



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

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
της φοιτήτριας  
**Ρεγγίνας Αραμπατζή του Λεωνίδα**  
**A.M.: 421/2014017**

**Τίτλος εργασίας:** “Οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών”

**Title:** “Perceptions of pre- school children about the communication style of their teachers”

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

<b>Παναγιώτης Σταμάτης</b>	Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου	Επιβλέπων
<b>Αναστάσιος Κοντάκος</b>	Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου	Μέλος
<b>Βασίλειος Παπαβασιλείου</b>	Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου	Μέλος

**Ρόδος, Ιούνιος 2018**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	3
Abstract .....	5
Ευχαριστίες .....	7
Εισαγωγή .....	8
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Επικοινωνία .....	10
1.1 Μορφές επικοινωνίας .....	11
1.2 Λεκτική Επικοινωνία .....	12
1.3 Μη λεκτική επικοινωνία .....	13
1.4 Μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας .....	14
1.5 Πλαίσιο Επικοινωνίας .....	22
1.6 Ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (επικοινωνιόγραμμα) .....	23
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η επικοινωνία στην εκπαίδευση .....	28
2.1 Σημασία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση .....	28
2.2 Σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο .....	31
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία .....	34
2.4 Στυλ συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μορφές αγωγής .....	36
2.5 Η έννοια των επικοινωνιακών εκπαιδευτικών .....	40
2.6 Η έννοια των επικοινωνιακών νηπιαγωγών .....	45
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Απόψεις νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών .....	50
3.1 Προβληματισμός της Έρευνας .....	50
3.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	51
3.3 Μεθοδολογία .....	53
3.3.1 Δείγμα της έρευνας .....	54
3.3.2 Ερευνητική διαδικασία .....	54
3.4 Αποτελέσματα: Παρουσίαση και σχολιασμός .....	55

3.5 Συμπεράσματα .....	68
3.6 Προτάσεις για αξιοποίηση των συμπερασμάτων και περαιτέρω διερεύνηση ...	72
Βιβλιογραφία .....	75

## Περίληψη

Ο όρος “επικοινωνία” είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ακριβώς, καθώς είναι μία διαδικασία συνεχής και με πολλές διαστάσεις. Σύμφωνα με την κυβερνητική άποψη είναι μία διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Σταμάτης, 2005). Οι συμμετέχοντες/ουσες παίζουν το ρόλο του πομπού και του δέκτη, δηλαδή μεταδίδουν και δέχονται μηνύματα λεκτικά και μη λεκτικά (Verderber, 2014). Τα λεκτικά μηνύματα ορίζονται ως αυτά που μεταδίδονται μέσω της γλώσσας και του νοήματος των λέξεων και τα μη λεκτικά ως αυτά που μεταδίδονται χωρίς λέξεις, με τη γλώσσα του σώματος (Devito, 2004). Τα μη λεκτικά σήματα μόνα τους ή σε συνδυασμό με τα λεκτικά προδίδουν τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε ατόμου.

Η επικοινωνία μέσα στην τάξη δεν είναι δυνατόν να λείπει, γι’ αυτό και είναι απαραίτητη μία/ένας επικοινωνιακή/ός εκπαιδευτικός. Μερικά από τα χαρακτηριστικά μίας/ενός τέτοιας/ου εκπαιδευτικού είναι το χαμόγελο, η ενεργητικότητα αλλά και το να έχει την ικανότητα να αποκωδικοποιεί τα μη λεκτικά σήματα των μαθητών/τριών της/του (Βρεττός, 2003. Richmond, McCroskey & Hickson, 2012. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των νηπίων σχετικά με το επικοινωνιακό στυλ της/του νηπιαγωγού. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 παιδιά στην ηλικία των 4-6 ετών. Από τα αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι τα νήπια δίνουν βάση και στα λεκτικά αλλά και στα μη λεκτικά σήματα που μεταδίδει η/ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τα νήπια, μία/ένας νηπιαγωγός οφείλει να χαμογελά και να είναι ευδιάθετη/ος. Ακόμη, είναι σημαντικό να είναι ευγενική/ός και να μην τιμωρεί αυστηρά τα παιδιά. Επιπροσθέτως, η/ο εκπαιδευτικός είναι καλό να αγκαλιάζει τα νήπια και γενικότερα να έχει αναπτύξει μία απτική συμπεριφορά προς αυτά, χωρίς να ξεπερνά τα όρια του επιτρεπτού. Επίσης, είναι ωφέλιμο να μιλά καθαρά, δυνατά χωρίς να φωνάζει και σε μεσαίο ρυθμό, για να μπορούν τα παιδιά να παρακολουθήσουν ευκολότερα. Επιπλέον, το χιούμορ είναι ένα απαραίτητο στοιχείο προσωπικότητας για μία/έναν νηπιαγωγό, σύμφωνα με την πλειοψηφία των νηπίων. Οι παιδαγωγοί οφείλουν να ακούν προσεκτικά τα νήπια, να δείχνουν κατανόηση και συμπόνια. Η επιβράβευση για τις επιτυχίες και η ενθάρρυνση δεν πρέπει να λείπουν από μία διδασκαλία, αφού ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών. Τέλος, η οπτική επαφή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών

είναι καίρια, καθώς η αποφυγή της δείχνει ψυχρότητα και αδιαφορία. Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω συμβάλλουν σε μεγάλο ποσοστό στην ανάπτυξη μίας θετικής διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική επικοινωνία, επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, σχολικό κλίμα

## Abstract

The term “communication” is difficult to be precisely defined, considering that it is a continuous process with many dimensions. According to governmental perspective, communication is a process of exchanging thoughts and emotions between two or more individuals (Stamatis, 2005). The participants play the role of the transmitter and the receiver, more specifically they send and receive messages, that can be verbal and nonverbal (Verderber, 2004). The verbal messages are those, which are transmitted through the spoken language and the meaning of words. On the other hand, the nonverbal messages are those that are sent without words, known as the body language (Devito, 2004). The nonverbal messages exclusively or in combination with the verbal ones, disclose the emotional state of someone.

Communication within the classroom is inevitable, and that is why a communicative educator is necessary. Some of the characteristics of such a communicative educator is an honest smile, a great deal of energy and the ability to decode the nonverbal messages of her/his students (Vrettos, 2003. Richmond, McCroskey & Hickson, 2012. Kodakos & Polemikos, 2000).

This survey aimed to research the opinions of toddlers about the communication style of their nursery teacher. Fifty children at the age of 4 to 6 participated. The results showed that children pay attention both to verbal and nonverbal messages, which are transmitted from the teacher. According to toddlers, the nursery teacher should have a smile on her/his face and be cheerful. Moreover, it is crucial that she/he is courteous and does not punish her/his students regularly and strictly. Furthermore, it is necessary for the teacher to embrace the students and generally develop a tactile behavior towards them, without exceeding the permissible limits. It is also beneficial to speak clearly, loudly without screaming and in a moderate pace, so that the children can attend more easily. According to most of the infants asked, humor is a necessary personality element for an educator, as well as being able to listen carefully, and show understanding and compassion. Rewarding and the encouragement of children should not be absent from teaching, considering that it increases their self-confidence. Finally, eye contact between the teacher and her/his students during their communication is essential, due to the fact that the avoidance of it shows coldness, apathy and disinterest. The combination of all the above contributes greatly to the development of a positive interpersonal relation between a teacher and a student.

Key words: communication in classrooms, communicative teacher, school climate

## Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα απ' όλα τον κ. Παναγιώτη Σταμάτη για την βοήθεια και την καθοδήγησή του στην παρούσα εργασία. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Αναστάσιο Κοντάκο και κ. Βασίλειο Παπαβασιλείου για τη στήριξή τους, καθώς και το Πανεπιστημίο Αιγαίου για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μου χάρισε. Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά του 22<sup>ου</sup> νηπιαγωγείου Ρόδου, που με τόση προθυμία βοήθησαν στην συλλογή των ερευνητικών μου αποτελεσμάτων. Τέλος, ευχαριστώ τις φίλες μου που είναι πάντα δίπλα μου και δεν σταματούν να με στηρίζουν. Πρώτους από όλους, όμως, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τις θυσίες που έκανε για μένα και την απεριόριστη αγάπη που μου δείχνει καθημερινά.



## Εισαγωγή

Το θέμα της ποιότητας της επικοινωνίας στη σχολική τάξη είναι καίριο, καθώς επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ένα θετικό σχολικό κλίμα επιδρά θετικά στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Κάτι που είναι σπουδαίο, ιδιαίτερα στην τάξη του νηπιαγωγείου, όπου έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές έχουν ως πρώτη ανάγκη να αναδειχθούν και να ξεχωρίσουν μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους και όχι τόσο να αναπτυχθούν νοητικά και να αποκτήσουν γνώσεις. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά και τις δύο αυτές ανάγκες. Σύμφωνα με τον J. Withall (1949), μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στον εσωτερικό κόσμο του κάθε μέλους αλλά και στο γενικότερο πνεύμα της ομάδας. Μέσα σε ένα κλίμα ενθουσιασμού και εμπιστοσύνης ευνοείται η συνεργασία και αποφεύγονται οι συγκρούσεις (Μπέλλας, 1985). Γι' αυτό και επιλέχθηκε το θέμα «Οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών». Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής έρευνας, μελετήθηκε το θέμα της επικοινωνίας, οι διάφορες μορφές της, οι δεξιότητες που καθιστά έναν εκπαιδευτικό επικοινωνιακό και η επιρροή που ασκεί στους μαθητές.

Όσον αφορά τη δομή της συγκεκριμένης εργασίας, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται κάποιοι από τους ορισμούς της επικοινωνίας και μερικές από τις μορφές της. Έπειτα, ορίζονται η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία και αναφέρονται οι διάφορες λειτουργίες τους. Στη συνέχεια, αναλύονται οι διάφορες μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως είναι η εμφάνιση, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες κ.λπ. Έπειτα, παρουσιάζονται περιληπτικά τα διάφορα πλαίσια που μπορεί να έχει μία επικοινωνία και η πρόοδος της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τη βρεφική ηλικία έως τη νηπιακή.

Στο επόμενο κεφάλαιο ορίζεται η παιδαγωγική επικοινωνία και η επίδραση που έχει στην ανάπτυξη του παιδιού. Έπειτα, αναφέρονται τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να πραγματοποιήσει μία επιτυχής επικοινωνία με τους μαθητές του και να χτίσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις.

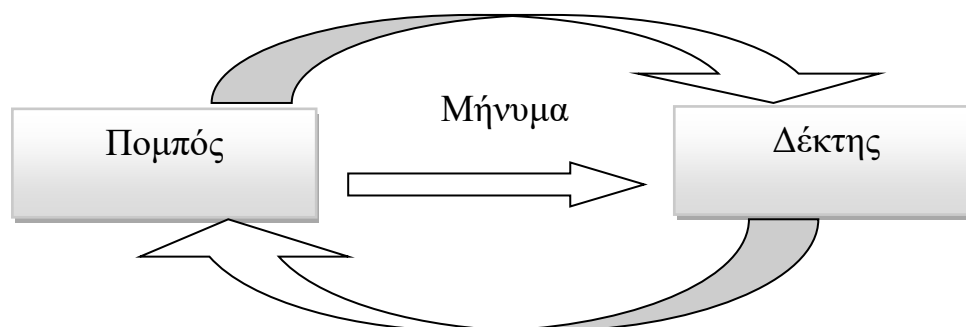
Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο περιέχει το ερευνητικό κομμάτι, στο οποίο διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των νηπίων σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προτιμούν να έχει ο νηπιαγωγός τους. Το κεφάλαιο αυτό περιέχει τον προβληματισμό της έρευνας, τον σκοπό και τη μεθοδολογία της. Επιπροσθέτως, περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της μέσω διαγραμμάτων και την ανάλυση αυτών. Στη συνέχεια,

αναφέρονται μερικές από τις προτάσεις αξιοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας και τέλος, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών και να διερευνηθεί η σημασία της ύπαρξης ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος για την πολύπλευρη ανάπτυξη του νηπίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης, καθώς οι ερωτήσεις ήταν προκαθορισμένες και 16 στον αριθμό και το δείγμα της ήταν 50 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Επικοινωνία

Ο όρος επικοινωνία είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ακριβώς, καθώς η επικοινωνία είναι μία διαδικασία με πολλές διαστάσεις. Κατ' αρχάς, για να υπάρξει, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει ένας πομπός, ένας δέκτης κι ένας κοινός κώδικας. Σύμφωνα με την κυβερνητική προσέγγιση, η επικοινωνία είναι μία διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και συναισθημάτων μεταξύ δύο ατόμων που έχουν συγκεκριμένο σκοπό για να παράξουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την κοινωνιολογική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, η επικοινωνία αποτελεί κύριος παράγοντας για την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Άλλοι ορισμοί τονίζουν ότι μέσω της επικοινωνίας καλλιεργούνται ικανότητες που σχετίζονται με την ταυτότητα του κάθε ατόμου. Η επιτυχία μίας επικοινωνιακής διαδικασίας κρίνεται από το αν όλοι οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι και από το αν έχει παραχθεί κάποιο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Η επιτυχής έκβαση της επικοινωνίας είναι και ο κυριότερος σκοπός της (Σταμάτης, 2005).



Οι συμμετέχοντες μιας επικοινωνιακής διαδικασίας λειτουργούν ως πομποί και δέκτες, αφού δέχονται και μεταδίδουν ο ένας στον άλλο μηνύματα λεκτικά και μη λεκτικά.

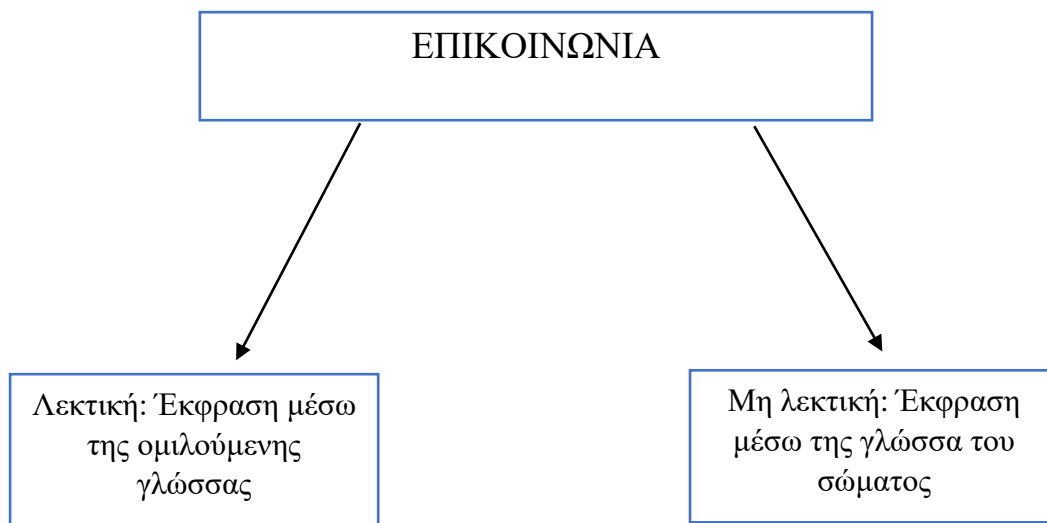
Η επικοινωνία έχει κάποιες λειτουργίες ανάλογα τον σκοπό της. Ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να επικοινωνήσει, αφού είναι ένα «ζώο κοινωνικό» όπως πιστεύουν και οι ψυχολόγοι. Αρχικά, η ύπαρξη επικοινωνίας είναι αναγκαία για να καλύψει τις βασικές του ανάγκες, όπως τροφή, νερό και στέγη. Εκτός από αυτές τις ανάγκες, όμως, καλύπτεται και η ανάγκη της συντροφικότητας, αφού δημιουργούνται σχέσεις επαγγελματικές, κοινωνικές ή προσωπικές, οι οποίες μπορούν να κρατήσουν στο χρόνο και να διευρυνθούν ή να σβήσουν. Ακόμη, μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας το άτομο μαθαίνει και αναγνωρίζει τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Επίσης, ανταπεξέρχεται στις κοινωνικές του υποχρεώσεις και συμμορφώνεται

στα κοινωνικά πρότυπα αντιμετωπίζοντας τους άλλους με ευγένεια και με σεβασμό. Ανταλλάζει, ακόμη, πληροφορίες, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για να πάρει σωστές αποφάσεις. Τέλος, μέσω της επικοινωνίας ένα πρόσωπο μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του άλλου. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτός είναι και ο πρωταρχικός στόχος κάθε μορφής επικοινωνίας (Verderber, 1998).

