Θεοφανίδου, Κ. (2009). *Διερεύνηση επικοινωνιακής στρατηγικής και εφαρμογών σε επιλεγμένο δείγμα του ελληνικού τραπεζικού συστήματος- μια εμπειρική προσέγγιση*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καρακίτσα, Τ. & Νταβού, Μ. (2014). Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμίκος, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.111-142.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4.

Καρατζέκη, Γ. και Διασωζούσα, Γ. (2007). *Η εσωτερική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Μεσολογγίου.

Καφέτσιος, Κ. (2008). Τύποι Δεσμού και Προβληματικές συμπεριφορές: Μια προσέγγιση από τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών. Στο Η.Κουρκουτάς και J-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αθήνα.

Κοντάκος, Α. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος. Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης. . Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμίκος, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.41-86.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4



Κοντάκος, Α., Κόνσολας, Ε., Σταμάτης, Π.Ι., Αποστόλου, Σ. (2014). Ο ρόλος του χώρου στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.399-418.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4

Κοντάκος, Α. και Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούρτη, Ε. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία και τεχνολογία: Διερευνώντας και μετασχηματίζοντας τη μη λεκτική επικοινωνία. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.173-198. Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κούρτη,Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κούτης, Χ. (2018). *Η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών τους*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή-διπλωματική εργασία*. <https://gellym.pressbooks.com/> (πρόσβαση στις 20/2/19).

Μαρμαρινός, Ι. (2008). *Παιδαγωγική Ψυχολογία – Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Ματσάγγουρας, Η.Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Μενεξές, Γ. (2008-2009). *Η έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους». <http://users.auth.gr/gmenexes/docs/01D.pdf> (πρόσβαση στις 23/2/2019).

Μούτσιος-Ρέντζος, Α. και Σταμάτης, Π.Ι. (2014). Προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης: εστιάζοντας στις οφθαλμικές κινήσεις. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.435-4469.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4

Μπάλλα, Α. (2018). *Η συμβολή της μη λεκτικής επικοινωνίας σε διδακτικές διαδικασίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια ερευνητική προσέγγιση βασισμένη*

στη μη λεκτική αμεσότητα του εκπαιδευτικού. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπερελής, Π. και Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπόγκα-Καρτέρη, Κ. (2005). *Επικοινωνία ανθρώπινη/επιχειρησιακή, θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 3191/2003 *Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση* ΦΕΚ 258/Α/7-11-2003.

Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985

Παναγιούλης, Α. (2010). *Διερευνητική Εργασία για τη Μελέτη της Σχέσης μεταξύ Ασθενών-Πελατών και Φαρμακοποιών*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα.

Παπαγεωργίου, Δ., Μπολιουδάκη, Ε., Παπαλά, Ε., Σταματάκη, Π., Καγιαλάρη, Μ., Σταθόπουλος, Θ. (2009). Νοσηλευτές και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Περιγραφική Μελέτη. *Ερευνητικές Μελέτες*, 2(3), 69-75.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2012). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2002). Το άγγιγμα δίνει ζωή. Στο Ν.Πολεμικός και Α.Κοντάκος (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. και Λυδάκη, Π. (2014). Η σωματική επαφή στα πρώτα χρόνια της ζωής. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1, σ.143-171. Αθήνα: Διάδραση. ISBN:978-618-5059-35-4.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πιλήσης, Θ. (2014). *Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας – δημοτικής εκπαίδευσης για την ανίχνευση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση της κακοποίησης του παιδιού*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πολεμικός, Ν. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία: Κώδικες, λειτουργίες, διαφυλικές διαφορές. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.473-496.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4.

Πολίτης, Π. (2014-2015). *Γλώσσα και Κοινωνία. Προφορικός και Γραπτός λόγος*. Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη.  
<https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS227/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%08.i%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%8C%CF%82%20%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82%20%28%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CE%BB%CE%AD%CE%BF%CE%BD%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%29.pdf> (πρόσβαση στις 15/10/2018).

