



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση  
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**από την  
Κωσταρά Ν. Αθανασία  
Α.Μ. 4262017018**

**ΘΕΜΑ: «Οι Επικοινωνιακές Δεξιότητες των Δασκάλων  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως Παράγοντας Διδακτικής  
Αποτελεσματικότητας»**

**«The communication skills of primary education school teachers, as a  
factor in teaching effectiveness»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Σταμάτης Παναγιώτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Παπαβασιλείου Βασίλειος	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

**ΡΟΔΟΣ, 2018**

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

*Στην οικογένεια μου,  
που οφείλω όσα είμαι  
και όσα ελπίζω να γίνω.*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή και η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση και μια ιδιαίτερα κοπιαστική διαδικασία για εμένα, η οποία δεν θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς, χωρίς την πολύτιμη συμβολή κάποιων ανθρώπων. Σε αυτούς οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς, για την βοήθεια και την στήριξη τους.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα μου, τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Παναγιώτη Σταμάτη, ο οποίος ήταν από την πρώτη στιγμή πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί μου και να με κατευθύνει υποστηρικτικά, παρέχοντας μου, παράλληλα, μεγάλη ελευθερία πρωτοβουλιών στο έργο μου. Η μεταδοτικότητα και το σύνολο των γνώσεων και εμπειριών που μοιράστηκε μαζί μας, κέρδισαν το ενδιαφέρον μου αμέσως και αποτέλεσαν το κίνητρο που με ώθησε να ασχοληθώ και να αγαπήσω και εγώ, το αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας.

Έπειτα, θέλω να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του προγράμματος, που ο καθένας με τον δικό του τρόπο συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στο άνοιγμα των γνωστικών οριζόντων μου, δείχνοντας αμέριστη κατανόηση, υπομονή και σεβασμό, καθ' όλη την διάρκεια των μαθημάτων. Ιδιαίτερα, ευχαριστώ τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Ανδρεαδάκη Νικόλαο και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Παπαβασιλείου Βασίλειο, οι οποίοι δέχτηκαν πρόθυμα να αποτελέσουν μέλη της συμβουλευτικής-εξεταστικής επιτροπής για την εργασία μου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα μέλη του τμήματος μου, με τα οποία μοιραστήκαμε αυτό το «ταξίδι» του μεταπτυχιακού, το άγχος, την ανησυχία και την κούραση των εργασιών, και με τα οποία γνωριστήκαμε, συνεργαστήκαμε, μάθαμε ο ένας από τον άλλον και αναπτύξαμε αληθινές σχέσεις.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένεια μου, την μαμά μου Ζωή, τον μπαμπά μου Νίκο και την αδερφή μου Φωτεινή, που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν με οποιονδήποτε τρόπο, σε κάθε μου κίνηση, με συμβουλεύουν, με καθοδηγούν και με παρακινούν να συνεχίσω να εξελίσσομαι διαρκώς, αποτελώντας το μεγαλύτερο πρότυπό μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην σύγχρονη εποχή, όπου η τεχνολογία, οι πληροφορίες και η κοινωνία εξελίσσονται ραγδαία και αδιάκοπα, ο δάσκαλος οφείλει να κατέχει ένα πολυδιάστατο σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται σύντομα και επιτυχώς, στα νέα δεδομένα. Καλείται, πλέον, να μετατραπεί σε δια βίου εκπαιδευόμενος, προκειμένου να είναι ικανός να επιβιώσει στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον του, αλλά και να μπορεί να συμβαδίζει με τις νέες παιδαγωγικές τάσεις. Τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας, βασίζονται στην συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, στην ενεργό συμμετοχή και στην αδιάκοπη χρήση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για να είναι σε θέση, ο δάσκαλος, να τα εφαρμόσει και να τα αξιοποιήσει, δεν αρκεί να διαθέτει τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα, αλλά και ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το κράμα των γνωστικών και επικοινωνιακών γνωρισμάτων κάθε εκπαιδευτικού, καθορίζει τον τρόπο που συμπεριφέρεται στην τάξη, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει, καθώς και το πώς οργανώνει την διδασκαλία του, συνιστώσες που επηρεάζουν την έκβαση της μάθησης, αλλά και την συνολική αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Η παιδαγωγική έρευνα και η χάραξη κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής, προσανατολίζεται σταθερά τις τελευταίες δεκαετίες, προς την ανεύρεση πρακτικών, που συμβάλλουν στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας σε κάθε τομέα της σχολικής ζωής και ιδιαίτερα στην διδασκαλία. Η επικοινωνία, φαίνεται πως αποτελεί ένα ισχυρότατο εργαλείο και μέσο προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και καταλυτικό κριτήριο, που επηρεάζει την διδακτική αποτελεσματικότητα. Ο σπουδαίος ρόλος των δεξιοτήτων επικοινωνίας στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αποτέλεσε το αίτιο ενασχόλησης με το εν λόγω θέμα.

Αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας συνιστά: α) η αποσαφήνιση των εννοιών-κλειδιών που διαπραγματεύεται, β) η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της διδακτικής αποτελεσματικότητάς τους, γ) η καταγραφή των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως αυτές αναφέρονται από το δείγμα και δ) η εξέταση της αναγκαιότητας επιμόρφωσης σε ζητήματα επικοινωνίας. Στην εμπειρική ποσοτική έρευνα που διεξήχθη, συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημοτικά σχολεία της Ρόδου. Τα αποτελέσματα, μετά τη συλλογή των δεδομένων, έδειξαν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, θεωρούνται ιδιαίτερα κρίσιμες από τους ίδιους, καθώς και ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα επικοινωνίας, κρίνεται απαραίτητη και χρήσιμη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δεξιότητες, Κοινωνικές δεξιότητες, Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Επικοινωνία, Διδακτική Αποτελεσματικότητα, Επιμόρφωση

## ABSTRACT

In modern times, where technology, information input and society evolve at a rapid and unstoppable pace, a teacher is obliged to possess a multi-functional set of abilities and knowledge, so as to be able to adapt, instantly and successfully, to the new data that may arise. They are asked, therefore, to convert into a lifelong trainee, so that to be capable of responding and surviving in a constantly developing work environment, as well as keeping up with the new pedagogical trends. The current teaching models are now based on the continuous interaction between people, active participation and continual use of pedagogical communication, targeting the achievement of learning results. In order for the teacher to be in a position to apply and deploy these, not only do they need to possess the standard academic qualification, but also a wide range of social and communicative skills. The amalgam of the cognitive and communicative characteristics of every teacher, defines their attitude in the classroom, the quality of the relationship they develop with their students, as well as the way they organize their teaching. All the above components, not only affect the learning process at a dramatic degree, but also the overall effectiveness of the procedure. Over the past decades, pedagogical research and the making of every educational policy have been gravitating towards the finding of methods and practices, which contribute to achieve effectiveness on every aspect of school life and more specifically on the teaching part. Communication appears to be a powerful tool and means towards this direction, as well as a crucial criterion, which influences teaching effectiveness. The vital role of communication skills in the teaching and learning process has been the reason for developing the specific subject.

The subject-matter of this dissertation, covers the following fields: a) The clarification of the keywords which are involved, b) The investigation of the correlation between the communicative skills of teachers and their teaching effectiveness, c) The recording of the communicative skills, as those mentioned by the teachers themselves, d) The examination of the necessity of reeducation on matters of communication, based on the teachers' awareness. The empirical and quantitative research which was carried out was based on the answers of 100 teachers of Primary Education of schools in Rhodes. After data collection, the results showed that communicative skills are highly connected with teaching effectiveness of teachers and they are considered to be of high importance to them. Also, the edification (training) on communicative issues, is thought to be necessary and of great usefulness.

**Keywords:** Skills, Social Skills, Communicative Skills, Communication, Effectiveness, Edification (training)

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες .....	4
Περίληψη .....	5
Abstract.....	6
Περιεχόμενα .....	7
Εισαγωγή .....	10

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Οι έννοιες «Δεξιότητα» και «Επικοινωνία».....</b>	<b>12</b>
1.1. Αποσαφήνιση των εννοιών «Δεξιότητα», «Ικανότητα» και η χρήση τους στον διεθνή χώρο .....	12
1.2. Εξέλιξη και διάκριση στις δεξιότητες-κλειδιά στον εργασιακό χώρο.....	14
1.3. Κατηγοριοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά Goleman.....	17
1.4. Ορισμός-εννοιολόγηση της επικοινωνίας.....	22
1.5. Η Επικοινωνιακή διαδικασία.....	25
1.6. Παιδαγωγική επικοινωνία.....	29
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Επικοινωνιακές δεξιότητες και Επιμόρφωση.....</b>	<b>32</b>
2.1. Κεντρικοί άξονες επικοινωνιακών δεξιοτήτων.....	33
2.2. Αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην τάξη.....	37
2.3. Επικοινωνιακοί τύποι δασκάλου.....	41
2.4. Δυνατότητες επιμόρφωσης σε θέματα (επικοινωνιακών) δεξιοτήτων: Η σύγχρονη πραγματικότητα.....	43
2.5. Αναγκαιότητα επικοινωνιακής (επι)μόρφωσης .....	45
2.6. Η απαραίτητη επικοινωνιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Αποτελεσματικότητα .....</b>	<b>49</b>
3.1. Σχολική αποτελεσματικότητα .....	49
3.2. Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα .....	51
3.3. Διδακτική αποτελεσματικότητα .....	53
3.4. Δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας.....	54

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2. Σκοπός της έρευνας.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3. Στόχοι της έρευνας.....</b>	<b>61</b>
<b>4.4. Ερευνητικά ερωτήματα .....</b>	<b>61</b>
<b>4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....</b>	<b>62</b>
<b>4.6. Επιλογή του δείγματος.....</b>	<b>63</b>
<b>4.7. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου.....</b>	<b>63</b>
<b>4.8. Διεξαγωγή της έρευνας.....</b>	<b>64</b>
<b>4.9. Στατιστική ανάλυση .....</b>	<b>65</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.....</b>	<b>66</b>
<b>5.1. Προφίλ του δείγματος.....</b>	<b>66</b>
<b>5.2.Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.....</b>	<b>70</b>
<b>5.2.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.....</b>	<b>70</b>
<b>5.2.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συχνότητα και τον βαθμό χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην τάξη.....</b>	<b>70</b>
<b>5.2.3. Δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας.....</b>	<b>72</b>
<b>5.2.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης.....</b>	<b>76</b>
<b>5.2.5. Δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τον τρόπο που επικοινωνούν στην τάξη.....</b>	<b>77</b>
<b>5.3.Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.....</b>	<b>78</b>
<b>5.3.1. Οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων, σύμφωνα με τους ίδιους.....</b>	<b>79</b>
<b>5.3.2.Λόγοι για τους οποίους οι δάσκαλοι θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση τους σε ζητήματα επικοινωνίας.....</b>	<b>80</b>
<b>5.3.3. Λόγοι για τους οποίους οι δάσκαλοι δεν θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση τους σε ζητήματα επικοινωνίας .....</b>	<b>82</b>



<b>5.4. Διασύνδεση επικοινωνιακών δεξιοτήτων- διδακτικής αποτελεσματικότητας.....</b>	<b>82</b>
<b>5.4.1. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 1.....</b>	<b>83</b>
<b>5.4.2. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 3.....</b>	<b>83</b>
<b>5.4.3. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 4.....</b>	<b>84</b>
<b>5.4.4. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 5.....</b>	<b>84</b>
<b>5.4.5. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 6.....</b>	<b>84</b>
<b>5.4.6. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 8.....</b>	<b>85</b>
<b>5.4.7. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 9.....</b>	<b>85</b>
<b>5.4.8. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 10.....</b>	<b>86</b>
<b>5.5 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.....</b>	<b>86</b>
<b>5.5.1.Η σημαντικότητα κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.....</b>	<b>87</b>
<b>5.5.2.Η συχνότητα και ο βαθμός χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη.....</b>	<b>90</b>
<b>5.5.3.Δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας.....</b>	<b>91</b>
<b>5.5.4.Επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας.....</b>	<b>94</b>
<b>5.5.5.Τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τον τρόπο που επικοινωνούν στην τάξη.....</b>	<b>96</b>
<b>5.5.6. Συσχέτιση επικοινωνιακής ικανότητας και δεικτών αποτελεσματικότητας..</b>	<b>98</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα και προτάσεις</b>	
<b>6.1. Συμπεράσματα από την έρευνα.....</b>	<b>100</b>
<b>6.2. Προτάσεις.....</b>	<b>105</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>106</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>117</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, τόσο σε εθνικό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται πως οι συχνές ανακατατάξεις και η συνεχής εξέλιξη της κοινωνίας και της τεχνολογίας, επιδρούν σημαντικά στον τρόπο, τις συνθήκες και την ποιότητα της εργασίας. Παράλληλα, δημιουργούν ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και ασταθές πλαίσιο, με το οποίο καλείται να συμβαδίζει ο εργαζόμενος. Απόρροια αυτών, είναι η ραγδαία αύξηση και οι ριζικές αλλαγές των απαιτήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας, σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες των εργαζομένων, αλλά και η αύξηση της ανταγωνιστικότητας μεταξύ τους. Το ενδιαφέρον, πλέον, μετατοπίζεται φανερά στις κοινωνικές, και κυρίως στις επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμο εφόδιο και απαραίτητο προσόν, για την γρήγορη προσαρμογή, την επιβίωση και την επιτυχία, στο εξελισσόμενο, αυτό, εργασιακό περιβάλλον.

Καθώς η επικοινωνία αποτελεί τον θεμέλιο λίθο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, υποστηρίζεται πως, ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για τον δάσκαλο, το οποίο μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του, αλλά και στην ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος μάθησης. Η επικοινωνία χρησιμοποιείται σε κάθε μορφή της, κατά την διδακτική διαδικασία, και μπορεί να ενισχύσει ή να καταστρατηγήσει την όποια προσπάθεια για επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα. Γι' αυτό, η κατοχή και η χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των δασκάλων στην τάξη, μπορεί να αποτελέσει ένα από τα σπουδαιότερα μέσα για την προώθηση και υποβοήθηση της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και για την επίτευξη της αποτελεσματικότητάς τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο θεωρητικό μέρος, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο των κεντρικών εννοιών, όπου οριοθετούνται οι έννοιες της δεξιότητας και της ικανότητας, προσδιορίζονται οι δεξιότητες-κλειδιά στον σύγχρονο εργασιακό χώρο και γίνεται κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τον Goleman. Στη συνέχεια, εννοιολογούνται οι όροι επικοινωνία, επικοινωνιακή διαδικασία και παιδαγωγική επικοινωνία. Έπειτα, σκιαγραφούνται οι άξονες των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, παρουσιάζεται η αξιοποίηση τους στην σχολική τάξη και αναφέρονται οι επικοινωνιακοί τύποι των δασκάλων. Ακόμη, παρουσιάζονται οι δυνατότητες και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνιακών δεξιοτήτων και περιγράφεται η απαραίτητη επικοινωνιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στο τελευταίο κεφάλαιο, οριοθετούνται οι έννοιες σχολική, εκπαιδευτική και διδακτική αποτελεσματικότητα και παρουσιάζονται οι δείκτες της τελευταίας.

Στο δεύτερο και ερευνητικό μέρος, περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Εκτίθεται ο σκοπός, οι στόχοι, η αναγκαιότητα και τα ερευνητικά ερωτήματά της. Αναφέρεται ο τρόπος επιλογής και το προφίλ του δείγματος, καθώς και η αξιοπιστία της

έρευνας. Γίνεται περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου, της μεθόδου δειγματοληψίας και της συνολικής διαδικασίας διεξαγωγής της. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η στατιστική ανάλυση, η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων. Εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας, αλλά και οι προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα. Τέλος, γίνεται αναφορά στις βιβλιογραφικές πηγές, από τις οποίες αντλήθηκαν στοιχεία για την έρευνα, ενώ στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στο δείγμα της έρευνας.

## ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

#### Οι έννοιες «Δεξιότητα» και «Επικοινωνία»

##### 1.1 Αποσαφήνιση των εννοιών «Δεξιότητα», «Ικανότητα» και η χρήση τους στον διεθνή χώρο

Τα τελευταία χρόνια, οι ραγδαίες και συνεχείς κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικές αλλαγές και οι ποικίλες κρίσεις που εκδηλώνονται στον πλανήτη, σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση και την αδιάκοπη εξέλιξη της τεχνολογίας και των πληροφοριών, οδήγησαν στην εμφάνιση μίας επιτακτικής ανάγκης για ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στους εργαζόμενους. Παρουσιάζεται, πλέον, αυξημένο ενδιαφέρον και ζήτηση, ενώ πραγματοποιούνται εκτεταμένες έρευνες σχετικά με τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένα άτομο, ώστε να εισέλθει, να παραμείνει και να επιβιώσει στην αγορά εργασίας (Goleman, 2011), αλλά και να αναπτυχθεί ικανοποιητικά σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Στην διεθνή βιβλιογραφία, όπως θα γίνει φανερό παρακάτω, δεν συναντάται ένας παγιωμένος, πλήρης και μοναδικός ορισμός για τη λέξη «δεξιότητα/competence», καθώς ο όρος αυτός διαθέτει έναν αρκετά ευρύ χαρακτήρα και περιεχόμενο. Παρόλα αυτά, όμως, χρησιμοποιείται συνηθέστερα με την έννοια της δυνατότητας κάποιου, να επιτυγχάνει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα ή να ολοκληρώνει επιτυχώς μια εργασία ή να επιλύει κάποιο ζήτημα, με τη λιγότερη δυνατή προσωπική προσπάθεια και στον ελάχιστο δυνατό χρόνο. Στην πάροδο των ετών, ο όρος δεξιότητα, αλλά και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για συγκεκριμένες δεξιότητες, μεταβάλλονται και παίρνουν κάθε φορά τη μορφή και το νόημα, που η εκάστοτε κοινωνία και χρονική περίοδος επιζητά.

Με μια πρώτη ματιά, οι έννοιες «δεξιότητα (*competence*)» και «ικανότητα (*competency*)», φαίνεται να χρησιμοποιούνται συχνότερα ως συνώνυμες, άλλοτε ως ίδιες και σπανιότερα ως ξεχωριστές στον καθημερινό, αλλά και τον επίσημο λόγο. Όμως, στην πραγματικότητα υπάρχουν αρκετές, αλλά σχεδόν ανεπαίσθητες διαφορές, μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, που έχουν απασχολήσει σημαντικά μεγάλους παγκόσμιους οργανισμούς, όπως την Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EC (EC, 2003), τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης/OECD (OECD, 2005), το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης/Cedefop (Cedefop, 2010) και το MASS-Project (2011), οι οποίοι αναγνώρισαν και τόνισαν σημαντικές δυσκολίες στον διαχωρισμό και την αποσαφήνισή τους.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/OECD) σε πολλά έγγραφα του, φαίνεται να διαχωρίζει τις δυο έννοιες και να θεωρεί τον όρο «ικανότητα» ευρύτερο του όρου «δεξιότητα» (OECD, 2005), αντίθετα σε πρόγραμμα του ίδιου οργανισμού με τίτλο «The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)», οι δυο όροι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Οι Rychen & Salganik (2000), όπως αναφέρονται στο MASS-Project (2011), υποστηρίζουν πως ο όρος «ικανότητα» περιλαμβάνει όλες εκείνες τις επιδεξιότητες που είναι απαραίτητες και κρίσιμες για την επιβίωση και την επιτυχία του ατόμου, στον πολύπλοκο επαγγελματικό κόσμο. Αντίθετα, στον όρο «δεξιότητα», αναγνωρίζουν γνωστικές, συμπεριφορικές, κοινωνικές και μαθησιακές οπτικές, ενώ παράλληλα, θεωρούν πως αποτελεί έναν συνδυασμό σταθερών ηθικών και ιδεολογικών στοιχείων, καθώς και ψυχολογικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Ακόμη, στην έννοια «skills» -που άλλοτε μεταφράζεται ως ικανότητα και άλλοτε ως δεξιότητα- οι ίδιοι συγκαταλέγουν όλες εκείνες τις επιδεξιότητες, που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της εξάσκησης σε συγκεκριμένες ενέργειες και δεν αποτελούν, επομένως, σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), περιγράφει την «δεξιότητα (competence)» ως :

- την ικανότητα διεκπεραίωσης εργασιών και επίλυσης προβλημάτων (Halasz & Michel, 2011)
- την ικανότητα αποτελεσματικής και κατάλληλης εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εκάστοτε περίπτωση, πχ στην εργασία, το σχολείο, την καθημερινή ζωή, τις προσωπικές υποθέσεις κλπ (Cedefop, 2008)
- την ύπαρξη τεχνικών, πρακτικών και λειτουργικών ικανοτήτων, καθώς και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως η κοινωνικότητα, η οργανωτικότητα, οι ηθικές αξίες κλπ (Cedefop, 2010).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σε εκθέσεις της σχετικά με τις βασικές δεξιότητες και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση των Πολιτών (Cedefop, 2010), αναφέρει πως για να προσαρμοστούν τα άτομα στις νέες συνθήκες ζωής και να διαχειριστούν τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους, να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αλλά και να ξεχωρίσουν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και εισάγοντας καινοτομίες, δεν αρκεί να κατέχουν μόνο τις βασικές τυπικές δεξιότητες, που σχετίζονται αποκλειστικά με την εργασία, αλλά και ορισμένες «δεξιότητες-κλειδιά», όπως τις ονομάζει.

Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στην διεθνή βιβλιογραφία, για τον όρο «δεξιότητα», είναι οι έννοιες skill, capacity, adeptness, capability, ability, know-how, competence, efficiency, competency και aptitude. Στην παρούσα διπλωματική εργασία, θα

διαπραγματευτούμε τους όρους «competence» και «competency», οι οποίοι στο εξής θα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Συμπερασματικά, ο όρος «ικανότητα (competence)» θεωρείται ευρύτερος του όρου «δεξιότητα (competency)» (Rychen & Tiana, 2004), χωρίς όμως να προσδιορίζονται από κανέναν ορισμό, ξεκάθαρα και με σαφήνεια, τα όρια και το περιεχόμενο του καθενός (Αντωνιάδου, 2004). Κυριαρχεί, γενικότερα, η άποψη, ότι οι δεξιότητες στους ανθρώπους είναι επίκτητες και εξαρτώνται, κυρίως, από την σταδιακή ανάπτυξη πολλαπλών ικανοτήτων, οι οποίες προκύπτουν και εξελίσσονται μέσω της συνεχούς μάθησης, της εκπαίδευσης και της εξάσκησης, στο χώρο της εργασίας. Στην πραγματικότητα, οι περισσότερες δεξιότητες εμφανίζονται και 'χτίζονται' με τον καιρό, μέσω του συνδυασμού της γνώσης με την εμπειρία.

## **1.2 Εξέλιξη και διάκριση στις δεξιότητες-κλειδιά στον εργασιακό χώρο**

Αναλύοντας τις παραπάνω έννοιες και προσπαθώντας να οριοθετήσουμε το περιεχόμενο τους και το τι αναγνωρίζεται, τελικά, ως απαραίτητη δεξιότητα για την εργασία, είναι φανερό πως αυτό δεν αποτελεί μια καθόλου εύκολη υπόθεση, καθώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες, όπως η χρονική περίοδος, η εκάστοτε κοινωνία, η κουλτούρα, το επίπεδο ανάπτυξης, οι ανάγκες της κλπ. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως οι δεξιότητες που θεωρούνται κρίσιμες και απαιτούμενες για την είσοδο και την επιτυχία του ατόμου σε οποιονδήποτε επαγγελματικό κλάδο, δεν μένουν επ' ουδενί ανεπηρέαστες από τις όποιες μεταβολές συμβαίνουν στο ευρύτερο περιβάλλον, με την πάροδο των χρόνων. Η κυρίαρχη τάση των τελευταίων ετών στην παγκόσμια πραγματικότητα, μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τις βασικές-τεχνικές δεξιότητες, σε νέες «δεξιότητες-κλειδιά», ως απαραίτητα προσόντα στον χώρο εργασίας.

Αν ερευνήσει κανείς τις δεξιότητες-κλειδιά που αναφέρονται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, θα αντιληφθεί πως μαρτυρούν αναμφισβήτητα την εξέλιξη των απαιτήσεων της κοινωνίας, από την ζήτηση της τυπικής κατάρτισης, στην αξιοποίηση και προώθηση των προσωπικών ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των ατόμων (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005). Το Cedefop (2002) υποστηρίζει, μάλιστα, πως η αδιάκοπη τεχνολογική εξέλιξη και οι νέες οργανωτικές δομές που προκύπτουν από αυτή, συνιστούν τα αίτια που προκαλούν τόσο τις συνεχείς αλλαγές στις θέσεις εργασίας, αλλά και τις αυξημένες απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο.

Μελετώντας βιβλιογραφικά το θέμα, εντοπίζονται οι εξής «δεξιότητες- κλειδιά» που πρέπει να κατέχει κανείς, ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας και της κοινωνίας:

**1. Δεξιότητα μάθησης.** Αναφέρεται στο σκεπτικό «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω», δηλαδή πώς να αξιοποιώ τον διαθέσιμο χρόνο και τις πληροφορίες που έχω, με βασική επιδίωξη τη συνεχή μάθηση και την αποτελεσματική οργάνωση της (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006). Σε αυτή την κατηγορία δεξιοτήτων, περιλαμβάνονται:

- *Βασικές γνώσεις-Διάβασμα:* Η δεξιότητα μελέτης, με την έννοια της κατοχής του τρόπου να μαθαίνει κανείς μόνος του (Λευκή Βίβλος, 1996) και να ανακαλύπτει νέες γνώσεις (ILO, 2008)
- *Αριθμητική-Μαθηματική δεξιότητα:* Αφορά την ευκολία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, αλλά και την γενικότερη εφαρμογή της μαθηματικής σκέψης, στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων της καθημερινότητας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006)
- *Τεχνικές γνώσεις:* Τα προσόντα που αποκτά το άτομο, ως απόρροια της εκπαιδευτικής εξέλιξης και της ομαλής διεκπεραίωσης της εργασίας του (Λευκή Βίβλος, 1996)
- *Χρήση εργαλείων-Γνώση τηλεπικοινωνιών:* Η δεξιότητα χρήσης της γλώσσας, της πληροφορικής, των πληροφοριών και των τεχνολογικών μέσων γενικότερα, για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (DeSeCo, 1997. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006) και την υποβοήθηση της εργασίας.

**2. Κοινωνικές δεξιότητες.** Αφορούν ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να επικοινωνεί, να συναναστρέφεται και να συνδέεται με τους άλλους επιτυχώς. Σχετίζονται με την ικανότητα ανάπτυξης αποτελεσματικών διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων, καθώς και με την ικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας, για αποτελεσματική αλληλεπίδραση στον χώρο της εργασίας, αλλά και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία (Λευκή Βίβλος, 1996. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται επίσης:

- *Χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας* με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο τι λέμε, σε ποιόν το λέμε, πότε και πώς το λέμε κλπ
- *Ικανότητα να γινόμαστε κατανοητοί* από τους άλλους και να μεταδίδουμε με σαφήνεια αυτό που θέλουμε
- *Ενσυναίσθηση*
- *Κίνητρα:* Η ικανότητα παρότρυνσης των ατόμων, μέσω ηθικών ή υλικών αγαθών
- *Ομαδικότητα:* Η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα, για την επίτευξη κοινών στόχων (ILO, 2008)
- *Διαπραγματεύση:* Η ικανότητα εύρεσης εναλλακτικής/μέσης λύσης, για κάποιο ζήτημα, έτσι ώστε να ικανοποιούνται και οι δυο πλευρές

- *Επιρροή*: Η δεξιότητα ενός ατόμου να επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των άλλων, είτε λόγω της θέσης, του κύρους ή της δύναμης που κατέχει (ILO, 2008. Σαϊτης, 2005)
- *Αλληλεπίδραση με τους άλλους σε ετερογενείς ομάδες*: Η ικανότητα συνεργασίας και συμβίωσης με διαφορετικά άτομα (DeSeCo, 1997).

**3. Επικοινωνιακή Δεξιότητα.** Το σύνολο των δεξιοτήτων που βοηθούν να επιτυγχάνονται οι στόχοι της επικοινωνίας που έχει θέσει ο εκάστοτε πομπός, σε οποιοδήποτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο λαμβάνει χώρα η διαδικασία (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006). Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- *Προφορικός λόγος*: Η δεξιότητα έκφρασης μέσω της ομιλίας
- *Γραπτός λόγος*: Η δεξιότητα έκφρασης μέσω του γραπτού λόγου.
- *Ακρόαση*: Η ικανότητα της ενεργητικής, συμμετοχικής ακρόασης

**4. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και Προσωπική Ηθική.** Η ικανότητα να επιλέγει κανείς τις κατάλληλες στάσεις, δράσεις, πρακτικές και συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση, αλλά και η ορθή κρίση και η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων (ILO, 2008). Αναλυτικά:

- *Λήψη αποφάσεων*: Ικανότητα να επιλέγεις από ένα πλήθος αποφάσεων, την βέλτιστη και αποτελεσματικότερη για την δεδομένη στιγμή και τις υπάρχουσες συνθήκες
- *Οργάνωση-Οργανωτική Δεξιότητα*: Δεξιότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και εφαρμογής ενεργειών με τον αποδοτικότερο τρόπο, σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια
- *Ηγετική δεξιότητα*: Ικανότητα δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών και κλίματος εργασίας, συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, για την επίτευξη κοινού στόχου (ILO, 2008), αλλά και η κινητοποίηση και καθοδήγηση των ατόμων, η έμπνευση και η επιβράβευση τους (Goleman, 2011)
- *Αίσθηση πρωτοβουλίας*: Ικανότητα του ατόμου να μετατρέπει την σκέψη σε πράξη και να οργανώνει κατάλληλα τα διαθέσιμα μέσα, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006)
- *Επίλυση προβλημάτων*: Ικανότητα έγκαιρης, αποδοτικής και δημιουργικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας υψηλού επιπέδου συλλογισμούς (ILO, 2008)
- *Δημιουργική σκέψη*: Ικανότητα να παράγει κανείς πρωτότυπες και εναλλακτικές λύσεις για κάθε ζήτημα (ILO, 2008)



- *Αυτοεκτίμηση και Αυτόνομη δράση*: Ο σεβασμός, η αγάπη προς τον εαυτό μας και η συνειδητή επιλογή της επαγγελματικής και προσωπικής πορείας στη ζωή του ατόμου (DeSeCo, 1997)

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες των «δεξιοτήτων-κλειδιών», έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία και άλλα είδη διακρίσεων, ευρύτερου χαρακτήρα, από μεγάλους οργανισμούς και διεθνή προγράμματα. Χαρακτηριστικά το Cedefop (2002), αναφέρει πως οι δεξιότητες διαχωρίζονται σε δυο κατηγορίες: τις *γενικές/βασικές (basic/generic skills)* και τις *ειδικές (broad professional competences)*. Οι γενικές δεξιότητες, σχετίζονται με πλήθος επαγγελμάτων και χώρων εργασίας και περιλαμβάνουν, κυρίως, στοιχειώδεις ικανότητες γνωστικού ή μη περιεχομένου, όπως η γρήγορη εκμάθηση, η σωστή διαχείριση του χρόνου, η δημιουργική σκέψη κ.λπ. Αντίθετα, οι ειδικές δεξιότητες αποτελούν μεταβιβάσιμες επαγγελματικές δεξιότητες και αξιοποιούνται για την εκπλήρωση ενός συγκεκριμένου, εξειδικευμένου έργου, π.χ. ικανότητα χρήσης ΤΠΕ (Αντωνιάδου, 2004). Άλλη διάκριση που συναντάται, είναι αυτή σε *νοητικές δεξιότητες*, όπου γίνεται χρήση των ‘νοητικών εργαλείων’ του ανθρώπου, δηλαδή του νου, για την αναζήτηση και επιλογή της βέλτιστης λύσης/ενέργειας ή την λήψη της κατάλληλης απόφασης, και σε *πρακτικές δεξιότητες*, οι οποίες σχετίζονται με την πρακτική επιδεξιότητα, όπως για παράδειγμα, την ικανότητα σωστής χρήσης εργαλείων και μεθόδων.

Εν κατακλείδι, γίνεται φανερό πως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια αντιστοίχισης των δεξιοτήτων με τις θέσεις εργασίας, αλλά και τα προσόντα που αυτές απαιτούν. Όλα τα έως τώρα εμπειρικά δεδομένα διεθνών εκθέσεων, δείχνουν πως η ζήτηση ατόμων με δεξιότητες υψηλού και μεσαίου επιπέδου, θα αυξηθεί σημαντικά τα επόμενα χρόνια. Η τακτική έρευνα σε επίπεδο χωρών, αναφορικά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας για συγκεκριμένες «δεξιότητες-κλειδιά» (Labour market and skills intelligence-LMSI), επιτρέπει τόσο στους πολίτες, όσο και στους οργανισμούς, αλλά πολύ περισσότερο στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικών, να πραγματοποιούν τις κατάλληλες, ρεαλιστικές και τεκμηριωμένες ενέργειες για το μέλλον. Η αποτελεσματική πρόβλεψη και η δυναμική σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων-επαγγελμάτων-θέσεων εργασίας, συνιστά τον πιο κρίσιμο συνδετικό κρίκο, ανάμεσα στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόλησης (Cedefop, 2017).

### **1.3 Κατηγοριοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά Goleman**

Το ενδιαφέρον που συγκεντρώνει τις τελευταίες δεκαετίες το ερώτημα «Ποιες είναι, τελικά, οι απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να κατέχει κανείς, στον σύγχρονο εργασιακό χώρο», έχει προκαλέσει πολλή έρευνα και συζήτηση γύρω από μια συγκεκριμένη κατηγορία δεξιοτήτων, που ονομάζονται Κοινωνικές. Με αυτές ταυτίζεται και εξετάζεται, παράλληλα,

μια από τις σχετικά πρόσφατα ανερχόμενες, αλλά πλέον διαδεδομένες έννοιες στον επαγγελματικό κόσμο, η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ).

Αυτός που ασχολήθηκε εκτενώς και συστηματικά με την έννοια της ΣΝ, ήταν ο επιστήμονας-δημοσιογράφος Daniel Goleman, ο οποίος, μάλιστα, ήταν και αυτός που την έκανε γνωστή στο ευρύ κοινό, παρόλο που είχαν ασχοληθεί με αυτήν και άλλοι ερευνητές προγενέστερα. Ο ίδιος, γράφοντας το 1995 το βιβλίο του με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη», κατάφερε να βρεθεί και να παραμείνει στην λίστα των κορυφαίων πωλήσεων για περίπου ενάμιση χρόνο, ενώ παράλληλα εκδόθηκε και μεταφράστηκε σε πάνω από 40 γλώσσες παγκοσμίως. Ο τεράστιος αριθμός πωλήσεων του εν λόγω βιβλίου, φανερώνει την περιέργεια των ανθρώπων για αναζήτηση πέρα απ τα συνηθισμένα όρια της τυπικής νοημοσύνης, αλλά και το ενδιαφέρον που άρχιζε να αναπτύσσεται για τον ρόλο της ΣΝ στον άνθρωπο.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η ΣΝ ορίζεται ως η ικανότητα ενεργοποίησης, αναγνώρισης, επεξεργασίας, και σωστού χειρισμού των συναισθημάτων ενός ατόμου, αλλά και των σχέσεων του με τους άλλους (Goleman, 2011). Η εργασία του ψυχολόγου, προσεγγίζει κατά βάση το θέμα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναλύει και δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές, ενώ τις θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της ΣΝ (Τυφοξύλου, 2012). Τονίζει τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζουν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής κοινωνικής ζωής, αφού όπως υποστηρίζει, βοηθούν το άτομο να διατηρεί κοινωνικές επαφές σε κάθε πλαίσιο αναφοράς, επαγγελματικό ή προσωπικό (Goleman, 2011), αλλά και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους, δημιουργώντας διαπροσωπικές σχέσεις.

Παράλληλα, ο ίδιος αναφέρει πως οι Κοινωνικές Δεξιότητες συμβάλλουν σημαντικά, στο να κινητοποιεί κανείς τους γύρω του, παρέχοντας κίνητρα και ασκώντας επιρροή στις σκέψεις, στις πράξεις και γενικότερα στη συμπεριφορά τους (Αντωνιάδου, 2014). Τα άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη αυτή την κατηγορία δεξιοτήτων, λέγεται πως είναι σε θέση να διαχειρίζονται εύκολα και να καθοδηγούν κατά βούληση τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, καθώς και να αναγνωρίζουν και να προβλέπουν σύντομα τις καταστάσεις που θα προκύψουν από αυτά.

Την σπουδαιότητα που προσέδιδε ο Goleman (2011) στη ΣΝ των ανθρώπων, μαρτυρά το γεγονός πως υποστήριζε έντονα, ότι η επιτυχία στη ζωή κάθε ατόμου, οφείλεται κατά 80% στο E.Q. (Emotional Quotient= Συναισθηματικό Πηλίκιο ή αλλιώς ΣΝ), και μόνο κατά 20% στο I.Q. (Intelligence Quotient= Πηλίκιο Νοημοσύνης ή αλλιώς Δείκτης Νοημοσύνης). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα του, τα άτομα που διαθέτουν αυξημένο E.Q, διαθέτουν κατά συνέπεια και ανεπτυγμένες **ικανότητες**, όπως είναι:

- Η εξεύρεση και παροχή κινήτρων για τους ίδιους, αλλά και τους άλλους
- Η κατάλληλη ρύθμιση των διαθέσεων και των ενστίκτων, σε κάθε περίπτωση

- Η ψύχραιμη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων και η ικανότητα ελέγχου των άλλων
- Η ομαδικότητα, η συνεργασία και η εύκολη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων
- Η χαλιναγώγηση των παρορμήσεων, των εκρήξεων, των ακραίων αντιδράσεων
- Η αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων και προβλημάτων
- Η αποτελεσματική χρήση της επικοινωνίας
- Τον μετριασμό της απογοήτευσης από μια ενδεχόμενη αποτυχία, ώστε να μην επηρεάσει αρνητικά την ικανότητα για σκέψη και την επιθυμία για περαιτέρω προσπάθεια
- Η ενσυναίσθηση και η ελπίδα κλπ.

