



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΤΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**

Της

ΧΑΙΡΕΤΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

2021



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΤΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**

Της

ΧΑΙΡΕΤΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗΣ

Υποβληθείσα στη Σχολή Οικονομικών, Διοίκησης και Πληροφορικής σε μερική
εκπλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου σπουδών στη
Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο
Νεάπολις

Ιανουάριος 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 04/02/2021 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

**3-ΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΝ 04/02/2021**

Πρώτη επιβλέπουσα: Μουσένα Ελένη

Μέλος εξεταστικής επιτροπής: Ρέππα Αθανασούλα

Μέλος εξεταστικής επιτροπής: Ράπτης Νικόλαος

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΤΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Διπλωματική Εργασία

Ονοματεπώνυμο Επιβλέπουσας Καθηγήτριας: Δρ. Μουσένα Ελένη

Ονοματεπώνυμο Κοσμήτορα: Ψυλλάκη Μαρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις επικοινωνιακές δεξιότητες των νηπιαγωγών και των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων της Αττικής. Εστιάζει στην επικοινωνία μεταξύ των νηπιαγωγών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και στον ρόλο της/του Προϊσταμένης/ου αναφορικά με την προώθηση της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα. Οι δεξιότητες επικοινωνίας των νηπιαγωγών στην Ελλάδα δεν έχουν διερευνηθεί και η παρούσα εργασία έρχεται να συμπληρώσει σ' ένα βαθμό το υπάρχον ερευνητικό κενό. Στην έρευνα που παρουσιάζεται, συμμετείχαν 185 νηπιαγωγοί και προϊσταμένες νηπιαγωγείων που υπηρετούν στο νομό Αττικής και πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2020. Η έρευνα είναι ποσοτική και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν εκτελώντας περιγραφική στατιστική ανάλυση και ανάλυση συσχετίσεων με τη χρήση της πλατφόρμας IBM SPSS v.23. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί στην Αττική κατέχουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες και αξιοποιούν στο βαθμό που μπορούν. Διαπιστώθηκε επίσης ο σημαντικός ρόλος των προϊσταμένων στην εγκαθίδρυση της επικοινωνίας τόσο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών της μονάδας. Σε σχέση με τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, αναδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί προτιμούν εκείνους που επιτρέπουν την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Ωστόσο, ένα από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας είναι η έλλειψη επιμόρφωσης στο ζήτημα της επικοινωνίας με τους γονείς. Στην βάση αυτή, προτείνονται κατάλληλες δράσεις για τον σχεδιασμό και την ενσωμάτωση της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να υπάρξει η κατάλληλη ενδυνάμωση τους στο πεδίο αυτό.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, Διαπροσωπική Επικοινωνία, Συνεργασία, Διοίκηση, Νηπιαγωγεία

ABSTRACT

This thesis deals with the communication skills of teachers and Heads of kindergartens in Attica. It focuses on the communication between the kindergarten teachers, the teachers and the parents, as well as the role of the Principal regarding the promotion of the communication in the school unit. The communication skills of kindergarten teachers in Greece have not been explored and the present work comes to fill to some extent the existing research gap. The research presented, was conducted amongst 185 teachers and principals of kindergartens serving in the prefecture of Attica in October and November 2020. The research is quantitative and the data were collected using a structured questionnaire. The research data were analyzed by performing descriptive statistical analysis and correlation analysis using the IBM SPSS v.23 platform. The results of the analysis showed that kindergarten teachers in Attica possess the necessary communication skills which they utilize as much as they can. The important role of the principals in establishing communication between both parents and teachers as well as between the teachers of the unit was also noted. In terms of ways of communicating with parents, it has been shown that kindergarten teachers prefer those who allow face-to-face communication with parents. However, one of the important findings of the research is the lack of training in the issue of communication with parents. On this basis, appropriate actions are proposed for the planning and integration of appropriate teacher training in communication with parents, so that there is appropriate empowerment in this area.

Keywords: Communication, Interpersonal Communication, Collaboration, Administration, Kindergartens

Αφιέρωση

Στα παιδιά μου Άνθια-Φανουρία και Αρετή που φωτίζουν τη ζωή μου και μου δίνουν καθημερινά μαθήματα ανιδιοτελούς αγάπης.

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας διπλωματικής μου εργασίας κ. Ελένη Μουσένα για την πολύτιμη καθοδήγησή της, για την άψογη συνεργασία και για την προθυμία της να με βοηθήσει όποτε το χρειαζόμουν.

Επίσης τις συναδέλφισσες αλλά και τους συνάδελφους Νηπιαγωγούς και προϊσταμένες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο γιατί χωρίς τη συμμετοχή τους δεν θα ολοκληρωνόταν η εργασία.

Τέλος την οικογένειά μου και τα παιδιά μου που δεν τους αφιέρωσα, λόγω του διαβάσματος, το χρόνο που θα ήθελα και κυρίως τη μητέρα μου και τον πατέρα μου για την ψυχολογική και όχι μόνο στήριξη όλο αυτό το διάστημα.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract	7
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	15
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	19
2.1 Επικοινωνία.....	19
2.1.1 Στοιχεία επικοινωνίας	20
2.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες	22
2.2.1 Άξονες επικοινωνιακών δεξιοτήτων	22
2.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη	25
2.3 Επικοινωνία και σχολικό περιβάλλον	27
Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός και Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας	35
3.1 Εργαλείο Έρευνας.....	37
3.3 Συγκέντρωση δεδομένων	39
3.4 Ηθική της έρευνας.....	39
3.5 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης δεδομένων	40
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων Έρευνας	41
4.1 Παρουσίαση δείγματος – δημογραφικά στοιχεία.....	41
4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	45
4.2.1 Σημασία της επικοινωνίας με τους γονείς μαθητών.....	46
4.2.2 Συχνότητα και Μέθοδοι Επικοινωνίας.....	48
4.2.3 Προκλήσεις στην επικοινωνία με τους γονείς.....	49
4.2.4 Επικοινωνιακές δεξιότητες	50
4.2.5 Επικοινωνία με γονείς και ρόλος προϊσταμένης/ου	52
4.2.6 Επικοινωνία μεταξύ Εκπαιδευτικών του Σχολείου	53
4.2.7 Διαχείριση Συναισθημάτων και επικοινωνία	56

4.3	Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	57
4.3.1	Ανάλυση συσχετίσεων	57
	Κεφάλαιο 5: Συζήτηση	63
5.1	Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας των νηπιαγωγών	63
5.2	Τρόποι επικοινωνίας	65
5.3	Σημασία και προώθηση της επικοινωνίας με τους γονείς.....	67
5.4	Ο ρόλος του προϊσταμένου/ης για την ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων	68
5.5	Αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην επικοινωνία.....	69
5.6	Η ενδοσχολική επικοινωνία	70
	Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	71
6.1	Περιορισμοί της έρευνας.....	73
6.2	Προτάσεις.....	73
6.3	Προτάσεις για μελλοντική εργασία.....	74
	Βιβλιογραφία.....	75
	Παράρτημα Α – Εργαλείο έρευνας.....	83
	Παράρτημα Β – Πίνακας Δεδομένων Έρευνας	95

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικία	42
Γράφημα 2 Κατανομή δείγματος με βάση την οικογενειακή κατάσταση	43
Γράφημα 3 Κατανομή του δείγματος με βάση την αναφερόμενη προϋπηρεσία	44
Γράφημα 4 Κατανομή δείγματος με βάση τους τίτλους σπουδών.....	45
Γράφημα 5 Αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης από την επικοινωνία του δείγματος με τους γονείς των μαθητών	47
Γράφημα 6 Τρόποι επικοινωνίας με άλλους συναδέλφους.....	54

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Αποτελέσματα ανάλυσης ερωτήματος αξιολόγησης της σημασίας και επίδρασης της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών	46
Πίνακας 2 Αξιολόγηση συχνότητας χρήσης διαφορετικών μέσων επικοινωνίας με γονείς μαθητών	48
Πίνακας 3 Αξιολόγηση συχνότητας εμφάνισης δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς.....	49
Πίνακας 4 Συχνότητα χρήσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων	51
Πίνακας 5 Αξιολόγηση ρόλου προϋσταμένης/ου στην επικοινωνία με τους γονείς.....	52
Πίνακας 6 Αξιολόγηση επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών.....	55
Πίνακας 7 Αξιολόγηση τρόπου διαχείρισης συναισθημάτων.....	56
Πίνακας 8 Δημογραφικά στατιστικά δείγματος.....	95
Πίνακας 9 Τρόποι επικοινωνίας με συναδέλφους.....	96

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών στη βέλτιστη ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα θέμα στο πεδίο της εκπαίδευσης για το οποίο υπάρχει ξεκάθαρη συναίνεση στη σχετική βιβλιογραφία (Epstein et al, 2018, σ.1).

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές του σχολείου θέλουν να γνωρίζουν πώς να συνεργάζονται με τους γονείς με θετικούς τρόπους και πώς να εμπλέκουν τους γονείς για να αυξήσουν την επιτυχία των μαθητών. Οι γονείς από την άλλη πλευρά θέλουν να μάθουν εάν τα σχολεία παρέχουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, θέλουν να έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κάνουν το καλύτερο δυνατό και θέλουν να ενημερώνονται για το πώς να συνδεθούν και να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές του σχολείου. Οι μαθητές θέλουν να πετύχουν στο σχολείο. Ξέρουν ότι χρειάζονται καθοδήγηση, υποστήριξη και ενθάρρυνση από γονείς, δασκάλους και άλλα μέλη της κοινότητας (Epstein et al, 2018, σ.67).

Το έρεισμα για την πραγματοποίηση της έρευνας που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, προέκυψε από την ίδια εμπειρία της συγγράφουσας ως εκπαιδευτικός. Εν γένει, παρατηρήθηκε μια σχετική έλλειψη συχνής και ποιοτικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών, γεγονός που οδηγούσε πολλές φορές σε δυσκολία στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Τα προβλήματα στην επικοινωνία προέκυπταν γενικά από την αδυναμία πολλές φορές των εκπαιδευτικών να χειριστούν σωστά ή να κατανοήσουν τους γονείς, αλλά και από την αδυναμία παρακίνησης των γονέων προς μια πιο πυκνή και στενή επικοινωνία.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις επικοινωνιακές δεξιότητες των Νηπιαγωγών και των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων της Αττικής. Εστιάζει στην επικοινωνία μεταξύ των νηπιαγωγών, μεταξύ αυτών και των γονέων, καθώς και στον ρόλο της/του Προϊσταμένης/ου αναφορικά με την προώθηση της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα. Έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά όσον αφορά τις/τους νηπιαγωγούς υπάρχει ερευνητικό κενό. Δεδομένης της ευαίσθητης φύσης της συγκεκριμένης περιόδου της ζωής των μαθητών, ως προπομπού για την υπόλοιπη

ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, η εμπλοκή των γονέων καθώς και το κτίσιμο των απαραίτητων δίαυλων μεταξύ του σχολείου και των γονέων είναι κρίσιμης σημασίας.

Επικεντρώνεται στο ρόλο της προϊσταμένης, να επικοινωνεί ενέργειες και σχέδια και στην ικανότητά της να δημιουργεί ένα θετικό και εποικοδομητικό περιβάλλον για όλους. Αυτό συνεπάγεται εστίαση στις δεξιότητες διαχείρισης της προϊσταμένης για επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και γονείς, δημιουργώντας μια αμοιβαία συνειδητοποίηση των προσδοκιών σχετικά με την ανάπτυξη των μαθητών.

Η εργασία είναι δομημένη σε συνολικά έξι κεφάλαια, πλέον του παρόντος, τα οποία εξετάζουν και παρουσιάζουν το θεωρητικό υπόβαθρο, αναλύουν την μεθοδολογία της πρωτογενούς έρευνας που διεξήχθη και παρουσιάζουν την σχετική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Μια σύντομη περιγραφή των υπολοίπων κεφαλαίων της εργασίας έχει ως εξής:

Στο Δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί ορισμοί βασικών εννοιών που πραγματεύεται η παρούσα εργασία βάση της βιβλιογραφίας. Παράλληλα, παρουσιάζεται μια εκτενής, κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών συναφών εργασιών από την σχετική βιβλιογραφία (Ελληνική και Διεθνή). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση (δευτερογενής έρευνα) έχει σαν στόχο αφενός να σταθμίσει την υπάρχουσα γνώση στο σχετικό πεδίο, και αφετέρου να βοηθήσει στην συγκέντρωση στοιχείων και αποτελεσμάτων βάση των οποίων θα κριθούν εν τέλει τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας της εργασίας.

Στο Τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της εμπειρικής έρευνας της εργασίας. Παρουσιάζεται το εργαλείο έρευνας και ο σχεδιασμός του, ο καθορισμός και η επιλογή του δείγματος, ενώ αναλύονται και διάφορα περαιτέρω ζητήματα της έρευνας όπως η ηθική αυτής. Επιπλέον, συνοπτικά παρουσιάζονται οι στατιστικές μέθοδοι ελέγχου που θα αξιοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας καθώς και αναλύεται και η αξιοπιστία των δεδομένων βάση του δείκτη Cronbach's alpha.

Στο Τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας και μια πρώτη αξιολόγηση-συζήτηση αυτών.

Στο Πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συζήτηση της εργασίας, ήτοι η αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και η σύγκριση-ανάλυση τους σε σχέση με αντίστοιχα ευρήματα στην βιβλιογραφία για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο Έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας, ενώ διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και κατάλληλες προτάσεις για την βελτίωση της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς όσο και της συμβολής του διευθυντού του σχολείου ως προς την διαχείριση της επικοινωνίας και την βελτίωση αυτής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Επικοινωνία

Κατά βάση, η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που σχετίζεται με την αποστολή, λήψη και ερμηνεία μηνυμάτων. Πέραν αυτού, ωστόσο, η έννοια της επικοινωνίας δεν είναι τόσο εύκολο να προσδιοριστεί. Εξετάζοντας το πλήθος των ορισμών της επικοινωνίας, ο Dance (1970) εντόπισε τέσσερις παραλλαγές. Η πρώτη αφορούσε σε ορισμούς με στενό επίπεδο παρατήρησης, όπως για παράδειγμα, ο Dance (1967, όπως αναφέρεται στο Dance & Larson, 1985, Παράρτημα Α) που την όρισε ως *«η πρόκληση μιας απόκρισης μέσω λεκτικών συμβόλων»*.

Η δεύτερη παραλλαγή αφορά σε ορισμούς που έχουν ένα ευρύ επίπεδο παρατήρησης. Για παράδειγμα, ένας άλλος ορισμός λέει ότι η επικοινωνία είναι *«όλες οι διαδικασίες με τις οποίες ένα μυαλό μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο»* (Weaver, 1949. σελ.11).

Η τρίτη παραλλαγή αφορά στην στάση που ο ορισμός παίρνει εσκεμμένα. Κάποιοι ορισμοί δηλώνουν ρητά ότι για να υπάρξει επικοινωνία, η ανταλλαγή μηνυμάτων πρέπει να είναι σκόπιμη όπως για παράδειγμα: *«εκείνες οι καταστάσεις στις οποίες μια πηγή μεταδίδει ένα μήνυμα σε έναν παραλήπτη με συνειδητή πρόθεση να επηρεάσει τις συμπεριφορές του τελευταίου»* (Dance & Larson, 1985, Παράρτημα Α).

Τέλος η τελευταία παραλλαγή αφορά σε ορισμούς που λαμβάνουν έναν προσανατολισμό. Τέτοιοι ορισμοί εντάσσονται στην ιδέα ότι οποιαδήποτε δράση είναι ενδεχομένως επικοινωνιακή, ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ή όχι ο σκοπός μεταφοράς ενός μηνύματος. Για παράδειγμα, ο ορισμός: *«η επικοινωνία δεν αναφέρεται μόνο στη λεκτική, ρητή και σκόπιμη μετάδοση μηνυμάτων [...] Η έννοια της επικοινωνίας πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι επηρεάζουν ο ένας τον άλλον»* (Dance & Larson, 1985, Παράρτημα Α).

Κατά συνέπεια, ο ορισμός της επικοινωνίας είναι εμφανές, ότι αποτελεί δύσκολο και πολυσύνθετο αντικείμενο. Για τις ανάγκες της εργασίας, η επικοινωνία ορίζεται ως εξής: *«Η διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο (πομπός) σε ένα άλλο άτομο (δέκτης), είτε άμεσα είτε έμμεσα (με την χρήση ενός μέσου επικοινωνίας ή ενός τρίτου ατόμου), έχοντας συγκεκριμένο σκοπό και πρόθεση»* (Κοντάκος, Πολεμικός & Παπαγιαννάκος, 2002, σ. 251).

2.1.1 Στοιχεία επικοινωνίας

Ο Craig (1999), όπως και οι Heath και Bryant (2000) σχολίασαν ότι η επικοινωνία απαιτεί την συνεισφορά τουλάχιστον δύο μερών στη συνεχιζόμενη και δυναμική ακολουθία γεγονότων κατά τα οποία το κάθε μέρος επηρεάζεται από και επηρεάζει το άλλο σε ένα σύστημα αμοιβαίου προσδιορισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας, στην απλούστερη μορφή της, έχουν αναγνωριστεί ότι περιλαμβάνουν τους επικοινωνούντες, τα μηνύματα, το μέσο, το κανάλι, το θόρυβο, την ανατροφοδότηση και το πλαίσιο (Gudykunst, 1991. Adler & Towne, 1996). Συνοπτικά για κάθε ένα εξ αυτών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008):

Επικοινωνούντες. Στα πρώτα μοντέλα επικοινωνίας, ο ένας ορίζεται ως η Πηγή, ο άλλος ως ο Δέκτης και η διαδικασία εκκινεί όταν ο πρώτος μεταδώσει ένα μήνυμα στον δεύτερο. Αυτό είναι ένα καλό παράδειγμα αυτού που ο Clappitt (2001) ονόμασε επικοινωνία «Βέλους», δηλαδή επικοινωνία σε μία κατεύθυνση. Πιο πρόσφατα αναγνωρίστηκε η απλότητα αυτής της και καθορίστηκε ότι οι επικοινωνούντες είναι κατ' ουσία «πομποδέκτες» (DeVito, 1998).

Μήνυμα. Το μήνυμα μπορεί να θεωρηθεί ως το περιεχόμενο της επικοινωνίας που ενσωματώνει αυτό που οι επικοινωνούντες επιθυμούν να μοιραστούν (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Ο Gouran (1990) το περιέγραψε ως «ένα πρότυπο σκέψης, διαμόρφωση ιδεών ή άλλη ανταπόκριση σε εσωτερικές συνθήκες για τις οποίες εκφράζονται τα άτομα» (σελ. 6). Το μήνυμα κωδικοποιείται και αποκωδικοποιείται από τους συμμετέχοντες (O'Hair & Friedrich, 1992).

Μέσο. Το μέσο αφορά στο μέσο μεταφοράς του μηνύματος. Ο Fiske (2010) περιέγραψε τρεις τύπους μέσων:

Μέσα παρουσίασης - π.χ. η φωνή, το πρόσωπο, το σώμα.

Μέσα αντιπροσώπευσης - π.χ. βιβλία, πίνακες ζωγραφικής, αρχιτεκτονική, φωτογραφίες.

Τεχνολογικά / μηχανικά μέσα - π.χ. τηλεόραση, ραδιόφωνο, CD, τηλέφωνο.

Τα μέσα διαφέρουν στα επίπεδα κοινωνικής παρουσίας που παρέχονται. Όπως εξήγησαν οι Straub και Karahanna (1998) αυτός είναι ο βαθμός στον οποίο «ένα μέσο επιτρέπει σε έναν συμμετέχοντα να βιώσει τους υπόλοιπους ως ψυχολογικά παρόντες» (σελ. 161). Οι επιλογές ως προς το καταλληλότερο μέσο για χρήση εξαρτώνται από παράγοντες όπως η υπό εξέταση εργασία (Westmyer & Rubin, 1998. Harwood, 2000. O'Sullivan, 2000).

Κανάλι. Η διαφορά αυτού του στοιχείου και της έννοιας του μέσου είναι μερικές φορές θολές στη βιβλιογραφία, και πράγματι οι δύο όροι χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά. Το «κανάλι» αναφέρεται σε αυτό που «συνδέει» τους επικοινωνούντες και φιλοξενεί το μέσο. Ο DeVito (1993: 16) το περιέγραψε ως «*γέφυρα που συνδέει την πηγή και το δέκτη*». Ο Fiske (2010) έδωσε ως παραδείγματα φωτεινά κύματα, ηχητικά κύματα, ραδιοκύματα καθώς και καλώδια. Ομοίως, ο DeVito (1993) μίλησε για το:

φωνητικό-ακουστικό κανάλι που μεταφέρει την ομιλία.