Πολυμεροπούλου, Β. και Σάρκος, Γ. (2015). *Λειτουργίες νόησης και λόγου στην συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πουρκός, Μ. (2002). Ο πολιτισμός του σκεπτόμενου σώματος και ο ρόλος των χειρονομιών στη σημειωτική-επικοινωνιακή διαδικασία: προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρεζ, Γ. (2007). *Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός*. <http://www.cpe.gr/periodiko> (πρόσβαση στις 24/5/2019).

Σαϊτης, Χ. και Σαϊτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτόεκδοση.

Σταμάτης, Π.Ι. (2015). *Προσχολική και Πρωτοσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π.Ι. (2014). *Η έρευνα στο πεδίο της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στην ελληνική εκπαίδευση: Μια συνοπτική ανασκόπηση αντί εισαγωγής*. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.21-36.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4

Σταμάτης, Π.Ι. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π.Ι. (2005). *Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία*. Αθήνα: Ατραπός.

Σφήκα, Ε. (2017). *Η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος των δασκάλων στη σχέση επικοινωνίας δασκάλων-μαθητών. Ο ρόλος των τύπων δεσμού.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσατσαρώνης, Μ. (2018). *Οι επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στις Εργασιακές Σχέσεις στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φραγγεδάκη, Μ.Ε. (2009). Η μη λεκτική επικοινωνία στη διαχείριση κρίσεων στην ομάδα, *5<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning*. Συνδεριακό Κέντρο Απόλλων, 27-29 Νοεμβρίου, Αθήνα, σ.218-225.

Χητά, Π. (2015). *Διερεύνηση της επίδρασης δύο παραγόντων της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών- της Δεκτικότητας στην Εμπειρία και της Ευσυνηδεισίας- στην αποτελεσματική τους επικοινωνία.* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας.* Αθήνα: Τόπος.  
Χρηστάκης, Ν. & Χαλάτσης, Π. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1, σ.87-110. Αθήνα: Διάδραση. ISBN:978-618-5059-35-4.

Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου PROJECT στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Ψιλούτσικου, Ε. (2010). *Η προσωποκεντρική προσέγγιση στον αγωνιστικό αθλητισμό: Αξιολόγηση του ρόλου της ενσυναίσθησης στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος στην ομάδα και την ανάπτυξη ηθικών αθλητικών συμπεριφορών.* (Διπλωματική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

#### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Albers, D. (2009). *Nonverbal immediacy in the classroom.* Missouri Western State University.

Allen, J.L. & Shaw, D.H. (1990). Teachers' communication behaviors and supervisors' evaluation of instruction in elementary and secondary classrooms. *Communication Education*, 39, 308-322.

Andersen, J.F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 3* (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Argyle, M. (1998). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς, Η συμπεριφορά μας-πώς και γιατί;* Αθήνα: Ουμάρι.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words.* Oxford: Charendon Press.

- Aylor, B. (2003). The impact of sex, gender and cognitive complexity on the perceived importance of teacher communication skills. *Communication Studies*, 54(4), 496-509.
- Baker, C. (2010) The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition and Motivation. *The Journal of Educators Online* 7(1).
- Baringer, D.K. & McCroskey, J.C. (2000). Immediacy in the classroom: Student immediacy. *Communication Education*, 49, 178-186.
- Bienvenu, M.J. & Stewart, D.W. (1976). Dimensions of interpersonal communication. *The Journal of Psychology*, 93, 105-111.
- Bloom, B.S. (1976). *A taxonomy of education objectives: Handbook 2: The cognitive domain*. N.Y.: Longmans, Green.
- Borich, G. (1992). *Effective teaching methods*. New York: Merrill.
- Boyer, E. (1990). *Giving dignity to the teaching profession*. In D. Dill (Ed.), *What teachers need to know*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bozkaya, M. & Audin, I.E. (2007). The relationship between teacher immediacy behaviors and learners' perceptions of social presence and satisfaction in open and distance education: the case of Anadolu University open education faculty. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 6(4)(7).
- Braddock, R. (1958). An extension of the Lasswell Formula. *Journal of Communication*, 8, 34-41.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Education Psychologist*, 18, 200-215.
- Brondle, B.T. (1996) Empathic Understanding And Feelings In Client-Center Therapy. *The Person-Centered Journal*, 3(1), 22-31.
- Burgoon, J.K., Guerrero, L.K., Floyd, K. (1996). *Nonverbal Communication*. New York: Routledge.
- Campbell, H., Strawser, M.G., George, S. (2016). Communication Education and International Audiences: Reflections on Instructional Challenges and Pedagogical Strategy. *Journal of International Students*, 6(2), 632-643.
- Chailken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of the source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 62-84.
- Chesebro, J.L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52, 135-147.