Η θεωρία του Goleman, ακόμη, περιλαμβάνει μια κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ΣΝ, πάντα βασισμένη στο μοντέλο που προτείνει ο ίδιος (Goleman, 2011). Οι δύο μεγάλοι άξονες με βάση τους οποίους τις διαχωρίζει, είναι οι Προσωπικές και οι Κοινωνικές Δεξιότητες. Παρόλο που το ενδιαφέρον μας στην παρούσα εργασία επικεντρώνεται κυρίως στην δεύτερη κατηγορία, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αμφότερες, όμως αυτή των Προσωπικών Δεξιοτήτων, δεν θα αναλυθεί περαιτέρω:

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ (αφορά τον εαυτό μας)	Β. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ (αφορά τις σχέσεις μας με τους άλλους)
<p><b>α. Αυτοεπίγνωση</b></p> <p>1. Επίγνωση συναισθημάτων 2. Ακριβής αυτό-αξιολόγηση 3. Αυτοπεποίθηση</p> <p style="text-align: right;">ΑΞΙΕΣ ΟΡΑΜΑΤΑ ΠΙΣΤΕΥΩ</p> <p><b>β. Αυτορύθμιση - Αυτοδιαχείριση</b></p> <p><input type="checkbox"/> Αυτοέλεγχος <input type="checkbox"/> Αξιοπιστία <input type="checkbox"/> Ευσυνειδησία <input type="checkbox"/> Προσαρμοστικότητα <input type="checkbox"/> Καντομία</p> <p style="text-align: right;">ΤΙ ΚΑΝΩ ;;</p> <p><b>γ. Κίνητρα συμπεριφοράς - Αυτοενεργοποίηση</b></p> <p>1. Τάση προς επίτευξη 2. Δέσμευση 3. Πρωτοβουλία 4. Αισιοδοξία</p>	<p><b>α. Ενσυναίσθηση Κατανόηση των άλλων</b></p> <p><input type="checkbox"/> Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών <input type="checkbox"/> Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων <input type="checkbox"/> Σωστός χειρισμός διαφορετικότητας <input type="checkbox"/> Πολιτική αντίληψη</p> <p><b>β. Κοινωνικές δεξιότητες</b></p> <p><input type="checkbox"/> Επιρροή <input type="checkbox"/> Επικοινωνία <input type="checkbox"/> Ηγεσία <input type="checkbox"/> Καταλυτική δράση προς την αλλαγή <input type="checkbox"/> Χειρισμός διαφωριών <input type="checkbox"/> Καλλιέργεια δεσμών <input type="checkbox"/> Σύμπραξη και συνεργασία <input type="checkbox"/> Ομαδικές ικανότητες</p> <p style="text-align: right;">ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ</p> <p style="text-align: left;">ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</p>

Σχήμα 1. Η Δομή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά τον Goleman (2011)

Δεδομένου ότι οι περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες από αυτές που παρουσιάζονται παραπάνω, έχουν ήδη αναλυθεί στην προηγούμενη ενότητα, με βάση δεδομένα παγκόσμιων οργανισμών, κρίνεται σκόπιμο και ενδιαφέρον, ορισμένες να αναλυθούν και από την οπτική της ΣΝ. Έτσι, σύμφωνα με τον Goleman (2011):

- **Ως Επιρροή**, ορίζεται η επιδέξια διαχείριση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και τεχνικές. Τα άτομα που διαθέτουν την ικανότητα αυτή, είναι πολύ καλοί δέκτες και πομποί συναισθηματικών σημάτων, μπορούν με ευκολία να κερδίζουν την εύνοια, την συμπάθεια και την συναίνεση των άλλων, με αποτέλεσμα να τους πείθουν εύκολα να υιοθετήσουν και να υποστηρίξουν την άποψη τους. Με αυτό τον τρόπο, κατορθώνουν να αποκτούν μεγάλη δύναμη απέναντι στους άλλους και να μετατρέπονται σε ηγέτες και «αστέρες των επιδόσεων», όπως τους χαρακτηρίζει ο Goleman
- **Ενσυναίσθηση**. Ο Goleman την χαρακτηρίζει ως μια θεμελιώδη ανθρώπινη δεξιότητα, χάρη στην οποία μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, αλλά και να συμπεριφερόμαστε ανάλογα προς αυτά, ενώ υποστηρίζει πως αυτή οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Άλλοι ορισμοί ενδεικτικά, αναφέρουν την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα «του να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια και να ακούμε με τα αυτιά του άλλου» (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004), ως τη γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης του άλλου και την αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτή (Hoffman, 1975) και τέλος, ως τη συναισθηματική συμμετοχή στην κατάσταση του άλλου (Levenson & Ruef, 1992). Ο Piaget (1966), χαρακτήριζε την ενσυναίσθηση γνωστική διεργασία, η οποία αφορά την απαγκίστρωση ενός ατόμου από την δική του οπτική γωνία και την κατανόηση της οπτικής του άλλου, καθώς και τη δυνατότητα να βιώσει για λίγο τη θέση του. Η ικανότητα για ενσυναίσθηση, αποτελεί βασική προϋπόθεση για κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, αλλά και για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων
- **Η αποδοχή και ο χειρισμός των συνεχών αλλαγών**, που συνδέεται με την ενθάρρυνση ύπαρξης της αλλαγής, την κατάλληλη διαχείριση της, αλλά και την καταλυτική δράση σε ό,τι την αφορά. Κάτι τέτοιο, επιτυγχάνεται πρωτίστως με την αναγνώριση από την πλευρά του ατόμου, της αναγκαιότητας για πρόοδο και συνεχή αναπροσαρμογή στην νέα τάξη πραγμάτων, ειδικά όντας μέλος σε μια κοινωνία επηρεασμένη από την παγκοσμιοποίηση και τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας.
- **Η δημιουργία δεσμών**, αφορά την δικτύωση και την δημιουργία αμφίδρομων ωφέλιμων σχέσεων, με βασικό στοιχείο τους την αποτελεσματική και συνεχή επικοινωνία, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και στοιχεία όπως, το σεβασμό, την αλληλοκατανόηση, την εμπιστοσύνη, την αλληλοβοήθεια κ.λπ. Η ύπαρξη καλών

διαπροσωπικών σχέσεων, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την προσωπική πορεία των ατόμων, αλλά και την κοινή τους προσπάθεια για επιτυχία.

- Η **επικοινωνία**, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο κάθε κοινωνικής δεξιότητας (Σταμάτης, 2005), αλλά και την αναγκαία συνθήκη για την μετάδοση πειστικών και ορθών μηνυμάτων. Κάποιος που κατέχει την επικοινωνιακή δεξιότητα, είναι ικανός να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους γύρω του, αφού δίνοντας έμφαση στην δεξιότητα της ακρόασης, μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τους και να αντιδρά κατάλληλα προς αυτά, προσαρμόζοντας ανάλογα την συμπεριφορά του. Αυτό, δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει αποδοτικά κάθε δυσκολία που συναντά, αλλά και να είναι προετοιμασμένος για κάθε επόμενη. Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί συνδυασμό πολλών παραγόντων, όπως η ύπαρξη κατάλληλου κλίματος, χώρου, χρόνου, συνθηκών, έλλειψης παρεμβολών και θορύβων, γνώσης της ορθής χρήσης λεκτικής και μη λεκτικής γλώσσας, ύπαρξης καναλιών μετάδοσης των μηνυμάτων κ.λπ. (Τυφοξύλου, 2012. Σταμάτης, 2009). Καταλυτικό παράγοντα, όμως, αποτελεί και η ικανότητα αντίληψης, ερμηνείας, κατανόησης και αποδοχής των συναισθηματικών σημάτων που εκπέμπουν τα άτομα, η διατήρηση της ψυχραιμίας, της ειλικρίνειας και του σεβασμού (Goleman, 2000), και φυσικά η ύπαρξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους συνομιλητές. Η σημαντικότητα αυτής της κατηγορίας δεξιοτήτων, είναι τόσο μεγάλη, που απαιτεί την ξεχωριστή ενασχόληση και ανάλυση της, στο επόμενο κεφάλαιο.

Η αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορεί να υποβοηθήσει σε μεγάλο βαθμό την συνολική διαδικασία της διαπαιδαγώγησης (Gottman, 2011), αλλά και να αναδείξει τις ανάγκες των παιδιών, διαμορφώνοντας ανάλογα τη διδασκαλία. Ο δάσκαλος, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας την συναισθηματική και γνωστική κατάσταση του κάθε παιδιού, είναι σε θέση να του παρέχει την κατάλληλη ενίσχυση και τη σωστή αντιμετώπιση που χρειάζεται. Καθώς η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τα συναισθήματα, τα οποία εκφράζονται κατά βάση μη λεκτικά από τα άτομα, ο δάσκαλος που την κατέχει, μπορεί να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει συμπεριφορές, αλλά και να προλάβει καταστάσεις μέσα στην τάξη, γρηγορότερα και αποδοτικότερα. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, όμως, απαιτείται πρώτα από όλα, να δείχνει στους μαθητές του αληθινό ενδιαφέρον, δεκτικότητα και αποδοχή, χωρίς να έχει επικριτική στάση απέναντι τους. Ακόμη, καταλυτικής σημασίας είναι η επικοινωνία μεταξύ τους, και το πόσο καλός ακροατής και δέκτης είναι απέναντι τους, καθώς η ενσυναίσθηση επιζητά την ενεργητική ακρόαση και την απόλυτη προσοχή προς τον συνομιλητή.

Ο εκπαιδευτικός, την ώρα του μαθήματος, μπορεί να εκδηλώσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, εκφράζοντας ερωτήσεις και δηλώσεις, όπως (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008):

- Μπορείς να μου το εξηγήσεις αυτό;

- Ποια είναι η γνώμη σου σχετικά με το X θέμα;
- Πώς ένιωσες εσύ με αυτό που έγινε/λες;
- Θέλεις να μου πεις περισσότερα γι' αυτό;
- Αν κατάλαβα καλά, αυτό που λες είναι ...
- Μου φαίνεσαι...
- Φαντάζομαι ότι εννοείς ....., σωστά;
- Καταλαβαίνω πως αισθάνεσαι για το ...

Από την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με το ζήτημα των δεξιοτήτων στον επαγγελματικό χώρο, αυτό που αξίζει να σημειωθεί και που διαφαίνεται ξεκάθαρα, είναι μια ανερχόμενη και εξελισσόμενη τάση για μετάθεση του ενδιαφέροντος και της ζήτησης, από την τυπική κατάρτιση και τις βασικές πρακτικές, στις κοινωνικές δεξιότητες και τα ατομικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Η παγκόσμια, αυτή, ροπή της σύγχρονης αγοράς εργασίας και κατά συνέπεια της κοινωνίας, καθιστά φανερή την επίδραση των ατέρμονων αλλαγών που υφίστανται, καθώς και την εξέλιξη τους. Σε μια τέτοια κοινωνία, λοιπόν, που η πολυπλοκότητα συνεχώς αυξάνεται, αναλογικά πολλαπλασιάζονται και οι απαιτήσεις της για άτομα, που εκτός από τα στοιχειώδη προσόντα για το εκάστοτε επάγγελμα, διαθέτουν και αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες, ως απαραίτητο συστατικό στοιχείο που συμπληρώνει τα υπόλοιπα επαγγελματικά προσόντα.

Η στροφή προς την συνεχή εκπαίδευση, εξάσκηση και επιμόρφωση σε αυτές τις δεξιότητες, μπορεί να καταστήσει τους εργαζόμενους ικανότερους να ακολουθούν και να προσαρμόζονται επιτυχώς, στις αδιάκοπες αλλαγές που εκτυλίσσονται στην εποχή της τεχνολογίας και της πληροφορίας. Η επένδυση των εργοδοτών στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τόσο των εργαζομένων όσο και των ιδίων, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας τους, της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης τους στον χώρο εργασίας, καθώς και τελικά στην προσωπική και συνολική επιτυχία. Ο κοινός παρονομαστής και το σημείο τομής όλων, σχεδόν, των οργανισμών που ασχολούνται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις σύγχρονες κατευθύνσεις τους, είναι η σπουδαία συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην προσαρμοστικότητα του ατόμου στον επαγγελματικό χώρο.

#### **1.4 Ορισμός-εννοιολόγηση της επικοινωνίας**

Από τις απαρχές κιόλας του κόσμου, όλα τα έμβια όντα πάνω στον πλανήτη, χρησιμοποιούν με οποιονδήποτε τρόπο την επικοινωνία, για να επιβιώσουν και να εξελιχθούν. Χωρίς την ύπαρξη της επικοινωνίας, ο νους δεν μπορεί να αναπτυχθεί όσο προστάζει η ανθρώπινη φύση, αλλά παραμένει σε μια, σχεδόν, ζώωδη κατάσταση (Cooley, 1902). Γι' αυτό, στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, είναι αδύνατο πλέον να διανοηθούμε ανθρώπινη ύπαρξη που να μην επικοινωνεί,

πόσο μάλλον ζώντας στην εποχή της επικοινωνίας. Οι άνθρωποι αξιοποιούν την επικοινωνία, όχι μόνο ως μέσο ανταλλαγής πληροφοριών, αλλά και για την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών, συναισθημάτων και σκέψεων (Σταμάτης, 2013), για να επιτύχουν κάποιο σκοπό, να δημιουργήσουν μια σχέση, να διαδώσουν μια κίνηση, να κοινωνικοποιηθούν κ.α.

Εξαιτίας αυτού του πολύπλευρου ρόλου και της πολυδιάστατης χρήσης της επικοινωνίας, έχουν δημιουργηθεί και αναπτυχθεί πολλοί κλάδοι της, όπως η Μη λεκτική Επικοινωνία, η Διαπροσωπική, η Μαζική, η Υποστηρικτική, η Συναισθηματική (Σταμάτης, 2005), καθώς και άλλοι. Η επικοινωνία μελετάται σε συνάρτηση με πλήθος επιστημονικών πεδίων, όπως για παράδειγμα την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, την Παιδαγωγική, το Μάρκετινγκ κ.λπ., προκειμένου να αναδειχθούν χρήσιμες πληροφορίες για την αξιοποίηση της στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή, αλλά και για την βελτίωση των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Η σύνδεση της επικοινωνίας με το σύνολο των επιστημών, επισημαίνει ξεκάθαρα το γεγονός της ιδιαιτερότητας και σπουδαιότητας της (Σταμάτης, 2009), αλλά και τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει σε οποιαδήποτε έκφραση της ζωής.

Η ευρύτητα και ο ανοικτός χαρακτήρας του όρου αυτού, καθιστούν πολύ δύσκολη την σαφή οριοθέτηση, την ξεκάθαρη αποσαφήνιση, αλλά και την πλήρη κάλυψη όλων των πτυχών και παραμέτρων του, με έναν μόνο ορισμό. Μια γρήγορη ματιά στη βιβλιογραφία των τελευταίων χρόνων, αναφορικά με την επικοινωνία, είναι αρκετή για να καταλάβει κάποιος το μέγεθος της γοητείας που ασκεί, τόσο στους ερευνητές, όσο και στους αναγνώστες (Κοντάκος, 2014). Γι' αυτό το λόγο, συναντάται ένα υπερμέγεθες πλήθος εναλλακτικών ορισμών, προερχόμενων από διάφορα επιστημονικά πεδία και ερευνητές, οι οποίοι όμως, δεν έχουν κατορθώσει να περιγράψουν περιεκτικά και να αποδώσουν επακριβώς το περιεχόμενο της, καθώς αποτελεί ένα αδιάκοπα εξελισσόμενο και συνεχώς επεκτεινόμενο φαινόμενο. Κάθε επιστημολογική οπτική, αποδίδει διαφορετικό νόημα στον όρο «επικοινωνία», χωρίς όμως να αποκλίνει σημαντικά από την ορθότητα της ουσίας της.

Καθώς είναι αδύνατο να παρουσιαστούν όλοι οι ορισμοί της επικοινωνίας, ενδεικτικά θα αναφερθούν μερικοί από τους πιο περιεκτικούς, σύμφωνα με την άποψη μας, με βάση τους οποίους, **επικοινωνία** είναι:

- *«μια ανατροφοδοτούμενη διαδικασία, αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων, από ένα άτομο (πομπός) σε ένα άλλο (δέκτης), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση κάποιου μέσου επικοινωνίας, έχοντας συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παράγωγης συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος»* (Σταμάτης, 2005:21. Κοντάκος & συν., 2002:251)
- *«μια εσκεμμένη διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στη μετάδοση σκέψεων, επιθυμιών, συναισθημάτων, κρίσεων και κάθε νοητικής ή συναισθηματικής έκφρασης, μεταξύ των*

ανθρώπων. Αποτελεί το κυριότερο μέσο ανάπτυξης των ικανοτήτων που συγκροτούν την ταυτότητα του Εγώ, δηλαδή της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους και της ανοχής των αντιφάσεων» (Γκόβαρης, 2001:29)

- «ένα πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής κατά το οποίο, συμμετέχοντας συνολικά ο άνθρωπος, ως ψυχοπνευματική και σωματική οντότητα, αξιοποιεί δια του συνόλου των αισθήσεων του, εσωτερικά κίνητρα και περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία μετατρέπει σε κωδικοποιημένα σήματα, με στόχο να ανταλλάξει κατανοητές πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα, εξυπηρετώντας πολυπληθείς στόχους, σε πολλαπλά επίπεδα (επικοινωνιακά πλαίσια) της επαγγελματικής, της επιστημονικής, της οικογενειακής, της προσωπικής και κάθε κοινωνικής του πραγματικότητας» (Σταμάτης, 2009:37).

Από την πλειοψηφία των ορισμών, γίνεται φανερό πως οι περισσότεροι συγκλίνουν στο ότι η επικοινωνία, αποτελεί μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, με την οποία μεταδίδονται και ανταλλάσσονται λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία έχουν ως περιεχόμενο πληροφορίες, σκέψεις, ιδεολογίες, συναισθήματα και επιθυμίες. Τα άτομα, αφομοιώνουν και οικειοποιούνται τα στοιχεία αυτά, κατ' επιλογήν και ανάλογα με το κατά πόσο ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Αναγνωστοπούλου, 2005). Εξελικτικά, παρατηρείται πως ο όρος έχει ξεπεράσει το γραμμικό σχήμα πομπός-δέκτης, και επικεντρώνεται περισσότερο στην διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Η προσπάθεια σκιαγράφησης του φαινομένου αυτού, συνιστά ένα πολύπλοκο και δύσκολο εγχείρημα, όπως προείπαμε, αφού ο πολυσχιδής χαρακτήρας του, είναι ως επί το πλείστον απαλλαγμένος από στατικά εννοιολογικά γνωρίσματα.

Στη λογική αυτή, έχουν αμφισβητηθεί πολλάκις οι παραδοσιακές θεωρίες επικοινωνίας, που λέγεται πως αντιλαμβάνονται μονομερώς και απλουστευμένα το φαινόμενο αυτό, γι' αυτό τείνουν να αντικατασταθούν, από νεότερες θεωρίες, που εξετάζουν την επικοινωνία ως ένα αυτοποιητικό, κοινωνικό σύστημα. Σύμφωνα με τον κύριο εκφραστή αυτών των συστημικών θεωριών, ο Luhman (1994:379) υποστηρίζει πως η διαδικασία της επικοινωνίας, προϋποθέτει –τουλάχιστον– δυο ψυχικά συστήματα, και πως «αυτοί που επικοινωνούνε δεν είναι οι άνθρωποι, δηλαδή οι συνειδήσεις τους, αλλά οι ίδιες οι επικοινωνίες». Αυτή τη ριζοσπαστική άποψή του, δικαιολογούσε λέγοντας, πως οι άνθρωποι, «ως ψυχικά συστήματα με συνείδηση, μπορούν να παράγουν μόνο σκέψεις και πως κάθε ένας αποτελεί για τον άλλο, ένα κλειστό και μη προσπελάσιμο σύστημα» (Κοντάκος, 2014:6).

Η επικοινωνία γι' αυτόν, ορίζεται ως η μοναδική, διακριτή, αυθεντική κοινωνική λειτουργία, η οποία πραγματώνεται μέσω της εμπλοκής και αλληλεπίδρασης πολλών συστημάτων με συνείδηση (Luhmann, 1997). Συγκεκριμένα αναφέρει: «Η επικοινωνία είναι αυτοποιητική διαδικασία, που αναπαράγει τα κοινωνικά συστήματα, με αποτέλεσμα οι όποιες μεταβολές σε αυτή, στις δυνατότητες, αλλά και τα μέσα της, να συμπαρασύρουν επίσης κοινωνικές μεταβολές. Οι διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι: η απροσδιοριστία, η



*διαμεσολάβηση του εκάστοτε κώδικα και η συμβολοποίηση. Η ανθρώπινη επικοινωνία είναι πολύ πιο σύνθετη από μία απλή βιολογική λειτουργία, καθώς αναφέρεται στο συγχρονισμό νοημάτων και όχι στην απλή εκπομπή και λήψη σημάτων» (Luhmann, 1995:50).*

Πολλές θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας, βασίστηκαν έκτοτε στην λογική του Luhmann και ενστερνίστηκαν τις απόψεις του, περί συστημικής αντίληψής της. Το μονομερές σχήμα της επικοινωνίας, όπως παρουσιάστηκε παλιότερα από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με αυτή, δίνει τη θέση του σε ένα ολόκληρο σύστημα αλληλεπιδρώντων παραγόντων (Σταμάτης, 2005). Προπομπός των θεωριών του Luhmann και των συνεργατών του, ήταν η σχολή του Palo Alto. Οι ερευνητές του, υποστήριζαν πως αν κάποιος θέλει να μελετήσει το φαινόμενο της επικοινωνίας, δεν πρέπει να επικεντρωθεί στα ψυχολογικά και ατομικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, αλλά στα συστήματα μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η επικοινωνία και εντάσσονται τα άτομα (π.χ. οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον κ.λπ.). Τέλος, στη θεώρηση αυτή της επικοινωνίας, το ενδιαφέρον στρέφεται στις σχέσεις και όχι στα πρόσωπα, αλλά και στην ανταλλαγή μηνυμάτων, ανάμεσα σε δυναμικά συστήματα (Σταμάτης, 2005). Καθώς οι διαδικασίες που εμπλέκονται στην επικοινωνιακή πράξη, είναι εξίσου πολύπλοκες και κρίσιμες για την κατανόησή της, θα ασχοληθούμε διεξοδικότερα με αυτές παρακάτω.

### **1.5 Η Επικοινωνιακή διαδικασία**

Οι άνθρωποι επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο και αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές επικοινωνίας, οι οποίες εξαρτώνται από παράγοντες, όπως η ηλικία, η περίπτωση, το φύλο, το κοινωνικό-πολιτισμικό-οικονομικό υπόβαθρο, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η μόρφωση, ο σκοπός τους κ.λπ. Είναι προφανές ότι τα άτομα ανάλογα με τους γνωστικούς, πληροφοριακούς ή συναισθηματικούς στόχους που θέλουν να ικανοποιήσουν, διαφοροποιούν και προσαρμόζουν τις επικοινωνιακές συμπεριφορές τους, χρησιμοποιούν ποικίλους κώδικες επικοινωνίας και κανάλια μετάδοσης, καθώς και επιλέγουν να αλληλεπιδράσουν, κάθε φορά, με άλλα πρόσωπα (Σταμάτης, 2009).

Βασική προϋπόθεση, για να επιχειρηθεί μια επικοινωνιακή διαδικασία, είναι από την μία η ύπαρξη δυο τουλάχιστον συνομιλητών/επικοινωνιακών συντρόφων, και από την άλλη η αμοιβαία γνώση ενός -το λιγότερο- κοινού κώδικα επικοινωνίας (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Προκειμένου οποιοδήποτε επικοινωνιακό εγχείρημα να επιφέρει τα εκάστοτε επιθυμητά αποτελέσματα, πρέπει να ικανοποιούνται ταυτόχρονα πολλές προϋποθέσεις, όπως η επιλογή του κατάλληλου τρόπου, τόπου και χρόνου μετάδοσης του μηνύματος, η ύπαρξη ευνοϊκού περιβάλλοντος και σχέσης μεταξύ των συνομιλητών, η ικανότητα επικοινωνίας, η εξάλειψη θορύβων, καθώς και διάφοροι άλλοι αστάθμητοι παράγοντες, που μπορούν να προωθήσουν ή να καταστρατηγήσουν μια επικοινωνιακή προσπάθεια. Λόγω όλων αυτών των

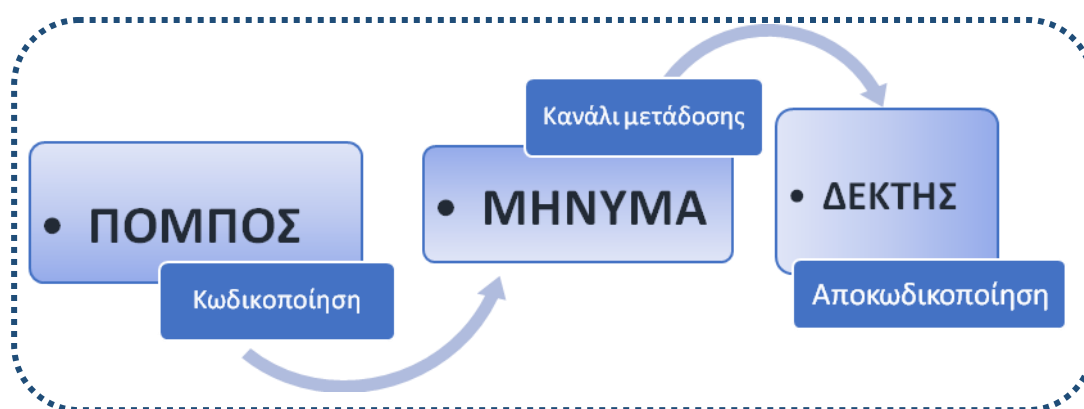
παραμέτρων που εμπλέκονται, γίνεται εύκολα αντιληπτό, πως η διαδικασία της επικοινωνίας αποτελεί ένα ιδιαίτερος απαιτητικό φαινόμενο για μελέτη.

Παρόλο που η επικοινωνία αποτελεί ένα πανανθρώπινο φαινόμενο παγκόσμιου ενδιαφέροντος, μόλις τα τελευταία 50 χρόνια άρχισε να κερδίζει έδαφος και να απασχολεί εντατικότερα την επιστημονική κοινότητα. Κατά την πάροδο των χρόνων αυτών, έχουν διατυπωθεί από ερευνητές και επιστήμονες, πολυάριθμες θεωρίες και μοντέλα, σχετικά με το πώς πραγματοποιείται η επικοινωνιακή διαδικασία (Burlison, 1992), όμως κανένα από αυτά δεν μπόρεσε να είναι απόλυτα πλήρες και να καλύψει όλες τις πτυχές της. Στην πλειοψηφία τους, χαρακτηρίζονται από απλοϊκό και μονομερές ύφος, πράγμα που οπωσδήποτε έρχεται σε αντιδιαστολή με τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της επικοινωνίας (Σταμάτης, 2005). Κάτι τέτοιο, όμως, επ' ουδενί δεν σημαίνει πως δεν συμβάλλουν σημαντικά, το καθένα με τον τρόπο του, στην κατανόηση της διαδικασίας.

Τα πιο γνωστά **μοντέλα-θεωρίες επικοινωνίας** που συναντώνται στη βιβλιογραφία, ανάλογα με την σκοπιά από την οποία προσεγγίζεται το φαινόμενο, είναι :

- Η Κυβερνητική
- Η Ψυχολογική
- Η Γλωσσολογική Πραγματολογική
- Η Ανθρωπολογική και Πολιτισμική
- Η Κοινωνιοψυχολογική και Κοινωνιολογική
- Η Νευροεπιστημολογική
- Η Ολιστική

Σε μια, ίσως, ιδιαίτερα απλουστευμένη απόπειρα να παρουσιαστεί σχηματικά, η διαδικασία της επικοινωνίας και βασισμένοι στα κοινά σημεία όλων των παραπάνω θεωριών, θα λέγαμε πως αυτή πραγματώνεται ως εξής :



Σχήμα 2. Διαδικασία της Επικοινωνίας

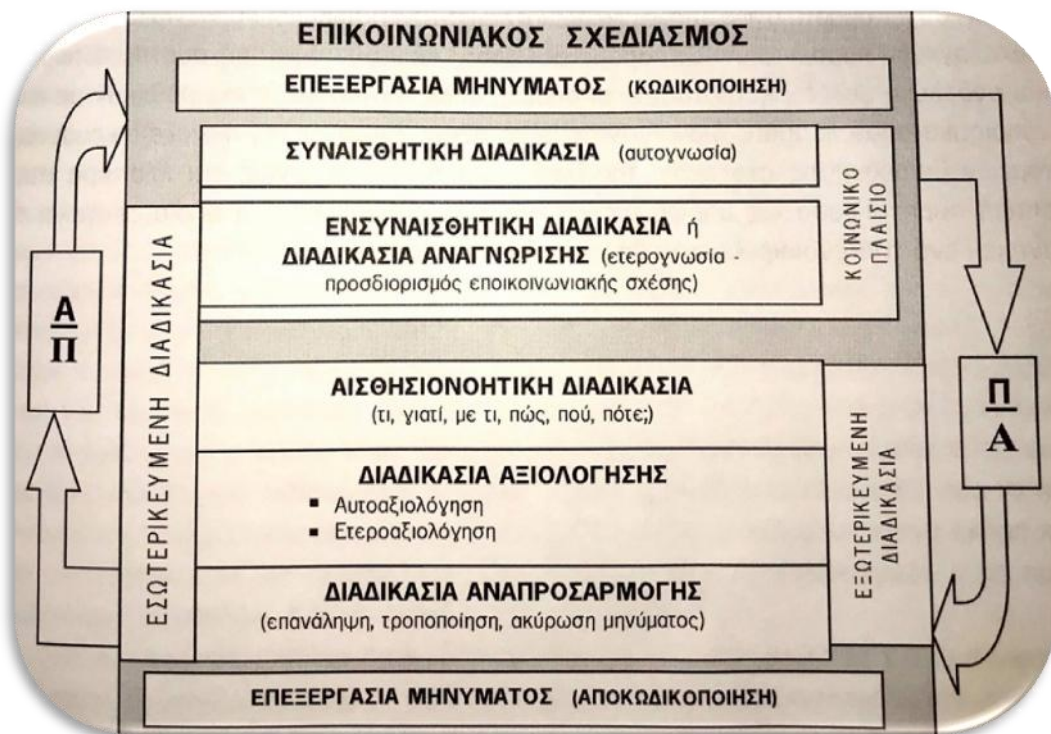
Με αφετηρία το παραπάνω βασικό σχήμα, οι επιστήμονες άρχισαν να το εμπλουτίζουν με στοιχεία, διαδικασίες και παραμέτρους, ώστε να εξετάσουν την επικοινωνία από την οπτική που επιθυμούν. Καθώς δεν κρίνεται συναφές με τον προσανατολισμό της παρούσας εργασίας, να αναλυθούν πλήρως όλες οι θεωρίες, ωστόσο η παρουσίαση της Ολιστικής Προσέγγισης, η οποία αποτελεί τον συνδυασμό των πιο αξιόλογων και ορθών δομικών στοιχείων όλων των θεωριών, συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του φαινομένου.

Ουσιαστικά, σύμφωνα με την **Ολιστική Προσέγγιση**, όπως αυτή παρουσιάζεται από τον Σταμάτη (2005), η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά με μια εσωτερικευμένη διαδικαστική λειτουργία, κατά την οποία ο Αποστολέας (Α), ακολουθεί τα εξής πέντε νοητικά στάδια επεξεργασίας δεδομένων:

- Την Συναισθητική Διαδικασία, κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζει τις ατομικές επικοινωνιακές δεξιότητες του, αλλά και τις αντικειμενικές δυνατότητες επικοινωνίας που υπάρχουν εκείνη τη στιγμή. Σχετίζεται με έννοιες, όπως η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη, η αυτοεικόνα κ.λπ.
- Την Ενσυναισθητική Διαδικασία ή Διαδικασία Αναγνώρισης, κατά την οποία αξιολογείται τη δεδομένη στιγμή, η επικοινωνιακή δυνατότητα του παραλήπτη (Π), η ικανότητα πρόσληψης και κατανόησης του μηνύματος, αλλά και οι προσδοκίες και τα θέλω του, ώστε ο αποστολέας να αποφασίσει, εάν θα συνάψει ή όχι, οποιαδήποτε επικοινωνιακή σχέση μαζί του. Οι δυο πρώτες διαδικασίες, δέχονται μεγάλη επιρροή από το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δημιουργούνται τα επικοινωνιακά πρότυπα, τόσο του αποστολέα, όσο και του παραλήπτη.
- Την Αισθησιονοητική Διαδικασία, με την οποία ολοκληρώνεται η διαμόρφωση του μηνύματος, και γίνεται μια συνειδητή επιλογή του καναλιού μετάδοσης του. Με αυτόν τον τρόπο, το μήνυμα και η πρόθεση του αποστολέα, εξωτερικεύονται και εκφράζονται, είτε μέσω λεκτικών, είτε μέσω μη λεκτικών μέσων, είτε με τον συνδυασμό των δυο. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της διαδικασίας, είναι η χρήση των μαθημένων ή πηγαίων τεχνικών επικοινωνίας, καθώς και η ορθή επιλογή του χρόνου και του τόπου.
- Την Διαδικασία Αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τόσο την αυτοαξιολόγηση, όσο και την ετεροαξιολόγηση, και στοχεύει στην συνολική εκτίμηση του επικοινωνιακού εγχειρήματος. Η αυτοαξιολόγηση, έχει σκοπό την αποτίμηση της ακολουθίας κωδικοποίησης του μηνύματος από τον αποστολέα, ώστε αυτό να συγκριθεί με το μήνυμα που γίνεται αντιληπτό από τον παραλήπτη, κατά την ετεροαξιολόγηση. Σε αυτό το στάδιο, ο αποστολέας προσπαθεί να αντιληφθεί από τις αντιδράσεις του παραλήπτη, κατά πόσο το μήνυμα του έγινε κατανοητό και αποδεκτό, έτσι ώστε σε περίπτωση που δεν έχουν ικανοποιηθεί οι στόχοι που έθεσε, οδηγείται στην επόμενη τακτική.

- Διαδικασία αναπροσαρμογής, όπου το μήνυμα διαμορφώνεται και αποστέλλεται εκ νέου ή τερματίζεται εντελώς η επικοινωνιακή σχέση.

Αφού ολοκληρωθούν, δηλαδή, όλα τα στάδια της εσωτερικευμένης, αυτής, διαδικασίας του νοητικού επικοινωνιακού σχεδιασμού, το μήνυμα κωδικοποιείται, ο αποστολέας προβαίνει στην εξωτερίκευση και την αποστολή του, προσέχοντας να εξαλείψει κατά το δυνατόν τους θορύβους και τις παρεμβολές, περνώντας, έτσι, στην επόμενη φάση της επικοινωνιακής πράξης. Εκεί, πραγματοποιείται η σύλληψη του μηνύματος, η αποκωδικοποίηση, η αξιολόγηση του, αλλά και η απόκριση του παραλήπτη. Έτσι, οι ρόλοι αντιστρέφονται και ο παραλήπτης γίνεται αποστολέας, ξεκινώντας απ την αρχή την ίδια διαδικασία. Αυτή η εναλλαγή ρόλων, πραγματοποιείται αδιάκοπα, καθ' όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας, έως ότου αυτή τερματιστεί.



Σχήμα 3. Το Μοντέλο Ολιστικής Προσέγγισης (Σταμάτης, 2005:85)

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως μια επικοινωνιακή διαδικασία για να θεωρηθεί επιτυχημένη, πρέπει να υπερπηδήσει πολλά εμπόδια, να είναι σχεδιασμένη επαρκώς και να πληροί μια σειρά από προϋποθέσεις. Το σημαντικότερο είναι, όμως, πως θα πρέπει να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στο νόημα και περιεχόμενο του μηνύματος που εστάλη και στο μήνυμα που ελήφθη. Απαιτείται, δηλαδή, να αποδοθούν τα σύμβολα της επικοινωνίας, με παρόμοιο τρόπο με αυτόν που επιθυμούσε ο πομπός εξαρχής (Θεοφανίδου, 2009).

Οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των ατόμων, πολύ συχνά τερματίζονται ή και αποτυγχάνουν, όταν αφενός δεν έχουν τηρηθεί οι παραπάνω προϋποθέσεις, και αφετέρου λόγω της αδυναμίας των συνομιλητών να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία. Είναι απαραίτητο κάθε άνθρωπος, και ιδιαίτερα κάθε δάσκαλος, στην διάρκεια της ζωής του, να εκπαιδευτεί και να επιμορφώνεται διαρκώς σε θέματα επικοινωνίας, ώστε να είναι ανά πάσα στιγμή ικανός να την χρησιμοποιήσει, ως μέσο, για να επιλύσει κάποιο πρόβλημα, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές και τις επαγγελματικές του σχέσεις, αλλά πολύ περισσότερο να την χρησιμοποιεί προς όφελος των μαθητών του και της διδακτικής διαδικασίας.

### **1.6 Παιδαγωγική επικοινωνία**

Ο όρος αυτός, σχετίζεται με κάθε επικοινωνιακή διαδικασία, που προκύπτει και αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παιδαγωγό (δάσκαλο) και τον παιδαγωγούμενο (μαθητή), ατομικά ή ομαδικά, και λαμβάνει χώρα στο ευρύτερο περιβάλλον της αγωγής (π.χ. σχολείο, τάξη). Αφορά την επικοινωνία που έχει παιδαγωγική πρόθεση και ανάλογο σκοπό, και σχετίζεται με χαρακτηριστικά, όπως η ανάπτυξη ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος, συμμετρικών διαπροσωπικών σχέσεων, αποτελεσματικής καθοδήγησης των μαθητών κ.λπ. Σημειώνεται εδώ, πως αν η επικοινωνιακή διαδικασία δεν συμπεριλαμβάνει τα στοιχεία αυτά και δεν πραγματοποιείται για την διαπαιδαγώγηση του ατόμου και με στόχο την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως παιδαγωγική (Σταμάτης, 2005).

