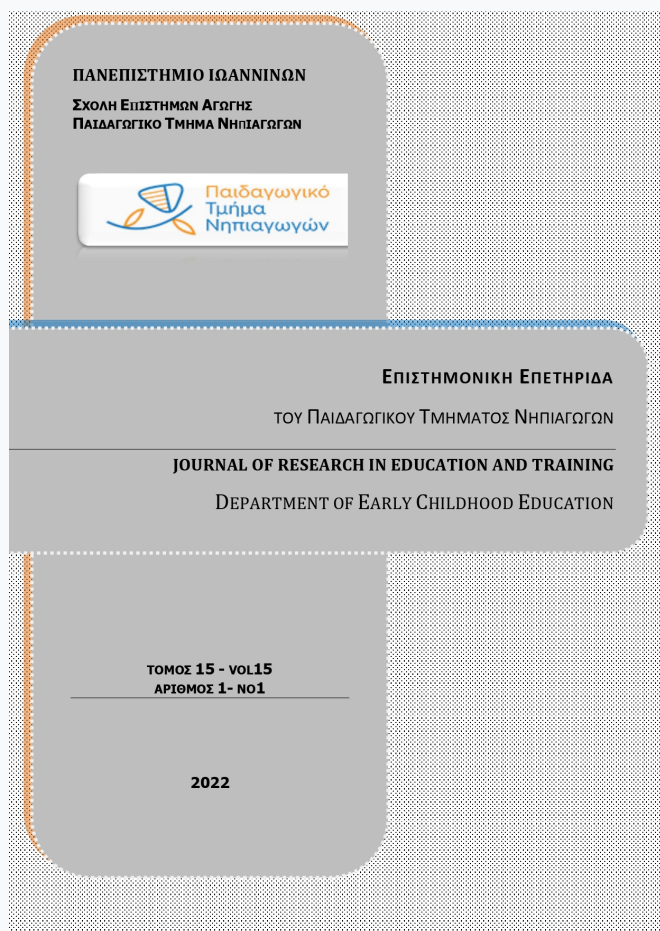


# Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2022)



Η μάσκα προστασίας προσώπου ως αίτιο απο-προσωποποίησης του ανθρώπου: Εκπαιδευτική, κοινωνική και θεολογική προσέγγιση

ΙΩΑΝΝΗΣ ΦΥΚΑΡΗΣ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΤΙΑΚΗ,  
ΔΕΣΠΟΙΝΑ-ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΟΥ ΓΕΡΟΥΛΙΔΟΥ

doi: [10.12681/jret.25668](https://doi.org/10.12681/jret.25668)

Copyright © 2022, ΙΩΑΝΝΗΣ ΦΥΚΑΡΗΣ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΤΙΑΚΗ,  
ΔΕΣΠΟΙΝΑ-ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΟΥ ΓΕΡΟΥΛΙΔΟΥ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Βιβλιογραφική αναφορά:

ΦΥΚΑΡΗΣ Ι., ΜΑΤΙΑΚΗ Β., & ΓΕΡΟΥΛΙΔΟΥ Δ.-Χ. (2022). Η μάσκα προστασίας προσώπου ως αίτιο απο-προσωποποίησης του ανθρώπου: Εκπαιδευτική, κοινωνική και θεολογική προσέγγιση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(1), 105–131.  
<https://doi.org/10.12681/jret.25668>

## **Η μάσκα προστασίας προσώπου ως αίτιο απο-προσωποποίησης του ανθρώπου: Εκπαιδευτική, κοινωνική και θεολογική προσέγγιση**

**Ιωάννης Φύκαρης, Βασιλική Ματιάκη & Δέσποινα Χρυσοβαλάντου Γερούλιδου**

Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

### **Περίληψη**

Σκοπό του παρόντος άρθρου αποτελεί η ανάδειξη του «προσώπου», σε συνθήκες απόκρυψής του, λόγω της χρήσης της μάσκας υγειονομικής προστασίας του, σε ειδικές καταστάσεις, όπως αυτή της πανδημίας του κορωνοϊού. Το ζήτημα αποκτά ευρύτητα, όταν πρόκειται για την περίπτωση των παιδιών, που γίνεται αντιληπτή μέσω ερωτημάτων αναφορικά με τον βαθμό που η υφιστάμενη κατάσταση δύναται να επιδράσει αρνητικά στην ψυχосύνθεση και την κοινωνικότητα παιδιών και εφήβων, που φοιτούν στην τυπική εκπαίδευση. Η εξέταση των θεμάτων στο παρόν άρθρο ενέχει τα χαρακτηριστικά της διεπιστημονικής προσέγγισης. Κύρια επιδίωξη είναι να διασαφηνιστεί η σημαντικότητα της αυταξίας και ανάδειξης του «προσώπου» στη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική προοπτική, υπό τις συνθήκες που δημιούργησε ή μπορεί να δημιουργήσει η χρήση μάσκας υγειονομικής προστασίας προσώπου.

**Λέξεις-κλειδιά:** πρόσωπο, μάσκα, διαπροσωπικές σχέσεις, εκπαίδευση, διδασκαλία

# The Mask of Personal Protection as a Cause of Depersonification of the Learners in Format Education

Ιωάννης Φύκαρης, Βασιλική Ματιάκη & Δέσποινα Χρυσοβαλάντου Γερούλιδου

Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

## Abstract

The purpose of the article is to highlight the factors affected by the use of the mask in special situations, like the one of the covid-19 pandemic. With the research of social, educational and psychological factors, evidence and conditions emerge, which deteriorate the psychic and social children's life, studying in the formal education. The aim is to be understandable the significance of the person and his elevation in the modern educational and social reality, in an area where the use of mask is essential. The examination of the topics in this article follows the characteristics of the interdisciplinary approach. The article develops the consequences of using a protective mask in the educational, social and theological field. The approach is interdisciplinary, attempting to theoretically substantiate the issue, in order to lead to exploratory approaches to the issue within the scientific community. Therefore, this article does not refer to any research conducted by the authors, but the main interest is in structuring those factors that make the face mask a means of depersonalizing people, as a form of learned behavior, which is attempted to be acquired in the teacher environment. For this reason, this article is not presented structurally in the form of research presentation articles, quantitative or qualitative, but is developed as a theoretical research article in the field of paper review. During the covid-19 pandemic, the use of a mask interferes with the effective communication and teaching relationship, which can lead to depersonalization. The concealment of facial features has socio-emotional consequences which disrupt the interpersonal relationships of learners. The educator must perceive the learner as a "person" and focus on his development. The didactic act should be based on the treatment of the learners as individuals, a fact that will restore the balance and increase their adaptive capacity towards the threat of depersonalization.

**Key-words:** Face, mask, interpersonal relations, education, teaching.

## Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η προσέγγιση του ζητήματος της χρήσης μάσκας υγειονομικής προστασίας προσώπου, όσον αφορά το ερώτημα, αν η χρησιμοποίησή της μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στην «απο-προσωποποίηση» του μανθάνοντος<sup>1</sup> προσώπου, με απρόβλεπτες συνέπειες για τον ίδιο. Κυρίως, όσον αφορά την ανάπτυξη και έκφραση ψυχο-συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ύπαρξης. Σημαντικό σημείο αποτελεί η προστασία της συναισθηματικότητας και της κοινωνικότητας των μαθητών και μαθητριών, που φοιτούν στην τυπική εκπαίδευση- με δεδομένο ότι προβαλλόμενα συνθήματα, όπως «*μένουμε μακριά ο ένας από τον άλλον*», μπορεί να παρερμηνευθούν οδηγώντας σε αντικοινωνικότητα και συναισθηματική απομάκρυνση των διανθρώπων σχέσεων, όπως είναι και οι σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων της τυπικής εκπαίδευσης (Vivekananda, 2010).

Η ανωτέρω προοπτική ενέχει αρνητικά χαρακτηριστικά, τα οποία ενδεχόμενα στο μέλλον να επηρεάσουν απρόβλεπτα, τόσο τους μανθάνοντες όσο και την κοινωνία εν γένει. Και, ενώ επιτυγχάνεται η σωματο-βιολογική προστασία του ανθρώπου, που είναι βασικό ζητούμενο, από την άλλη πλευρά μπορεί να δημιουργηθούν σοβαρά ζητήματα ψυχικής και κοινωνικής φύσεως, που ενδεχόμενα να διαταράξουν τη δομή της προσωπικότητας των ανθρώπων, αλλά και την ποιότητα των σχέσεων σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Allport, 2009). Η προοπτική

---

<sup>1</sup> Στο παρόν κείμενο γίνεται χρήση του όρου «μανθάνων» έναντι του όρου «μαθητής», με βάση το γεγονός ότι η μάθηση δεν είναι μια κατάσταση ή συνθήκη ή περίπτωση, η οποία επιτυγχάνεται μόνο στο πλαίσιο του θεσμικά και συστηματικά οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος σε μια χρονική αναπτυξιακή στιγμή του ατόμου. Αντίθετα, αποτελεί μια διαρκώς εξελισσόμενη κατάσταση, που μπορεί να επιτευχθεί οπουδήποτε και οποτεδήποτε, εξαιτίας, κυρίως, της πρόκλησης του ενδιαφέροντος για μάθηση, της ύπαρξης πολυεπίπεδων και διαφοροποιημένων μαθησιακών κινήτρων, αλλά και μαθησιακών προτύπων, καθώς επίσης και κάλυψης προκυπτουσών αναγκών ή αναγκαιότητας επίλυσης ζητημάτων της καθημερινότητας του ατόμου. Στη βάση αυτή ο όρος «μανθάνων» καταλαμβάνει ευρύτερο και λειτουργικότερο πεδίο από τον όρο «μαθητής», που αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο φοίτησης, του ατόμου, στην τυπική βασική-υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, με αναφορά, κυρίως, στο ανήλικο άτομο. Φαίνεται, επίσης, ότι ο όρος «μανθάνων» να ανταποκρίνεται ικανοποιητικότερα του όρου «μαθητής» στις σύγχρονες μαθησιακές συνθήκες, με δεδομένο ότι η διά βίου μάθηση δεν αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σλόγκαν ή ένα εκπαιδευτικό αξίωμα, αλλά μια βεβαιωμένη προσωπική και κοινωνική αναγκαιότητα. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος δεν μαθαίνει μόνο, όταν είναι στην παιδική ή στην εφηβική ηλικία αλλά ότι, ο κάθε άνθρωπος μπορεί να μαθαίνει διά βίου σε οποιαδήποτε ηλικιακή περίοδο κι αν βρίσκεται. Στη βάση αυτή η σύγχρονη τυπική εκπαίδευση δεν αρκεί να παρέχει μόνο ορισμένες βασικές εγκύκλιες γνώσεις στους φοιτούντες σε αυτήν, ως «μαθητές», αλλά να δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, που να αναδύουν την αξία της μάθησης, ως μια διά βίου αναγκαιότητα. Στη λογική αυτή ο «μαθητής» γίνεται «μανθάνων» (Φύκαρης, Ι. (2020). *Επιστήμες αγωγής: Ένας αμφιλεγόμενος επιστημονικός όρος ή ένας παιδαγωγικός μύθος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη, σελ 23-24)