### 1.1 Μορφές επικοινωνίας

Η επικοινωνία, ανάλογα με το περιεχόμενό της, το πλήθος και το είδος των συμμετεχόντων καθώς και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται, έχει διάφορες μορφές. Μερικές από αυτές είναι:

- η ενδοπροσωπική, η οποία είναι μία συνομιλία του ατόμου με τον εαυτό του. Μέσω αυτής της μορφής επικοινωνίας, το πρόσωπο μαθαίνει τον εαυτό του, τον αξιολογεί, τον πείθει για κάποιο θέμα και σκέφτεται τις πιθανές επιλογές που έχει στη διάθεσή του (Devito, 2004).
- η διαπροσωπική, δηλαδή μία προφορική συζήτηση με κάποιο πρόσωπο ή μία άτυπη ομάδα ανθρώπων. Σκοπός αυτής της μορφής επικοινωνίας είναι να δημιουργήσει, να διατηρήσει ή να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων. Ένα παράδειγμα διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι η συζήτηση δύο φίλων για την ταινία που είδαν χθες.
- η ομαδική, η οποία γίνεται μεταξύ μίας ομάδας ανθρώπων κυρίως εργασιακής. Σκοπό έχει την επίλυση προβλημάτων ή τη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, απαιτεί κάθε συμμετέχων να έχει αναλάβει εργασιακό ρόλο και να υπάρχουν οργανωμένες μέθοδοι επίλυσης των προβλημάτων.
- η δημόσια, η οποία γίνεται σε δημόσιο περιβάλλον και το πρόσωπο μεταφέρει μηνύματα σε κοινό για να επιτύχει τους στόχους του. Είναι μία απαιτητική μορφή επικοινωνίας. Η ομιλία θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί καλά και ο ομιλητής θα πρέπει να είναι ικανός να διατηρήσει την ψυχραιμία του μπροστά σε μεγάλο ακροατήριο. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό ο δημόσιος ομιλητής να παρατηρεί και τις αντιδράσεις του κοινού, καθώς αυτή είναι και η άμεση ανατροφοδότηση που δέχεται (Verderber, 1996).



Οι βασικές μορφές της επικοινωνίας είναι η λεκτική και μη λεκτική.

## 1.2 Λεκτική Επικοινωνία

Η **λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία** ορίζεται ως η έκφραση των σκέψεων, απόψεων ή και συναισθημάτων κάθε ατόμου μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα, δηλαδή είναι ένα μέσο μετάδοσης ιδεών και συναισθημάτων. Χρησιμοποιείται για να προσδιοριστούν, να οριστούν ή να χαρακτηριστούν αντικείμενα, άνθρωποι, εμπειρίες κ.α. Ακόμη, μέσω των γλωσσικών συμβόλων συζητούνται και πράγματα που είναι εκτός της άμεσης εμπειρίας ενός ατόμου, όπως για παράδειγμα παρελθοντικά ή μελλοντικά γεγονότα (Verderber, 1996).

Η λεκτική επικοινωνία έχει διάφορες διαστάσεις. Μπορεί να έχει **αυτοκεντρική/ ενδοατομική** λειτουργία, όταν το άτομο επικοινωνεί με βάση τα ενδιαφέροντά του για να καλύψει δικές του ανάγκες. Μπορεί η λειτουργία της να είναι **αλλοκεντρική, ετεροκεντρική / διαπροσωπική**, όταν ο λόγος χρησιμοποιείται σε συνάρτηση με το ανθρώπινο περιβάλλον, για να ικανοποιήσει τις ανάγκες κάποιου άλλου. Αυτή την λειτουργία έχει και η διδασκαλία, η οποία αποτελεί μία βιωματική εμπειρία και έχει στόχο τη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Επομένως, η ετεροκεντρική λειτουργία γενικότερα, έχει σκοπό τη διαμόρφωση του ψυχικού κόσμου του άλλου. Ο δέκτης σε αυτή την περίπτωση δέχεται τα διάφορα μηνύματα, χωρίς να τα μεταλλάσσει με βάση τις δικές του ανάγκες όπως γίνεται στην αυτοκεντρική διάσταση (Μπακιρτζής, 2002). Τέλος, υπάρχει και η **ομοκεντρική ή αλληλοκεντρική** λειτουργία της επικοινωνίας,

η οποία επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν. Στην περίπτωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, η ομοκεντρική διάσταση αφορά τη σχέση του διδάσκοντα με τον διδασκόμενο (Μπακιρτζής, 2002. Σταμάτης, 2005).

### 1.3 Μη λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι γνωστή και ως «γλώσσα του σώματος», ορίζεται ως η έκφραση συναισθημάτων και διαθέσεων με μη λεκτικά σήματα, χρησιμοποιώντας χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου κ.α. (Σταμάτης, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η μη λεκτική επικοινωνία, όπως και η λεκτική, έχει διάφορες λειτουργίες. Μία από αυτές είναι η χρήση της «γλώσσας του σώματος», για την εξωτερίκευση συναισθημάτων και την μετάδοση διαφόρων διαπροσωπικών διαθέσεων π.χ. αποδοχή, απόρριψη, επιθετικότητα κλπ. Επιπλέον, τα διάφορα μη λεκτικά σήματα δίνουν έμφαση στα λεγόμενα του ατόμου που τα χρησιμοποιεί και κάνουν το λόγο πιο παραστατικό και πιο ενδιαφέρον στους ακροατές (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Υπάρχουν, όμως, και τα μη λεκτικά σήματα που μπορούν να σταθούν μόνα τους χωρίς τη συνοδεία της λεκτικής έκφρασης, αντικαθιστούν δηλαδή το λόγο. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να κουνήσει το χέρι του για να χαιρετήσει, αντί να μιλήσει ή μπορεί να δείξει ότι είναι θυμωμένος δίνοντας ένα άγριο βλέμμα. Τέλος, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να λειτουργήσει και ως ρυθμιστής της λεκτικής επικοινωνίας. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η μείωση της έντασης της φωνής στο τέλος της πρότασης για να δοθεί ο λόγος σε κάποιον άλλον. Ακόμη, το ανασήκωμα του δείκτη του χεριού που ακολουθείται από παύση ομιλίας, δείχνει στους συνομιλητές ότι ο λόγος δεν έφτασε ακόμη στο τέλος του (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Η εξωτερική εμφάνιση και άλλα μη λεκτικά σήματα μπορούν να δώσουν στοιχεία για τη φυλή, το φύλο, την ηλικία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Επίσης, η προφορά, ο τρόπος συμπεριφοράς κ.α. μεταδίδουν πληροφορίες για τους κοινωνικούς ρόλους του καθένα. Τέλος, τα παραπάνω μπορούν να προβάλλουν και διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά π.χ. τις δεξιότητες, τα πιστεύω, την ενεργητικότητα, τη σταθερότητα του κάθε ατόμου κ.α. Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι τα μη λεκτικά σήματα αποκαλύπτουν πολλά στοιχεία για το άτομο, βοηθούν στην κατανόηση των προθέσεων του συνομιλητή και στην ομαλή έκβαση της συνομιλίας. (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Σπουδαίοι επιστήμονες έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς με το θέμα της μη λεκτικής επικοινωνίας. Μερικοί από αυτούς είναι:

- Ο Argyle, ο οποίος μαζί με άλλους ερευνητές, απέδειξε ότι τα μη λεκτικά σήματα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας υπερτερούν από τα λεκτικά, καθώς αποτελούν περίπου το 65% του συνόλου των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται (Σταμάτης, 2005. Ευαγγελόπουλος, 1998).
- Ο Freud που πίστευε ότι ο άνθρωπος είναι δύσκολο να φυλάξει κάποιο μυστικό, γιατί χωρίς να το καταλάβει, τον προδίδει η μη λεκτική συμπεριφορά του (Σταμάτης, 2005).
- Η Thompson που αναφέρει, ότι η λεκτική επικοινωνία, αν συνδυαστεί με τη μη λεκτική, μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου (Σταμάτης, 2005. Ευαγγελόπουλος, 1998).

#### 1.4 Μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας

Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να εμφανιστεί σε διάφορες μορφές. Οι άνθρωποι επικοινωνούν μη λεκτικά με τις εκφράσεις του προσώπου τους, με το βλέμμα τους, με χειρονομίες κλπ. Ακόμη και από τον τρόπο ομιλίας του καθένα, μεταδίδονται διάφορα μη λεκτικά μηνύματα για τη συναισθηματική κατάστασή του. Ο ρυθμός, η άρθρωση, ο τόνος της φωνής κ.α. χαρακτηρίζονται ως «παραγλωσσικά φαινόμενα». (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 2008)

Αναλυτικότερα μερικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας είναι οι εξής:

##### Η εμφάνιση

Στις μορφές επικοινωνίας, δεν πρέπει να παραλειφθεί η εμφάνιση, καθώς μέσω αυτής δημιουργείται και η πρώτη εντύπωση στο συνομιλητή. Η εμφάνιση ενός ατόμου, μπορεί να αποκαλύψει τη θρησκεία του, την ηλικία του και το φύλο του. (Σταμάτης, 2005). Ειδικότερα, όσον αφορά το ύψος, έχει αποδειχθεί ότι πολλές φορές συνδέεται με την υπεροχή και την ισχύ κάποιου, αλλά και τη δυνατότητα του να πείθει και να επηρεάζει τους άλλους. Ακόμη, το στυλ των μαλλιών και κυρίως το μήκος επηρεάζουν την αξιοπιστία που έχει κάποιος. Για παράδειγμα, οι άντρες με μακριά μαλλιά πολλές φορές θεωρούνται λιγότερο σοβαροί και ώριμοι από αυτούς που έχουν κοντά (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Ο κάθε άνθρωπος επιλέγει και το στυλ ενδυμασίας που θα υιοθετήσει σύμφωνα με την προσωπικότητά του. Η ενδυμασία και η υπόδηση δεν αποκαλύπτει μόνο το στυλ του ατόμου αλλά και την κουλτούρα του και την κοινωνική του στάση απέναντι στους συνανθρώπους του και στα γεγονότα της καθημερινότητας γενικότερα. Επίσης, τα κοσμήματα αποκαλύπτουν την οικονομική κατάσταση και ανεξαρτησία ενός ατόμου, καθώς και την αριστοκρατική του καταγωγή (Σταμάτης, 2005). Σύμφωνα με τον Thourlby, αποκλειστικά και μόνο από την ενδυμασία κάποιου μπορεί να φανερωθεί

- η οικονομική άνεσή του,
- το μορφωτικό του επίπεδο,
- πόσο άξιος εμπιστοσύνης είναι,
- η κοινωνική του θέση,
- το επίπεδο της επιτήδευσής του ντυσίματός του,
- το οικονομικό του υπόβαθρο
- το κοινωνικό του υπόβαθρο
- το μορφωτικό του υπόβαθρο
- και η ηθική του

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα του Rosencranz αποδείχθηκε ότι οι γυναίκες που ανήκουν σε ανώτερες κοινωνικά τάξεις δίνουν περισσότερο έμφαση στην εμφάνισή τους και έχουν περισσότερο χρόνο να τη φροντίσουν (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Η εμφάνιση και η ελκυστικότητα του καθένα εξαρτάται από τον πολιτισμό στον οποίο ανήκει και την εποχή στην οποία ζει. Τα στυλ των μαλλιών αλλά και της ενδυμασίας αλλάζουν συνεχώς. Ακόμη, άλλα χαρακτηριστικά θεωρούνταν ελκυστικά παλαιότερα και άλλα τώρα. Στις μέρες μας, οι γυναίκες με μεγάλο στήθος θεωρούνται ελκυστικές. Κάτι που δεν ίσχυε τη δεκαετία του 1920. Επιπλέον, από χώρα σε χώρα παρουσιάζονται διαφορές στον προσδιορισμό της ελκυστικότητας ενός ατόμου. Στην Κίνα, για παράδειγμα, πολλοί πιστεύουν ότι τα μικρά πόδια στις γυναίκες συμβολίζουν τη γονιμότητα, γι' αυτό και εκείνες που έχουν αυτό το χαρακτηριστικό θεωρούνται πιο ελκυστικές (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).



### Τα χαρακτηριστικά και οι εκφράσεις προσώπου

Το πρόσωπο είναι το βασικότερο μέσο για να καταλάβει κάποιος τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου και τις διαθέσεις του. Στο πρόσωπο φαίνεται η λύπη, η έκπληξη, η χαρά, ο θυμός, το ενδιαφέρον και η αηδία. Αυτό φαίνεται και από την έρευνα του Osgood το 1966. Ακόμη, μέσω του προσώπου, το άτομο μπορεί να μεταδώσει μηνύματα συμφωνίας ή διαφωνίας, αποδοχής ή απόρριψης και ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Το χαμόγελο είναι σημαντικό στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων, καθώς θεωρείται ως μία επιβράβευση και μεταδίδει θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, οι διάφορες κινήσεις των φρυδιών μπορούν να εκφράσουν έκπληξη και απορία. Επομένως, το πρόσωπο μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην έκβαση μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή μίας ομάδας ανθρώπων (Argyle, 2013).

### Η οπτική επαφή

Το βλέμμα παίζει επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στη μετάδοση μη λεκτικών σημάτων και στη συγκέντρωση πληροφοριών. Ο Kendon, ένας μελετητής της οπτικής συμπεριφοράς, ήταν ο πρώτος που περιέγραψε τις λειτουργίες των ματιών το 1967. Έπειτα από αυτόν, ασχολήθηκαν όλο και περισσότεροι με το θέμα αυτό και αναλύθηκε το πώς τα μάτια μπορούν να επηρεάσουν τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Μέσω των ματιών και σε συνδυασμό με όλο το πρόσωπο, μπορούν να αποκαλυφθούν πολλά συναισθήματα, όπως ο φόβος, ο θυμός, η λύπη κ.α. Ακόμη, οι ανταλλαγές ματιών μεταξύ ατόμων μπορούν να ξεκινήσουν μία σχέση και να ορίσουν το είδος αυτής της σχέσης. Τέλος, άλλη μία λειτουργία των ματιών στην επικοινωνία είναι και η δυνατότητα που έχουν να τη ρυθμίζουν. Τα μάτια βοηθούν, δηλαδή, στο διάλογο, καθώς μπορούν να εκφράσουν πότε είναι η ώρα να αποκωδικοποιήσει ο δέκτης το μήνυμα και πότε είναι η ώρα να απαντήσει σε αυτό (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, οι ιδιότητες των ματιών, όπως η διάρκεια του βλέμματος, η διεύρυνση της ίριδος, η συχνότητα του βλεφαρισμού, η κατεύθυνση μιας ματιάς και το άνοιγμα των ματιών, όπως και η γενικότερη έκφραση του προσώπου στην περιοχή των ματιών μπορούν να μεταδώσουν ποικίλα μηνύματα σύμφωνα με τον Argyle. Για παράδειγμα, μέσω της συχνότητας του βλεφαρισμού, γίνεται φανερή η ψυχολογική

κατάσταση του ατόμου, ενώ μέσω της κατεύθυνσης του βλέμματος φανερώνονται και οι διαθέσεις και οι στάσεις των συνομιλητών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η συχνότητα και η διάρκεια της προσήλωσης του βλέμματος φανερώνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Έρευνες των Exline και Winter έχουν δείξει ότι τα κοινωνικά άτομα νιώθουν πιο άνετα και ανταλλάζουν πιο συχνά βλέμματα σε σχέση με τα πιο ντροπαλά. Από την άλλη μεριά, άτομα που αποφεύγουν την οπτική επαφή, υπάρχει κίνδυνος να χαρακτηριστούν αδιάφορα, δύσπιστα, απαισιόδοξα και ψυχρά σύμφωνα με τον Argyle. Η προσήλωση του βλέμματος μπορεί να εκδηλώσει ακόμη και τη συμπάθεια, αφού έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι κοιτάνε με περισσότερη διάρκεια αυτούς, τους οποίους εκτιμούν (Argyle & Trower, 1980. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

#### Χειρονομίες, οι κινήσεις και η στάση σώματος

Οι χειρονομίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία, επειδή παρ' όλο που τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούνται ασυνείδητα, μεταδίδουν πληροφορίες και συμπληρώνουν το νόημα των λέξεων. Ακόμη, δίνουν έμφαση στο λόγο, ρυθμίζουν τη ροή και τον ρυθμό της αλληλεπίδρασης και διατηρούν την προσοχή του ακροατή. Οι χειρονομίες μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικά είδη, αυτές που αντικαθιστούν το λόγο και αυτές που συνδέονται με το λόγο (Knapp & Hall, 2002).