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

Οι σύγχρονες τάσεις των επιστημών της αγωγής, τείνουν να αναδείξουν όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, τη σημαντικότητα ύπαρξης ισχυρών παιδαγωγικών σχέσεων, αλλά και τη μεγάλη συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το

κύριο μέσο για να δημιουργηθούν και να παγιωθούν οι σχέσεις αυτές, είναι αναμφίβολα η αδιάκοπη χρήση της παιδαγωγικής επικοινωνίας στην τάξη. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο στον ‘κόσμο των ενηλίκων’, όσο και στην μικρό-κοινωνία της τάξης, αποτελούν το θεμέλιο λίθο για την ατομική και ομαδική εξέλιξη, την παραγωγικότητα και αποδοτικότητα, την πρόοδο και επιτυχία, αλλά πολύ περισσότερο, για την ψυχοσωματική υγεία των ατόμων και την αποφυγή αγχογόνων καταστάσεων, που επιδρούν αρνητικά σε κάθε προσπάθεια για βελτίωση.

Οι σχέσεις που παρέχουν στον μαθητή σταθερότητα, εμπιστοσύνη, σεβασμό, αγάπη, ειλικρίνεια και ενδιαφέρον, συμβάλλουν σημαντικά στην εδραίωση θετικού κλίματος μάθησης, μέσα στο οποίο κάθε παιδί κατέχει προοπτικές εξέλιξης και επιτυχίας, αλλά είναι ταυτόχρονα και ικανό να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία (μαθησιακή, οικογενειακή, προσωπική κ.λπ.) (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Πλήθος εμπειρικών δεδομένων, υποστηρίζουν ακράδαντα, πως οι άνθρωποι μπορούν να αποδεχτούν με ευκολία ένα μήνυμα, μια έννοια, μια ιδέα, ή να ακολουθήσουν τις εντολές και τις υποδείξεις ενός ατόμου, μόνο και μόνο επειδή τους προκαλεί θετικά αισθήματα και αντίθετα (Πιπερόπουλος, 1996). Το ίδιο συμβαίνει και σε ό,τι αφορά τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή.

Η συνολική στάση του δασκάλου προς τους μαθητές του, η χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, οι γνώσεις και η κατάρτισή του, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, μπορούν να συντελέσουν σε μεγάλο βαθμό, προς την κατεύθυνση της προσπάθειας για αποτελεσματικότητα. Η μαθησιακή διαδικασία που συνιστά έναν επιτυχημένο συνδυασμό αυτών των παραμέτρων, μπορεί να αποτελέσει μια ανατροφοδοτούμενη πράξη, η οποία επιτρέπει στον δάσκαλο να γνωρίζει το επίπεδο του κάθε παιδιού και να οργανώνει, σεβόμενος πάντα τις ιδιαιτερότητες του, κατάλληλες δράσεις.

Παράλληλα, η επίδραση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και παιδιού, σε ό,τι αφορά την προώθηση και υποβοήθηση της διδασκαλίας, θεωρείται πλέον αναμφισβήτητη. Ο τύπος και τα μέσα διδασκαλίας που επιλέγει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός, οριοθετούν τη μορφή που θα πάρει η μεταξύ τους επικοινωνιακή σχέση και καθορίζουν τόσο τον δικό του ρόλο, όσο και τον ρόλο του μαθητή, κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ο δάσκαλος, αξιοποιώντας διάφορες επικοινωνιακές πρακτικές στο μάθημα, είναι δυνατόν να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει συντομότερα ένα μαθησιακό πρόβλημα, αλλά και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του κάθε παιδιού, δίνοντας, ταυτόχρονα, την απαραίτητη υποστήριξη που μπορεί να το ωθήσει να φθάσει σε πιο προχωρημένο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης (Tharp & Gallimore, 1999).

Οι νεότερες τάσεις των τελευταίων χρόνων στην διδακτική πρακτική, όπως είναι για παράδειγμα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων, τα πρότζεκτ και η καθημερινή χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, δημιουργούν την ελπίδα και τις προϋποθέσεις για περισσότερες ευκαιρίες παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και

αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή (Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2000). Οι μεθοδολογικές-διδασκτικές προσεγγίσεις αυτές, καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να διαμορφώνει και να επιλέγει διαφορετικές και εναλλακτικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική τάξη, ανάλογα με το ποιες ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του.

Αυτό με τη σειρά του, ενισχύει την παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας και πρωτοβουλιών στα παιδιά, αφού μπορούν πλέον και τα ίδια να εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία, να αναπτύσσουν και να επιλέγουν τις δικές τους στρατηγικές, να κατευθύνουν τη μάθησή τους, να εκφράζουν απόψεις, και γενικότερα να εφαρμόζουν πρακτικά τις γνώσεις τους. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία να συνδυαστούν οι ατομικοί στόχοι του κάθε παιδιού, με τους συλλογικούς στόχους της τάξης, που δεν είναι άλλοι από την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της μάθησης (Moll & Whitmore, 1999. Ματσαγγούρας, 2002. Μπιρμπίλη, 2005).

Τέλος, υπάρχουν πολλά πορίσματα ερευνών, που αντιστοιχίζουν την αλλαγή προς μια καλύτερη στάση των μαθητών απέναντι στις γνώσεις που δέχονται, με την υιοθέτηση αυτών των σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Johnson & Johnson, 1992). Αναμφίβολα, οι προαναφερθείσες διδασκτικές πρακτικές, για να λειτουργήσουν αποδοτικά και να οδηγήσουν στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, απαιτούν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, από πλευράς του εκπαιδευτικού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Επικοινωνιακές δεξιότητες και Επιμόρφωση

Στη σύγχρονη εποχή, της συνεχώς αυξανόμενης ανταγωνιστικότητας στον χώρο της εργασίας, αυξάνονται και εξελίσσονται ραγδαία και οι απαιτήσεις των εργοδοτών, σε ό,τι αφορά τα προσόντα των εργαζομένων, όπως είδαμε και στο πρώτο κεφάλαιο. Σε κάθε επιχείρηση και οργανισμό, όπως είναι άλλωστε και το σχολείο, πέρα από τις επαγγελματικές ικανότητες που είναι δεδομένο προαπαιτούμενο, σημαντική θέση αρχίζουν να καταλαμβάνουν και οι κοινωνικές δεξιότητες. Η ζήτηση της σύγχρονης αγοράς εργασίας, αυξάνεται για άτομα που κατέχουν σε ικανοποιητικό, έως ανεπτυγμένο βαθμό, αυτό το είδος των δεξιοτήτων, μέρος των οποίων αποτελούν, βεβαίως, και οι επικοινωνιακές δεξιότητες.

Σε κάθε επάγγελμα, η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή πορεία και την εξέλιξη του ατόμου, αλλά φυσικά και για την ομαλή και ευχάριστη συνύπαρξη και συνεργασία με τους συναδέλφους του (Carnevale et al., 1990). Μιλώντας, μάλιστα, για εργαζομένους στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται καθημερινά να συναναστρέφονται με τη διεύθυνση, τον σύλλογο διδασκόντων, με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και τους υπόλοιπους φορείς και εμπλεκομένους στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου, γίνεται εύκολα αντιληπτό το πόσο απαραίτητες είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού αυτές καθορίζουν, εντέλει, σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Πέρα, όμως, από την αναγκαιότητα ύπαρξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, για την καθημερινή συνύπαρξη του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον του σχολείου, αποφασιστικό ρόλο διαδραματίζουν και στην διδακτική αποτελεσματικότητα του, την συνολική παρουσία του μέσα στην τάξη, αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του. Οι επικοινωνιακές σχέσεις που δημιουργούνται, κατά την παιδαγωγική πράξη, αποτελούν κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας της και αναμφίβολα σχετίζονται σε υψηλό ποσοστό, με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του δασκάλου.

#### 2.1. Κεντρικοί άξονες επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή σχέση αναπτύσσεται μεταξύ των ανθρώπων, κατά την οποία, παράλληλα, γίνεται εφαρμογή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, λέγεται πως αναγνωρίζονται και χρησιμοποιούνται τρεις μορφές επικοινωνίας, οι οποίες αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Η επιτυχής ανταλλαγή των μηνυμάτων και η εκπλήρωση των στόχων της επικοινωνίας που τίθενται κάθε φορά, εξαρτώνται και



βασίζονται, σχεδόν εξ' ολοκλήρου, στην αποτελεσματική αξιοποίηση αυτών των μορφών επικοινωνίας.

Η άποψη, αυτή, η οποία πρωταγωνιστεί στην βιβλιογραφία, είχε πολλούς ένθερμους υποστηρικτές. Σύμφωνα με τον Mehrabian (1970), η κατά πρόσωπο επικοινωνία πραγματώνεται με τη χρήση τριών βασικών στοιχείων: της λεκτικής επικοινωνίας, του τόνου της φωνής και της μη λεκτικής επικοινωνίας ή γλώσσας του σώματος. Πάνω σε αυτή τη θεωρία, βασίζεται και το επικοινωνιακό μοντέλο που δημιούργησε ο ίδιος. Στο ίδιο μήκος σκέψης κινούνται και οι Brunstein (et al., 2007) και Goodall & Goodall (2006), που αναγνωρίζουν ως πιο σημαντικούς άξονες της επικοινωνιακής δεξιότητας, τη λεκτική, τη μη λεκτική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση (Αντωνιάδου, 2014).

Σε ό,τι αφορά την **Λεκτική Επικοινωνία** (Verbal Communication), αποτελεί τη μορφή που σχετίζεται με τις λέξεις, προφορικές ή γραπτές, δηλαδή με το τι και πως λέγεται, και η οποία πραγματώνεται στα πλαίσια ενός γλωσσικού κώδικα (Chomsky, 1964). Οι λέξεις, οργανωμένες με βάση συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες, συντάσσουν το μήνυμα που επιθυμείται και στη συνέχεια εκφέρεται μέσω της φωνής, χρησιμοποιώντας, παράλληλα, πλήθος διανοητικών λειτουργιών και νορμών. Κάθε λέξη εδώ, είναι εμπλουτισμένη με ορισμένη συναισθηματική χροιά και γι' αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην συνολική διαδικασία και ερμηνεία της από τον παραλήπτη. Αυτός ο τύπος επικοινωνίας, είναι, συγκριτικά με τους υπόλοιπους, ο λιγότερο «σημαντικός» (MTD Training, 2010), αφού ουσιαστικά αποτυπώνει, κυρίως, την προσωπική επιλογή των λέξεων από το άτομο, για τη δημιουργία ενός μηνύματος. Χρησιμοποιείται ως ο βασικός τρόπος έκφρασης του ανθρώπου, ο οποίος τον ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους ζωντανούς οργανισμούς και διακρίνεται σε προφορική και γραπτή λεκτική επικοινωνία:

- Η Προφορική Λεκτική Επικοινωνία, σχετίζεται με την ορθή και επιδέξια χρήση της ομιλίας και του λόγου. Ο τρόπος που λέγεται κάτι και η επιλογή του συνόλου των λέξεων που απαρτίζουν ένα μήνυμα, επηρεάζει σημαντικά την πορεία του. Ορισμένα παραδείγματα προφορικής επικοινωνίας, είναι οι καθημερινές διαπροσωπικές συζητήσεις, τα συμβούλια, οι διάλογοι στις εκπομπές, οι τηλεφωνικές συνομιλίες κ.λπ. Τα κύρια θετικά χαρακτηριστικά της μορφής αυτής είναι: η ταχύτητα, η ευελιξία και η αμεσότητα, το μικρό κόστος και η απευθείας τροποποίηση και αναπροσαρμογή των μηνυμάτων, στις ανάγκες των παραληπτών. Αντίθετα, στα αρνητικά της συγκαταλέγονται: η δυσκολία αποτύπωσης και αρχειοθέτησης των συζητήσεων και το γεγονός πως μόλις ολοκληρωθεί η επικοινωνιακή διαδικασία τα μηνύματα και οι πληροφορίες που ανταλλάχθηκαν, 'χάνονται'. Γι' αυτό το λόγο, η προφορική επικοινωνία ενδείκνυται για τη μετάδοση καθημερινών, λιγότερο σημαντικών ή/και επίσημων μηνυμάτων.
- Η Γραπτή Λεκτική Επικοινωνία, πραγματώνεται μέσω οποιουδήποτε γραπτού εγγράφου, επιστολής, εγχειριδίου κ.λπ. Τα θετικά γνωρίσματα της είναι: η δυνατότητα προσεκτικής

προετοιμασίας του μηνύματος και η διόρθωση λαθών πριν τη μετάδοση, η σαφήνεια και η περιεκτικότητα, η επισημότητα και το κύρος, η μονιμότητα και αμεταβλητότητα του μεταδιδόμενου μηνύματος και η δυνατότητα αποθήκευσης και ανάγνωσης του μηνύματος οποιαδήποτε στιγμή. Στον αντίποδα, τα αρνητικά στοιχεία της είναι: η απουσία ευελιξίας, το υψηλότερο κόστος μετάδοσης, ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας, η παγίωση του μηνύματος, η αδυναμία εμπλουτισμού του με μη λεκτικά μηνύματα και τέλος, η απουσία άμεσης επαναπληρόρησης/ανατροφοδότησης.

Έτσι οριοθετείται, σε γενικές γραμμές, η τυπική Λεκτική Επικοινωνία, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με το μεγαλύτερο τμήμα τους να καλύπτεται, όμως, από την Μη Λεκτική Επικοινωνία.

Η **Μη Λεκτική Επικοινωνία** (Non Verbal Communication), αποτελεί τον δεύτερο και πιο σημαντικό άξονα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Με τον όρο αυτό, εννοούμε οποιαδήποτε μορφή μη λεκτικής συμπεριφοράς γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων του ανθρώπου, εμπλουτίζει και συμπληρώνει την λεκτική επικοινωνία και βασίζεται στην μοναδική ικανότητα των ανθρώπων, να εκφράζουν τις συναισθηματικές τους διαθέσεις και να εκπέμπουν μηνύματα, χωρίς τη χρήση λέξεων (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Αφορά τη «γλώσσα του σώματος», τα μέλη του οποίου χρησιμοποιούνται, εδώ, ως όργανα και δίαυλοι επικοινωνίας (Argyle, 1988). Πραγματώνεται, δηλαδή, με μέσα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις των χεριών και των ποδιών, η στάση του σώματος και διάφορες άλλες συμπεριφορές (Knapp & Hall, 2002). Τα μη λεκτικά μηνύματα και η ορθή χρήση τους, συνοδεύουν και πλαισιώνουν κάθε λεκτικό μήνυμα, εμπλουτίζοντας το με χρώμα, συναίσθημα, νόημα και ποιόν, και γι' αυτό τον λόγο είναι πειστικότερα και αποτελεσματικότερα, από τα αμιγώς λεκτικά (Goodall & Goodall, 2006). Το περιεχόμενο του μηνύματος διαμορφώνεται, επομένως, σε μεγάλο ποσοστό, από τη διάθεση και την πρόθεση του ομιλητή.

Τα στοιχεία-μέσα πραγμάτωσης της Μη λεκτικής επικοινωνίας, που χρησιμοποιούνται κατά την ανταλλαγή μηνυμάτων, είναι:

- Υπό την ευρύτερη έννοια: Ο γενικός καλλωπισμός του σώματος και η εξωτερική εμφάνιση, δηλαδή η ενδυμασία και η υπόδηση, το χτένισμα, το βάψιμο, τα κοσμήματα κ.α. (Σταμάτης, 2005), στοιχεία που συνθέτουν την πρώτη εντύπωση που προκαλεί το άτομο στους άλλους, και επηρεάζουν σημαντικά την ανταπόκριση τους.
- Φωνητική Μη Λεκτική Επικοινωνία (Παραγλωσσικά φαινόμενα): Αναφέρεται δηλαδή, στην ορθή άρθρωση, την ένταση, το χρώμα και τον τόνο της φωνής, την ταχύτητα ροής του λόγου, τις παύσεις, το γέλιο, τον ξερόβηχα, τον αναστεναγμό κ.λπ. (Σταμάτης, 2005). Αυτά τα στοιχεία, κατέχουν την δυνατότητα να αλλάζουν το νόημα της συνομιλίας και των μηνυμάτων, αλλά και να εφιστούν την προσοχή του ακροατή (Knapp & Hall, 2002)

- Μη Φωνητική Μη Λεκτική Επικοινωνία (Γλώσσα του σώματος). Αυτή πραγματώνεται μέσω ορισμένων διαύλων επικοινωνίας, όπως το σώμα, το πρόσωπο, οι αισθήσεις και συγκεκριμένες συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα:
  - *Οι Εκφράσεις του προσώπου (Facial expressions)*, μέσω του οποίου εκφράζονται εμφανώς, οι διαθέσεις και τα συναισθήματα του ατόμου, προς τον/τους συνομιλητές του, στην κατά πρόσωπο επικοινωνία (Ekman, 1982). Το πρόσωπο παρέχει μία πλούσια γκάμα μη λεκτικών πληροφοριών, αποτυπώνοντας περισσότερες από 7000 μικροεκφράσεις, αλλά και μοναδικά στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου. Συναισθήματα, όπως ο φόβος, ο θυμός, η χαρά, η έκπληξη, μπορούν να αποτυπωθούν ξεκάθαρα μόνο από τις εκφράσεις του προσώπου (Dixon & O'Hara, 2006), των χειλιών, του στόματος, των μορφασμών κ.λπ., μέσω των οποίων μπορεί να δοθεί έμφαση, σε ό,τι επιλέξει ο ομιλητής.
  - Μέσω της *Βλεμματικής επαφής (Eye contact)*, δηλαδή μέσω των ματιών και των φρυδιών, μπορούν να μεταδοθούν μη λεκτικά μηνύματα που εκφράζουν πληθώρα συναισθημάτων, όπως η θλίψη, η απογοήτευση, η αμηχανία, η οικειότητα ή όχι μεταξύ των συνομιλούντων, η έλξη, η ειλικρίνεια, η χαρά, η αγάπη κ.λπ., δίνοντας χρώμα στα λεκτικά μηνύματα ή μεταδίδοντας κάθε αυτού μη λεκτικά μηνύματα
  - *Οι Χειρονομίες και η Στάση του σώματος (Gestures and posture-Body language)*: Τα χέρια παρέχουν μεγάλο αριθμό μη λεκτικών σημάτων, που εκφράζονται μέσω των χειρονομιών, του αγγίγματος (*Touch-Tactile communication*), των χαδιών, των συμβολικών κινήσεων, αλλά και ολόκληρων κωδίκων επικοινωνίας, όπως η νοηματική γλώσσα (Chang, 2001). Μπορούν να εκφράσουν συναισθήματα, όπως τη συμπόνια, την έλξη, τα συγχαρητήρια, την υποστήριξη, την τρυφερότητα κ.α. (Knapp & Hall, 2002). Επίσης, ο προσανατολισμός (Body Orientation), η στάση του σώματος και οι εναλλαγές τους, ο τρόπος που κάθεται και κινείται κάποιος, φανερώνει την ύπαρξη ή όχι σεβασμού, εμπιστοσύνης, αρέσκειας, επιθυμίας, εγγήγορης ή χαλάρωσης των συνομιλητών (Σταμάτης, 2005). Ακόμη, η διαπροσωπική απόσταση (*Personal space-Territory*) και η συμπεριφορά του ατόμου στον χώρο, προδίδει το πως αισθάνεται και τι διάθεση έχει εκείνη τη στιγμή, αλλά και την οικειότητα που αισθάνεται (Adler, Elmhorst & Rodman, 2005)
  - *Οι Αισθήσεις*, όπως η αφή και η σωματική επαφή, η οσμή και η γεύση, παρέχουν, επίσης, μη λεκτικά μηνύματα και ενεργοποιούν διάφορα ερεθίσματα στον άνθρωπο. Πολύ περισσότερο, η αφή σχετίζεται με πλήθος επαφικών φαινομένων και απτικών συμπεριφορών, που επιδρούν σημαντικά στην παιδαγωγική επικοινωνία (Σταμάτης, 2005).

Η σπουδαιότητα της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας, έγκειται στο γεγονός πως κατά την ανταλλαγή των μηνυμάτων, τα μη λεκτικά σήματα αποτελούν παραπάνω από το 65% του συνόλου τους, πράγμα που σημαίνει πως, ουσιαστικά, τελικά η λεκτική επικοινωνία συμπληρώνει την μη λεκτική, και όχι το αντίθετο (Ammudson, 1993). Άλλωστε, καμία συζήτηση δεν δημιουργείται σε ψυχοσυναισθηματικό και εννοιολογικό κενό (Σταμάτης, 2005), αφού αναμφίβολα οι λέξεις αποστερημένες από συναισθήματα, είναι ανίκανες να αποδώσουν απόλυτα το νόημα του μηνύματος (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Μάλιστα, ο Freud υποστηρίζει, πως είναι απίθανο κάποιος να μπορέσει να κρατήσει ένα μυστικό κατά την επικοινωνιακή διαδικασία, αφού τον προδίδουν, άθελα του, τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει, όσο καλά και αν νομίζει πως τα κρύβει! (Βρεττός, 1994).

Ο τρίτος βασικός άξονας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, είναι η **Ενεργητική Ακρόαση** (Active Listening). Αυτή με τη σειρά της, αποτελεί μια δυναμική, συμμετοχική, πνευματική διαδικασία, η οποία μπορεί να ενεργοποιήσει και να προωθήσει μια επικοινωνιακή πράξη, αφού όσο πιο ενεργητική είναι, τόσο πιο επιτυχημένη έκβαση έχει. Συνιστά συστατικό στοιχείο της καλής επικοινωνίας και συμβάλει στην αποτελεσματική μετάδοση και πρόσληψη του μηνύματος, αλλά και στη θετική ανταπόκριση του παραλήπτη (Goodall & Goodall, 2006).

Σημαντική προϋπόθεση της ενεργητικής ακρόασης, είναι η έλλειψη εμποδίων και θορύβων. Με τους όρους αυτούς, εννοείται οτιδήποτε μπορεί να διαστρεβλώσει και να παρεμποδίσει την επικοινωνία, π.χ. τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, η διαφορετική γλώσσα, οι αντιλήψεις, η κουλτούρα, οι εμπειρίες, αλλά και το περιβάλλον της επικοινωνίας κ.α. Δεν μπορεί, βέβαια, να αποκλειστεί απόλυτα ένα ποσοστό θορύβου κατά την επικοινωνία, όμως μπορεί να περιοριστεί αξιοσημείωτα, αν τα άτομα διαθέτουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες (Dixon & O'Hara, 2006).

Επιπρόσθετα, κρίσιμη παράμετρος της ενεργητικής ακρόασης, είναι η πρόσληψη και κατανόηση ολόκληρου του μηνύματος, πράγμα που απαιτεί να μην διακόπτει ο ένας τον άλλον συνομιλητή, αλλά να τον βοηθά να εκφραστεί και να συνεχίσει την μετάδοση του μηνύματος του, με ενθαρρυντικές φράσεις, προσεκτική παρακολούθηση και με την διατήρηση ευνοϊκού κλίματος επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, διατυπώνοντας διάφορες ερωτήσεις κατανόησης, διευκρίνισης και ελέγχου, με παραφράσεις, επαναλήψεις και ανακεφαλαιώσεις όσων έχουν ειπωθεί, ώστε ο παραλήπτης να κατανοήσει πλήρως το νόημα της κουβέντας. Σχετική έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2005), επιβεβαιώνει πως η κατοχή αυτών των χαρακτηριστικών, του «καλού ακροατή» από τον δάσκαλο, επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του.

Αξίζει να σημειωθεί, πως η Ενεργητική Ακρόαση συνιστά μια ιδιαίτερος απαιτητική ψυχολογική διαδικασία, που διαφέρει σημαντικά από την απλή ακρόαση, αφού απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του ατόμου (Brunstein et al., 2007), τον σεβασμό, την υπομονή, την

ελικρινή σχέση, την κατανόηση, την αντίληψη και την αμοιβαία αποδοχή των συναισθημάτων (Goodall & Goodall, 2006). Παράλληλα, για να είναι πετυχημένη, θεωρείται αναγκαίο η όποια απόκριση του ακροατή, να είναι σχετική με το θέμα και το αίτημα του ομιλητή, καθώς επιβάλλεται, ακόμη, ο πρώτος, να μην σπεύδει να διατυπώνει βεβαιωμένα και γρήγορα συμπεράσματα ή εκτιμήσεις, πριν ακόμα ολοκληρωθεί η μετάδοση του πλήρους μηνύματος. Τέλος, καταλυτικό ρόλο κατέχει η άμεση επίλυση των παρεξηγήσεων, ώστε να μην καταστρατηγηθεί η επικοινωνιακή προσπάθεια.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό πως κάθε μορφή επικοινωνίας περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία των υπόλοιπων δυο και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί επαρκώς, χωρίς την συνύπαρξη και τον συνδυασμό τους. Πολλές φορές, τίθεται το ερώτημα 'Ποια μορφή επικοινωνίας είναι η σημαντικότερη', όμως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να απαντηθεί μονομερώς και απόλυτα, αφού η καθεμία διαδραματίζει τον δικό της μοναδικό και ιδιαίτερο ρόλο, στη συνολική διαδικασία. Η ορθή εφαρμογή και το σωστό κράμα των μορφών επικοινωνίας, αυτών, μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή και εργασία, και αντίστροφα.

## **2.2. Αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην τάξη**

Στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης, η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και παιδιού, καθορίζεται κατά μεγάλο ποσοστό από παγιωμένους επίσημους, αλλά και άτυπους κανόνες, που επιβάλλονται τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και από την ευρύτερη κοινωνία. Οι συνθήκες της επίσημης διδασκαλίας και μάθησης, απαιτούν από τα άτομα να χρησιμοποιούν συγκεκριμένους κώδικες επικοινωνίας και ειδικούς τρόπους ομιλίας, καθώς και να υπακούνε σε διάφορα πρότυπα συμπεριφοράς (Faulkner & Woodhead, 1999). Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, η απόσταση μεταξύ των ατόμων, τα μηνύματα και οι έννοιες που ανταλλάσσονται, οι επικοινωνιακές νόρμες, οι γλωσσικοί κανόνες και γενικότερα, όλες οι κοινωνικό-πολιτισμικές αρχές που επικρατούν, δημιουργούν ένα τυπικό, κανονιστικό πλαίσιο επικοινωνιακής συμπεριφοράς, με προκαθορισμένους στόχους και προσανατολισμό (Σταμάτης, 2005).

Οι δάσκαλοι στο χώρο εργασίας και δράσης τους, δημιουργούν σχέσεις βασισμένες στην επικοινωνία και στη χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους (Μπουραντάς, 2001), ανταλλάσσοντας λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, όπως είδαμε αναλυτικά και στο παραπάνω κεφάλαιο. Η επιτυχία κάθε επαγγελματικής, διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων στην σχολική μονάδα. Η επικοινωνιακή συμπεριφορά των δασκάλων, αποτελεί βασικό κριτήριο αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και καταλυτικό παράγοντα βελτίωσης της συνολικής παιδαγωγικής διαδικασίας.

Όταν η μαθησιακή διαδικασία διακρίνεται από χαρακτηριστικά, όπως η ενθάρρυνση, η καλή διάθεση, το ειλικρινές ενδιαφέρον, ο σεβασμός και η ενσυναίσθηση, αυτά επιδρούν άμεσα στο ψυχικό και πνευματικό υπόβαθρο του παιδιού. Αυτό με την σειρά του, ευνοεί την ύπαρξη ενός υγιούς, θετικού κλίματος και επικοινωνιακού πλαισίου, πάνω στο οποίο υπάρχει δυνατότητα να αναπτυχθούν ισχυρές παιδαγωγικές σχέσεις. Κάτι τέτοιο, αναμφίβολα, αναγνωρίζεται ως ο θεμέλιος λίθος για την εκούσια και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και τις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και για την επιτυχή έκβαση των στόχων της μάθησης.

Η επικοινωνία που αναπτύσσεται στα πλαίσια της σχολικής τάξης, και πραγματώνεται μέσω του διαλόγου και της συζήτησης, αποτελεί μια ιδιαίτερα σπουδαία διαδικασία, καθώς μ' αυτό τον τρόπο, ο δάσκαλος, μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα στα παιδιά, να μεταλαμπαδεύσει τη συσσωρευμένη εμπειρία του, αλλά και τα γνωστικά και επικοινωνιακά εργαλεία που θα τους φανούν χρήσιμα και θα συμβάλλουν περισσότερο στη μάθηση. Αξιοποιώντας αυτά τα μέσα, είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί, παράλληλα, η κατάκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες συντελούν, εξίσου, στην κοινωνικοποίηση και στην γνωστική ανάπτυξη των ατόμων.

Οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές και ποικίλους τύπους συζήτησης, ώστε να εμπλέξουν τα παιδιά και να καθοδηγήσουν την πορεία του μαθήματος προς τον στόχο που επιδιώκουν να επιτύχουν κάθε φορά. Η γνωστική υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός, μέσω του ήρεμου διαλόγου, είναι δυνατόν να καταστήσει το παιδί ικανό να πετύχει περισσότερα και καλύτερα αποτελέσματα, απ' ό,τι θα μπορούσε μόνο του. Αυτό συμβαίνει διότι, μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας, αφυπνίζονται εσωτερικές, εξελικτικές διαδικασίες, που μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με άλλους. Οι διαδικασίες αυτές, που διαμορφώνονται επηρεασμένες από το κοινωνικό περιβάλλον, συνιστούν μέρος της ανεξάρτητης εξέλιξης του παιδιού.

Η συσχέτιση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αφενός με την διδακτική αποτελεσματικότητα τους και αφετέρου με την ευχέρεια ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, απασχόλησαν εντατικά τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα. Μελετώντας εκτενώς την επικοινωνιακή συμπεριφορά τους, τον τρόπο που αξιοποιούσαν (ή όχι) τις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και εξετάζοντας τη συνολική παρουσία τους στην τάξη, κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα-πορίσματα ερευνών:

- Η μη λεκτική επικοινωνία, συντελεί στην ενθάρρυνση του μαθητή και μπορεί να του παρέχει την προσοχή που έχει ανάγκη (Argyle, 1970)

- Ο δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους, συνδέονται άμεσα με την ικανότητα του προφορικού λόγου και της ενεργητικής ακρόασης (N.A.E.S.P, 1986)
- Η αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού αυξάνεται, όταν το πρόσωπό του διαθέτει εκφραστικότητα, και το σώμα του κινείται έτσι ώστε να δίνει έμφαση στη διδασκαλία (Neil, 1984)
- Το άγγιγμα του εκπαιδευτικού προς το παιδί, αυξάνει το ενδιαφέρον του και ταυτόχρονα περιορίζει την απόσπαση της προσοχής από το μάθημα (Merrett & Wheldall, 1986)
- Η συχνή χρήση του χιούμορ, της αυτό-αποκάλυψης και της αφήγησης στη διδασκαλία, πάντα σχετικά με το περιεχόμενο, τον σκοπό και τις επεξηγήσεις της ύλης, δίνει έμφαση στο μάθημα και αυξάνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Downs, Javidí & Nussbaum, 1988)
- Οι δάσκαλοι, συχνά, καταναλώνουν πολύ χρόνο από την διδακτική ώρα, για την παράδοση και τη διάλεξή τους, ενώ διακόπτον, δεν δίνουν αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, να απαντήσουν ή να ολοκληρώσουν ένα θέμα/μια απάντηση (Ευαγγελόπουλος, 1992)
- Η σπουδαιότητα ύπαρξης επικοινωνιακής στρατηγικής στο μάθημα, έγκειται τόσο στην αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στην αναβάθμιση των μαθησιακών επιδόσεών τους (Χρυσοφίδης, 1994)
- Οι νέοι δάσκαλοι των παιδαγωγικών σχολών, αναγνωρίζουν την ανάγκη βελτίωσης και ενσωμάτωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών τους, και υποστηρίζουν πως, πέρα από την κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πρέπει να υπάρχει και θέληση χρησιμοποιηθούν, κατά την εργασία τους (Fordham & Gabbin, 1996)
- Το πλησίασμα από τον παιδαγωγό στον μαθητή και ανάποδα, ερμηνεύεται ως συμπάθεια και ενδιαφέρον, πράγμα που δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην τάξη και ενισχύει την παιδαγωγική επικοινωνία, αλλά και την διδακτική αποτελεσματικότητα του δασκάλου (Tschannem-Moran et al, 1998)
- Έρευνα σχετικά με την διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, καταδεικνύει τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην καλή διδασκαλία και στην παρακίνηση των μαθητών για μάθηση (Frymier & Houser, 2000)
- Έρευνα σχετικά με την απτική συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο, έδειξε ότι, παρόλο που οι νηπιαγωγοί θεωρούν καταλυτική την εκδήλωση απτικής συμπεριφοράς προς τους μαθητές, στην πραγματικότητα δεν την εφαρμόζουν στην καθημερινότητα και στις δραστηριότητες του σχολείου (Σταμάτης, 2003)
- Οι μαθητές που βρίσκονται πιο κοντά στον χώρο που στέκεται ή κινείται, συνήθως, ο δάσκαλος, νιώθουν εντονότερα την παρουσία του και την αλληλεπίδραση μαζί του, πράγμα που θεωρείται πως έχει θετικές -ή αρνητικές- επιδράσεις στην επικοινωνιακή

σχέση και κατά συνέπεια στην μαθησιακή συμπεριφορά και απόδοση (Σταμάτης, 2005. Βρεττός, 2003)

- Εκπαιδευτικοί που διατηρούν οπτική επαφή με τους μαθητές τους, έχουν θετικό κι εκφραστικό πρόσωπο και σώμα, κουνούν το κεφάλι και τα χέρια και κρατούν το σώμα τους στραμμένο προς αυτούς, φανερώνουν ότι είναι δεκτικοί στην επικοινωνία και ενθαρρύνουν τους μαθητές (Βασιλείου, 2008)
- Οι ενσυναισθητικές συμπεριφορές που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με την τυπική γνωστική επάρκειά τους, επιδρούν πολύ περισσότερο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους, αλλά και αποτελούν βασικό παράγοντα κινητοποίησης τους, στα μαθητοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα (Bozkurt & Ozden, 2010)
- Η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, καλύπτει ποικίλες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες, στηρίζει και ενθαρρύνει τον μαθητή, ενώ παράλληλα συνδέει τις δυο πλευρές, ενισχύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιτακτική αναφέρεται, η ανάγκη, ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των δασκάλων, ώστε να επικρατεί φιλικό και κατάλληλο για την εκπαιδευτική διαδικασία, κλίμα (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011)
- Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, ενισχύει την δημιουργία δεσμών και σχέσεων με τους μαθητές και μπορεί να προάγει σημαντικά την αυτόνομη μάθηση τους (Arghode, Yalvac & Liew, 2013)
- Εκπαιδευτικοί που έχουν αυξημένη ενσυναίσθηση, εμφανίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επιτυχία στην διδασκαλία τους (Calafati, 2013)
- Εντοπίζεται ιδιαίτερα αρνητική συσχέτιση, ανάμεσα στις συγκρούσεις δάσκαλου-μαθητή και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης των ατόμων (Μιχαήλ, 2014)
- Η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, «προβλέπει» και συνδέεται άμεσα με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Goroshit & Hen, 2014. Goroshit & Hen, 2016. Hen, Walter & Sharabi-Nov, 2014)

Εν κατακλείδι, γίνεται φανερό πως μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και κατά την διδασκαλία, τα άτομα καθημερινά έρχονται σε επαφή, αλληλοεπηρεάζονται, αλληλεπιδρούν και δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτές, επηρεάζουν σημαντικά το κλίμα που επικρατεί στην αίθουσα, την επιθυμία για συμμετοχή στο μάθημα και την προσπάθεια για απόδοση, καθώς και γενικότερα, τα μαθησιακά και διδακτικά αποτελέσματα τους (Graham et al., 1992. Frymier & Houser, 2000). Εντοπίζεται, πλέον, ξεκάθαρα η αναγκαιότητα ύπαρξης, κατοχής και εξάσκησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αφού μόνο με αυτό το μέσο, είναι εφικτό να βελτιώσουν και να ενισχύσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους, αλλά και να είναι



προετοιμασμένοι να επιλύσουν οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση προκύψει κατά τη διαδικασία (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008. Γιαννικοπούλου, 2011).

### 2.3. Επικοινωνιακοί τύποι δασκάλου

Παρόλο που το εγχείρημα να σκιαγραφηθούν, να κατηγοριοποιηθούν και να οριοθετηθούν επακριβώς οι επικοινωνιακές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, είναι αρκετά παράτολμο, καθώς μιλάμε για ένα φαινόμενο που παρουσιάζει τόσες εκφάνσεις, όσες και ο αριθμός των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια να περιγραφούν σε γενικές γραμμές, είναι παιδαγωγικά χρήσιμη (Σταμάτης, 2005).