οπτικό κανάλι ή/και κανάλι χειρονομίας που διευκολύνει πολύ τη μη λεκτική επικοινωνία.

χημικό ή/και οσφρητικό κανάλι που εξυπηρετεί τη μυρωδιά.

κανάλι αφής που επιτρέπει τη διαπροσωπική χρήση της αφής.

Κώδικας. Ένας κώδικας είναι ένα σύστημα νοήματος που μοιράζεται μια ομάδα. Προσδιορίζει σημεία και σύμβολα που χαρακτηρίζουν αυτόν τον κώδικα και καθορίζει κανόνες και συμβάσεις για τη χρήση τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Θόρυβος. Υπό αυτό το πλαίσιο, η λέξη αναφέρεται σε οποιαδήποτε παρέμβαση στην επιτυχία της επικοινωνιακής πράξης, παραμορφώνοντας ή υποβαθμίζοντας έτσι το μήνυμα, έτσι ώστε η έννοια του να μην είναι αυτή που προορίζεται (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Ως εκ τούτου, ο θόρυβος μπορεί να προέρχεται από την πηγή, το κανάλι, το δέκτη ή το

πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν οι συμμετέχοντες. (Gudykunst & Ting-Toomey, 1996).

Ανατροφοδότηση. Μέσω της ανατροφοδότησης, ο Πομπός μπορεί να κρίνει σε ποιο βαθμό το μήνυμα έχει ληφθεί επιτυχώς και τον αντίκτυπο που είχε. Η παρακολούθηση των αντιδράσεων του δέκτη επιτρέπει τις επόμενες επικοινωνίες να προσαρμόζονται και να ρυθμίζονται ώστε να επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η ανατροφοδότηση, επομένως, είναι ζωτικής σημασίας για τα επιτυχή αποτελέσματα.

Πλαίσιο. Όλες οι επικοινωνίες πραγματοποιούνται μέσα σε ένα πλαίσιο και επηρεάζονται καθοριστικά από αυτό (Rosengren, 2000).

2.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες

2.2.1 Άξονες επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Το βασικό μοντέλο σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες δημιουργήθηκε από τον Albert Mehrabian (1970). Το μοντέλο αυτό καθόριζε ότι στην κατά πρόσωπο επικοινωνία τρία βασικά στοιχεία είναι αυτά που καθορίζουν εν τέλει την έκβαση της διαδικασίας, ήτοι η γλώσσα του σώματος, η λεκτική επικοινωνία και ο τόνος της φωνής. Στην εξέλιξη του μοντέλου, οι τρεις αυτοί άξονες διευρύνθηκαν στην λεκτική επικοινωνία, την μη λεκτική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση.

Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο λόγια όσο και τις «λεκτικές εκφράσεις» που μεταδίδονται είτε μέσω συνομιλίας είτε μέσω του γραπτού λόγου. Τα λεκτικά μηνύματα δημιουργούνται μέσω της γλώσσας. Η αποτελεσματική επικοινωνία συνεπάγεται ακριβείς ερμηνείες των λεκτικών μηνυμάτων των άλλων, καθώς το νόημα συνδημιουργείται. Διαφορετικά, οι έννοιες των λέξεων κατά την λεκτική επικοινωνία δεν θα γίνουν κατανοητές (O'Hair & Friedrich, 1992).

Η λεκτική επικοινωνία αφορά κυρίως στους κανόνες επικοινωνίας – τη κοινή κατανόηση του τι σημαίνει επικοινωνία και τι συνιστά την κατάλληλη επικοινωνία δεδομένου του πλαισίου. Δύο είδη κανόνων καθοδηγούν την επικοινωνία (Pearce & Conklin, 1979). Οι κανονιστικοί περιγράφουν πότε, πώς, πού και με ποιον μπορεί το άτομο να επικοινωνήσει για ορισμένα πράγματα. Οι συστατικοί κανόνες ορίζουν τι σημαίνει επικοινωνία και κανονίζουν την συμπεριφορά του ατόμου μέσα σε αυτή, όπως την επίδειξη συναισθημάτων και το καθορισμό του τι θεωρείται ακατάλληλο (π.χ. διακοπή συνομιλιών) (Duck, 2007. Wood, 2009).

Η λεκτική επικοινωνία μπορεί περαιτέρω να διαχωριστεί στην προφορική και γραπτή επικοινωνία. Η πρώτη αφορά στην χρήση της ομιλίας και κατά συνέπεια εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση του λόγου και την γραπτή επικοινωνία που αφορά στην χρήση του γραπτού λόγου (Αντωνιάδου, 2014). Η τελευταία στηρίζεται στη ξεκάθαρη και δομημένη γραφή.

Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλους αυτούς τους τρόπους που τα άτομα επικοινωνούν χωρίς λόγια. Ένας ορισμός για τη μη λεκτική επικοινωνία είναι «η επικοινωνία με τρόπο άλλο εκτός από τη γραπτή ή προφορική γλώσσα που δημιουργεί νόημα για κάποιον» (Ivy & Wahl, 2014, σ. 5). Τα βασικά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, αφορούν στις χειρονομίες και την στάση του σώματος, την βλεμματική επαφή, το άγγιγμα, τα παραγλωσσικά στοιχεία, το προσωπικό χώρο και την προσωπική εμφάνιση (Αντωνιάδου, 2014). Αυτά συνοδεύουν το μήνυμα που μεταφέρεται και το διαμορφώνουν σε σχέση με την διάθεση και στάση του ομιλητή. Αντίστοιχα επιτρέπουν την μεταβολή της αλλαγής του μηνύματος και εν γένει είναι πιο αντιληπτά, κατανοητά αλλά και πιστευτά σε σχέση με τα λεκτικά στοιχεία ,ιδιαίτερα στην περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των δύο (Αντωνιάδου, 2014).

Οι εκφράσεις του προσώπου ως στοιχεία είναι από τα πιο σημαντικά στην μη λεκτική επικοινωνία καθώς εκφράζουν ανοιχτά στάσεις και συναισθήματα των συμμετεχόντων. Η γλώσσα του σώματος παράλληλα μπορεί επίσης να έχει σημαντική συνεισφορά στην μεταφορά μηνυμάτων, αλλά και στην ρύθμιση της επικοινωνίας όταν είναι συγχρονισμένη με την διάθεση των συμμετεχόντων. Παραδείγματος χάριν, ο τρόπος που κάθετε και κινείται ο ομιλητής μπορεί να μεταδώσει επιτυχώς τα συναισθήματα του καθώς και την

διάθεση του. Περαιτέρω, η βλεμματική επαφή και η διατήρηση της κατά την πρόσωπο σε πρόσωπο επικοινωνία επίσης συνεισφέρει στην μεταφορά μηνυμάτων σχετικά με τα συναισθήματα, την στάση και την διάθεση, αλλά παράλληλα μπορεί να αυξήσει την εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ αντίστοιχα η έλλειψη αυτής να την μειώσει. Το άγγιγμα έχει μέσω της αφής την δυνατότητα να μεταφέρει άμεσα μηνύματα μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά υπόκειται σε κανονιστικούς παράγοντες (δεν επιτρέπεται πάντα) (Κούρτη, 2007).

Τα παραγλωσσικά στοιχεία μπορούν επίσης να μεταφέρουν συναισθήματα, παράλληλα εμφανίζοντας την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των συνομιλητών. Σε αυτά περιλαμβάνονται η ένταση της φωνής και ο τόνος της, ο ρυθμός και η άρθρωση της ομιλίας καθώς και η χρήση ή όχι παύσεων. Ο προσωπικός χώρος είναι ο χώρος που υφίσταται γύρω από το άτομο με την έκταση του να είναι εξαρτώμενη από τα χαρακτηριστικά (κουλτούρα, ηλικία κ.α.) και τα συναισθήματα του. Τέλος, η προσωπική εμφάνιση είναι σημαντική στον σχηματισμό των πρώτων εντυπώσεων και στην δημιουργία πλεονεκτικής ή μη θέσης και ανάπτυξης καλών σχέσεων (Κούρτη, 2007. Rickheit & Strohner, 2008).

Η ενεργητική ακρόαση, αφορά στην πνευματική διαδικασία που ενεργοποιεί κάθε επικοινωνιακή πράξη καθώς όσο πιο ενεργητική είναι τόσο πιο επιτυχής καθίσταται. Ως συστατικό στοιχείο της καλής επικοινωνίας συνδράμει στην επιτυχημένη μετάδοση του μηνύματος και στη θετική ανταπόκριση του ακροατή απαιτώντας συνεχή προσπάθεια και αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωσή της (Μουσένα, 2020, 2021). Ως προϋπόθεση της ενεργητικής ακρόασης, αυτή πραγματοποιείται χωρίς εμπόδια (το θόρυβο που αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα) και ο ακροατής ακούει όλο το μήνυμα και το καταλαβαίνει εξ ολοκλήρου γι' αυτό και δε διακόπτει το συνομιλητή του αλλά τον βοηθά να συνεχίσει με ενθαρρυντικές φράσεις ή κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου ή του σώματος. Ακόμη, παραφράζει, ανακεφαλαιώνει ότι έχει ειπωθεί και διατυπώνει διευκρινιστικές ερωτήσεις για να κατανοήσει πλήρως το νόημα της συζήτησης ή του αιτήματος που του ασκήθηκε. Η διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης δηλαδή όταν το άτομο λαμβάνει το μήνυμα, το κατανοεί και αποκρίνεται κατάλληλα, είναι πιο κοπιαστική διαδικασία από την απλή ακρόαση αφού προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του ατόμου. Η ενεργός συμμετοχή υποδηλώνεται με την σύνοψη όσων ειπώθηκαν, την υπομονή, την υποβολή ερωτήσεων, την ειλικρίνεια, την κατανόηση, την αντίληψη των συναισθημάτων κλπ (Μουσένα, 2020).

2.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Το Emotional Quotient (EQ) είναι ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο συμπεριφοράς, το οποίο ξεχώρισε με την έκδοση του βιβλίου του Daniel Goleman (2005) με τίτλο «Emotional Intelligence» (Συναισθηματική νοημοσύνη). Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται όλο και περισσότερο με την οργανωτική ανάπτυξη και την ανάπτυξη ατόμων, όπως και με την σωστή επικοινωνία, επειδή οι αρχές της παρέχουν έναν νέο τρόπο κατανόησης και αξιολόγησης των συμπεριφορών των ανθρώπων, των τρόπων διαχείρισης, των στάσεων, των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, των δυνατοτήτων και των συναισθημάτων.

Ο Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η ευαισθητοποίηση σχετικά με τα συναισθηματικά μηνύματα τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον του είναι σημαντικός παράγοντας για την ατομική επιτυχία. Επισημαίνει επίσης τη σημασία των συναισθημάτων στις διαδικασίες σκέψης και λήψης αποφάσεων. Ο Goleman (1998, σελ.317) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη *«ως ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τόσο του ατόμου, όσο και των άλλων, αυξάνοντας την κατανόηση αυτών και επιτρέποντας τη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο του ατόμου όσο και των άλλων με βέλτιστο τρόπο»*. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), απαιτούνται παραδοσιακές ιδιότητες όπως η νοημοσύνη, το όραμα και η αποφασιστικότητα στην εργασία, στις σχέσεις και στην επικοινωνία, ωστόσο αυτές δεν είναι αρκετές. Σε αυτό το πλαίσιο, τα άτομα πρέπει να αναπτύξουν εσωτερικές ιδιότητες όπως η ανθεκτικότητα, η πρωτοβουλία, η αισιοδοξία και η προσαρμοστικότητα (Goleman, 2005). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της αυτορρύθμισης, των κινήτρων και κυρίως, της ενσυναίσθησης.

Υπάρχουν δύο ικανότητες στο μοντέλο του: προσωπικές δεξιότητες, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται τον εαυτό τους και κοινωνικές δεξιότητες που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα χειρίζονται τις σχέσεις (Goleman, 1998). Αυτές οι ικανότητες περιγράφονται σε τέσσερα κύρια συστατικά του μικτού μοντέλου ως: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική συνειδητοποίηση και διαχείριση σχέσεων. Το

μικτό μοντέλο του Daniel Goleman έχει έναν ευρύτερο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης και λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις κοινωνικές ικανότητες.

Οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης περιγράφονται από συγκεκριμένες κατηγορίες που προέρχονται από αριθμό πηγών. Η συναισθηματική συνειδητοποίηση, η ακριβής αυτοαξιολόγηση και η αυτοπεποίθηση είναι τρεις ικανότητες που συνιστούν τη διάσταση συναισθηματικής νοημοσύνης της αυτογνωσίας (Goleman, 1995).

Η αυτογνωσία είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις και τη διαίσθηση του. Είναι ένα μέτρο που παρέχει ειλικρίνεια όσον αφορά τις δυνατότητες κάποιου. Σύμφωνα με τον Goleman (1998), τα άτομα με ισχυρή αυτογνωσία έχουν την ικανότητα να προσδιορίσουν ρεαλιστικά τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Δεν εμπίπτουν στην επιρροή των αυτοκριτικών και δεν φοβούνται να παραδεχτούν τις αποτυχίες.

Η αυτοδιαχείριση είναι μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, που επιτρέπει τον έλεγχο των εσωτερικών καταστάσεων, των παρορμήσεων και των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η αυτοδιαχείριση αποδεικνύεται από την ικανότητα του ατόμου στον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η εξάσκηση της αυτοδιαχείρισης οδηγεί στην ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας νέων προτύπων συμπεριφοράς και επιλογής αντίδρασης σε διαφορετικές καταστάσεις.

Οι κοινωνικές ικανότητες που περιγράφονται από το μικτό μοντέλο του Goleman αποτελούνται από δύο διαστάσεις: ενσυναίσθηση και διαχείριση σχέσεων ή κοινωνικές δεξιότητες. Η ενσυναίσθηση αντιπροσωπεύει ένα κρίσιμο συστατικό της κοινωνικής νοημοσύνης. Αποδεικνύεται από την ικανότητα της αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, της πρόβλεψης των αναγκών τους και την καλλιέργεια ευκαιριών μέσω της ανάπτυξης διαφορετικών προσεγγίσεων για τους ανθρώπους. Ο Goleman (2005) επεκτείνει τον ορισμό της ενσυναίσθησης και περιλαμβάνει την έξυπνη χρήση συναισθημάτων για την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων και τη λήψη καλύτερων αποφάσεων.

Η κοινωνική ευαισθητοποίηση είναι μια ικανότητα που συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να σχηματίζει σχέσεις με άλλους. Οι επιστήμονες θεωρούν ότι τα άτομα με

κοινωνικές δεξιότητες τείνουν να έχουν την ικανότητα να συνεργάζονται με διαφορετικούς ανθρώπους σε έναν ευρύ κύκλο γνωριμιών (Porter, Angle & Allen, 2003). Δημιουργούν επίσης θετικό περιβάλλον και έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση αποτελείται από διαφορετικά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η γενική επικοινωνία, η ικανότητα επηρεασμού των άλλων, η διαχείριση των συγκρούσεων η παροχή έμπνευσης σε άλλους, η αναγνώριση της αλλαγής, η συνεργασία και η προώθηση της ομαδικής εργασίας (Goleman, 1998).

2.3 Επικοινωνία και σχολικό περιβάλλον

Η ανθρώπινη ανάπτυξη, όσον αφορά στις μαθησιακές διαδικασίες, προκύπτει από πολλαπλές εισόδους και περιλαμβάνει μια διαδραστική διαδικασία που ανανεώνεται διαρκώς, η οποία επηρεάζεται από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη της κοινότητας (Anderson & Sabatelli, 2003, σ.13). Ο αντίκτυπος της ανατροφής των παιδιών σε υγιείς και παραγωγικούς τρόπους διαβίωσης από τους γονείς και τις οικογένειες γενικότερα, πραγματοποιείται μέσω διαφόρων δομών ενδιαφερομένων μερών που εξαρτώνται από αμοιβαία ισχυρές σχέσεις που προωθούν τους κύριους άξονες της ανατροφής (Barbour, 2008, σ.154).

Λόγω των συνεχών αλλαγών στο εξωτερικό περιβάλλον που προκαλούν αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να δημιουργήσουν διαφορετικούς και προσαρμοστικούς τρόπους για να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον (Fields, 1987, σ.75. McClure, 2009, σ.7). Μια τέτοια προσέγγιση ενδυνάμωσης βασίζεται στην κατανόηση ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τη δια βίου μάθηση και ευεξία του παιδιού. Βασίζεται περαιτέρω στη συνηγορία και τη διάρθρωση των σχολείων ως τόπων όπου οι γονείς, τα παιδιά και οι δάσκαλοι ανανεώνουν και εμπλουτίζουν τη ζωή τους, ενδυναμώνοντας ο ένας τον άλλον στοχεύοντας σε μια ολοένα αυξανόμενη παραγωγικότητα (Marsh et al, 2001, σ.15) .

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ευδοκιμεί σε σχολεία όπου εφαρμόζεται η πολιτική του ανοιχτού σχολείου που βασίζεται πρωτίστως στην αποτελεσματική

επικοινωνία. Τόσο όσον αφορά στη γραπτή όσο και στην προσωπική επικοινωνία, οι γονείς πρέπει να είναι πεπεισμένοι ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Gisewhite, Jeanfreau, & Holden 2019. Payne, 2006, σ.23) και ότι η ενεργός συμμετοχή τους ως πρωτοβάθμιων εταίρων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σημαντική τόσο για το σχολείο όσο και για τη βέλτιστη ανάπτυξη του δυναμικού των παιδιών τους (Κυπριανός & Μουσένα, 2011. Μουσένα, 2021). Ωστόσο, στην Ελληνική πραγματικότητα και ειδικά σε σχέση με τα νηπιαγωγεία, η διαδικασία αυτή, ήτοι το άνοιγμα των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης συμμετοχικής κουλτούρας εμφανίζει σημαντικές διαβαθμίσεις σε σχέση με την ανάπτυξη του (Κυπριανός & Μουσένα, 2011. Μουσένα, 2021). Επίσης, διαφαίνεται ένα μειωμένο άνοιγμα προς την χρήση της τεχνολογίας στην επικοινωνία (Κυπριανός & Μουσένα, 2011).

Παράλληλα, η επικοινωνία έχει συσχετιστεί με την δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Όπως αναφέρουν οι Mousena και Raptis (2020), το θετικό σχολικό κλίμα βασίζεται στον σεβασμό της μοναδικότητας και της ελευθερίας της έκφρασης, καθώς και στη συνεργατική κατανόηση. Απαιτεί εργασία που πραγματοποιείται μέσω δημοκρατικών διαδικασιών για όλους τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα. Το θετικό σχολικό κλίμα δεν μπορεί να δημιουργηθεί με οριστικό τρόπο. Αντ' αυτού, είναι μια συνεχής διαδικασία παρατήρησης, σχεδιασμού και αξιολόγησης. Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας επηρεάζει και είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία του. Συμπερασματικά, το θετικό σχολικό κλίμα πέραν άλλων πρέπει να πληροί τις απαιτήσεις για λεκτική, μη λεκτική και συμβολική επικοινωνία, την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν και να αυτορυθμίζουν τα συναισθήματα και την συνεργασία μεταξύ σχολικού εργατικού δυναμικού και εξωτερικών παραγόντων.

Οι Saracho και Spodek (2003, σ.23) επεσήμαναν ότι ο απώτερος στόχος της ενεργού συμμετοχής των γονέων είναι η ενίσχυση της ικανότητας της οικογένειας να ανταποκρίνεται στα παιδιά. Αυτός ο στόχος της ενδυνάμωσης και εμπλοκής να βοηθούν τα παιδιά τους με τον βέλτιστο τρόπο είναι ζωτικής σημασίας και επομένως είναι σημαντικό να δημιουργηθεί αποτελεσματική επικοινωνία στα σχολικά ιδρύματα για την ενίσχυση των σχέσεων γονέα-εκπαιδευτικού όσο και γονέα-σχολείου.

Οι άνθρωποι, εν γένει, επικοινωνούν τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Η άμεση επικοινωνία είναι σκόπιμη και περιλαμβάνει αυτό που επιλέγεται να ειπωθεί, να γραφτεί και να γίνει. Εκτός από την άμεση επικοινωνία, η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα επίσης μέσω έμμεσης

και ακούσιας επικοινωνίας που σχετίζεται με τη γλώσσα του σώματος με τις εκφράσεις του προσώπου, τη τοποθέτηση του σώματος και την υιοθέτηση συγκεκριμένων προτύπων ομιλίας (Bender, 2005, σ.3). Η άμεση και έμμεση επικοινωνία που ελέγχεται μπορεί να κάνει τη διαφορά στη διαχείριση των αλληλεπιδράσεων, καθώς τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν με μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου.