Οι χειρονομίες που δεν συνδέονται με το λόγο είναι γνωστές και ως σύμβολα ή αυτόνομες χειρονομίες. Μπορούν να σταθούν μόνες τους και όλοι οι πολίτες μίας κοινωνίας αποδίδουν την ίδια σημασία στην καθεμία από αυτές. Τέτοιες χειρονομίες μπορούν να δείξουν την επιβεβαίωση, την απόρριψη, την άγνοια κ.α. ενός ατόμου. Παρ' όλα αυτά δεν έχουν την ίδια σημασία σε όλους τους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, η χειρονομία, η οποία γίνεται με υπερυψωμένο τον αντίχειρα και κλειστή παλάμη, στην Αμερική ερμηνεύεται ως «όλα καλά», ενώ στη Μέση Ανατολή θεωρείται προσβλητική (Knapp & Hall, 2002).

Οι χειρονομίες που συνδέονται με το λόγο μπορούν να παρουσιάσουν τα αναφερόμενα του λόγου. Για παράδειγμα, υποδεικνύουν ένα μέρος, πράγμα ή έναν συγκεκριμένο άνθρωπο. Ακόμη μπορούν να δώσουν έμφαση σε μία συγκεκριμένη λέξη ή φράση και να οργανώσουν τη συζήτηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι είναι πολύ δύσκολο άτομα να μιλήσουν χωρίς να χρησιμοποιούν τις κινήσεις των χεριών τους. Ακόμη κι αν τα καταφέρουν, θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν περισσότερες λέξεις για να εξηγήσουν τη σκέψη τους και να κάνουν πολλές παύσεις. Επομένως, η χρήση

χειρονομιών κάνει και πιο κατανοητό το περιεχόμενο της ομιλίας στο συνομιλητή. Ο συγχρονισμός των κινήσεων με τη ροή του λόγου όμως είναι απαραίτητος, καθώς οι άσκοπες κινήσεις αποσπούν την προσοχή του ακροατή. Τέλος, η υπερβολική χρήση χειρονομιών σε συνδυασμό με το λόγο μπορεί να αποκαλύψει και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, δηλαδή τον ενθουσιασμό του ή τη νευρικότητά του (Knapp & Hall, 2002).

Σύμφωνα με τον Allport (1961) οι χειρονομίες μπορούν να διακριθούν σε τρία είδη ανάλογα με το περιεχόμενό τους:

- **λειτουργικές χειρονομίες:** προσανατολίζονται σε προβλήματα (coping behavior)
- **εκφραστικές χειρονομίες:** εκφράζουν εσωτερικές καταστάσεις (expressive behavior)
- **χειρονομίες με συγκεκριμένες σημασίες σε μία κοινωνία (συμβολικές χειρονομίες)** (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000)

Οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος, σε συνδυασμό με τις χειρονομίες, πλαισιώνουν το λόγο και εκφράζουν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις και μερικές φορές στοιχεία του χαρακτήρα. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Argyle, οι πιο κοινωνικοί άνθρωποι κάνουν χειρονομίες με μεγαλύτερο εύρος, ενώ αυτοί που βρίσκονται σε μία συναισθηματική ένταση, συνήθως, χρησιμοποιούν χειρονομίες περιορισμένες κοντά στην περιοχή του σώματος τους και στο άγγιγμα του. Οι Ekman και Friesen υποστήριξαν αυτή τη θεωρία, καθώς απέδειξαν ότι το άγγιγμα του προσώπου δείχνει τη ντροπή και γενικότερα τα αρνητικά συναισθήματα του ατόμου που υλοποιεί αυτή την κίνηση (Campbell & Rushton, 1978). Η στάση και οι κινήσεις του σώματος είναι δυνατόν να προδώσουν ακόμη και την κοινωνική τάξη του ατόμου. Για παράδειγμα, το στητό κορμί και κεφάλι με ανυψωμένους ώμους και προτεταμένο στήθος εκδηλώνει την υπεροχή, την αλαζονεία του ατόμου και την προέλευση του από μία ανώτερη κοινωνική τάξη. (Argyle & Trower, 1979. Βρεττός, 2003).

#### Η συμπεριφορά στο χώρο και η απόσταση από τον συνομιλητή

Οι άνθρωποι όταν συναναστρέφονται με άλλους αγνώστους προσέχουν να κρατάνε μία απόσταση ασφαλείας, ώστε να μην παραβιάσουν τον προσωπικό χώρο κάποιου. Συνήθως αυτή η απόσταση που κρατούν για να νιώθουν άνετα και οι ίδιοι

είναι περίπου 3-4 μέτρα. Όταν αυτή η απόσταση παραβιάζεται, όπως γίνεται π.χ στο λεωφορείο, τότε επικρατεί μία αμηχανία, αποφεύγεται η οπτική επαφή και γίνονται ελάχιστες κινήσεις. Κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης, τηρείται απόσταση περίπου 0.60-1.50 μ., ώστε να αισθάνονται όλοι οι συνομιλητές άνετα χωρίς να υπάρχει κίνδυνος παρεξήγησης (Βρεττός, 2003).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο τρόπος που κινείται το άτομο στο χώρο αλλά και η απόσταση που έχει με το συνομιλητή του, δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την προσωπικότητά του. Για παράδειγμα, τα λιγότερο κυριαρχικά άτομα, συνήθως, κάθονται σε απόμερες γωνιές, όπου δεν τραβούν την προσοχή. Επιπροσθέτως, τα άτομα που συμπαθιούνται ή έχουν στενότερες σχέσεις επιλέγουν να βρίσκονται ο ένας κοντά στον άλλο. Αντίθετα, τα άτομα που δεν έχουν τόσο στενή σχέση κρατούν μία απόσταση. Παρ'όλα αυτά, όσο πιο μεγάλη απόσταση κρατούν μεταξύ τους, τόσο πιο έντονη είναι και η οπτική επαφή ανάμεσά τους. Συμπερασματικά, ο χώρος και η διαμόρφωσή του, επηρεάζει κι αυτός σε κάποιο βαθμό την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων (π.χ όσο πιο μεγάλος είναι ο χώρος τόσο πιο μεγάλη απόσταση μπορεί να υπάρξει μεταξύ των αλληλοεπιδρώντων και άρα και πιο έντονη ανταλλαγή βλεμμάτων) (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η κοινωνική θέση καθορίζει επίσης πως θα συμπεριφερθεί το άτομο στο συνομιλητή του. Τα άτομα με χαμηλότερη θέση κρατούν κάποια απόσταση από αυτά με υψηλότερη κοινωνική θέση. Έτσι δείχνουν το σεβασμό και την εκτίμηση τους προς αυτούς. Τέλος, ο προσανατολισμός του σώματος και το άγγιγμα δείχνουν πόση οικειότητα έχουν μεταξύ τους οι συνομιλητές (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

#### Αφή και σωματική επαφή

Το άγγιγμα μεταδίδει πολλά μηνύματα και έχει πολλές λειτουργίες. Μπορεί να μεταφέρει συναισθήματα θετικά, όπως η υποστήριξη, η εκτίμηση, η στοργή κ.α. αλλά και να ενθαρρύνει και την αυτό-αποκάλυψη του ατόμου. Ακόμη, ένα πρόσωπο με την απτική του συμπεριφορά μπορεί να ελέγξει τις στάσεις, τα συναισθήματα ή και τις συμπεριφορές των άλλων. Για παράδειγμα, με το άγγιγμα τραβά την προσοχή του άλλου ή του δείχνει ότι βιάζεται. Επιπλέον, το άγγιγμα μπορεί να είναι τελετουργικό, για παράδειγμα μία χειραψία για να χαιρετισμό. Τέλος, το άγγιγμα μπορεί να σχετίζεται με την εκτέλεση κάποιας λειτουργίας, όπως το να πιάσει ένα άτομο το μέτωπο κάποιου άλλου για να δει αν έχει πυρετό (Devito, 2004).

Η σωματική επαφή είναι η πιο αρχέγονη μορφή της «κοινωνικής» επικοινωνίας σύμφωνα με τον Argyle, γι' αυτό και η απτική συμπεριφορά είναι καίρια. Αυτό αποδεικνύεται και στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου προσανατολίζεται στη λήψη πληροφοριών από την επιφάνεια του σώματος για την καθοδήγηση των κινήσεων και των ενεργειών του. Η ερμηνεία της απτικής συμπεριφοράς εξαρτάται από:

- το αγγιζόμενο μέρος του σώματος,
- την διάρκεια και την ένταση του αγγίγματος,
- τον σκοπό της επαφής
- το αν η επαφή είναι μονομερής ή υπάρχει ανταπόκριση.

Το είδος της σχέσης μεταξύ των αλληλοεπιδρώντων καθορίζει και το είδος της απτικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, άλλη απτική αλληλεπίδραση θα έχουν δύο φίλοι μεταξύ τους και άλλη δύο επαγγελματίες ή δύο ξένοι (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

### Όσφρηση και γεύση

Η όσφρηση και η γεύση είναι δύο από τις βασικές αισθήσεις του ανθρώπου που επηρεάζουν και τη διάθεση του άρα συμβάλει και στην ομαλή έκβαση της επικοινωνίας του με κάποιον άλλον. Για παράδειγμα, ένα περιβάλλον με ευχάριστες οσμές θα εμπνεύσει τους ανθρώπους να αλληλεπιδράσουν, να έρθουν πιο κοντά και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις. Αξιοσημείωτο είναι, ότι τα παιδιά χρησιμοποιώντας την αίσθηση της όσφρησης, μπορούν να αναγνωρίσουν τα ρούχα της μητέρας τους, ενώ πολλοί ενήλικοι μπορούν να αναγνωρίσουν μέχρι και το φύλο ενός ανθρώπου (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Από την άλλη μεριά, η γλώσσα είναι βασικό όργανο της λεκτικής επικοινωνίας και διάυλος της μη λεκτικής. Οι άνθρωποι πολλές φορές παίρνουν μορφασμούς που δηλώνουν απόλαυση ή αηδία γι' αυτό που τρώνε κι έτσι εκφράζουν και τις προτιμήσεις τους. Ακόμη, το στόμα και η γεύση παίζουν σημαντικό ρόλο από την βρεφική ηλικία, καθώς τα βρέφη εξερευνούν το περιβάλλον τους χρησιμοποιώντας κυρίως το στόμα (στοματικό στάδιο ανάπτυξης). Με αυτόν τον τρόπο, σ' αυτή την πρώιμη ηλικία πραγματοποιείται και η επικοινωνία τους με το περίγυρό τους και σταδιακά αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

### Φωνητική μη λεκτική επικοινωνία

Η φωνητική μη λεκτική επικοινωνία ή αλλιώς τα «παραγλωσσικά φαινόμενα» πλαισιώνουν κάθε προφορική έκφραση και της δίνουν την ανάλογη σημασία. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι τα εξής:

1. Η ποιότητα της φωνής
2. Ο τρόπος ομιλίας

Σε αντίθεση, με τα σταθερά χαρακτηριστικά της φωνής (π.χ. ύψος, χροιά, ένταση), που εξαρτώνται κυρίως από το φύλο, την ηλικία και τη γενικότερη σωματική κατασκευή του ατόμου, η ποιότητα της φωνής μπορεί να διαφέρει ανάλογα την περίσταση και τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο ομιλητής (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η ποιότητα της φωνής και ο τρόπος ομιλίας του κάθε ανθρώπου εξαρτάται από τα διάφορα παραγλωσσικά φαινόμενα, όπως είναι:

- **Η ορθή άρθρωση** των φωνημάτων, συμφώνων και φθογγικών συμπλεγμάτων, η οποία βοηθά στην ύπαρξη ροής στο λόγο και τον καθιστά κατανοητό.
- **Η ένταση της φωνής**, η οποία δείχνει τη συναισθηματική ένταση του ατόμου.
- **Η ταχύτητα της εκφοράς του λόγου**, η οποία δείχνει την ψυχική διάθεση και την εικόνα που θέλει να αναδείξει ο ομιλητής.
- **Ο χρωματικός τόνος της φωνής**, ο οποίος δημιουργεί το γλωσσικό ύφος και εκφράζει τα συναισθήματα του ομιλητή.
- **Αυτόνομοι τύποι παραγλωσσικών φαινομένων:** γέλιο, αναστεναγμοί κ.α.
- **Η προφορά των ομιλητών**, η οποία δίνει στοιχεία για την κοινωνική τους θέση και την καταγωγή τους (Σταμάτης, 2005).

Παρ' όλα αυτά, η ροή του λόγου πολλές φορές μπορεί να διαταραχθεί όταν υπάρχουν παύσεις, εκφράσεις αμηχανίας (π.χ. «χμ...», «ε...» κ.α.), επαναλήψεις, και γλωσσικές παραδρομές. Αυτές οι διαταραχές του λόγου ονομάζονται «επαφικά φαινόμενα του λόγου», οι οποίες μπορούν να μεταδώσουν μη λεκτικά μηνύματα άγχους και έντασης προς το συνομιλητή. Για παράδειγμα, άτομα που κάνουν πολλές και μεγάλες παύσεις στο λόγο τους δίνουν την εντύπωση ότι είναι αγχώδεις ή ότι δυσκολεύονται να εκφραστούν. Συμπερασματικά, λοιπόν, η φωνητική μη λεκτική ομιλία μπορεί να περάσει ποικίλα μη λεκτικά μηνύματα για τη συναισθηματική

κατάσταση του ομιλητή (Παπαδάκη -Μιχαηλίδη, 2008. Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Πολλές φορές, όμως, τα μη λεκτικά σήματα δεν ερμηνεύονται σωστά. Μπορούν να έχουν ποικίλες αναγνώσεις και πολλαπλές σημασίες. Η κουλτούρα και το προσωπικό μη λεκτικό ύφος του ατόμου, εννοώντας την προσωπική του έκφραση και την ικανότητα του να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί τα διάφορα μηνύματα, παίζει σημαντικό ρόλο (Κούρτη, 2007).

### 1.5 Πλαίσιο Επικοινωνίας

Κάθε μορφής επικοινωνίας εντάσσεται σε κάποιο πλαίσιο, το οποίο επιδρά στο περιεχόμενό της και στον τρόπο έκφρασης του περιεχομένου. Το πλαίσιο αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις:

Το φυσικό πλαίσιο (physical context): Σχετίζεται με το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία π.χ. το πάρκο, ο διάδρομος κ.α., αφού με διαφορετικό τρόπο θα μιλήσει ένας μαθητής μέσα σε μία αίθουσα σχολείου και αλλιώς σε μία καφετέρια (Devito, 2004). Το περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη διάθεση του ανθρώπου. Ένα τοπίο μπορεί να προκαλέσει το θαυμασμό και την περιέργεια κάποιου να το εξερευνήσει. Επιπλέον, η αρχιτεκτονική ενός χώρου, το μέγεθος του και το μέγεθος των αντικειμένων μέσα σε αυτόν επηρεάζει τις κινήσεις του κάθε ατόμου και την οπτική του επαφή με το συνομιλητή του. Όταν ο χώρος είναι μικρός, οι κινήσεις και οι οπτικές επαφές των ανθρώπων μέσα σε αυτόν είναι περιορισμένες (Royatos, 1983).