αυτή μπορεί να λάβει ιδιότυπες εξελίξεις στο επίπεδο των διαπροσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικο-συναισθηματικών σχέσεων των μανθανόντων και αυριανών ενεργών πολιτών της εκάστοτε κοινωνίας (Allport, 2010). Οι παραπάνω επισημάνσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι η μάσκα προστασίας προσώπου, ταυτόχρονα, αποκρύβει και τα ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά του προσώπου του κάθε ανθρώπου. Η μη αποτελεσματική διαχείριση της συνθήκης αυτής ενδέχεται να δημιουργήσει συγκεχυμένες αντιλήψεις και υποκειμενικές παρερμηνείες, ασάφειες, και τελικά, αγωνία, ανησυχία και φόβο, καθιστώντας τους ανθρώπους σταδιακά απόμακρους, απομονωμένους, συναισθηματικά επιβαρυνμένους και αντικοινωνικούς (Horney, 2004). Το ζήτημα γίνεται εντονότερο όταν πρόκειται για παιδιά μικρότερης ηλικίας, καθώς (όπ. αναφ. στο Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 339), όπως υποστηρίζει ο Piaget, τα παιδιά, συχνά, κάνουν λάθη, επειδή δεν βρίσκονται στο κατάλληλο αναπτυξιακό επίπεδο, ώστε να χρησιμοποιήσουν επαρκώς τις νοητικές τους διεργασίες. Συνεπώς, συχνά, συγχέουν την πραγματικότητα, δηλαδή δυσκολεύονται να διακρίνουν το φαινόμενο, όπως το αντιλαμβάνονται, από την πραγματική διάσταση του φαινομένου αυτού. Γι' αυτό και έχει αποδειχθεί ότι φοβούνται τις αποκριατικές μάσκες, που έχουν αποκρουστικές ή ανοίκειες αποτυπώσεις για την αντιληπτική τους δυναμική, αναφορικά με τη διάκριση «είναι και «φαίνεσθαι» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 339, Hidayah, 2017: 114-123).

Χαρακτηριστικές, επί των ανωτέρω, είναι οι μελέτες και έρευνες της Rheta De Vries (1999, όπ. αναφ. στο Nucci & Narvaez, 2014), η οποία μελέτησε τη διάκριση μεταξύ του «φαίνεσθαι» και του «είναι». Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά, κυρίως, της προσχολικής ηλικίας, όταν έβλεπαν το πραγματικό αντικείμενο, ζώο ή πρόσωπο, που τους έδειχνε, το οποίο και αναγνώριζαν, παρέμεναν ήρεμα. Όταν, όμως, κάλυπτε το ίδιο ζώο ή πρόσωπο με μια μάσκα, τα παιδιά εκδήλωναν φόβο. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από τις έρευνες του Flavell και των συνεργατών του (Flavell, Green & Flavell, 1996: 324- 340• Flavell, Flavell, Green & Korfinacher, 2000: 339-419).

Επιπλέον, η κοινωνική και συναισθηματική ζωή των παιδιών αναπτύσσεται στη βάση δυο διαστάσεων. Η πρώτη είναι η κοινωνικοποίηση, μέσω της οποίας τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να υιοθετούν γνώσεις, κριτήρια και αξίες της κοινωνίας, στην οποία εντάσσονται. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας συνιστά τη δεύτερη διάσταση, που αφορά την υιοθέτηση ξεχωριστών προτύπων συναισθημάτων σκέψης και συμπεριφοράς σε ποικίλες περιπτώσεις (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 432). Τα πρότυπα αντίδρασης και οι συναισθηματικές καταστάσεις συγκροτούν την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού, δηλαδή την

ενδοπροσωπική του οντότητα, η οποία δεν διαφοροποιείται σημαντικά με την πάροδο των χρόνων (Sanson, Hamphill & Suiart, 2002• Hutto, 2008).

Ταυτόχρονα, η προσπάθεια υπέρβασης αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών δυσχεραίνει την επίτευξη της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων, παρά το ότι σταδιακά σημειώνονται και σε παιδιά μικρότερης ηλικίας στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων τους, κάτι που μπορεί να συντελείται με αυθόρμητο τρόπο (Gross & Thompson, 2007). Επιπρόσθετα, η συναισθηματική αυτορρύθμιση βοηθά στη διαμόρφωση και της κοινωνικής τους συμπεριφοράς προκειμένου να προσαρμοστούν σε κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα της κοινωνίας. Για να επιτευχθεί η προσαρμογή τους είναι σημαντική η εκμάθηση της διαχείρισης των συναισθηματικών τους αντιδράσεων (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001• Eisebberg, 2005, Hidayah, 2017).

Ζητούμενο, σε κάθε περίπτωση, αποτελεί η κατάλληλη διαχείριση των δεδομένων-ερεθισμάτων, που προσλαμβάνει το άτομο και, ειδικότερα, τα παιδιά μικρής ηλικίας. Κι αυτό, διότι ενδέχεται η κατανόηση της λειτουργίας των ερεθισμάτων αυτών να έρχεται σε αντίθεση ή και σε σύγκρουση με την αρχική αντίληψη, που τα παιδιά έχουν για την πραγματικότητα του κόσμου.

Αυτό, συχνά, οδηγεί σε παράλογες «ιδεολογικοποιήσεις», που χαρακτηρίζονται από υπερβολή, υπεραπλούστευση ή υπεργενίκευση (King, Heyne, Tonge, Gullone & Ollendrick, 2001), οι οποίες αναφέρονται, κυρίως, σε απόλυτες αντιλήψεις απέναντι στα γεγονότα. Τα μικρά παιδιά τις διαμορφώνουν λειτουργώντας μέσα στο κανονιστικό οικοσυστημικό πλαίσιο τους, που καθορίζεται από ενέργειες που λειτουργούν ως αναγκαιότητες, τις οποίες πρέπει να ακολουθήσει, προκειμένου να αποφύγει τις συνέπειες της απόρριψης εφαρμογής τους (Slavin, Hurley & Chamberlain, 2001).

### **Η προσαρμοστική ανταπόκριση των μαθητών (learners) στη χρήση μάσκας**

Σύμφωνα με την ορθολογιστικό- συναισθηματική προσέγγιση (Καλπάκογλου, 2009), οι γνωστικές διεργασίες μεσολαβούν ανάμεσα στα γεγονότα-ερεθίσματα (A- Activating Events) και στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις- συνέπειες (C- Consequences) (King, et. al., 2001). Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης απαιτείται γνωστικο-συναισθηματική προσαρμογή, η οποία έγκειται στη διαχείριση καταστάσεων από το άτομο, που είναι πρωτόγνωρες ή ασαφείς και δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα (Thornberg, 2010: 583-602). Το ζήτημα γίνεται εντονότερο στις περιπτώσεις, που η προσαρμογή δεν μπορεί να αποφευχθεί. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να προκύψει στο άτομο εσωτερική ένταση και, ενδεχόμενα, φόβος για τις συνέπειες (Thornberg, 2010: 583-602). Το ανωτέρω δεν ισχύει για την

περίπτωση χρήση της αποκριάτικης μάσκας ή τη μάσκα του ρόλου μιας θεατρικής παράστασης ή την απόκρυψη του προσώπου ενός παραβατικού ατόμου, γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις η χρήση μάσκας είναι εκούσια και όχι επιβεβλημένη, όπως ισχύει για την περίπτωση της μάσκας υγειονομικής προστασίας προσώπου. Μια τέτοια κατάσταση είναι και η ανάγκη προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις, που έχει δημιουργήσει η μάσκα υγειονομικής προστασίας προσώπου στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, κυρίως του δυτικού κόσμου.

Επισημαίνεται ότι η ικανότητα της προσαρμογής σε νέες συνθήκες έγκειται στη συγκέντρωση όλων των υπάρχοντων νοητικο-συναισθηματικών δυνάμεων του ατόμου, που πρέπει να διαχειριστεί, όσο και στη συνειδητοποίηση αυτής της κατάστασης, ως εσωτερικής παρότρυνσης και αυτόνομης δράσης του ατόμου (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2011). Συγκεκριμένα, με την προσαρμογή, το άτομο διατηρεί ισορροπία μεταξύ των αναγκών του και των καταστάσεων, που καλείται να διαχειριστεί σε βιολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Η διαχείριση αυτή επιτυγχάνεται σταδιακά: ξεκινά με τον εντοπισμό της ανάγκης ενός εμποδίου, ακολουθεί η κατανόηση της έντασης, που προκαλεί η παρεμβολή του εμποδίου, στη συνέχεια επιχειρείται η προσπάθεια υπέρβασης του εμποδίου αυτού έως την επίτευξη της υπέρβασης, που είναι, τελικά, η προσαρμογή (Κόφφας, 1997).