Στο σχολικό περιβάλλον, η επικοινωνία με τους μαθητές πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους. Ενώ μεγάλο μέρος της επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους αφορά τη μετάδοση ουσιαστικών γνώσεων, είναι επίσης σημαντικό ότι κάθε επικοινωνία με τους μαθητές θα πρέπει να έχει ένα στοιχείο κινήτρου στο ότι θα πρέπει να χρησιμεύσει για να παρακινήσει τους μαθητές να εξερευνήσουν και να μάθουν περαιτέρω (Couchenour & Chrisman, 2013, σ.42).

Η επικοινωνία των γονέων και των εκπαιδευτικών από την άλλη πλευρά αφορά περισσότερο σε θέματα κατανόησης και στο κτίσιμο μιας αμοιβαίας σχέσης που θα επιτρέψει στην βέλτιστη συνεργασία των δύο πλευρών με στόχο την ανάπτυξη και εκπαίδευση του μαθητή. Ωστόσο, η επικοινωνία αυτή, δεδομένης της συμμετοχής δύο πλευρών ενηλίκων που έχουν παρόμοιους στόχους αλλά ενδεχομένως διαφορετικές απόψεις στο θέμα είναι σαφώς πιο πολύπλοκη και υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να δημιουργηθούν προβλήματα και παρεξηγήσεις. Ο καλύτερος τρόπος για να αποφευχθεί η παρεξήγηση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι κυρίως οι πρώτοι να έχουν τακτικές, σαφείς και καθιερωμένες γραμμές επικοινωνίας καθώς επίσης επικοινωνιακές δεξιότητες και αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη. Όσο πιο αποδεκτοί, ενημερωμένοι και εμπλεκόμενοι γονείς είναι με αυτό που συμβαίνει στην τάξη, τόσο περισσότερο αισθάνονται μέρος της ομάδας της τάξης (Bender, 2005, σ.4). Οι ενημερωμένοι γονείς που αισθάνονται ότι περιλαμβάνονται σε τακτική βάση είναι πιο πιθανό να υποστηρίζουν και να κατανοούν την λειτουργία του σχολείου και λιγότερο πιθανό να καταλήξουν σε αρνητικά συμπεράσματα ως προς αυτή σε σχέση με το παιδί τους. Η έμμεση επικοινωνία είναι κυρίως αποτέλεσμα της συνήθειας, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των κοινωνικών εθίμων που είναι ακούσια και απαιτούν συντονισμένη προσπάθεια ελέγχου (Fuller, 1999, σ.56. Couchenour & Chrisman, 2013, σ.13). Επομένως, με την εξειδίκευση και τη χρήση της καλής τέχνης της επικοινωνίας, παρέχονται πολλά οφέλη δεδομένου ότι το άγχος μειώνεται, η εμπιστοσύνη

αυξάνεται και επιτυγχάνεται μια σαφής, οργανωμένη, εποικοδομητική και δυναμική κατανόηση μεταξύ των δύο μερών (Mariconda, 2003, σ.132). Σε αυτά τα συμπεράσματα, καταλήγει στο βιβλίο του περί της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων και ο Banach (2007).

Είναι σαφές ότι οι κύριοι δικαιούχοι των θετικών στοιχείων μιας θετικής συνεργασίας γονέα-δασκάλου είναι το παιδί και σε δεύτερο βαθμό το σχολείο ως οργανισμός. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για το καλύτερο συμφέρον του παιδιού, δημιουργείται ένα περιβάλλον με τη βέλτιστη δυνατότητα ανάπτυξης μαθητών (Fuller, 1999, σ.67).

Μπορεί να υπάρχει μια τάση να αντιμετωπίζονται οι μαθητές σύμφωνα με τα προϋπάρχοντα πρότυπα στο σχολείο, δηλαδή ανάλογα με την εθνικότητα και την κοινωνική κατάσταση της οικογένειας. Για να εξουδετερωθούν αυτές οι τάσεις και να υπάρξει σωστή διαχείριση των σχέσεων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να προσεγγίσουν τους γονείς και τους μαθητές ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες (Bender, 2005, σ.143).

Ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι καλά προετοιμασμένοι να εργαστούν με τα παιδιά όσο και με τα εκπαιδευτικά αντικείμενα, δεν είναι πάντα προετοιμασμένοι να εργαστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους γονείς. Ωστόσο, είναι επιτακτική ανάγκη τα σχολεία να παρέχουν στους γονείς πληροφορίες σχετικά με τα γονικά δικαιώματα, καθώς και πληροφορίες για να βοηθούν τους γονείς να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις σχετικά με τη μάθηση των παιδιών τους (Cook, Tessier & Klein, 2000, σ.34). Σε σχέση με αυτό είναι απαραίτητη η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τη πλευρά των εκπαιδευτικών που θα τους επιτρέψουν να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με τους γονείς. Η σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων έχει αναγνωριστεί και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην σχετική βιβλιογραφία (Δαρσινός, 2011).

Η επικοινωνία δεν είναι μια αμφίδρομη στείρα ανταλλαγή απόψεων και ιδεών αλλά μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία μεταξύ των δύο μερών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες τόσο στην μονόδρομη όσο και στην αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς. Η πρώτη αφορά κυρίως στη γραπτή επικοινωνία διαφόρων θεμάτων που άπτονται είτε της κατάστασης του παιδιού στο σχολείο ή στην λειτουργία του

σχολείου συνολικά μέσω ενημερωτικών σημειωμάτων, ενώ η δεύτερη αφορά στην πρόσωπο με πρόσωπο ή και στην ομαδική επικοινωνία με τους γονείς (Graham-Clay, 2005, σ.119-122). Πέραν των απαραίτητων τεχνικών δεξιοτήτων, όπως ο χειρισμός του γραπτού λόγου, των τεχνολογικών πλατφορμών και μέσων επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι και με ένα γενικότερο πλαίσιο δεξιοτήτων για την επίτευξη της απαραίτητης ποιότητας της επικοινωνίας με τους γονείς. Δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η δυνατότητα χειρισμού ενός δύστροπου/αρνητικού ή/και επιθετικού γονέα και η παρακίνηση αποτελούν επίσης σημαντικούς παράγοντες στην επίτευξη της κατάλληλης ποιότητας της επικοινωνίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού (Graham-Clay, 2005, σ. 123-126). Εντούτοις, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει μια ροπή των εκπαιδευτικών προς την αξιοποίηση των τυπικών μεθόδων επικοινωνίας, με μειωμένη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών που θα μπορούσαν να μειώσουν τον αρνητικό αντίκτυπο στην επικοινωνία σειράς παραγόντων (για παράδειγμα της έλλειψης χρόνου του γονέα λόγω εργασίας), όπως αναδεικνύουν οι Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara και Tirri (2019) και Bordalba και Bochaca (2019). Παράλληλα όλες οι δεξιότητες που απαιτούνται για την σωστή και ποιοτική επικοινωνία με τους γονείς, είτε πρόκειται σε επικοινωνιακές δεξιότητες και την συναισθηματική νοημοσύνη είτε την χρήση της τεχνολογίας και ανάλογων τρόπων επικοινωνίας, αναπτύσσονται και ενισχύονται από την εκπαίδευση στην επικοινωνία. Ωστόσο, όπως αναφέρουν και οι Symeou, Roussounidou, και Michaelides (2012) οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα κενό στην εκπαίδευση και εξειδίκευση τους στο μέρος της επικοινωνίας με τους γονείς, στην σχετική τους έρευνα στα σχολεία της Κύπρου.

Περαιτέρω, οι γονείς εθνοτικής φυλετικής μειονότητας έχουν διαφορετικές εμπειρίες όσον αφορά τη συχνή και ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Αν και απαιτείται συχνή επικοινωνία για να ενθαρρυνθεί η συνεχής επικοινωνία και οι σχέσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων (Sheridan & Moorman Kim, 2015. Παπαδοπούλου, 2008), οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αλληλεπιδρούν λιγότερο με τους γονείς εθνοτικής φυλετικής μειονότητας από τους υπόλοιπους γονείς (Bernhard et al., 1998). Επιπλέον, η σχετική έρευνα έχει διαπιστώσει επίσης ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ανεπίσημα παρουσιάζουν έναν καταμερισμό ευθύνης σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ τους (Zarate, 2007). Οι γονείς τείνουν να συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς όταν υπάρχει ανάγκη, όπως η κακή ακαδημαϊκή απόδοση. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν επίσης το ίδιο, όπως στην περίπτωση όπου

ένα παιδί εμφανίζει προκλητικές συμπεριφορές. Αν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ανταποδώσουν τις ανάγκες των γονέων να συναντηθούν ή να επικοινωνήσουν, η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών είναι συχνά βασισμένη στις ανάγκες και συνεπώς σποραδική (Zarate, 2007).

Υπάρχουν επίσης συχνά προκλήσεις στην επικοινωνία. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική προσβασιμότητα κατά τη διάρκεια καθημερινών συνομιλιών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι πιο προσιτοί για συνομιλίες κατά τη διάρκεια των πρωινών (τις ώρες λειτουργίας της μονάδας), οι γονείς είναι πιο διαθέσιμοι το απόγευμα (Gestwicki, 2015). Επιπλέον, οι γονείς αντιμετωπίζουν συχνά εμπόδια στην προσωπική επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης χρόνου και των αντιλήψεων ότι είναι δύσκολο να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς ή ότι οι δεύτεροι θα τους εκφοβίσουν, με την έλλειψη χρόνου να είναι το πιο κοινό εμπόδιο (Barnes et al., 2016). Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτιμούν την κατά πρόσωπο επικοινωνία σε σχέση με άλλες μορφές επικοινωνίας, καθώς τους επιτρέπει να διαπραγματευτούν κοινές έννοιες με τους γονείς, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη γραπτή, ηλεκτρονική επικοινωνία λόγω της ευκολίας της (Barnes, et al., 2016) και συνήθως επικοινωνούν λιγότερο με τους γονείς. Επιπλέον, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν κακή επικοινωνία μεταξύ τους παρά την συχνή επικοινωνία. Οι μεταβατικές περίοδοι κατά τη διάρκεια της ημέρας (δηλαδή, η άφιξη και η παραλαβή του παιδιού στο σχολείο) είναι οι πιο δημοφιλείς περίοδοι για την επικοινωνία γονέα και εκπαιδευτικού (Gestwicki, 2015). Ωστόσο, οι συνομιλίες μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι συνήθως σύντομες (Gestwicki, 2015), με διάμεσο μήκος 12 δευτερολέπτων (Endsley & Minish, 1991). Επιπλέον, η επικοινωνία γονέα και εκπαιδευτικού τείνει να περιλαμβάνει κυρίως χαιρετισμούς και συζήτηση για θέματα ρουτίνας, όπως οι καθημερινές δραστηριότητες ενός παιδιού (Endsley & Minish, 1991), και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί σπάνια συζητούν για την ανάπτυξη ή τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτών των σύντομων ανταλλαγών (Endsley & Minish, 1991). Επιπλέον, αυτές οι συνομιλίες αποτελούνται κυρίως από κοινωνικά καλές ιδιότητες και δεν έχουν ουσία (Gestwicki, 2015).

Όσον αφορά στην αποτελεσματική ηγεσία που είναι απαραίτητη στον 21ο αιώνα σε όλα τα επίπεδα ανθρώπινης δραστηριότητας, του σχολικού περιβάλλοντος συμπεριλαμβανομένου, συνεπώς και για τον διευθυντή του σχολείου, οι Evertson και Weinstein (2006, σ.16)

καθόρισαν τις ιδιότητες που αυτός/ή πρέπει να διαθέτουν. Εκτός από την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων όπως η απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσεων και εμπειρογνωμοσύνης στη διαχείριση, τη διατήρηση της εστίασης στον πραγματικό σκοπό του σχολικού οργανισμού κ.α., οι διευθυντές του σχολείου ως ηγέτες πρέπει επίσης να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως επίσης και να αποτελούν ένα προσωπικό παράδειγμα για τους υφισταμένους τους. Πρέπει να έχουν πίστη στην ικανότητα και τον επαγγελματισμό του προσωπικού τους και μια ηθική βάση για την ηγετική κρίση. Η επικοινωνία είναι μια σημαντική ικανότητα διαχείρισης και ηγεσίας και καθορίζεται ως μια σχετική ποιότητα που σχετίζεται με την οργανωτική επιτυχία (Evertson & Weinstein, 2006, σ.46). Υπάρχει επομένως μια αυξανόμενη έμφαση στη βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία, στη σημασία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η αποτελεσματική επικοινωνία περιλαμβάνει όχι μόνο την παράδοση μηνυμάτων αλλά και την ενίσχυση των δεξιοτήτων ακρόασης. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να ακούσουν απόλυτα ικανοποιητικά, αλλά μόνο μια μειονότητα μπορεί πραγματικά να ακούσει με την έννοια της πραγματικής παρακολούθησης (Bender, 2005, σ.46), επισημαίνει τη σημασία της απόκτησης ενεργών δεξιοτήτων ακρόασης για αποτελεσματική επικοινωνία. Η ενεργός ακρόαση αφορά στην ευαισθησία στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των άλλων όπως και στην απόλυτη συμμετοχή στη διαδικασία επικοινωνίας. Η κοινή κατανόηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν εφαρμόζεται η ενεργός ακρόαση (Μουσένα, 2021). Παράλληλα, ο Guy (2020) επισήμανε στα ευρήματά του την ανάγκη των εκπαιδευτικών για στήριξη από τους συναδέλφους τους και τους προϊσταμένους τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων.

Ο Årlestig (2008) πιστεύει ότι η ηγετική ικανότητα επικοινωνίας του διευθυντή του σχολείου είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο την ικανότητα επιτυχούς μεταφοράς μηνυμάτων όσο και την ικανότητα ενεργού ακρόασης. Μέσα σε τέτοιες ευνοϊκές συνθήκες για πραγματική επικοινωνία, όλοι οι ενδιαφερόμενοι γνωρίζουν πού εντάσσονται στο σχολείο ως ομάδα και πώς συνεισφέρουν σε αυτήν την ομάδα (Πετράκη, 2019).

Η ικανότητα «διευκόλυνσης» σημαντικών μηνυμάτων μέσω αποτελεσματικής επικοινωνίας εντός της ομάδας επιτρέπει σε όλα τα μέλη να αποδίδουν στο μέγιστο επίπεδο για την επιδίωξη ενός κοινού οράματος και αποστολής στη διδασκαλία και τη

μάθηση. Αυτή η ιδέα του Årlestig (2008) οδήγησε σε μια αλλαγή από ένα στυλ διαχείρισης, βασισμένο στον έλεγχο και την επιθετικότητα, σε ένα με επίκεντρο τη φροντίδα και τη σύνδεση, η οποία καθίσταται δυνατή μέσω της επικοινωνίας ως αμφίδρομη διαδικασία. Ο Θρασυβουλίδης (2019), στην έρευνα του σχετικά με την επικοινωνία των σχολικών ηγετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας, παρατήρησε την σημασία των διευθυντών στην εγκαθίδρυση της επικοινωνίας μεταξύ των παραγόντων της σχολικής κοινότητας και το ενδιαφέρον των ιδίων να εγκαθιδρυθεί αυτή, εξαιτίας της θετικής επίδρασης που έχει στη λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, επιβεβαίωσε ότι ως προς αυτό το στόχο είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες του/της προϊσταμένου/ης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Νηπιαγωγών και προϊσταμένων που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Αττικής.

Συγκεκριμένα θα διερευνηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας χαρακτηρίζουν τις/τους νηπιαγωγούς;
- Ποιους τρόπους επικοινωνίας εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί;
- Πόσο σημαντική θεωρούν την επικοινωνία με τους γονείς και με ποιους τρόπους την προωθούν;
- Ποιος ο ρόλος της προϊσταμένης στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων στη σχολική μονάδα;
- Θεωρούν ότι έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα στο να επικοινωνούν με τους γονείς;
- Πώς χαρακτηρίζεται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών στην μονάδα που οι συμμετέχοντες/ούσες υπηρετούν;

Για να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου για την επιδίωξη βέλτιστων συνθηκών ανάπτυξης των παιδιών, πρέπει να παρέχονται σε όλους τους ενδιαφερόμενους οι κατάλληλες δυνατότητες για την συμμετοχή στην επικοινωνία (Fields, 1987, σ.12. McClure, 2009, σ.7). Για το λόγο αυτό, η διερεύνηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας στα νηπιαγωγεία για την ενίσχυση των σχέσεων γονέα-εκπαιδευτικού και για τη βέλτιστη ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί μια σημαντική μελέτη.

Η επιλογή της χρήσης ποσοτικής έναντι ποιοτικής έρευνας, έλαβε χώρα για τους ακόλουθους λόγους (Muijs, 2010. Ζαφειρόπουλος, 2015):

- Ένας μεγάλος όγκος δεδομένων συλλέγεται και στη συνέχεια αναλύεται στατιστικά. Αυτό σχεδόν εξαλείφει την προκατάληψη εκ μέρους του ερευνητή σε σχέση με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.
- Ο ερευνητής έχει μεγαλύτερο έλεγχο του τρόπου συλλογής των δεδομένων και δεν μπορεί να τα επηρεάσει (όπως μπορεί να συμβεί κατά την διάρκεια μιας συνέντευξης).
- Η έρευνα στοχεύει στην αντικειμενικότητα, χωρίς προκατάληψη και διαχωρίζεται από τα δεδομένα. Ο ερευνητής έχει ορίσει με σαφήνεια ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αναζητούνται αντικειμενικές απαντήσεις.
- Ο σχεδιασμός της μελέτης καθορίζεται πριν ξεκινήσει και η έρευνα χρησιμοποιείται για να δοκιμάσει μια θεωρία και τελικά να την υποστηρίξει ή να την απορρίψει.
- Τα αποτελέσματα βασίζονται σε μεγαλύτερα μεγέθη δείγματος που είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού.
- Η ερευνητική μελέτη μπορεί συνήθως να αναπαραχθεί ή να επαναληφθεί, δεδομένης της υψηλής αξιοπιστίας της.
- Τα ληφθέντα δεδομένα έχουν τη μορφή αριθμών και στατιστικών στοιχείων, συχνά διατεταγμένα σε πίνακες, διαγράμματα, αριθμούς ή άλλες μορφές εκτός πεζού κειμένου.
- Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να γενικεύσουν τις έννοιες ευρύτερα, να προβλέψουν μελλοντικά αποτελέσματα ή να διερευνήσουν αιτιώδεις σχέσεις. Τα ευρήματα μπορούν να γενικευτούν εάν η διαδικασία επιλογής είναι καλά σχεδιασμένη και το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό ενός πληθυσμού μελέτης.
- Ο ερευνητής χρησιμοποιεί δομημένα εργαλεία, για τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων.
- Η ποσοτική έρευνα συνήθως συνιστάται σε μεταγενέστερα στάδια της έρευνας, επειδή παράγει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.
- Με την ποσοτική έρευνα, λαμβάνονται δεδομένα που είναι ακριβή, αξιόπιστα και συνεπή, ποσοτικά και αριθμητικά.

- Η συλλογή δεδομένων με ποσοτικές μεθόδους είναι σχετικά γρήγορη. Επίσης, η ανάλυση δεδομένων είναι σχετικά λιγότερο χρονοβόρα (χρησιμοποιώντας στατιστικό λογισμικό).

3.1 Εργαλείο Έρευνας

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας έχει την μορφή δομημένου ερωτηματολογίου και περιλαμβάνει συνολικά οκτώ μέρη. Το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου για τις ανάγκες της εργασίας και μόνο δύο μέρη αυτού (μέρος πέμπτο και όγδοο) προέκυψαν από την κατάλληλη προσαρμογή αντιστοίχων εργαλείων έρευνας από την βιβλιογραφία, σε σχέση με την μέτρηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της διαχείρισης συναισθημάτων (Θρασυβουλίδης, 2019).

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στην συλλογή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, ήτοι φύλλο, ηλικία οικογενειακή κατάσταση κ.α., μέσω οκτώ ερωτήσεων κλειστού τύπου μέσω επιλογών. Η μέθοδος επιλέχθηκε για την καλύτερη κατηγοριοποίηση των δημογραφικών στοιχείων που θα επιτρέψει την πιο εύκολη ανάλυση τους μετέπειτα σε σχέση με τα υπόλοιπα ερωτήματα των αξόνων του εργαλείου (McMillan & Schumacher, 2010).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από συνολικά 2 ερωτήματα που εξετάζουν την σημασία της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς υπό την οπτική των εκπαιδευτικών. Και τα δύο ερωτήματα απαντώνται μέσω 5 βάθμιας κλίμακας Likert, με το πρώτο να περιλαμβάνει 6 ερωτήματα/ προτάσεις και το δεύτερο ένα ερώτημα/ πρόταση.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει την συχνότητα και τις μεθόδους επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων. Περιλαμβάνει 6 προτάσεις προς βαθμολόγηση με την χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert.