Ανάλογα με την παιδαγωγική-διδασκτική συμπεριφορά που παρουσιάζουν στην τάξη - και γενικότερα- οι εκπαιδευτικοί, κατατάσσονται σε κατηγορίες και αποτελούν ο καθένας, έναν συγκεκριμένο επικοινωνιακό τύπο (Παπάς, 1990). Κάθε τύπος, παρουσιάζει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που αφορούν τον τρόπο που χρησιμοποιεί την επικοινωνία και την συνολική του συμπεριφορά και στάση, κατά την διδακτική διαδικασία και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Είναι προφανές, ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ανήκει σχεδόν απόλυτα, σε μια από τις τρεις κατηγορίες, αφού δεν μπορεί ταυτόχρονα να κατέχει αντικρουόμενα χαρακτηριστικά. Οι **κατηγορίες** στις οποίες κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί είναι οι εξής (Σταμάτης, 2005):

- Ο *επικοινωνιακός εκπαιδευτικός*. Το άτομο που ανήκει στον τύπο αυτό, είναι συνήθως ευδιάθετο, χαμογελαστό και ομιλητικό, του αρέσει το χιούμορ, το πείραγμα και τα αστεία προς τους μαθητές και τους συναδέλφους του. Είναι πάντα πρόθυμος να επικοινωνήσει και συνήθως είναι εκείνος που ξεκινά τον διάλογο, είτε με κάποιο καλοπροαίρετο σχόλιο ή μια γενική διαπίστωση, σεβόμενος πάντα τα όρια του καθενός. Διακατέχεται, κατά βάση, από ευθυμία, ευφορία και καλή διάθεση, πνευματικότητα, θάρρος, ανιδιοτέλεια, με όλη αυτή τη συμπεριφορά του να είναι αυθόρμητη και ανεπιτήδευτη. Ακόμη, είναι εξωστρεφής, εκδηλωτικός, δεκτικός, φιλικός και εγκάρδιος και γι' αυτό είναι ιδιαίτερα «διάσημος» στον περίγυρο του, με αποτέλεσμα να γίνεται και εύκολα αποδεκτός από τους άλλους. Σημειώνεται εδώ, ότι όλα τα παραπάνω στοιχεία αυτά, λέγεται πως συμβάλλουν σημαντικά στην διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και στην δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Ο *μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός*. Το άτομο που κατατάσσεται στον τύπο αυτό, διαθέτει χαρακτηριστικά, όπως είναι η εσωστρέφεια, η κατήφεια, η τυπικότητα, ο συχνός εκνευρισμός, το βλοσυρό και απότομο ύφος και το σαρκαστικό μειδίαμα. Προτιμά να επιδεικνύει αυστηρότατη συμπεριφορά και επικριτική στάση, μη ομιλητική διάθεση και να χρησιμοποιεί συχνά δηκτικό λόγο, λόγω του φόβου του να μην «ξεφύγουν» από τα όρια τα παιδιά. Κύριος στόχος του, είναι η ομαλή και τυπική εκτέλεση του υπηρεσιακού καθήκοντος του, η τήρηση της τάξης και του ελέγχου, καθώς και η απρόσκοπτη

υλοποίηση της διδασκαλίας του, με βάση πάντα το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι διαπροσωπικές του σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους του, είναι κατά βάση κακές, προβληματικές και οριακά ανεκτές, αφού η παραπάνω συμπεριφορά και η συνολική του στάση, είναι εύκολα παρεξηγήσιμη και απωθητική, δημιουργώντας μια περιρρέουσα αρνητική εικόνα, παρά τις πιθανές καλές του προθέσεις. Αυτό έχει ως απόρροια, οι γύρω του να τον απορρίπτουν συνειδησιακά, αντιμετωπίζοντας τον ως δύστροπο, απόμακρο και απρόβλεπτο, που αποφεύγει τη συναδελφική συντροφιά, κάθε διάλογο και περαιτέρω σχέσεις. Τέλος, η ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και διαπροσωπικών σχέσεων, είναι κάτι μάλλον αδιάφορο και ανούσιο γι' αυτόν, αφού δεν θεωρεί πως αυτές έχουν κάποια ιδιαίτερη αξία και χρησιμότητα στο έργο του. Η φανατική προσήλωση του στην αποκλειστική, τυπική εκτέλεση των καθηκόντων του, του αποστερεί την δυνατότητα να κατανοήσει την σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο στην διδακτική του αποτελεσματικότητα, όσο και στην καθημερινή του συμβίωση στο χώρο του σχολείου.

- *Ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός.* Ο επικοινωνιακός τύπος αυτός, συνήθως εκδηλώνει μια εσκεμμένη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, ανάλογα με κάποιον ιδιοτελή στόχο και πρόθεση. Επιλέγει με ποιον θα επικοινωνήσει, το πώς, το πότε, καθώς και το τι θα πει, βασισμένος στο τι θέλει να πετύχει. Διαμορφώνει την επικοινωνιακή συμπεριφορά προς τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους του, ξεχωρίζοντας τους με βάση διάφορα προσωπικά, μαθησιακά ή κοινωνικά κριτήρια, ακόμα και ανάλογα με την συμπάθεια ή τα οφέλη που έχει από αυτούς. Επιλεκτικά, επίσης, προσαρμόζει την στάση του απέναντι στα άτομα, γι' αυτό με άλλα είναι καταδεκτικός, φιλικός και ομιλητικός, ενώ αντίθετα, άλλα που πιθανόν δεν του προσφέρουν κάποιο κέρδος, τα αποφεύγει εσκεμμένα. Εκδηλώνει δηλαδή, κατά βάση, δυο κύριες επικοινωνιακές συμπεριφορές, την θετική και την αρνητική, με ορισμένες διαφοροποιήσεις, προσαρμοσμένες στην εκάστοτε περίπτωση. Παράλληλα, δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για την επαγγελματική εικόνα και την εξέλιξη του, η οποία ίσως θεωρεί πως επιτυγχάνεται και προωθείται μέσα από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους. Χρησιμοποιεί, με λίγα λόγια, τις κοινωνικές του δεξιότητες και αναπτύσσει δημόσιες σχέσεις, όχι με στόχο την δημιουργία εγκάρδιων και ειλικρινών σχέσεων φιλίας, αλλά μόνο εφόσον αυτές τον συμφέρουν. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ίσως υποκριτικός, πονηρός και καιροσκόπος, όμως όχι μοχθηρός. Γενικότερα, δηλαδή, το κριτήριο για την συμπεριφορά του είναι, κυρίως, το αν υπάρχει κάποια σκοπιμότητα ή αν εξυπηρετείται κάποια ανάγκη του από τον άλλον.

Συμπερασματικά, καταλαβαίνουμε πως ο επικοινωνιακός τύπος που δημιουργεί τις ευνοϊκότερες συνθήκες για την ανάπτυξη ευχάριστης, παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και υγιών, αποδοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και την επιθυμία για αυθόρμητη συμμετοχή

στην μαθησιακή διαδικασία, είναι αυτός του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού. Αντίθετα, οι άλλοι δυο τύποι, είναι, αναμφισβήτητα, λιγότερα ενθαρρυντικοί και λειτουργικοί για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και για την ύπαρξη θετικού και φιλικού κλίματος επικοινωνίας. Τέλος, εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανήκει στην κατηγορία του «κατά περίπτωση επικοινωνιακού εκπαιδευτικού», όμως η έρευνα σχετικά με την ανάδειξη του επικρατέστερου τύπου, δεν είναι ακόμα τόσο διαδεδομένη, ώστε να παρέχει ασφαλέστερα συμπεράσματα.

#### **2.4. Δυνατότητες επιμόρφωσης σε θέματα (επικοινωνιακών) δεξιοτήτων: Η σύγχρονη πραγματικότητα**

Από όσα προηγήθηκαν στα παραπάνω κεφάλαια, γίνεται ξεκάθαρο πως η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας, έχει οδηγήσει σε μια νέα εποχή, όπου το άτομο από απλός πολίτης, οφείλει να μετατραπεί σε δια βίου εκπαιδευόμενος (Φώκιαλη & συν., 2005), ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στα καινούρια δεδομένα, και στις τρέχουσες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Όλες οι κοινωνικές ανακατατάξεις που συμβαίνουν, δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα επαγγέλματα και ειδικότερα αυτά που αλληλεπιδρούν σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνία.

Ένα τέτοιο επάγγελμα, είναι και αυτό του εκπαιδευτικού, του οποίου ο ρόλος δεν έγκειται πλέον στην απλή, μονομερή μετάδοση γνώσεων και εμπειριών στους μαθητές, αλλά πολύ περισσότερο συνιστά μια δυναμική, αμφίδρομη, συμμετοχική, επικοινωνιακή διαδικασία, από την οποία καθορίζονται τα αποτελέσματα της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης πραγματικότητας, είναι ανεπίτρεπτο να αντιμετωπίζουν το σχολείο ως «μοντέλο-τράπεζα», όπως το αποκάλεσε ο Freire (αναφ. στο Ντολιοπούλου, 1999:16), και τους μαθητές τους ως άδεια δοχεία εναπόθεσης γνώσεων, τα οποία οι ίδιοι καλούνται να γεμίσουν.

Έρευνες παγκοσμίως έχουν επισημάνει πως υπάρχουν αξιοπρόσεκτες ελλείψεις στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας και επικοινωνίας, όσο και στην αποτελεσματική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων, στην πραγμάτωση του έργου τους. Εντοπίζεται, ακόμη, εξ αιτίας της ελλιπούς προετοιμασίας τους, ιδιαίτερη δυσκολία να προσαρμοστούν στα σύγχρονα δεδομένα και τις συνεχείς εξελίξεις, αλλά και μια άρνηση να αποδεχτούν της υπάρχουσα τάση για εκσυγχρονισμό, βελτίωση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους (OECD, 2005). Είναι, δηλαδή, αισθητή η αντίσταση στην αλλαγή, τον επαναπροσδιορισμό και τον εμπλουτισμό των ικανοτήτων τους και ακόμα περισσότερο, η επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση.

Η κύρια αιτία αυτών των προβλημάτων, αντικατοπτρίζεται και εντοπίζεται σε μία σειρά παραγόντων. Ο πιο σημαντικός παράγοντας, είναι η γενικευμένη κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του συστήματος εκπαίδευσης των δασκάλων. Διαφαίνεται χωρίς αμφιβολία, άλλωστε, όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια, η αδυναμία

της βασικής εκπαίδευσης που παρέχεται από τις παιδαγωγικές σχολές, να καλύψει το εύρος των γνώσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων που χρειάζονται στην πράξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010), αλλά και να καλλιεργήσει συμπεριφορές και στάσεις που είναι αποδοτικές, κατά τη διαδικασία της μάθησης. Είναι εμφανής, εκ των αποτελεσμάτων, η ανεπάρκεια της ολόπλευρης προετοιμασίας των δασκάλων και της παροχής ενός συνόλου εμπειριών, που είναι κρίσιμες και απαραίτητες για την επιτυχημένη έκβαση της διδασκαλίας, αλλά και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν.

Πέρα από τα βασικά ζητήματα της κατάρτισης, όμως, η ευρύτερη αδιαφορία παροχής κινήτρων και ίσων ευκαιριών επιμόρφωσης, από πλευράς της κυβέρνησης, οδηγεί στην ανυπαρξία ερεθισμάτων εξέλιξης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 2008). Κάτι τέτοιο, συνδυαστικά τόσο με τις πολυάριθμες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην εργασία τους (πχ. το άγχος, οι ευθύνες, οι μειωμένοι μισθοί, οι κακές συνθήκες κ.λπ.), όσο και με την πραγματικότητα, πως κάθε είδους επιμόρφωση στις μέρες μας, προϋποθέτει την καταβολή μεγάλων χρηματικών ποσών, έχει σημαντικό αντίκτυπο στην στάση τους και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην επιθυμία τους για απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων.

Επιπλέον, η απογοήτευση που προκαλείται από το γεγονός πως οι περεταίρω γνώσεις, η αυξημένη μόρφωση και τα παραπάνω πτυχία, δεν τους παρέχουν ικανοποιητικά, ουσιαστικά και πρακτικά προνόμια (χρηματικά, ηθικά κ.λπ.), αποτελεί χωρίς δεύτερη σκέψη τροχοπέδη στην όποια θέληση για επιμόρφωση. Αυτή η δυσαναλογία μεταξύ αυξημένων απαιτήσεων – μειωμένων αποδοχών (κάθε είδους), είναι λογικό να μην παρακινεί το ενδιαφέρον για βελτίωση. Γίνονται, επομένως, εμφανή τα σημεία στα οποία χωλαίνει το εκπαιδευτικό σύστημα, αναφορικά με την καλλιέργεια γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.

Απόρροια όλων αυτών, λοιπόν, είναι η διαπίστωση πως η απόκτηση και κατοχή ανώτερων πνευματικών δεξιοτήτων -όπως είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες- από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί μια ικανή και αναγκαία συνθήκη για την πραγματοποίηση των μαθησιακών στόχων, για την επίτευξη της πολυπόθητης διδακτικής αποτελεσματικότητας, αλλά και για την ανέλιξη στην διοικητική ιεραρχία. Αυτό με την σειρά του, δημιουργεί μια επιτακτική ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση σε ζητήματα επικοινωνίας, όλου του εκπαιδευτικού κλάδου, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας, την κατάρτιση ή ακόμα και τη θέση που κατέχουν τα άτομα.

## **2.5. Αναγκαιότητα επικοινωνιακής (επι)μόρφωσης**

Ζώντας στην εποχή της επικοινωνίας και δρώντας καθημερινά στην κοινωνία της τεχνολογίας και της γνώσης, οφείλουμε, ως δάσκαλοι, να αναζητάμε συνεχώς νέους ή/και αποδοτικότερους τρόπους διδασκαλίας, καθώς και μεθόδους, πρακτικές, προσεγγίσεις και μέσα, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Αξιοποιώντας και βελτιώνοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις για αξιοσημείωτη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, για τη διαμόρφωση καλύτερης στάσης απέναντι στους μαθητές, για την ενίσχυση της ετοιμότητας και κατά συνέπεια, για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιθυμία και πάνω από όλα η ικανότητα να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, σε κάθε τομέα της σχολικής ζωής, καθορίζονται και εξαρτώνται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, που εφαρμόζεται από τους αρμόδιους φορείς στο σχολείο (Αντωνιάδου, 2014).

Κάθε εκπαιδευτικός και γενικότερα κάθε άνθρωπος, διαθέτει ένα σύνολο κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτώνται και αναπτύσσονται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του, μέσα από την συναναστροφή του με τους άλλους ανθρώπους. Αυτή η συναναστροφή, ξεκινά πρώτα στα πλαίσια της οικογένειας, συνεχίζει με την ένταξη του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον και αργότερα με την είσοδο του στην εργασία και την κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο, υποστηρίζεται πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν προϊόν κοινωνικής μάθησης (Σταμάτης, 2005) και αποκομίζονται αυθόρμητα και σταδιακά, λόγω της αλληλεπίδρασης των ατόμων, σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο. Αντίθετα, άλλες θεωρίες διαφωνούν πως οι δεξιότητες αυτές είναι επίκτητες και υποστηρίζουν πως έγκεινται σε προσωπικά, ατομικά, έμφυτα χαρακτηριστικά. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι κοινά αποδεκτό πως υπάρχει η δυνατότητα, ειδικά οι επικοινωνιακές δεξιότητες, να καλλιεργηθούν και να αναπτύσσονται διαρκώς, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο ή το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, μέσω της κατάλληλης εξάσκησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επικοινωνίας.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, είναι απολύτως απαραίτητη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες και πιο χρήσιμες επενδύσεις, κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001). Πλέον, αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες συστατικό της επιτυχημένης επαγγελματικής πορείας και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (Παπασταμάτης, 2010), καθώς και της ικανότητας του να ανταπεξέλθει στον σύγχρονο και απαιτητικό ρόλο του. Η ενεργός και η τακτική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα και δράσεις επιμόρφωσης, συνιστά έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους βελτίωσης και ενίσχυσης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Κύριος

στόχος των προγραμμάτων αυτών, είναι η ενίσχυση, η υποβοήθηση και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η βελτίωση, η αντιμετώπιση ή/και εξάλειψη τυχόν αστοχιών και μελανών σημείων στην συνολική διαδικασία.

Ως πρόσθετη μόρφωση στην βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ως μια πηγή παροχής επιπλέον γνώσεων, η επιμόρφωση δίνει την δυνατότητα στα άτομα να συμβαδίζουν ευκολότερα με τις εξελισσόμενες τάσεις και τις αδιάκοπες ανακατατάξεις που συμβαίνουν στην κοινωνία, αλλά και να προσαρμόζουν την συμπεριφορά και τις ενέργειές τους, ανάλογα με τα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Hargreaves, 1995). Επιπροσθέτως, οι επαγγελματικές ικανότητες, παράλληλα με τις κοινωνικές δεξιότητες, μπορούν μέσω αυτής, να αναβαθμίζονται ποσοτικά και ποιοτικά, με άμεση συνέπεια το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων, να αξιοποιεί κάθε δυνατή πτυχή της μόρφωσης του (Γκόλιαρης, 1998).

Παράλληλα, έρευνες σχετικά με το περιεχόμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης υποστηρίζουν, πως μια επιμορφωτική προσπάθεια, είναι πετυχημένη και αποδίδει καρπούς, μόνο όταν συνδέεται με συγκεκριμένα, καίρια και καθημερινά προβλήματα στην σχολική μονάδα, παρά με γενικόλογες και θεωρητικές αναφορές, χωρίς πρακτική αξιοποίηση (Gardner, 1995). Ακόμη, σε ό,τι αφορά την μορφή της, περισσότερο συντελεί αυτή της συμμετοχικής διαβούλευσης, μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και συμβουλών, παρά αυτή των διαλέξεων. Τεκμηριώνεται πολλαπλώς επιστημονικά, πως οι σχολικές μονάδες που επενδύουν σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις, και ενισχύουν την κατάρτιση του δυναμικού τους με αυτό τον τρόπο, είναι οι περισσότερο αποτελεσματικές (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

Τέλος, οι επιμορφούμενοι, έχουν την δυνατότητα να εκμεταλλευτούν την αυξημένη κατάρτιση τους και για λόγους ανέλιξης στην ιεραρχία, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την αξιοποίηση ενός μεταπτυχιακού διπλώματος στην ανάληψη της διεύθυνσης του σχολείου. Έτσι, η επιμόρφωση μπορεί, να οδηγήσει στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, κι αυτή εξελικτικά να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη του. Αυτή, περιλαμβάνει όλες τις νέες γνώσεις που δέχεται, αλλά και την ενδυνάμωση και ανανέωση των υπαρχουσών, όπως επίσης και τις καινούριες δεξιότητες, στάσεις, ιδέες και αντιλήψεις, που θα τον βοηθήσουν να βελτιώσει, παράλληλα, το εκπαιδευτικό του έργο.

## **2.6. Η απαραίτητη επικοινωνιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

Από την προηγούμενη ενότητα, έγινε εμφανής ο καταλυτικός ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού αυτές προκαθορίζουν σε μεγάλο βαθμό, την διδακτική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Πέρα όμως από την επιμόρφωση, και ο επικοινωνιακός τύπος των εκπαιδευτικών (βλ. 2.3), διαμορφώνει εξίσου το κλίμα που θα αναπτυχθεί μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας την συνολική διαδικασία. Επομένως, κατανοούμε πως, τόσο

τα επίκτητα, όσο και τα προσωπικά/έμφυτα στοιχεία, που συνθέτουν το σύνολο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κατέχουν αποφασιστική σημασία, για την επιτυχημένη έκβαση της μάθησης.

Τα στοιχεία αυτά, συγκροτούν με λίγα λόγια την ευρύτερη επικοινωνιακή μόρφωση-κατάρτιση που κατέχει ο εκπαιδευτικός. Είναι λογικό πως κάθε άτομο, δεν μπορεί να έχει ανεπτυγμένες στον ίδιο ακριβώς βαθμό, τις ίδιες δεξιότητες/γνώσεις, με τα υπόλοιπα άτομα. Παρόλα αυτά, είναι γεγονός πως κάθε δάσκαλος, οφείλει να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που αναπτύσσεται είτε εξελίσσοντας τις χαρισματικές καταβολές του, είτε μέσα από την καθημερινή εξάσκηση και την απόκτηση εμπειρίας.

Η τυπική **επικοινωνιακή κατάρτιση** που πρέπει, επομένως, να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι πλήρως ικανοί να ανταπεξέλθουν στον απαιτητικό ρόλο τους, διατυπώνεται στους εξής άξονες, σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005) :

- Στο επίπεδο του επικοινωνιακού προγραμματισμού, της προετοιμασίας και του ελέγχου της αποτελεσματικότητας
  - (i) Ορισμός του σκοπού της επικοινωνίας
  - (ii) Εκμετάλλευση όλων των αισθήσεων
  - (iii) Έλεγχος αποτελεσματικότητας του επιδιωκόμενου σκοπού της επικοινωνίας
  - (iv) Ανατροφοδότηση ή/και επανάληψη της διαδικασίας αν χρειαστεί
- Στο λεκτικό επίπεδο
  - (i) Παρατήρηση και ερμηνεία της επικοινωνιακής πρόθεσης του άλλου, κατά την έναρξη του διαλόγου
  - (ii) Κατανόηση του λόγου, μέσω της ορθής άρθρωσης λέξεων και φράσεων
  - (iii) Εσκεμμένη επιλογή και χρήση παραγλωσσικών στοιχείων
- Στο μη λεκτικό επίπεδο
  - (i) Χρήση και αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος, και όλων των τρόπων επικοινωνίας που αυτή παρέχει
  - (ii) Διατήρηση διαπροσωπικών αποστάσεων, ανάλογα με τον σκοπό της επικοινωνίας
  - (iii) Κατάλληλη και ευνοϊκή, για την διαδικασία της μάθησης, διαρρύθμιση και διακόσμηση του χώρου, αλλά και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού
- Στο επίπεδο της σχολικής τάξης
  - (i) Συνειδητοποίηση και γνώση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών
  - (ii) Δημιουργία και ανάπτυξη του κατάλληλου επικοινωνιακού και παιδαγωγικού κλίματος
  - (iii) Προώθηση και ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης
- Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας

(i) Δημιουργία ισχυρού και αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας, δίνοντας έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους φορείς, τους γονείς, με βασικά χαρακτηριστικά τους, τον αμοιβαίο σεβασμό και την εκτίμηση, αλλά και με κοινό στόχο την αναβάθμιση και πρόοδο του συνολικού έργου της αγωγής

Εν κατακλείδι, είναι παγκοσμίως αποδεκτό, πως η επιμόρφωση αποτελεί μια απολύτως αναγκαία διαδικασία, που οφείλει να πραγματοποιείται περιοδικά, αλλά και όποτε είναι απαραίτητη, ώστε να καθίστανται τα άτομα ικανά, να προσαρμόζονται τάχιστα στις όποιες αλλαγές προκύπτουν στην αγορά εργασίας. Συνιστά έναν αποτελεσματικό τρόπο, με τον οποίο το σύνολο των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των συμπεριφορών του δασκάλου, ανανεώνεται και εμπλουτίζεται, ώστε να ανταπεξέρχεται στις επιταγές της κοινωνίας και τις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπλέον, εφόσον, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες προσωπικής και ομαδικής επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζεται ως καταλυτικό μέσο για τον εκσυγχρονισμό της διδακτικής πρακτικής και γενικότερα, της εκπαιδευτικής πολιτικής. Άλλωστε, είναι πλέον εδραιωμένη η άποψη πως, ένας «επαγγελματίας εκπαιδευτικός», που διαθέτει τις απαραίτητες επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες, είναι ο καθοριστικότερος παράγοντας επιτυχίας, ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Eurydice, 2003. OECD, 2005. OECD, 2006. Desimone, 2009. European Commission, 2010).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Αποτελεσματικότητα

#### 3.1. Σχολική αποτελεσματικότητα

Η ευρύτερη κοινωνική, επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη, προκάλεσε ένα κύμα πολλαπλών αλλαγών στα δεδομένα της σύγχρονης ζωής και οδήγησε, παράλληλα, στην εμφάνιση μιας αναπόφευκτης ανάγκης, για ριζικές αναθεωρήσεις στον τομέα της γνώσης. Σε κάθε χρονική περίοδο, οι ανάγκες της κοινωνίας, άρα και της εκπαίδευσης κατ' επέκταση, διαμορφώνονται και επηρεάζονται σημαντικά από τις πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις που δέχονται από το περιβάλλον (Παμουκτσόγλου, 2001). Η νέα τάξη πραγμάτων και οι καινούριες συνθήκες που προκύπτουν, όπως για παράδειγμα η αύξηση των μεταναστών, η οικονομική κρίση κ.λπ., επιδρούν καθοριστικά στα εκπαιδευτικά συστήματα και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, αφού αυτά οφείλουν, εξίσου, να είναι προσαρμοσμένα στις μεταβολές της κοινωνίας.

Η ανταπόκριση στην πρόκληση των ατέρμωνων αλλαγών, δε θα μπορούσε παρά να ξεκινά από τον πυρήνα της εκπαίδευσης, το σχολείο. Απαραίτητο στοιχείο για να πραγματοποιηθεί αυτή η προσπάθεια στην κατεύθυνση της αλλαγής, είναι η ολική αναδιοργάνωση και ανασύσταση της οργανωτικής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού. Απαιτείται η ύπαρξη ενός σχολείου, που να συμβαδίζει εύκολα με τις όποιες ανακατατάξεις συμβαίνουν γύρω του, αλλά και που ταυτόχρονα να είναι προετοιμασμένο, ευέλικτο και ικανό, να ανταπεξέλθει σε όσες προκύψουν στο μέλλον. Απάντηση στον προβληματισμό αυτό, ήρθε να δώσει πλήθος ερευνών, που ασχολήθηκε με το εν λόγω θέμα και κατέληξε ομόφωνα στο συμπέρασμα, πως η μόνη λύση, είναι η στροφή προς την συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Αυτό το πόρισμα προκάλεσε μια σειρά σοβαρών ζητημάτων και ερωτημάτων, σχετικά με το «Τι είναι αποτελεσματικότητα;», «Ποια κριτήρια την καθορίζουν;», «Είναι το ίδιο με την αποδοτικότητα ή την ποιότητα;», «Πως επιτυγχάνεται;» κ.α. Σε απάντηση όλων αυτών, εμφανίστηκε και λειτούργησε, ουσιαστικά, το «Κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο», που επιχείρησε να ασχοληθεί, να διερευνήσει και να δώσει λύσεις στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Στόχος του, ήταν να ενισχύσει και να βοηθήσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να μπορέσουν να υπερπηδήσουν διάφορα πρακτικά εμπόδια και κυρίως, την προκαθορισμένη «κοινωνική τους μοίρα» (Παμουκτσόγλου, 2001). Το κίνημα αυτό, σχετίστηκε άμεσα, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τη γενικότερη ανάγκη για βελτίωση του σύγχρονου σχολείου, που προέκυπτε από την ισχύουσα κοινωνική αντίληψη,

για την ανεπάρκεια των γνώσεων και δεξιοτήτων που αυτό προσφέρει, μέσα σε μία πραγματικότητα που εναλλάσσεται διαρκώς.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (school effectiveness), ξεκίνησε μετά τη δημοσίευση ερευνών του Coleman (1966), του Jencks (1971) και των συνεργατών τους, στις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη. Οι μελέτες τους, αρχικά, στράφηκαν στην διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα σχολεία επιδρούν στην σχολική επιτυχία των μαθητών και κατά συνέπεια στο ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι. Μέσω αυτών των πρωταρχικών ερευνών, αναδείχθηκαν στοιχεία που οδήγησαν στην υποστήριξη της ριζοσπαστικής, τότε, διαπίστωσης πως τα σχολεία, τόσο από πλευράς συνολικής οργάνωσης, όσο και από πλευράς κατάρτισης των δασκάλων, δεν μπορούσαν να συμβάλουν ιδιαίτερα στην συνολική επιτυχία των μαθητών. Κάτι τέτοιο, βέβαια, με την πάροδο του χρόνου και τη συνέχιση των ερευνών, αποδείχτηκε πως δεν ισχύει, αφού αναμφίβολα το σχολείο ασκεί καθοριστική επιρροή στην ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών.

Έτσι, η έρευνα σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο στράφηκε σε μια καινούρια, διαφορετική κατεύθυνση. Πλέον, αντικείμενο διερεύνησης συνιστούν, οι ενέργειες που χρειάζονται για τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά και ο εντοπισμός των πρακτικών που πρέπει να ακολουθούνται, ώστε αφενός τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και αφετέρου, τα ήδη αποτελεσματικά να βελτιωθούν περισσότερο. Το ενδιαφέρον των μελετών προσανατολίζεται, έκτοτε, προς την ανάδειξη και χρησιμοποίηση σύγχρονων διαδικασιών και πολυεπίπεδων μοντέλων σχεδιασμού και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων, που μπορούν να συμβάλλουν στην ποιοτική εξέλιξη του.

Το θέμα της αποτελεσματικότητας του σχολείου, και του προσδιορισμού των κριτηρίων με τα οποία αυτή εντοπίζεται, προκάλεσε τεράστιο ενδιαφέρον στον εκπαιδευτικό κόσμο, καθώς αποτέλεσε ένα εξαιρετικά χρήσιμο, αλλά ταυτόχρονα πολύπλοκο εγχείρημα. Υπάρχουν πολλές και αντικρουόμενες απόψεις, σχετικά με το τι διακρίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο, από ένα μη αποτελεσματικό, καθώς και το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του καθενός. Παρόλο που συναντάται μια ιδιαίτερα πλούσια βιβλιογραφία αναφορικά με αυτά, στην πλειοψηφία τους οι απόψεις συγκλίνουν σε τέσσερις κοινές **βασικές αρχές του αποτελεσματικού σχολείου** (Παμουκτσόγλου, 2001):

1. Όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν υπό τις κατάλληλες, γι' αυτούς, συνθήκες.
2. Η αποτελεσματικότητα προϋποθέτει ίσες ευκαιρίες μάθησης, για όλους τους μαθητές
3. Το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη σχολική επιτυχία των μαθητών και όχι οι ίδιοι ή/και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο
4. Όσο πιο κατάλληλα διαμορφωμένη είναι η διδασκαλία και όσο πιο οργανωμένη είναι η διδακτική διαδικασία, τόσο πιο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).

Γενικότερα τα τελευταία χρόνια, έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί σταθμισμένα αξιολογικά κριτήρια, που μετρούν με ορισμένους δείκτες τη σχολική αποτελεσματικότητα

(King & Peart, 1990). Αυτό που επιδιώκεται να μετρηθεί, ουσιαστικά, είναι ο «βαθμός» επιτυχίας του σχολείου σε διάφορα επίπεδα, όπως στο επίπεδο της ηγεσίας, της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, των πόρων κλπ (Gaskell, 1995), αλλά και μια καθολική μέτρηση, ως προς την εκπλήρωση των κοινωνικών αναγκών, μέσω των σχολικών αποτελεσμάτων. Οι μηχανισμοί μέτρησης, αυτοί, έχουν λόγο ύπαρξης και στόχο, την ανάπτυξη της συνολικής ποιότητας του σχολείου και της διδασκαλίας.

Κάθε τομέας στον οποίο εξετάζεται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα, εξειδικεύεται σε συγκεκριμένους δείκτες αξιολόγησης, κάθε ένας από τους οποίους περιλαμβάνει με την σειρά του ορισμένα κριτήρια, που θεωρούνται καθοριστικά για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου. Για την μελέτη των δεδομένων αυτών και την εκτίμηση της κατάστασης μιας σχολικής μονάδας, αξιοποιούνται ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της, που συλλέγονται με τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων άντλησης πληροφοριών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2012). Παρά ταύτα, τόσο οι δείκτες, όσο και τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας, έχουν αμφισβητηθεί πολλάκις από την επιστημονική κοινότητα και τους ίδιους τους δασκάλους.

### **3.2. Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα**

Ο προβληματισμός για τα κριτήρια με τα οποία προσδιορίζεται και τυποποιείται η σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά και η αποτελεσματικότητα των δασκάλων, συγκεκριμένα, οδήγησε στην δημιουργία ενός καθολικού μοντέλου, το οποίο συνδυάζει εξίσου και τους δυο αυτούς τομείς και ονομάζεται «*Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα*» (Educational effectiveness). Η προσέγγιση αυτή, υποστήριξε σθεναρά, πως είναι αδιανόητο να διαχωρίζονται οι προαναφερθέντες παράγοντες αποτελεσματικότητας, αφού αναμφίβολα υπάρχει μια ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αυτή την ιδέα, τεκμηρίωνε στη βάση της ευρείας παραδοχής, πως για την επίτευξη σχολικού/μαθησιακού αποτελέσματος, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού δασκάλου.

Τίθενται, έκτοτε, διαρκώς τα ερωτήματα: «Πως ένας δάσκαλος μπορεί να οριστεί ως αποτελεσματικός», «Ποια είναι τα κριτήρια που το καθορίζουν», «Τι χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει» κ.λπ. Έρευνες σχετικά με αυτούς τους προβληματισμούς, έχουν επισημάνει πως αυτά τα στοιχεία, δεν είναι εφικτό να προσδιοριστούν επακριβώς με ευκολία και πως δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος, που να οδηγεί με σιγουριά στην άριστη διδασκαλία. Αυτό αιτιολογείται στη βάση της λογικής, πως κανένα σύνολο διδακτικής συμπεριφοράς, δεν είναι πανάκεια και δεν οδηγεί ξεκάθαρα στη σχολική επιτυχία, αφού αυτή εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες. Υπάρχει ακόμη, δηλαδή, η ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι συνιστώσες της αποτελεσματικής διδασκαλίας, αλλά και να αναδειχθούν τα γνωρίσματα της, οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις που την

συνοδεύουν.

Στην κατεύθυνση αυτή, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες από ερευνητές (Stanberg & Horvath, 1995), ώστε να σκιαγραφηθεί ένα είδος «πρω(το)τύπου» συμπεριφοράς, που θα συμπεριλαμβάνει στοιχεία από όλες τις σχετικές θεωρίες της βιβλιογραφίας, αναφορικά με το ποιόν και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου. Αυτά τα στοιχεία, κινούνται στους άξονες της διανόησης και της κατάρτισης, της προσωπικότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών, του επικοινωνιακού στυλ και της ικανότητας, της διδακτικής μεθοδολογίας και των μέσων διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά εμπειρικά δεδομένα, συνοψίζουν και επισημαίνουν τρία **βασικά σημεία στη συμπεριφορά και τις ενέργειες** του δασκάλου, τα οποία διακρίνουν τον «άριστο/ αποτελεσματικό» από τον «μη άριστο/ αναποτελεσματικό» δάσκαλο:

- Η *Γνώση*, την οποία μεταδίδουν με στόχο την αποτελεσματικότητα
- Η *Ικανότητα*, την οποία αξιοποιούν για να επιτυγχάνουν ταχύτερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια τους στόχους τους
- Η *Επίγνωση* (διόραση), την οποία χρησιμοποιούν συνδυαστικά με την εμπειρία τους, ώστε να φτάσουν σε πρωτότυπες και ορθές λύσεις.

Σχετική έρευνα της Παμουκτσόγλου (και συν, 2001), σε 1750 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τα **χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον αποτελεσματικό δάσκαλο** και επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία και τη συνολική σχολική επιτυχία, κατέληξε στην διαπίστωση πως αυτά κατατάσσονται σε τέσσερις κύριες ομάδες:

1. Τα Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά
2. Τις Διδακτικές Ικανότητες
3. Το Σχολικό Κλίμα της τάξης και της μονάδας
4. Τις Σχέσεις με τους άλλους.

Αναλυτικότερα, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά:

- Είλικρίνεια και έμφυτη αγάπη για τα παιδιά, αλλά και τη δουλειά του
- Ορεξη, θέληση, επιμονή και υπομονή στην διεκπεραίωση των καθηκόντων
- Αυτοαξιολόγηση και αυτοκριτική, με σκοπό την αυτοβελτίωση
- Δια βίου μάθηση και επιμόρφωση, ώστε να συμβαδίζει με τις εξελίξεις
- Δεξιότητα επικοινωνίας, επικοινωνιακός χαρακτήρας και συμπεριφορά
- Εμπιστοσύνη, Αξιοκρατία, Επιρροή, Συνεργασία, Ευγένεια, Δικαιοσύνη, Συνέπεια, ως στοιχεία της συμπεριφοράς του
- Κατανόηση, με την έννοια της ικανότητας να εντοπίζει τα αίτια της συμπεριφοράς των άλλων και να προτείνει κατάλληλες λύσεις, αλλά και να προλαβαίνει δυσάρεστες καταστάσεις.

Για όλα, σχεδόν, τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, υπάρχουν αντικρουόμενες

απόψεις στη βιβλιογραφία, σχετικά με την προέλευση τους. Άλλοι θεωρούν πως, ως επί το πλείστον, χαρακτηριστικά, όπως η επικοινωνιακή ικανότητα, το μεράκι για δουλειά, ο τρόπος που αντιδρά και χειρίζεται τις καταστάσεις κάποιος, η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει κ.λπ., είναι έμφυτα και πηγάζουν από τα προσωπικά στοιχεία της συμπεριφοράς του. Αντίθετα, άλλοι πιστεύουν πως τα περισσότερα χαρακτηριστικά αυτά, είναι επίκτητα και μπορούν να αποκτηθούν, να αναπτυχθούν και να εξασκηθούν, μέσα από διάφορες μορφές επιμόρφωσης και εκπαίδευσης.

### **3.3. Διδακτική αποτελεσματικότητα**

Τα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα, έχουν απαγκιστρωθεί παντελώς από την αντιμετώπιση της μάθησης, ως μιας παθητικής διαδικασίας λήψης και αποδοχής πληροφοριών, αλλά πολύ περισσότερο, πλέον, βασίζονται στην λογική της ενεργητικής και συμμετοχικής κατασκευής της από τα παιδιά, τα οποία είναι και οι πρωταγωνιστές της διαδικασίας (Glaserfeld, 1995). Οι νεότερες θεωρίες, αυτές, απορρίπτουν το κλασικό μοντέλο της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας και υποστηρίζουν την αντικατάσταση κάθε κλειστής και στατικής μορφής μάθησης, με οποιαδήποτε ανοιχτή και δυναμική μορφή της.

Για να συμβαδίζει, λοιπόν, ένας δάσκαλος με τα νέα δεδομένα και να μπορεί να αξιοποιεί τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία προωθούν την συνεργατική μάθηση (Edwards & Mercer, 1987), την παιδαγωγική επικοινωνία, τη διαθεματικότητα και την συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, οφείλει να κατέχει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, γνώσεων, προσόντων και χαρακτηριστικών, τόσο έμφυτων, όσο και επίκτητων. Αυτό το σύνολο των γνωρισμάτων κάθε εκπαιδευτικού, καθορίζει τον τρόπο που κινείται και συμπεριφέρεται μέσα στην τάξη, αλλά και το πώς οργανώνει την διδασκαλία του, συνιστώσες που επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχή έκβαση της μάθησης, και την συνολική διδακτική αποτελεσματικότητά του (teaching effectiveness). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι τα όρια της μάθησης και των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, μπορούν να διευρυνθούν σημαντικά, αν αυτό λαμβάνει το σωστό είδος ενίσχυσης, διδασκαλίας και παρακίνησης, μέσω ενός αποτελεσματικού δασκάλου (Tharp & Gallimore, 1999).

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των σπουδαίων μαθησιακών και διδακτικών αποτελεσμάτων, που λέγεται πως προκύπτουν από ένα αποτελεσματικό σχολείο, ή/και από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, διακρίνεται όλο και πιο έντονα, μια επικέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, στην προσμέτρηση και επιδίωξη της αποτελεσματικότητας, αλλά και στην τακτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η αξιολόγηση, μπορεί να πραγματοποιείται και να αφορά, τόσο ολόκληρους σχολικούς οργανισμούς, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, όσο και μεμονωμένα τον κάθε εκπαιδευτικό.