- Chomsky, N. (1964). A review of B.F. Skinner's «Verbal behavior». In [J.A.Fodor@J.J.Katz](#) (Eds) *The structure of language: readings in the philosophy of language* (pp.346-352) New Jersey: Practice Hall.
- Dance, F.E. (1967). A Helical Model of Communication. In Dance, F.E.X. (Ed.), *Humman Communication Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DeFleur, M.L. (1966). *Theories of Mass Communication*. New York: David Mckay.
- Dharmawansa, A.D., Fukumura, Y., Maradinghe, R.A.M. (2015). Introducing and Evaluating the Behavior of Nonverbal Features in the Virtual Learning. *Canada Center of Science and Education*, 8(6). 82-94.
- Edwards, A., & Edwards, C. (2001). The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily. *Journal of Excellence in College Teaching*, 12(2), 5-17.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). Nonverbal leakage and clues to deception. *Psychiatry*, 32, 88-106.
- Fabbro, F. (1995). The bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79(2), 211-222.
- Feldman, R.S. (2011). *Εξελεκτική Ψυχολογία Δια Βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Folwell, A. (2000). A comparison of professors' and students' perceptions of nonverbal immediacy behaviors. *Journal of the Northwest Communication Association*, 29, 41-58.
- Fordham, D. & Gabbin, A. (1996). Skills versus apprehension: Empirical evidence on oral communication. *Business Communication Quarterly*. 59(3). 88-97.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ως ομιλητές*. (Επιμ. Χρυσοφίδης, Κ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Frymier, A.B. & Houser, M.L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*. 49(3). 207-219.
- Furlich, S.A. (2016). Understanding Instructor Nonverbal Immediacy, and Student Motivation at a Small Liberal Arts University. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 11-22.
- Garrott, C.L. (2005). *The Relationship Between Nonverbal/Verbal Immediacy, Learning, And Caring By The Teacher in the L2 Spanish Classroom*. Virginia State University.

Gerbner, G. (1956). Toward a general model of communication. *Audio-Visual Communication Review*, 4, 171-199.

Goleman, D. (2015). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Gorham, J., & Christophel, D.M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 30, 46-62.

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.

Grice, H.P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 6, 377-388.

Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. In Cole, P. & Morgan, J. (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.

Hadryanto, Mukiminin, A., Failasofah, Arif, N., Fajaryani, N. & Habibi, A. (2017). In Search of Quality Student Teachers in a Digital Era: Reframing the Practices of Soft Skills in Teacher Education. *TOIJET- The Turkish Online Journal of Education Technology*. 16(3), 71-78.

Harris, P.L., Oltohof, T. & Terwogt, M.M. (1981). Childrens' knowledge of emotion. *Journal of Child Psychiatry*, 22, 247-261.

Hartley, G. & Karinch, M. (2011). *Η γλώσσα του σώματος. Διαβάστε τις κρυφές σκέψεις – προθέσεις των άλλων*. Αθήνα: Αλκυών.

Hassan, A. & Maharoft, M. (2014). The Understanding of Curriculum Philosophy among Trainee Teachers in Regards to Soft Skills Embedment. *International Education Studies*. 7(12), 84-94.

Herrmann, N. (1985). *Allgemeine Sprachpsychologie*. Munchen: Urban & Schwzenberg.

Hutchins, H.M. (2003). Instructional Immediacy and the Seven Principles: Strategies for Facilitation Online Courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(3), 1-11.

Hsu, L. (2010). The Impact of Perceived Teacher's Nonverbal Immediacy on Students' Motivation for Learning English. *The Asian EFL Journal, Special Issue*. 12(4). 188-204.

Jaasma, M.A. & Koper, R.J. (1999). The relationship of student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication*, 48, 41-47.

Katz, E. & Lazarsfeld, P.F. (1955). *Personal influence*. Glencoe: Free Press.