Το τέταρτο μέρος του εργαλείου έρευνας εξετάζει τις προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί συναντούν στην επικοινωνία με τους γονείς. Περιλαμβάνει συνολικά εννέα προτάσεις/ερωτήματα προς βαθμολόγηση μέσω 5βάθμιας κλίμακας Likert.

Το πέμπτο μέρος του εργαλείου έρευνας εξετάζει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Περιλαμβάνει μια σειρά από συνολικά 13 προτάσεις προς βαθμολόγηση μέσω 5 βάθμιας κλίμακας Likert.

Το έκτο μέρος του εργαλείου έρευνας εξετάζει το ρόλο της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Το συγκεκριμένο μέρος περιλαμβάνει 6 προτάσεις προς βαθμολόγηση με την χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert.

Το έβδομο μέρος του εργαλείου έρευνας εξετάζει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην μονάδα που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. συγκεκριμένα περιλαμβάνει ένα δομημένο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων σε σχέση με τους τρόπους επικοινωνίας καθώς και μια σειρά 7 ερωτημάτων προς απάντηση μέσω 5βάθμιας κλίμακας Likert.

Το όγδοο μέρος του εργαλείου έρευνας εξετάζει την διαχείριση συναισθημάτων των συμμετεχόντων μέσω συνολικά 11 ερωτημάτων/προτάσεων προς βαθμολόγηση μέσω της χρήσης μιας 5βάθμιας κλίμακας Likert, καθώς και ένα ανοιχτό ερώτημα όπου ζητείται από τους/τις συμμετέχοντες/ούσες να διατυπώσουν την άποψη τους σχετικά με την σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο επάγγελμα τους.

3.2 Αναζήτηση και επιλογή δείγματος

Η ομάδα στόχος της έρευνας, όπως αναφέρθηκε ήδη, αφορά σε νηπιαγωγούς και προϊστάμενες που υπηρετούν σε αντίστοιχες μονάδες στον νομό Αττικής. Δεν υφίστανται κριτήρια εξαίρεσης για τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα. Ο νομός Αττικής επιλέχθηκε ως γεωγραφικός τόπος για την διεξαγωγή της μελέτης για τους κάτωθι λόγους:

- Αφενός συγκεντρώνει σημαντικό μέρος του πληθυσμού της επικράτειας καθώς μεγάλο μέρος των μονάδων της πρωτοβάθμιας βρίσκεται στον νομό λόγω της πυκνότητας πληθυσμού. Αυτό επιτρέπει, τόσο την συγκέντρωση

σημαντικού αριθμού συμμετεχόντων, ώστε το σύνολο του δείγματος να είναι αντιπροσωπευτικό.

- Αφετέρου, ο νομός περιλαμβάνει περιοχές κάθε οικονομικού και κοινωνικού υποβάθρου ,αυξάνοντας την δυνατότητα προβολής των ευρημάτων της έρευνας στην περιφέρεια Αττικής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία.

3.3 Συγκέντρωση δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας και την άμεση ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων το εργαλείο έρευνας δημιουργήθηκε ψηφιακά και απεστάλη στους/στις συμμετέχοντες/ούσες νηπιαγωγούς και προϊσταμένους/ες που υπηρετούν στον νομό Αττικής, με ηλεκτρονικά μέσα (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είτε προσωπικό είτε των σχολικών μονάδων, αποστολή σε ομάδες νηπιαγωγών της Αττικής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms, χάριν της ευχρηστίας της τόσο για την ερευνήτρια στην δημιουργία, αποστολή του εργαλείου έρευνας και την συγκέντρωση των δεδομένων, όσο και για τους συμμετέχοντες.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις. Η πρώτη αφορούσε την συλλογή δεδομένων και ανατροφοδότησης από μικρό αριθμό συμμετεχόντων (15) για τον καθορισμό τυχών προβλημάτων στο εργαλείο έρευνας και την διόρθωση αυτών και η δεύτερη με την πλήρη ανάπτυξη της έρευνας όπως παρουσιάστηκε παραπάνω.

3.4 Ηθική της έρευνας

Όσον αφορά στην Ηθική Δεοντολογία της έρευνας, αυτή εξασφαλίστηκε από την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν. Με αυτόν το τρόπο δεν προέκυψαν ζητήματα δεοντολογίας στην χρήση των δεδομένων και συνεπώς δεν απαιτήθηκε η υπογραφή φόρμας συναίνεσης.

Σε κάθε συμμετέχοντα/ούσα εξηγήθηκε με εισαγωγικό σημείωμα ο σκοπός της έρευνας και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που αυτός θα έδινε με την συμμετοχή του

και την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς γινόταν σαφές ότι αφορούσε μόνο όσους υπηρετούσαν το νομό Αττικής.. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έλαβε χώρα χωρίς την παρουσία της υπογράφουσας πλησίον των συμμετεχόντων, ώστε να μην υπάρχει καμία αίσθηση επηρεασμού.

Τυχόν απορίες στο ερωτηματολόγιο απαντήθηκαν κατά την αντίστοιχη υποβολή ερωτημάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από τους συμμετέχοντες (Χατζόπουλος Β, 2011, European Group on Ethics in Science and New Technologies).

3.5 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου θα λάβουν χώρα με την χρήση του στατιστικού πακέτου Software Package for Statistical Analysis της εταιρείας IBM (SPSS v.23). Πλην των τυπικών περιγραφικής στατιστικής αξιοποιήθηκε επίσης ο έλεγχος συσχετίσεων κατά Spearman.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας.

4.1 Παρουσίαση δείγματος – δημογραφικά στοιχεία

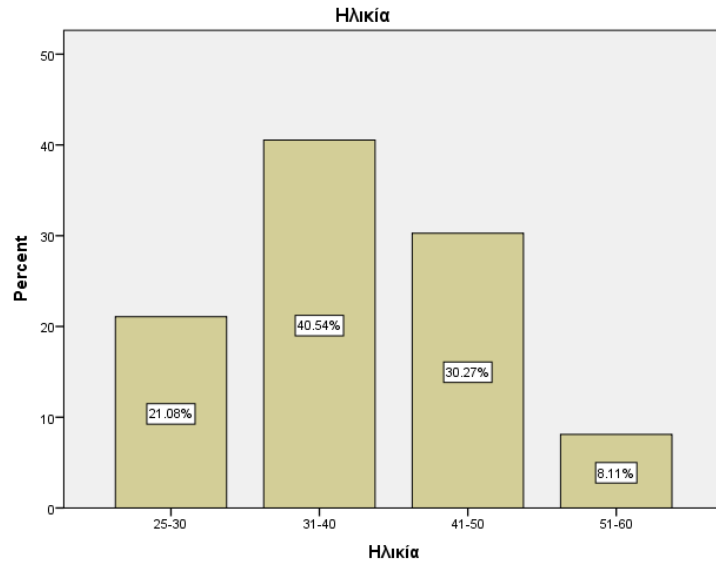
Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος έχουν ως εξής: (Τα πλήρη στατιστικά στοιχεία εμφανίζονται στον πίνακα 8, Παράρτημα Β)

- **Φύλο**

Σε σχέση με το φύλο του δείγματος η πλειοψηφία του αποτελείτο από γυναίκες (183 συμμετέχουσες ήτοι 98,9% του συνόλου) και μόλις δύο άνδρες (που αντιστοιχούν στο 1.1% του δείγματος).

- **Ηλικία**

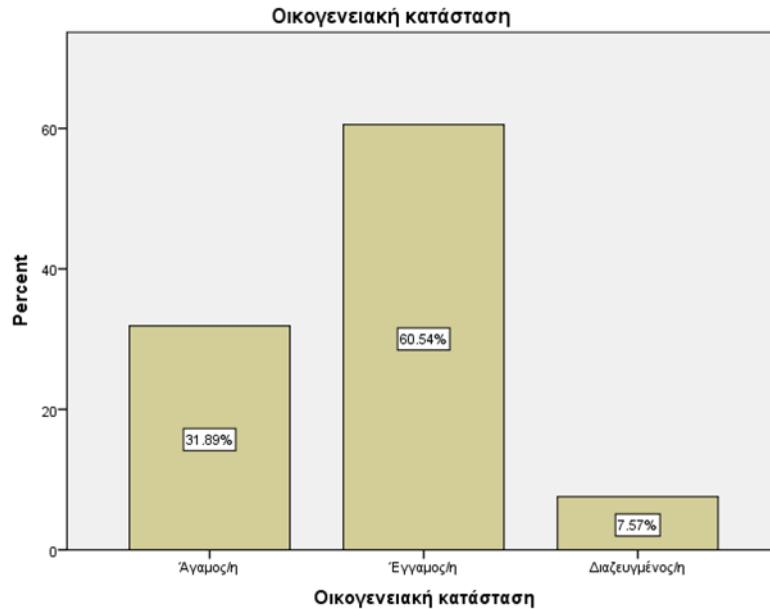
Σε σχέση με την ηλικία, η πιο συχνά αναφερόμενη ηλικιακή ομάδα ήταν αυτή μεταξύ 31-40 ετών (75 συμμετέχοντες/ούσες ήτοι το 40,5% του συνόλου). Η επόμενη πιο συχνά αναφερόμενη ηλικιακή ομάδα ήταν αυτή μεταξύ 41-50 ετών (56 συμμετέχοντες/ούσες ήτοι το 30,3% του συνόλου). Η ηλικιακές ομάδες των μεταξύ των 25-30 ετών και 51-60 ετών συγκέντρωσαν το 21,2% και 8,1% αντίστοιχα (39 συμμετέχοντες/ούσες και 15 συμμετέχοντες/ούσες αντίστοιχα). Το γράφημα 1 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.



Γράφημα 1 Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικία

- Οικογενειακή κατάσταση.

Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι είναι έγγαμοι/ες (113 συμμετέχοντες/ούσες ήτοι το 60,5% του συνόλου). Άγαμοι/ες δήλωσαν 59 συμμετέχοντες/ούσες (το 31,9% του συνόλου) και διαζευγμένοι/ες δήλωσαν 14 άτομα (ήτοι το 7,6% του συνόλου). Το γράφημα 2 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.



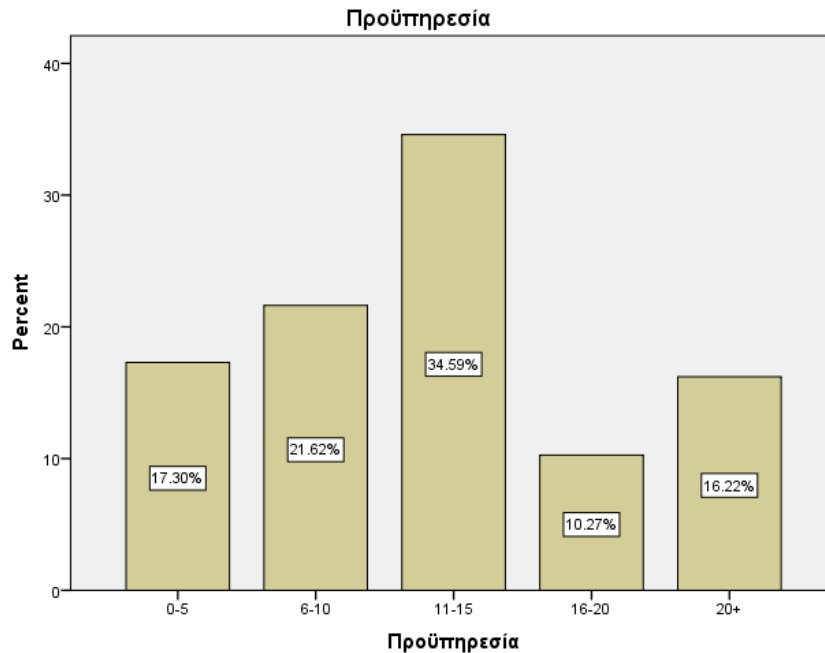
Γράφημα 2 Κατανομή δείγματος με βάση την οικογενειακή κατάσταση

- Σχέση εργασίας

Σε σχέση με την σχέση εργασίας, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσαν αναπληρωτές/τριες (113 άτομα ήτοι το 61,1% του συνόλου), ενώ μόνιμοι/ες δήλωσαν 72 συμμετέχοντες/ούσες (ή το 38,9% του συνόλου).

- Προϋπηρεσία

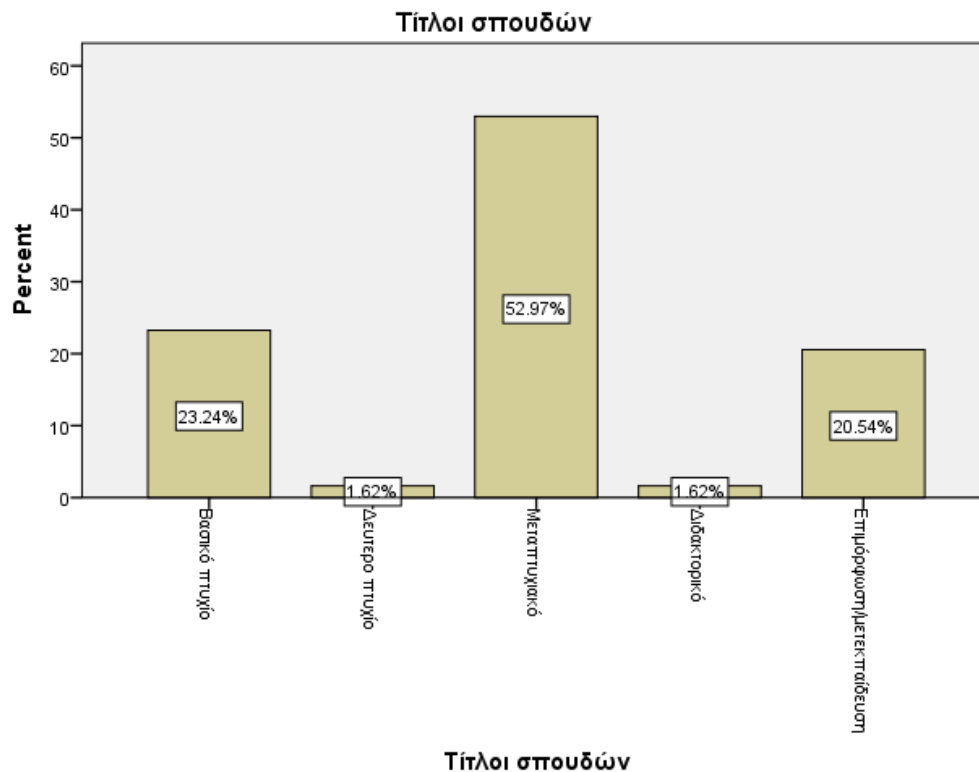
Σε σχέση με την προϋπηρεσία η πιο συχνά αναφερόμενη προϋπηρεσία ήταν αυτή των 11-15 ετών (αναφερόμενη από 64 άτομα ή το 34,6% του συνόλου), με επόμενη πιο συχνά αναφερόμενη να είναι αυτή μεταξύ 6-10 ετών (αναφερόμενη από 40 άτομα, ήτοι το 21,6% του συνόλου). Προϋπηρεσία μεταξύ 0-5 ετών δήλωσε το 17,3% του συνόλου (32 συμμετέχοντες/ούσες) και άνω των 20 ετών το 16,2% (30 συμμετέχοντες/ούσες). Τέλος 19 συμμετέχοντες/ούσες (ήτοι το 10,3% του συνόλου) δήλωσαν προϋπηρεσία μεταξύ 16-20 ετών. Το γράφημα 3 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.



Γράφημα 3 Κατανομή του δείγματος με βάση την αναφερόμενη προϋπηρεσία

- **Τίτλοι σπουδών**

Η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (αναφερόμενη από 98 συμμετέχοντες/ούσες ήτοι το 53% του συνόλου) πέραν του βασικού τους πτυχίου. Παράλληλα, 38 ανέφεραν ότι έχουν λάβει κάποιας μορφής επιμόρφωσης (αντιστοιχώντας στο 20,5% του συνόλου). Τη κτήση του βασικού μόνο πτυχίου ανέφεραν 43 (αντιστοιχώντας στο 23,2% του συνόλου), ενώ την κτήση δεύτερου πτυχίου και διδακτορικού τίτλου ανέφεραν 3 συμμετέχοντες/ούσες (1,6% του συνόλου). Το διάγραμμα 4 παρουσιάζει γραφικά τα αντίστοιχα στοιχεία.



Γράφημα 4 Κατανομή δείγματος με βάση τους τίτλους σπουδών

- Θέση στην μονάδα υπηρεσίας

Σε σχέση με την θέση στην μονάδα υπηρεσίας, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνουν νηπιαγωγοί (αναφερόμενο από 170 συμμετέχοντες/ούσες ήτοι το 91,9% του συνόλου) ενώ δεκαπέντε δήλωσαν προϊστάμενοι/ες (ήτοι το 8.1 % του συνόλου).

4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, ανά μέρος του εργαλείου της έρευνας.

4.2.1 Σημασία της επικοινωνίας με τους γονείς μαθητών

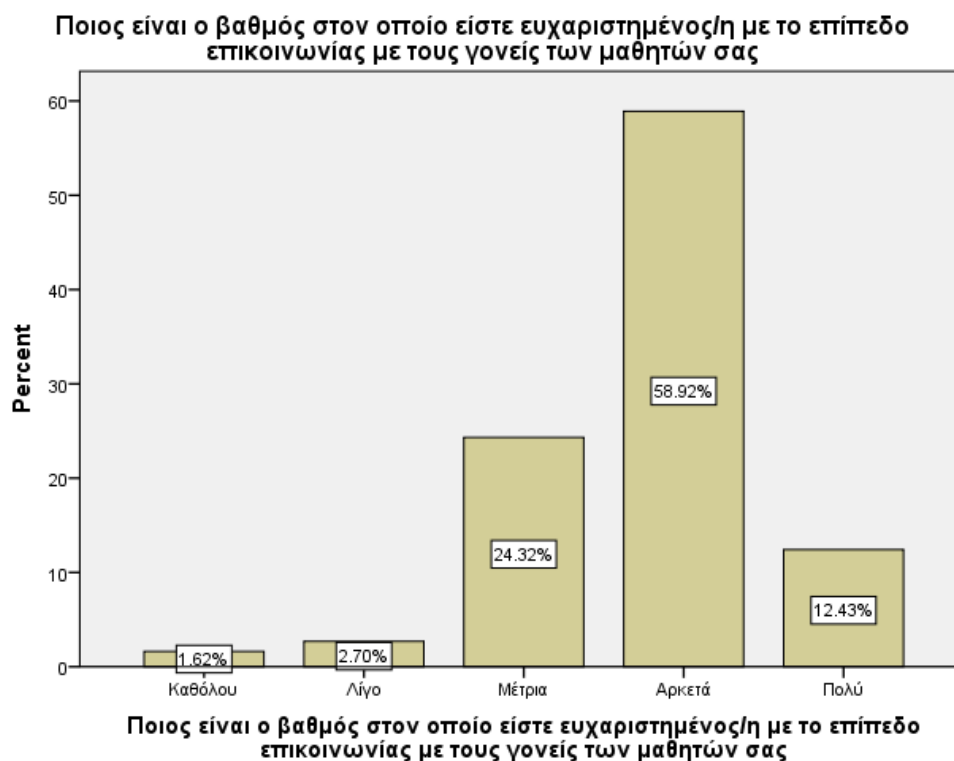
Το συγκεκριμένο μέρος του εργαλείου έρευνας περιλάμβανε δύο ερωτήματα. Στο πρώτο, το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει μια σειρά προτάσεων σχετικά με την σημασία και την επίδραση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και μαθητών, χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1: Διαφωνώ απολύτως έως και 5: Συμφωνώ απολύτως. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων στο μέρος αυτό του εργαλείου έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος προέκυψε 0,924 υποδεικνύοντας ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1 Αποτελέσματα ανάλυσης ερωτήματος αξιολόγησης της σημασίας και επίδρασης της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών

	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	T.A.
Η ΕΓΚΑΘΙΔΡΥΣΗ ΜΙΑΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΧΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΟΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ	185	1.00	5.00	4.6270	.90669
Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	185	1.00	5.00	4.4378	.91347
Η ΕΓΚΑΘΙΔΡΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	185	1.00	5.00	4.2703	.93972
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΔΙΩΚΟΥΝ ΕΝΕΡΓΑ ΤΗΝ ΣΥΧΝΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	185	1.00	5.00	4.2054	.97856
Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΑΠΑΙΤΕΙ ΑΥΞΗΜΕΝΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	185	1.00	5.00	4.1189	1.01452
Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΣΤΗΝ ΘΕΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	185	1.00	5.00	4.0919	1.02533

Όπως είναι εμφανές από το πίνακα 1, εν γένει το δείγμα αξιολογεί την επικοινωνία τους με τους γονείς ως ιδιαίτερα σημαντική (οι τιμές του Μ.Ο. είναι όλες άνω του 4: Συμφωνώ). Παράλληλα, διαφαίνεται σε όλες τις ερωτήσεις μια αρκετά χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης (μεταξύ 1.02 και 0.90) γεγονός που υποδηλώνει σχετική συμφωνία του δείγματος με την τιμή του μέσου όρου που υπολογίσθηκε (μικρή διασπορά από τον μέσο όρο).