Η λειτουργία της προσαρμογής απαιτεί την ύπαρξη ενός κινήτρου, συνθήκες που προκαλούν παρεμπόδιση στη δράση ή την επιθυμία του ατόμου και τρόπους αντίδρασης για την επίτευξη της εύρεσης της καταλληλότερης λύσης, (Merrell & Gimpel, 2008). Για τον Piaget (όπ. αναφ. στο Wentzel, 2002), η προσαρμογή είναι η αποκατάσταση της ισορροπίας ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του και στις προκύπτουσες συνθήκες, που αναδύονται στο περιβάλλον αυτό. Το άτομο θα ενεργήσει μόνο, όταν αισθάνεται ότι η ισορροπία αυτή διαταράσσεται.

Ωστόσο, κεντρικό σημείο αποτελεί ότι δεν αντιδρούν όλοι με τον ίδιο τρόπο για την επίτευξη της προσαρμογής, ενώ συχνά αποτυχίες προσαρμογής μπορεί να οδηγούν σε φοβικά συναισθήματα στα άτομα, ειδικά, σε ορισμένα με περιορισμένες κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες (Merrell & Gimpel, 2008). Γι' αυτό, απαιτείται η ανάλογη διδακτική παρέμβαση, προκειμένου οι μαθητές να βοηθηθούν στην υπέρβαση των εμποδίων και να επιτύχουν την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες, στη βάση κατανόησης της ανάγκης γι' αυτή την προσαρμογή.

Αναφορικά με τα παραπάνω, οι κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις επικεντρώνονται στο πώς τα άτομα διαμορφώνουν γνωστικές δομές, καθώς ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν (Baker, 2007: 123-137). Ως εκ τούτου, σε

κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες και να αξιοποιούνται ανάλογα, προκειμένου να δημιουργηθούν νέα γνωστικά σχήματα (Young, 1999).

Ο Piaget (2007) εστιάζει στην ψυχολογική διάσταση των κονστρουκτιβιστικών θεωρητικών αρχών και, ιδιαίτερα, στο νόημα της εκάστοτε γνωσιακής και συναισθηματικής περιστασης, όπως αυτό δομείται εξελικτικά από το άτομο. Επικεντρώνεται, κυρίως, στη λογική της δόμησης καθολικής γνώσης, την οποία δεν μπορεί το άτομο να τη μάθει άμεσα και αυθόρμητα από το περιβάλλον του (Miller, 2002). Τις γνώσεις τις αποκτά μέσω της εξέλιξης της συλλογιστικής του ικανότητας, αλλά και τον συντονισμό των επιμέρους σκέψεών του και όχι μέσω της νοητικής αποτύπωσης της εξωτερικής πραγματικότητας (Driscoll, 2000).

Αναλόγως, ο Vygotsky θα επισημάνει ότι για την επίτευξη της μάθησης και τη βαθύτερη κατανόηση της γνώσης κάθε κοινωνικο-πολιτισμικής περιστασης απαιτείται κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική διαπραγμάτευση (Vygotsky, 1978, Driscoll, 2000). Για να μπορέσει να επιτευχθεί η μάθηση, πρέπει να προηγηθεί η ικανότητα αντίληψης συμβόλων και η εσωτερίκευσή τους από το άτομο, συνδυαστικά με την άντληση πληροφοριών και γνώσεων από τους άλλους (Jung, 1994). Η συνδυαστική συσχέτιση των ανωτέρω παραμέτρων συμβάλλει στη διαμόρφωση της ικανότητας της αυτορρύθμισης του ατόμου. Το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η κατανόηση και η συνειδητοποίηση του νοήματος της υφιστάμενης κατάστασης. Το ζήτημα αυτό είναι σύνθετο, με δεδομένο ότι ο άνθρωπος ξεκινά τη ζωή του ως υπόσταση, που καθορίζεται από το Εγώ του. Με την πάροδο του χρόνου διαπλάθεται σε «πρόσωπο» μέσω των δικών του ενεργειών αλλά και της παρεχόμενης παιδείας, που λαμβάνει (Driscoll, 2000).

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω επισημαίνεται ότι διαχρονικά έχουν αναπτυχθεί και άλλες ψυχολογικές θεωρίες, οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν την εξέλιξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώνεται ότι η θεωρία του Freud (1923, όπ. αναφ. στο Mayor, 2009) για την προσωπικότητα είναι μια πολυπαραγοντική προσέγγιση της προσωπικότητας, η βάση των οποίων εντοπίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία του ατόμου, με την απόκτηση εμπειριών, αλλά και τη συνδρομή των ορμέφυτων χαρακτηριστικών και δεδομένων του ατόμου, που παρακινούνται από τα ένστικτα. Ο Freud δομεί την προσωπικότητα στη βάση τριών επίπεδων: Το «Εκείνο», το οποίο χαρακτηρίζει ως ασυνείδητο και είναι αυτό το οποίο αναζητά διαρκώς την ικανοποίηση ανεξαρτήτως συνεπειών. Το «Εγώ», που συνδέει το «Εκείνο» με τον κοινωνικό κόσμο και λειτουργεί με εξισορροπητικά στην ικανοποίηση των αναγκών προσμετρώντας τις κοινωνικές συνέπειες των πράξεων. Το «Υπερεγώ», το οποίο



εξουσιάζει την προσωπικότητα, ενσωματώνοντας κοινωνικές αξίες που μαθαίνονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Mayor, 2009). Ο Sheldon (όπ. αναφ. στο Stevens & Tucker, 2001: 457-459) δομεί τη θεωρία του για την προσωπικότητα με βάση τρεις σωματότυπους: τον «ενδόμορφο», τον «μεσόμορφο» και τον «εκτόμορφο». Επίσης, από μελέτες ανάλυσης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ανθρώπων από διαφορετικές εθνικότητες, προέκυψε το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία απορρέουν από το μοντέλο αυτό, χωρίζονται σε έξι υποκατηγορίες, που είναι (Golberg, 1999). Η δεκτικότητα στην εμπειρία (openness to experience), η ευσυνειδησία (conscientiousness), η εξωστρέφεια (extraversion), η συγκαταβατικότητα (agreeableness), ο νευρωτισμός (neuroticism) (Costa & McCrae, 2005).

Από την άλλη πλευρά η μεταφορική χρήση της μάσκας, η περσόνα (persona) είναι μια κοινωνική σύμβαση εξυπηρέτησης διαπροσωπικών σχέσεων (Lester, et al. 1997). Μάλιστα, ο Jung (1989, 2010). θα χαρακτηρίσει τις επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές, ως προσωπεία ή μάσκες (persona). Η persona είναι ένα περίπλοκο σύστημα σχέσεων μεταξύ της ατομικής συνείδησης και της κοινωνίας, ένα είδος μάσκας, σχεδιασμένο αφενός να κάνει μια ορισμένη εντύπωση στους άλλους. Αφετέρου, να κρύψει την αληθινή φύση του ατόμου, καθώς τα προσωπεία ουσιαστικά αποκρύβουν τον αυθεντικό εαυτό (Bolea, 2016).

Η προσωποκεντρική θεώρηση όπως διατυπώθηκε από τον Carl Rogers (2006) βρίσκει ουσιαστική έκφραση στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή, στην πλήρη του οντότητα, ως διακριτού προσώπου αλλά και συλλογικού συμμετόχου στη διαδικασία της μάθησης (Zucconi, 2016). Ως εκ τούτου, τόσο η πορεία για την απόκτηση γνώσεων όσο και η κοινή συνύπαρξη με τους άλλους για την επίτευξη της προσπάθειας αυτής επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Επηρεάζει, επίσης, τη γενικότερη ενεργητικότητα και λειτουργικότητα του ατόμου στην καθημερινή συσχετιστικότητά του με τους άλλους, στην από κοινού προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης καταστάσεων (McCombs, 2013, Zucconi, 2015). Για τον λόγο αυτό, η αληθινή μάθηση βασίζεται πρωτίστως στην προσωπική σχέση μεταξύ των συμμετόχων της μαθησιακής διαδικασίας, διαμέσου της ουσιαστικής διαπροσωπικής σχέσης προσώπων, προάγοντας ολιστικά τον μαθητή και συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξή του (Zucconi, 2015).

Η προοπτική αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μαθησιακού πλαισίου, το οποίο στηρίζεται στη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων και στην ανάπτυξη των πολυδιάστατων δομικών στοιχείων του «προσώπου». Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνης, οικειότητας και σεβασμού μεταξύ των δρώντων της μαθησιακής διαδικασίας

(Rogers, 2006). Στη βάση αυτή ο διδάσκων επικεντρώνεται και αναγνωρίζει τον μαθητή ως πρόσωπο, που ενέχει εμπειρικό δυναμικό και δυνατότητες εξέλιξης, μέσω της άρσης των μειονεκτημάτων του και της ενδυνάμωσης κάθε ικανότητας ή δεξιότητάς του (Cornelius-White & Harbaugh, 2009, Kunze, 2013, Zucconi, 2016).