Το κοινωνικοψυχολογικό πλαίσιο (social - psychological context): Αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τον ρόλο, την κοινωνική θέση των ανθρώπων και τους πολιτισμικούς κανόνες της κοινωνίας στην οποία βρίσκονται, καθορίζεται και ο τρόπος επικοινωνίας τους, δηλαδή πόσο φιλική ή πόσο σοβαρή θα είναι. Για παράδειγμα, η επικοινωνία σ' ένα νοσοκομείο πρέπει να είναι πιο τυπική, από αυτήν μεταξύ δύο φίλων (Devito, 2004).

Το πολιτισμικό πλαίσιο (cultural context): Περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τους κανόνες και τις νόρμες της επικοινωνίας που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Ο κάθε πολιτισμός διαφέρει ως προς τις ιδέες του, τους κανόνες του και τις νόρμες επικοινωνίας του, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Ένα παράδειγμα είναι

ότι μερικοί πολιτισμοί θεωρούν ότι είναι ευγενικό να μιλά κάποιος σε αγνώστους, ενώ μερικοί πιστεύουν ότι είναι καλύτερο να αποφεύγεται (Devito, 2004). Οι πολιτισμοί διαχωρίζονται κυρίως σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από ατομικισμό (individualistic), δηλαδή εστιάζουν στο άτομο και στην άμεση οικογένειά του και σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από κολλεκτιβισμό (collectivism) και θεωρούν ότι κάθε άτομο ανήκει σε μία ευρύτερη ομάδα, από την οποία δεν μπορεί να αποσπαστεί. Έτσι, αυτές οι θεωρίες επηρεάζουν και την εκπαίδευση. Οι πολιτισμοί του ατομικισμού, βλέπουν την εκπαίδευση ως ένα μέσο για την οικονομική ανέλιξη ενός ατόμου με βάση τις ικανότητές του. Αντίθετα, οι πολιτισμοί του κολλεκτιβισμού πιστεύουν ότι η εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να κερδίσει κύρος το άτομο στην κοινωνία και να γίνει μέλος σε μία υψηλής κοινωνικής τάξης ομάδα (Simonds & Cooper, 2011). Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι το πολιτισμικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία και σε πολλούς τομείς της κοινωνίας.

Το χρονικό πλαίσιο (temporal (time) context): Η έκβαση της επικοινωνίας εξαρτάται από την ώρα της ημέρας στην οποία γίνεται και από την ιστορική περίοδο. Για παράδειγμα, πολλοί άνθρωποι δεν έχουν τη διάθεση να επικοινωνήσουν το πρωί, ενώ άλλοι τη θεωρούν ως την ιδανική ώρα για συζήτηση. Ακόμη, το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία είναι σημαντικό, καθώς οι ιδέες και οι πεποιθήσεις της κοινωνίας για την καταλληλότητα των μηνυμάτων αλλάζουν από εποχή σε εποχή (Devito, 2004).

Οι παραπάνω διαστάσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, μπορεί η καθυστέρηση σε ένα ραντεβού να ερμηνευθεί διαφορετικά από πολιτισμό σε πολιτισμό και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στο κοινωνικοψυχολογικό πλαίσιο αν δημιουργήσει ένταση και ψυχρότητα (Devito, 2004).

### **1.6 Ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (επικοινωνιόγραμμα)**

Από τη πρώτη στιγμή που έρχεται στο κόσμο ο άνθρωπος, επικοινωνεί μη λεκτικά. Τα βρέφη, εφόσον δεν έχουν κατακτήσει την ικανότητα της ομιλίας, αναπτύσσουν άλλες μορφές επικοινωνίας. Τα νεογνά κλαίνε ή παίρνουν διάφορους μορφασμούς, ως αντίδραση στην ακτινοβολία του φωτός ή των κλιματολογικών συνθηκών. Εκτός όμως από τη δυσαρέσκειά ή την ενόχλησή τους, μέσω του κλάματος, των άναρθρων



φωνητικών ήχων και των κινήσεων εκφράζουν και τις βιοτικές τους ανάγκες. Θέλουν δηλαδή να δείξουν με τον τρόπο τους, ότι πεινούν, νυστάζουν ή πονούν (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα έμβρυα από το τέλος του τέταρτου μήνα της κύησης έχουν σχηματίσει το απαραίτητο νευρολογικό υπόστρωμα, με τη βοήθεια του οποίου μπορούν να ανταποκρίνονται στον ήχο. Έτσι, εξοικειώνονται με τη φωνή της μητέρας τους και γι' αυτό και μπορούν από τις πρώτες μέρες της γέννησής τους να αναγνωρίσουν τη φωνή της μητέρας τους (Παπαηλίου, 2005). Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ένα μέρος της μη λεκτικής έκφρασης και αντίληψης είναι έμφυτο και αυτό έχει εξακριβωθεί και από πολλούς επιστήμονες (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Τα βρέφη από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους παρατηρούν τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και τις καταστάσεις που τους ενδιαφέρουν και δέχονται πληροφορίες. Με τη βοήθεια της παρατήρησης, προσπαθούν να μιμηθούν τις διάφορες εκφράσεις που παίρνουν οι ενήλικες. Από μία μελέτη του Κουγιουμουτζάκη, συμπεραίνεται ότι τα βρέφη ακόμη και 10-15 λεπτά μετά τη γέννησή τους, είναι ικανά να μιμηθούν τον ήχο /a/ με το άνοιγμα του στόματός τους. Με τη διαρκή παρατήρηση τα βρέφη αρχίζουν και μιμούνται όλο και πιο συχνά εκφράσεις του προσώπου που χρησιμοποιεί το περιβάλλον του, ώσπου στην ηλικία των 3,5 μηνών αυτό το είδος επικοινωνίας αποτελεί το 1/3 της αλληλεπίδρασης του βρέφους με τους γονείς του (Παπαηλίου, 2005). Έτσι, σταδιακά αποκτούν και την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη χαρά, τη λύπη, το φόβο των ενηλίκων από τις εκφράσεις του προσώπου τους. Μέσα από έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι από την ηλικία των 7 μηνών περίπου, τα βρέφη μπορούν να αποκωδικοποιούν τα συναισθήματα των ενηλίκων από τις εκφράσεις και τη χροιά της φωνής τους και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την επίδραση του δικού τους συναισθήματος στους άλλους. Αυτές οι ικανότητες τα βοηθούν να βιώσουν τα συναισθήματά τους και να κατανοήσουν τις κοινωνικές συνθήκες του περιβάλλοντός τους μέσα από τα συναισθήματα των άλλων. (Feldman, 2011. Σταμάτης, 2005).

Τα βρέφη στην ηλικία 2-4 μηνών καταλαβαίνουν και αλληλεπιδρούν με τον επικοινωνιακό σύντροφό τους, δείχνοντας το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία τους, την ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκεια τους κ.λπ. Αυτό το καταφέρνουν μέσω εκφράσεων του προσώπου, φωνητικών εκφράσεων και χειρονομιών. Αυτού του είδους οι επικοινωνιακές συναλλαγές των βρεφών ονομάζονται πρωτοσυνομιλίες. Μετά τα μέσα του πρώτου έτους τα παιδιά δείχνουν την αίσθηση του χιούμορ τους, δηλαδή

κάνουν γκριμάτσες, παλαμάκια και γενικότερα ενέργειες που ξέρουν ότι θα προκαλέσουν το γέλιο. Επομένως, καταλαβαίνουν σταδιακά ότι μπορούν να τραβήξουν την προσοχή του άλλου μέσω συγκεκριμένων πράξεων και αντιλαμβάνονται τις αντιδράσεις που μπορεί να προκαλέσουν (Παπαηλίου, 2005).

Τα βρέφη στους 7- 10 μήνες αρχίζουν να βαβίζουν κανονικά (canonical babbling), το οποίο σημαίνει ότι παράγουν συνδυασμούς φωνοποιήσεων που μοιάζουν με φωνήεντα σύμφωνα με τα ρυθμικά πρότυπα φυσικών γλωσσών. Οι φωνοποιήσεις αυτές είναι συλλαβές που έχουν συνήθως τη μορφή σύμφωνο - φωνήεν και σπάνια φωνήεν – σύμφωνο. Όταν αυτές οι συλλαβές επαναλαμβάνονται ρυθμικά θεωρούνται ως αναδιπλασιαζόμενο βάβισμα (reduplicated babbling). Το βάβισμα θεωρείται ως μία μορφή παιχνιδιού από τα παιδιά και αποτελεί σημαντικό στάδιο για την ανάπτυξη της γλώσσας (Παπαηλίου, 2005).

Στην ηλικία των 9 μηνών το βρέφος προσπαθεί να επικοινωνήσει με τα οικεία του πρόσωπα στρέφοντας την προσοχή τους σε ένα τρίτο στοιχείο του εξωτερικού κόσμου. Αυτή η διατήρηση της προσοχής των επικοινωνιακών συντρόφων σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο ονομάζεται συνδυασμένη προσοχή (Παπαηλίου, 2005). Επομένως, το παιδί σε αυτήν την ηλικία δείχνει αντικείμενα για να στρέψει την προσοχή του επικοινωνιακού συντρόφου σε κάτι και να παρατηρήσει την αντίδρασή του. Μετά τους 18 μήνες, το παιδί πρώτα προσέχει ποιο αντικείμενο παρακολουθεί το οικείο του πρόσωπο και μετά το δείχνει (κοινωνική αναφορά). Έτσι φαίνεται ότι ο άνθρωπος επιδιώκει την επικοινωνία από τους πρώτους κιόλας μήνες ζωής του, καθώς τα βρέφη δείχνουν μόνο όταν υπάρχει κάποιο άτομο στο ίδιο δωμάτιο να τα δει (Cole, 2002).

Στην ηλικία του ενός έτους τα παιδιά καταφέρνουν να κάνουν συντονισμένες κινήσεις και να εκφέρουν τις πρώτες τους λέξεις, έχοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό. Σε αντίθεση με τους πρώτους μήνες της ζωής τους, που απλά πραγματοποιούσαν άσκοπες και χαλαρές κινήσεις των χεριών και του σώματος σε συνδυασμό με άναρθρους ήχους (Σταμάτης, 2005). Οι πρώτες λέξεις που κατακτούν συνήθως, σύμφωνα με έρευνα που έκανε η Katherine Nelson το 1973, ανήκουν στην κατηγορία των ουσιαστικών. Πιο συγκεκριμένα, ουσιαστικά που δηλώνουν αντικείμενα που συνδέονται με πράξεις που μπορούν να εκτελέσουν μόνα τους τα παιδιά π.χ. «καπέλο» κ.λπ. αλλά και αντικείμενα που αλλάζουν ή μετακινούνται π.χ. «αυτοκίνητο» κ.λπ. προστίθενται συνήθως πρώτα στο λεξιλόγιο των παιδιών. Από τα

παραπάνω, φαίνεται ότι τα παιδιά συνδέουν σε μεγάλο ποσοστό τις πράξεις με τις λέξεις στο μυαλό τους (Cole, 2002).

Από την ηλικία των 2 ετών αποκτούν σταδιακά επίγνωση των σωματικών λειτουργιών τους και του περιβάλλοντός τους (Σταμάτης, 2005). Όσον αφορά τις λεκτικές επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τα παιδιά έχουν αρχίσει να συνδυάζουν λέξεις για να σχηματίσουν απλές προτάσεις. Οι πρώτες τους προτάσεις σχετίζονται μόνο με παρατηρήσεις αντικειμένων και ανθρώπων. Αργότερα, αρχίζουν να περιγράφουν γεγονότα που δεν βλέπουν άμεσα (Κουτσοβάνου, 1991). Στα μέσα του 2<sup>ου</sup> έτους, μετά τους 18 μήνες παρατηρείται μία μεγάλη αύξηση του λεξιλογίου του παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται ως «γλωσσική έκρηξη». Έρευνες έχουν δείξει ότι η «γλωσσική έκρηξη» παρατηρείται αφού τα παιδιά μπορούν να παράγουν περίπου 112 λέξεις (Mervis & Bertrand, 1995).

Τέλος, στο 3<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, μπορούν τα παιδιά πια να επικοινωνήσουν λεκτικά επαρκώς και με περισσότερη άνεση, καλύπτοντας το σύνολο σχεδόν των εκφραστικών και επικοινωνιακών αναγκών του. Από την άλλη μεριά, η μη λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται με αδρή κινητικότητα και πρωταρχικές λειτουργίες όπως το κλάμα κ.α. (Σταμάτης, 2005). Με το πέρασμα του χρόνου, στην ηλικία των 4 έχει αποδειχθεί ότι πολλές φορές τα παιδιά απλοποιούν το λεξιλόγιό τους και τη γραμματική τους, όταν μιλούν σε άλλα μικρότερης ηλικίας, ώστε τα λεγόμενά τους να γίνουν κατανοητά (Βορριά Π., και συν., 2007).

Στη νηπιακή ηλικία, έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό οι βασικές ψυχοσυναισθηματικές, σωματικές και διανοητικές δεξιότητες. Τα νήπια μπορούν να καταλάβουν τον «εσωτερικό εαυτό» τους, έχουν διαμορφώσει δηλαδή μία εικόνα για τον εαυτό τους με τις προσωπικές τους απόψεις, τις φαντασιώσεις και τα ενδιαφέροντά τους («έννοια του εαυτού»). Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας τείνουν να υπερεκτιμούν τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους, γι' αυτό εμφανίζονται και πιο ριψοκίνδυνα. (Feldman, 2011. Σταμάτης, 2005)

Το μη λεκτικό επικοινωνιόγραμμα των νηπίων, δηλαδή ο βαθμός ανάπτυξης των ικανοτήτων τους στη μη λεκτική επικοινωνία συνοψίζεται στα εξής στοιχεία:

Τα νήπια

1. συμπεριφέρονται αυθόρμητα και εκφράζουν βασικά συναισθήματα.
2. δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν διαφορούμενα μηνύματα και δεν μπορούν να προσποιηθούν συστηματικά.

3. έχουν άμεση επαφή με τον εκάστοτε οικογενειακό ιδιαίτερο κώδικα μη λεκτικής συμπεριφοράς
4. δεν έχουν επαρκή γλωσσική ανάπτυξη (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Στην ηλικία περίπου των 7 ετών τα παιδιά έχουν μάθει να κρατάνε την επιτρεπτή σύμφωνα με την κοινωνία απόσταση για την ανάπτυξη μίας συζήτησης. Σύμφωνα με έρευνες, η ύπαρξη απόστασης λιγότερης των 60 εκατοστών μεταξύ συνομιλητών δείχνει ότι η σχέση τους είναι πιο προσωπική και νιώθουν οικειότητα. Γι' αυτό και αποφεύγεται η συζήτηση από τόσο κοντινή απόσταση αν δεν υπάρχει η απαραίτητη οικειότητα μεταξύ των ατόμων (Knapp & Hall, 2002).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας εξαρτάται κι από διάφορους άλλους παράγοντες. Ένας από αυτούς σύμφωνα με έρευνες, είναι το φύλο, καθώς οι γυναίκες εμφανίζονται ικανότερες στη χρήση και αναγνώριση των μη λεκτικών σημάτων. Αυτό μπορεί να οφείλεται κυρίως σε πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί για την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων. Παιδιά, δηλαδή, από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις ή διαφορετικούς πολιτισμούς, συχνά δίνουν διαφορετικά νοήματα στα διάφορα μη λεκτικά σήματα που δέχονται. Το συμπέρασμα είναι λοιπόν, ότι τα διάφορα νήπια μπορούν να παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες, οι οποίες πρέπει να κατανοούνται και να λαμβάνονται υπόψη κατά την επικοινωνία μαζί τους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η επικοινωνία στην εκπαίδευση**

Η παιδαγωγική επικοινωνία είναι μία συμμετοχική και ενσυναισθητική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του. Η επικοινωνία σε αυτήν την περίπτωση πραγματοποιείται, είτε ομαδικά είτε εξατομικευμένα και έχει τελεολογικό χαρακτήρα, δηλαδή έχει κάποιους συγκεκριμένους σκοπούς. Ένας από αυτούς, είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών, η οποία είναι και βασική για το νηπιαγωγείο. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι για την πραγμάτωση μίας παιδαγωγικής επικοινωνίας, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώσεις, εμπειρία, θέληση και επικοινωνιακές δεξιότητες (Σταμάτης, 2005. Γκότοβος, 1999).