- Klinzing, H.G. (2013). Empathy, personality. Psychosocial dimensions and nonverbal competencies. An exploratory study. In A.Kodakos and F.Kalavasis (eds.), *Topics in Education Design 5. Crisis management and governance of educational units* (pp. 92-129). Athens: Diadrasi.
- Lasswell, H.D. (1948). The structure and function of communication in society. In Bryson (Ed.) *The communication of Ideas*, 37, 215-228.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lehman, H.B. (2002). *Επιχειρησιακές Επικοινωνίες*. Αθήνα: Έλλην.
- Marx, A.A., Simonsen, J.C. & Kitchel, T. (2016). Undergraduate Student Course Engagement and the Influence of Student, Contextual, and the Teacher Variables. *Journal of Agricultural Education*. 57(1). 212-228.
- Littlejohn, S.W. & Foss, K.A. (2011). *Theories of Human Communication*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Luhmann, N. (1975). *Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie*. Soziologische Aufklärung 2, Westdeutscher Verlag, Opladen, 193-203.
- McCroskey, J.C., Sallinen, A., Fayer, J.M., Richmond, V.P., & Barraclough, R.A. (1996). Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication Education*, 45, 200-201.
- McCroskey, J.C. , Valencic, K.M. & Richmond, V.P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52, 197-210.
- McCroskey, J.C. & Young, T.J. (1981). Ethos and credibility: the construct and its measurement after three decades. *Central States Speech Journal*, 32, 24-43.
- McLeod, J. (2006). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 213-217.
- Mehrabian, A. (1969). Attitudes inferred from non-immediacy of verbal communication. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 294-295.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication or emotions and attitudes*. (2<sup>nd</sup> ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills- a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*. 2(1), 59-84.
- Morris, C.H. (1938). Foundations of the Theory of Signs. In *International Encyclopedia of Unified Science*, 2(1), 44-58. USA: Chicago University Press.



Motter, T.P., Parker-Raley, J., Beebe, S.A., & Cunningham, C. (2007). Instructors who resist 'college lite': The neutralizing effect of instructor immediacy on students' course-workload violations and perceptions of instructor credibility and affective learning. *Communication Education*, 56, 145-167.

Miles, H. & Wolfgang, S. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

NAESP. (1986). *18 Principals for 21<sup>st</sup> Century Schools*. Chapter 4: Recommendations for Preparing Programs for Elementary and Middle School Principals.

O'Sullivan, P.B., Hunt, S.K. & Lippert, L.R. (2004). Mediate Immediacy: A language of affiliation in a technological age. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(4), 464-490.

Ozmen, K.S. (2010). Fostering Nonverbal Immediacy and Teacher Identity through an Acting Course in English Teacher Education, *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6). Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss6/1>

Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1983). Central and peripheral routes to persuasion: application to advertising. In L.Perry & A.Woodside (Eds.). *Advertising and consumer psychology*. Lexington, M.T., P.C.-Heath.

Pisani, M. (2012). The Impact of Team Composition and Interpersonal Communication on Perceived Team Performance- A Case Study. *European Journal of Social Sciences*. 35. 411-430.

Prat, D.J. (1974). *The Relationship between Type of Teacher Non-verbal Communication and First and Second Grade Reading Achievement*. Oklahoma: Oklahoma State University.

Pukelis, K. (2009). *Ability, Competency, Learning/Study Outcome, Qualification and Competence: Theoretical Dimension*. Vytautas Magnus University.

Richmond, V.P. (2002). Teacher Nonverbal Immediacy, in *Our Teaching Behavior: West Virginia University*. Available at: <http://www.as.wvu.edu/-richmond/articles/ch6-richmond-teacher.pdf>

Richmonc, V.P., Gorham, J.S., & McCroskey, J.C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In m. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 10*, (pp. 574-590). Beverly Hills, CA: Sage.

Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. (2000). *Nonverbal Behavior in International Relations*. (4<sup>th</sup> ed.). USA: Allyn & Bacon.

Richmond, V.P., McCroskey, J.C., Plx, T.G. & Kearney, P. (1986). Teacher Nonverbal immediacy training and student affect, *Word Communication*, 15, 181-194.