Τα ανωτέρω έχουν άμεση σχέση με το γεγονός πως ο άνθρωπος είναι φύσει «ον κοινωνικό» και έχει ανάγκη τη διανθρώπινη επαφή, την κατανόηση και την επικοινωνία. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν βασικές ψυχολογικές ανάγκες, οι οποίες, όταν δεν ικανοποιούνται δυσχεραίνεται εξαιρετικά η αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου, ως προσώπου. Για να μπορέσει ο άνθρωπος, ως πρόσωπο, να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του χρειάζεται η ύπαρξη ενός διευκολυντικού, από ψυχολογικής άποψης, μαθησιακού και ευρύτερα κοινωνικού περιβάλλοντος. Η προσωποκεντρική θεωρία εστιάζει στην εξέλιξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου, ως προσώπου, μέσα από το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, εμπιστοσύνη, κατανόηση και αυθεντικότητα (Partin & Haney, 2012, Freiberg et al., 2013, Fauth, Decristan, Rieser, Klieme, & Büttner, 2014, Zucconi, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτά λαμβάνουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή συντελείται στην τυπική σχολική τάξη και στη βάση των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και διδάσκοντος (O'Brennan, Bradshaw & Furlong, 2014 · Slaten et al. · 2016, Motschnig-Pitrik & Standl, 2013 · Sirazeeva, 2015).

Το κύριο εξαγόμενο από τις σχετικές με την προσωπικότητα θεωρίες είναι ότι το «πρόσωπο» είναι ακριβώς εκείνο που έχει μέσα του τη δυνατότητα να γίνει προσωπικότητα (Θεοδωρακόπουλος, 2007). Αναπτύσσεται δε σε προσωπικότητα με την πραγμάτωση των αξιών της ζωής- που προωθεί η κοινωνία στην οποία εντάσσεται- και την επίτευξη της αυτοσυνειδησίας. Η ολοκλήρωση του ανθρώπου σε «πρόσωπο» προϋποθέτει την ελεύθερη βούλησή του (Γιανναράς, 2004).

Γενικότερα, «πρόσωπο» θεωρείται ο άνθρωπος, στον οποίο το «είναι» της οντότητάς του ταυτίζεται με το «φαίνεσθαι» των συμπεριφορών του, που εκδηλώνονται προς το πρόσωπο του «άλλου». Όταν δηλαδή οι προθέσεις και το ενδιαφέρον του ενός «προσώπου» προς το πρόσωπο του «άλλου» έχουν συνέπεια και γνησιότητα (Περάκης, 2006: 90). Όταν υπάρχει διαφορά και απόσταση μεταξύ του «φαίνεσθαι» και του «είναι», δηλαδή, υποκριτική και ανειλικρινής συμπεριφορά, με κίνητρο το ίδιο συμφέρον, τότε ο άνθρωπος φέρει δυο διαφορετικά πρόσωπα, το «είναι», που εκφράζει τη γνησιότητά και το «φαίνεσθαι», που εκφράζει την πλασματικότητά

του. Υπάρχει, δηλαδή, διαρραγή μεταξύ του «είναι» και του «φαίνεσθαι» (Ρεράκης, 2006: 90). Επιπρόσθετα, η λέξη «προσωπείον» ή «προσωπίς» ή «προσώπιο» είναι συνδεδεμένη στενά με την προσποίηση και τη μίμηση. Το προσωπείο αποδίδει το φαινόμενο, το «φαίνεσθαι», το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα, που εκφράζει το «είναι». Ο διαχωρισμός αυτός είναι εμφανής ήδη από τον Παρμενίδη (όπ. αναφ. στον Νίτσε, 2013).

Σε κάθε περίπτωση οι αναληθείς ανθρώπινες σχέσεις θεμελιώνονται στο γεγονός ότι μερικοί άνθρωποι δεν εμφανίζονται με το αληθινό τους πρόσωπο, αλλά με ένα επίπλαστο, προσχηματικό, προσποιητό και υποκριτικό πρόσωπο (Μαντζαρίδης, 1997, Μιχαηλίδης, 2000). Η κατάσταση αυτή αποτελεί μια πράξη φυγής από την πραγματικότητα και την αλήθεια του ανθρώπου και δηλώνει απόκλιση από το «είναι» του και την αναγκαστική του υποταγή σε μια πλασματική έννοια, σε μια παρά φύσιν κατάσταση, που δεν είναι αληθής προς τον εαυτό, αλλά παριστάνει αλλοιωμένα τον εαυτό (Μιχαηλίδης, 2000: 120). Επί της ουσίας πρόκειται για διχασμό του προσώπου, επειδή στην περίπτωση αυτή παρατηρείται στην ανθρώπινη ύπαρξη ένας συμβιβασμός, κατά τον οποίο το ανθρώπινο πρόσωπο υποχωρεί και αντικαθίσταται από το προσωπείο.

Συνοπτικά στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η χρήση του προσωπείου προέρχεται από τη διονυσιακή λατρεία. Καθιερώθηκε, διότι εξυπηρετούσε με πολλούς τρόπους το αρχαίο δράμα. Ειδικά, στο αρχαίο θέατρο οι υποκριτές και τα μέλη του χορού ενσάρκωναν τους ρόλους τους φορώντας προσωπεία, δηλαδή, θεατρικές μάσκες. Στην αρχαία ελληνική δραματουργία, οι θεατές αντίκριζαν, σαν να έβλεπαν σε καθρέφτη, το προσωπείο του ηθοποιού και ταυτίζονταν με τον συναισθηματικό του κόσμο, που αναβίωνε με τον ρόλο, που ενσάρκωνε. Το προσωπείο εκτείνεται από τους ρόλους, που αναλαμβάνει κανείς στη ζωή του, μέχρι την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά ή την εκδήλωση συμπεριφοράς, βάσει αυτών που οι σημαντικοί άλλοι αναμένουν από ένα άτομο. Το προσωπείο εξυπηρετούσε τη δραματουργία, εφόσον δημιουργούσε ένα «πρόσωπο», χωρίς ατομικά χαρακτηριστικά, που έδινε τη δυνατότητα να αναδειχθεί περισσότερο ο χαρακτήρας του ήρωα (Wiles, 2008). Με την επικάλυψη του πραγματικού προσώπου, που πρόσφερε το προσωπείο, ο υποκριτής «έβγαινε» από τον εαυτό του και υποδυόταν κάποιον άλλο, είτε ήρωα είτε θεό. Το προσωπείο διευκόλυνε τη μεταμφίεση των υποκριτών, που αναλάμβαναν δύο ή περισσότερους ρόλους και επέτρεπε την έκσταση (Dearden, 1996).

Βέβαια στο σημείο αυτό υπενθυμίζεται και η κοινωνική θεώρηση του προσώπου και του προσωπείου-μάσκας, η οποία από την οπτική της ανθρωπολογική θεώρηση εκφράζεται ως

έμφυτη τάση του ανθρώπου, ακόμη και στον πρωτόγονο άνθρωπο να «μεταμορφώνεται», μέσω της απόκρυψης του προσώπου του, χρησιμοποιώντας μάσκες-τοτέμ (Lienhardt, 2003).

Τα σύγχρονα προσωπεία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και είναι συνειδητή επιλογή ή μπορεί να εξελιχθούν σε έξεις, στις οποίες απορροφάται η ίδια η προσωπική ύπαρξη του ατόμου. Έτσι, ο άνθρωπος από πρόσωπο, που σημαίνει πραγματική ύπαρξη, μεταλλάσσεται σε μια πλασματική ύπαρξη, η οποία χρησιμοποιεί κατά περίπτωση διαφορετικά προσωπεία (Παπανούτσος, 1984:210-212).

### **Η έννοια του «προσώπου» στην ορθόδοξη θεολογία**

Κατά τον Jung (όπ. αναφ. στο Stevens, 2007), η μάσκα-προσωπείο είναι ένας ψυχολογικός μηχανισμός, που προστατεύει τον άνθρωπο από τη σύγκρουση με την πραγματικότητα της ζωής του. Ουσιαστικά, η συμπεριφορά του «προσωπείου» αποτελεί μια πολυδιάστατη επικίνδυνη και επιζήμια φενάκη. Ταυτόχρονα, το «προσωπείο» υποκρύπτει ανασφάλεια, αβεβαιότητα και αστάθεια του «είναι» του προσώπου αυτού καθ'αυτού και των εκδηλούμενων συμπεριφορών του. Τα διαφορετικά προσωπεία εναλλάσσονται ανάλογα με τον χαρακτήρα του προσώπου και της ποιότητας των σχέσεών του προς τους άλλους. Αυτό σημαίνει πως όποιος χρησιμοποιεί προσωπεία δυσκολεύεται να παραμένει σε εσωτερική αρμονία, είτε με τον εαυτό του είτε με τους άλλους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα χάσμα ανάμεσα στον εαυτό και στον άλλο. Έτσι, όμως, προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας νέων προσωπειών και ανάληψης νέων ρόλων, προκειμένου να απαλλαχθεί από τις συνειδησιακές συνέπειες του παλιότερου προσωπείου, που δεν του επέτρεψε να αναδείξει τον φυσικό του προορισμό. Την αλήθεια αυτή του προσώπου την προτάσσει ιδιαίτερα η ορθόδοξη χριστιανική θεολογία και για τον λόγο αυτό αναλύεται ιδιαίτερα στην υποενότητα, που ακολουθεί.

Το «πρόσωπο» είναι η βάση της εξελικτικής διαδικασίας και της ανάπτυξης, που εκφράζεται στον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του ατόμου (Arnold, 1991: 4190). Ωστόσο, η έννοια «πρόσωπο» διαφοροποιείται στην ορθόδοξη χριστιανική θεολογία, στην οποία ο Θεός συνίσταται σε τρισυπόστατη, τριπρόσωπη ύπαρξη, αδιαίρετη στη μία, ακατάληπτη ουσία του Θεού. Κατ' εικόνα Θεού, ο άνθρωπος είναι πρόσωπο, που υποστασιάζει την ανθρώπινη ουσία. Ο Θεός γνωρίζεται από τον άνθρωπο «εν προσώπω», με την ένταξη του ανθρώπου στην αγαπητική σχέση Πατρός και Υιού και Αγίου Πνεύματος (Ζηζιούλας, 1984-85: 53). Παρομοίως ο άνθρωπος γνωρίζεται ως προσωπική ύπαρξη με την ένταξή του στην αγαπητική σχέση

ανθρώπου και συνανθρώπου, που οδηγεί στη γνώση του Θεού<sup>2</sup>. Έτσι, η κοινωνία με τον συνάνθρωπο, τον πλησίον, συνδέεται οργανικά και αναπόσπαστα με την κοινωνία με τον Θεό (Μαντζαρίδης, 2003).