Επίσης από το δείγμα ζητήθηκε να αξιολογήσει το βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένο από την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται γραφικά στο γράφημα 5.



Γράφημα 5 Αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης από την επικοινωνία του δείγματος με τους γονείς των μαθητών

Είναι εμφανές από το γράφημα 5, ότι το δείγμα αξιολογεί θετικά την υπάρχουσα επικοινωνία του με τους γονείς των μαθητών τους, καθώς το μέρος του δείγματος που απάντησε από αρκετά έως και πολύ συνολικά αντιστοιχεί στο 71,35% του συνόλου.

4.2.2 Συχνότητα και Μέθοδοι Επικοινωνίας

Στο παρόν μέρος του εργαλείου έρευνας, το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει αξιοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert την συχνότητα χρήσης διαφόρων μέσων επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, με εύρος από 1: Ποτέ έως και 5: Συχνά. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων στο μέρος αυτό του εργαλείου έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος προέκυψε 0,879 υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2 Αξιολόγηση συχνότητας χρήσης διαφορετικών μέσων επικοινωνίας με γονείς μαθητών

	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	T.A.
ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ	185	2.00	5.00	3.5081	.80162
ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ	185	1.00	5.00	2.7135	1.40615
ΤΗΛΕΦΩΝΗΜΑ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΓΟΝΕΑ	185	1.00	5.00	3.4541	1.02113
ΑΤΥΠΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ	185	1.00	5.00	3.7514	1.13387
ΨΗΦΙΑΚΑ: ΗΛ.	185	1.00	5.00	2.7946	1.26876
ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ ΨΗΦΙΑΚΑ: ΤΗΛΕΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	185	1.00	5.00	1.5514	0.75815

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2, υποδεικνύουν ότι τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μέσα επικοινωνίας από το δείγμα ήταν οι άτυπες συναντήσεις (Μ.Ο. 3,75, τ.α. 1,134 γεγονός που υποδηλώνει περιστασιακή προς τακτική χρήση του μέσου), το τηλεφώνημα προς το γονέα (Μ.Ο. 3,45, τ.α. 1,021 γεγονός που υποδηλώνει περιστασιακή

χρήση του μέσου) και σχεδιασμένες (προγραμματισμένες) συναντήσεις (Μ.Ο. 3,51, τ.α. 0,802 γεγονός που υποδηλώνει περιστασιακή χρήση του μέσου). Σημειώνεται ότι ιδιαίτερα σε σχέση με την συχνότητα χρήσης των προγραμματισμένων συναντήσεων, η συμφωνία του δείγματος είναι ιδιαίτερα υψηλή με βάση την μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης. Ο πιο ελάχιστα χρησιμοποιούμενος τρόπος επικοινωνίας ήταν η τηλεσυνάντηση (Μ.Ο. 1,55, τ.α. 0,758 γεγονός που υποδηλώνει σπάνια χρήση του μέσου), και μάλιστα με ισχυρή συμφωνία του δείγματος ως προς αυτό όπως υποδηλώνει η μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης.

4.2.3 Προκλήσεις στην επικοινωνία με τους γονείς

Στο παρόν μέρος του εργαλείου έρευνας, το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει αξιοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert την συχνότητα εμφάνισης διαφόρων δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, με εύρος από 1: Ποτέ έως και 5: Συχνά. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων στο μέρος αυτό του εργαλείου έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος προέκυψε 0,863 υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3 Αξιολόγηση συχνότητας εμφάνισης δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς

	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	T.A.
Έλλειψη Χρόνου Απο Εκπαιδευτικό	185	1.00	5.00	2.4000	.90410
Έλλειψη Χρόνου Απο Γονέα	185	1.00	5.00	3.4000	1.01724
Ανασφάλεια Εκπαιδευτικού	185	1.00	4.00	2.1405	.96218
Ανασφάλεια Του Γονέα	185	1.00	5.00	3.1676	.89626
Επιθετικότητα Γονέα	185	1.00	5.00	2.6216	1.06708
Χαμηλό Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα	185	1.00	5.00	3.0324	0.98854
Άγχος Γονέα	185	1.00	5.00	3.3027	1.01363
Άγχος Εκπαιδευτικού	185	1.00	5.00	2.4216	1.07115
Γλωσσικές Δυσκολίες (Ξενογλωσσοί)	185	1.00	5.00	2.7081	1.00065

Τα αποτελέσματα του πίνακα 3 δείχνουν αρχικά ότι εν γένει η συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων στην επικοινωνία με τους γονείς είναι κατά βάση περιστασιακή, δεδομένου ότι όλοι οι μέσοι όροι είναι μικρότεροι της τιμής 3.5. Οι πιο συχνά αναφερόμενες δυσκολίες είναι η έλλειψη χρόνου από το γονέα (Μ.Ο. 3,4, τ.α. 1,017 γεγονός που υποδηλώνει περιστασιακή εμφάνιση του προβλήματος), και το άγχος του γονέα (Μ.Ο. 3,30, τ.α. 1,014 γεγονός που υποδηλώνει περιστασιακή εμφάνιση του προβλήματος). Η πιο αραιά επιλεγμένη δυσκολία είναι η ανασφάλεια του εκπαιδευτικού (Μ.Ο. 2,14, τ.α. 0,962 γεγονός που υποδηλώνει σπάνια εμφάνιση του προβλήματος).

4.2.4 Επικοινωνιακές δεξιότητες

Στο παρόν μέρος του εργαλείου έρευνας, το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει, αξιοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, την συχνότητα χρήσης συγκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, με εύρος από 1: Ποτέ έως και 5: Πάντα. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων στο μέρος αυτό του εργαλείου έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος προέκυψε 0,882 υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Τα δεδομένα του πίνακα 4 υποδηλώνουν μια αρκετά συχνή χρήση των «θετικών» επικοινωνιακών δεξιοτήτων από το δείγμα (οι Μ.Ο. τους έχουν τιμές όλοι μεγαλύτερες του 3.9 γεγονός που υποδηλώνει συχνή έως διαρκής χρήση της δεξιότητας), ενώ η μόνη «αρνητική» δεξιότητα (διακόπτω τον συνομιλητή μου) αναφέρεται σε σχέση με την συχνότητα χρήση της ως σπάνια (Μ.Ο. 2,135, τ.α. 0,92). Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι σε όλες τις απαντήσεις η συμφωνία του δείγματος με την τιμή του μέσου όρου, όπως υποδηλώνεται από την τιμή των σχετικών τυπικών αποκλίσεων είναι ιδιαίτερα υψηλή (εμφανίζοντας τιμές μεταξύ 0,3 και 0,92). Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες δεξιότητες είναι η προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή (Μ.Ο. 4,87, τ.α. 0,34 γεγονός που υποδηλώνει πάγια χρήση της σε κάθε περίπτωση) και η εμφάνιση ενδιαφέροντος για τα λεγόμενα του συνομιλητή (Μ.Ο. 4,84, τ.α. 0,365 γεγονός που υποδηλώνει πάγια χρήση της σε κάθε περίπτωση). Αντίστοιχα οι λιγότερο συχνά αξιοποιούμενες δεξιότητες είναι όπως σημειώθηκε παραπάνω η «αρνητική» δεξιότητα της διακοπής του συνομιλητή και η χρήση

της σιωπής κατά την επικοινωνία (Μ.Ο. 3,91, τ.α. 0,919, γεγονός που υποδηλώνει μια μη συχνή χρήση αυτής της δεξιότητας).

Πίνακας 4 Συχνότητα χρήσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων

	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	Τ.Α.
ΑΚΟΥΩ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΟΝ ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗ ΜΟΥ	185	4.00	5.00	4.8703	.33692
ΔΕΙΧΝΩ ΟΤΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΓΙΑ ΟΣΑ ΜΟΥ ΛΕΕΙ Ο ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗΣ ΜΟΥ	185	4.00	5.00	4.8432	.36456
ΚΑΤΑΝΟΩ ΤΑ ΟΣΑ ΑΚΟΥΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗ ΜΟΥ	185	3.00	5.00	4.3622	.57453
ΈΧΩ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΝΑ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΩ ΤΟ ΜΗΝΥΜΑ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗ ΜΟΥ	185	3.00	5.00	4.1514	.62451
ΑΝ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ ΤΟ ΤΙ ΜΟΥ ΛΕΕΙ Ο ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗΣ ΤΟΥ ΚΑΝΩ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	185	2.00	5.00	4.5351	0.65947
ΔΙΑΤΗΡΩ ΟΠΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗ ΜΟΥ	185	2.00	5.00	4.7838	0.53847
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΗΝ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ (ΚΙΝΗΣΕΙΣ, ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ, ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ) ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΟΜΙΑΙΑΣ	185	3.00	5.00	4.5784	0.58567
ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΤΗ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗ ΜΟΥ (ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΣΩΜΑΤΟΣΜΟΡΦΑΣΜΟΥΣ, ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ, ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ)	185	2.00	5.00	4.3027	.83747
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΗ ΣΙΩΠΗ ΜΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	185	2.00	5.00	3.9081	.91911
ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΑΠΟ ΠΡΙΝ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ -ΧΩΡΟ ΠΟΥ ΘΑ ΛΑΒΕΙ ΜΕΡΟΣ Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ,	185	2.00	5.00	4.3730	.78458
ΔΙΑΚΟΠΤΩ ΤΟΝ ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗ ΜΟΥ	185	1.00	5.00	2.1351	.91966
ΑΝ Ο ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗΣ ΜΟΥ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΠΑΡΑΠΟΝΑ ΓΙΑ ΜΕΝΑ ΤΟΝ ΑΦΗΝΩ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΕΙ	185	1.00	5.00	4.1838	.92593
ΜΠΑΙΝΩ ΣΤΗΝ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΜΙΑΗΤΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΒΙΩΣΩ ΤΟ ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΕΤΑΙ ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ	185	1.00	5.00	3.9459	.96532

4.2.5 Επικοινωνία με γονείς και ρόλος προϊσταμένης/ου

Στο παρόν μέρος του εργαλείου έρευνας, το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει αξιοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert μια σειρά από προτάσεις σε σχέση με το ρόλο της/του προϊσταμένης/ου στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, με εύρος από 1: Καθόλου έως και 5: Πολύ. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων στο μέρος αυτό του εργαλείου έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος προέκυψε 0,863 υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5 Αξιολόγηση ρόλου προϊσταμένης/ου στην επικοινωνία με τους γονείς

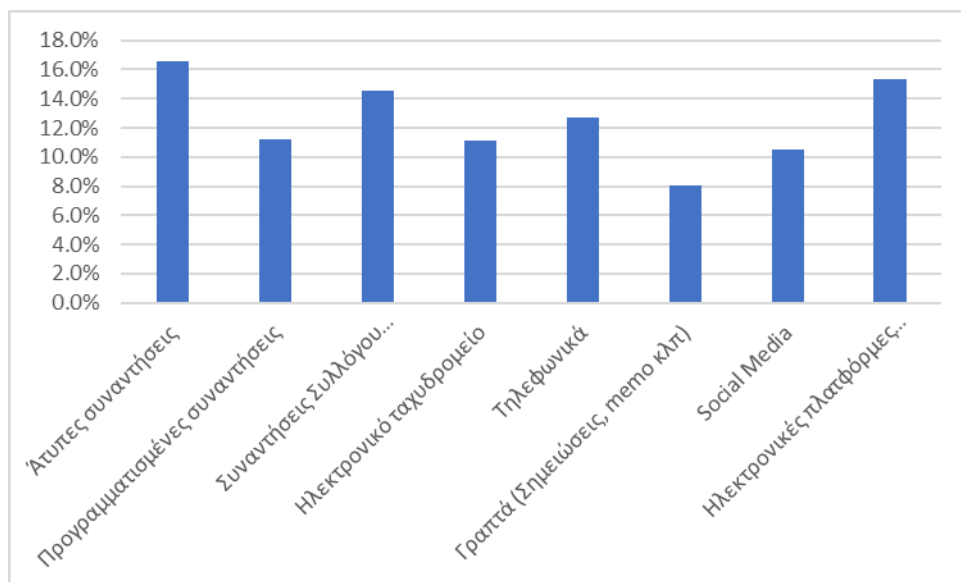
	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	T.A.
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ/ΤΟΥ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗΣ/ΟΥ	185	3.00	5.00	4.8378	.38402
ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η/Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ/ΟΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΕΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ	185	3.00	5.00	4.4973	.59091
ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	185	1.00	5.00	2.6649	1.14498
ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤ	185	1.00	5.00	2.5081	1.19382
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ/ΤΟΥ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗΣ/ΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	185	2.00	5.00	4.5622	0.63218
ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΔΙΟΡΓΑΝΩΝΕΙ Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ	185	1.00	5.00	3.2703	0.85493

Σύμφωνα με το δείγμα οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το ρόλο της/του προϊσταμένης/οι (Μ.Ο. 4,838, τ,α, 0,384 γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι πολύ σημαντικές) και μάλιστα με σημαντική συμφωνία μεταξύ του δείγματος όπως υποδηλώνεται από την χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης. Παρόμοια, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο βαθμός στον οποίο ο/η προϊστάμενος/η μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων (Μ.Ο. 4,479, τ,α, 0,592 γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι πολύ σημαντικός) και μάλιστα με σημαντική συμφωνία μεταξύ του δείγματος όπως υποδηλώνεται από την χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης. Επίσης σημαντικός βρέθηκε να είναι ο ρόλος του/της προϊσταμένου/ης στην διαμεσολάβηση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Μ.Ο. 4,562, τ,α, 0,632 γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι πολύ σημαντικός) και μάλιστα με σημαντική συμφωνία μεταξύ του δείγματος όπως υποδηλώνεται από την χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης. Η συχνότητα της διοργάνωσης συναντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων κρίθηκε να είναι τακτική (Μ.Ο. 3,27, τ,α, 0,85 γεγονός που υποδηλώνει τακτικές συναντήσεις) και μάλιστα με σημαντική συμφωνία μεταξύ του δείγματος όπως υποδηλώνεται από την χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης.

Αντίθετα το δείγμα σε σχέση με το επίπεδο της εκπαίδευσης του σε θέματα διαχείρισης της επικοινωνίας με τους γονείς αλλά και με άλλους φορείς που εμπλέκονται στην λειτουργία του σχολείου, παρουσίασε μια μάλλον αρνητική άποψη (Μ.Ο. 2,665 και 2,508 αντίστοιχα και τ,α1,145 και 1,193 αντίστοιχα γεγονός που υποδηλώνει μια απάντηση λίγο προς μέτρια).

4.2.6 Επικοινωνία μεταξύ Εκπαιδευτικών του Σχολείου

Στο παρόν τμήμα του εργαλείου έρευνας οι συμμετέχοντες/ούσες κλήθηκαν να καταδείξουν τους τρόπους επικοινωνίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στην μονάδα υπηρεσίας. Η συγκεκριμένη ερώτηση επέτρεπε τις πολλαπλές απαντήσεις και τα ποσοστά που αναφέρονται στο γράφημα 6, αφορούν στο σύνολο των απαντήσεων και όχι του δείγματος. (Τα στατιστικά στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 9- Παράρτημα Β).



Γράφημα 6 Τρόποι επικοινωνίας με άλλους συναδέλφους

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο γράφημα 6, είναι εμφανές ότι το δείγμα χρησιμοποιεί όλους τους αναφερόμενους τρόπους επικοινωνίας σε κάποιο βαθμό, με τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους να είναι οι άτυπες συναντήσεις (16.6% επί των απαντήσεων) και οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες (15,4% επί των απαντήσεων). Αντίστοιχα οι λιγότερο χρησιμοποιούμενοι μέθοδοι είναι η γραπτή επικοινωνία (8% επί των απαντήσεων) και τα Social Media (11,1% επί του συνόλου).

Επιπλέον, σε αυτό το μέρος του εργαλείου έρευνας το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της μονάδας, σύμφωνα με διάφορες πλευρές αυτής αξιοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1:Καθόλου έως και 5: Πολύ. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων στο μέρος αυτό του εργαλείου έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος προέκυψε 0,885 υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6 Αξιολόγηση επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών

	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΌΡΟΣ	T.A.
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΗΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ	185	3.00	5.00	4.8054	.42346
ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΗ/ΟΣ ΕΙΣΤΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	185	1.00	5.00	3.8486	1.01017
ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΗ/ΟΣ ΕΙΣΤΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ/ΟΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ/Ο ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	185	1.00	5.00	4.1189	1.00915
ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	185	3.00	5.00	4.8919	0.34451
ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	185	2.00	5.00	4.5081	0.67662
ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	185	1.00	5.00	4.0162	.92944
ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΣΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	185	3.00	5.00	4.6270	.53804

Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα η αξιολόγηση της επικοινωνίας με τους συναδέλφους είναι θετική καθώς ο μικρότερος μέσος όρος της βαθμολογίας που βρέθηκε είναι 3,84 και συνεπώς οι αξιολογήσεις αντιστοιχούν στο αρκετά έως πολύ (και μάλιστα με σημαντικό επίπεδο συμφωνίας του δείγματος ως προς αυτό δεδομένης της σχετικά μικρής τιμής της τ.α. σε όλα τα ερωτήματα). Πιο θετικά αξιολογούνται η ενδοσχολική επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων και η επιρροή στο εκπαιδευτικό έργο αλλά και ο βαθμός που η αποτελεσματική επικοινωνία οδηγεί στην διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Μ.Ο. 4,81 και 4,892 αντίστοιχα και τ.α. 0,423 και 0,345 αντίστοιχα).

4.2.7 Διαχείριση Συναισθημάτων και επικοινωνία

Σε αυτό το μέρος του εργαλείου έρευνας το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει το τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων του σε περιστάσεις επικοινωνίας αξιοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1: Διαφωνώ απόλυτα έως και 5: Συμφωνώ απόλυτα. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων στο μέρος αυτό του εργαλείου έρευνας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος προέκυψε 0,967 υποδεικνύοντας ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7 Αξιολόγηση τρόπου διαχείρισης συναισθημάτων

	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	T.A.
ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΛΕΓΞΩ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΟΥ ΕΤΣΙ ΩΣΤΕ ΝΑ ΜΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΤΡΟΠΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	185	1.00	5.00	3.6811	.80144
ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΔΙΑΚΡΙΝΩ ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΣΥΝΟΜΙΛΗΤΕΣ ΜΟΥ	185	2.00	5.00	3.9838	.61216
ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΛΕΓΞΩ ΤΟΝ ΘΥΜΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΑΝΤΑΠΕΞΕΛΘΩ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	185	2.00	5.00	3.8270	.73153
ΈΧΩ ΜΙΑ ΚΑΛΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΟΥ	185	2.00	5.00	4.2541	0.57606
ΕΙΜΑΙ ΚΑΛΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	185	2.00	5.00	4.0973	0.70034
ΕΙΜΑΙ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΣ ΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	185	2.00	5.00	4.1784	.66395
Η ΕΚΘΕΣΗ ΜΟΥ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ ΑΓΧΟΣ	185	1.00	5.00	3.1676	1.26363
ΔΕΝ ΑΓΧΩΝΟΜΑΙ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΣΥΝΔΙΑΛΛΑΓΕΣ	185	1.00	5.00	2.9892	1.29375
ΛΕΩ ΤΟ ΣΩΣΤΟ ΠΡΑΓΜΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΣΤΙΓΜΗ	185	2.00	5.00	3.5135	.75259
ΕΙΜΑΙ ΧΑΛΑΡΟΣ ΟΤΑΝ ΣΥΝΔΙΑΛΕΓΟΜΑΙ ΜΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ	185	1.00	5.00	3.5081	.96751
ΜΠΟΡΩ ΕΥΚΟΛΑ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΩ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	185	1.00	5.00	3.2378	.97673

Το δείγμα διαφαίνεται να μπορεί να χειριστεί καλά τα συναισθήματα του σε καταστάσεις επικοινωνίας καθώς όλες οι «θετικές» προτάσεις παρουσιάζουν μέσο όρο άνω του 3 που

υποδηλώνει μέτρια έως και καλή διαχείριση συναισθημάτων με την εξαίρεση της ύπαρξης άγχους σε δημόσιες επικοινωνιακές συνδιαλλαγές (όπου ο M.O. είναι 2,989, τ.α. 1,294) που δείχνει να έχει μια πιο αρνητική αξιολόγηση στις απαντήσεις.

Στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε σε ανοιχτό ερώτημα από το δείγμα να διατυπώσουν την άποψη τους σε σχέση με την σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο επάγγελμά τους. Η εξέταση των απαντήσεων απέδωσε εν γένει τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Στη πλειονοψηφία των συμμετεχόντων (89,73%) οι απαντήσεις είχαν το ίδιο πρόσημο και εξήγηση. Οι συμμετέχοντες/ούσες θεώρησαν σημαντικές έως πολύ σημαντικές τις δεξιότητες επικοινωνίας για την εργασία τους τόσο σε σχέση με το επίπεδο επικοινωνίας με τους γονείς (31,93% του 89,73%), όσο και με τα παιδιά (52,41% του 89,73%) αλλά και με τους συναδέλφους (15,67% του 89,73%).
- Από το υπόλοιπο 10,27%, έξι άτομα απάντησαν δηκτικά (π.χ. «ποιες δεξιότητες») (31,58% του 10,27%), ενώ τα υπόλοιπα 13 δεν απάντησαν στο ερώτημα.

4.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα από την επαγωγική στατιστική ανάλυση που διεξήχθη στα μέρη του εργαλείου έρευνας

4.3.1 Ανάλυση συσχετίσεων

Λόγω της διακριτής φύσης των μεταβλητών του εργαλείου έρευνας, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος συσχετίσεων κατά Spearman. Ο έλεγχος απέδωσε τα κάτωθι συμπεράσματα:

Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων με τις εξαρτημένες μεταβλητές:

- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της χρήσης των άτυπων συναντήσεων στην επικοινωνία με τους γονείς (Spearman's $\rho=0.188$, $p=0.010<0.05$) Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο μεγαλύτερη η

ηλικιακή ομάδα τόσο περισσότερο αξιοποιούνται οι άτυπες συναντήσεις (μεγαλύτερη βαθμολογία).

- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της θέσης και της χρήσης της τηλεσυνάντησης στην επικοινωνία με τους γονείς (Spearman's $\rho = -0.157$, $p = 0.033 < 0.05$) Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι η «υψηλότερη θέση» (ήτοι οι προϊστάμενοι) αξιοποιούν λιγότερο αυτή την μέθοδο στην επικοινωνία με τους γονείς (μικρότερη βαθμολογία).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και της έλλειψης χρόνου από τον γονέα ως δυσκολία στην επικοινωνία (Spearman's $\rho = 0.152$, $p = 0.039 < 0.05$). Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο «υψηλότερος» ο τίτλος σπουδών (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) τόσο πιο συχνά απαντάται η δυσκολία αυτή στην επικοινωνία με τους γονείς (αναφορά συχνότερης εμφάνισης).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου του γονέα ως δυσκολία στην επικοινωνία (Spearman's $\rho = 0.157$, $p = 0.033 < 0.05$) Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο πιο μακρά η προϋπηρεσία του συμμετέχοντα τόσο πιο συχνά απαντάται η δυσκολία αυτή στην επικοινωνία με τους γονείς (αναφορά συχνότερης εμφάνισης).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και του άγχους του γονέα ως δυσκολία στην επικοινωνία (Spearman's $\rho = 0.145$, $p = 0.049 < 0.05$) Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο πιο μακρά η προϋπηρεσία του συμμετέχοντα τόσο πιο συχνά απαντάται η δυσκολία αυτή στην επικοινωνία με τους γονείς (αναφορά συχνότερης εμφάνισης).
- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και της συχνότητας χρήσης της δεξιότητας του ενδιαφέροντος για τα λεγόμενα του συνομιλητή στην επικοινωνία (Spearman's $\rho = 0.167$, $p = 0.049 < 0.05$). Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο «υψηλότερος» ο τίτλος σπουδών (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) τόσο πιο συχνά αξιοποιείται η εν λόγω επικοινωνιακή δεξιότητα από τον συμμετέχοντα.

- Διαπιστώθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της θέσης και της συχνότητας χρήσης της δεξιότητας της σιωπής στην επικοινωνία (Spearman's $\rho=0,176$, $p=0.017<0.05$). Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο «υψηλότερη» η θέση (προϊστάμενος/η) τόσο πιο συχνά αξιοποιείται η εν λόγω επικοινωνιακή δεξιότητα από τον συμμετέχοντα.
- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του βαθμού που ο/η προϊστάμενος/η μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Spearman's $\rho=-0,158$, $p=0.031<0.05$). Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο μεγαλύτερη η ηλικιακή ομάδα, τόσο χαμηλότερα αξιολογείται και ο αντίστοιχος βαθμός υποστήριξης της ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων από τον/την προϊστάμενο/η.
- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και του βαθμού που ο/η προϊστάμενος/η μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Spearman's $\rho=-0,154$, $p=0.036<0.05$). Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ότι όσο μεγαλύτερη η προϋπηρεσία, τόσο χαμηλότερα αξιολογείται και ο αντίστοιχος βαθμός υποστήριξης της ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων από τον/την προϊστάμενο/η.

Συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους εξαρτημένων μεταβλητών του εργαλείου έρευνας:

Αρχικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών εντός της κάθε κλίμακας του ερωτηματολογίου βρέθηκαν ισχυρές και στατιστικά σημαντικές, όπως αναμενόταν από τις υψηλές τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας που αναφέρθηκαν στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και συνεπώς αυτές δεν παρουσιάζονται στο παρόν μέρος. Αντίθετα, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των συσχετίσεων για την εξακρίβωση πιθανών τέτοιων μεταξύ των διαφορετικών κλιμάκων του εργαλείου έρευνας, τα σημαντικότερα αποτελέσματα της οποίας ανάλυσης παρουσιάζονται εδώ:

- Διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός ικανοποίησης με το επίπεδο της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών συσχετίζεται:

- Θετικά με μια σειρά από παράγοντες, όπως την σημασία της εγκαθίδρυσης μιας ποιοτικής και συχνής επικοινωνίας με τους γονείς (Spearman's $\rho=0.153$, $p=0.038<0.05$), την θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς (Spearman's $\rho=0.165$, $p=0.044<0.05$), την σημασία της εγκαθίδρυσης αποτελεσματικής επικοινωνίας με γονείς μαθητών στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Spearman's $\rho=0.165$, $p=0.025<0.05$).
- Θετικά με ορισμένους τρόπους επικοινωνίας, όπως η τηλεφωνική επικοινωνία προς το γονέα (Spearman's $\rho=0.186$, $p=0.011<0.05$), τις άτυπες συναντήσεις (Spearman's $\rho=0.174$, $p=0.018<0.05$).
- Αρνητικά με διάφορα προβλήματα στην επικοινωνία όπως με την ανασφάλεια του γονέα (Spearman's $\rho=-0.174$, $p=0.018<0.05$), την επιθετικότητα του γονέα (Spearman's $\rho=-0.273$, $p=0.000<0.05$), το άγχος του γονέα (Spearman's $\rho=-0.187$, $p=0.011<0.05$), το άγχος του εκπαιδευτικού (Spearman's $\rho=-0.170$, $p=0.021<0.05$) και τις γλωσσικές δυσκολίες (Spearman's $\rho=-0.148$, $p=0.045<0.05$).
- Με μεικτό τρόπο με μια σειρά από επικοινωνιακές δεξιότητες. Θετικά με την προσεκτική ακρόαση (Spearman's $\rho=0.223$, $p=0.002<0.05$), την ένδειξη ενδιαφέροντος για τα λεγόμενα του συνομιλητή (Spearman's $\rho=0.173$, $p=0.018<0.05$), την επιμέλεια του περιβάλλοντος πριν την επικοινωνία (Spearman's $\rho=0.173$, $p=0.019<0.05$). Αρνητικά με την παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας (Spearman's $\rho=-0.149$, $p=0.043<0.05$).
- Θετικά με τον αναφερόμενο βαθμό εκπαίδευσης σε θέματα διαχείρισης της επικοινωνίας τόσο με γονείς (Spearman's $\rho=0.154$, $p=0.037<0.05$) αλλά και με τους φορείς που συμβάλλουν στην λειτουργία του σχολείου (Spearman's $\rho=0.160$, $p=0.030<0.05$).
- Θετικά σε σχέση με την σημασία της ενδοσχολικής επικοινωνίας στην επίτευξη του σχολικού έργου (Spearman's $\rho=0.165$, $p=0.025<0.05$) και τον βαθμό ικανοποίησης από την ποιότητα αυτής (Spearman's $\rho=0.170$, $p=0.020<0.05$), όπως και του βαθμού που η ενδοσχολική

επικοινωνία μπορεί να επιλύσει προβλήματα με γονείς (Spearman's $\rho=0.170$, $p=0.021<0.05$).

- ο Θετικά με την διαχείριση συναισθημάτων στην επικοινωνία όπως με το μειωμένο άγχος σε δημόσιες επικοινωνιακές συνδιαλλαγές (Spearman's $\rho=0.169$, $p=0.021<0.05$), την έκφραση του σωστού πράγματος την κατάλληλη στιγμή (Spearman's $\rho=0.185$, $p=0.012<0.05$), την χαλαρότητα κατά την επικοινωνία (Spearman's $\rho=0.204$, $p=0.005<0.05$) και την διαχείριση συγκρούσεων (Spearman's $\rho=0.152$, $p=0.039<0.05$).

- Διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ των πιθανών τρόπων επικοινωνίας με τους γονείς και των πιθανών προβλημάτων στην επικοινωνία με αυτούς.

- ο Η έλλειψη χρόνου από μεριάς γονέα συσχετίζεται αρνητικά με την χρήση του ηλ. ταχυδρομείου (Spearman's $\rho=-0.199$, $p=0.007<0.05$) γεγονός που δείχνει την δυσκολία χρήσης του ηλ. ταχυδρομείου ως τρόπο επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης χρόνου από πλευράς γονέων.

- ο Η ανασφάλεια του εκπαιδευτικού συσχετίζεται αρνητικά με την χρήση του ηλ. ταχυδρομείου (Spearman's $\rho=-0.172$, $p=0.019<0.05$) γεγονός που υποδηλώνει ότι η πιθανή ανασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπει την συχνή χρήση του ηλ. ταχυδρομείου ως τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών.

- ο Η επιθετικότητα του γονέα συσχετίζεται αρνητικά με την χρήση του ηλ. ταχυδρομείου (Spearman's $\rho=-0.245$, $p=0.001<0.05$) γεγονός που υποδηλώνει ότι λόγω πιθανής επιθετικότητας που εμφανίζουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν συχνά το ηλ. ταχυδρομείο ως τρόπο επικοινωνίας.

- ο Το άγχος του γονέα συσχετίζεται αρνητικά με την χρήση του ηλ. ταχυδρομείου (Spearman's $\rho=-0.164$, $p=0.026<0.05$) γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαβλέπουν το πιθανό άγχος του γονέα ως παράγοντα που οδηγεί στην μη συχνή χρήση του ηλ. ταχυδρομείου ως τρόπο επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έχοντας παρουσιάσει την ανάλυση (περιγραφική και επαγωγική) των δεδομένων της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα, σε σχέση παράλληλα με τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφίας, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

5.1 Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας των νηπιαγωγών

Βάση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας που παρουσιάστηκε, προκύπτει αρχικά το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες/ούσες νηπιαγωγοί αξιοποιούν μια πλειάδα δεξιοτήτων επικοινωνίας και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό και συχνότητα. Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στον πίνακα 4, υποδηλώνουν μια πολύ θετική εικόνα στο μέρος των υπαρχουσών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς αφενός οι «θετικές» δεξιότητες, όπως η προσεκτική ακρόαση και το ενδιαφέρον για τα λεγόμενα του συνομιλητή, σύμφωνα πάντα με το δείγμα αξιοποιούνται ιδιαίτερα συχνά, ενώ η «αρνητική» δεξιότητα της διακοπής της ομιλίας του συνομιλητή αποφεύγεται. Σύμφωνα με τους Graham-Clay (2005), αυτό το σύνολο δεξιοτήτων αποτελεί και έναν από τους βασικούς παράγοντες για την εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών.

Επιπλέον, υπάρχει μια θετική συσχέτιση της συχνότητας χρήσης των δεξιοτήτων με το βαθμό ικανοποίησης από την επικοινωνία με τους γονείς. Οι περισσότερες συσχετίζονται θετικά με τον αναφερόμενο βαθμό ικανοποίησης, υποδηλώνοντας τουλάχιστον την θετική τους επίδραση σε αυτό τον βαθμό. Η μόνη αρνητικά συσχετιζόμενη επικοινωνιακή δεξιότητα σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησης από την επικοινωνία με τους γονείς, είναι αυτή της παρατήρησης της μη λεκτικής επικοινωνίας από τον συνομιλητή. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε δύο βασικούς παράγοντες. Αρχικά η περίοδος που η έρευνα λαμβάνει χώρα δυσκολεύει την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία λόγω πανδημίας και ενδεχομένως να

έχει αντίκτυπο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αφετέρου, οι πιο συχνοί τρόποι επικοινωνίας που αναφέρθηκαν είναι οι άτυπες συναντήσεις, η τηλεφωνική επικοινωνία και οι προγραμματισμένες συναντήσεις. Από τις τρεις αυτές περιπτώσεις, μόνο η τρίτη προσφέρεται για την παρακολούθηση της μη λεκτικής επικοινωνίας καθώς συνήθως αφορά την πρόσωπο με πρόσωπο και χωρίς περιβαλλοντικό «θόρυβο» επικοινωνία του εκπαιδευτικού και του γονέα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Οι άτυπες συναντήσεις συνήθως λαμβάνουν χώρα κατά την άφιξη ή την αποχώρηση από το σχολείο γεγονός που δημιουργεί ένα «θορυβώδες» περιβάλλον που δεν επιτρέπει την αφοσίωση στην επικοινωνία. Αντίστοιχα, η τηλεφωνική επικοινωνία δεν εμπεριέχει την εικόνα του συνομιλητή και προφανώς είναι αδύνατη η παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, η συσχέτιση αυτή μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην μορφή και τις βασικές παραμέτρους της επικοινωνίας παρά σε μειωμένες δυνατότητες των εκπαιδευτικών ως προς αυτή την δεξιότητα. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει και με την θεωρία της επικοινωνίας όπως παρουσιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Παράλληλα διαπιστώθηκαν ορισμένες συσχετίσεις στην αξιοποίηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία. Πιο χαρακτηριστική είναι η θετική συσχέτιση της θέσης και της χρήσης της σιωπής κατά την συνομιλία. Παρατηρήθηκε ότι οι κατέχοντες/ούσες θέση προϊσταμένης/ου γενικά αξιοποιούν περισσότερο την δεξιότητα αυτή στην συνομιλία με τους γονείς. Αυτό μπορεί να αποδοθεί κατά βάση στην εμπειρία των προϊσταμένων στην επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τους φορείς που συμμετέχουν στην λειτουργία του σχολείου, λόγω της θέσης τους και των αρμοδιοτήτων τους. Εξαιτίας αυτών, η επικοινωνία τους είναι πιο συχνή και πιθανώς και πιο λεπτομερής και προϋποθέτει την αξιοποίηση αρκετών επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μεγάλο βαθμό. Αντίστοιχα διαπιστώθηκε ότι η δεξιότητα της εμφάνισης ενδιαφέροντος για τα λεγόμενα του συνομιλητή συσχετίζεται με τον τίτλο σπουδών, γεγονός που υποδηλώνει έμμεσα ότι η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιώσει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να τις ενδυναμώσει, είτε μέσω της επιμόρφωσης (άμεσα) είτε μέσω της εξειδίκευσης και τριβής με το αντικείμενο (έμμεσα).

Σε σχέση με την διαχείριση των συναισθημάτων και την συναισθηματική νοημοσύνη, τα σχετικά αποτελέσματα δείχνουν ωστόσο ότι οι αντίστοιχες δεξιότητες υφίστανται μεν στο δείγμα αλλά δεν έχουν τόσο συχνή και ισχυρή χρήση από αυτούς. Αυτό δεν υπονοεί

φυσικά ότι στερούνται της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά απλά ότι δεν την αξιοποιούν τόσο συχνά κατά την επικοινωνία τους με άλλους. Ίσως το πιο ανησυχητικό εύρημα σε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το γεγονός ότι κατά πλειοψηφία δηλώνουν άγχος σε περιπτώσεις δημοσίων επικοινωνιακών συνδιαλλαγών, γεγονός που μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με άλλους. Παράλληλα, στηρίζει την ευρεθείσα συχνότητα της χρήσης τρόπων επικοινωνίας με τρόπο που να μην είναι δημόσιος αλλά σε ρυθμιζόμενο και ελεγχόμενο περιβάλλον (όπως οι προγραμματισμένες συναντήσεις και η τηλεφωνική επικοινωνία). Στην περίπτωση αυτή οι άτυπες συναντήσεις θα έπρεπε ίσως να αναφέρονται σε μικρότερο βαθμό, αλλά δεν πρέπει να αμεληθεί το γεγονός ότι κατά την ώρα που λαμβάνουν χώρα (προέλευση και αποχώρηση από το σχολείο) δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να τις αποφύγει. Το εύρημα αυτό συνάδει με την θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αναφέρεται από τον Goleman (2005) και ιδιαίτερα σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθώς τέτοια αποτελεί το άγχος που αναφέρεται σε περιπτώσεις δημοσίων επικοινωνιακών καταστάσεων.

Παράλληλα, η σημασία των δεξιοτήτων χαρακτηρίστηκε στο αντίστοιχο ελεύθερο ερώτημα από την σημαντική πλειοψηφία του δείγματος ως εξόχως σημαντική για το επάγγελμά τους.

Κατά συνέπεια προκύπτει το συμπέρασμα ότι η «φαρέτρα» των νηπιαγωγών περιλαμβάνει μια σειρά σημαντικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων που αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό κατά την επικοινωνία με τους γονείς, και πιθανότερα και στην επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων αλλά και με την διοίκηση.

5.2 Τρόποι επικοινωνίας

Οι τρόποι επικοινωνίας των νηπιαγωγών με τους γονείς συνίστανται κυρίως σε μορφές πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας (άτυπες ή προγραμματισμένες συναντήσεις, Πίνακας 2) και σαν εξ' αποστάσεως τρόπος επικοινωνίας αξιοποιείται κυρίως η τηλεφωνική. Αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς αποτελούν κατά βάση τις τυπικές μεθόδους επικοινωνίας όπως έχουν αναφερθεί και από άλλες έρευνες στην βιβλιογραφία (Banach, 2007. Symeou et al, 2012). Οι άτυπες συναντήσεις είναι ευκαιριακές, κατά την προσέλευση και αποχώρηση

από το σχολείο, με μικρή διάρκεια και συνήθως αξιοποιούνται για άμεσα θέματα που έχουν να κάνουν με καταστάσεις της ίδιας ημέρας ή μικρές απορίες των γονέων. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις αποτελούν μια πιο οργανωμένη μορφή που αφορά σε πιο σημαντικά θέματα και σε πιο σε βάθος συζητήσεις με τους γονείς. Η τηλεφωνική επικοινωνία από την άλλη είναι εν μέρει ευκαιριακή, και έχει τον χαρακτήρα της επείγουσας επικοινωνίας στην περίπτωση που υπάρξει άμεσο θέμα, ή λαμβάνει την θέση της προγραμματισμένης συνάντησης στην περίπτωση που δεν μπορεί να καθοριστεί κατάλληλος χώρος και χρόνος για μια προγραμματισμένη πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση (όπως για παράδειγμα στην παρούσα κατάσταση όπου τα μέτρα απαγόρευσης της κυκλοφορίας απαιτούν την ενημέρωση των γονέων με εναλλακτικούς τρόπους και όχι με φυσική παρουσία). Οι τρόποι επικοινωνίας αποτελούν επίσης έναν από τους βασικούς παράγοντες στην εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής επικοινωνίας με τους γονείς (Graham-Clay, 2005), ωστόσο διαφαίνεται σε αυτό το πεδίο μια τυπική στάση ως προς την επιλογή των τρόπων αυτών από τους εκπαιδευτικούς.