Richmond, V.P. , McCroskey, J.C. & Johnson, A.D. (2003). Development of the Nonverbal Immediacy Scale (NIS): Measures of self-and other- perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51. 502-515.

Riley, J.W. & Riley, M.W. (1959). Mass Communication and the Social System. In Merton, R.K. et al. (Eds.), *Sociology Today*. New York: Basic Books.

Roberts, A. & Friedman, O. (2013). The Impact of Teacher Immediacy on Student Participation: An Objective Cross-Disciplinary Examination. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 25(1). 38-46.

Rodriguez, J.I, Plax, T.G. & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*,45, 293-305.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus Ohio: Charlew Merrill Co.

Rogers, C.R. (1980). Empathic: An unappreciated way of being. In Carl Rogers *A way of being*. Boston: Houghton.

Sapir, E. (1927). The unconscious patterning of behavior society. In D.G. Mandelbaum (Ed), *Selected writings of Edward Sapir*, (pp544-559). Berkley: University of California Press.

Sarason, S.B. (1999). *Teaching as performing act*. New York: Teachers College Press.

Satir, V. (1995). *Ανθρώπινη Επικοινωνία .Καλύτερες σχέσεις με τον εαυτό μας και τους άλλους*. Αθήνα: Δίοδος.

Searle, J.R. (1969). *Speech Arts*. Cambridge university Press.

Stamatis, P.J. & Kontakos, A. (2008). Tactile Behavior of Greek Preschool Teachers. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, N.14. Vol.6(1), 185-200. Available at: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/english/Art\\_14\\_238.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/english/Art_14_238.pdf)

Tanvi, V. & Chandrani, S. (2017). Correlates of Communication: An Exploratory Study among Young Adults. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*. 3(9). 60-64.

Thweatt, K.S. & McCroskey, J.C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 98-204.

Vealey, R.S., Armstrong, L., Comar, W. & Greenleaf, C.A. (1998). Influence of perceived coaching behaviors on burnout and competitive anxiety in female college athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*. 10. 297-318.

Velez, J.J. & Cano, J. (2008). The Relationship Between Teacher Immediacy And Student Motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 76-86.

Wilson, J.H. & Locker, L.Jr. (2007-2008). Immediacy Scale Represents Four Factors: Nonverbal and Verbal Components Predict Student Outcomes. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 4-10.

Witt, P. & Wheelless, L. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Edycation*,50(4), 327-342.

Zhang, Q. & Oetzel, J.G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacyscale: A Chinese perspective. *Communication Education*, 55, 218-241.

Zhang, Q., & Sapp, D. (2007). A burning issue in teaching: The impact of teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Conference Papers – National Communication Association*.

## 15. Παράρτημα

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ**  
**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε όλες τις ερωτήσεις του παρακάτω ανώνυμου ερωτηματολογίου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, τηρώντας την εμπιστευτικότητα.

Απαντήστε την κάθε ερώτηση σύμφωνα με το πώς νιώθετε αυτή τη στιγμή (και όχι με τον τρόπο που νιώθετε συνήθως ή που νιώθατε την τελευταία εβδομάδα). Οι ειλικρινείς απαντήσεις είναι απαραίτητες.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

ΦΥΛΟ: Άνδρας  Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: \_\_\_\_\_

ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Δημοτικό  Νηπιαγωγείο

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: \_\_\_\_\_

ΣΠΟΥΔΕΣ: Πτυχίο  Δεύτερο πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

ΕΡΓΑΖΕΣΘΕ ΩΣ: Δάσκαλος/α  Νηπιαγωγός  Άλλη ειδικότητα

Αν ναι, ποια; \_\_\_\_\_

**Παρακαλώ δηλώστε τον αριθμό που σας εκφράζει, σημειώνοντας με  $\surd$  το κυκλάκι 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Περιστασιακά, 4= Συχνά ή 5= Πολύ συχνά**