Η προβληματική για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, καθώς και για τα κριτήρια με τα οποία αυτή ορίζεται, απασχόλησε σχετικά πρόσφατα τον επιστημονικό κόσμο

στην Ελλάδα (Ματσαγγούρας, 2000. Καψάλης, 1999. Βρεττός, 1999. Τριλιανός, 1998). Το αυξημένο ενδιαφέρον για την επίτευξη ποιοτικών διδακτικών αποτελεσμάτων, από την μεριά των εκπαιδευτικών, έχει δημιουργήσει μια ισχυρή ροπή προς την αναζήτηση τρόπων, μεθόδων, τεχνικών, πρακτικών και μέσων, που μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Γι' αυτό το λόγο, αναπτύχθηκαν και διάφοροι αξιολογικοί δείκτες, ώστε να προσμετρείται ειδικότερα για το κάθε άτομο, ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνει την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα, την αποδοτικότητα, την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας κ.λπ.

### **3.4. Δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας**

Τα κριτήρια αυτά, τα οποία συνιστούν τους δείκτες της διδακτικής αποτελεσματικότητας (indicators of teaching effectiveness) ενός δασκάλου, αφορούν τόσο την επαγγελματική κατάρτιση του, όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του, εξίσου. Συγκεκριμένα, στην βιβλιογραφία αναφέρονται οκτώ κεντρικές παράμετροι, που ορίζουν και συνθέτουν την αποτελεσματική διδασκαλία, στο μικροεπίπεδο της τάξης:

1. **Δόμηση.** Αφορά την τήρηση μιας σταθερής πορείας στη διδασκαλία, καθώς και την ύπαρξη κατάλληλης δομής και οργάνωσης, σε αυτή. Πιο αναλυτικά:

- Η πλήρης ενημέρωση, πληροφόρηση και αναφορά στους στόχους της εκάστοτε διδασκαλίας, ώστε να υπάρχει μια ξεκάθαρη, κοινή αντίληψη μεταξύ δάσκαλου και μαθητή, γύρω από το τι μαθαίνουν
- Η συνοπτική, αλλά περιεκτική παρουσίαση του περιεχομένου που πρόκειται να διδαχθεί, παράλληλα με την εξασφάλιση της ομαλής μετάβασης, από το ένα μέρος της διδασκαλίας στο επόμενο
- Ανάλογα με το αν οι νέες έννοιες που διδάσκονται, βασίζονται σε προϋπάρχουσες γνώσεις, οι δραστηριότητες προχωρούν κλιμακωτά, από τις πιο εύκολες, στις πιο δύσκολες
- Η έμφαση και διασφάλιση της προσοχής των παιδιών, στα κύρια και σημαντικότερα σημεία του μαθήματος
- Η ανακεφαλαίωση και σύνοψη των ουσιαστικότερων σημείων του μαθήματος.

Πολύ σπουδαίο ρόλο κατέχει εδώ, το αν οι ενέργειες του εκπαιδευτικού βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν τη δομή της διδασκαλίας, καθώς και ο βαθμός στον οποίο προσαρμόζει τις δραστηριότητες, με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακόμη, είναι πολύ κρίσιμο να υπάρχουν κοινά πλαίσια αναφοράς μεταξύ δασκάλου και παιδιού, ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές να εισάγονται στον κόσμο των εννοιών που επιχειρεί ο δάσκαλος, ευκολότερα.

2. **Προσανατολισμός.** Αφορά τη γενικότερη συμπεριφορά και τις ενέργειες που κάνει ο

εκπαιδευτικός, για την σαφή και πλήρη πληροφόρηση των παιδιών, αναφορικά με τους στόχους της διδασκαλίας ή της κάθε δραστηριότητας. Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, γνωστοποιεί στα παιδιά από την αρχή ποια είναι τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα υπενθυμίζει τακτικά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τέλος, ελέγχει τον βαθμό στον οποίο αυτά επιτεύχθηκαν. Παράλληλα, διαμορφώνει τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Τέλος, δημιουργεί ποικίλα κίνητρα για μάθηση και αυτενέργεια, προκαλώντας τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους, τους στόχους του κάθε μαθήματος (Anderman, Patrick, Hruda & Linnenbrink, 2002).

3. **Χρήση δραστηριοτήτων εμπέδωσης.** Σχετίζεται με τις δραστηριότητες εφαρμογής της νεοαποκτηθείσας γνώσης. Ένας αποτελεσματικός δάσκαλος, ομαδοποιεί τις δραστηριότητες αυτές (Borich, 1992), ανάλογα με το αν αφορούν ένα τμήμα της διδασκαλίας, όλο το μάθημα ή μια σειρά μαθημάτων, όπως και το αν ικανοποιούν έναν ή περισσότερους στόχους. Ακόμη, κάνει χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, από την απλή ανάκληση σχετικών -με τη νέα γνώση- πληροφοριών, ως τις πιο απαιτητικές και συνδυαστικές ασκήσεις. Τέλος, μια αποτελεσματική διδασκαλία, παρέχει περισσότερες δυνατότητες εξάσκησης της νέας γνώσης, σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, με τον δάσκαλο να κατευθύνει, να βοηθά και να αξιολογεί τις δραστηριότητες αυτές.
4. **Υποβολή ερωτήσεων.** Αφορά τον τρόπο, τη συχνότητα, το περιεχόμενο, τη δυσκολία και τον σκοπό που τίθενται οι ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός:
  - Καταφεύγει στην υποβολή ερωτήσεων, στην συχνότητα και το βαθμό που απαιτείται κάθε φορά, με σκοπό την παρακίνηση, τη συζήτηση και την εμπλοκή των παιδιών στο μάθημα
  - Θέτει ερωτήσεις που έχουν διαγνωστικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, οι οποίες στοχεύουν στον έλεγχο, όχι υπό την έννοια της αξιολόγησης, αλλά υπό την έννοια της εξασφάλισης της επιτυχημένης έκβασης των στόχων της διδασκαλίας
  - Προσφεύγει στη σχεδιασμένη τακτική των υπαινιγμών και των ασκήσεων-ερωτήσεων ελέγχου, ώστε να ενεργοποιήσει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία (Moll & Whitmore, 1999), αλλά και να το βοηθήσει να εκπληρώσει στόχους που δυσκολεύεται να πετύχει μόνο του (Edwards & Mercer, 1987)
  - Κατέχει την ικανότητα προσαρμογής των ερωτήσεων που θέτει, ως προς το είδος, τη διατύπωση, το βαθμό δυσκολίας, το λεξιλόγιο, αλλά και τον χρόνο αναμονής της απάντησης, αναλογικά με το επίπεδο και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή που απευθύνεται
  - Αξιοποιεί τις απαντήσεις που αντλεί από τις ερωτήσεις που γίνονται, κατά τη

διδασκαλία, προς όφελος όλων των μαθητών. Αφενός, οι ορθές απαντήσεις ανακοινώνονται, ώστε να επωφελούνται όλα τα παιδιά, αφετέρου οι λανθασμένες απαντήσεις συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα, χωρίς όμως καμία προσωπική κριτική σε αυτόν που τις εξέφρασε και τέλος, οι κατά το ήμισυ σωστές απαντήσεις, αποτελούν τροφή για περαιτέρω εξέταση (Creemers & Kyriakides, 2006. Muijs & Reynolds, 2005).

- Κατά την υποβολή των ερωτήσεών του, λαμβάνει υπόψη του και προσπαθεί να βρει τρόπους να εμπλέκει όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα με το μαθησιακό τους επίπεδο.

5. **Χρήση μοντέλων και μέσων διδασκαλίας.** Αφορά την εκμάθηση διαφόρων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και την χρησιμοποίηση ποικίλων μοντέλων και μέσων διδασκαλίας, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, για μια αποτελεσματική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός:

- Παρουσιάζει και επεξηγεί με σαφήνεια, μια ή περισσότερες στρατηγικές επίλυσης, αλλά ταυτόχρονα, επιτρέπει και στα παιδιά την ανάπτυξη και χρήση κάποιας δικής τους στρατηγικής. Έτσι, προωθεί την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου σκέψης (higher order thinking skills), αλλά και τη δυνατότητα να επιλέξουν τις δικές τους στρατηγικές, με βάση το προσωπικό τους επίπεδο
- Εστιάζει στην χρησιμοποίηση στρατηγικών, που να εξυπηρετούν και να ανταποκρίνονται, πάνω απ' όλα, στις ιδιαίτερες των παιδιών και τις απαιτήσεις των προβλημάτων, χωρίς να παρουσιάζει απόλυτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες τακτικές
- Εξασφαλίζει την ποιότητα της διδασκαλίας, μέσω της ορθής κρίσης και επιλογής των σωστών μεθόδων και μέσων, αλλά και των κατάλληλων υλικών και βοηθημάτων
- Κατέχει την ικανότητα και τη γνώση για χρήση ποικίλων μοντέλων διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και των παιδιών
- Αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες, για την ενίσχυση και υποβοήθηση της διαδικασίας της διδασκαλίας, αλλά και για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

6. **Αξιοποίηση του χρόνου.** Αφορά την κατάλληλη κατανομή και την σωστή διαχείριση του χρόνου στην τάξη, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, οργανώνει και διαμορφώνει τον χρόνο της διδασκαλίας του με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει, τόσο να υλοποιηθούν πλήρως οι στόχοι της, όσο ταυτόχρονα να εμπλέκονται κατά το μέγιστο δυνατό χρόνο οι μαθητές, στη συνολική διαδικασία. Ακόμη, κατανέμει επαρκώς τον χρόνο, σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας, αλλά και ανάλογα με τις διαφορετικές ικανότητες και ιδιαιτερότητες των παιδιών (Creemers & Kyriakides, 2006. Muijs & Reynolds, 2005). Ένας από τους, κάθε αυτού, κρίσιμους και καθοριστικούς παράγοντες διδακτικής αποτελεσματικότητας, είναι το χρονικό διάστημα που αφιερώνει ο δάσκαλος στις μαθησιακές δραστηριότητες (Creemers, 2002).



7. **Η σχολική τάξη ως περιβάλλον μάθησης.** Αφορά το ευρύτερο μαθησιακό κλίμα που επικρατεί στην σχολική τάξη, καθώς και την δημιουργία και εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών, για ενεργό συμμετοχή, συνεχή αλληλεπίδραση και οικειοθελή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Το κλίμα της μάθησης, καθορίζεται κατά βάση από πέντε παράγοντες-συνιστώσες:

- Την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και παιδιού. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος, επιδιώκει να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί συνεχώς με τους μαθητές του, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- Την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των παιδιών. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, που προωθούν την συνεργασία και την ομαδική δράση
- Την γενικότερη συμπεριφορά και στάση του δασκάλου, έναντι των μαθητών
- Τον ανταγωνισμό ή/και συναγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές
- Τη διασάλευση της τάξης (Creemers & Kyriakides, 2006). Ένας αποτελεσματικός δάσκαλος, διατηρεί την τάξη στην αίθουσα με κανόνες, που έχει συμφωνήσει μαζί με τα παιδιά, ώστε να επικρατεί ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα.

Γενικότερα, υποστηρίζεται πως το παιδί που ασκείται στη συνεργατική μάθηση, καλλιεργεί αξίες και συμπεριφορές, που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες του και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση του, με τους υπόλοιπους ανθρώπους.

8. **Αξιολόγηση.** Αφορά τόσο την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών, όσο και των ιδιαίτερων αναγκών τους, καθώς και των πρακτικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Έτσι, ένας αποτελεσματικός δάσκαλος:

- Αξιοποιεί πολλαπλές, εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, αλλά και το τι θέλει να ελέγξει. Αυτό σημαίνει, πως διαθέτει την ικανότητα να επιλέγει και να χρησιμοποιεί, επίσης, τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης της επίδοσης των παιδιών, αποφεύγοντας αποκλειστικά τα γραπτά δοκίμια, τα τεστ και την προφορική, μετωπική εξέταση.
- Χρησιμοποιεί την ουσιαστική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία συνίσταται στην αξιοποίηση των πληροφοριών που απορρέουν από αυτήν, ως μια ισχυρή μορφή ανατροφοδότησης. Τα αποτελέσματα μπορούν να αναδείξουν τις ανάγκες των παιδιών, να συμβάλλουν στον εντοπισμό των ελλείψεων ή αστοχιών της διαδικασίας, στην αυτοαξιολόγηση, αλλά και να αποτελέσουν έναυσμα για βελτίωση ή/και αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας εκ νέου
- Διαθέτει την ικανότητα χρήσης αποτελεσματικών τεχνικών ανατροφοδότησης, όπως για παράδειγμα, της ανταπόκρισης στα λεγόμενα των μαθητών, μέσα από πρακτικές επιβεβαίωσης, απόρριψης, επανάληψης, εκτενούς διατύπωσης ή επαναδιατύπωσης, ή/και ανακεφαλαίωσης του θέματος (Mercer, 2000).

Άλλες πηγές στη βιβλιογραφία, αναφέρονται, ακόμη, σε γενικότερου περιεχομένου παράγοντες-δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, όπως:

9. Η ικανότητα βέλτιστης οργάνωσης, προγραμματισμού, διαμόρφωσης και εφαρμογής του διδακτικού έργου
10. Η καλή γνώση και κατοχή του αντικειμένου που διδάσκει
11. Η μεταδοτικότητα
12. Η κατανόηση, η αντίληψη και η ετοιμότητα ανταπόκρισης στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού, όπως και ο σεβασμός στα διαφορετικά κοινωνικά/πολιτισμικά/γλωσσικά χαρακτηριστικά του
13. Η επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία χρησιμοποιείται ως μέσο, για την συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την επίλυση προβλημάτων, αλλά και την προώθηση της συνολικής διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν στρατηγικές και τύπους συζήτησης, με στόχο να καθοδηγήσουν τη μάθηση και βεβαίως, να προκαλέσουν την ανάπτυξη και εξάσκηση του λόγου, μέσα στην τάξη.
14. Οι προσδοκίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε παιδιού (αυξημένες/μειωμένες προσδοκίες, «αυτοεκπληρούμενη προφητεία»)
15. Παρώθηση: ικανότητα να παρακινείς και να προσφέρεις ίσες ευκαιρίες μάθησης
16. Αξιοπιστία: ικανότητα να θέτεις συγκεκριμένους και ρεαλιστικούς στόχους
17. Αλληλοσεβασμός: ικανότητα να κατανοείς και να σέβεσαι τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή
18. Τάση για βελτίωση και Πάθος για μάθηση: ικανότητα να εξάπτεις την νοητική περιέργεια των μαθητών και να τους ενθαρρύνεις να εξελιχθούν
19. Ευελιξία: ικανότητα και θέληση να προσαρμόζεσαι και να συμπεριφέρεσαι ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες
20. Επίσης, στους δείκτες συμπεριλαμβάνονται και όλα τα γενικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς του δασκάλου, όπως αυτά αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, πως οι παραπάνω δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, αποτελούν την θεωρητική βάση, πάνω στην οποία στηρίχθηκε η διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας, για την παρούσα διπλωματική εργασία.

Συμπερασματικά, παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει για τον προσδιορισμό των δεικτών που μετρούν την αποτελεσματικότητα των δασκάλων, αλλά και των χαρακτηριστικών που συνδέονται με αυτήν, είναι εμφανές πως το πρόβλημα της λειτουργίας και απόδοσης τους στο περιβάλλον της τάξης, δεν επιλύεται απλά και μόνο με την ανάδειξη των στοιχείων αυτών, αλλά πολύ περισσότερο με την άμεση σύνδεση τους με την βασική

εκπαίδευση που δέχονται. Οι δάσκαλοι, πρέπει αναμφίβολα να εκπαιδεύονται και να ασκούνται σε ένα πρόγραμμα σπουδών τέτοιο, που να τους καθιστά ικανούς να κατανοούν και να εντοπίζουν μόνοι τους, τι επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των μαθητών τους, αλλά και το πώς αυτή επηρεάζεται και εξαρτάται από τους ίδιους, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους, τις ευκαιρίες που έχουν και το ευρύτερο σχολικό κλίμα.

Αν και ο συνολικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος, παραμένει ακόμη συγκεντρωτικός, γραφειοκρατικός, και αυταρχικός, χωρίς να αφήνει ιδιαίτερα περιθώρια για πρωτοβουλίες και ελευθερία, ο δάσκαλος κατέχει, ακόμα, τη δυνατότητα να επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και τις πρακτικές που λειτουργούν καλύτερα, στην εκάστοτε σχολική τάξη του, σύμφωνα πάντα, όμως, με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 1997).

Άλλωστε, έρευνες ανά τα χρόνια, κατέδειξαν ότι ο τρόπος που πραγματοποιείται η διδασκαλία μέσα στην τάξη, αλλά και τα μέσα με τα οποία αυτή πραγματώνεται, επιδρούν στη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πολύ περισσότερο από ότι επηρεάζει η οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική, της σχολικής μονάδας και της εποχής (Brophy & Good, 1986. Teddlie & Reynolds, 2000). Υποστηρίζεται, μάλιστα, πως η ποιότητα και η ολόπλευρη οργάνωση της διδασκαλίας, αποτελούν τον πιο κρίσιμο και καθοριστικό παράγοντα της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009), αλλά και την πιο ασφαλή οδό, για την επίτευξη των συλλογικών στόχων της τάξης και κατά συνέπεια του σχολικού οργανισμού.

Εν κατακλείδι, συνοψίζοντας τα όσα εξετάστηκαν στην παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος, θα μπορούσαμε να εξάγουμε με ασφάλεια το συμπέρασμα, πως η επιτυχημένη δασκαλομαθητική επικοινωνία, συσχετίζεται και συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική διδασκαλία, και πως μαζί, συνιστούν μια ισχυρή, αλληλεπιδραστική σχέση, που ενισχύει σημαντικά τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις του.

## ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

#### Μεθοδολογία της Έρευνας

##### 4.1. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Οι νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, της μεταβαλλόμενης κοινωνίας και του σύγχρονου σχολείου, όπως σκιαγραφήθηκαν στα κεφάλαια παραπάνω, τείνουν να στρέφουν, αδιαμφισβήτητα, το ενδιαφέρον στις κοινωνικές δεξιότητες των δασκάλων, καθιστώντας τες απαραίτητα εφόδια για την εργασία τους. Γίνεται, πλέον, φανερό, πως μόνο οι τυπικές επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις, δεν επαρκούν για να εξασφαλίσουν την επιτυχημένη πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς η συνεχής αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους μαθητές, προϋποθέτει την κατοχή και την αποτελεσματική χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του, στην τάξη.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί μέσα από πλήθος πηγών, η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες και την διδακτική αποτελεσματικότητα των δασκάλων. Από την βιβλιογραφική μελέτη, διαπιστώνεται αναμφισβήτητα, η σπουδαιότητα του ρόλου που κατέχουν οι δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά και το πώς αυτές επηρεάζουν την έκβαση της μάθησης, και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας.

Παρόλο, όμως, που αναγνωρίζεται ευρέως ο καταλυτικός ρόλος της επικοινωνίας, στον τομέα της εκπαίδευσης -και ειδικότερα της πρωτοβάθμιας- δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές σχετικές έρευνες, αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων και την συσχέτιση τους με την αποτελεσματικότητα. Επομένως, η αναγκαιότητα της έρευνας προήλθε ακριβώς από αυτό το γεγονός, ότι δεν υπάρχει στη χώρα μας μεγάλος αριθμός ανάλογων ερευνών, όπως, φυσικά, και από τη σημαντικότητα του θέματος.

Η σπουδαιότητα της έρευνας αυτής, έγκειται στη χρησιμότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, από τους εκπαιδευτικούς, προς όφελος της προσωπικής και επαγγελματικής τους βελτίωσης. Αυτό, αποτέλεσε το κίνητρο και τον λόγο που κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί βιβλιογραφικά το εν λόγω θέμα και να εκπονηθεί σχετική έρευνα.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, εφόσον συνδυαστούν και με άλλα παρόμοια εμπειρικά ευρήματα, ευελπιστούμε να ενισχύσουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών, σχετικά με την σπουδαιότητα χρήσης και αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην τάξη, αλλά και να αναδείξουν την δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης τους, με την διδακτική αποτελεσματικότητα. Ακόμη, ελπίζουμε να

αποτελέσουν έναυσμα, ώστε να υπάρξει ουσιαστική επιμόρφωση των δασκάλων, σε ζητήματα επικοινωνίας. Διευκρινίζεται, ότι το θέμα δεν εξαντλείται με την παρούσα μελέτη.

#### **4.2. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης, ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη διδακτική αποτελεσματικότητά τους. Επιχειρείται, ουσιαστικά, να μελετηθεί μέσα από τις δηλώσεις του δείγματος, αν η χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στην τάξη, ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και ευνοεί την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

#### **4.3. Στόχοι της έρευνας**

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η εξέταση των αντιλήψεων των δασκάλων, σχετικά με τη σημαντικότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Η ομαδοποίηση-κατάταξη του δείγματος, ανάλογα με την επικοινωνιακή ικανότητα που δηλώνουν τα άτομα
- Η καταγραφή των βασικότερων δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως αυτές αναφέρονται από τους ίδιους τους δασκάλους
- Η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους δασκάλους, στην αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, κατά τη διδακτική διαδικασία
- Η καταγραφή των επικοινωνιακών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους δασκάλους, κατά τη διδακτική διαδικασία
- Η ανάδειξη των απόψεων των δασκάλων, αναφορικά με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης ή/και επιμόρφωσης, σε θέματα επικοινωνίας

#### **4.4. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την μελέτη του εν λόγω θέματος, και γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από την έρευνα αυτή, είναι τα εξής:

- Θεωρούν οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σημαντικές ή/και αναγκαίες τις επικοινωνιακές δεξιότητες στη δουλειά τους;
- Σε ποιο βαθμό και με ποια συχνότητα εκδηλώνουν και χρησιμοποιούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, μέσα στην τάξη;
- Επηρεάζονται οι δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, από τη χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τον δάσκαλο;

- Τα επικοινωνιακά άτομα, είναι περισσότερο αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους, από τα μη επικοινωνιακά;
- Ποιες θεωρούν ως βασικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες οι δάσκαλοι;
- Θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση και εκπαίδευση των δασκάλων σε ζητήματα επικοινωνίας και γιατί;
- Ποια είναι τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους δασκάλους, κατά τη διδακτική διαδικασία;

#### **4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, είναι στοιχεία που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την αξία μιας έρευνας. Κύριο μέλημα κάθε ερευνητή, είναι η διασφάλιση και η πρόβλεψη των στοιχείων αυτών, από την πρώτη κιόλας φάση του σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας που επιχειρεί.

Αξιόπιστη θεωρείται μία έρευνα, η οποία σε περίπτωση που επαναληφθεί σε κάποια μελλοντική χρονική στιγμή, με ένα όμοιο δείγμα ανθρώπων από τον ίδιο πληθυσμό και πραγματοποιηθεί κάτω από ανάλογες, σταθερές συνθήκες, θα έχει περίπου τα ίδια αποτελέσματα (Bell, 2007). Παράλληλα με την αξιοπιστία, εξίσου σημαντική είναι και η εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας, δηλαδή, το κατά πόσο η έρευνα μετρά ή περιγράφει, αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει (Αθανασίου, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 100 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από δημοτικά σχολεία σε όλο το νησί της Ρόδου. Έγινε προσπάθεια να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των οδηγιών και των ερωτήσεων, ώστε να μην δημιουργηθούν ασάφειες και δυσκολίες στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αποφεύχθηκαν τυχόν διφορούμενες ερωτήσεις ή ερωτήσεις που δεν παρείχαν επαρκή πληροφόρηση στα άτομα, με κίνδυνο να μην απαντηθούν καθόλου ή να μην απαντηθούν ορθά από τον ερωτώμενο. Επίσης, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν όσο το δυνατόν αντικειμενικότερα και χωρίς να προσπαθούν να επηρεάσουν ή να κατευθύνουν τις απαντήσεις του δείγματος.

Τέλος, η ανώνυμη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η διευκρίνιση πως δεν πρόκειται για μέσο αξιολόγησής τους, καθώς και η προσωπική δέσμευση της ερευνήτριας προς τους συμμετέχοντες για τη διασφάλιση της εχεμύθειας, εκτιμάται ότι συνέβαλε, κατά το δυνατόν, στο να απαντήσουν οι ερωτώμενοι με ειλικρίνεια, χωρίς φόβο και προκαταλήψεις στο ερωτηματολόγιο. Ακόμη, η στατιστική επεξεργασία με το κατάλληλο πακέτο, όπως είναι το SPSS, εξασφαλίζει την ορθή διαχείριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

#### **4.6. Επιλογή του δείγματος**

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, στοχεύσαμε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι είτε μόνιμα διορισμένοι, είτε αναπληρωτές σε δημοτικά σχολεία του νησιού της Ρόδου. Η επιλογή του πληθυσμού-στόχου, έγινε σύμφωνα με τη μέθοδο ευκολίας ή όπως αλλιώς ονομάζεται στη βιβλιογραφία, πραγματοποιήθηκε «βολική δειγματοληψία». Κατά τη βολική δειγματοληψία, ο ερευνητής επιλέγει τα άτομα εκείνα, στα οποία έχει ευκολότερη πρόσβαση και μπορεί να ολοκληρώσει την έρευνά του, μέχρι να συμπληρώσει τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008). Προκειμένου να αποφευχθεί το πρόβλημα της μη γενίκευσης των ευρημάτων, προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε συμμετέχοντες από όλες τις περιοχές της Ρόδου, αστικές και μη, ώστε με τον τρόπο αυτό, να εξασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

#### **4.7. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου**

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας ποσοτικής έρευνας και τη γενικότερη διερεύνηση του θέματος, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συλλογής δεδομένων, το γραπτό ερωτηματολόγιο. Ο ερευνητής με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, μπορεί να συγκεντρώσει μεγάλο όγκο πληροφοριών και άφθονο υλικό, σε μικρό χρονικό διάστημα, από ικανοποιητικό αριθμό ατόμων. Θεωρείται το πλέον διαδεδομένο εργαλείο στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών, καθώς η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, αλλά και η επιδεκτικότητα τους σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, το καθιστούν ιδιαίτερα χρήσιμο και αξιόπιστο μέσο, για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων (Cohen & Manion, 2008). Τα δεδομένα που συλλέγονται από ένα καλά δομημένο ερωτηματολόγιο, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να αναλυθούν πολύ πιο εύκολα και σύντομα, από άλλα ερευνητικά εργαλεία (πχ. συνέντευξη), εφόσον υπάρξει ο σχεδιασμός του κατάλληλου πλαισίου κωδικοποίησης, που θα αναγάγει σε κωδικούς αριθμούς τις απαντήσεις που συγκεντρώνονται (Βάμβουκας, 1993). Βασική προϋπόθεση για την ορθή και ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, από πλευράς των συμμετεχόντων, είναι η εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εχεμύθειας.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ) κατασκευάστηκε με βάση τη σχετική, με το θέμα, βιβλιογραφία και μετά από ανάλυση και κριτική μελέτη άλλων συναφών ερευνών. Αποτελεί ένα αυτοσχέδιο, ενιαίο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορών, πράγμα που σημαίνει πως συμπληρώνεται από τους ίδιους τους ερωτώμενους. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων διαμορφώθηκε σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή και με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν κατά κύριο λόγο κλειστού

τύπου, ώστε να συμπληρώνονται εύκολα και γρήγορα από τους ερωτώμενους και να διασφαλιστεί η μη εγκατάλειψή τους.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, αποτελείται από 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Στο δεύτερο μέρος, όπου χρησιμοποιήθηκαν 10 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, γίνεται διερεύνηση της σύνδεσης και της σχέσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με διάφορους δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας.

**Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση τους παρακάτω άξονες ερωτημάτων:**

1. Η σημαντικότητα κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (Ερώτηση 1,7)
2. Η συχνότητα και ο βαθμός χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη (Ερωτήσεις 8, 2)
3. Δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας (Ερωτήσεις 3,4,5,6)
4. Επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας (Ερώτηση 9)
5. Τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τον τρόπο που επικοινωνούν στην τάξη (Ερώτηση 10)

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 1,3,4,8,9, δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα, όπου οι ερωτηθέντες, διάλεξαν την δήλωση που τους αντιπροσώπευε περισσότερο (πχ. Καθόλου, Σπάνια, Πάρα πολύ κλπ). Η ερώτηση 2, δόθηκε σε δεκάβαθμη κλίμακα, όπου οι ερωτώμενοι έπρεπε να επιλέξουν τον βαθμό που τους εξέφραζε περισσότερο. Στην ερώτηση 5, ζητήθηκε από τα άτομα να ταξινομήσουν τις απαντήσεις, με αριθμούς από το 1 (πιο σπάνια χρήση) έως το 6 (πιο συχνή χρήση), ενώ στην ερώτηση 6, έπρεπε να επιλέξουν μια από τις 5 απαντήσεις. Οι ερωτήσεις 7 και 9, οι οποίες ήταν ανοικτού και μεικτού τύπου αντίστοιχα, χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να καταγράψουν, τις σημαντικότερες –σύμφωνα με τους δασκάλους- επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και να αναδείξουν τις απόψεις τους, αναφορικά με την σπουδαιότητα της επιμόρφωσης. Τέλος, η ερώτηση 10 περιλάμβανε 18 χαρακτηριστικά, εκ των οποίων οι ερωτηθέντες έπρεπε να επιλέξουν τα 5 που τους αντιπροσώπευαν περισσότερο.

#### **4.8. Διεξαγωγή της έρευνας**

Στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς 2018-19, κατά τη διάρκεια της οποίας διεξήχθη η παρούσα έρευνα, ξεκίνησε η διανομή του ερωτηματολογίου, σε δημοτικά σχολεία του νησιού της Ρόδου, με την φυσική παρουσία της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια όριζε ραντεβού με τον/την διευθυντή/-τρια του σχολείου, κατά το οποίο τον/την ενημέρωνε για τον σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια, εφόσον έπαιρνε την άδεια της διεύθυνσης, ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για τη διεξαγωγή της έρευνας, επισήμαινε την



ανωνυμία και τη χρήση των δεδομένων μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και όχι για σκοπούς αξιολόγησης και ζητούσε τη συμβολή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι εκπαιδευτικοί, κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια χωρίς χρονομέτρηση και με την απουσία της ερευνήτριας. Σε κάθε σχολείο δίνονταν περίπου 20 ερωτηματολόγια και μετά το πέρας δυο εβδομάδων, η ερευνήτρια παραλάμβανε όσα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν από κάθε σχολική μονάδα. Η διαδικασία συνεχίστηκε έως ότου συγκεντρώθηκε ο αριθμός-στόχος (100) του δείγματος.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS version 23 και στην συνέχεια σε βάση δεδομένων. Η άδεια για τη χρήση του πακέτου δόθηκε από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

#### **4.9. Στατιστική ανάλυση**

Μετά τη συλλογή των δεδομένων έγινε κωδικοποίηση, κωδικογράφηση, στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, με το πρόγραμμα SPSS version 23, τα αποτελέσματα της οποίας παρατίθενται στη συνέχεια. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικοί πίνακες συχνοτήτων για τις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, καθώς και διάφορα διαγράμματα.

Για τα ποιοτικά δεδομένα, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία συνέβαλε στον καθορισμό ευδιάκριτων κατηγοριών, που αφορούν τα μη δομημένα δεδομένα της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Η ανάλυση των απαντήσεων, τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά δεδομένα, συνέβαλε στη διατύπωση συσχετίσεων, πορισμάτων και συμπερασμάτων. Οι πίνακες συχνοτήτων περιλαμβάνουν στήλες, όπου αναφέρονται η συχνότητα (f) και η σχετική συχνότητα (rf %).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, ώστε να αποτυπωθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την διδακτική αποτελεσματικότητα και στη συνέχεια θα ακολουθήσει συζήτηση-σχολιασμός τους.

#### 5.1. Προφίλ του δείγματος

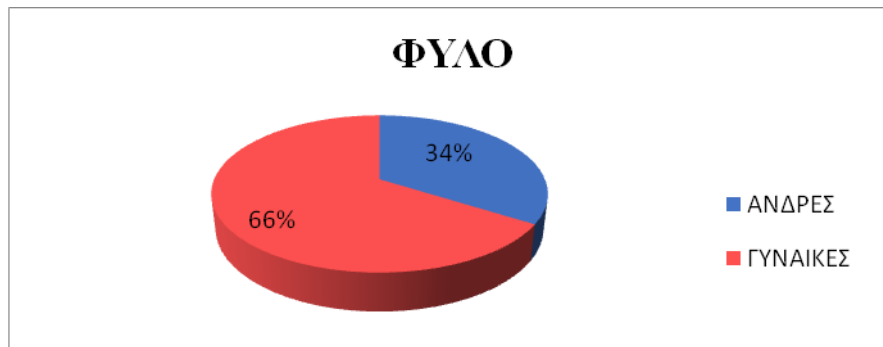
Στη συγκεκριμένη έρευνα, έλαβαν μέρος συνολικά 100 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία του νησιού της Ρόδου. Από τα άτομα αυτά, 66 (ή ποσοστό 66%) ήταν γυναίκες, ενώ 34 (ή ποσοστό 34%) ήταν άνδρες. Οι αριθμοί αυτοί επιβεβαιώνουν την βιβλιογραφία, ως προς την κυριαρχία του γυναικείου φύλου στα παιδαγωγικά επαγγέλματα.

Στον Πίνακα I και το Διάγραμμα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα:

ΦΥΛΟ	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)
Άνδρας	34	34,0
Γυναίκα	66	66,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

**Πίνακας I: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο.**

Η αναλογία ανδρών – γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζει σχετική ανισορροπία, καθώς το ποσοστό των γυναικών είναι σχεδόν διπλάσιο από αυτό των ανδρών. Κάτι τέτοιο δεν προκαλεί έκπληξη, αν λάβουμε υπόψη μας πως το γενικό ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στη χώρα μας (περίπου 68%), είναι σαφώς μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών (περίπου 32%), όπως προκύπτει από την πρόσφατη έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2017), αναφορικά με τους στατιστικούς δείκτες στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι γυναίκες καταλαμβάνουν το συντριπτικό ποσοστό του 82% του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στην τελευταία απογραφή της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής το 2016, ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στον νομό Δωδεκανήσου, ανερχόταν σε 847, έναντι 307 που ήταν ο αριθμός των ανδρών εκπαιδευτικών (ΕΛΣΤΑΤ, 2016).



**Διάγραμμα 1: Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων ως προς το φύλο.**

Τα αποτελέσματα αναφορικά με το δεύτερο δημογραφικό χαρακτηριστικό, την ηλικία των συμμετεχόντων, παρουσιάζονται στον Πίνακα II και το Διάγραμμα 2:

ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα (f)	Σχ. Συχνότητα(rf)
25-35	18	18,0
36-45	32	32,0
46-55	42	42,0
56 και πάνω	8	8,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

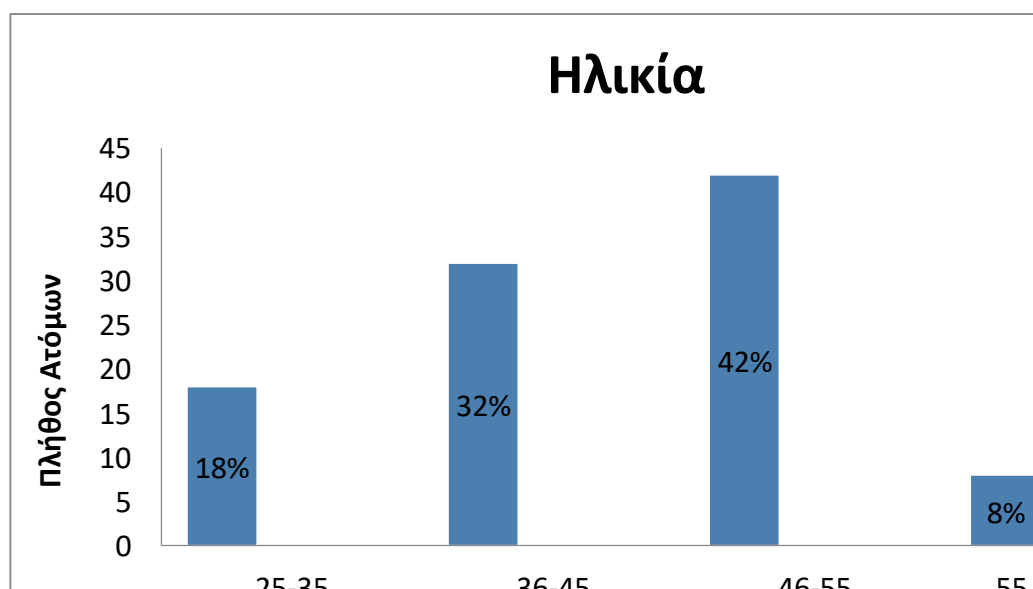
**Πίνακας II: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ηλικία**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με ποσοστό 42% ήταν από 46 μέχρι 55 ετών. Το 32% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας από 36 μέχρι 45, το 18% ήταν ηλικίας 25 μέχρι 35 ετών, ενώ ένα 8% του δείγματος, ήταν πάνω από 55 ετών.

Αξιοσημείωτο είναι το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ηλικίας 46-55, το οποίο φανερώνει πως τα σύγχρονα σχολεία, στελεχώνονται με προσωπικό ηλικίας γύρω στα 50 έτη. Έρευνες της ΕΛΣΤΑΤ (2017), μάλιστα, υποστηρίζουν ότι με το υπάρχον σύστημα διορισμών-συνταξιοδότησης, σε λίγα χρόνια οι δάσκαλοι θα έχουν περίπου 50 χρόνια διαφορά ηλικίας με τους μαθητές τους.

Στον αντίποδα, το αποθαρρυντικά μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 25-35, παρουσιάζει την απουσία ύπαρξης νέων εκπαιδευτικών, στα δημοτικά σχολεία. Φλέγον είναι το ζήτημα για πλήρη σύνταξη των δασκάλων στα 30 χρόνια εργασίας, ώστε να ανανεωθεί σημαντικά το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης, να ανοίξουν νέες θέσεις εργασίας και να αμβλυνθεί το μείζον πρόβλημα της ανεργίας των νέων εκπαιδευτικών.