Όπως κάθε μορφή επικοινωνίας, έτσι και η παιδαγωγική έχει κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία είναι η αμεσότητα και η αλληλεπίδραση μεταξύ των επικοινωνούντων. Η αλληλεπίδραση ορίζεται ως η αμοιβαία και αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, σε αυτή την περίπτωση των μαθητών και του παιδαγωγού, για την επίτευξη κάποιων στόχων. Η παιδαγωγική επικοινωνία συμπεριλαμβάνει και την καθοδήγηση των μαθητών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία διαπροσωπικών επικοινωνιακών σχέσεων και την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Όλα τα παραπάνω, βέβαια, προϋποθέτουν την πρόθεση για επικοινωνία και από τις δύο μεριές και στη συνέχεια την αποτελεσματική έκβασή της, δηλαδή την επιτυχή ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των συνομιλητών (Σταμάτης, 2005. Τσιπλητάρης, 2004).

### **2.1 Σημασία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση**

Η ανάγκη για επικοινωνία του ανθρώπου είναι πολύ ισχυρή και θεωρείται, σύμφωνα με έρευνες, ως μία από τις βασικότερες κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες του. Γι' αυτό και τα νεογνά από τη πρώτη κιόλας μέρα της γέννησής τους επικοινωνούν με το περιβάλλον τους, όπως προαναφέρθηκε. Έτσι επικοινωνώντας με το στενό τους περιβάλλον εξασφαλίζουν και την επιβίωσή τους, καθώς καλύπτονται οι βιολογικές τους ανάγκες και αναπτύσσονται ως κοινωνικά όντα. Η επικοινωνία δεν εξυπηρετεί όμως, μόνο αυτούς τους σκοπούς, αλλά βοηθά το άτομο και να αποκτήσει αυτογνωσία και να γνωρίσει το περιβάλλον του. Έτσι, γνωρίζοντας τις ικανότητές του θα μπορέσει να αποκτήσει έναν προσανατολισμό στο χώρο που ζει και εργάζεται, να σχεδιάσει το μέλλον του και να διασφαλίσει την κοινωνική του ανέλιξη και τις δραστηριότητές του. Από την άλλη πλευρά, άτομα που ζουν ή έζησαν απομονωμένα

μη έχοντας καμία αλληλεπίδραση με άλλους, αποδείχθηκε ότι ανέπτυξαν συμπτώματα συναισθηματικής διατάραξης (Τσιπλητάρης, 2004).

Η επικοινωνία είναι όμως και ένα βασικό κομμάτι για την ύπαρξη διδασκαλίας. Χωρίς την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού δεν μπορεί να υπάρξει επιτυχής μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό και η παιδαγωγική επικοινωνία δεν είναι παγιωμένη. Αντίθετα, αλλάζει ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται ως αποτελεσματική όταν προσαρμόζεται στις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του δέκτη και διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση, το ίδρυμα και το διδακτικό περιεχόμενό της (Σταμάτης, 2005).

Η επικοινωνία στην εκπαίδευση περιλαμβάνει και λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Ο λόγος και η γλώσσα του σώματος είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους. Μέσω των μη λεκτικών σημάτων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μεταδίδονται διάφορα συναισθήματα και σκέψεις, που ο λόγος δεν μπορεί να εκφράσει. Κάτι που είναι σημαντικό για να καταλάβει ο παιδαγωγός τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έρευνες, η μη λεκτική επικοινωνία βοηθά στην κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του ανθρώπου αλλά και στην άσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στις διάφορες συναναστροφές τους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η εκδήλωση απτικής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά, επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα και σωματικά και ψυχικά, όπως έχουν δείξει και πολλές έρευνες. Ένα από αυτά, είναι η βελτίωση της λειτουργίας ζωτικών συστημάτων (π.χ. ανοσοποιητικό, ενδοκρινολογικό, αναπνευστικό κ.α.) ακόμη και η θεραπεία τους. Επίσης, η σωματική επαφή συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που από μικρή ηλικία δέχονταν περισσότερα απτικά ερεθίσματα, μάθαιναν και γρηγορότερα να περπατούν και να μιλούν (Knapp & Hall, 2002). Έτσι, κατά συνέπεια βελτιώνονται και οι επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Ακόμη, μεταδίδεται στα παιδιά το αίσθημα της ασφάλειας και δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αποδοχής μεταξύ των αγγιζομένων, καθώς αυξάνεται και η κοινωνική επιρροή. Τέλος, τα αποτελέσματα αυτής της μορφής μη λεκτικής επικοινωνίας φαίνονται και μεταγενέστερα, στην ενηλικίωση, καθώς η επαφή βελτιώνει και την

προσαρμοστικότητα του ατόμου στο οικογενειακό, εργασιακό και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον του (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η σωματική επαφή, βέβαια, για να είναι ευεργετική, δεν πρέπει να ξεπερνά τα επιτρεπτά όρια. Η καταλληλότητά της εξαρτάται από το μέρος του σώματος που αγγίζει ο εκπαιδευτικός, την διάρκεια και την ένταση του αγγίγματος καθώς και από το σκοπό της επαφής. Τέλος, είναι καίριας σημασίας και το αν η επαφή αυτή έχει ανταπόκριση ή όχι (Σταμάτης, 2005).

Κύριος ρόλος της επικοινωνίας είναι να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή έχει ως αποτέλεσμα τη θετική στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και το διδακτικό αντικείμενο. Κατά συνέπεια, τα παιδιά έχουν και περισσότερη διάθεση να προσέξουν και να συμμετέχουν στο μάθημα (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Επομένως, η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζει και διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Μία έρευνα που έγινε σε 206 νήπια και τους νηπιαγωγούς τους έδειξε ότι μέσω της αλληλεπίδρασής τους επηρεάζονται οι επιδόσεις των παιδιών. Αποδείχθηκε, δηλαδή, ότι οι μαθητές όταν έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τον δάσκαλο, αρχικά αποκτούν μία θετική εικόνα για αυτόν και γενικότερα για το σχολείο και κατά συνέπεια έχουν θέληση για μάθηση και βελτιώνουν την απόδοσή τους. Αντίθετα, μία κακή διαπροσωπική σχέση μπορεί να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά. Γι' αυτό και μία τέτοια σχέση δεν βοηθά καθόλου στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Το αίσθημα ασφάλειας που δημιουργείται βοηθά και στη διεύρυνση των γνώσεων (Birch & Ladd, 1997).

Μέρος της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία ενός μαθητή, λοιπόν, μπορεί να έχει και ο εκπαιδευτικός, που δεν κέρδισε την εμπιστοσύνη και τη συμπάθειά του από την αρχή. Πρωταρχικό ρόλο για τα παιδιά παίζει κυρίως η στάση και η διάθεση του εκπαιδευτικού τους και όχι τόσο οι γνώσεις του και η μεγάλη νοημοσύνη του. Έτσι, ακόμη και η ύπαρξη μίας πολύ καλής παιδαγωγικής μεθόδου δεν αρκεί, αν ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να την υποστηρίξει προσελκύνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών. Το αποτέλεσμα θα είναι η διδασκαλία να μην επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Έχει αποδειχθεί, λοιπόν, ότι πολλά παιδιά που είχαν αποτύχει με έναν δάσκαλο, μπόρεσαν να γίνουν καλύτεροι μαθητές και να επιτύχουν στα μαθήματα έχοντας έναν άλλον. Το μυστικό του δεύτερου παιδαγωγού ήταν ότι κέρδισε τη συμπάθεια των

μαθητών του και ότι τους έδωσε την ευκαιρία να συνταυτιστούν μαζί του και να γίνουν καλύτεροι (Μπέλλας, 1985).

Πολλοί ψυχοπαιδαγωγοί πιστεύουν ότι η σχέση του παιδιού με τον δάσκαλο βοηθά και στην οικοδόμηση της αυτογνωσίας του παιδιού. Ειδικότερα, το παιδί, μέσω της σχέσης αυτής, σταδιακά αυτόβεβαιώνεται και συνειδητοποιεί τον εαυτό του και την αξία του. Για τα περισσότερα παιδιά, βέβαια, σε αυτό συμβάλουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι συμμαθητές του, δηλαδή η τάξη του (Μπέλλας, 1985).

Τέλος, είναι φανερό ότι η παιδαγωγική σχέση δεν επηρεάζει μόνο το σχολικό περιβάλλον, αλλά και τους πρωταγωνιστές της, τον δάσκαλο και τους μαθητές, τον καθένα ξεχωριστά. Ανάλογα με την ποιότητα της σχέσης αυτής μπορεί να αναπαραχθεί ένας τύπος ανθρώπου του παρελθόντος που έχει συνηθίσει στην εξάρτηση ή ένας τύπος ανθρώπου που προσαρμόζεται εύκολα και μπορεί να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες συνθήκες ζωής. Είναι εντυπωσιακό, λοιπόν πόσο μεγάλη είναι η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στην ανάπτυξη του ανθρώπου και στην ικανότητα προσαρμογής του σε διαφορετικά περιβάλλοντα στη μετέπειτα ζωή του (Μπέλλας, 1985).

## 2.2 Σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο

Αφού αναλύθηκε η σημασία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση γενικότερα, είναι αναγκαίο να επισημανθεί και η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο. Η πρώτη ανάγκη του παιδιού όταν έρχεται στο νηπιαγωγείο είναι να αυτοβεβαιωθεί και να ξεχωρίσει από την ομάδα του. Γι' αυτό και είναι χρήσιμη η επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική για να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, μέσω των οποίων μπορεί να καλλιεργήσει και την αυτοπεποίθησή του. Η σχέση του με τους συνομιλήκους του και τον νηπιαγωγό του, βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και επομένως συμβάλει και στην νοητική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Μπέλλας, 1985).

Η ύπαρξη της αφής στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού έχει καίριο ρόλο, καθώς έτσι αναπτύσσεται η ταυτότητά του. Η ανάπτυξη απτικής επαφής από τον νηπιαγωγό προς τους μαθητές του συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων. Ακόμη, με τη βοήθεια αυτή δημιουργείται ένα κλίμα ασφάλειας και προστασίας στο χώρο του νηπιαγωγείου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008). Επιπλέον, ο νηπιαγωγός μέσω της αφής δείχνει τρυφερότητα και ενδιαφέρον στα παιδιά. Σύμφωνα με έρευνες, τα



παιδιά που λαμβάνουν θετικά μηνύματα μέσω της αφής έχουν μεγαλύτερο IQ από τα υπόλοιπα που δεν έχουν αναπτύξει τόσες απτικές επαφές (Simonds & Cooper, 2011). Η σημασία της αφής από τα πρώτα χρόνια ζωής αποδεικνύεται και από ένα πείραμα που έκανε ο Harlow και οι συνεργάτες του σε νεογέννητα μαϊμουδάκια. Τα μαϊμουδάκια που βρίσκονταν σε απομόνωση, παρ' όλο που δεν στερούνταν τροφής δεν κατάφεραν να επιζήσουν. Αντίθετα, εκείνα που ζούσαν στις ίδιες συνθήκες απομόνωσης αλλά είχαν στη διάθεσή τους και μαλακά μαξιλάρια που ικανοποιούσαν τις βασικές απτικές ανάγκες τους, επέζησαν περισσότερο. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι ανέπτυξαν και συναισθηματική προσκόλληση στα μαξιλάρια, καθώς όταν οι ερευνητές προσπαθούσαν να τα βγάλουν από το κλουβί τους παρουσίαζαν ανεξέλεγκτα ξεσπάσματα βίας (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008).

Οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής και άλλα μη λεκτικά σήματα δίνουν έμφαση στα λόγια του νηπιαγωγού και το μάθημα γίνεται πιο παραστατικό. Έτσι, το περιεχόμενο του μαθήματος γίνεται και πιο κατανοητό στα νήπια. Ο νηπιαγωγός, επίσης είναι απαραίτητο πολλές φορές να σωπαίνει και να αφήνει στο νήπιο λίγο χρόνο να σκεφτεί, όταν τίθεται κάποια ερώτηση προς διερεύνηση. Η ανακάλυψη της γνώσης από το ίδιο το παιδί και η ύπαρξη αλληλεπίδρασης καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή του και τις κοινωνικές του δεξιότητες (Dukes & Smith, 2007). Η εκφραστικότητα ενός ανθρώπου, σύμφωνα με τον DePaulo, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την διάθεση των γύρω του. Έτσι, και στην περίπτωση του νηπιαγωγού, όσο πιο μεγάλη είναι η εκφραστικότητά του, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επιρροή που έχει στη διάθεση των μαθητών (White & Gardner, 2012). Επιπλέον, η χρήση θετικών μη λεκτικών σημάτων από τον νηπιαγωγό όπως είναι το χαμόγελο και η ανάπτυξη απτικής συμπεριφοράς με τους μαθητές, μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα για τα παιδιά να αποκτήσουν και εκείνα μία θετική μη λεκτική συμπεριφορά, καθώς ο δάσκαλος τους αποτελεί πρότυπο για εκείνα. Πρότυπα αποτελούν και οι γονείς των παιδιών. Γι' αυτό και παρατηρείται πολλές φορές ότι τα παιδιά που χαμογελούν συχνά, έχουν μητέρες που είναι και αυτές χαμογελαστές (Jones, 1972). Η μη λεκτική συμπεριφορά του νηπιαγωγού, όπως η οπτική επαφή και οι χειρονομίες του, μπορεί να έχει και άλλες λειτουργίες, όπως το να επιβραβεύσει τον μαθητή ή να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του (Simonds & Cooper, 2011).

Η χρήση εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών από την πλευρά των νηπίων είναι πολύ έντονη και ποικίλει, καθώς τα νήπια δεν μπορούν να εκφραστούν ακόμη

επαρκώς μέσω της ομιλούμενης γλώσσας και χρησιμοποιούν άλλες μορφές έκφρασης. Γι' αυτό και η μη λεκτική επικοινωνία τους είναι περίπλοκο να ερευνηθεί. Οι περισσότερες έρευνες, παρ' όλα αυτά έχουν επικεντρωθεί στα αίτια χρήσης αυτών των μη λεκτικών σημάτων. Για παράδειγμα, ένα χαμόγελο μπορεί να προκληθεί στο πρόσωπό τους όταν συζητούν, όταν λαμβάνουν ή όταν δίνουν πράγματα και όταν δείχνουν κάτι κοιτώντας ένα άλλο παιδί (Jones, 1972).