Καθώς διδάσκω συνήθως:	1	2	3	4	5
1.Κουνάω πολύ τα χέρια μου, δηλαδή κάνω πολλές χειρονομίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.Αγγίζω τους μαθητές/τριες μου στα χέρια ή στον ώμο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.Μιλώ μονότονα και ανιαρά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.Δεν κοιτάζω τους/τις μαθητές/τριες μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.Απομακρύνομαι από τους/τις μαθητές/τριες μου καθώς προσπαθούν να με αγγίξουν ενώ μου μιλάνε.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.Το σώμα μου νιώθω πως είναι χαλαρό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.Μιλώ με ύφος αυστηρό, σαν να είμαι θυμωμένος/η.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.Αποφεύγω να κοιτάζω στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.Το σώμα μου νιώθω πως έχει υπερένταση, βρίσκομαι σε εγρήγορση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.Κάθομαι ή στέκομαι δίπλα στους/στις μαθητές/τριες μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.Η φωνή μου είναι μονότονη και βαρετή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.Χρωματίζω τη φωνή μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.Κάνω μορφασμούς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.Είμαι παραστατικός/ή, πολύ εκφραστικός/ή και εκδηλωτικός/ή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.Έχω ήρεμη έκφραση προσώπου (είμαι μειλίχιος/α).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16.Πλησιάζω τους/τις μαθητές/τριες μου.	0	0	0	0	0
17.Κοιτάζω στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες μου.	0	0	0	0	0
18.Είμαι σφιγμένος/η.	0	0	0	0	0
19.Χρωματίζω ποικιλότροπα τη φωνή μου.	0	0	0	0	0
20.Αποφεύγω να κάνω μορφασμούς.	0	0	0	0	0
21.Γέρνω το σώμα μου προς το μέρος των μαθητών μου καθώς τους μιλάω.	0	0	0	0	0
22.Διατηρώ οπτική επαφή, κοιτάζω στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες μου.	0	0	0	0	0
23.Αποφεύγω να κάθομαι ή να στέκομαι δίπλα στους/στις μαθητές/τριες μου.	0	0	0	0	0
24.Δεν γέρνω το σώμα μου προς το μέρος των μαθητών μου καθώς τους μιλάω.	0	0	0	0	0
25.Χαμογελάω όταν μιλάω στους/στις μαθητές/τριες μου.	0	0	0	0	0
26.Αποφεύγω να αγγίζω τους/τις μαθητές/τριες μου καθώς τους μιλάω.	0	0	0	0	0

**Οι ερωτήσεις αναφέρονται σε πρόσωπα άλλα από της οικογενείας σου ή συγγενικά. Παρακαλώ δηλώστε τον αριθμό που σας εκφράζει, σημειώνοντας με √ το κυκλάκι 1=Ναι (συνήθως ή τις περισσότερες φορές), 2=Μερικές Φορές, 3=Όχι (ποτέ ή σπάνια).**