Συνολικά, βλέπουμε ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος, ήταν πάνω από 46 χρόνων και οι άλλοι μισοί ήταν κάτω από 45 χρόνων. Σημειώνεται εδώ, σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, πως η μέση τιμή της ηλικίας όλων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση είναι τα 48,3 έτη, το 49% από αυτούς είναι άνω των 50 ετών, ενώ λιγότερο από 1% είναι κάτω από 30 ετών (ΚΑΝΕΠ, 2017).



**Διάγραμμα 2:** Διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ηλικία.

Ως προς το τρίτο δημογραφικό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων, τα έτη υπηρεσίας (στην εκπαίδευση), τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα III και στο Διάγραμμα 3:

ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)
0-10	24	24,0
11-20	43	43,0
21-30	22	22,0
31 και πάνω	11	11,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

**Πίνακας III:** Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

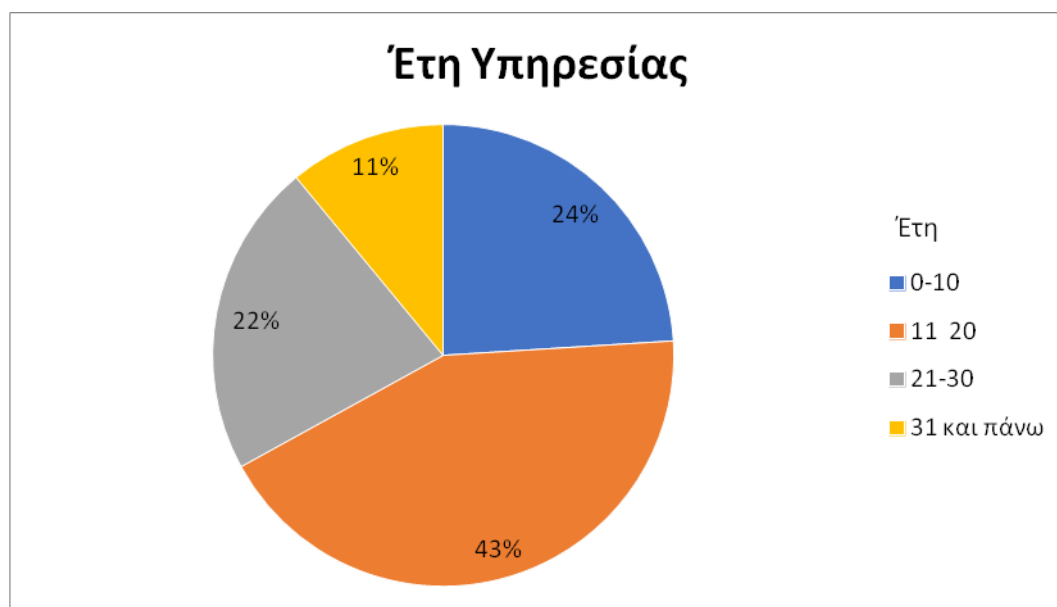
Από τον πίνακα παραπάνω, βλέπουμε πως το δείγμα σε ποσοστό 43% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία 11-20 έτη, το 24% έχει έως 10 χρόνια υπηρεσίας, το 22% των συμμετεχόντων έχει 21-30 χρόνια υπηρεσίας και μόνο το 11%, έχει παραπάνω από 31 χρόνια υπηρεσίας.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία αυτά (Πίνακας ΙΙΙ), οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 11-20 έτη, αποτέλεσαν περίπου το ½ των συμμετεχόντων, γεγονός που συμφωνεί με τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα (Πίνακας ΙΙ), που παρουσίαζαν παρόμοιο ποσοστό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ηλικίας 46-55 ετών.

Παράλληλα, εξετάζοντας τα αμέσως επόμενα μεγαλύτερα ποσοστά, βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία έως 10 έτη, συμμετείχαν με σχεδόν ίσο ποσοστό με τους εκπαιδευτικούς υπηρεσίας 21-30 ετών.

Ακόμη, συσχετίζοντας το ποσοστό των υπηρετούντων με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 31 χρόνων (11%), παρατηρούμε πως αυτό συμφωνεί με τα ηλικιακά δεδομένα των ατόμων που είναι άνω των 55 ετών (8%).

Τέλος, αν λάβουμε υπόψη αθροιστικά τις δυο πρώτες κατηγορίες του Πίνακα ΙΙΙ, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν μέχρι 20 έτη υπηρεσίας, αποτελούν περίπου το 67% του δείγματος. Τα στοιχεία αυτά, συμφωνούν με τα γενικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, που δείχνουν σε πανελλαδική κλίμακα, ότι το 70% των δασκάλων έχει υπηρεσία μέχρι 20 χρόνια.



**Διάγραμμα 3: Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.**

## 5.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στις ερωτήσεις κλειστού τύπου

Από τη στατιστική ανάλυση (με τη χρήση του προγράμματος SPSS 23), προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία:

### 5.2.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (57%) που συμμετείχαν στην έρευνα, υποστήριξε πως θεωρεί Πάρα Πολύ σημαντικές τις επικοινωνιακές δεξιότητες στον δάσκαλο, ενώ εξίσου μεγάλο ποσοστό (34%), τις θεωρεί Πολύ σημαντικές. Αντίθετα, μόνο 8% τις θεωρεί Αρκετά σημαντικές, 1% τις θεωρεί Λίγο σημαντικές, ενώ κανένας δεν δήλωσε πως τις θεωρεί Καθόλου σημαντικές για τον εκπαιδευτικό. Ο μέσος όρος των απαντήσεων, όπως φαίνεται και στον Πίνακα IV, ήταν Μ.Ο.= 4,47 επομένως καταλαβαίνουμε πως η πλειονότητα επέλεξε τις δηλώσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ».

1.Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις δεξιότητες επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς;	v	%
Καθόλου	0	0,0
Λίγο	1	1,0
Αρκετά	8	8,0
Πολύ	34	34,0
Πάρα Πολύ	57	57,0
<b>Σύνολο</b>	100	100,0
<b>Μέσος όρος (Μ.Ο.)</b>	4,47	
<b>Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)</b>	,688	

**Πίνακας IV: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τη σημαντικότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων**

### 5.2.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συχνότητα και τον βαθμό χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην τάξη

Από την ανάγνωση του Πίνακα V, παρατηρούμε πως περισσότερο από το μισό του δείγματος (51,5%), δήλωσε πως χρησιμοποιεί Πολύ συχνά τις επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη

διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Το 26,3% των συμμετεχόντων, δήλωσε πως κάνει Συνέχεια χρήση και το 20,2% δήλωσε πως κάνει Συχνά χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όταν αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Αντίθετα, ένα ελάχιστο ποσοστό της τάξεως του 2%, δήλωσε πως χρησιμοποιεί Σπάνια τις επικοινωνιακές δεξιότητες, κανένας δεν δήλωσε Καθόλου και υπήρξε μια εγκατάλειψη της ερώτησης. Συνολικά, παρατηρούμε πως η πλειοψηφία διάλεξε την απάντηση «Πολύ συχνά», όπως φαίνεται και από τον μέσο όρο των απαντήσεων (Μ.Ο.= 4,02).

<b>8. Πόσο συχνά κάνετε χρήση των επικοινωνιακών σας δεξιοτήτων καθώς αλληλεπιδράτε με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας;</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Καθόλου	0	0,0
Σπάνια	2	2,0
Συχνά	20	20,2
Πολύ συχνά	51	51,5
Συνέχεια	26	26,3
<b>Σύνολο</b>	<b>99</b>	<b>100,0</b>
<b>Εγκατάλειψη ερώτησης</b>	<b>1</b>	<b>1,0</b>
<b>Μέσος όρος</b>	<b>4,02</b>	
<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>,742</b>	

**Πίνακας V: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την συχνότητα χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην τάξη**

Όσον αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών - Πίνακας VI- όπως αυτή εκδηλώνεται στην τάξη, οι ίδιοι βαθμολόγησαν τον εαυτό τους σε ποσοστό 40% με 8, ενώ σε παρόμοιο ποσοστό (30%), ήταν αυτοί που δήλωσαν το βαθμό 9. Όμοια, πολύ κοντινά ποσοστά εμφάνισαν οι δηλώσεις 7, με ποσοστό 15% και 10, με ποσοστό 12%. Ακόμη, 1% κατέλαβαν οι δηλώσεις 3,4,5, ενώ κανείς δεν δήλωσε τους βαθμούς 1,2, και 6. Από τον μέσο όρο των απαντήσεων (Μ.Ο.= 8,27), παρατηρούμε πως αυτές κινούνται, κατά βάση, στον βαθμό 8.

<b>2. Στην κλίμακα 0-10 (άριστα), θα βαθμολογούσα την επικοινωνιακή μου ικανότητα όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα στην τάξη με βαθμό:</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
1	0	0,0
2	0	0,0
3	1	1,0
4	1	1,0
5	1	1,0
6	0	0,0
7	15	15,0
8	40	40,0
9	30	30,0
10	12	12,0
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>
<b>Μέσος όρος</b>	<b>8,27</b>	
<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>1,171</b>	

**Πίνακας VI: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τον βαθμό της επικοινωνιακής ικανότητας στην τάξη**

### **5.2.3. Δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας**

Στον Πίνακα VII, παρατηρούμε πως περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (56%), δηλώνουν πως ενημερώνουν Συχνά τους μαθητές τους, σχετικά με τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, ενώ το 30% δηλώνει «Πάντα». Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 10%, δηλώνει πως ενημερώνει τους μαθητές Καμιά φορά, το 3% δηλώνει «Σπάνια», ενώ μόνο το 1% δηλώνει πως δεν ενημερώνει Ποτέ τους μαθητές. Από τον μέσο όρο των απαντήσεων (Μ.Ο.= 4,11), διακρίνουμε πως οι πλειονότητα των συμμετεχόντων, επέλεξε την δήλωση «Συχνά».



<b>3. Πριν από κάθε μάθημα, ενημερώνω τους μαθητές μου για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει:</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Ποτέ	1	1,0
Σπάνια	3	3,0
Καμιά φορά	10	10,0
Συχνά	56	56,0
Πάντα	30	30,0
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>
<b>Μέσος όρος</b>	<b>4,11</b>	
<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>,777</b>	

**Πίνακας VII: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ενημέρωση για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας**

Στον Πίνακα VIII, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την συχνότητα χρήσης των ερωτήσεων στο μάθημα. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, σε ποσοστό 48%, δήλωσε πως κάνει Πολύ συχνά ερωτήσεις στους μαθητές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το 33%, δήλωσε πως κάνει Πάντα ερωτήσεις στο μάθημα. Το υπόλοιπο δείγμα, μοιράστηκε σε 17%, που επέλεξε τη δήλωση «Συχνά» και σε 2%, που επέλεξε τη δήλωση «Σπάνια». Τέλος, ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο.= 4,12) κινήθηκε προς την επιλογή «Πολύ συχνά».

4. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάνω πολλές ερωτήσεις στους μαθητές μου.	v	%
Καθόλου	0	0,0
Σπάνια	2	2,0
Συχνά	17	17,0
Πολύ συχνά	48	48,0
Πάντα	33	33,0
<b>Σύνολο</b>	100	100,0
<b>Μέσος όρος</b>	4,12	
<b>Τυπική απόκλιση</b>	,756	

**Πίνακας VIII: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τη συχνότητα των ερωτήσεων στο μάθημα**

Στον Πίνακα IX, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην ερώτηση 5, όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ταξινομήσουν τις επιλογές από το 1 έως το 6, από τη συχνότερη (6) στην πιο σπάνια (1) χρήση των ερωτήσεων στο μάθημα. Τα αποτελέσματα για κάθε επιλογή φαίνονται παρακάτω αναλυτικά.

Η κατάταξη, ανάλογα με τις δημοφιλέστερες επιλογές, διαμορφώθηκε ως εξής:

- 1<sup>η</sup> επιλογή: «*Να καταφύγω σε μετωπική διδασκαλία*» (31%)
- 2<sup>η</sup> επιλογή: «*Να αξιολογήσω τους μαθητές*» και «*Να κάνω παρατηρήσεις/κρίσεις/σχόλια*» (23%)
- 3<sup>η</sup> επιλογή: «*Να κάνω παρατηρήσεις/κρίσεις/σχόλια*» (26%)
- 4<sup>η</sup> επιλογή: «*Να βεβαιωθώ πως κατανόησαν το μάθημα*» (30%)
- 5<sup>η</sup> επιλογή: «*Να προσελκύσω τα παιδιά στο μάθημα*» (27%)
- 6<sup>η</sup> επιλογή: «*Να εμπλέξω τα παιδιά σε συζήτηση με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης*» (33%)

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (31%), δήλωσαν πως χρησιμοποιούν συχνότερα τις ερωτήσεις στο μάθημα, με σκοπό να καταφύγουν σε μετωπική διδασκαλία, ενώ ο πιο σπάνιος λόγος για τον οποίο χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις (33%), είναι για να εμπλέξουν τα παιδιά σε συζήτηση, με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους που αναγράφονται στον πίνακα παρακάτω, παρατηρούμε πως η δημοφιλέστερη πρώτη επιλογή («Να καταφύγω σε μετωπική

διδασκαλία»), έχει τον χαμηλότερο Μ.Ο.= 2,98. Αντίθετα, η δημοφιλέστερη τελευταία επιλογή («Να εμπλέξω τα παιδιά σε συζήτηση με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης»), έχει τον υψηλότερο Μ.Ο.= 4,11. Τέλος, παρατηρούμε πως σε κάθε επιλογή οι τιμές της τυπικής απόκλισης είναι αυξημένες, πράγμα που υποδηλώνει σχετικά μεγάλη διασπορά των απαντήσεων. Τέλος, 10 άτομα εγκατέλειψαν την ερώτηση.

<b>5. Χρησιμοποιώ τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με σκοπό:</b>								
<b>Σειρά Προτίμησης Επιλογών</b>	<b>1<sup>η</sup></b>	<b>2<sup>η</sup></b>	<b>3<sup>η</sup></b>	<b>4<sup>η</sup></b>	<b>5<sup>η</sup></b>	<b>6<sup>η</sup></b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Να αξιολογήσω τους μαθητές	13	23	21	13	9	11	3,17	1,574
Να βεβαιωθώ πως κατανόησαν το μάθημα	8	7	15	30	16	14	3,90	1,446
Να κάνω παρατηρήσεις/κρίσεις/σχόλια	14	23	26	9	12	6	3,00	1,461
Να προσελκύσω τα παιδιά στο μάθημα	10	13	11	16	27	13	3,84	1,607
Να καταφύγω σε μετωπική διδασκαλία	31	14	10	9	13	13	2,98	1,884
Να εμπλέξω τα παιδιά σε συζήτηση με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης	14	10	7	13	13	33	4,11	1,887
<b>Εγκατέλειψη ερώτησης</b>	<b>10</b>							

**Πίνακας ΙΧ: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τον σκοπό χρήσης των ερωτήσεων**

Στον Πίνακα Χ, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, για τον σκοπό της αξιολόγησης στην τάξη. Βλέπουμε πως σε ποσοστό 40,2% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως χρησιμοποιούν την αξιολόγηση, για Αναγνώριση των αναγκών των παιδιών, ενώ σε πολύ κοντινό ποσοστό (36,1%), δηλώνουν πως την αξιοποιούν ως μια μορφή Ανατροφοδότησης. Στο ποσοστό του 12,4% οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την αξιολόγηση, ώστε να κάνουν Χρήση των πληροφοριών στην οργάνωση της διδασκαλίας τους, 7,2% δήλωσε πως την χρησιμοποιεί για Αυτοαξιολόγηση και μόνο ένα 4,1%, δήλωσε πως αξιολογεί τα παιδιά, για να τα κατατάξει σε καλούς/κακούς μαθητές. Επίσης, υπήρχαν 3 εγκαταλείψεις της ερώτησης.

<b>6. Πιστεύω πως η αξιολόγηση στην τάξη, χρησιμοποιείται κυρίως για:</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Κατάταξη των παιδιών σε καλούς/κακούς μαθητές	4	4,1
Αναγνώριση των αναγκών των παιδιών	39	40,2
Αυτοαξιολόγηση	7	7,2
Χρήση των πληροφοριών στην οργάνωση της διδασκαλίας	12	12,4
Ανατροφοδότηση	35	36,1
<b>Σύνολο</b>	<b>97</b>	<b>100,0</b>
<b>Εγκατάλειψη ερώτησης</b>	<b>3</b>	<b>3,0</b>

**Πίνακας X: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης στην τάξη**

#### **5.2.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης**

Ο παρακάτω πίνακας -Πίνακας XI-, περιλαμβάνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, στο κλειστού τύπου μέρος της ερώτησης 9. Σχεδόν το ½ του δείγματος, σε ποσοστό 44% δήλωσε πως θεωρεί Πάρα Πολύ αναγκαία την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα επικοινωνίας και το 31% δήλωσε «Πολύ». Ακόμη, το 20% των εκπαιδευτικών, επέλεξε τη δήλωση «Αρκετά», το 5% επέλεξε τη δήλωση «Λίγο», ενώ κανείς δεν επέλεξε την δήλωση «Καθόλου». Η τιμή του μέσου όρου, ήταν Μ.Ο.=4,14.

<b>9. Θεωρείτε αναγκαία την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα επικοινωνίας;</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Καθόλου	0	0,0
Λίγο	5	5,0
Αρκετά	20	20,0
Πολύ	31	31,0
Πάρα πολύ	44	44,0
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>
<b>Μέσος όρος</b>	4,14	
<b>Τυπική απόκλιση</b>	,910	

**Πίνακας XI: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης/εκπαίδευσης σε ζητήματα επικοινωνίας**

#### **5.2.5. Δηλώσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τον τρόπο που επικοινωνούν στην τάξη**

Στην τελευταία ερώτηση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες, να επιλέξουν 5 χαρακτηριστικά, που περιγράφουν τον τρόπο που επικοινωνούν και μιλάνε μέσα στην τάξη. Οι δημοφιλέστερες επιλογές, που υποδηλώνουν τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τους περισσότερους, είναι οι εξής:

- *Ειλικρινά (84%)*
- *Με σαφήνεια και Κατανοητά (80%)*
- *Ήρεμα (61%)*
- *Μεγαλόφωνα (53%)*
- *Με αυτοπεποίθηση (46%)*

Αντίθετα, κανένας ή ελάχιστοι, επέλεξαν τα χαρακτηριστικά:

- *Απρόσεκτα, Χωρίς συναίσθημα & Ανοργάνωτα (0%)*
- *Παραπλανητικά, Επιδεικτικά (1%)*
- *Αδιάκοπα (2%)*
- *Βιαστικά, Με εξεζητημένο λεξιλόγιο (3%)*

<b>10. Σημειώστε 5 από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, που αντιπροσωπεύουν τον τρόπο που επικοινωνείτε και μιλάτε στην τάξη:</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Βιαστικά	3	3,0
Απρόσεκτα	0	0,0
Πειστικά	43	43,0
Με σαφήνεια	80	80,0
Παρορμητικά	10	10,0
Μεγαλόφωνα	53	53,0
Κατανοητά	80	80,0
Χωρίς συναίσθημα	0	0,0
Αδιάκοπα	2	2,0
Με ευφράδεια	25	25,0
Παραπλανητικά	1	1,0
Ευλικρινά	84	84,0
Επιδεικτικά	1	1,0
Ήρεμα	61	61,0
Με εξεζητημένο λεξιλόγιο	3	3,0
Με αυτοπεποίθηση	46	46,0
Ανοργάνωτα	0	0,0
Κάτι άλλο	2	2,0

**Πίνακας XII: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας**

### **5.3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου**

Παρακάτω παρατίθενται και καταγράφονται οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, στις δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, 7 και 9. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις, διαφαίνονται οι απόψεις τους, αναφορικά με το ποιες θεωρούν ως βασικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες για

τους ίδιους, καθώς και για ποιους λόγους θεωρούν αναγκαία ή όχι, την επικοινωνιακή επιμόρφωση.

### **5.3.1. Οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων, σύμφωνα με τους ίδιους**

Για την καλύτερη παρουσίαση, εξέταση και ανάλυση των αποτελεσμάτων στην ερώτηση ανοιχτού τύπου 7, οι απαντήσεις του δείγματος κατηγοριοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν, όπως φαίνεται παρακάτω:

#### **➤ Δεξιότητες που αφορούν τον τρόπο ομιλίας και επικοινωνίας**

- Χρήση του χιούμορ
- Ικανότητα συζήτησης, διαλόγου, αλλά και συντονισμού αυτών
- Ενσυναίσθητική ακρόαση, με σεβασμό, προσοχή και υπομονή
- Χρήση σαφούς, ακριβούς και κατανοητού λεξιλογίου
- Πειστική, κατανοητή, ειλικρινής, καθαρή ομιλία
- Ορθή άρθρωση, ευφράδεια και σωστή ταχύτητα ομιλίας
- Προσαρμογή και εναλλαγή του τόνου, της έντασης και της χροιάς της φωνής
- Έκφραση των σκέψεων/ιδεών/απόψεων με σαφήνεια και επιχειρήματα
- Ευελιξία και προσαρμογή της ομιλίας, με τρόπο ανάλογο της ηλικίας και του επιπέδου των παιδιών
- Ανοιχτή, φιλική, ζεστή, εγκάρδια και ανθρώπινη στάση κατά την επικοινωνία

#### **➤ Δεξιότητες που αφορούν στοιχεία της -λεκτικής και μη λεκτικής- συμπεριφοράς, κατά την επικοινωνία**

- Χρήση της γλώσσας του σώματος, μέσω κινήσεων και στάσεων αυτού, αλλά και μέσω εκφράσεων του προσώπου, των χεριών, της βλεμματικής επαφής κλπ
- Εκφραστικότητα, Μεταδοτικότητα, Συναίσθημα, Ειλικρίνεια
- Ενσυναίσθηση, Ενθάρρυνση, Ευαισθησία
- Κατανόηση των αναγκών των παιδιών
- Ειλικρινές ενδιαφέρον και αγάπη
- Υπομονή, ηρεμία, ψυχραιμία, νηφαλιότητα, αυτοέλεγχος
- Συμπεριφορά ενθουσιώδης, ευδιάθετη, πρόσχαρη, θετική
- Ανοιχτό, δίκαιο, αξιοκρατικό πνεύμα, ανεκτικότητα και δεκτικότητα σε όλες τις απόψεις και ιδέες απροκατάληπτα, χωρίς να κρίνει και να απορρίπτει

#### **➤ Δεξιότητες που σχετίζονται με το μάθημα**

- Οργανωτικότητα (διδασκαλίας, μαθήματος, σκέψεων, ομιλίας)
- Παροχή ανατροφοδότησης
- Ενημέρωση για τους στόχους του μαθήματος
- Παρουσίαση του μαθήματος με απλό, σαφή και κατανοητό τρόπο

- Αποτελεσματική μεταφορά και μετάδοση των γνώσεων
- Παρουσίαση, Επανάληψη και απλοποίηση δύσκολων εννοιών
- Χρήση ποικιλίας μεθόδων και τεχνικών
- Εξατομίκευση διδασκαλίας

➤ **Δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημιουργία-διαχείριση σχέσεων**

- Δημιουργία ειλικρινών επαφών/σχέσεων με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους
- Δημιουργία θετικού κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και υποστήριξης
- Συνεργασία, αλληλοκατανόηση, αλληλοβοήθεια
- Αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων
- Ορθή διαχείριση συγκρούσεων, εύρεση εναλλακτικών λύσεων

**5.3.2. Λόγοι για τους οποίους οι δάσκαλοι θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση τους σε ζητήματα επικοινωνίας**

Το δείγμα δήλωσε, πως η επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας, μπορεί να βοηθήσει:

- Στην επίτευξη αποτελεσματικότερης διδασκαλίας και την καλύτερη διεκπεραίωση του μαθήματος
- Στην κατανόηση των πραγματικών αναγκών των παιδιών, ώστε να διαμορφώνουν την διδασκαλία ανάλογα με αυτές
- Στην χρησιμοποίηση διάφορων μεθόδων διδασκαλίας
- Στην καλύτερη κατανόηση τους από τα παιδιά
- Στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους
- Στο να μπορούν να πλησιάζουν περισσότερο τους μαθητές
- Στην αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών, εμποδίων, κρίσεων, προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη και το σχολείο, γενικότερα
- Στο να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στις κοινωνικές συνθήκες, στην τεχνολογία, τις ανάγκες της ζωής κλπ

Η επιμόρφωση (στην επικοινωνία) είναι αναγκαία επειδή:

- Η σωστή επικοινωνία με τους μαθητές, είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για μια επιτυχημένη διδασκαλία. Χωρίς επικοινωνία δεν υφίσταται διδασκαλία
- Η επικοινωνία είναι απαραίτητη για να πετύχεις κάθε παιδαγωγικό στόχο
- Ο επικοινωνιακός δάσκαλος, μπορεί να κάνει πιο ελκυστικό το μάθημα και να κρατήσει το ενδιαφέρον των παιδιών
- Μπορεί να βοηθήσει τον δάσκαλο, να ανακαλύψει τα αδύναμα σημεία στον τρόπο που επικοινωνεί, την ώρα της διδασκαλίας



- Δημιουργούνται αδιάκοπα νέα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας, που βασίζονται στην επικοινωνία και πρέπει οι δάσκαλοι να μπορούν να τα εφαρμόζουν
- Η επικοινωνία είναι βασικό στοιχείο, για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, και καθορίζει την ποιότητα και το είδος τους
- Η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας, βοηθά στην συνεργασία και την επίτευξη των στόχων της
- Μέσω της επικοινωνίας, καθορίζονται ευκολότερα οι ρόλοι μαθητή-δασκάλου, με αποτέλεσμα να ευνοείται η συνεργασία
- Η επικοινωνία είναι το βασικότερο εργαλείο μετάδοσης γνώσεων
- Στο παρελθόν, την περίοδο επιστημονικής κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, δεν δέχτηκαν τέτοια εκπαίδευση και ενημέρωση
- Ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα μας, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην επικοινωνία με τα παιδιά
- Μέσω της επικοινωνίας, ο δάσκαλος μεταφέρει την διάθεση, την πρόθεση και την προκατάληψη του, ως προς κάθε παιδί, και επιδρά στην συνολική ψυχосύνθεση του
- Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, αν δεν υπάρχουν ως «κληρονομικό» χαρακτηριστικό, μπορούν να διδαχθούν ως επίκτητο.

Ορισμένες από τις δηλώσεις των ερωτώμενων, παρουσιάζονται παρακάτω:

- *«Η επικοινωνία είναι βασικότατο στοιχείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αφού αυτές αποτελούν κατ' εξοχήν διαδικασίες αλληλεπίδρασης και διαλόγου. Δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί διδασκαλία χωρίς επικοινωνία, πόσο μάλλον να είναι και αποτελεσματική»*
- *«Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, οφείλει να επιμορφώνεται σε ζητήματα επικοινωνίας και στις μεθόδους/τρόπους που μπορεί να την αξιοποιήσει στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός, άμεσος, να κατανοεί τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και να τους βοηθάει να ξεπερνούν τα μαθησιακά εμπόδια»*
- *«Η επικοινωνία είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, και μέσω αυτής, θα μπορέσει ο δάσκαλος να χτίσει μια ειλικρινή, ουσιαστική σχέση με τους μαθητές του, προσεγγίζοντας τους πιο άμεσα. Η σχέση αυτή, είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματική συνεργασία τους και την επίτευξη των στόχων της μάθησης»*
- *«Είναι σημαντικό για εμάς τους εκπ/κούς να χρησιμοποιούμε το χιούμορ, την κατανόηση, την ενθάρρυνση, να μάθουμε να ακούμε τους μαθητές μας. Όταν αυτά και άλλα χαρακτηριστικά δεν υπάρχουν, κάποιος πρέπει να μας δείξει πώς να τα αποκτήσουμε»*
- *«Ναι, καθώς η στάση του δασκάλου απέναντι στον μαθητή, εμπεριέχει τη συναισθηματική (συνειδητή/ ασυνειδητή) διάθεση του, την προδιάθεση του ως προσωπικότητα, ή την*

προκατάληψη του σε διάφορα ζητήματα, τα οποία μεταφέρονται, μέσω της επικοινωνίας και επιδρούν στην ψυχοσύνθεση των μαθητών»

- «Εξαιτίας του χαρακτήρα και της προσωπικότητας μας, πολλές φορές δεν έχουμε τον τρόπο να επικοινωνούμε με επιτυχία, ειδικά όταν πρόκειται για ανηλίκους, στους οποίους θέλουμε να μεταδώσουμε γνώση και παιδεία»

### 5.3.3. Λόγοι για τους οποίους οι δάσκαλοι δεν θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση τους, σε ζητήματα επικοινωνίας

- Υπάρχουν σημαντικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση, στην τάξη, στο σχολείο κλπ
- Έλλειψη χρόνου
- Εάν θέλει κανείς να επιμορφωθεί, βρίσκει μόνος του τρόπο
- Ανυπαρξία δωρεάν προγραμμάτων και μέριμνας απ το κράτος

### 5.4. Διασύνδεση επικοινωνιακών δεξιοτήτων-διδασκτικής αποτελεσματικότητας

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, όπου επιχειρήθηκε να μελετηθεί η διασύνδεση ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων του δείγματος, και στους δείκτες διδασκτικής αποτελεσματικότητας, που υπήρχαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Υπενθυμίζεται εδώ, πως όλες οι στατιστικές αναλύσεις της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS version 23.

Προκειμένου να γίνει αυτή η διερεύνηση, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 4 κατηγορίες, όπως φαίνεται στον Πίνακα XIII, ανάλογα με τις δηλώσεις τους στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα). Καθώς οι δηλώσεις 1-7, αποτέλεσαν ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό των επιλογών του δείγματος, συνιστούν μια κατηγορία συνολικά.

2. Στην κλίμακα 0-10 (άριστα), θα βαθμολογούσα την επικοινωνιακή μου ικανότητα όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα στην τάξη με βαθμό:	v	%
Έως 7	18	18,0
8	40	40,0
9	30	30,0
10	12	12,0
Σύνολο	100	100,0
Μέσος όρος	8,27	
Τυπική απόκλιση	1,171	

**Πίνακας XIII: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση την επικοινωνιακή ικανότητα**

Η εν λόγω μεταβλητή (επικοινωνιακή δεξιότητα), είναι μία ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή, με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4), άρα το στατιστικό κριτήριο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση, είναι το Spearman's rho. Σε όλες τις συσχετίσεις παρακάτω, η μεταβλητή Επικοινωνιακή Δεξιότητα, θα αναφέρεται ως *Μεταβλητή Ε.Δ.*

#### 5.4.1. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 1

Σε αυτή την περίπτωση, έχουμε την συσχέτιση μίας ποιοτικής διαβαθμιστικής μεταβλητής (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4 κατηγορίες), σε σχέση με μία ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή, με μονό αριθμό κατηγοριών (5 κατηγορίες). Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε, είναι το Spearman's rho.

Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, παρατηρούμε ότι διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των ερωτώμενων του δείγματος, στην ερώτηση «Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις δεξιότητες επικοινωνίας στους εκπ/κους», με βάση την επικοινωνιακή τους ικανότητα ( $p=.000<.050$ ).

επικοινωνιακή ικανότητα	r	p
1.Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις δεξιότητες επικοινωνίας στους εκπ/κους;	,385	.000

#### 5.4.2. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 3

Παρακάτω, έχουμε πάλι την συσχέτιση μίας ποιοτικής διαβαθμιστικής μεταβλητής (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4), σε σχέση με μία ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή, με μονό αριθμό κατηγοριών (5). Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε, είναι το Spearman's rho.

Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, παρατηρούμε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις του δείγματος στην δήλωση «Πριν από κάθε μάθημα, ενημερώνω τους μαθητές μου για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει», με βάση την επικοινωνιακή τους ικανότητα ( $p=.027<.050$ )

επικοινωνιακή ικανότητα	r	p
3.Πριν από κάθε μάθημα, ενημερώνω τους μαθητές μου για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει	,222	.027

#### 5.4.3. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 4

Ομοίως, και σε αυτή την περίπτωση γίνεται συσχέτιση μίας ποιοτικής διαβαθμιστικής μεταβλητής (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4), σε σχέση με μία ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή, με μονό αριθμό κατηγοριών (5). Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε, είναι το Spearman's rho.

Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις του δείγματος, στην δήλωση «Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάνω πολλές ερωτήσεις στους μαθητές μου», με βάση την επικοινωνιακή τους ικανότητα ( $p=.144>.050$ )

επικοινωνιακή ικανότητα	r	p
4.Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάνω πολλές ερωτήσεις στους μαθητές μου	,147	.144

#### 5.4.4. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 5

Εδώ, συσχετίζεται μία ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4 κατηγορίες), με μία ποιοτική διατακτική. Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε, είναι το Spearman's rho. Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, παρατηρούμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις του δείγματος, σε σχέση με την επικοινωνιακή ικανότητα του.

επικοινωνιακή ικανότητα	r	p
Να αξιολογήσω τους μαθητές	,082	.441
Να βεβαιωθώ πως κατανόησαν το μάθημα	,006	.953
Να κάνω παρατηρήσεις/κρίσεις/σχόλια	,019	.861
Να προσελκύσω τα παιδιά στο μάθημα	,010	.929
Να καταφύγω σε μετωπική διδασκαλία	,047	.658
Να εμπλέξω τα παιδιά σε συζήτηση με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης	-,132	.214

#### 5.4.5. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 6

Εδώ, έχουμε τη συσχέτιση μιας ποιοτικής διαβαθμιστικής μεταβλητής (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4), με μια κατηγορική μεταβλητή με μονό αριθμό κατηγοριών (5 κατηγορίες). Το στατιστικό κριτήριο που επιλέχθηκε, είναι το Kruskal-Wallis (H).

Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στις απαντήσεις του δείγματος, στην δήλωση «Πιστεύω πως

η αξιολόγηση στην τάξη, χρησιμοποιείται κυρίως για», με βάση την επικοινωνιακή τους ικανότητα ( $p=.476>.050$ ).

επικοινωνιακή ικανότητα	H	p
6.Πιστεύω πως η αξιολόγηση στην τάξη, χρησιμοποιείται κυρίως για	3,513	.476

#### 5.4.6. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 8

Παρακάτω, έχουμε τη συσχέτιση μιας ποιοτικής διαβαθμιστικής μεταβλητής (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4), με μια ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή, με μονό αριθμό κατηγοριών (5). Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε, είναι το Spearman's rho.

Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στις απαντήσεις του δείγματος, στην ερώτηση «Πόσο συχνά κάνετε χρήση των επικοινωνιακών σας δεξιοτήτων καθώς αλληλεπιδράτε με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας;», με βάση την επικοινωνιακή τους ικανότητα ( $p=.000<.050$ ).

επικοινωνιακή ικανότητα	r	p
8.Πόσο συχνά κάνετε χρήση των επικοινωνιακών σας δεξιοτήτων καθώς αλληλεπιδράτε με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας;	,431	.000

#### 5.4.7. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 9

Και σε αυτή την περίπτωση, επιχειρήθηκε συσχέτιση μιας ποιοτικής διαβαθμιστικής μεταβλητής (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4), σε σχέση με μια ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή, με μονό αριθμό κατηγοριών (5). Το στατιστικό κριτήριο που επιλέχθηκε, είναι το Spearman's rho.

Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, στις απαντήσεις του δείγματος, στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαία την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα επικοινωνίας;», με βάση την επικοινωνιακή τους ικανότητα ( $p=.007<.050$ ).

επικοινωνιακή ικανότητα	r	p
9.Θεωρείτε αναγκαία την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα επικοινωνίας;	,267	.007

#### 5.4.8. Συσχέτιση μεταβλητής Ε.Δ. με Ερώτηση 10

Στην παρακάτω περίπτωση, κάθε δήλωση είναι μία κατηγορική μεταβλητή, με δύο κατηγορίες (απάντησαν/δεν απάντησαν), η οποία συσχετίζεται με μία ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή (Ε.Δ.) με ζυγό αριθμό κατηγοριών (4). Το στατιστικό κριτήριο που επιλέχθηκε, είναι το Mann - Whitney (U).

Μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, μόνο στις παρακάτω επιλογές του δείγματος, με βάση την επικοινωνιακή τους ικανότητα :

- *Παρορμητικά* ( $p=.037<.050$ )
- *Με ευφράδεια* ( $p=.000<.050$ )

επικοινωνιακή ικανότητα	U	p
Βιαστικά	80,500	.167
Απρόσεκτα	-	-
Πειστικά	961,500	.053
Με σαφήνεια	671,000	.242
<b>Παρορμητικά</b>	<b>278,000</b>	<b>.037</b>
Μεγαλόφωνα	1167,500	.570
Κατανοητά	752,000	.663
Χωρίς συναίσθημα	-	-
Αδιάκοπα	74,000	.534
<b>Με ευφράδεια</b>	<b>496,500</b>	<b>.000</b>
Παραπλανητικά	37,500	.662
Ειλικρινά	544,000	.205
Επιδεικτικά	8,500	.135
Ήρεμα	994,500	.147
Με εξεζητημένο λεξιλόγιο	136,500	.848
Με αυτοπεποίθηση	1094,000	.281
Ανοργάνωτα	-	-
Κάτι άλλο	-	-

#### 5.5. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη διδακτική αποτελεσματικότητά τους. Επιχειρήθηκε να μελετηθεί, μέσα από τις δηλώσεις των ερωτώμενων, αν και κατά πόσο η χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στην τάξη, επιδρά

στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και ευνοεί την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Καθώς η κοινωνία και κατά συνέπεια το σχολείο, αλλάζουν και εξελίσσονται διαρκώς, για να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς ο δάσκαλος, στις απαιτήσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν, επιβάλλεται να κατέχει ένα πολύπλευρο σύνολο δεξιοτήτων, τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικών, το οποίο εμπλουτίζεται δια βίου. Βασικό ρόλο στην ορθή εκτέλεση των καθηκόντων του, στην αξιοποίηση των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και τελικά, στην συνολική αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, διαδραματίζει η γνώση και η συνεχής χρήση της επικοινωνίας στην τάξη.