Οι νηπιαγωγοί είναι απαραίτητο να είναι πολύ προσεκτικοί με τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν, καθώς τα παιδιά είναι πολύ ευαίσθητοι δέκτες. Γι' αυτό και οφείλουν να εξασκούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αλλά και να βοηθούν τα νήπια να κάνουν το ίδιο (Jones, 1972). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του νηπίου μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, πράγμα που είναι αναγκαίο για τη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Μία από αυτές τις δραστηριότητες είναι και τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία παρακινούν τα νήπια να πάρουν ενεργό ρόλο στη μάθηση και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη. Επιπλέον, η δραματική τέχνη προωθεί τη συνεργατική μάθηση και δίνει αυτοπεποίθηση στα νήπια, καθώς παιδιά που είναι ντροπαλά, είναι πιο πρόθυμα να συμμετέχουν όταν δεν κυριαρχεί ο ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία. Έχει αποδειχθεί, επίσης, ότι οι λεκτικές και οι μη λεκτικές δεξιότητες των παιδιών σημειώνουν μεγαλύτερη βελτίωση με αυτή τη μέθοδο παρά με άλλες δασκαλοκεντρικές παραδοσιακές μεθόδους (Ulas, 2008)

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης μη λεκτικών σημάτων από τα παιδιά κρίνεται αναγκαία για την εξέλιξη της επικοινωνίας. Σύμφωνα με έρευνες, τα νήπια και οι μαθητές δημοτικού που μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν επιτυχώς μη λεκτικά σήματα που μεταδίδονται από το πρόσωπο, τη στάση του σώματος κ.λπ. αποδείχθηκε ότι είναι λιγότερο αγχώδη, λιγότερο επιθετικά και πιο χαρούμενα από τους συμμαθητές τους. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι αυτά τα παιδιά σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις και χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως έξυπνα ακόμη και αν στα IQ τεστ δεν έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό συμβαίνει, γιατί κερδίζουν γρήγορα την συμπάθεια του παιδαγωγού, με αποτέλεσμα αυτός πολλές φορές άθελά του να εστιάζει περισσότερο σε εκείνα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του (White & Gardner, 2012).

### 2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας μπορεί να είναι έμψυχοι και άψυχοι. Ένας από τους άψυχους παράγοντες είναι η εκπαιδευτική νομοθεσία, καθώς αυτή καθορίζει μερικούς από τους μαθησιακούς σκοπούς μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων. Ακόμη, υπαγορεύει στο δάσκαλο την γενικότερη στάση που πρέπει να κρατά απέναντι στους μαθητές και τον γενικότερο τρόπο επικοινωνίας με αυτούς. Για παράδειγμα, σε ένα δημοκρατικό πολιτικό σύστημα, προωθείται ο διάλογος μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν, ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να εξελιχθούν σε υπεύθυνοι πολίτες. Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, αυτά καθορίζουν το περιεχόμενο των σπουδών σε κάθε εκπαιδευτική βήμη αλλά και τη διάρκεια που θα αφιερωθεί για κάθε δραστηριότητα. Έτσι ο εκπαιδευτικός, οφείλει να διαχειριστεί το χρόνο του και τα διδακτικά μέσα που επιθυμεί και κατέχει αποτελεσματικά (Μπέλλας, 1985. Σταμάτης, 2013). Τέλος στους άψυχους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας είναι και ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται αυτή. Για παράδειγμα αν το σχολείο είναι στο κέντρο της πόλης και ακούγονται πολλοί εξωτερικοί θόρυβοι, η επικοινωνία θα είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί (Σταμάτης, 2013).

Ο όγκος της τάξης, δηλαδή το πλήθος των μαθητών καθορίζει, και αυτός ως ένα βαθμό, την ποιότητα της επικοινωνίας, καθώς όσο περισσότερα παιδιά υπάρχουν μέσα σε μία τάξη, τόσο περισσότερη φασαρία είναι πολύ πιθανόν να γίνεται. Είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να ελέγξει μία τάξη μεγάλου πλήθους παιδιών, όταν μιλούν όλα μαζί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να φωνάζει για να εισακουστεί και να δημιουργούνται συγκρούσεις (Σταμάτης, 2013). Αντίθετα, σε τάξεις με μικρότερο πλήθος παιδιών, ευνοείται περισσότερο η αλληλεπίδραση παιδαγωγού και μαθητή και υπάρχει μεγαλύτερη τάση για επικοινωνία (Μπέλλας, 1985).

Μερικοί από τους έμψυχους παράγοντες είναι η ηλικία, το φύλο και η κοινωνική προέλευση του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά το μαθητή, η ηλικία του παίζει κάποιο ρόλο στην πραγμάτωση της επικοινωνιακής διαδικασίας στην τάξη. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά στην εφηβεία είναι συνήθως πιο ομιλητικά από τα νήπια και τα παιδιά που βρίσκονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επομένως, στις τάξεις του λυκείου η παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ

καθηγητή και μαθητή κρίνεται ως πιο δυναμική, αφού οι μαθητές αυτή της ηλικίας συχνά δείχνουν και την αντιπάθεια τους και την αντίδρασή τους προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά το φύλο του μαθητή, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αγόρια εμφανίζονται να είναι πιο θορυβώδη στην τάξη, ενώ τα κορίτσια είναι περισσότερο εκδηλωτικές ως προς τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό και ο παιδαγωγός είναι πιο ανοιχτός στη σχέση του μαζί τους. Ένας κύριος παράγοντας επιρροής έχει αποδειχθεί ότι είναι και η επίδοση του μαθητή, καθώς πολλές φορές οι δάσκαλοι δείχνουν μεγαλύτερη συμπάθεια στους μαθητές που σημειώνουν καλές σχολικές επιδόσεις. Δεν σημαίνει, όμως, αυτό ότι οι σχολικές αποτυχίες αποκλειστικά καταστρέφουν τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς μεγάλο ρόλο παίζει και η στάση του μαθητή και του εκπαιδευτικού (Σταμάτης, 2013. Μπέλλας, 1985).

Το φύλο του δασκάλου και ανάλογα και την ηλικία των παιδιών παρατηρείται ότι ασκεί μεγάλη επίδραση στην επικοινωνία. Τα μικρά παιδιά μέχρι το δέκατο έτος έχει αποδειχθεί ότι νιώθουν πιο άνετα και προτιμούν μία δασκάλα. Αργότερα, όμως, όταν τα παιδιά βρίσκονται στην προεφηβεία και στην εφηβεία, υπάρχει μία εντονότερη επίδραση όταν μαθητής και δάσκαλος ανήκουν σε διαφορετικό φύλο. Πολλές φορές, όμως, το φύλο δεν επιδρά με τρόπο ευθύ. Πολλοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν τα πρότυπα για το φύλο τους που πιστεύουν ότι είναι σωστά και που τους υπαγορεύει η κοινωνία. Γι' αυτό και πολλές φορές, γίνεται φανερό ότι δασκάλες και δάσκαλοι κρίνουν ευνοϊκότερα τις μαθήτριες τους με το σκεπτικό ότι τα κορίτσια είναι πιο ήσυχα και επιμελή. Το αποτέλεσμα είναι να δυσχεραστούν οι υπόλοιποι μαθητές, βλέποντας αυτή την αδικία προς αυτούς. Οι παραπάνω παράγοντες του φύλου και της ηλικίας, βέβαια, καθορίζονται και από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Μπέλλας, 1985).

Το επίπεδο μόρφωσης του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την παιδαγωγική σχέση του με τους μαθητές, καθώς οι μαθητές ανάλογα με το κύρος που έχει ένας εκπαιδευτικός πιθανότατα να εκφράσουν και ένα παραπάνω ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο. Η πολύ καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου από τον παιδαγωγό και η προσωπικότητά του μπορεί να ελκύσει πολλούς μαθητές, κυρίως αυτούς που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και μετά. Η προσωπικότητα και το στυλ επικοινωνίας του εκπαιδευτικού επιδρά σε μεγάλο ποσοστό στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, ο έπαινος στους μαθητές προκαλεί μία θετική διάθεση και συνεπώς μεγαλύτερες πιθανότητες για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Αντίθετα, οι ποινές δημιουργούν ένα δυσάρεστο

κλίμα μέσα στην τάξη. Τέλος, ο τόνος, η χροιά του εκπαιδευτικού και η εμφάνιση επιδρούν στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές του. Γι' αυτό και τα στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα θα αναλυθούν στις επόμενες ενότητες περαιτέρω (Μπέλλας, 1985).

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παιδαγωγική επικοινωνία, παράγοντες για την ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο συμπεριφοράς τους. Ο κάθε συμμετέχων, τόσο ο δάσκαλος όσο και τα παιδιά έχουν τις δικές του εμπειρίες από την οικογένεια και τους φίλους τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός διαφέρει ως προς τις εμπειρίες του από το Πανεπιστήμιο και τα διάφορα σεμινάρια που έχει παρακολουθήσει και ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικές εμπειρίες από την οικογένεια του και τις μέχρι τώρα σχολικές του εμπειρίες. Έχουν, λοιπόν, διαμορφώσει ο καθένας τις δικές τους αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Επομένως, έχουν και κάποιες προσμονές ο ένας από τον άλλον, γι' αυτό και όταν αυτές ικανοποιούνται ευνοούνται και οι μεταξύ τους σχέσεις (Τσιπλητάρης, 2004). Για παράδειγμα, η οικογένεια ενός μαθητή από εργατική τάξη μπορεί να επιδράσει διαφορετικά στην παιδαγωγική σχέση, από την οικογένεια ενός μαθητή από μία ανώτερη κοινωνικά τάξη, καθώς υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις διαθέσεις της κάθε οικογένειας σχετικά με το σχολείο και το ρόλο του δασκάλου (Μπέλλας, 1985).

#### **2.4 Στυλ συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μορφές αγωγής**

Ανάλογα με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται και από παραπάνω, διαμορφώνεται και η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Η θετική του συναισθηματική στάση π.χ. η παροχή στήριξης, κατανόησης κ.λπ. δημιουργεί και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, σε αντίθεση με την αρνητική π.χ. η ψυχρότητα, η επιθετικότητα κ.λπ. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων κρίνεται, όμως, και από το βαθμό που ο νηπιαγωγός ελέγχει ή χειραγωγεί το παιδί. Ακόμη, ο βαθμός που προωθεί ο νηπιαγωγός την αυτενέργεια, την ελεύθερη έκφραση και τη σκέψη κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2004).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, μέσα από έρευνες διαμορφώθηκαν κάποια είδη αγωγής, τα οποία επηρεάζουν όχι μόνο τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή αλλά και την προσωπικότητα και την ψυχοκινητική και διανοητική ανάπτυξη

του παιδιού. Το ποσοστό της επίδρασης που θα έχουν βέβαια, εξαρτάται και από το περιβάλλον του παιδιού π.χ. την οικογένεια και τη διαπαιδαγώγηση που του έχουν δώσει (Κωνσταντίνου, 2004). Συνεπώς, μερικά από τα είδη αγωγής είναι τα παρακάτω:

Η **παιδοκεντρική ή δημοκρατική** αγωγή στοχεύει μέσω της επικοινωνίας να καθοδηγήσει τους μαθητές να είναι αυτάρκεις, αυτοτελείς και πειθαρχημένοι. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν αυτή την αγωγή συναισθάνονται τις ανάγκες του κάθε παιδιού και τις διανοητικές, γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του. Ακόμη, έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, το οποίο σημαίνει ότι επαινούν και ενθαρρύνουν τους μαθητές, παίρνουν μέρος στη μάθηση και συνεργάζονται. Ο εκπαιδευτικός φτιάχνοντας τους κανόνες σε συνεργασία με τους μαθητές του προσπαθεί να τους προετοιμάσει για να γίνουν υπεύθυνοι, συνεπείς και δημοκρατικοί πολίτες χωρίς μισαλλοδοξίες αλλά με ευαισθησίες (Κωνσταντίνου, 2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη μορφή αγωγής είναι καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός. Ο σκοπός του είναι οι μαθητές του να ανακαλύψουν την γνώση μέσω των εμπειριών τους και όντας σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους (Rich, Gayle & Preiss, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες, μία τέτοια διαπαιδαγώγηση έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της συναισθηματικής σταθερότητας και της ισχυρής αυτοαντίληψης του ατόμου. Αυτά τα άτομα είναι πρόθυμα να συνεργαστούν και δεν διστάζουν να πάρουν πρωτοβουλίες, είναι δηλαδή δραστήρια και φιλόδοξα. Γι' αυτό και κερδίζουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη από τους συνεργάτες τους και γενικότερα το περίγυρο τους. Το σχολείο, λοιπόν, είναι ωφέλιμο να λειτουργεί δημοκρατικά με βάση κάποιους κανόνες και αξίες, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη λειτουργία της κοινωνίας και να συνυπάρχουν ομαλά με τους συνανθρώπους του σε αυτή. Η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα στο διαφορετικό είναι μόνο μερικές από τις αξίες που είναι χρήσιμο να καλλιεργούνται μέσω της συζήτησης και διαφόρων δραστηριοτήτων στο σχολείο (Κωνσταντίνου, 2004).

Ένα άλλο είδος αγωγής είναι η **αυταρχική ή δασκαλοκεντρική** αγωγή, η οποία χαρακτηρίζεται από την επιβολή μίας αυστηρής εξουσίας από τον παιδαγωγό με την απαίτηση οι μαθητές να υπακούν, χωρίς να εκφέρουν άποψη. Σε αυτό το είδος αγωγής, κεντρικός στόχος είναι η γνώση και η επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων. Ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως η αυθεντία και αν κάποιος μαθητής τολμήσει να τον αμφισβητήσει, τιμωρείται αυστηρά. Ο μαθητής, θεωρείται ένα άτομο

ανώριμο, χωρίς την ικανότητα να κρίνει, γι' αυτό και οι επιλογές του, οι ανάγκες και οι επιθυμίες του δεν λαμβάνονται υπόψη. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή χειραγωγεί τα παιδιά επιβάλλοντάς τους τη θέληση του και τις αντιλήψεις του. Έτσι, λοιπόν, δεν προωθείται ούτε ο διάλογος, η επικοινωνία και η συνεργασία, ούτε η αυτενέργεια και η ενεργή συμμετοχή του μαθητή, αλλά πραγματοποιείται μονόλογος από την αυθεντία (Κωνσταντίνου, 2004).

Αυτό το είδος αγωγής στηρίζεται σε παλιότερες και ξεπερασμένες πρακτικές, οι οποίες όπως είναι φανερό, δεν ήταν αποτελεσματικές, καθώς δημιουργούσε παιδιά δειλά, χωρίς αυτοπεποίθηση και θάρρος της γνώμης τους. Μέσα στην τάξη δεν γνωστοποιούνται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η επιθυμία του κάθε παιδιού αλλά αντίθετα προωθείται ένας τυποποιημένος τρόπος σκέψης και αναπτύσσονται στερεότυπα (Κωνσταντίνου, 2004).

Συνεπώς, και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή είναι αποστασιοποιημένες, αφού πολλές φορές ο παιδαγωγός με την αρνητική του στάση δείχνει ότι απορρίπτει το μαθητή και ότι δεν τον αντιλαμβάνεται ως μία ξεχωριστή προσωπικότητα. Οι τιμωρίες που ακολουθούν μετά από την ανυπακοή κάποιου μαθητή τις περισσότερες φορές είναι βίαιες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια της επιθετικότητας και της αρνητικής διάθεσης των παιδιών. Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι παιδιά που έχουν υποστεί βία έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ασκήσουν βία στο μέλλον, άρα και να λειτουργούν αυταρχικά και ως «δικτάτορες» όπως ακριβώς και ο παιδαγωγός τους (Κωνσταντίνου, 2004).