	1	2	3
1.Σου βγαίνουν οι λέξεις με τον τρόπο που θέλεις σε μια συνομιλία;			
2.Όταν σου κάνουν μια ερώτηση που δεν είναι ξεκάθαρη, ρωτάς το πρόσωπο που την κάνει να σου εξηγήσει τι εννοεί;	0	0	0
3.Όταν προσπαθείς να εξηγήσεις κάτι, έχουν οι άλλοι μια τάση να σου βάλουν τις λέξεις στο στόμα σου;	0	0	0
4.Υποθέτεις απλώς ότι οι άλλοι ξέρουν τι προσπαθείς να πεις, χωρίς να εξηγήσεις τι στ' αλήθεια εννοείς;	0	0	0
5.Ρωτάς ποτέ τους άλλους να σου πουν πώς νιώθουν σχετικά με το θέμα που προσπαθείς να θίξεις;	0	0	0
6.Είναι δύσκολο για σένα να μιλάς με άλλους ανθρώπους;	0	0	0
7.Σε μια συζήτηση μιλάς για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο εσένα όσο και τους άλλους;	0	0	0
8.Σου είναι δύσκολο να εκφράσεις τις απόψεις σου όταν διαφέρουν από αυτών που βρίσκονται γύρω σου;	0	0	0
9.Σε μια συζήτηση προσπαθείς να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση των άλλων;	0	0	0
10.Σε μια συζήτηση έχεις την τάση να μιλάς περισσότερο από τους άλλους;	0	0	0
11.Έχεις επίγνωση του πώς ο τόπος της φωνής σου επηρεάζει τους άλλους;	0	0	0
12.Αποφεύγεις να πεις κάτι όταν ξέρεις ότι μόνο θα πληγώσει τους άλλους ή θα κάνει τα πράγματα χειρότερα;	0	0	0
13.Σου είναι δύσκολο να δεχτείς εποικοδομητική κριτική από άλλους;	0	0	0
14.Όταν κάποιος σε πληγώσει το συζητάς μαζί του;	0	0	0
15.Ζητάς αργότερα συγγνώμη από κάποιον τον οποίο ίσως έχεις πληγώσει;	0	0	0
16.Σου προκαλεί μεγάλη αναστάτωση όταν κάποιος διαφωνεί μαζί σου;	0	0	0
17.Δυσκολεύεσαι να σκεφτείς καθαρά όταν είσαι θυμωμένος με κάποιον;	0	0	0
18.Αποφεύγεις να διαφωνήσεις με άλλους, επειδή φοβάσαι ότι θα θυμώσουν;	0	0	0
19.Όταν δημιουργείται ένα πρόβλημα ανάμεσα σε σένα και σε κάποιον άλλο, μπορείς να το συζητήσεις χωρίς να θυμώσεις;	0	0	0
20.Είσαι ικανοποιημένος με τον τρόπο που αποκαθιστάς τις διαφορές σου με τους άλλους;	0	0	0
21.Σκυθρωπιάζεις και μελαγχολείς για πολύ καιρό, όταν κάποιος σε αναστατώσει;	0	0	0
22.Νιώθεις πολλή αμηχανία όταν κάποιος σου κάνει ένα κομπλιμέντο;	0	0	0
23.Γενικά μπορείς να εμπιστευτείς τους άλλους;	0	0	0
24.Το βρίσκεις δύσκολο να κάνεις φιλοφρονήσεις και να επαινείς τους άλλους;	0	0	0
25.Προσπαθείς εσκεμμένα να αποκρύψεις τα λάθη σου από τους άλλους;	0	0	0
26.Βοηθάς τους άλλους να σε καταλάβουν, λέγοντάς τους πώς σκέφτεσαι, πώς νιώθεις, τι πιστεύεις;	0	0	0
27.Είναι δύσκολο για σένα να εμπιστεύεσαι τους ανθρώπους;	0	0	0

28.Έχεις την τάση να αλλάζεις θέμα όταν τα συναισθήματά σου εμπλέκονται στη συζήτηση;	ο	ο	ο
29.Σε μια συζήτηση αφήνεις τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους προτού αντιδράσεις σ' αυτά που λένε;	ο	ο	ο
30.Πιάνεις τον εαυτό σου να μην προσέχει στη διάρκεια μιας συζήτησης;	ο	ο	ο
31.Προσπαθείς ποτέ να αφουγκραστείς τι εννοεί κάποιος, όταν σου μιλάει;	ο	ο	ο
32.Φαίνεται πως οι άλλοι σε παρακολουθούν όταν μιλάς;	ο	ο	ο
33.Σε μια συζήτηση σου είναι δύσκολο να δεις τα πράγματα από την οπτική του άλλου;	ο	ο	ο
34.Προσποιείσαι ότι ακούς τους άλλους, όταν πραγματικά δεν τους ακούς;	ο	ο	ο
35.Σε μια συζήτηση μπορείς να αντιληφθείς τη διαφορά ανάμεσα σε αυτά που κάποιος λέει και σε αυτά που ίσως αισθάνεται;	ο	ο	ο
36.Ενώ μιλάς, είσαι ενήμερος για το πώς οι άλλοι αντιδρούν σ' αυτά που λες;	ο	ο	ο
37.Αισθάνεσαι ότι οι άλλοι θα εύχονταν να ήσουν ένα διαφορετικό άτομο;	ο	ο	ο
38.Οι άλλοι καταλαβαίνουν τα συναισθήματά σου;	ο	ο	ο
39.Σου επισημαίνουν ποτέ οι άλλοι ότι φαίνεται να νομίζεις ότι πάντα έχεις δίκιο;	ο	ο	ο
40.Παραδέχεσαι το λάθος σου, όταν ξέρεις ότι κάνεις λάθος σε κάτι;	ο	ο	ο

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!