Σύμφωνα με την ορθόδοξη χριστιανική ανθρωπολογία και εκκλησιολογία, το πρόσωπο, ως μέλος του Σώματος της Εκκλησίας του Χριστού, διατηρεί την ενότητά του με τα άλλα μέλη του Σώματος<sup>3</sup>. Ταυτόχρονα, διατηρεί και στοιχεία ετερόκλητα, που προσδιορίζουν την προσωπική του ετερότητα. Δηλαδή, τα δικά του χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από το υπόλοιπο Σώμα (Γιανναράς, 2004: 36). Η εικονολογική προτύπωση της εκκλησίας, ως ένα Σώμα, με πολλά μέλη και κεφαλή τον Χριστό, σκιαγραφεί το συνεκτικό και ενοποιητικό χαρακτήρα της. *«Η Εκκλησία είναι το ομοίωμα, η εικόνα της υπάρξεως της Αγίας Τριάδος μια εικόνα μέσα στην οποία οι πολλοί γίνονται ένα»* (Φλορόφσκυ, 1999: 87).

Στην ορθόδοξη χριστιανική θεολογία η έννοια του «προσώπου» εδράζεται σε μια προσωπική σχέση και δεν μπορεί να νοηθεί μόνο του, καθώς *«ένα πρόσωπο ίσον κανένα πρόσωπο»* (Ζηζιούλας, 1984-85:42). Η ορθόδοξη χριστιανική θεολογία διακρίνει την έννοια του προσώπου από την έννοια του «ατόμου» (Ζηζιούλας, 1984- 85:299). Οι δύο έννοιες μολονότι συγγέονται γλωσσικά στην ελληνική γλώσσα, διατηρούν εντελώς διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Το «άτομο» συνιστά μια βιολογική οντότητα, που ανήκει στο άθροισμα των ατόμων, στην απρόσωπη συλλογικότητα του ανθρώπινου είδους. Είναι μια έννοια αφηρημένη και θεωρητική, ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, που έχει στόχο να εκφράσει την ανωνυμία του φυσικού ατόμου (Ζιάκας, 1996). Αντίθετα, το «πρόσωπο» διατηρεί μοναδική ιδιαιτερότητα, αλλά και πληρότητα. Αποτελεί την επώνυμη υπόσταση του ενός εκάστου ανθρώπου. Μια ολοκληρωμένη οντότητα, ανεπανάληπτη και μοναδική, μια μοναδική ετερότητα, η οποία γνωρίζεται και βιώνεται μέσα σε μια σχέση (Ζηζιούλας, 1984-85:43).

Ουσιαστικά, το «πρόσωπο» είναι η δυνατότητα, που καθιστά τον άνθρωπο ικανό να βρίσκεται απέναντι σε κάποιον άλλον να διαλέγεται, να κοινωνεί (Γιανναράς, 1996: 19). Δεν είναι μια αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά η αυτοσυνειδησία ετερότητας του ατόμου έναντι κάθε άλλης

<sup>2</sup> *«ὁ μὴ ἀγαπῶν οὐκ ἔγνω τὸν Θεόν, ὅτι ὁ Θεὸς ἀγάπη ἐστίν (Αἰωαν 4, 8). «Δευτέρα δὲ ὁμοία αὐτῇ· ἀγαπήσεις τὸν πλησίον σου ὡς σεαυτὸν» (Ματθ, 22, 39). «Ἐντολὴν καινὴν δίδωμι ὑμῖν ἵνα ἀγαπᾶτε ἀλλήλους, καθὼς ἠγάπησα ὑμᾶς ἵνα καὶ ὑμεῖς ἀγαπᾶτε ἀλλήλους (Ιω. 13, 34). «Τὰς ψυχὰς ὑμῶν ἠγνικότες ἐν τῇ ὑπακοῇ τῆς ἀληθείας διὰ Πνεύματος εἰς φιλαδελφίαν ἀνυπόκριτον, ἐκ καθαρᾶς καρδίας ἀλλήλους ἀγαπήσατε ἐκτενῶς» (Αἰ Πέτρ 1, 22).*

<sup>3</sup> *«Πάτερ ἅγιε, τήρησον αὐτοὺς ἐν τῷ ὀνόματί σου οὓς δέδωκάς μοι, ἵνα ὧσιν ἐν καθὼς ἡμεῖς. ἵνα πάντες ἐν ὧσιν, καθὼς σύ, πάτερ, ἐν ἐμοὶ κάγω ἐν σοί, ἵνα καὶ αὐτοὶ ἐν ἡμῖν ὧσιν, ἵνα ὁ κόσμος πιστεύσῃ ὅτι σύ με ἀπέστειλας, ἐγὼ ἐν αὐτοῖς καὶ σὺ ἐν ἐμοί, ἵνα ὧσιν τετελειωμένοι εἰς ἓν, καὶ ἵνα γινώσκῃ ὁ κόσμος ὅτι σύ με ἀπέστειλας καὶ ἠγάπησας αὐτοὺς καθὼς ἐμεῖ ἠγάπησας. Πάτερ, οὓς δέδωκάς μοι, θέλω ἵνα ὅπου εἰμὶ ἐγὼ κάκεινοι ὧσι μετ' ἐμοῦ, ἵνα θεωρῶσιν τὴν δόξαν τὴν ἐμὴν ἣν δέδωκάς μοι, ὅτι ἠγάπησάς με πρὸ καταβολῆς κόσμου» (Ιω. 17, 11, 21, 23 – 24).*

ύπαρξης (Γιαναράς, 1996: 33). Οι τρόποι για να γνωρίσει κανείς ένα πρόσωπο είναι η σχέση, η αναφορά και η συνάντηση. Όσες πληροφορίες και να έχει κάποιος για έναν άνθρωπο δεν μπορεί να τον γνωρίσει ως πρόσωπο, εάν δεν τον συναντήσει σε μια σχέση, σε μια προσωπική αναστροφή (Γιαναράς, 1996: 20). Έτσι, η κοινωνία των προσώπων δεν είναι τίποτα άλλο από μια σχέση, που δίνει νόημα στη ζωή του ανθρώπου και τη διαμορφώνει ανάλογα (Γιαναράς, 1996: 22).

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αναγνωρίζει το πρόσωπό του, οι υποθέσεις που κάνει για τις ικανότητες και τις ιδιότητές του, αλλά και η αξιολόγηση όλων αυτών από την σκοπιά του ίδιου του ατόμου, προσδιορίζουν την έννοια του «εαυτού» (Λαϊνγκ, 2004). Μέσω του εαυτού επιτυγχάνεται η μεσολάβηση μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου, με τις εντυπώσεις, που δημιουργούνται από το ασυνείδητο και τα ερεθίσματα, τα οποία προσλαμβάνει το άτομο από τον εξωτερικό κόσμο (Bolea, 2016). Η παραπάνω προσέγγιση αναδύεται στην «προσωποκεντρική» θεωρία, όπως αξιολογείται στη διδακτική πράξη.

### **Η λειτουργικότητα της διαπροσωπικής σχέσης διδάσκοντος και μαθησόντων**

Στην παραπάνω διαδικασία ο διδάσκων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθησόντων αλλά και του ίδιου με αυτούς, με τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου σχέσεων, όπου ενεργοποιείται η λειτουργία των εξής τεσσάρων «ψυχολογικών στάσεων» (Λάμπας, 2007): α) Η θετική αναγνώριση του μαθησόντος, δηλαδή η αναγνώρισή του, που κατά τον Rogers (1969) αφορά ένα «είδος αγάπης ισότιμης με τον θεολογικό όρο αγάπη». β) Η κατάσταση γνησιότητας, που είναι η γνήσια διαπροσωπική συμπεριφορά διδάσκοντος και μαθησόντων. Στο έργο του «Freedom to learn» (1969) ο Rogers σημειώνει: *«Όταν ο διδάσκων είναι αληθινό πρόσωπο, όντας αυτός που είναι, μπαίνοντας σε μια σχέση με τον μαθησόντα, χωρίς να παρουσιάζει μια μάσκα ή ένα προσωπίο, έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να είναι αποτελεσματικός... εισέρχεται σε μια άμεση προσωπική συνάντηση με τον μαθησόντα, συναντώντας τον σε μια πρόσωπο προς πρόσωπο βάση»*. γ) Η εμπαιθητική κατανόηση ή αλλιώς ενσυναίσθηση, που αφορά την ικανότητα του διδάσκοντος να κατανοεί σε βάθος τις σκέψεις και τα συναισθήματα του μαθησόντος, ώστε να επικοινωνεί επαρκώς μαζί του δ) Η αποδοχή, που σημαίνει αρχικά την αυτογνωσία του διδάσκοντος, την αποδοχή και την κατανόηση πρώτα του εαυτού του και εν συνεχεία την αποδοχή των μαθησόντων. Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο η συμπεριφορά των διδασκόντων και οι επιλογές διάρθρωσης της διδασκαλίας, που υλοποιούν, επηρεάζει το μαθησιακό περιβάλλον,

που διαμορφώνεται κατά τη διδασκαλία, αλλά και το γενικότερο επικοινωνιακό πεδίο μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία (Sutha & Shirlin, 2017 · Barksdale, 2017, Freiberg, Stacey, Templeton και Helton, 2013).