Είναι χαρακτηριστικό επίσης ότι η χρήση μεθόδων επικοινωνίας όπως οι ψηφιακές δεν προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοιο εύρημα σε σχέση με τους νηπιαγωγούς και την επικοινωνία με τους γονείς παρουσίασαν και οι Κυπριανός και Μουσένα (2011). Αυτό μπορεί να έχει βάση στην αδυναμία ή απροθυμία της χρήσης τους, είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους γονείς. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με αντίστοιχα ευρήματα στην βιβλιογραφία (Bordalba & Bochaca, 2019 . Kuusimäki et al, 2019) αλλά παράλληλα και με τις παρατηρήσεις από την επαγωγική ανάλυση. Εκεί έγινε εμφανές ότι μια σειρά δυσκολιών στην επικοινωνία όπως η επιθετικότητα του γονέα, το άγχος του εκπαιδευτικού ή/και του γονέα και οι γλωσσικές δυσκολίες δυσχεραίνουν συγκεκριμένα την χρήση ως μέσου επικοινωνίας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτές οι προκλήσεις στην επικοινωνία δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν με την χρήση μιας ασύγχρονης και εξ' αποστάσεως μεθόδου.

Αντίστοιχα, σε σχέση με την ενδοσχολική επικοινωνία και εκεί παρατηρείται μια ροπή προς την χρήση άμεσων μεθόδων που επιτρέπουν την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (όπως οι άτυπες συναντήσεις με συναδέλφους). Ωστόσο, και σε αντίθεση με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους γενικά αξιοποιούν τις ψηφιακές μεθόδους επικοινωνίας πιο συχνά και σε μεγαλύτερη ένταση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ποιότητα της

επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων αλλά και της διοίκησης του σχολείου που βρέθηκαν να είναι αρκετά υψηλές (πίνακας 6) αλλά και στην ανάγκη επικοινωνίας σε μια δεδομένη εποχή που η φυσική παρουσία ατόμων στον ίδιο χώρο είναι δύσκολη.

5.3 Σημασία και προώθηση της επικοινωνίας με τους γονείς

Τόσο κατά την απάντηση των ερωτημάτων για την σημασία της επικοινωνίας με τους γονείς όσο και κατά την αξιολόγηση αυτής έγινε ευκρινές ότι οι συμμετέχοντες/ούσες την θεωρούν ως εξόχως σημαντική για τους μαθητές (που αποτελούν και το πρώτιστο μέλημά τους) αλλά και σε σχέση με την λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του. Παράλληλα, σε αρκετές από τις απαντήσεις σχετικά με την σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για το επάγγελμά τους, πολλοί/ές ανέφεραν την σημασία αυτών σημειώνοντας την σημασία της ίδιας της επικοινωνίας με τους γονείς. Αντίστοιχα αποτελέσματα αναφέρει και ο Δαρσινός (2011) σε μελέτη που εστίαζε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι σαφές ότι η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί σημαντικό μέρος της λειτουργίας τόσο του σχολείου όσο και της τάξης αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού στο επάγγελμά του, σε πλήρη συνάφεια με αντίστοιχα ευρήματα στην σχετική βιβλιογραφία (Gisewhite et al, 2019. Loughran, 2008. Saracho & Spodek, 2003. Symeou et al, 2012).

Το δείγμα παράλληλα συμφωνεί ότι η ποιοτική και συχνή επικοινωνία, τόσο ενδοσχολικά όσο και με τους γονείς των μαθητών έχει σημαντική επίδραση στην διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος. Παρεμφερή ευρήματα έχουν αναφέρει επίσης και οι Mousena και Raptis (2020). Οι συμμετέχοντες εν γένει ανέφεραν μια σειρά προβλημάτων στην επικοινωνία.

Ως εκ τούτου, είναι εμφανές ότι οι ίδιοι την προωθούν αρκετά συχνά, καθώς στο ερώτημα περί των τρόπων επικοινωνίας, και δεδομένου ότι αξιολογήθηκε κατά βάση η συχνότητα της επικοινωνίας με τον κάθε τρόπο, με μόνη εξαίρεση την τηλεσυνεργασία, η χρήση των υπολοίπων μεθόδων είναι αρκετά συχνή.

5.4 Ο ρόλος του προϊσταμένου/ης για την ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων

Ο ρόλος του/της προϊσταμένου/ης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη της εγκαθίδρυσης ποιοτικής και κατάλληλης επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα με τους γονείς των παιδιών (Πίνακας 5). Παράλληλα τονίζεται ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητο προσόν για την θέση του προϊσταμένου/ης.

Είναι σαφές ότι στην περίπτωση αυτή, τα αποτελέσματα συνάδουν με την θεώρηση του προϊσταμένου/ης ως «σχολικού ηγέτη» που θα αναλάβει να οδηγήσει την μονάδα στην εξωστρέφεια και την δημιουργία δίαυλων επικοινωνίας τόσο με τους γονείς αλλά και με την συνολική περιβάλλουσα κοινότητα της σχολικής μονάδας. Αυτό το εύρημα συνάδει απόλυτα με αντίστοιχα στην βιβλιογραφία σχετικά με την θέση του σχολικού ηγέτη στην επικοινωνία του σχολείου (Θρασυβουλίδης 2019).

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά την σημασία που αποδίδεται στους/στις προϊσταμένους/ες για τον ρόλο τους στην επίτευξη της επικοινωνίας, το δείγμα αναφέρει (κατά μέσο όρο) μια σχετικά ισχνή αξιοποίηση της σύγκλισης συναντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων από μεριάς της διοίκησης (πίνακας 5). Είναι σαφές από τις απαντήσεις για το συγκεκριμένο ερώτημα ότι το δείγμα εμμέσως, υποδεικνύει ότι οι προϊστάμενοι/ες δεν αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό στην παρούσα κατάσταση τις δυνατότητες που έχουν για να εγκαθιδρύσουν μια συχνότερη επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων. Στην προκειμένη χρονική περίοδο, η ερμηνεία του ευρήματος αυτού μπορεί να είναι διφορούμενη. Αφενός μπορεί όντως να υποδηλώνει μια μειωμένη κινητικότητα των προϊσταμένων ως προς αυτή την κατεύθυνση, γεγονός που είναι προβληματικό σαν κατάσταση και χρίζει βελτίωσης. Αφετέρου όμως, υπάρχει το ενδεχόμενο οι απαντήσεις να έχουν επηρεαστεί και από την αντικειμενική αδυναμία που υπάρχει στην παρούσας χρονική περίοδο στον προγραμματισμό της επικοινωνίας αυτής, λόγω των ιδιαιτερώσεων συνθηκών λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί ένα στοιχείο που χρίζει διερεύνησης και στην περίπτωση που όντως διαπιστωθεί πρόβλημα, στην λήψη κατάλληλων μέτρων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση του.

5.5 Αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην επικοινωνία

Το παρόν μέρος ίσως αποτελεί και το μοναδικό πραγματικά μελανό σημείο που αποτυπώθηκε στα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Σχεδόν εν τω συνόλω, το δείγμα απαντά ότι σε σχέση με την εκπαίδευσή του για την επικοινωνία με τους γονείς όσο και τους φορείς που εμπλέκονται στη σχολική λειτουργία με ένα αρκετά αρνητικό πρόσημο. Αυτό, και σε σύνδεση με τα ευρήματα σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, μπορεί να οδηγήσει σε ένα κύριο συμπέρασμα.

Οι δεξιότητες στην επικοινωνία που αποτυπώνονται στις απαντήσεις του δείγματος, και είναι ιδιαίτερα υψηλές κατά βάση αποτελούν χαρακτηριστικά των ιδίων, και έχουν προκύψει από την σχετική τους εμπειρία και όχι από την συστηματική τους επιμόρφωση και ανάδειξη των δεξιοτήτων αυτών. Ως εκ τούτου, αυτό εξηγεί για παράδειγμα την εμφάνιση αρνητικής αξιολόγησης για την ύπαρξη άγχους σε περιπτώσεις δημόσιων επικοινωνιακών συνδιαλλαγών αλλά και στην μειωμένη χρήση ηλεκτρονικών μεθόδων επικοινωνίας (κυρίως του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) λόγω των προκλήσεων στην επικοινωνία που αντιμετωπίζονται (και αφορούν τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικούς) και δεν μπορούν να τις αντιμετωπίσουν υπό αυτή τη μορφή επικοινωνίας. Παράλληλα, είναι εμφανές ότι στηρίζονται αρκετά στους συναδέλφους όσο και στους/στις προϊσταμένους/ες για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην επικοινωνία (Πίνακας 6). Κατά συνέπεια, και παρόλο που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι συμμετέχοντες/ούσες φαίνεται να έχουν έλλειψη ενδυνάμωσης για την λήψη πρωτοβουλιών λόγω της σχετικής έλλειψης εμπιστοσύνης που διαφαίνεται έμμεσα από τις σχετικές απαντήσεις στις δικές τους ικανότητες (παρόλο που αυτές υπάρχουν). Οι Symeou et al, (2012) είχαν καταλήξει σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα στην σχετική τους έρευνα.

Συνεπώς, μπορεί να συναχθεί ότι πρέπει να πραγματοποιούνται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σχετικές με την επικοινωνία ώστε η λήψη πρωτοβουλιών να τους είναι πιο εύκολη. Παρόμοια ευρήματα όσο και προτάσεις, διατυπώνει και η Πετράκη (2019) αντίστοιχα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

5.6 Η ενδοσχολική επικοινωνία

Σε σχέση με την ενδοσχολική επικοινωνία, αυτή αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά, τόσο ως προς την ποιότητα της (είτε με συναδέλφους, είτε με την/το προϊσταμένη/ο) αλλά και ως προς την σημασία της για την λειτουργία του σχολείου, τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και την λειτουργία του ίδιου του εκπαιδευτικού. Σε πλήρη συνάφεια με αντίστοιχα ευρήματα στην βιβλιογραφία (Guy, 2020), οι συμμετέχοντες/ούσες της έρευνας θεωρούν την ενδοσχολική επικοινωνία ως τον ακρογωνιαίο λίθο τόσο για το παραγόμενο σχολικό έργο όσο και την εγκαθίδρυση θετικού σχολικού κλίματος (Mousena & Raptis 2020). Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στους συναδέλφους τους, τόσο σε σχέση με την εκτέλεση των καθηκόντων τους αλλά και σε σχέση με την προσφορά στήριξης και βοήθειας στην αντιμετώπιση προβλημάτων ιδιαίτερα (και σε σχέση με το θέμα της εργασίας) στην επικοινωνία με τους γονείς. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα αντίστοιχα που παρουσιάζονται στην βιβλιογραφία (Κυπριανός & Μουσένα, 2011) σε σχέση με την ενδοσχολική συνεργασία και επικοινωνία για τους νηπιαγωγούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα εργασία είχε σαν στόχο την διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών και προϊσταμένων) που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Αττικής. Για τον σκοπό αυτό διενεργήθηκε εκτενής βιβλιογραφική έρευνα για την συγκέντρωση στοιχείων από παρεμφερείς έρευνες τόσο από την ελληνική όσο και την διεθνή βιβλιογραφία (δευτερογενής έρευνα), παράλληλα σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε ποσοτική πρωτογενής έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο.

Στην Ελλάδα, υπάρχει ερευνητικό κενό καθώς δεν έχουν διερευνηθεί οι δεξιότητες επικοινωνίας των νηπιαγωγών και των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων αλλά ούτε και η επικοινωνία μεταξύ των νηπιαγωγών και μεταξύ των νηπιαγωγών και προϊσταμένων με τους γονείς. Έτσι η παρούσα εργασία έρχεται να συμπληρώσει έως ένα βαθμό αυτό το κενό. Παρόλο που τα σχετικά αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων και τα αντίστοιχα συμπεράσματα συνάδουν με αντίστοιχα στην ελληνική όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία, εντούτοις η πραγματοποίηση της έρευνας εντός μιας ιδιαίτερα πρωτοφανούς κατάστασης, όπως η πανδημία του COVID-19 αποτελεί και μέρος της πρωτοτυπίας αυτής. Όπως διαφαίνεται και στην σχετική υπάρχουσα βιβλιογραφία, η επικοινωνία των γονέων και των εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο και οι συνθήκες που έχουν εδραιωθεί από την ύπαρξη της πανδημίας το δυσχεραίνουν σημαντικά. Χαρακτηριστικό είναι ότι βασικοί τρόποι επικοινωνίας, ειδικά πρόσωπο με πρόσωπο δεν είναι πλέον ευκόλως εφικτοί (αν και προτιμούνται) και κατά συνέπεια αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν άλλους τρόπους επικοινωνίας εξ' αποστάσεως.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες/ούσες σε αυτή παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των οποίων η χρήση στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών ήταν επίσης ιδιαίτερα υψηλή. Περαιτέρω, σε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη, βρέθηκε ότι βρίσκεται σε ικανά επίπεδα, ωστόσο, διαπιστώθηκε μια έλλειψη στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην

επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τους φορείς που συμβάλουν στην λειτουργία του σχολείου, η οποία δυσχεραίνει την ανάπτυξη και συνεπή χρήση της. Κατά βάση, η έλλειψη αυτή της εκπαίδευσης στην επικοινωνία στερεί από τους εκπαιδευτικούς, τόσο την απαραίτητη ενδυνάμωση και αυτοπεποίθηση στην επικοινωνία όσο και της απαραίτητης εξέλιξης και ανάπτυξης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν άγχη και στρέφονται τόσο στους συναδέλφους όσο και στην/στον προϊστάμενη/ο για βοήθεια στην περίπτωση προβλημάτων στην επικοινωνία.

Αντίστοιχα, η ενδοσχολική επικοινωνία είναι ιδιαίτερος σημαντική στην λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος του/της προϊσταμένου/ης στην εγκαθίδρυση τόσο της ενδοσχολικής επικοινωνίας όσο και της επικοινωνίας με τους γονείς. Ωστόσο, η συχνότητα που οι προϊστάμενοι/ες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι μέτρια και θα πρέπει να ενταθεί.

Εν γένει, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα νηπιαγωγεία, προκύπτει από την έρευνα ότι προωθούν την επικοινωνία με τους γονείς, καθώς αναγνωρίζουν την σημασία της. Παράλληλα, όπως κατέστη επίσης σαφές από τις απαντήσεις του δείγματος, η επικοινωνία με τους γονείς χαρακτηρίζεται ως ποιοτική από την πλειοψηφία του δείγματος ενώ η αναφορά προβλημάτων ως προς αυτή είναι σχετικά αραιή, ήτοι είναι σπάνιες έως λίγες οι περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις απόψεις του δείγματος της εργασίας όσο και των σχετικών αναφερόμενων στην βιβλιογραφία, είναι σαφές ότι η επικοινωνία αποτελεί τόσο ενδοσχολικά όσο και σε σχέση με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, έναν από τους βασικούς πυλώνες της λειτουργίας του σχολικού ιδρύματος και της επίτευξης των στόχων του. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι συνεχής και έντονη η προσπάθεια για την εγκαθίδρυση σωστής, ποιοτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας τόσο στο εσωτερικό του σχολείου όσο και με το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, οι επικοινωνιακές δεξιότητες Νηπιαγωγών και προϊσταμένων είναι τεράστιας σημασίας και θα πρέπει να προβλέπονται και σχετικές επιμορφώσεις.

6.1 Περιορισμοί της έρευνας

Οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία συνίστανται στα κάτωθι:

- Η χρονική περίοδος που έλαβε χώρα η έρευνα παρουσιάζει ιδιόζουσες συνθήκες σχετικά με την λειτουργία των σχολείων δεδομένης της ύπαρξης των μέτρων κατά της πανδημίας COVID-19 και της περιοδικής λειτουργίας των σχολικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία στο χώρο του σχολείου και με τηλεεκπαίδευση. Κατά συνέπεια, υπάρχει η πιθανότητα σε ορισμένα ερωτήματα του εργαλείου έρευνας οι απαντήσεις να είναι κατά βάση επηρεασμένες από την υπάρχουσα κατάσταση (όπως για παράδειγμα οι τρόποι επικοινωνίας με τους γονείς ή τους συναδέλφους).
- Το δείγμα, παρόλο που είναι αρκετό σε μέγεθος σε σχέση με τον πληθυσμό νηπιαγωγών στην πρωτεύουσα, εντούτοις δεν είναι απαραίτητα ενδεικτικό σε σχέση με την επικράτεια. Υπάρχει η πιθανότητα της διαφοροποίησης των απαντήσεων σε συγκεκριμένα ερωτήματα του εργαλείου έρευνας ανάλογα με τον χωρικό προσδιορισμό του δείγματος (π.χ. μπορεί να υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις σε ερωτήματα από νηπιαγωγούς σε αγροτικές περιοχές, νησιά, ακριτικές περιοχές κ.α.) λόγω των χωρικά εντοπισμένων ιδιαιτεροτήτων κατά περίπτωση. Ως εκ τούτου, η προβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάστηκαν στον γενικό πληθυσμό των νηπιαγωγών στην Ελλάδα δεν μπορεί να γίνει.

6.2 Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης και τα συμπεράσματα της έρευνας, προτείνονται τα κάτωθι:

- Από την έρευνα κατέστη σαφές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία είναι σημαντική και απαραίτητη. Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο να καταστρωθούν σχετικά προγράμματα ενημέρωσης/μετεκπαίδευσης στο θέμα αυτό για τους νηπιαγωγούς. Τα προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάδειξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην κατάλληλη χρήση αυτών, στην ανάπτυξη και την σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επικοινωνία και στην ενδυνάμωση των

εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλιών στην επικοινωνία τόσο με τους γονείς, όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

- Η προτροπή προς τους/τις προϊσταμένους/ες για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εγκαθίδρυση κατάλληλης και ποιοτικής επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων, καθώς φαίνεται ότι αυτή η αρμοδιότητα δεν αντιμετωπίζεται αρκετά συχνά επί του παρόντος.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική εργασία

Δεδομένης της εστίασης της παρούσας εργασίας σε νηπιαγωγούς που υπηρετούν στην περιοχή της Αττικής, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η προβολή των αποτελεσμάτων στο σύνολο των νηπιαγωγών στην επικράτεια είναι παρακινδυνευμένη. Ως εκ τούτου, προτείνεται ότι οποιαδήποτε έρευνα συναφή με αυτή που παρουσιάζεται στην εργασία στο μέλλον, να διευρύνει το χωρικό πλαίσιο της διεξαγωγής της ώστε να συμπεριλαμβάνει νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε διαφορετικές περιοχές που παράλληλα θα έχουν και διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά (π.χ. αστικές και αγροτικές ή νησιωτικές περιοχές).

Επίσης, παρόλο που το δείγμα της παρούσης μπορεί να θεωρηθεί επαρκές για την μελέτη των νηπιαγωγών που υπηρετούν στην Αττική, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να περιλαμβάνουν σημαντικά μεγαλύτερο δείγμα ώστε να είναι όσο πιο αντιπροσωπευτικές του συνόλου των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων στην χώρα.

Τέλος, προτείνεται σε αντιπαράβολή με την διενέργεια παρόμοιας έρευνας στο μέλλον, να λάβει χώρα και αντίστοιχη στους γονείς. Θα ήταν σημαντικό να εξεταστεί το ζήτημα της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων από την πλευρά των δεύτερων και να αναγνωριστούν σημεία προσέγγισης ή απόκλισης μεταξύ των δύο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adler, R., & Towne, N. (1996). *Looking out, looking in* (8th edn), Fort Worth: Harcourt Brace.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2003). *Family interaction: A multigenerational development perspective*. Allyn & Bacon.

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

Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools* (Doctoral dissertation, Pedagogik).

Banach, W. J. (2007). *The ABCs of Teacher-Parent Communication*. Rowman & Littlefield Education.

Barbour, C. (2008). *Families, School and Communities Building Partnerships for Educating Children*. Cologne.

Barnes, J. K., Guin, A., Allen, K., & Jolly, C. (2016). Engaging parents in early childhood education: Perspectives of childcare providers. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 360-374. DOI: 10.1111/fcsr.12164

Bender, Y. (2005). *The tactful teacher: Effective communication with parents, colleagues, and administrators*. Nomad Press.

Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Murphy Kilbride, K., Chud, G., & Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent–teacher interactions in

ethnoculturally diverse child care settings. *Early Education and Development*, 9(1), 5-28.
DOI: 10.1207/s15566935eed0901_1

Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>

Burr, W. R. (1996). Family Interaction: A Multigenerational Developmental Perspective. *Family Relations*, 45(1), 115.

Clampitt, P. (2001). *Communicating for managerial effectiveness* (2nd edn), Thousand Oaks, CA: Sage

Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (2000). *Adapting early childhood curriculum for children in inclusive settings*.