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, έγινε προσπάθεια να διαφανεί αν υπήρξε σημαντική και αξιοσημείωτη αναλογία, μεταξύ επικοινωνιακών δεξιοτήτων και διδακτικής αποτελεσματικότητας. Ουσιαστικά, διερευνήθηκε το αν τα άτομα του δείγματος που δήλωναν ότι κατέχουν αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες, παρουσιάζουν και αυξημένους δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας και αντίστοιχα, αν τα άτομα που δήλωναν πως δεν κατέχουν ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες, παρουσιάζουν χαμηλούς δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Ακόμη, μελετώντας τις απόψεις του δείγματος στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, επιχειρήθηκε να αναδειχθεί το ποιες ορίζουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, ως βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και το αν θεωρούν αναγκαία ή μη, την επιμόρφωση σε ζητήματα επικοινωνίας και γιατί. Παρακάτω θα αναπτυχθούν οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, για καθένα από τους άξονες-στόχους που είχαν τεθεί.

### **5.5.1. Η σημαντικότητα κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς**

Από τα ευρήματα της έρευνας, σχετικά με το ερώτημα που διερευνούσε το πόσο σημαντικές θεωρούν οι συμμετέχοντες τις επικοινωνιακές δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνεται η άποψη, πως αυτές αναγνωρίζονται ως πάρα πολύ σημαντικές για την εργασία τους. Τα ίδια αποτελέσματα συναντούμε σε διάφορες ανάλογες έρευνες, για το ρόλο των δεξιοτήτων επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, σε σχετική έρευνα της Αντωνιάδου (2014), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν με ποσοστό 96%, πως οι δεξιότητες επικοινωνίας, είναι σε μεγάλο βαθμό σημαντικές και κρίνονται απαραίτητες στην εργασία τους, αφού *η καλύτερη επαφή με όσους μετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα, εγγυάται την αποτελεσματικότητα και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, σε όλους τους τομείς (επιδόσεις μαθητών, επίτευξη στόχων, συνεργασία μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη)*. Ανάλογα πορίσματα, υπάρχουν και στην έρευνα του Κούτη (2018), όπου το δείγμα των εκπαιδευτικών, θεωρεί πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η επικοινωνία, είναι πάρα πολύ σημαντικές και χρήσιμες στην εργασία τους,

καθώς συμβάλουν σημαντικά στην δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας, στην αποφυγή παρεξηγήσεων, την βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας τους.

Σύμφωνες είναι και οι έρευνες της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων (N.A.E.S.P.), που υποστηρίζουν πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, είναι αναγκαίες για τους εκπαιδευτικούς και πως οι δεξιότητες που χρειάζονται στο έργο τους, συνδέονται άμεσα με την ικανότητα του προφορικού λόγου και της ενεργητικής ακρόασης (N.A.E.S.P, 1986). Σε έρευνα της Παπαδοπούλου, (2008), οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 90% θεωρούν ότι οι ικανότητες επικοινωνίας, είναι οι πιο βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο διευθυντής σχολικής μονάδας, ενώ σε παρόμοια έρευνα σε σχολεία της Μ. Βρετανίας, που διεξήγαγαν ο Rhodes et al. (2008), βρέθηκε πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, αποτελούν χαρακτηριστικό του ηγέτη διευθυντή και του ικανού εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, συνδέονται απόλυτα με τις βιβλιογραφικές αναφορές που καταγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και συμφωνούν, πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι πάρα πολύ σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς.

Σε ό,τι αφορά την ερώτηση ανοιχτού τύπου 7, μέσω της οποίας επιχειρήθηκε να καταγραφεί το ποιες επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρούνται βασικότερες για τους εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε μεγάλη συμφωνία και σύγκλιση απόψεων, ανάμεσα στο δείγμα μας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, μέσα από τις δηλώσεις της, φαίνεται πως επικεντρώθηκε σε χαρακτηριστικά επικοινωνίας και δεξιότητες, που σχετίζονται κυρίως με την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως είναι η ειλικρίνεια, η ηρεμία, η υπομονή και η χρήση του χιούμορ, κατά την ομιλία του στην τάξη. Σύμφωνες με αυτό, είναι έρευνες του Bryant και συν. (1980), όπου βρέθηκε πως η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συσχετίζεται με λεκτικές συμπεριφορές, όπως η χρήση του χιούμορ από τους δασκάλους.

Το ίδιο μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας, κινήθηκε σε περισσότερο «συναισθηματικά» χαρακτηριστικά, και δήλωσε ως σημαντικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες για έναν δάσκαλο, την ενσυναίσθηση, την ενθάρρυνση, τον σεβασμό, τον ενθουσιασμό και την φιλική, ζεστή, ανοικτή στάση απέναντι στα παιδιά. Όμοια αποτελέσματα συναντούμε και σε έρευνα του Rosenshine (1971), όπου οι δάσκαλοι και οι μαθητές του δείγματος, ανέδειξαν τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, ως ιδιαίτερο παράγοντα διδακτικής αποτελεσματικότητας. Επίσης, σύμφωνα είναι τα πορίσματα του Greenwood και συν. (1973), αναφορικά με τη «ζεστασιά» του δασκάλου, αλλά και την αλληλεγγύη μεταξύ δασκάλου-μαθητή (Nussbaum & Scott, 1980).

Πράγματι, όπως επιβεβαιώνουν και οι έρευνες της Μαλικιώση-Λοΐζου (2001), οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν στο παιδί χαρακτηριστικά, όπως η εμπιστοσύνη, η σταθερότητα, ο σεβασμός, η αγάπη, η ειλικρίνεια και το ενδιαφέρον, συμβάλλουν



αναμφίβολα στην εδραίωση θετικού κλίματος μάθησης, που παρέχει σε κάθε μαθητή, προοπτικές εξέλιξης και επιτυχίας. Επιπρόσθετα, οι μη λεκτικές συμπεριφορές που ανέφερε το δείγμα μας, αναμφίβολα συμφωνούν με την βιβλιογραφία, αφού κύριος άξονας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Τα μη λεκτικά μηνύματα και ενέργειες, αλλά και η ορθή χρήση τους από τον δάσκαλο, πλαισιώνουν και εμπλουτίζουν με χρώμα, συναίσθημα, νόημα και ποιόν, κάθε λεκτικό μήνυμα (Goodall & Goodall, 2006), ενώ το περιεχόμενο τους διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, από τη διάθεση και την πρόθεση του ομιλητή. Σύμφωνα συμπεράσματα, βρέθηκαν και σε έρευνες της Andersen (1979), σχετικά με τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη χρήση των μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως πχ η αμεσότητα και η μη λεκτική εκφραστικότητα (Andersen & Withrow, 1981).

Διάσημες, επίσης, ήταν και οι απαντήσεις που σχετίζονται με την μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο ομιλίας, σύμφωνα με τις οποίες, βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες του δασκάλου, είναι η μεταδοτικότητα, ο διάλογος, η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση, αλλά και η σαφής, πειστική, καθαρή και κατανοητή ομιλία. Παράλληλα, πολλοί έδωσαν έμφαση στη γλώσσα του σώματος, και ιδιαίτερα στην βλεμματική επαφή με τα παιδιά, στις κινήσεις και στάσεις του σώματος μέσα στην τάξη, στις εκφράσεις του προσώπου κατά την ομιλία και συνομιλία με τους μαθητές κλπ.

Με αυτές τις απόψεις, συμφωνούν οι Brunstein (et al.,2007) και Goodall & Goodall (2006), οι οποίοι αναγνωρίζουν, ως έναν από τους τρεις σημαντικότερους άξονες επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την Προφορική Λεκτική Επικοινωνία, η οποία σχετίζεται με την ορθή και επιδέξια χρήση της ομιλίας και του λόγου. Ακόμη, τα παραγλωσσικά φαινόμενα (καθαρή άρθρωση, ένταση, χρώμα, τόνος της φωνής, την ταχύτητα ροής του λόγου κλπ), που αναφέρθηκαν στις απαντήσεις αυτές, κατέχουν την δυνατότητα να αλλάζουν το νόημα των μηνυμάτων και της συνομιλίας, αλλά και να εφιστούν την προσοχή του ακροατή (Knapp & Hall, 2002), επομένως, δίκαια, θεωρήθηκαν βασικής σημασίας από το δείγμα μας.

Ωστόσο, εντύπωση δεν προκάλεσε και το γεγονός ότι στοιχεία της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας -ως άλλου άξονα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, άλλωστε- πρωταγωνίστησαν στις δηλώσεις των συμμετεχόντων. Όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία, οι εκφράσεις του προσώπου αποτυπώνουν, εμφανώς, τις διαθέσεις του ατόμου προς τους συνομιλητές του, (Ekman, 1982), ενώ συναισθήματα, όπως ο θυμός, η χαρά, η έκπληξη και η απογοήτευση, μπορούν να εκδηλωθούν μόνο από τις εκφράσεις αυτές (Dixon & O'Hara, 2006). Ταυτόχρονα, μέσω της βλεμματικής επαφής, δηλαδή μέσω των ματιών και των φρυδιών, μεταδίδονται μη λεκτικά μηνύματα, που φανερώνουν, επίσης, πλήθος συναισθημάτων, όπως η αμηχανία, η οικειότητα, η συμπάθεια, η ειλικρίνεια, η αγάπη, το ενδιαφέρον κλπ μεταξύ των συνομιλούντων, επομένως κατανοούμε γιατί ήταν μια αρκετά δημοφιλής δήλωση. Οι Norton και Nussbaum (1980), επιβεβαιώνουν με έρευνες τους, ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, θεωρούνται πιο εκφραστικοί από τους αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.

Σχετική έρευνα του Chang (2008), επιβεβαιώνει και την καταλυτική σημασία που κατέχουν στην επικοινωνία, οι χειρονομίες και οι κινήσεις του σώματος, το άγγιγμα, το χάδι κλπ, αφού υποστηρίζει πως μπορούν να εκφράσουν συναισθήματα, όπως η υποστήριξη, η τρυφερότητα, η συμπόνια κ.α. (Knapp & Hall, 2002). Τέλος, η βιβλιογραφία είναι σύμφωνη και σε ό,τι αφορά τον προσανατολισμό και τη στάση του σώματος, αφού ο τρόπος που κάθεται και κινείται κάποιος, αλλά και οι εναλλαγές αυτών, φανερώνει την ύπαρξη ή όχι σεβασμού, εμπιστοσύνης, αρεσκείας, εγρήγορσης ή χαλάρωσης των συνομιλητών (Σταμάτης, 2005). Σύμφωνες σε αυτά, είναι και οι έρευνες του Nussbaum (1984), όπου βρέθηκε ότι οι μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως οι κινήσεις, οι χειρονομίες, η εκφραστικότητα, φέρονται να είναι χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι, βλέπουμε πως οι δηλώσεις του δείγματος, συμφωνούν απόλυτα με την θεωρία, τις σχετικές έρευνες και τις βιβλιογραφικές πηγές, αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων, αλλά και με τον τρόπο που πρέπει να επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και στο σχολείο.

### **5.5.2. Η συχνότητα και ο βαθμός χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη**

Από τις δηλώσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τον δεύτερο άξονα ερωτημάτων, προκύπτει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως κατέχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, τις οποίες, μάλιστα, χρησιμοποιεί συνεχώς στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους, καθώς αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, είναι αναπόφευκτο, αφού οι δάσκαλοι στο χώρο εργασίας τους, δρουν και δημιουργούν σχέσεις βασισμένες στην επικοινωνία και στη χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Μπουραντάς, 2001).

Ορισμένα πορίσματα σχετικών ερευνών, επιβεβαιώνουν πως οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους στο σχολείο, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές (Αντωνιάδου, 2014), αφού θεωρούν πως χρειάζεται να επικοινωνούν, ώστε να γίνονται κατανοητοί και να μεταδίδουν γνώσεις, αλλά κι αξίες ζωής, που θα τους συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή. Έρευνα της Βασιλείου (2008), συμφωνεί πως οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν συχνά τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους και τη μη λεκτική επικοινωνία, όταν απευθύνονται στους μαθητές τους, είτε κατά τη συνομιλία μαζί τους, είτε κατά τη διδακτική διαδικασία. Άλλη έρευνα της ίδιας ερευνήτριας, αναφέρει πως οι δάσκαλοι, χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό μη λεκτικές εκφάνσεις των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους στην τάξη, όπως για παράδειγμα, διάφορες εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις των χεριών και στάσεις του σώματος, την εκφραστικότητα κλπ (Βασιλείου, 2004).

Ακόμη, σε ό,τι αφορά το επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτή εκφράζεται στην τάξη, το δείγμα της παρούσας έρευνας δήλωσε κατά πλειοψηφία, πως βαθμολογεί ιδιαίτερα υψηλά τον εαυτό του, γεγονός που συμπίπτει με ανάλογη έρευνα της Αντωνιάδου (2014), όπου το δείγμα θεωρεί, επίσης, στην πλειονότητα του, πως οι κατέχοντες παιδαγωγικής επάρκειας, έχουν αναπτύξει και τις δεξιότητες επικοινωνίας τους, από πάρα πολύ έως μέτρια.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως υπάρχει συμφωνία της θεωρίας και των ερευνητικών ευρημάτων μας. Οι δάσκαλοι, θεωρούν πως κατέχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, είτε λόγω των γνώσεων τους, είτε λόγω της εμπειρίας και της φύσης του επαγγέλματος τους, είτε απλούστερα, λόγω χαρακτήρα. Τέλος, φαίνεται πως οι ίδιοι χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις δεξιότητες αυτές, σε οποιαδήποτε μορφή τους –λεκτική ή/και μη λεκτική– όταν αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της διδακτικής διαδικασίας, γεγονός που δεν προκαλεί εντύπωση, αν αναλογιστούμε το ιδιαίτερα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον της σχολικής τάξης.

### **5.5.3. Δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας**

Τα ευρήματα της έρευνας, για τις ερωτήσεις-δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, σχολιάζονται παρακάτω, ξεχωριστά για τον κάθε δείκτη. Ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων αυτών, στηρίζεται κατά βάση στη θεωρία, καθώς δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, που να εξετάζουν τους δείκτες αυτούς μεμονωμένα.

#### **➤ Ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, πριν από κάθε μάθημα**

Αναφορικά με τον παραπάνω δείκτη διδακτικής αποτελεσματικότητας, το δείγμα της έρευνας μας, δήλωσε κατά πλειοψηφία, πως ενημερώνει συχνά ή πάντα τους μαθητές του, για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, πριν από κάθε μάθημα, ενώ ελάχιστοι δήλωσαν πως ενημερώνουν σπάνια τους μαθητές τους. Αυτό το γεγονός, υποδηλώνει πως το δείγμα παρουσιάζει υψηλά ποσοστά διδακτικής αποτελεσματικότητας, σε ό,τι αφορά τον συγκεκριμένο δείκτη.

Όπως υποστηρίζουν και οι βιβλιογραφικές αναφορές στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η πλήρης ενημέρωση, πληροφόρηση και αναφορά στους στόχους της εκάστοτε διδασκαλίας, αποτελεί μια βασική ενέργεια, ώστε να υπάρχει ξεκάθαρη, κοινή αντίληψη μεταξύ δάσκαλου και μαθητή, γύρω από το τι μαθαίνουν κάθε φορά. Η σύντομη, αλλά περιεκτική παρουσίαση του περιεχομένου που πρόκειται να διδαχθεί, παράλληλα με την εξασφάλιση της ομαλής μετάβασης, από το ένα μέρος της διδασκαλίας στο επόμενο, μπορεί να καθορίσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον

Brophy (1979), οι διδάσκοντες χαρακτηρίζονται αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους, όταν οι μαθητές τους επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους που έθεσαν από την αρχή του μαθήματος, επομένως η γνώση αυτών, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός, για την σαφή ενημέρωση των μαθητών, σχετικά με τους στόχους της διδασκαλίας, προκαθορίζουν και την επιτυχή εκπλήρωση τους. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, οφείλει να γνωστοποιεί στα παιδιά τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του κάθε μαθήματος, να τα υπενθυμίζει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και εντέλει, να ελέγχει τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν. Τέλος, πρέπει να διαμορφώνει τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, καθώς και να δημιουργεί κίνητρα για αυτενέργεια, προκαλώντας τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους, τους στόχους του κάθε μαθήματος (Anderman, Patrick, Hruda & Linnenbrink, 2002).

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δείχνουν να αντιλαμβάνονται πιθανότατα τον σπουδαίο, αυτό, ρόλο που διαδραματίζει η ενημέρωση σχετικά με τους στόχους κάθε μαθήματος, γι' αυτό, άλλωστε δηλώνουν πως την πραγματοποιούν και οι ίδιοι.

#### ➤ **Συχνότητα και σκοπός χρήσης των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των δυο δεικτών αυτών, έδειξε πως οι συμμετέχοντες, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με κυριότερο σκοπό, να καταφύγουν σε μετωπική διδασκαλία και να αξιολογήσουν τα παιδιά. Σε ότι αφορά τον πρώτο δείκτη, τη συχνότητα χρήσης των ερωτήσεων, φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σημειώνουν και εδώ υψηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας, αφού, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, υποβάλει τακτικά ερωτήσεις, στην συχνότητα και το βαθμό που απαιτείται κάθε φορά, ανάλογα με τον σκοπό που θέλει να πετύχει.

Σχετικά με τον δεύτερο δείκτη, που εξετάζει τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις στο μάθημα, εδώ τα αποτελέσματα ήταν, μάλλον, αρκετά αποθαρρυντικά. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δήλωσε πως στόχος τους κατά την υποβολή ερωτήσεων, είναι να προσφύγουν σε μετωπική διδασκαλία, να αξιολογήσουν τα παιδιά και να κάνουν παρατηρήσεις, κρίσεις, σχόλια. Επέλεξαν, δηλαδή, τον παραδοσιακό, κλασικό και μηχανιστικό τρόπο χρήσης των ερωτήσεων στο μάθημα. Παρόμοια αποτελέσματα, συναντώνται και στην έρευνα του Βλαχόπουλου (2017), όπου οι συμμετέχοντες συμφωνούν στην χρήση των ερωτήσεων, ως βασικό μέσο να αξιολογήσει ο δάσκαλος, το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών του. Στον αντίποδα, παρόλο που περιμέναμε να δούμε την πλειοψηφία

να χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις δημιουργικά, με στόχο να προσελκύσουν τα παιδιά στο μάθημα και να τα εμπλέξουν σε συζήτηση για ανακάλυψη της γνώσης, ωστόσο αυτές οι δηλώσεις αποτέλεσαν τις τελευταίες επιλογές του δείγματος, της παρούσας έρευνας.

Αυτά τα δεδομένα, συνδέονται με χαμηλά επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας, αφού, σύμφωνα με τους δείκτες που συναντώνται στην βιβλιογραφία, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, καταφεύγει στην τακτική των ερωτήσεων και των υπαινιγμών, με πρωταρχικό σκοπό να ενεργοποιήσει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία (Moll & Whitemore, 1999), αλλά και με στόχο την παρακίνηση, τη συζήτηση και την εμπλοκή του στο μάθημα. Ακόμη, θέτει ερωτήσεις που έχουν διαγνωστικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, όχι όμως, για να αξιολογήσει άμεσα τα παιδιά, αλλά για να ελέγξει την πορεία της διδασκαλίας και να εξασφαλίσει την επιτυχημένη έκβαση των στόχων αυτής (Edwards & Mercer, 1987).

Παράλληλα, οι ερωτώντες δεν επέλεξαν ως συχνότερη αιτία για τις ερωτήσεις, το να βεβαιωθούν αν τα παιδιά κατανόησαν το μάθημα, πράγμα που έρχεται σε αντιδιαστολή με έρευνες του Chin (2007), που υποστηρίζει ότι οι ερωτήσεις, αποτελούν ιδανικό διαγνωστικό εργαλείο, προκειμένου να γίνεται αντιληπτή η εξέλιξη της προόδου και των αναγκών των μαθητών. Επομένως, παρατηρούμε πως οι δηλώσεις του δείγματος, βρίσκονται σε αντίθεση με τη θεωρία, περί διδακτικής αποτελεσματικότητας και αξιοποίησης των ερωτήσεων.

Σχετικές έρευνες της Desli και Galanopoulou (2017), υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί, στο μάθημα τους, χρησιμοποιούν ελάχιστα τις ερωτήσεις διερεύνησης, ενώ αντίθετα, υποβάλλουν συνεχείς και πολλαπλές ερωτήσεις ακριβείας, ελέγχου και καθοδήγησης. Οι ερωτήσεις, γενικότερα, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού ένα μεγάλο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή, που αναπτύσσεται στην τάξη, βασίζεται σε αυτές (Chapin, O'Connor, & Anderson, 2009). Γι αυτό, συχνά προτείνονται αποτελεσματικές στρατηγικές για την ορθή διατύπωση και υποβολή των ερωτήσεων, ενώ τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των ερωτήσεων στη διδασκαλία.

### ➤ Χρήση της αξιολόγησης στην τάξη

Τα ευρήματα της έρευνας, αναφορικά με τον δείκτη αυτό, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν συχνότερα την αξιολόγηση, με σκοπό την αναγνώριση των αναγκών των παιδιών, καθώς και ότι την αξιοποιούν ως μια μορφή ανατροφοδότησης. Αυτά τα δεδομένα, συνδέονται με υψηλούς δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, αφού σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο αποτελεσματικός δάσκαλος, χρησιμοποιεί την ουσιαστική λειτουργία της αξιολόγησης, που δεν είναι άλλη από την ανατροφοδότηση, τα αποτελέσματα της οποίας είναι ικανά να αναδείξουν τις ανάγκες των παιδιών. Ακόμη, διαθέτει την ικανότητα χρήσης αποτελεσματικών τεχνικών ανατροφοδότησης, όπως είναι η ανταπόκριση στα λεγόμενα των

μαθητών, μέσα από πρακτικές επιβεβαίωσης, απόρριψης, επανάληψης, διατύπωσης ή αναδιατύπωσης, ανακεφαλαίωσης κλπ (Mercer, 2000). Σύμφωνα είναι τα πορίσματα της έρευνας του Μαρσαγγούρα (1999), στην οποία αναφέρει πως «η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό, του υποδεικνύει αν πρέπει να συνεχίσει το μάθημα, τι πρέπει να επαναλάβει, σε τι να επιμείνει και πώς να διαμορφώσει τελικά τη διδακτική του προσέγγιση».

Αντίθετα, σε πολύ μικρά ποσοστά, οι συμμετέχοντες θεωρούν την αξιολόγηση, ως ένα μέσο άντλησης πληροφοριών για την οργάνωση της διδασκαλίας τους και ως ένα δείγμα για την αυτοαξιολόγηση τους. Οι επιλογές αυτές, συνδέονται με χαμηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας, αφού έρχονται σε κόντρα με την θεωρία. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί την αξιολόγηση με στόχο να αξιοποιήσει τις πληροφορίες που απορρέουν από αυτή, είτε για να εντοπίσει τις ελλείψεις/αστοχίες της διδακτικής διαδικασίας, ώστε να προχωρήσει στην βελτίωση ή/και αναδιαμόρφωση της, είτε για σκοπούς της προσωπικής αυτοαξιολόγησής του. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Τζάνη (1998), σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση κατέχει διαγνωστικό, προγνωστικό και ανατροφοδοτικό ρόλο, ενώ μπορεί να παρέχει σπουδαίες δυνατότητες για την οργάνωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και την βελτίωση του περιεχόμενου και των μεθόδων διδασκαλίας.

Γενικότερα, η αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού, εντάσσεται στις βασικότερες αποστολές κάθε εκπαιδευτικού και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των μαθησιακών διαδικασιών και της σχολικής καθημερινότητας της τάξης, τόσο γι' αυτόν όσο και για το μαθητή. Ωστόσο, η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών αξιολόγησης, αλλά και η σωστή χρήση αυτής, δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Ο δάσκαλος, οφείλει να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης και να προσαρμόζει τα μέσα της, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, καθώς και του στόχου που επιθυμεί να επιτύχει.

Απ' όσα προηγήθηκαν παραπάνω, συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιούν την αξιολόγηση, κατά βάση, ως μέθοδο ανατροφοδότησης για τις ανάγκες και ελλείψεις των παιδιών, αλλά πολύ λιγότερο ως ένα μέσο ανάδειξης πληροφοριών που θα επηρεάσουν και θα διαμορφώσουν την διδασκαλία τους.

#### **5.5.4. Επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας**

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, σχετικά με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των δασκάλων σε θέματα επικοινωνίας, αναδεικνύουν τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν επί του ζητήματος. Το δείγμα στην πλειοψηφία του, θεωρεί πως η επιμόρφωση είναι πάρα πολύ αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο υπήρχαν και αρκετοί που δήλωσαν, πως είναι λίγο απαραίτητη για τη δουλειά τους. Οι περισσότερες έρευνες που συναντώνται στην βιβλιογραφία, παρόλα αυτά, συμφωνούν με την πρώτη άποψη.

Χαρακτηριστικά, ευρήματα τα οποία σχετίζονται με τα παρόντα, συναντώνται στην έρευνα των Νάσαινα-Τσίγκα (2004), όπου εντοπίζεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα της επικοινωνίας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και μάλιστα, συγκεκριμένα στους τομείς: *Επικοινωνία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές* (Γιαννικοπούλου, 2011 σελ.48). Ίδιες απόψεις εντοπίζονται και στην έρευνα της Αντωνιάδου (2014), με το 93,67% του δείγματος να πιστεύει ότι η επιμόρφωση, είναι αναγκαία για το σύνολο αυτών. Σε παρόμοια έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003, σ.213), η ιδανική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, θα πρέπει να περιλαμβάνει συνεχή επιμόρφωση, καθώς και γνώσεις επικοινωνιακής προσέγγισης και διαχείρισης συγκρούσεων. Ομοίως, σε έρευνα του Κούτη (2018), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως, όχι μόνο οι διευθυντές, αλλά και κάθε μέλος της σχολικής μονάδας, οφείλει να κατέχει επικοινωνιακές δεξιότητες, επομένως επιβάλλεται να επιμορφώνεται τακτικά πάνω σε θέματα επικοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, όπου η επιμόρφωση σε ζητήματα επικοινωνίας δεν αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερα απαραίτητη, η έρευνα των Καταβάτη & Τσερεγκούνη (2000-01) σε 48 νέους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέδειξε πως ενώ το 97% από αυτούς πιστεύει πως η σωστή επικοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διοίκηση του σχολείου, μόνο το 37% των ιδίων, επιθυμεί επιμόρφωση στον τομέα της επικοινωνίας και των δεξιοτήτων της. Στο ίδιο μήκος κύματος, κινείται και η έρευνα των Παπαϊωάννου και συν. (2011), όπου αναδεικνύεται ο εμπειρισμός των εκπαιδευτικών και διευθυντών των δημοτικών σχολείων, σε ότι αφορά την επικοινωνία και τις δεξιότητες της. Περισσότερο από το μισό του δείγματος, θεωρεί αχρείαστη την επιμόρφωση σε αυτό το θέμα, αφού τα άτομα στηρίζονται στην εμπειρία τους, όταν επικοινωνούν στα πλαίσια του σχολείου. Τέλος, έρευνα του Δούκα και συν.(2007), υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί, είναι αρνητικοί ως προς την επιμόρφωση γενικότερα, επειδή πιστεύουν πως δεν υπάρχει σύνδεση θεωρίας-πράξης στις γνώσεις που παρέχονται, ότι δεν υπάρχει συνάφεια του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πραγματικότητα, καθώς και ότι δεν τους προσέφεραν κάτι παραπάνω στις γνώσεις τους.

Εν κατακλείδι, παρατηρούμε πως οι απόψεις αναφορικά με την επιμόρφωση, δίστανται, με την θετική αντιμετώπιση, όμως, να υπερτερεί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρεί απολύτως αναγκαία την επιμόρφωση σε ζητήματα επικοινωνίας και επιθυμεί να συμμετάσχει σε προγράμματα τέτοιου χαρακτήρα. Αντίθετα, αρκετά μεγάλο ποσοστό, πιστεύει πως δεν είναι τόσο κρίσιμη και απαραίτητη, εφόσον υπάρχουν πολύ πιο σοβαρά ζητήματα που χρήζουν επιμόρφωσης, από αυτό της επικοινωνίας.

Σε ό,τι αφορά τις δηλώσεις του δείγματος, στο ανοιχτό μέρος της ερώτησης, όπου ζητήθηκε να δικαιολογήσουν γιατί θεωρούν αναγκαία (ή όχι), την επιμόρφωση σε ζητήματα επικοινωνίας, παρατηρήθηκε ιδιαίτερα μεγάλη συμφωνία στις απόψεις των συμμετεχόντων.

Η πλειονότητα των ατόμων, υποστηρίζει θερμά, πως η επιμόρφωση στην επικοινωνία, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη αποτελεσματικότερης διδασκαλίας, στην κατανόηση του δασκάλου από τους μαθητές και αντίστροφα, καθώς και στην εκπλήρωση περισσότερων μαθησιακών στόχων. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι συχνότερες δηλώσεις αναφέρουν ως λόγους, την βελτίωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων της σχολικής μονάδας, την καλύτερη συνεργασία και αλληλεπίδρασή τους, αλλά και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων και κρίσεων, που προκύπτουν στο σχολείο. Πολύ μεγάλο ποσοστό, επίσης, δήλωσε πως η επιμόρφωση είναι αναγκαία, καθώς οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί σε ζητήματα επικοινωνίας, δεν γνωρίζουν στρατηγικές και τεχνικές ώστε να επικοινωνούν κατάλληλα, καθώς και ότι οι αδυναμίες αυτές, προκαλούν σοβαρά εμπόδια και προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές.

Συνολικά, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την θεωρία, αφού όπως φαίνεται και σε σχετική έρευνα της Αντωνιάδου (2014), βελτιώνοντας και εξασκώντας τις δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, μπορούν να δημιουργηθούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για πρόοδο και ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, για τη διαμόρφωση καλύτερης στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές, για την ενίσχυση της ετοιμότητας και αποτελεσματικότητας, και εντέλει, για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, έρευνες του Σταμάτη (2005), σχετικά με την επικοινωνιακή κατάρτιση που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί, επιβεβαιώνουν ότι αυτή συνδέεται με την κατανόηση και συνειδητοποίηση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών και των αναγκών τους, καθώς και με τη δημιουργία κατάλληλου επικοινωνιακού και παιδαγωγικού κλίματος, αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων με αυτά.

Τέλος, το δείγμα έδειξε να θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωση στην επικοινωνία, καθώς δεν έχει λάβει σχετική εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, και εφόσον η δεξιότητα επικοινωνίας είναι κάτι που μπορεί –εν μέρει– να διδαχθεί, κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση σε αυτή. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, είναι και ο Σταμάτης (2005), που υποστηρίζει πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν προϊόν κοινωνικής μάθησης και αποκομίζονται αυθόρμητα και σταδιακά, λόγω της αλληλεπίδρασης των ατόμων, καθώς και ότι υπάρχει η δυνατότητα, να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο ή το μορφωτικό επίπεδο, μέσω της κατάλληλης εξάσκησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επικοινωνίας.

#### **5.5.5. Τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τον τρόπο που επικοινωνούν στην τάξη**

Μετά την ανάλυση των δεδομένων σε αυτή την ερώτηση, αυτό που διαφαίνεται είναι πως οι εκπαιδευτικοί –δηλώνουν ότι– χρησιμοποιούν περισσότερο επικοινωνιακά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο, το στυλ και το ύφος που απευθύνονται στα παιδιά κατά



την ομιλία ή την διδασκαλία τους, καθώς επίσης, και με χαρακτηριστικά που μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση και την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά, βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τις δηλώσεις του δείγματός μας, στην ερώτηση 7 (βλέπε 5.3.1).

Συγκεκριμένα, σχεδόν στο σύνολο τους, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως μιλούν ειλικρινά, με σαφήνεια και ηρεμία, καθώς και ότι προσπαθούν να γίνονται κατανοητοί και εκφραστικοί, όταν επικοινωνούν με τα παιδιά. Έρευνα της Αντωνιάδου (2014), επιβεβαιώνει ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν πως έχουν κατανοητή προφορική ομιλία και έκφραση, ενώ μάλιστα βρέθηκε ότι οι γυναίκες, διδάσκουν με πιο κατανοητό τρόπο και εκφραστικότερα, συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους. Τα αποτελέσματα αυτά, σχετίζονται με έρευνα του Norton (1983), όπου βρέθηκε ότι ένας εκφραστικός δάσκαλος (δηλ. ένας δάσκαλος που χρησιμοποιεί εκφραστικό ύφος, χιούμορ, αυτο-αποκάλυψη και αφηγήσεις στο μάθημα), μπορεί να δώσει έμφαση στο περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκει, καθώς και να βοηθήσει τους μαθητές του να οργανώσουν τις ιδέες τους, να επικεντρωθούν στις σκέψεις τους και να ξεχωρίσουν τις ασήμαντες πληροφορίες, από εκείνες που σχετίζονται με την πορεία και το περιεχόμενο της μάθησης. Επιπρόσθετα, η Αντωνιάδου (2014) συμφωνεί πως οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν στοιχεία, όπως πχ. η ειλικρίνεια και αποφεύγουν, κατά το δυνατόν, αρνητικές συμπεριφορές, αφού θεωρούν πως *η δική τους στάση είναι πρότυπο για τους μαθητές και επηρεάζει τη δική τους διαμόρφωση προσωπικότητας και στάσης προς τη μάθηση και τη ζωή.*

Στον αντίποδα, το δείγμα μας δεν επέλεξε χαρακτηριστικά που είχαν αρνητική «χροιά» και ενδεχομένως, προκαλούν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους μαθητές ή/και στην κατανόηση τους. Δήλωσαν ομόφωνα, πως δεν μιλούν αδιάκοπα, ανοργάνωτα, απρόσεκτα, βιαστικά και επιδεικτικά. Ωστόσο, σχετική έρευνα του Ευαγγελόπουλου (1992), ανέδειξε στοιχεία που έρχονται σε αντιδιαστολή με τα ευρήματα μας, αφού βρέθηκε πως οι δάσκαλοι, συχνά, καταναλώνουν πολύ χρόνο για την παράδοση και τη διάλεξή τους, ενώ διακόπτουν, δεν δίνουν αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, να απαντήσουν ή να ολοκληρώσουν ένα θέμα/μια απάντηση. Ακόμα, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι χαρακτηριστικά όπως, η παραπλάνηση και η απουσία συναισθήματος, δεν εκφράζουν τον τρόπο που οι ίδιοι συνομιλούν στην τάξη, ενώ υποστηρίζουν, αντίθετα, πως μιλούν μεγαλόφωνα, με αυτοπεποίθηση, καθώς και ότι επιχειρούν τα λόγια τους να είναι πειστικά.

Συμπερασματικά, βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιούν, κατά την ομιλία τους στην τάξη, χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην υποβοήθηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και της γενικότερης προσπάθειας για επικοινωνία με τους μαθητές τους. Κύριος στόχος τους, είναι να γίνονται σαφείς και κατανοητοί, ενώ παράλληλα, προσπαθούν η στάση και η συμπεριφορά τους, να αποπνέει χαρακτηριστικά που θα αποτελέσουν πρότυπο για τα παιδιά.

### 5.5.6. Συσχέτιση επικοινωνιακής ικανότητας και δεικτών αποτελεσματικότητας

Η προσπάθεια συσχέτισης των μεταβλητών αυτών, ήταν καταλυτικής σημασίας για την έρευνα που διεξήχθη, καθώς, ουσιαστικά, εξυπηρετούσε τον βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας. Στην πράξη, αυτό που επιχειρήθηκε να μελετηθεί με αυτή την στατιστική ανάλυση, είναι το αν και σε ποιο βαθμό, παρουσιάζουν διαφορά οι δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας -αλλά και οι απόψεις των συμμετεχόντων- επηρεαζόμενοι από την επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων.

Μετά από την εκτενή μελέτη των δεδομένων αυτών, παρουσιάστηκε σημαντικά στατιστική διαφοροποίηση, με βάση την επικοινωνιακή δεξιότητα του δείγματος, στα παρακάτω:

- Απόψεις σχετικά με την σπουδαιότητα των δεξιοτήτων επικοινωνίας
- Ενημέρωση για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, πριν από το μάθημα
- Συχνότητα χρήσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας, κατά την διδακτική διαδικασία
- Απόψεις αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας
- Επιλογή επικοινωνιακών χαρακτηριστικών (*παρορμητικά, με ευφράδεια*)

Όλοι οι υπόλοιποι δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, καθώς και οι δηλώσεις του δείγματος, δεν φάνηκε να επηρεάστηκαν αξιοσημείωτα, από την κατηγορία επικοινωνιακής ικανότητας, στην οποία άνηκαν οι ερωτώμενοι. Κάτι τέτοιο, βέβαια, εύκολα μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (82%), δήλωσε πως κατέχει πολύ ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, επιλέγοντας βαθμό 8+, ενώ μόνο ένα ελάχιστο 18% του δείγματος, επέλεξε βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας 7-. Αυτό στην ουσία σημαίνει, πως το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες κατατάχθηκαν στην κατηγορία της «καλής επικοινωνιακής δεξιότητας (8+)», δυσκόλεψε σημαντικά την σύγκριση με τις απαντήσεις αυτών που άνηκαν στην κατηγορία της «κακής επικοινωνιακής δεξιότητας (7-)», αφού οι δεύτεροι αποτέλεσαν ένα αμελητέο ποσοστό του δείγματος (82-18 αντίστοιχα).