Σε αυτήν την επικοινωνιακή σχέση μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών βασικό ρόλο λαμβάνει τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται σε εκείνη τη διαδικασία, όπου «[...] ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, 15). Επίσης, καθορίζει το επίπεδο της σχέσης μεταξύ των προσώπων. Μελέτες αναφέρουν πως το νόημα που αποδίδεται στα μηνύματα κατά τη διανθρώπινη επικοινωνία προκύπτει κατά 55% από μη λεκτικά μηνύματα, 30% από παραγλωσσικά (ρυθμός, τόνος, ύφος) και κατά 15% μόνο από το περιεχόμενο του ίδιου του μηνύματος (Κούρτη, 1995, 105). Βάσει των παραπάνω, η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των δρώντων της μαθησιακής διαδικασίας συνιστά το κλειδί της επιτυχούς επικοινωνίας, που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Simonds & Cooper, 2011).

Η χρήση μάσκας προστασίας προσώπου παρεμποδίζει αισθητά τη μετάδοση των συναισθηματικών εκφράσεων, στερώντας από την επικοινωνιακή σχέση και τη διδασκαλία τη δυνατότητα να είναι επιτυχής, ψυχοφελής και αποτελεσματική. Έχει υποστηριχθεί ότι το πρόσωπο με τα βασικά του όργανα αποτελεί «μέσο αλλά και χώρο επικοινωνίας» (Κοσμόπουλος 1990, 298). Η περιοχή του προσώπου έχει τεράστιες δυνατότητες μη λεκτικής έκφρασης, οι οποίες είτε «συνοδεύουν» τον λόγο είτε υπογραμμίζουν κάποια σημεία είτε αντικαθιστούν λέξεις και φράσεις μεταφέροντας έτσι πληροφορίες (Βρεττός, 1994: 19, 58). Συνιστά, ακόμη, την περιοχή, που μέσου του βλέμματος και του χαμόγελου, απευθύνει τα σημαντικότερα μηνύματα αποκαλύπτοντας τις εσωτερικές συναισθηματικές ενέργειες του ανθρώπου, όπως επιθυμίες, συναισθήματα κ.ά (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995). Η απόκρυψη των χαρακτηριστικών του προσώπου αφαιρεί από τους μαθητές μια από τις πιο σημαντικές κοινωνικές αμοιβές, όπως είναι η όψη του χαμόγελου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995: 15). Το ειλικρινές χαμόγελο του διδάσκοντος, που εκφράζει οικειότητα αλλά και ευχαρίστηση, συμβάλλει θετικά στη μάθηση, καθώς προκαλεί τον μαθητή να συμμετέχει σε ένα κλίμα ευχάριστης συνεργασίας (Βρεττός, 1994: 24).

Επιπρόσθετα, η χρήση μάσκας υγειονομικής προστασίας προσώπου τείνει να υποβαθμίσει το «πρωτογενές σύστημα σήμανσης», όπως είναι η μη λεκτική επικοινωνία, διαμέσου της οποίας προσφέρονται σημαντικές πληροφορίες για τα συναισθήματα, κατά τη διάρκεια της

επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Έτσι, εξοβελίζεται από την επικοινωνία διδάσκοντος και μαθητών ένας βασικός ρυθμιστής της αλληλεπίδρασής τους, που είναι η απρόσκοπτη επικοινωνία διαμέσου του προσώπου, το οποίο απομειώνεται από την έντονη εκφραστική δύναμη που διαθέτει (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Ειδικά τα μικρά παιδιά εκφράζονται περισσότερο με μη λεκτικούς τρόπους, καθώς είναι πολύ ευαίσθητοι δέκτες της μη λεκτικής επικοινωνίας και για αυτόν τον λόγο η προσπάθεια ερμηνείας είναι ιδιαίτερα σημαντική στην προσχολική ηλικία (Σταμάτης, 2009). Οι μικροί ηλικιακά μαθητές μπορούν πολύ εύκολα να διακρίνουν τη χαρά, το θυμό, τη ικανοποίηση, τη δυσαρέσκεια, την αποδοκιμασία, το γνήσιο ενδιαφέρον, την αδιαφορία ακόμη και την προσποίηση (Πρεβεζάνου, 2009).

Τη δυνατότητα αυτή δυσχεραίνει η χρήση μάσκας υγειονομικής προστασίας προσώπου, διότι η μάσκα αποκρύπτει ένα μέρος του προσώπου, με συνέπεια ο συνομιλητής του να μη δύναται να αναγνωρίσει αν χαμογελάει, αν συμφωνεί ή οποιοδήποτε συναίσθημα διακατέχει το άτομο εκείνη τη δεδομένη στιγμή. Η αδυναμία κατανόησης του μη λεκτικά εκφρασμένου, δυσκολεύει τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς ο ρόλος της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι καθοριστικός για την επικοινωνία (Πρεβεζάνου, 2009). Η κάλυψη του προσώπου με τη μάσκα δυσχεραίνει, επιπρόσθετα, την κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων των άλλων, διότι οδηγεί στην παύση μετάδοσης στοιχείων από κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας, στοιχεία που βοηθούν στη λειτουργία της ενσυναίσθησης μεταξύ ατόμων.

### **Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών ως προσώπων**

Τα όσα προαναφέρθηκαν αναδύονται ιδιαίτερα σε μια σχολική τάξη, όπου αναπτύσσεται ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ως αποτέλεσμα των συλλογικών ενεργειών διδάσκοντος και μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2005 · Κακανά, 2018). Στο πλαίσιο αυτής της συλλογικότητας οι μαθητές αλληλο- επικοινωνούν και ο δάσκαλος συμμετέχει διευκολύνοντας τη δι-επικοινωνία. Έτσι, αναπτύσσεται αίσθημα ασφάλειας αλλά και η ικανοποίηση του ανήκειν. Συνεπώς, πραγματώνεται η βασική ανθρώπινη ανάγκη της κοινωνικής αναγνώρισης, στην οποία συμβάλλει σημαντικά η παράμετρος της ενσυναίσθησης (Κακανά, 2018).

Η έννοια της «ενσυναίσθησης» δηλώνει την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ατόμου, επιτυγχάνοντας να το αποδώσει με ακρίβεια σαν να ήταν εκείνο το άτομο (Vossen, Piotrowski & Valkenburg, 2015: 66-71). Γενικότερα, η ενσυναίσθηση περιγράφεται, ως μια κατάσταση, στην οποία το άτομο διεισδύει στον ιδιωτικό



κόσμο του άλλου και τον βιώνει ως δικό του. Όπως αναφέρουν οι Baron-Cohen & Wheelwright (2004), η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος του κοινωνικού κόσμου, που διαμορφώνει συνθήκες αλληλο-υποστήριξης, ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις. Η ενσυναίσθηση και η συμπάθεια αποτελούν βασικά συστατικά των διαπροσωπικών σχέσεων, αν και, ενώ είναι διαφορετικές, οι δύο έννοιες συχνά παρουσιάζονται ως ταυτόσημες (Black, 2004 · Shea & Lionis, 2010 · Kiosses, Karathanos, Tatsioni, 2016).

Η ενσυναίσθηση δεν αφορά μόνο το συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ ατόμων, που οδηγεί στη δημιουργία αντίστοιχων συναισθημάτων (συμπάθεια), αλλά και την κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του άλλου (ενσυναίσθηση) (Shea & Lionis, 2010). Αυτού του είδους η διεργασία προϋποθέτει μια σειρά από χαρακτηριστικά, όπως το να μπορεί κάποιος να υιοθετήσει την οπτική του άλλου (perspective taking), να δείξει ανεκτικότητα, (tolerance) θετική ανταπόκριση (unconditional positive regard) και απουσία κριτικής (non judgement) (Hojat, 2007). Η συνθήκη αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικής συνύπαρξης μεταξύ των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας.

### **Η σχολική τάξη ως κοινωνική συνύπαρξη προσώπων**

Οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από την αποδοχή τους από την ομάδα και, ειδικά, από τη μαθησιακή ομάδα, γιατί η αποδοχή αυτή εμπνέει το θετικό αυτό-συναίσθημα και την εμπιστοσύνη στον εαυτό. Τα στοιχεία αυτά τον βοηθούν να αντιμετωπίζει με λιγότερο άγχος τις διάφορες περιστάσεις της ζωής. Η ομάδα που δημιουργείται σε μια σχολική τάξη διαθέτει στοιχεία, που συντελούν στη διατήρηση ευνοϊκού κλίματος επικοινωνίας και μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συνοχής της ομάδας (Johnson & Johnson, 1997), που διαμορφώνεται τόσο από την ανάδειξη των επιμέρους «εαυτών» των μαθητών όσο και του υφιστάμενου πλαισίου γενικότερης λειτουργίας της.

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται πως σε μια ομάδα η έννοια του εαυτού εξασθενεί και η έννοια του συνόλου ενισχύεται, με αποτέλεσμα να δυναμώνει η συνοχή της (Παπαγεωργίου, 2006). Η μεταπήδηση από το ατομικό στο συλλογικό επίπεδο επιτυγχάνεται με τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και, περισσότερο, με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες διακρίνονται από τις ίδιες ανταποδοτικές διαθέσεις (Τσιπλητάρης, 2011). Τα μέλη καθιστούν την ομάδα συνεκτική με το αίσθημα εμπιστοσύνης που αναπτύσσουν μεταξύ τους, είτε συνειδητά ή ασυνειδητά, ενεργοποιώντας τη διαδικασία επαλήθευσης για την εικόνα του εαυτού του κάθε μέλους της. Σε αντίθετη περίπτωση

επέρχεται αμφισβήτηση, που πλήττει την ομάδα σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο (Τσιπλητάρης, 2011).

Οι θετικές σχέσεις μεταξύ των προσώπων σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, που προάγει την ομαδικότητα, βοηθούν στην επίτευξη των τιθέμενων μαθησιακών στόχων (Johnson & Johnson, 1997) και στην ανάπτυξη της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης. Εντός του μαθησιακού περιβάλλοντος οι διαμαθητικές σχέσεις εκφράζονται αλλά και προσδιορίζονται υγιώς, μέσω της συνεργασίας. Γενικότερα, η συνεργασία αναπτύσσει τη συλλογικότητα, δραστηριοποιεί τους μαθησόντες και προωθεί την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ο μαθησών με τη διάδραση των επικοινωνιακών του σχέσεων διαμορφώνει την αυτό-εικόνα του και ισχυροποιεί την αυτοεκτίμησή του. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η αναγνώριση της ετερότητας του κάθε συμμετόχου της μαθησιακής διαδικασίας (Ρεράκης, 2006).