Couchenour, D., & Chrisman, K. (2013). *Families, schools and communities: Together for young children*. Cengage Learning.

Craig, R. (1999). Communication theory as a field, *Communication Theory* 9: 119–61.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>

Dance, F. E. (1970). The “concept” of communication. *Journal of communication*, 20(2), 201-210. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1970.tb00877.x>

Dance, F. E., & Larson, C. (1985). The functions of human communication. *Information and behavior*, 1(1), 62-75.

Δαρσινός, Κ.Ε. (2011). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου-οικογένεια*. Διπλωματική Εργασία. Παν. Αιγαίου.

De Vito, J. (1993). *Essentials of human communication*, New York: Harper Collins.

Duck, S. (2007). *Human relationships* :Sage.

Early, S. I. (2006). *Emergence of Families, Communities, And Schools In Early Childhood Education*. Contemporary Perspectives on Families, Communities and Schools for Young Children.

- Endsle, R.C., & Minish, P.A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 119-135. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(91\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(91)90002-3)
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fields, T. (1987). *Help your Child make the most of School*. New York: Villard Books.
- Fiske, J. (2010). *Introduction to communication studies* (2nd edn). London: Routledge.
- Fuller, C. (1999). *Helping your Child Succeed in Public School. From kindergarten to High School*. (2nd Edition) Illinois: Tyndale.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Gestwicki, C. (2015). *Home, school, and community relations*. Cengage Learning.
- Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M., & Holden, C. L. (2019). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. NY: Bantam Book.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. NY: Bantam Book.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Gouran, D. (1990). 'Introduction: speech communication after seventy-five years, issues and prospects', in G.Phillips and J.Wood (eds) *Speech communication: essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association*, Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.

- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*. 15(1), 117-129.
- Gudykunst, W. (1991). *Bridging differences: effective intergroup communication*, Newbury Park: Sage.
- Gudykunst, W., & Ting-Toomey, S. (1996). 'Communication in personal relationships across cultures: an introduction'. in W.Gudykunst, S.Ting-Toomey and T.Nishida (eds) *Communication in personal relationships across cultures*, Thousand Oaks: Sage.
- Guy, H. (2020). *The Role of System Leadership: Creating and Maintaining an Effective School Culture and Climate* (Doctoral dissertation, Sage Graduate School).
- Harwood, J. (2000). Communication media use in the grandparent-grandchild relationship, *Journal of Communication* 50:56–78. DOI: 10.1111/j.1460-2466.2000.tb02863.x
- Heath, R., & Bryant, J. (2000). *Human communication theory and research: concepts, contexts, and challenges*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate
- Θρασυβουλίδης, Κ. (2019). *Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Διευθυντών Σχολικής Μονάδας με Παράγοντες της Σχολικής Κοινότητας – Γονείς*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.
- Ivy, D. K., & Wahl, S. T. (2014). *The nonverbal self: Communication for a lifetime*. Pearson A and B.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν., & Παπαγιαννάκος Α. (2000). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Α. Κοντάκος & Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. *Education Research International*, 2019. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>

- Κυπριανός, Π., & Μουσένα, Ε. (2011). «Ανοικτό σχολείο», δημιουργικότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές, *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMEP* 2011.
- Loughran, S. B. (2008). The importance of teacher/parent partnerships: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(8). <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i8.1239>
- Mariconda, B. (2003). *Easy and Effective ways to communicate with Parents*. Scholastic Inc..
- Marsh, E.J., Mayfield, P.K., McFadden, A.C., & Prince, B.J. (2001). *Collaborating Teaching. Special education for inclusive classrooms*. Parent Publishing. L.L.C.
- McClure, R. (2009). *151 Ways to help your child have a great day at school*. Naperville: Sourcebooks Inc.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, My Education Lab Series. Pearson.
- Mehrabian, A. (1970). The development and validation of measures of affiliative tendency and sensitivity to rejection. *Educational and psychological measurement*, 30(2), 417-428. <https://doi.org/10.1177/001316447003000226>
- Mousena, E., & Raptis, N. (2020). Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context, in: Waller, L. (Ed.) *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. Intech Open. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.93575>
- Μουσένα, Ε. (2021). *Επικοινωνία και Προφορικότητα στην Εκπαίδευση: Προγράμματα και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσένα, Ε. (2020). *Ενεργητική Ακρόαση και Μοντέλα Επικοινωνίας*. NUP.
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- O'Hair, D., & Friedrich, G. (1992). *Strategic communication in business and the professions*. Boston: Houghton Mifflin.

O'Sullivan, P. (2000). What you don't know won't hurt me: impression management functions of communication channels in relationships, *Human Communication Research* 26:403–31. <https://doi.org/10.1093/hcr/26.3.403>

Παπαδοπούλου Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη, Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη.

Payne, R. K. (2006). *Working with parents: Building relationships for student success*. Aha! Process, Incorporated.

Pearce, B., & Conklin, F. (1979). A model of hierarchical meaning in coherent conversation and a study of indirect responses. *Communication Monographs*, 46: 75–87. <https://doi.org/10.1080/03637757909375993>

Πετράκη, Ε. (2019). *Οι απόψεις των γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό Ηρακλείου Κρήτης*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Popkin, M. H. (2002). *Active Parenting Now: Parents guide*. Atlanta, GA: Active Parenting.

Porter, L. W., Allen, R. W., & Angle, H. L. (2003). The politics of upward influence in organizations. *Organizational influence processes*, 2, 431-445.

Rickheit, G., & Strohner, H. (Eds.). (2008). *Handbook of communication competence* (Vol. 1). Walter de Gruyter.

Rogers, R., & Wright, V. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7(1), 36-58.

Rosengren, K.E. (2000). *Communication: an introduction*. London: Sage.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. *Studying teachers in early childhood settings*, 4, 1-28.

- Sheridan, S. M., & Kim, E. M. (Eds.). (2015). *Foundational aspects of family-school partnership research* (Vol. 1). Springer.
- Straub, D., & Karahanna, E. (1998). 'Knowledge worker communications and recipient availability: towards a task-closure explanation of media choice', *Organisational Science* 9: 160–75. <https://doi.org/10.1287/orsc.9.2.160>
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Weaver, W. (1949). *The mathematics of communication*. Scientific American, 181(1), 11-15.
- Westmyer, R., & Rubin, R. (1998). Appropriateness and effectiveness of communication channels in competent interpersonal communication, *Journal of Communication* 48:27–48. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02758.x>
- Wood, J. (2009). *Communication in our lives*. Cengage Learning.
- Χατζόπουλος, Β. (2011). Η προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων ύστερα από τη θέση σε ισχύ της Συνθήκης της Λισαβόνας. *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δικαιώματα του Ανθρώπου* (50): 365-396.
- Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino Parental Involvement in Education: Perceptions, Expectations, and Recommendations*. Tomas Rivera Policy Institute.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ /ή Συνάδελφε /ισσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημόσια Διοίκηση, Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση» του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Νηπιαγωγών και των προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων της Αττικής.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική, ανώνυμη και παράλληλα σημαντική καθώς θα οδηγήσει την ερευνήτρια σε ουσιώδη συμπεράσματα. Επίσης αφορά αποκλειστικά και μόνο όσους υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Αττικής.

Παρακαλούμε να ακολουθήσετε πιστά τις οδηγίες που σας δίνονται σε κάθε ερώτημα και να προσπαθήσετε να είστε ειλικρινείς στις απαντήσεις σας, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Εάν για οποιοδήποτε λόγο επιθυμείτε να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή από την έρευνα έχετε το δικαίωμα να το πράξετε. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην παρούσα έρευνα.

Για οτιδήποτε χρειαστείτε μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο παρακάτω e-mail: eirinichaire@gmail.com

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την πολύτιμή βοήθειά σας στη διεξαγωγή της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Ειρήνη Χαιρετάκη

Μέρος Α Δημογραφικά Στοιχεία

1. Προσδιορίστε το φύλο σας

α) Άνδρας ☐

β) Γυναίκα ☐

2. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε;

α) 25-30 ☐

β) 31-40 ☐

γ) 41-50 ☐

δ) 51-60 ☐

ε) 60+ ☐

3. Οικογενειακή κατάσταση;

α) Άγαμος/η ☐

β) Έγγαμος/η ☐

γ) Διαζευγμένος/η ☐

δ) Χήρος/α ☐

4. Σχέση εργασίας

α) Μόνιμος/η ☐

β) Αναπληρωτής/τρια ☐

5. Εργασιακή εμπειρία στην εκπαίδευση

α) 0-5 ☐

β) 6-10 ☐

γ) 11-15 ☐

δ) 16-20 ☐

ε) 20+ ☐

6. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

α) Δεύτερο πτυχίο ☐

β) Μεταπτυχιακό ☐

γ) Διδακτορικό ☐

δ) Επιμόρφωση/Μετεκπαίδευση ☐

7. Θέση στην σχολική μονάδα που είστε τοποθετημένος/η

α) Νηπιαγωγός ☐

β) Προϊστάμενος/η ☐

Μέρος Β Σημασία της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών

8. Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα παρακάτω για να αξιολογήσετε τις κάτωθι προτάσεις.

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Δεν έχω άποψη	Συμφω νώ	Συμφωνώ απολύτως
Η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέα είναι σημαντική για τον μαθητή.	☐	☐	☐	☐	☐
Η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς επιδρά στην επίτευξη μαθησιακών του μαθητή.	☐	☐	☐	☐	☐
Η εγκαθίδρυση αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.	☐	☐	☐	☐	☐
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν ενεργά την συχνή επικοινωνία με τους γονείς.	☐	☐	☐	☐	☐
Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με τους γονείς απαιτεί αυξημένες δεξιότητες επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς.	☐	☐	☐	☐	☐
Η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς συμβάλει στην θετική εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σχολείο.	☐	☐	☐	☐	☐

9. Ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο είστε ευχαριστημένος/η με το επίπεδο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών σας; (Επιλέξτε βάζοντας χ στο επίπεδο που σας εκφράζει)

Καθόλου ☐

Λίγο ☐

Μέτρια ☐

Αρκετά ☐

Πολύ ☐

Μέρος Γ: Συχνότητα και Μέθοδοι Επικοινωνίας

10. Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα που δίδεται παρακάτω για να καθορίσετε το πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε έναν από τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς του κάθε μαθητή/τριας σας.

«Σπάνια» = Περίπου μια φορά ανά εξάμηνο

«Περιστασιακά» = περίπου μία ή δύο φορές κάθε τρίμηνο

«Τακτικά» = πιο σταθερά και περίπου μία ή δύο φορές το μήνα

«Συχνά» = με συνέπεια και περίπου μία ή δύο φορές την εβδομάδα

Τρόπος επικοινωνίας	Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Τακτικά	Συχνά
Προγραμματισμένες συναντήσεις	☐	☐	☐	☐	☐
Γραπτή επιστολή	☐	☐	☐	☐	☐
Τηλεφώνημα προς τον γονέα	☐	☐	☐	☐	☐
Άτυπες συναντήσεις	☐	☐	☐	☐	☐
Ψηφιακά: ηλ. ταχυδρομείο	☐	☐	☐	☐	☐
Ψηφιακά: τηλεσυνάντηση	☐	☐	☐	☐	☐

Μέρος Δ: Προκλήσεις στην επικοινωνία με τους γονείς

11. Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα που δίδεται παρακάτω για να αποδώσετε την συχνότητα εμφάνισης των αναφερόμενων δυσκολιών στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών σας.

Δυσκολία/πρόβλημα	Ποτέ	Σπάνια	Περιστα σιακά	Τακτικ ά	Συχνά
Έλλειψη χρόνου από εκπαιδευτικό	☐	☐	☐	☐	☐
Έλλειψη χρόνου από γονέα	☐	☐	☐	☐	☐
Ανασφάλεια του εκπαιδευτικού	☐	☐	☐	☐	☐
Ανασφάλεια του γονέα	☐	☐	☐	☐	☐
Επιθετικότητα γονέα	☐	☐	☐	☐	☐
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέα	☐	☐	☐	☐	☐
Άγχος γονέα	☐	☐	☐	☐	☐
Άγχος εκπαιδευτικού	☐	☐	☐	☐	☐
Γλωσσικές δυσκολίες (ξενόγλωσσοι)	☐	☐	☐	☐	☐

Μέρος Ε: Επικοινωνιακές δεξιότητες

12. Οι ακόλουθες ερωτήσεις εξετάζουν την συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείτε μια σειρά από επικοινωνιακές δεξιότητες κατά την επικοινωνίας σας με κάποιο άλλο άτομο. Προσδιορίστε την συχνότητα με την επιλογή του κατάλληλου αριθμού στην κλίμακα που ακολουθεί.

Στάση εκπαιδευτικού κατά περίπτωση επικοινωνίας	Ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές φορές 3	Συχνά 4	Πάντα 5
Ακούω προσεκτικά τον συνομιλητή μου	☐	☐	☐	☐	☐
Δείχνω ότι ενδιαφέρομαι για όσα μου λέει ο συνομιλητής μου	☐	☐	☐	☐	☐
Κατανοώ τα όσα ακούω από το συνομιλητή μου	☐	☐	☐	☐	☐
Έχω την ικανότητα να αποκωδικοποιώ το μήνυμα που λαμβάνω από το συνομιλητή μου	☐	☐	☐	☐	☐
Αν δεν καταλαβαίνω το τι μου λέει ο συνομιλητής του κάνω διευκρινιστικές ερωτήσεις	☐	☐	☐	☐	☐
Διατηρώ οπτική επαφή με τον συνομιλητή μου	☐	☐	☐	☐	☐
Χρησιμοποιώ την γλώσσα του σώματος (κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) κατά την διάρκεια της συνομιλίας	☐	☐	☐	☐	☐
Παρατηρώ τη μη λεκτική επικοινωνία του συνομιλητή μου	☐	☐	☐	☐	☐
Χρησιμοποιώ τη σιωπή μου κατά την διάρκεια της επικοινωνίας	☐	☐	☐	☐	☐
Φροντίζω από πριν το περιβάλλον -χώρο που θα λάβει μέρος η επικοινωνία, ώστε να είναι ήσυχο και να μην υπάρχουν ερεθίσματα που να αποσπούν τη προσοχή	☐	☐	☐	☐	☐
Διακόπτω τον συνομιλητή μου	☐	☐	☐	☐	☐
Αν ο συνομιλητής μου εκφράζει παράπονα για μένα τον αφήνω να ολοκληρώσει	☐	☐	☐	☐	☐
Μπαίνω στην θέση του συνομιλητή μου για να βιώσω το πώς αισθάνεται εκείνη τη στιγμή	☐	☐	☐	☐	☐

Μέρος ΣΤ: Επικοινωνία με γονείς και ρόλος προϊσταμένης

13. Παρακαλώ απαντήστε τα επόμενα ερωτήματα χρησιμοποιώντας την κλίμακα που σας δίδεται

	Καθόλου υ	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Πόσο σημαντικές είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για τον ρόλο της/του Προϊσταμένης/ου;	☐	☐	☐	☐	☐
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η/ο Προϊσταμένη/ος μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων;	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρείτε ότι έχετε εκπαιδευτεί κατάλληλα ως σε θέματα διαχείρισης της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών;	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρείτε ότι έχετε εκπαιδευτεί κατάλληλα ως σε θέματα διαχείρισης της επικοινωνίας με τους άλλους φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου;	☐	☐	☐	☐	☐
Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της/του Προϊσταμένης/ου στην διαμεσολάβηση της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων του σχολείου;	☐	☐	☐	☐	☐
Πόσο συχνά διοργανώνει η διεύθυνση του σχολείου συναντήσεις εκπαιδευτικών- γονέων;	☐	☐	☐	☐	☐

Μέρος Η: Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου

14. Με ποιους τρόπους επικοινωνείτε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της μονάδα που υπηρετείτε; (Μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από μια απαντήσεις)

Ατυπες συναντήσεις	☐
Προγραμματισμένες συναντήσεις	☐
Συναντήσεις Συλλόγου Εκπαιδευτικών μονάδας	☐
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο	☐
Τηλεφωνικά	☐
Γραπτά (Σημειώσεις, memo κλπ)	☐
Social Media	☐
Ηλεκτρονικές πλατφόρμες (Skype, Viber κλπ)	☐

15. Παρακαλώ την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της μονάδας σε σχέση με τις παρακάτω πλευρές της χρησιμοποιώντας την κλίμακα που σας δίδεται

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Πόσο σημαντική θεωρείτε την ενδοσχολική επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο	☐	☐	☐	☐	☐
Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από την ποιότητα της ενδοσχολικής επικοινωνίας που υπάρχει με τους συναδέλφους;	☐	☐	☐	☐	☐
Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από την ποιότητα της επικοινωνίας με την/ον Προϊσταμένη/ο του σχολείου;	☐	☐	☐	☐	☐
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αποτελεσματική ενδοσχολική επικοινωνία συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος;	☐	☐	☐	☐	☐

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αποτελεσματική ενδοσχολική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων με γονείς;	☐	☐	☐	☐	☐
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών;	☐	☐	☐	☐	☐
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αποτελεσματική ενδοσχολική επικοινωνία συμβάλει στη μείωση της εργασιακής εξουθένωσης;	☐	☐	☐	☐	☐

Μέρος Θ: Διαχείριση Συναισθημάτων και επικοινωνία

16. Οι ακόλουθες ερωτήσεις αξιολογούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας σε περιστάσεις επικοινωνίας. Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο, με βάση την ακόλουθη κλίμακα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι ουδέτερη/ο ς	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	1	2	3	4	5
Μπορώ να ελέγξω τα συναισθήματά μου έτσι ώστε να μην επηρεάζουν το τρόπο επικοινωνίας.	☐	☐	☐	☐	☐
Μπορώ να διακρίνω πως αισθάνονται οι συνομιλητές μου.	☐	☐	☐	☐	☐
Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω σε δύσκολες επικοινωνιακές καταστάσεις.	☐	☐	☐	☐	☐
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	☐	☐	☐	☐	☐
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	☐	☐	☐	☐	☐
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	☐	☐	☐	☐	☐
Η έκθεσή μου σε δημόσιο ακροατήριο μου προκαλεί άγχος.	☐	☐	☐	☐	☐
Δεν αγχώνομαι σε δημόσιες επικοινωνιακές συνδιαλλαγές	☐	☐	☐	☐	☐
Λέω το σωστό πράγμα την κατάλληλη στιγμή	☐	☐	☐	☐	☐
Είμαι χαλαρός όταν συνδιαλέγομαι με ανθρώπους	☐	☐	☐	☐	☐
Μπορώ εύκολα να διαχειριστώ συγκρούσεις	☐	☐	☐	☐	☐

13. Διατυπώστε την άποψή σας σχετικά με τη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο επάγγελμά τους:

.....

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

Παρακαλώ ελέγξτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ θερμά!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΈΡΕΥΝΑΣ

Πίνακας 8 Δημογραφικά στατιστικά δείγματος

		Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου
Φύλο	Ανδρας	2	1.1
	Γυναίκα	183	98.9
Ηλικία	25-30	39	21.1
	31-40	75	40.5
	41-50	56	30.3
	51-60	15	8.1
		59	31.9
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η		
	Έγγαμος/η	112	60.5
	Διαζευγμένος/η	14	7.6
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	72	38.9
	Αναπληρωτής/ρια	113	61.1
	0-5	32	17.3
	6-10	40	21.6
	11-15	64	34.6
	16-20	19	10.3
	20+	30	16.2
Προϋπηρεσία	Βασικό πτυχίο	43	23.2
	Δευτερο πτυχίο	3	1.6
	Μεταπτυχιακό	98	53.0
	Διδακτορικό	3	1.6
	Επιμόρφωση/μετεκπαίδευση	38	20.5
	Τίτλοι σπουδών		

	Νηπιαγωγός	170	91.9
Θέση	Προϊστάμενος/η	15	8.1

Πίνακας 9 Τρόποι επικοινωνίας με συναδέλφους

		Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου
		N	Ποσοστό επί των απαντήσεων	
Τρόποι Επικοινωνίας με συναδέλφους^a	Άτυπες συναντήσεις	136	16.6%	73.9%
	Προγραμματισμένες συναντήσεις	92	11.2%	50.0%
	Συναντήσεις Συλλόγου Εκπαιδευτικών μονάδας	119	14.5%	64.7%
	Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο	91	11.1%	49.5%
	Τηλεφωνικά	104	12.7%	56.5%
	Γραπτά (Σημειώσεις, memo κλπ)	66	8.0%	35.9%
	Social Media	86	10.5%	46.7%
	Ηλεκτρονικές πλατφόρμες (Skype, Viber κλπ)	126	15.4%	68.5%
Σύνολο		820	100.0%	445.7%