Ένα τρίτο στυλ διαπαιδαγώγησης είναι το **ελεύθερο (Laissez Faire)**, στο οποίο ο παιδαγωγός είναι πιο χαλαρός και αδιάφορος. Χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, καθώς δεν προγραμματίζει τη διδασκαλία του και δεν συντονίζει τους μαθητές (Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2015). Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να είναι ανικανοποίητοι και αβέβαιοι και να μην δείχνουν την απαραίτητη διάθεση να ασχοληθούν με το διδακτικό αντικείμενο. Τέλος, επικρατεί μία σύγχυση στην τάξη που δεν απορρέει πουθενά (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Από τη δεκαετία του '70 και μετά πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με το πως θα πρέπει να είναι ο «ιδανικός» εκπαιδευτικός σύμφωνα με τους μαθητές. Προέκυψε, λοιπόν, ότι οι μαθητές προτιμούν έναν δάσκαλο δημοκρατικό, δίκαιο και φιλικό που έχει χιούμορ από έναν δάσκαλο αυταρχικό που δεν προωθεί το διάλογο και δεν επιτρέπει την έκφραση της γνώμης τους. Ακόμη, τα παιδιά δεν επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό που τους φωνάζει προσπαθώντας να τους επιβληθεί και τους

ειρωνεύεται. Αντίθετα, θέλουν να είναι ειλικρινής, έντιμος και να αναθέτει πρωτοβουλίες στους μαθητές. Επομένως, τα παιδιά απορρίπτουν την δασκαλοκεντρική αγωγή και τείνουν περισσότερο προς μία παιδοκεντρική, όπου μπορούν να μοιράζονται προβλήματα και ανησυχίες τους (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Σε μία συνέντευξη, βασισμένη στην έρευνα των Lewin, Lippit και White αξιολογήθηκαν οι διαφορετικοί τύποι δασκάλων από τους μαθητές, αφού είχαν περάσει 4 ½ μήνες διδασκαλίας. Τα παιδιά που είχαν τον αυταρχικό παιδαγωγό, έκριναν ότι ήταν καλός αλλά λειτουργούσε σαν «δικτάτορας» και έπαιρνε αποφάσεις χωρίς να τα ρωτά. Ο δημοκρατικός δάσκαλος ήταν πολύ αγαπητός από τους μαθητές του καθώς, ήταν ευγενικός και πρόθυμος να βοηθήσει. Τέλος, οι μαθητές του Laissez faire δασκάλου έκριναν ότι ήταν ευγενικός χωρίς όμως να τους καθοδηγεί (Τσιπλητάρης, 2004).

Ο εκπαιδευτικός, βέβαια δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο και τυποποιημένο στυλ διδασκαλίας, αφού η συμπεριφορά του είναι ευέλικτη και προσαρμόζεται στις διάφορες παιδαγωγικές συνθήκες. Επίσης, οι έρευνες αυτές δεν έλαβαν υπόψη τη γενικότερη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, αλλά θεώρησαν ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν αποκλειστικά τη συμπεριφορά των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2005). Σύμφωνα με τον Μπέλλα, αυτοί οι τύποι συμπεριφορών πρέπει να εναλλάσσονται, ώστε ο παιδαγωγός να ανταποκρίνεται στις διάφορες απαιτήσεις των μαθητών του και στη δομή της προσωπικότητάς τους. Για παράδειγμα, μερικές φορές είναι αναγκαίο να γίνει αυταρχικός για να μειώσει την επιθετικότητα μέσα στην τάξη και άλλες δημοκρατικός για να συμβάλει στη δόμηση της προσωπικότητας των παιδιών (Μπέλλας, 1985).

Η συμπεριφορά των μαθητών παίζει, όμως και αυτή σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του. Έρευνες έχουν δείξει ότι στην τάξη τα μη λεκτικά σήματα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως των μεγαλύτερων τάξεων και όχι τόσο οι νηπιαγωγοί από τους μαθητές τους περιορίζονται στο πάνω μέρος του σώματος, λόγω της στάσης τους στο θρανίο. Οι κινήσεις του κεφαλιού για παράδειγμα μπορούν να ερμηνευτούν από τον εκπαιδευτικό ως ενδιαφέρον για το μάθημα ή αδιαφορία. Πιο συγκεκριμένα, η κλίση του κεφαλιού του μαθητή προς τα εμπρός μπορεί να δηλώνει ενδιαφέρον, διάθεση για διάλογο ή πρόθεση διακοπής του. Η κάλυψη του προσώπου δείχνει μία διάθεση για φυγή ή διακοπή της επικοινωνίας και η κλίση του κεφαλιού προς τα κάτω φανερώνει



συνειδητοποίηση ενοχής, αποθάρρυνση ή ανασφάλεια. Τέλος οι κινήσεις του κεφαλιού χωρίς την ύπαρξη οπτικής επαφής με τον εκπαιδευτικό, μπορούν να περάσουν μηνύματα αβεβαιότητας ή αντιθετικής διάθεσης. Τα παραπάνω μη λεκτικά μηνύματα συνήθως ερμηνεύονται με τον παραπάνω τρόπο, παρ' όλα αυτά είναι γνωστό ότι τα μη λεκτικά μηνύματα είναι δύσκολο να αποκωδικοποιηθούν επακριβώς (Φυκάρης, Κολτσίδα-Κοτινοπούλου & Μπάσιου, 2014).

Για να δημιουργηθούν, λοιπόν, καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή συμπεραίνεται ότι χρειάζεται σεβασμός, ειλικρίνεια και αλληλοκατανόηση. Ακόμη είναι απαραίτητη η αλληλοεξάρτηση και όχι η εξάρτηση μόνο από τη μία μεριά και η μερική αποδοχή της συμπεριφοράς του ενός από τον άλλον. Τέλος, είναι καλό να ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι επιθυμίες και των δύο πλευρών (Τσιπλητάρης, 2004).

## **2.5 Η έννοια των επικοινωνιακών εκπαιδευτικών**

Η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας, όπως προαναφέρθηκε εξαρτάται από κάποιους παράγοντες. Αυτοί που θα αναλυθούν σε αυτή την ενότητα είναι ο τρόπος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και ο τρόπος διευθέτησης των μέσων και των υλικών που διαθέτουν. Ακόμη, μερικοί άλλοι παράγοντες που θα αναφερθούν είναι και η απόσταση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και γενικότερα η στάση που κρατούν μέσα στη τάξη (Σταμάτης, 2005).

Η επικοινωνιακή ικανότητα του ανθρώπου κρίνεται από την επίγνωση που έχει για τις κοινωνικές διαστάσεις της επικοινωνίας. Ειδικότερα, ένα επικοινωνιακό άτομο ξέρει την επίδραση που έχει το κοινωνικό πλαίσιο στο περιεχόμενο και τη μορφή των μηνυμάτων. Ακόμη, γνωρίζει τους κανόνες της μη λεκτικής συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθεί σε διαφορετικές περιστάσεις, ώστε να γίνεται αποδεκτός (Devito, 2004).

Ένας επικοινωνιακός εκπαιδευτικός είναι πάντα χαμογελαστός και ευδιάθετος. Ακόμη, έχει χιούμορ και το χρησιμοποιεί για να κάνει καλοπροαίρετα αστεία στους συναδέλφους και τους μαθητές του. Αρχίζει τη συζήτηση και προτρέπει τα παιδιά να επικοινωνήσουν κάνοντας τους ένα κολακευτικό σχόλιο π.χ. «Ντύθηκες πολύ όμορφα σήμερα Σοφία». Μερικά άλλα χαρακτηριστικά του είναι τα εξής:

- Είναι πνευματώδης και επινοητικός
- Έχει το θάρρος της γνώμης του

- Εκφράζει τις απόψεις του με δημοκρατικά
- Είναι δεκτικός και καταδεκτικός
- Είναι εγκάρδιος και εξωστρεφής
- Είναι φιλικός και εκδηλωτικός

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι ένας εκπαιδευτικός με αυτά τα χαρακτηριστικά θα γίνεται γρήγορα αποδεκτός και θα προσαρμόζεται ευκολότερα σε κάθε σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Σταμάτης, 2005).

Αναλυτικότερα, ακόμη και η εμφάνιση του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς σύμφωνα με αυτήν δημιουργείται η πρώτη εντύπωση στους μαθητές. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που είναι επίσημα ντυμένος, θεωρείται ότι έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και ότι είναι οργανωμένος και προετοιμασμένος. Παρ' όλα αυτά, ο ίδιος μπορεί να περάσει και το μήνυμα ότι είναι απόμακρος και ψυχρός. Αντίθετα, ένας πιο απλά ντυμένος δάσκαλος φαίνεται να είναι πιο φιλικός, δίκαιος και προσιτός στα παιδιά αλλά ίσως χωρίς τόσο μεγάλη αυτοπεποίθηση. Συνεπώς, όποια κι αν είναι η ενδυμασία του δασκάλου, πάντα θα τραβάει την προσοχή του μαθητή και θα γίνεται αντικείμενο σχολιασμού (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μεταδίδει στους μαθητές πληροφορίες για τη συναισθηματική κατάσταση του και γενικότερα για τον εαυτό του. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι κι οι νηπιαγωγοί που έχουν κουρασμένα πρόσωπα δίνουν την εντύπωση ότι αδιαφορούν για τους μαθητές τους και για το μάθημα. Από την άλλη μεριά, οι χαρούμενοι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν θετικές χειρονομίες και νεύματα δείχνουν το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές τους. Ένας χαμογελαστός εκπαιδευτικός εκφράζει τον ενθουσιασμό του είναι φιλικός. Με αυτόν τον τρόπο παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012). Πολλές φορές, βέβαια, ένα χαμόγελο μπορεί να κρύψει οργή. Τα παιδιά, ως πιο ευαίσθητοι δέκτες, μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τα διάφορα μη λεκτικά μηνύματα που δέχονται και επηρεάζονται από αυτά. Έτσι, εξαιτίας και της καθημερινής επαφής που έχουν με τον εκπαιδευτικό τους, μπορούν να καταλάβουν πότε αυτός προσποιείται και πότε όχι (Βρεττός, 2003).

Η διάρκεια, η κατεύθυνση και η ένταση του βλέμματος, συμβάλουν και αυτές με το δικό τους τρόπο στην παιδαγωγική επικοινωνία. Αρχικά, η πρώτη προσέγγιση εκπαιδευτικού-μαθητή επιτυγχάνεται με την οπτική επαφή. Από τη στιγμή που

μπαίνει ο παιδαγωγός στην τάξη ανταλλάζει βλέμματα με τους μαθητές του. Η αποφυγή της οπτικής επαφής μπορεί να τον χαρακτηρίσει ως απρόσιτο. Αντίθετα, ένα φιλικό και έντονο βλέμμα σε κάποιο μαθητή, θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντός του και την ενεργή συμμετοχή του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ένα τέτοιο βλέμμα σε όλους τους μαθητές ώστε να τους παρακινήσει να τον παρακολουθήσουν. Μερικές φορές, βέβαια, το έντονο βλέμμα ερμηνεύεται και ως προειδοποιητικό για τιμωρία σε κάποιο άτακτο μαθητή. Όσον αφορά τη διάρκεια του βλέμματος, αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως επιφυλακτικό όταν διαρκεί λιγότερο από το 15% της ομιλίας του. Αντίθετα, φιλικό μπορεί να θεωρηθεί όταν διαρκεί 80% περισσότερο από το χρόνο ομιλίας του. Παρ' όλα αυτά, ένα τέτοιο βλέμμα μπορεί, βέβαια να καταστήσει απρόσιτο έναν δάσκαλο. Η οπτική επαφή για μεγάλο χρονικό διάστημα με το μαθητή, μπορεί να εκφράσει άγχος και επιθετικότητα από πλευράς εκπαιδευτικού. Επομένως, θα ήταν καλό να υπάρχει ένα μέτρο στην διάρκεια του βλέμματος και φυσικά να μην αποφεύγεται (Βρεττός, 2003. Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Ένας επικοινωνιακός εκπαιδευτικός συνδυάζει το λόγο του με κινήσεις των χεριών και του σώματος, για να εκφράσει ενθουσιασμό και ενεργητικότητα. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι οι χειρονομίες που γίνονται στο ύψος του στήθους, δείχνουν τη θετική στάση του εκπαιδευτικού και την ηρεμία του. Έτσι, κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρακινεί να συμμετέχουν. Δημιουργείται, δηλαδή, μία διάθεση για συνεργασία και διάλογο. Ο λόγος σε συνδυασμό με τις χειρονομίες κάνει το κλίμα πιο οικείο και το διδακτικό αντικείμενο πιο κατανοητό, δίνοντας έμφαση στα σημεία που πρέπει (Βρεττός, 2003. Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί, βέβαια, δεν θα πρέπει να υπερβάλουν με τις κινήσεις των χεριών. Αυτοί που δεν έχουν πολύ εμπειρία και νιώθουν ανασφάλεια, συνήθως δεν μπορούν να την κρύψουν κι αυτή φαίνεται από τις νευρικές κινήσεις τους. Τέτοιου είδους κινήσεις, όπως είναι το σκύψιμο του κεφαλιού προς τα κάτω, το σταύρωμα των χεριών τους για μεγάλη διάρκεια κ.α. μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών. Ακόμη, οι παιδαγωγοί από την ανασφάλεια τους πολλές φορές κινούνται συνεχώς μέσα στην αίθουσα, με αποτέλεσμα να αποσυντονίζουν τους μαθητές. Αντίθετα, ένας επικοινωνιακός εκπαιδευτικός δεν κάνει βεβιασμένα βήματα και αλλάζει θέση στην αίθουσα προσπαθώντας να μην αποφεύγει την οπτική επαφή με τους μαθητές του (Βρεττός, 2003).

Η στάση του σώματος του εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντική για την παιδαγωγική επικοινωνία. Όταν ο εκπαιδευτικός έχει μία άκαμπτη στάση και το σώμα του είναι χαλαρωμένο εκδηλώνει νευρικότητα. Από την άλλη πλευρά, ένας επικοινωνιακός εκπαιδευτικός κρατά μία ήρεμη στάση δηλώνοντας έτσι ότι είναι προετοιμασμένος και οργανωμένος. Επιπλέον, αποφεύγει να αφήνει τα χέρια του κρεμασμένα, γιατί με αυτόν τον τρόπο μεταδίδονται μηνύματα αδιαφορίας. Δεν χρησιμοποιεί μη λεκτικά σήματα που μπορούν να δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές. Αποφεύγει δηλαδή να ειρωνεύεται τους μαθητές και να δείχνει την υπεροχή του με τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του. Ακόμη, μη λεκτικά σήματα όπως τα χασμουρητά, το απλανές βλέμμα και το κοίταγμα του ρολογιού μπορούν να προκαλέσουν και την ανάλογη συμπεριφορά των μαθητών. Γι' αυτό κρίνονται και ως ανεπιθύμητα. (Βρεττός, 2003).

Η απόσταση που κρατά ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του είναι σημαντική για την παιδαγωγική επικοινωνία. Σύμφωνα με έρευνες, η απόσταση που πρέπει να κρατά ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του πρέπει να είναι περίπου 2 μέτρα, ώστε να έχει οπτική επαφή με όλους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που έχουν οπτική επαφή με το δάσκαλό τους συμμετέχουν περισσότερο. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να δίνουν το λόγο περισσότερο σε παιδιά που βρίσκονται κοντά τους και λιγότερο σε παιδιά που κάθονται πιο μακριά. Από την πλευρά τους, οι μαθητές επιθυμούν ο εκπαιδευτικός να κινείται ανάμεσά τους, ώστε να ενθαρρύνεται ο διάλογος (Βρεττός, 2003).

Η σιωπή του εκπαιδευτικού δεν είναι πάντα ένα κακό στοιχείο, καθώς μπορεί να γίνεται για την επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων στόχων. Ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη σιωπή για να αντιμετωπίσει προβλήματα πειθαρχίας, για να υπογραμμίσει μία συγκεκριμένη φάση και να δραστηριοποιήσει τη σκέψη των μαθητών. Ακόμη, μερικές φορές μπορεί να δημιουργήσει μία στιγμή ηρεμίας, για να ανακτηθούν δυνάμεις τόσο από αυτόν όσο και από τους μαθητές. Μία απρογραμματίστη σιωπή μπορεί να έχει όμως αρνητικά αποτελέσματα. Σε ένα μη επικοινωνιακό εκπαιδευτικό η σιωπή προκαλεί αμηχανία. Γι' αυτό και πολλές φορές όταν διατυπώνει μία ερώτηση, δεν αφήνει χρόνο στο μαθητή να σκεφτεί, αλλά λέει ο ίδιος την απάντηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να μετατρέπονται σε παθητικοί δέκτες και να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Η διαχείριση της σιωπής στην τάξη δεν είναι τόσο εύκολη. Προϋποθέτει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση από τον εκπαιδευτικό. Επομένως, είναι απαραίτητο να δοθεί προσοχή στη διάρκεια των

παύσεων, η οποία δεν θα πρέπει να είναι πολύ μεγάλη. Επίσης, οι παύσεις είναι αναγκαίο να συνοδεύονται από μη λεκτικά σήματα για να έχουν θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η σιωπή σε συνδυασμό με ένα διερευνητικό βλέμμα, χειρονομίες και κινήσεις του κεφαλιού μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές να σκεφτούν και να συμμετάσχουν στη διαδικασία της μάθησης (Βρεττός, 2003. Καράκιζα & Ντάβου, 2014).