Επιπρόσθετα, οι αναπτυσσόμενες διαπροσωπικές σχέσεις, στο πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος, προσφέρουν «κοινωνική στήριξη». Δηλαδή, αίσθημα φροντίδας, οικειώσεως και εμπιστοσύνης, στοιχεία απαραίτητα για την ψυχική υγεία του ανθρώπου. Οι επιτυχείς κοινωνικές σχέσεις οδηγούν σε ομαλή κοινωνική συμβίωση και περιορίζουν την εκδήλωση παραβατικών καταστάσεων, που προκύπτουν από τις *ατελείς κοινωνικοποιήσεις* (Ρεράκης, 2006: 450). Η σύναψη φιλικών σχέσεων και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων δύνανται να συμβάλλουν στην αποφυγή μελλοντικών ψυχολογικών διαταραχών (Hay, 2005, Λεονταρή, 1998, Miller, 2000).

Βάσει των ανωτέρω, παρατηρείται πως η χρήση μάσκας κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν ευνοεί τον χαρακτηρισμό αυτής ως «κοινωνία προσώπων». Αρχικά, διότι η κοινωνία προϋποθέτει επικοινωνία, η οποία και παρεμποδίζεται δραστικά και ουσιαστικά, και δευτερευόντως η χρήση μάσκας στερεί από τον μαθητή ως πρόσωπο τη διακριτική του ετερότητα.

### **Συμπερασματικά**

Τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο από τη χρήση μάσκας δημιουργούν μια πρωτόγνωρη συνθήκη ανάγκης προσαρμογής σε αυτά. Η αποστασιοποίηση και η απόκρυψη των μορφολογικών χαρακτηριστικών του προσώπου συνεπάγονται κοινωνικο-συναισθηματικές επιπτώσεις, που μπορεί να οδηγήσουν στην αποπροσωποποίηση των μαθησόντων και στη διατάραξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Ο επαναπροσδιορισμός της διδακτικής διαδικασίας, μέσα από τη θέαση των μαθησόντων ως πρόσωπα, συμβάλλει στην

αποκατάσταση της ισορροπίας και στην προσαρμοστική τους ικανότητα απέναντι στην απειλή της απο-προσωποποίησης.

Ειδικότερα, η προσωποκεντρική θεώρηση εστιάζει στην εξέλιξη των δυνατοτήτων του προσώπου, μέσα από το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, εμπιστοσύνη, κατανόηση και αυθεντικότητα. Ο διδάσκων επικεντρώνεται και αναγνωρίζει τον μαθητή ως πρόσωπο και αποσκοπεί στην εξέλιξή του, μέσω της άρσης των μειονεκτημάτων του και της ενδυνάμωσης δεξιοτήτάς του. Τα χαρακτηριστικά αυτά λαμβάνουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα στη βάση των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται σε μια τυπική σχολική τάξη.

Σε αυτή τη διαδικασία της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών βασικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία. Η χρήση μάσκας παρεμποδίζει αισθητά τη μετάδοση των συναισθηματικών εκπομπών μεταξύ δρώντων, στερώντας από την επικοινωνιακή σχέση και τη διδασκαλία τη δυνατότητα να είναι αποτελεσματική. Ειδικά, τα μικρά παιδιά είναι πολύ ευαίσθητοι δέκτες της μη λεκτικής επικοινωνίας, με αποτέλεσμα η κάλυψη του προσώπου να δυσχεραίνει την κατανόηση του μη λεκτικά εκφραζόμενου, καθώς και την αποκωδικοποίηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων. Η παύση μετάδοσης στοιχείων από κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας οδηγούν στην αποδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι αποτελεσματικές δια-μαθητικές θεμελιώνονται μέσω της συνεργασίας, η οποία αναπτύσσει τη συλλογικότητα, δραστηριοποιεί μαθησιακά τους μαθητές και προωθεί την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, ο μαθητής με τη διάδραση των επικοινωνιακών του σχέσεων διαμορφώνει την αυτό-εικόνα του και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμησή του. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει η ορθόδοξη χριστιανική αγωγή, κυρίως μέσω της θέασης του μαθητή, ως προσώπου, σε μια οντολογική και σωτηριολογική προοπτική.

Οι σχέσεις του διδάσκοντος με τους μαθητές στηριζόμενες στα παραπάνω κριτήρια της αρχής της ετερότητας, της ελευθερίας, της αγάπης, της αντιμετώπισης του μαθητή, ως «πρόσωπο», οδηγούν στην εξάλειψη του φόβου, του ελέγχου, της επιβολής ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμηση και τη δια-κοινωνικότητα. Πρόκειται για δεδομένα, που ενδεχόμενα να καταστρέψει η χρήση η μάσκα υγειονομικής προστασίας προσώπου, κάτι που πρέπει οπωσδήποτε να αποφευχθεί, ώστε οι άνθρωποι να παραμένουν «πρόσωπα» και όχι απο-προσωποποιημένα «προσωπεία».

Καταληκτικά επισημαίνεται ότι σχετική έρευνα των Φύκαρη, Ζαγκότα και Μπίμπα διερεύνησε κατά πόσο η κάλυψη μέρους του προσώπου από την υγειονομική μάσκα προστασίας προσώπου επιτρέπει την αναγνώριση των εκφραζόμενων συναισθημάτων αυτού, που φορά τη μάσκα από τους άλλους, που βλέπουν το πρόσωπο με τη μάσκα, κάτι που μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία, αλλά και κατά πόσο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα προσώπων, που φορούν μάσκα υγειονομικής προστασίας προσώπου. Η έρευνα αξιοποίησε τη μέθοδο της «Μελέτης Περίπτωσης» και χρησιμοποιήθηκε ειδικό «Φύλλο Αναγνώρισης Συναισθημάτων», σε μαθητές Α΄, Γ΄ & Ε΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου και Α΄, Β΄ & Γ΄ τάξεων Γυμνασίου, επί του οποίου οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν συναισθήματα εικονιζόμενων ενηλίκων, που φορούσαν μάσκα υγειονομικής προστασίας προσώπου και οι οποίοι εξέφραζαν εννιά συναισθήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές του δείγματος αντιμετώπισαν σοβαρές δυσκολίες ως προς την αναγνώριση των συναισθημάτων, σε ποσοστό 62%. Το σημαντικό αυτό ερευνητικό συμπέρασμα δεικνύει την αδυναμία στην αναγνώριση των συναισθημάτων από τους μαθητές της έρευνας, κάτι που προκρίνει την ανάγκη ανάπτυξης ανάλογης διδακτικής πρότασης αντιμετώπισης της κατάστασης αυτής, η οποία και προτείνεται για την υπέρβαση της δυσκολίας αντίληψης των συναισθημάτων εκείνων, που φορούν μάσκα υγειονομικής προστασίας προσώπου από τους υπόλοιπους, ενδυναμώνοντας την επικοινωνιακή τους δυνατότητα, που αποτελεί βασικό παράγοντα επίτευξης αποτελεσματικής μάθησης. Τα εξαγόμενα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν στη σπουδαιότητα του θέματος μελέτης και κατέδειξαν τη σημασία της επέκτασης της έρευνας σε συναφή πεδία επί του θέματος αυτού. Άλλωστε στην ανάδειξη αυτή στοχεύει και η συγγραφή του παρόντος άρθρου.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). «Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students’ stress regulation?». *Attachment & Human development*, 14(3): 249-263.
- Allport, G. (2009). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Allport, G. (2010). *Personality Pinned Down, Psychology Today quoted by C.S Hall and G. Lindzey: Theories of Personality* (2nd ed). New York: John Wiley & Sons.
- Arnold, W. (1991). Λήμμα: Πρόσωπο (μτφρ. Μαρία Τερζίδου). Στην Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Τόμος 7. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 4910.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή.
- Babad, E, Bernieri, F. & Rosenthal, R. (1991). «Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior». *American Educational Research Journal*, 28 (1): 211-234.
- Baker, E. (2007). «Constructivism and learning». In McGaw, B. & Peterson, P. (eds): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. Pp. 123-137.
- Barksdale, C. (2017). Examining the relationship between classroom climate and student achievement of middle school students (Doctoral dissertation).
- Baron, R. & Kerr, N. (2003). *Group Process, Group Decision, Group Action*. Buckingham: Open University Press.
- Black, M. (2004). «Sympathy reconfigured: Some reflections on sympathy, empathy and the discovery of values». *International Journal of Psychoanalysis*, 85: 579–595.
- Bolea, S. (2016). «The persona and the shadow in Analytic psychology and existentialist philosophy». *Philobiblon*, 21(1): 84-94.
- Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με Μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text.
- Γιανναράς, Χ. (2002). *Το αλφαβητάρι της πίστης*. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος
- Γιανναράς, Χ. (2004). *Οντολογία της σχέσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος.
- Cornelius-White, J. & Harbaugh, A. (2009). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. London: Sage Publications.