Ωστόσο, στο σημείο που μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών, παρουσιάστηκαν οι προαναφερθείσες στατιστικές διαφοροποιήσεις. Αυτό που διαφαίνεται γενικά, είναι πως οι περισσότερο επικοινωνιακοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (8+), σημειώνουν αυξημένους τους δείκτες αποτελεσματικότητας: «*Ενημέρωση για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, πριν από το μάθημα*» και «*Συχνότητα χρήσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας, κατά την διδακτική διαδικασία*». Παράλληλα, οι ίδιοι, φαίνεται να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους υπόλοιπους, πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους δασκάλους, αλλά και ότι η επικοινωνιακή επιμόρφωση καθίσταται αναγκαία και χρήσιμη στο επάγγελμά τους. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι τα άτομα της κατηγορίας αυτής, χρησιμοποιούν περισσότερο χαρακτηριστικά, όπως η

παρορμητικότητα και η ευφράδεια, όταν μιλούν με τους μαθητές τους στην τάξη. Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε μια σημαντική συσχέτιση της επικοινωνιακής ικανότητας, με αυξημένους δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Γενικότερα, συνολικά, η πλειονότητα του δείγματος, ως –κατά δήλωση της– επικοινωνιακή, σημείωσε υψηλούς δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας και θετικές απόψεις σχετικά με την συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην δουλειά τους. Αυτό, εν μέρει, επιβεβαιώνει την βιβλιογραφία, ως προς την αμοιβαία και αλληλεπιδραστική σχέση επικοινωνιακής ικανότητας-διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Ο Norton (1977), στο ίδιο μήκος κύματος, υπήρξε από τους ένθερμους υποστηρικτές της άποψης ότι η αντιληπτή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, σχετίζεται σημαντικά με το στυλ επικοινωνίας τους. Γι' αυτό, έπειτα από εκτεταμένες έρευνες, επιχείρησε να τυποποιήσει και να εξετάσει διάφορες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές τους, που θεωρούσε πως σχετίζονται με τους αποτελεσματικούς και αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Nussbaum, Comadena, & Holladay, 1985). Μετά την ολοκλήρωση τους, ο ίδιος, επιβεβαίωσε πως το επικοινωνιακό στυλ του δασκάλου, αποτελούμενο από διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές σχετικές με αυτό (πχ. ανοιχτός, προσεκτικός, φιλικός, χαλαρός, εκφραστικός κλπ) και μία εξαρτώμενη μεταβλητή (τρόπος επικοινωνίας), αναμφίβολα παρέχει το πλαίσιο, με βάση το οποίο μπορεί να αναλυθεί η διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Ανάλογη έρευνα που διεξήχθη από τον Brophy (1979), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όταν επικοινωνούν, μπορεί να προκαλέσει θετικά αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με τις εμπειρίες μάθησης, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ακόμη, οι Norton και Nussbaum (1980), μετά από έρευνες τους, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ορισμένες εκφραστικές συμπεριφορές και στυλ επικοινωνίας, συνδέονται συστηματικά, με το αν κάποιος θεωρείται αποτελεσματικός δάσκαλος ή όχι. Τέλος, τα αποτελέσματα από μεταγενέστερη έρευνα του Nussbaum (1984:87), έδειξαν ότι οι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, εμφανίζονται και ιδιαίτερα «επικοινωνιακά ενεργοί», μέσα στην τάξη.

Συμπερασματικά, τόσο από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, όσο και από τις διάφορες βιβλιογραφικές πηγές, παρατηρείται πως υπάρχει αναμφισβήτητη σύνδεση και σχέση, ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων και την διδακτική αποτελεσματικότητά τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα και προτάσεις

#### 6.1. Συμπεράσματα από την έρευνα

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας και της σχετικής έρευνας που διεξήχθη, ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της διδακτικής αποτελεσματικότητάς τους. Μέσα από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων δασκάλων, έγινε προσπάθεια να μελετηθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας, που θεωρούνται κρίσιμες από τους ίδιους, για την διεκπεραίωση της εργασίας τους. Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η διδακτική αποτελεσματικότητα του δείγματος, μέσα από διάφορους δείκτες και έπειτα, να συσχετιστεί με το επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας των ατόμων, ώστε να εξεταστεί η μεταξύ τους σχέση. Τέλος, στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των ερωτώμενων, αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας, αλλά και τους λόγους για τους οποίους θεωρείται ή όχι σημαντική. Παρακάτω, εξάγονται τα συνολικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, αλλά και τους προαναφερθέντες στόχους.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (*Θεωρούν οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σημαντικές ή/και αναγκαίες τις επικοινωνιακές δεξιότητες στη δουλειά τους;*), το συμπέρασμα που μπορούμε να εξάγουμε με βεβαιότητα, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές τις επικοινωνιακές δεξιότητες στο επάγγελμά τους. Διαφαίνεται, άλλωστε, από την ομοφωνία στις απαντήσεις τους, ότι αναγνωρίζουν την κρισιμότητα και τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι δεξιότητες επικοινωνίας στο σχολείο και την τάξη, αφού αυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό, το πώς αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας. Η ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και σωστά με τους μαθητές, είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, καθώς και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην τάξη. Παράλληλα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες των δασκάλων, επηρεάζουν αναμφίβολα και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, την συνεργασία και συνεννόηση με αυτούς, την αντιμετώπιση των προβλημάτων και συγκρούσεων που προκύπτουν, αλλά και την εμπιστοσύνη, τον αλληλοσεβασμό και την διαπροσωπική απόσταση που υπάρχει ανάμεσά τους. Βέβαια, η επικοινωνιακή ικανότητα, είναι εξίσου απαραίτητη και στην αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους συναδέλφους, την διεύθυνση, τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα. Η επικοινωνία, γενικότερα, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την ύπαρξη καλού κλίματος στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου, για την αποδοτική

συνεργασία και την επίλυση διαφωνιών, αλλά και για την διασφάλιση ομαδικού πνεύματος και την ύπαρξη κοινού οράματος, συνιστώσες που αναμφίβολα μπορούν να συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη των συλλογικών της.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, *(Σε ποιο βαθμό και με ποια συχνότητα εκδηλώνουν και χρησιμοποιούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, μέσα στην τάξη;)*, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε, είναι πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους, κατέχουν αρκετά ανεπτυγμένη επικοινωνιακή ικανότητα, την οποία εκδηλώνουν, αξιοποιούν και χρησιμοποιούν συνεχώς στην τάξη, κατά την διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Πως θα μπορούσε, άλλωστε, να υπάρξει οποιαδήποτε διδασκαλία, χωρίς την επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητή; Μάλλον, κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, απίθανο και σίγουρα αναποτελεσματικό, αφού αυτή αποτελεί μια κατ' εξοχήν αλληλεπιδραστική διαδικασία, μετάδοσης και ανταλλαγής γνώσεων, στάσεων και ιδεών, που απαιτεί την χρήση της επικοινωνίας, ώστε να είναι επιτυχής. Αρκεί να σκεφτούμε, πως ακόμη και η κλασική παράδοση του μαθήματος, μέσω διάλεξης, αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας, όπου ο δάσκαλος ως πομπός, επικοινωνεί όσα θέλει να μεταλαμπαδεύσει στα παιδιά-δέκτες. Πόσο μάλλον, αν αναλογιστούμε τις νεότερες παιδαγωγικές τάσεις και μεθόδους, που βασίζονται εξ' ολοκλήρου στην παιδαγωγική επικοινωνία, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στην αλληλεπίδραση όλων των ατόμων, κατανοούμε πως η χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι αναπόφευκτη. Οι δάσκαλοι, χρησιμοποιούν αυθόρμητα και εσκεμμένα την επικοινωνία στην τάξη, σε κάθε μορφή της. Θέτουν και δέχονται ερωτήσεις, συζητούν θέματα σχετικά με το μάθημα ή τις ανησυχίες των παιδιών, επιλύουν διαφωνίες και προβλήματα, συζητούν τις απόψεις και τους προβληματισμούς των μαθητών, λαμβάνουν και παρέχουν ανατροφοδότηση για τις μαθησιακές ανάγκες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού κλπ. Αυτές και άλλες δεκάδες καθημερινές διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, απαιτούν την αδιάκοπη χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τον δάσκαλο, αφού αυτές συνιστούν ένα ισχυρό εργαλείο, για την ομαλή διεκπεραίωση τους. Παράλληλα, η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, που επίσης εκδηλώνεται καθημερινά στην τάξη, οι κινήσεις, οι στάσεις και οι εκφράσεις του, φανερώνουν στο παιδί την ενθάρρυνση, την δυσαρέσκεια, τον εκνευρισμό, την υποστήριξη και γενικότερα, την διάθεση που έχει ο δάσκαλος προς αυτό. Ταυτόχρονα, η εκφραστικότητα και η ευρύτερη χρήση των μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αποτελούν ένα σπουδαίο μέσο προώθησης της μαθησιακής διαδικασίας και ενίσχυσης της λεκτικής επικοινωνίας, γι' αυτό φαίνεται να χρησιμοποιούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με το τρίτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα *(Επηρεάζονται οι δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, από τη χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τον δάσκαλο; και Τα επικοινωνιακά άτομα, είναι περισσότερο αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους, από τα μη επικοινωνιακά;)*, που συνιστούν εν μέρει και τον σκοπό της εργασίας, τα

σχετικά συμπεράσματα εξάγονται με ορισμένους περιορισμούς. Όπως ειπώθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, το γεγονός ότι το δείγμα μας, σχεδόν κατά απόλυτη πλειοψηφία, δήλωσε πως κατέχει πολύ ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό δήλωσε χαμηλότερη επικοινωνιακή ικανότητα, δυσκόλεψε αρκετά την σύγκριση των απαντήσεων τους στους δείκτες αποτελεσματικότητας, καθώς υπήρχε μεγάλη αριθμητική δυσαναλογία. Ωστόσο, μετά από την στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, μπορούμε να εξάγουμε με ασφάλεια το συμπέρασμα, πως η καλή επικοινωνιακή ικανότητα συνδέεται με υψηλούς δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, καθώς και ότι ορισμένοι δείκτες αποτελεσματικότητας, διαφοροποιούνται αξιοσημείωτα, ανάλογα με το αν το άτομο είναι επικοινωνιακό ή όχι. Τα άτομα που κατέχουν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, φαίνεται πως τις θεωρούν ιδιαίτερα κρίσιμες για την δουλειά τους, χρησιμοποιούν πολλές ερωτήσεις διερεύνησης και κατανόησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενημερώνουν καθημερινά τα παιδιά για τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους, χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως ένα μέσο ανατροφοδότησης, καθώς και ότι θεωρούν απαραίτητο και χρήσιμο να επιμορφωθούν σε ζητήματα επικοινωνίας. Όλα τα παραπάνω, αποτελούν δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, επομένως με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται και εντοπίζεται η συσχέτιση με την επικοινωνιακή ικανότητα. Παρόλα αυτά, και οι δηλώσεις των υπόλοιπων κατηγοριών του δείγματος (βλέπε Πίνακα XIII), δεν παρουσίασαν ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις από τις παραπάνω. Εν κατακλείδι, από όσα προαναφέρθηκαν, συμπεραίνουμε, πως ναι μεν οι καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες, συνδέονται αδιαμφισβήτητα με αυξημένους δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας, αλλά ωστόσο δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλείς συγκρίσεις, μεταξύ των δεικτών-απαντήσεων των κατηγοριών του δείγματος.

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα (*Ποιες θεωρούν ως βασικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες οι δάσκαλοι;*), αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα, είναι πως υπάρχει μεγάλη σύμπνοια απόψεων και μια ευρύτερη κοινή αντίληψη, σχετικά με το ποιες θεωρούν οι δάσκαλοι, ως τις σημαντικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες. Η πλειονότητα επικεντρώνεται κυρίως στον τρόπο, το στυλ και το ύφος με το οποίο μιλούν και συνομιλούν οι ίδιοι, αναδεικνύοντας ως βασικές δεξιότητες, την χρήση του χιούμορ, την ενεργητική ακρόαση, την σαφή, πειστική και κατανοητή ομιλία, τον διάλογο και την ανοιχτή και ζεστή στάση, απέναντι στον συνομιλητή. Παράλληλα, συμπεραίνουμε πως δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η υπομονή, η ειλικρίνεια, η εκφραστικότητα, η μεταδοτικότητα και η ηρεμία, κατά την επικοινωνία με τους μαθητές, θεωρούνται άκρως σημαντικές για τους δασκάλους. Επιπροσθέτως, ικανότητες επικοινωνίας που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, όπως η οργανωτικότητα, η παροχή ανατροφοδότησης, η χρήση ποικιλίας τεχνικών στην υποβολή ερωτήσεων και την παρουσίαση του μαθήματος, αναδεικνύονται δεσπόζουσες σημασίας για τους δασκάλους. Τέλος, μπορούμε με βεβαιότητα να εξάγουμε το

συμπέρασμα, πως επικοινωνιακές δεξιότητες που αφορούν τη δημιουργία και τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο, όπως για παράδειγμα, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η συνεργασία, αλλά και η δημιουργία ειλικρινών σχέσεων αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, συνιστούν μια κατηγορία δεξιοτήτων, που θεωρείται καταλυτικής σημασίας για τους δασκάλους.

Σχετικά με το έκτο ερευνητικό ερώτημα (*Θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση και εκπαίδευση των δασκάλων σε ζητήματα επικοινωνίας, και γιατί;*), το συμπέρασμα που εξάγεται με ευκολία, μετά τη μελέτη των αποτελεσμάτων, είναι πως η επιμόρφωση και η εκπαίδευση των δασκάλων σε ζητήματα επικοινωνίας, κρίνεται αναγκαία για τους ίδιους. Εξετάζοντας, μάλιστα, και τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί την θεωρούν χρήσιμη για την εργασία τους, γίνεται εύκολα κατανοητό και το γιατί. Τα σημαντικότερα πορίσματα που προκύπτουν εδώ, είναι πως η επιμόρφωση στην επικοινωνία, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής, αλλά και να τις καταστήσει ιδιαίτερα αποτελεσματικές, αφού ειδικότερα η διδασκαλία, αποτελεί μια κατ' εξοχήν επικοινωνιακή διαδικασία. Ακόμη, η καλύτερη επικοινωνία, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την κατανόηση του δασκάλου από τους μαθητές, αλλά και αντίστροφα, μπορεί να συμβάλλει στο να κατανοήσουν καλύτερα οι δάσκαλοι, τις ανάγκες των παιδιών. Άλλο ένα σπουδαίο συμπέρασμα που εξάγεται από την έρευνα, είναι πως αν ένας δάσκαλος έχει εξασκηθεί και γνωρίζει πώς να επικοινωνεί σωστά, είναι σε θέση να συνεννοείται και να συνεργάζεται πιο εύκολα και αβίαστα με τους μαθητές του, αλλά και να τους προσελκύει στο μάθημα με μεγαλύτερη επιτυχία. Ταυτόχρονα, η βελτιωμένη επικοινωνιακή ικανότητα, μπορεί να συμβάλλει και στη δημιουργία υγιών και σωστών σχέσεων αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης με τα παιδιά. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος, είναι σε θέση να αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα οποιαδήποτε κρίση και διαφωνία προκύψει στην τάξη, αλλά και στο σχολείο, ευρύτερα. Τέλος, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι δάσκαλοι, χρειάζονται να εξασκηθούν και να επιμορφωθούν σε θέματα επικοινωνίας, καθώς αφενός δεν έχουν λάβει ανάλογη εκπαίδευση, αφετέρου επειδή δημιουργούνται νέα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας, που βασίζονται στην επικοινωνία, και οφείλουν να είναι σε θέση να τα εφαρμόζουν, αλλά και τέλος, γιατί η επικοινωνία, είναι το αποτελεσματικότερο μέσο για την επίτευξη οποιουδήποτε στόχου.

Σε ό,τι αφορά το έβδομο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (*Ποια είναι τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους δασκάλους, κατά τη διδακτική διαδικασία;*), παρατηρούμε πως τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους δασκάλους στην τάξη, παρουσιάζουν απόλυτη συμφωνία με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που αναδείχτηκαν, ως σημαντικότερες παραπάνω. Συγκεκριμένα, από τις δηλώσεις του δείγματός μας, επιβεβαιώνονται τα προαναφερθέντα ευρήματα και εξάγεται το συμπέρασμα, πως τα πιο κοινά χαρακτηριστικά

επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, σχετίζονται με την ειλικρίνεια, την σαφήνεια, την κατανόηση και την αυτοπεποίθηση. Στον αντίποδα, συμπεραίνουμε πως χαρακτηριστικά, όπως η απροσεξία, η βιασύνη, η επίδειξη και η απουσία συναισθήματος, αποφεύγονται από τους ίδιους, κατά την επικοινωνία με τους μαθητές.

Εκτιμώντας συνολικά τα πορίσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, το βασικότερο συμπέρασμα που προκύπτει, είναι πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ένα ισχυρότατο και απαραίτητο εργαλείο-εφόδιο, για κάθε εκπαιδευτικό, αφού η συμβολή τους σε κάθε τομέα της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής του, είναι αδιαμφισβήτητη. Η επικοινωνία, ειδικότερα για έναν δάσκαλο, είναι το αποτελεσματικότερο «όπλο» που μπορεί να χρησιμοποιήσει, τόσο για την προώθηση της διδασκαλίας και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών στο μάθημα, όσο και για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης, το ευνοϊκό, ενθαρρυντικό και ήρεμο κλίμα μάθησης στην τάξη, επιτυγχάνονται μόνο όταν τα άτομα επικοινωνούν κατάλληλα μεταξύ τους και αποτελούν συνιστώσες, που οδηγούν με ασφάλεια στην διδακτική αποτελεσματικότητα και στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, στρέφεται τα τελευταία χρόνια σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, που έχουν ως βασικό μέσο την παιδαγωγική επικοινωνία. Η τυπική επαγγελματική κατάρτιση, που αφορά μόνο τον γνωστικό τομέα, δεν επαρκεί για την διεκπεραίωση αυτών των σύγχρονων πρακτικών. Δεν νοείται, πλέον, μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αποστερημένη από την επικοινωνία, όπως δεν υφίσταται και οποιαδήποτε επίτευξη παιδαγωγικών στόχων, χωρίς την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Γι' αυτό, κρίνεται πλέον αναγκαίο όσο ποτέ, οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν αυτές τις δεξιότητες και να τις χρησιμοποιούν αδιάκοπα στην σχολική τάξη, ώστε να μπορούν αφενός να συμβαδίζουν με τις νέες παιδαγωγικές τάσεις, και αφετέρου να συμβάλλουν στην εξέλιξη της συνολικής διαδικασίας της μάθησης στα σχολεία.

Τόσο η βιβλιογραφία, όσο και η παρούσα έρευνα, συμφωνούν πως οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, είτε συνιστούν έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, είτε επίκτητο, επιδέχονται αναμφίβολα, βελτίωσης και ανάπτυξης, καθώς και πως η επιμόρφωση, είναι το καλύτερο μέσο προς αυτή την κατεύθυνση. Οι δάσκαλοι δέχονται επιμορφώσεις που τους παρέχουν γνώσεις που παραμένουν θεωρητικές και μη εφαρμόσιμες στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου, ενώ ένα τόσο σημαντικό και καίριο ζήτημα, όπως η επικοινωνία, δεν απολαμβάνει την δέουσα προσοχή που της αρμόζει. Ευελπιστούμε πως μέσα στα επόμενα χρόνια, αυτό θα αλλάξει και θα αναγνωριστεί ο καταλυτικός ρόλος της επικοινωνίας και των δεξιοτήτων που συνδέονται με αυτή, στον τομέα της εκπαίδευσης.



## 6.2. Προτάσεις

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αλλαγή αυτή, προς την αναγνώριση της σημαντικότητας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και την ολόπλευρη εκπαίδευση σε ζητήματα επικοινωνίας, πρέπει να πραγματοποιηθούν ριζικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα απαιτητικό και δύσκολο ζήτημα, επαναπροσδιορισμού ή/και συνολικού επανασχεδιασμού του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών και της βασικής εκπαίδευσης, που παρέχεται στις Παιδαγωγικές Σχολές. Συγκεκριμένα οι προτάσεις οι οποίες θεωρούνται επιτακτικές και κρίσιμες, επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

- Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, για να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και τις ρεαλιστικές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και του σχολείου, πρέπει να πραγματοποιείται μέσα από προγράμματα σπουδών, πολυδιάστατου χαρακτήρα, που προσφέρουν πολύπλευρες γνώσεις και αναπτύσσουν πληθώρα ικανοτήτων. Η κατανόηση της σπουδαιότητας των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, για την επιτυχή διεκπεραίωση της εργασίας τους, καθώς και η μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε αυτές, είναι καταλυτικής σημασίας για την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης στους νέους εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να εξασκούν τα άτομα σε τέτοιες δεξιότητες, που προσφέρουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα, και να απομακρυνθούν από την παροχή στατικών, μη αξιοποιήσιμων γνώσεων.
- Τα προγράμματα σπουδών, στη βασική εκπαίδευση των νέων, αλλά και την επιμόρφωση των παλιότερων εκπαιδευτικών, οφείλουν να είναι προσαρμοσμένα στις μεταβαλλόμενες και συνεχώς εξελισσόμενες πολιτικές, κοινωνικές, δημογραφικές και οικονομικές συνθήκες. Για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους, στις διάφορες κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικές αυτές ανακατατάξεις, τα προγράμματα σπουδών απαιτείται να υφίστανται αυστηρή και τακτική αυτοαξιολόγηση, καθώς και αναδιαμόρφωση.
- Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών, πρέπει να εκπαιδεύουν τους δασκάλους, ώστε να είναι ικανοί να δημιουργούν ευέλικτα και ελκυστικά σχολικά περιβάλλοντα, για τα παιδιά και για τη μαθησιακή ανάπτυξη τους. Στόχος τους, πρέπει να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών τους, σε αξίες, πρακτικές και στάσεις ζωής και όχι η τυφλή προσκόλληση στην μετάδοση θεωρητικών γνώσεων.

Τέλος, οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, συνοψίζονται στην πιο εξειδικευμένη και αναλυτική μελέτη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των δασκάλων, ώστε να μπορούν να συσχετιστούν με τους δείκτες διδακτικής αποτελεσματικότητας και να πραγματοποιηθούν ασφαλέστερες συγκρίσεις, μεταξύ των κατηγοριών επικοινωνιακής ικανότητας.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, R.B. & Rodman, G. (2005). *Understanding Human Communication*. Oxford: Oxford University Press. (9th Edition).
- Amundson, K. (1993). *Speaking and Writing Skills for Educators*. Arlington, Virginia: American Association of School Administrators.
- Anderman, L., Patrick, H., Hruda L., & Linnenbrink, E. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*, 243-278. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In: D. D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3*, 543-560. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Andersen, J. F., & Withrow, J. G. (1981). The impact of lecturer nonverbal expressiveness on improving mediated instruction. *Communication Education*, 30, 342-353.
- Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J., (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9, 89-98.
- Argyle, M. (1970). Eye contact and distance: A reply to Stephenson and Rutter. *British Journal of Psychology*, 61, 359-396.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York: Methuen.
- Borich, G. D. (1992). *Effective Teaching Methods (2nd Ed.)*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Bozkurt, T., Ozden, M.S., (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 231-234.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: McMillan.
- Brunstein, M. et.al. (2007). *Business Communication: Communicate Effectively in any Business Environment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bryant, J., Comiskey, P. W., Crane, J. S., & Zillman, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 511-519.

- Burleson, B. R., & Denton, W. H. (1992). A new look at similarity and attraction in marriage: Similarities in social-cognitive and communication skills as predictors of attraction and satisfaction. *Communication Monographs*, 59(3), 268-287.
- Calafati, T., (2013). *Teachers' and Principals' Perceptions of Contexts and Conditions that Maintain Bullying in Elementary Schools*. PhD Thesis. Toronto: University of Toronto. Ανακτήθηκε από: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/43504>.
- Carnevale, A.P. et al. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. ASTD Best Practices Series: Training for a Changing Work Force, First Edition. *American Society for Training and Development, Alexandria, VA*. 1.
- Cedefop. (2008). Assuring the quality of VET systems by defining expected outcomes. A cross-country analysis in seven Member States. *Cedefop Panorama series; 158*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop. (2010). *Access to Success. Lifelong Guidance for better Learning and Working in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2010). *Skills supply and demand in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chang, S.O. (2008). The conceptual structure of physical touch in caring. *Journal of Advanced Nursing Korea University*, 33(6).
- Chapin, S., O'Connor, C., & Anderson, N. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn* (2nd ed.). Sausalito, CA: Math Solutions.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815-843.
- Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: C. Scribner's Sons.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers. 'Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desli, D., & Galanopoulou, E. (2017). Questioning in primary school mathematics: an analysis of questions teachers ask in mathematics lessons. In: D.M. Kakana, & P. Manoli (Eds.), *Digital proceedings from the 3rd international symposium on new issues on teacher education – ISNITE*. 2015. 97-105. Volos: University of Thessaly Press.

- Dixon, T. & O'Hara, M. (2006). Communication skills. *The Making Practice-Based Learning work Project*. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.07.078](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078).
- Downs, V. C., Javidi, M. M. & Nussbaum, J. F. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives, *Communication Education*, 37 (2), 127-141.
- Edwards, D, and Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen/Routledge.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1982). Methods for measuring Facial Action. In: Sherer, K.R. & Ekman, P. (Eds.), *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*, 45-90. New York: Cambridge University Press.
- European Commission. (2003). Implementation of education & training 2010. Work Programme. *Working Group-Basic Skills, Entrepreneurship and foreign languages*.
- European Commission. (2010). Teachers' Professional Development. Europe in international comparison: *An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- European Union. (2006). Key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
- Eurydice (2003). Key Topics in Education in Europe. *The teaching profession in Europe: profile trends and concerns. Report III: Working conditions and pay*, 3. Brussels: Eurydice.
- Fordham, D. & Gabbin, A. (1996). Skills versus apprehension: Empirical evidence on oral communication. *Business Communication Quarterly*, 59(3), 88-97.
- Frymier, A.B. & Houser, M.L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Gardner, P. (1995). Intending Teachers and School Based Teacher Training. *Oxford Review of Education*, 21(4), 425-445.
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*, London: Palmer Press.
- Goodall H.L. & Goodall S. (2006) *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Goroshit, M., Hen, M., (2014). Does Emotional Self-Efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3). 26-32.
- Goroshit, M., Hen, M., (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805-818.

- Graham, E. E., West, R. & Schaller, K. A. (1992). The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction. *Communication Reports*, 5, 11-22.
- Greenwood, G. E., Bridges, C. M., Ware, W. V., & McClean, J. E. (1973). Student evaluation of college teaching behaviors instrument: A factor analysis. *Journal of Higher Education*, 44, 596-604.
- Habermas, J. (1986). *Theory and Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy, formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Hen, M., Walter, O., Sharabi-Nov, A., (2014). Emotional Abilities Among Teachers. *International Journal of Development Research*, 4(7), 1341-1347, July 2014. Διαθέσιμο στο: <http://www.journalijdr.com>
- Hoffman, M.L. (1975). Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.
- International Labour Organization. (2008). Skills for improved productivity, employment, growth and development. *Report V*. Geneva: International Labour Conference – 97st Session.
- Jencks, C. et al., (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- King, A. J., & Peart M.J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behavior and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*. 25(1), 12-23.
- Levenson, R.W., Ruef, A.M., (1992). Empathy: A physiological. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 234-246.
- Littlejohn, S.W. (2002). *Theories of human Communication. Wadsworth series in speech communication*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Luhmann, N. (1986) "The Autopoiesis of Social Systems." In: F. Geyer & J. Van d. Zeuwen (Eds.), *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems*, 172-192. London: Sage.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Bd. 1, Bd. 2. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

- MASS Project. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills 2011*. Ανακτήθηκε από: [http://mass-project.org/attachments/396\\_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf](http://mass-project.org/attachments/396_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf).
- Mehrabian, A. (1970). A semantic space for nonverbal behavior. *The Journal of Consulting and clinical psychology*, 35(2), 248-257.
- Merrett, F. & Wheldal, K. (1986). Observing pupils and Teachers In classrooms (OPTIC): A behavioral observation schedule for use in schools. *Educational Psychology*, 6(1), 57-70.
- MTD Training. (2010). *Effective Communication skills*. MTD Training and Ventus Publishing Aps. Ανακτήθηκε από: [www.bookbook.com](http://www.bookbook.com)
- Mujis, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: SAGE Publications.
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- NAESP. (1986). *18 Principals for 21st Century Schools*, Chapter 4: Recommendations for Preparation Programs for Elementary and Middle School Principals. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://www.npbea.org/Resources/NAESP21st.doc>
- Neill, S.R. (1984). An ethological approach to teacher's nonverbal communication. In: Le CAMPUS, J. & COSNIER, J. (Eds), *Ethology and Psychology*. Toulouse / University Paul Sabatier (Readings from the 19th International Ethological Conference).
- Norton, R. W. (1977). Teacher effectiveness as a function of communicator style. In: B. Ruben (Ed.), *Communication Yearbook 1*, 525-542. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Norton, R. W., & Nussbaum, J. F. (1980). Dramatic behaviors of the effective teacher. In: D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 4*, 565-582. New Brunswick: Transaction.
- Norton, R. W. (1983). *Communicator style: Theory, application, and measures*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nussbaum, J. F., & Scott, M. D. (1980). Student learning as a relational outcome of teacher-student interaction. In: D. D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 4*, 533-552. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Nussbaum, J. F. (1984). Classroom behavior of the effective teacher. *Communication*, 13, 81-94.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education Policy Analysis 2005-2006*. OECD: Paris
- OECD. (2005). *The Definition and selection of key competencies – Executive Summary. DeSeCo Project*. OECD: Paris.

- OECD. (2006). *The Teaching Workforce: Meeting Aspirations and Enhancing Motivation, Education Policy Analysis 2005-2006*. OECD: Paris.
- OECD. (2017). Gender imbalances in the teaching profession. *Education Indicators in Focus*. 49. OECD Publishing: Paris. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en>
- Piaget, J. (1966). *The psychology of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul
- Rhodes, R. E., Matheson, D. H., Blanchard, C. M., & Blacklock, R. E. (2008). Evaluating timeframe expectancies in physical activity social cognition: Are short- and long-term motives different?. *Behavioral Medicine*, 34, 85-93.
- Rosenshine, B. (1971). Teaching behaviors related to pupil achievement: A review of research. In: I. Westbury & A. A. Bellack (Eds.), *Research into classroom processes*, 51-100. New York, NY: Teachers College Press.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (Eds.). (2004). *Developing Key Competencies in Education: some lessons from international and national experience*. Geneva: UNESCO/BIE.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2000). Definition and selection of key competences. In: *The INES compendium: Contribution from the INES networks and working groups*, 67-80. Paris: OECD.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research. *Report by the Institute of Education*, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Sternberg, R. J., and Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Tschannen- Moran, M. et al. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research* 68(2), 202-248.
- Valerie C., Manooch J. & Jon F. N. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives, *Communication Education*, 37(2), 127-141. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/03634528809378710>
- Woodhead, M., Faulkner, D., & Littleton, K. (Eds.) (1999). *Making sense of social development*. Patra: Hellenic Open University.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cedefop, (2017). *Πρόβλεψη Δεξιοτήτων: Κοιτάζοντας το μέλλον*. Ενημερωτικό Σημείωμα. Διαθέσιμο στο: [http://www.cedefop.europa.eu/files/9124\\_el.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9124_el.pdf)

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Faulkner, D. & Woodhead, M.(1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Μ. Παπαδοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα : Πεδίο
- Gottman, J., (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Πεδίο
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων*. Αθήνα: Σάκκουλα
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μετφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Moll, L. & Whitmore, K. (1999). Ο Vygotsky στη σχολική πρακτική: Η μετάβαση από την ατομική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή. *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, 2, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Tharp, R. - Gallimore, R. (1999), *Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση, Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, 2, Πάτρα: Ε.Α.Π.

#### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής-ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις* (2<sup>η</sup> έκδ.). Ιωάννινα: Εκδόσεις Γέφυρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αντωνιάδου, Ε. (2004). *Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο της εργασίας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλείου, Κ. (2004). *Μη λεκτική επικοινωνία: Η σημασία της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βλαχόπουλος, Γ. (2017). Ο ρόλος των ερωτήσεων στο μάθημα των Μαθηματικών: η οπτική των παιδιών Στ΄ τάξης. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα 13 - 15 Οκτωβρίου 2017



- Βρεττός, Ι. Ε. (1999). Ενθουσιασμός και εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού: γνώρισμα της προσωπικότητας ή ασκήσιμη συμπεριφορά; *Μακεδόν*, 3. Φλώρινα.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Συμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13.
- ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2016). Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2016/2017: Δημοτικά (σχολικός πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό)  
Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr/el/statistics/pop>
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, 9/11/2000.
- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2011) Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7(1).
- Θεοφανίδου, Κ. (2009). *Διερεύνηση επικοινωνιακής στρατηγικής και εφαρμογών σε επιλεγμένο δείγμα του Ελληνικού Τραπεζικού Συστήματος - μια εμπειρική προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κανάκης, Ι.(2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας : Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- ΚΑΝΕΠ. (2017). Τα Βασικά Μεγέθη Της Εκπαίδευσης 2017-2018. *Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση. Μέρος Α: πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την απασχόληση (2005-2016)*. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ: Ηλεκτρονική έκδοση
- Καταβάτη Ε. & Τσερεγκούνη Α.(2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 286-294. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καυάλης, Α. (1999). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, *Μακεδόν*, 3. Φλώρινα
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π.Ι. (2002). Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο νηπιαγωγείο. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία: Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*, τ. 3. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντάκος, Α. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Η. G. Klinzing, Ν.Ε., Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιμ. Εκδ.), *Επικοινωνία και Εκπαίδευση: Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ. 1 (σσ. 6-9). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α.& Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούτης, Χ. (2018). *Η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών τους*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση (Γ' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μιχαηλίδου – Ευρυπίδου, Α. (Επιμ.: Παντζιαρά, Μ., Μακρυγιάννη, Χ., Βαλιαντή, Σ.) (2011). Αποτελεσματική Διδασκαλία: Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας (Δημοτική Εκπαίδευση). *Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών & Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*. Δ' Έκδοση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Νάσαινας Γ. – Τσίγκα Ε., (2004). Οι επιμορφωτικές ανάγκες Διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πελοποννήσου. *Πρακτικά συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας με θέμα: «Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί – Καινοτομίες»*, Πάτρα, 9-10 Ιανουαρίου 2004.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2, 81-90. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και σχολικός σύμβουλος (έρευνα). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). Κοινωνικές Δεξιότητες: Η σχέση τους με το χώρο της αγοράς. *2ο Διεθνές συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 113-124.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). Δεξιότητες-κλειδιά & Κοινωνικές Δεξιότητες στη διαβίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. *2ο Διεθνές συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 171-183.
- Παπαδοπούλου, Γ. (2008). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην επικοινωνία στην τάξη. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*. Δεκέμβριος 2008.
- Παπαϊωάννου Α., Γιαβρίμης Π., Βαλκάνος Ε. & Κατσαφούρος Κ.(2011). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Διερευνητική μελέτη. Ανακτήθηκε 23-2-2019. Διαθέσιμο στο <http://www.uth.gr/tovima/periexomena.htm>
- Παπός, Α.Ε. (1990). *Διδακτική μεθοδολογία και προσχολική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και προτεινόμενες πολιτικές επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1996) *Επικοινωνώ άρα υπάρχω. Δημόσιες σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (4η εκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ., (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Π. (2003). *Παιδαγωγική Επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία: Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Τζάνη, Μ., & Παμουκτσόγλου Τ. (1998). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Ερωδιός.
- Τριλιανός, Α.(1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Τυφοξύλου, Μ. (2012). *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ΑεξΑΕ*. Μελέτη περίπτωσης: το προπτυχιακό πρόγραμμα «Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός» του Ε.Α.Π. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
- Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού Και Αθλητισμού. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. (Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο, σσ. 18-20). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική- Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg



**5. Χρησιμοποιώ τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με σκοπό:**  
(Ταξινομήστε με αριθμούς από το 1-6, από την πιο σπάνια χρήση(1), στην πιο συχνή(6) )

- Να αξιολογήσω τους μαθητές
- Να βεβαιωθώ πως κατανόησαν το μάθημα
- Να κάνω παρατηρήσεις/κρίσεις/σχόλια
- Να προσελκύσω τα παιδιά στο μάθημα
- Να καταφύγω σε μετωπική διδασκαλία
- Να εμπλέξω τα παιδιά σε συζήτηση με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης

**6. Πιστεύω πως η αξιολόγηση στην τάξη, χρησιμοποιείται κυρίως για :**  
(Διαλέξτε μια απάντηση)

- Κατάταξη των παιδιών σε καλούς/κακούς μαθητές
- Αναγνώριση των αναγκών των παιδιών
- Αυτοαξιολόγηση
- Χρήση των πληροφοριών στην οργάνωση της διδασκαλίας
- Ανατροφοδότηση

**7. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ενός δασκάλου;**

- α. ....
- β. ....
- γ. ....
- δ. ....
- ε. ....
- στ. ....

**8. Πόσο συχνά κάνετε χρήση των επικοινωνιακών σας δεξιοτήτων καθώς αλληλεπιδράτε με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας;**

- Καθόλου
- Σπάνια
- Συχνά
- Πολύ συχνά
- Συνέχεια

9. Θεωρείτε αναγκαία την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα επικοινωνίας;

- Καθόλου     Λίγο     Αρκετά     Πολύ     Πάρα πολύ

Παρακαλώ αιτιολογείστε συνοπτικά την απάντησή σας.

.....  
.....  
.....  
.....

10. Σημειώστε 5 από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, που αντιπροσωπεύουν τον τρόπο που επικοινωνείτε και μιλάτε στην τάξη :

- |                  |                       |                          |                       |
|------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| βιαστικά         | <input type="radio"/> | με ευφράδεια             | <input type="radio"/> |
| απρόσεκτα        | <input type="radio"/> | παραπλανητικά            | <input type="radio"/> |
| πειστικά         | <input type="radio"/> | ειλικρινά                | <input type="radio"/> |
| με σαφήνεια      | <input type="radio"/> | επιδεικτικά              | <input type="radio"/> |
| παρορμητικά      | <input type="radio"/> | ήρεμα                    | <input type="radio"/> |
| μεγαλόφωνα       | <input type="radio"/> | με εξεζητημένο λεξιλόγιο | <input type="radio"/> |
| κατανοητά        | <input type="radio"/> | με αυτοπεποίθηση         | <input type="radio"/> |
| χωρίς συναίσθημα | <input type="radio"/> | ανοργάνωτα               | <input type="radio"/> |
| αδιάκοπα         | <input type="radio"/> | κάτι άλλο;.....          | <input type="radio"/> |