- Costa P.T. & McCrae (2005). *The Neo personality inventory manual*. Odessa, Fla: Psychological Assessment Resources
- Dearden, C. (1996). *The Stage of Aristophanes*. London: Athlone.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eiseberg, N. (2005). «Relations among positive parenting children's effortful control and externalizing problems: A three ways longitudinal study». *Child Development*, 76: 1055-1071.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). «Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes». *Learning and Instruction*, 29: 1-9.
- Flavell, J., Flavell, E., Green, H. & Korfinacher, J. (2000). «Do young children think of television images as a picture or real objects?». *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 34:339- 419.
- Flavell, J., Green, H. & Flavell, E. (1996). «Development of knowledge about the appearance-reality distinctions». *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 51 (1): 324-340.
- Freiberg, H., Templeton, S. & Helton, S. (2013). «Classroom management: A pathway to improving school climate in two British secondary schools in Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership». *Teaching, and Learning*. Pp. 203-225.
- Ζηζιούλας, Ι. (1977). «Από τό προσωπειόν εις τό πρόσωπον: Ἡ συμβολή τῆς πατερικῆς θεολογίας εις τήν ἔννοιαν τοῦ προσώπου». Χαριστήρια εις τιμήν του Μητροπολίτου Γέροντος Χαλκηδόνας Μελίτωνος. Θεσσαλονίκη: Πατριαρχικό Ἰδρυμα Πατερικῶν Μελετῶν. Σελ. 286-323.
- Ζηζιούλας, Ι. (1984-85). Μαθήματα Χριστιανικῆς Δογματικῆς. Σημειώσεις ἀπό τις παραδόσεις τοῦ καθηγητοῦ Ι. Δ. Ζηζιούλα (σημερινοῦ Μητροπολίτου Περγάμου) στο Τμήμα Ποιμαντικῆς της Θεολογικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό ἔτος 1984 – 85. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Ζιάκας Ι. (1996). *Ἡ Ἐκλειψη του Ὑποκειμένου*, Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.

- Golberg, L. (1999). «The structure of phenotypic personality traits». *American Psychologist*, 48(1): 26–34.
- Halberstadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). «Affective social competence». *Social Development*, 10: 79-119.
- Hartup, W. (1992). «Friendships and their development significance». *Childhood social development*. Pp. 175-205.
- Hay, D. (2005). «Early peer relations and their impact on children’s development». In Tremblay, R., Barr, R. & Peters, R. (Eds.): *Encyclopedia on early childhood development*. Pp. 1- 6.
- Hojat M, Louis D., Markham F. (2011). «Physicians’ empathy and clinical outcomes for diabetic patients». *Academic Medicine*, 86: 359–64.
- Hojat M. (2007). *Empathy in patient care: Antecedents, development, measurement*. New York: Springer.
- Horney, K. (2004). *The Neurotic Personality of our Time*. N.Y.: W. W. Norton.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1997). *Learning together*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- Gross, J. & Thompson, R., (2007). «Emotion regulations: Conceptual foundations». In Gross, J. (ed): *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press. Pp. 3- 24.
- Jung, G. C., (1971). *Psychological Types*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hidayah, H. (2017). *Influence of Environment on Different Personality of the Twins in Rainbow Rowell’s*. Oxford, England: Harpers.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (2007). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία* (τόμος 3ος). Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Jung, C. (1989). *Psychological Types*. London: Routledge.
- Jung, C. (1994). *Ο άνθρωπος και τα σύμβολά του* (μτφρ. Αντιγόνη Χατζηθεοδώρου). Αθήνα: Εκδόσεις Αρσενίδη.
- Jung, C. (2010). *Η ψυχολογία του ασυνείδητου* (μτφρ. Έφη Ματθιοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Ιάμβλιχος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2011). *Προσαρμογή και αντιμετώπιση δυσκολιών στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Καλπάκογλου, Θ. (2009). *Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (4η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- King, N., Heyne, D., Tonge, B., Gullone, E. & Ollendrick, T. (2001). «School refusal: Categorical diagnoses, functional analyses and treatment planning». *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8: 352-36.
- Kiosses V., Karathanos V. & Tatsioni A. (2016). «Empathy promoting interventions for health professionals: a systematic review of RCTs». *Journal of Compassionate Health Care*, 3: 7
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (1997). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Μια παιδαγωγικοϊστορική και διδακτική προσέγγιση με εμπειρική έρευνα. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόφφας, Α. (1997). *Η επίδραση της οικογένειας στην προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Τσιροβασίλης.
- Κούρτη, Ε. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: θεωρητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μάγια.
- Kunze, D., (2013). «*The Person-Centered Approach in Adult Education*». In Cornelius, W., Lester, W., Converse, J., Kahler, S., Barlow, S., Stone, S., & Bhogal, R. (1997). *The Persona effect: Affective impact of animated pedagogical agents*. Association for Computing Machinery. NY: Association for Computing Machinery.
- Λαϊνγκ, Ρ. (2004). *Ο εαυτός και οι άλλοι* (μτφρ. Νίκος Μπαλής). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Λάππας, Δ. (2007). *Διαλογική επικοινωνία και παιδαγωγική αγάπη στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Πουρναρά.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Lienhardt, G. (2003). *Κοινωνική ανθρωπολογία* (μτφρ. Μαρία Πετρονώτη, Επιμ, Δημήτρης Τσαούσης). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.



- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (επιμ. Ζωή Μπαμπλέκου, μτφρ. Μαργαρίτα Κουλεντιανού). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαντζαρίδης Γ. (2003). *Χριστιανική Ηθική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρναρά.
- Μαντζαρίδης, Γ., 1997. *Πρόσωπο και θεσμοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρναρά.
- Mayor, R. (2009). *Freud*. Athens: Lambrakis Journalist Organization.
- McCombs, B. (2013). «The learner-centered model: From the vision to the future». In *Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach*. New York: Springer. Pp. 83-113.
- MaeettaJ. (1999). *Communication in the Classroom*. Maryland: ERIC.
- Merrell, K. & Gimpel, G. (2008). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2000). *Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: Εκδόσεις Αστέρως.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη και Αλληλεπίδραση* (7η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Motschnig-Pitrik, R. & Standl, B. (2013). «Person-centered technology enhanced learning: Dimensions of added value». *Computers in human behavior*, 29(2): 401-409.
- Motsching-Pitrik, R & Lux, M. (Eds.) (2013). *Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach*. New York: Springer.
- Νίτσε, Φ. (2013). *Φιλοσοφία στα χρόνια της αρχαιοελληνικής τραγωδίας* (μτφρ. Βασίλης Δουβαλέρης). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Nucci, L. & Narvaez, D. (2014). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- O'Brennan, L., Bradshaw, C., & Furlong, M. (2014). «Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior». *School Mental Health*, 6(2): 125- 136.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2006). *Αγωγή και Επικοινωνία στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη Κουλεδάκη.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1995). *Η σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.

- Partin, M. & Haney, J. (2012). «The CLEM model: Path analysis of the mediating effects of attitudes and motivational beliefs on the relationship between perceived learning environment and course performance in an undergraduate non major biology course». *Learning Environments Research*, 15: 103-123.
- Piaget. J. (2007). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (μτφρ. Ελένη Βέλτσιου). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
- Πρεβεζάνου Β. (2009). «*Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο Νηπιαγωγείο*». *Επιστημονικό Βήμα*, 11: 47-65.
- Περάκης Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο: Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρναρά.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Merrill.
- Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου* (μτφρ. Μυρτώ Ρηγοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Ερευνητές.
- Sanson, A., Hamphill, S. & Suiart, D, (2002). «Temperament and Social development». In Smith, P. & Hart, C. (eds): *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing. Pp. 354-367.
- Shea S, Lionis C. (2010). «Restoring humanity in health care through the art of compassion: an issue for the teaching and research agenda in rural health care». *Rural and Remote Health*, 10: 1679.
- Simonds, C. & Cooper, P. (2011). *Communication for the classroom teacher*. London: Pearson.
- Sirazeeva, A. (2015). «Person-Centered Approach in the English Language Teaching at the University». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191: 1754- 1757.
- Slaten, C., Zalzala, A., Elison, Z., Tate, K. & Wachter Morris, C. (2016). «Person-centered educational practices in an urban alternative high school: The Black male perspective». *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 15(1): 19-36.
- Smelser, N. & Baltes, P. (eds) (2001). *International Encyclopaedia of the social and Behavioral Sciences*. Oxford: Oxford Company. Pp. 2756-2761.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

- Stevens & Tucker W. (2001). «The varieties of human physique: an introduction to constitutional psychology». *The American Journal of Psychology*. 54(3): 457-459.
- Stevens, A. (2007). *Jung: a very short introduction*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1981). *Gesprächspsychotherapie: Einfühlsame hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben* (8th ed). Göttinge: Hogrefe Verlag; Edition.
- Thornberg, (2010). «*A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules*». *Educational Psychology*, 30 (5): 583-602.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Vossen, H, Piotrowski, J., Valkenburg, P (2015). «Development and Validation of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES)». *Personality and Individual Differences*, 74: 66-71.
- Vivekananda, S. (2010). *Personality Development* (2nd ed). Kolkata: Swami Bodhasarananda and Adhyaksha, Advaita Ashrama.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wentzel, K. (2002). «Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence». *Child Dev*. 73: 287–301.
- Young, B. (1999). *The vital ingredients of self-esteem and how to develop them in your child*. New York: Rawson Associates.
- π. Φλορόφσκυ Γ. (1999). *Θέματα Ορθόδοξου Θεολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Άρτος Ζωής.
- Φύκαρης, Ι. (2020). «*Επιστήμες Αγωγής*»: Ένας αμφιλεγόμενος επιστημονικός όρος ή ένας παιδαγωγικός μύθος;». Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι., Ζαγκότας, Β. & Μπίμπα Μ. «Διερεύνηση της αντιληπτικής ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων ανθρώπων που φορούν μάσκα υγειονομικής προστασίας από μαθητές σχολικής και πρώτης εφηβικής ηλικίας». Στο συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, με θέμα: «*Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και ανασχές*». Ηράκλειο (υπό δημοσίευση).
- Zucconi, A. (2015). «*Person-Centered Education*». *Cadmus*, 2(5): 59-61.

Zucconi, A. (2016). «*The Need for Person-Centered Education*». *Cadmus*, 3(1):1