Πρέπει να αναφερθεί, ακόμη, ότι ο ρυθμός, η ένταση και το ύψος της φωνής μπορούν να κρατήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή ή μπορούν και να τον κουράσουν. Η ποιότητα της φωνής μπορεί να μεταδώσει μηνύματα για την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και να καθορίσει και τη στάση και τις διαθέσεις του μαθητή. Ένας εκπαιδευτικός ικανός να μεταδώσει γνώσεις και να εκφράσει τη σκέψη του, μιλά με γρήγορο ρυθμό, χωρίς όμως να είναι υπερβολικά γρήγορος, ώστε να εκφράσει ανασφάλεια και άγχος. Ο πολύ αργός ρυθμός ομιλίας εκφράζει την ανάγκη του εκπαιδευτικού να δείξει ανώτερος και σπουδαίος. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να νιώθουν ανία, λύπη και να χάνεται το ενδιαφέρον τους. Ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός δεν μιλά με έναν σταθερό ρυθμό, καταντώντας μονότονος. Η μονοτονία στο λόγο δε δείχνει ενδιαφέρον και αμεσότητα. Αντίθετα, η εναλλαγή του ρυθμό της φωνής ελκύει τα παιδιά να παρακολουθήσουν (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012. Βρεττός, 2003).

Όσον αφορά την ένταση της φωνής, όταν ο εκπαιδευτικός φωνάζει πολύ δυνατά, εκφράζει ανασφάλεια, έλλειψη αυτοελέγχου και ψυχική ένταση. Γι' αυτό και η δυνατή ομιλία του μπορεί να αποθαρρύνει τους μαθητές. Από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός που μιλά σιγανά, δείχνει ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα. Επιπλέον, η σιγανή ομιλία μπορεί να δείξει και την προχειρότητα του, αφού μιλούν σιγά συνήθως οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι σίγουροι γι' αυτά που λένε. Ο τόνος της ομιλίας του εκπαιδευτικού πρέπει να εναλλάσσεται. Είναι ωφέλιμο να χαμηλώνει για να ηρεμήσουν τα παιδιά όταν επικρατεί μία αναστάτωση στην τάξη και να δυναμώνει για να τονιστεί μία λέξη ή φράση. (Βρεττός, 2003)

Όσον αφορά το ύψος της φωνής,

- η βαθιά φωνή του εκπαιδευτικού εγείρει συνήθως θετικά συναισθήματα
- η ψηλή φωνή προκαλεί θυμό ή γέλιο και μερικές φορές άγχος

Ακόμη, ο παιδαγωγός που χρησιμοποιεί σύντομες προτάσεις δεν κάνει πολλά λάθη και γίνεται περισσότερο κατανοητός. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ένας επικοινωνιακός

εκπαιδευτικός προσέχει ο λόγος του να είναι εκφραστικός, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και να γίνεται κατανοητός. (Βρεττός, 2003)

Εκτός, όμως, από την παρουσίαση μίας τέτοιας μη λεκτικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται και να αποκωδικοποιεί και διάφορα μη λεκτικά μηνύματα που δέχεται από τους μαθητές του. Οφείλει να παρατηρεί τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του (εκφράσεις, χειρονομίες κλπ.), για να καταλάβει αν είναι κουρασμένοι, αν κάτι δεν κατάλαβαν, αν είναι συναισθηματικά φορτισμένοι και αν τον αποδέχονται ως δάσκαλο. Η απόδοση σωστής ερμηνείας στα διάφορα μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών συμβάλλει και αυτή ως ένα βαθμό στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν ότι τα μη λεκτικά σήματα δεν είναι τόσο εύκολο να ερμηνευτούν τις περισσότερες φορές. Γι' αυτό και πρέπει να εξετάζονται σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο γίνονται και με τη γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 2003).

## **2.6 Η έννοια των επικοινωνιακών νηπιαγωγών**

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να τα κατέχει ο νηπιαγωγός για να είναι αποτελεσματικός. Όπως αναφέρθηκε, πρέπει να δείχνει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του και κυρίως να αγαπά αυτό που κάνει (Σταμάτης, 2005). Επίσης, πρέπει να είναι ικανός να ακούει τις επιθυμίες και τις σκέψεις του παιδιού και να του δίνει προσοχή. Το σημαντικότερο, όμως, είναι να προσπαθεί να καταλάβει τα συναισθήματα του παιδιού. Επαναλαμβάνοντας τα λόγια του και δείχνοντας του συμπόνια, το προτρέπει να συνεχίσει ή να διασαφηνίσει τη σκέψη του (Friedrich, 2000).

Ο νηπιαγωγός λειτουργεί ως πρότυπο για τα μικρά παιδιά. Γι' αυτό και είναι αναγκαίο να προσέχει τον τρόπο έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων του, ώστε τα παιδιά να μην παρερμηνεύουν τα μηνύματα του και τις μη λεκτικές εκφράσεις του. Είναι ωφέλιμο να μεταδίδει κυρίως απλά μη λεκτικά σήματα με εκφράσεις του προσώπου, την κλίση του κεφαλιού και τον τόνο της φωνής του. Τα νήπια αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν πολλές φορές σύνθετες εκφράσεις που είναι λιγότερο θετικές και τις εκλαμβάνουν ως αρνητικές (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012). Ακόμη, δεν μπορούν να καταλάβουν τα διαφορεόμενα μηνύματα, δηλαδή το γεγονός ότι μέσω της ομιλίας μπορούν να μεταδοθούν μηνύματα

αντιθετικά από τα μη λεκτικά. Συνεπώς, η επικοινωνία διαταράσσεται και μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια της εμπιστοσύνης προς τον νηπιαγωγό. Μία τέτοια διαταραχή της επικοινωνίας συχνά οδηγεί σε σύγκρουση (Σταμάτης, 2015). Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να απορρίψουν τη διαπαιδαγώγηση, δηλαδή τις γνώσεις, τις ιδέες και τα μηνύματα και το ίδιο τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2004). Γι' αυτό, πρέπει να αντιμετωπίζεται με δημιουργικότητα και φαντασία από τον νηπιαγωγό. Με την κατανοητή και αποδεκτή μη λεκτική συμπεριφορά του, ο νηπιαγωγός θα προτρέψει και τα νήπια να εκφραστούν. Δεν πρέπει, ωστόσο, να επιβάλλει εκφραστικές νόρμες, αλλά απλά να τα καθοδηγήσει ώστε να επικοινωνήσουν με βάση τις δικές τους εκφραστικές ικανότητες (Σταμάτης, 2015). Μετά την ηλικία των 12, τα παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερη ευκολία στην αποκωδικοποίηση και την αξιοποίηση των μη λεκτικών μηνυμάτων (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Η παιδαγωγική επικοινωνία για να είναι επιτυχής πρέπει να χαρακτηρίζεται από κανόνες, οι οποίοι βοηθούν στη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού. Ακόμη, είναι αναγκαίο να υπάρχει ίση κατανομή των ευκαιριών. Ο νηπιαγωγός οφείλει να δίνει ίσες ευκαιρίες για έκφραση σε όλα τα παιδιά, ώστε να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνει υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο είναι συνεχώς μεταβαλλόμενο. Ο καθένας δρα σύμφωνα με την κοινωνική του θέση, το φύλο και τη συναισθηματική του φόρτιση τη δεδομένη στιγμή. Γι' αυτό κι ο νηπιαγωγός πρέπει να δείχνει κατανόηση (Σταμάτης, 2005). Ακόμη δεν είναι ωφέλιμο ο νηπιαγωγός να πιέζει τα παιδιά να μιλήσουν αν δεν θέλουν, καθώς μπορεί να έρθουν σε δύσκολη θέση και να υπάρξει ρήξη στη σχέση μεταξύ παιδαγωγού – μαθητή (Friedrich, 2000). Αντίθετα, οφείλει να τα προτρέπει να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία, διατυπώνοντας ανοιχτές ερωτήσεις.

Ένας από τους κύριους στόχους των νηπιαγωγών, άλλωστε, είναι η ενθάρρυνση των παιδιών να εξασκήσουν και να επεκτείνουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Οι επικοινωνιακοί νηπιαγωγοί μέσω της μεθόδου των ερωτήσεων προσπαθούν να καθοδηγήσουν τη συζήτηση για να κάνουν τρία πράγματα:

1. Να εκμαίευσουν τη γνώση από τους μαθητές, ώστε να αποκαλυφθούν οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των νηπίων και να αποκτηθούν νέες,
2. Να απαντήσουν στους μαθητές, όχι μόνο για να επιβραβεύσουν τις προσπάθειές τους, αλλά και για να συγκεντρώσουν όλες τις ιδέες των νηπίων και με τη βοήθειά τους να οικοδομήσουν γενικότερες έννοιες και

3. Να περιγράψουν τις εμπειρίες που μοιράζονται με τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να υπογραμμιστεί η παιδαγωγική τους σημασία.

Οι νηπιαγωγοί πολλές φορές ρωτούν ερωτήσεις για πράγματα που δεν γνωρίζουν, όπως για τον τρόπο σκέψης των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν εκτός σχολείου. Άλλες φορές, όμως ρωτούν ερωτήσεις που ήδη γνωρίζουν την απάντηση για να δουν και αν οι μαθητές κάνουν το ίδιο. Αν οι μαθητές δεν γνωρίζουν την απάντηση είναι καλό ο εκπαιδευτικός να συνεχίσει να κάνει ερωτήσεις, ώστε η γνώση να ανακαλυφθεί από τους μαθητές, αντί να την προσφέρει ο ίδιος έτοιμη. Αυτή η μέθοδος είναι η λεγόμενη σωκρατική. Πολλές φορές οι επικοινωνιακοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν τα λόγια των παιδιών ως βάση για το τι θα πουν στη συνέχεια. Έτσι, τα λεγόμενα των παιδιών ενσωματώνονται στην παιδαγωγική διαδικασία και συνήθως στο τέλος γίνεται μία ανακεφαλαίωση των ιδεών που σχετίζονται περισσότερο με την πληροφορία που ήθελε να εκμαιεύσει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι δραστηριότητες που κάνουν συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη τους. Πιο συγκεκριμένα, να καταλάβουν ότι η εκπαίδευση είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία, στην οποία οι προηγούμενες εμπειρίες τους αποτελούν βάση για την κατανόηση των καινούριων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ύπαρξης μίας αλληλουχίας μεταξύ των δραστηριοτήτων ή μέσω της αντιμετώπισης διαφόρων θεμάτων σε διαδοχική σειρά ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας τους (Mercer, 1995).

Η παιδαγωγική επικοινωνία και η διάθεση μίας ποικιλίας εκφραστικών και επικοινωνιακών μέσων, συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, όπως προαναφέρθηκε. Για να αναπτυχθούν τα παραπάνω, είναι αναγκαίο ο νηπιαγωγός να παρέχει ευκαιρίες έκφρασης στα παιδιά, δηλαδή να τα προτρέπει να συμμετέχουν και να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες για ζητήματα ή δραστηριότητες που τα αφορούν με παιδαγωγική επίβλεψη. Η ιδέα αυτή είναι επηρεασμένη από τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και καταρρίπτουν τις παλιές δασκαλοκεντρικές, οι οποίες εμπειρείχαν δραστηριότητες που δεν έδιναν ερεθίσματα στα νήπια και στερούνταν δημιουργικότητας. Το αποτέλεσμα ήταν να καταντούν βαρετές, να μην προσφέρουν την ελευθερία στο παιδί να εκφραστεί και να του δημιουργούν αγχογόνα συναισθήματα (Σταμάτης, 2005).

Συμπερασματικά, ο νηπιαγωγός οφείλει να προτρέπει τα παιδιά να αυτοεκφράζονται, να παρατηρούν και να βιώνουν. Επίσης, είναι αναγκαίο να



αποφεύγει να χαμογελάει ειρωνικά, να υψώνει τη φωνή του και να τιμωρεί συχνά τα νήπια, διότι με αυτόν τον τρόπο θα τα αποθαρρύνει (Σταμάτης, 2015). Οι μαθητές είναι σημαντικό να επιβραβεύονται, αφού έχουν την ανάγκη να τους εκτιμούν και υπάρχει αναγνώριση. Όταν καλύπτεται αυτή η ανάγκη τους, τα παιδιά επηρεάζονται θετικά και δημιουργούν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η εικόνα που έχει ο κάθε μαθητής για τον εαυτό του επηρεάζει τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του. Είναι λογικό, μαθητές που έχουν μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους να μην κοινωνικοποιούνται εύκολα, και να μην συμμετέχουν πολύ στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δεν έχουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση και φοβούνται ότι θα αποτύχουν. Αντίθετα, οι μαθητές με αυτοπεποίθηση, στοχεύουν στην επιτυχία και πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν. Έχουν, δηλαδή, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, παίρνουν πρωτοβουλίες και διακρίνονται από αισιοδοξία. Είναι, ακόμη, δημιουργικοί και έχουν συνέπεια στις πράξεις τους. Γι' αυτό και στη συνέχεια γίνονται γρηγορότερα και πιο αυτόνομοι (Τσιπλητάρης, 2004).

Ο Reynold (1992) πρότεινε κάποιες διδακτικές – μεθοδολογικές στρατηγικές που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών. Μία από αυτές είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές θα νιώθουν άνετα και οικεία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Επίσης, ο νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει διαμορφώσει το χώρο της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να έχουν άνετη πρόσβαση σε μία ποικιλία υλικών που θα τα βοηθήσει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους (Σταμάτης, 2015).

Το περιβάλλον της τάξης είναι απαραίτητο να είναι ελκυστικό και για τα παιδιά και για τον νηπιαγωγό. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα ελκυστικό περιβάλλον προδιαθέτει και τους μαθητές να παρακολουθήσουν στο μάθημα (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012). Πιο συγκεκριμένα μία τάξη σε νηπιαγωγείο θα πρέπει να έχει πολλά χαρούμενα και θερμά χρώματα όπως γαλάζιο, κίτρινο κλπ., καθώς αυτά φτιάχνουν και τη διάθεση των παρευρισκομένων (Knapp & Hall, 2002). Επιπλέον, μία αίθουσα θα πρέπει να είναι φωτεινή, καθώς μία σκοτεινή τάξη μπορεί να κουράσει τα μάτια. Τα έπιπλα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο είναι επίσης σημαντικά, καθώς πρέπει να προσφέρουν άνεση και ασφάλεια στα παιδιά. Η διαμόρφωση του χώρου μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη βοήθεια των μαθητών, διακοσμώντας την τάξη με δικά τους έργα και κατασκευές. Έτσι, θα υπάρξει και μεγαλύτερη προθυμία διατήρησης του χώρου σε καλή κατάσταση. Όλα τα παραπάνω

που συνθέτουν το περιβάλλον μίας τάξης, βοηθούν με το δικό τους τρόπο στη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας μαθητή και παιδαγωγού (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012). Έχει αποδειχθεί, άλλωστε, ότι ένας όμορφος χώρος μπορεί να βελτιώσει τις αποδόσεις των παιδιών και να διευκολύνει τη λύση διαφόρων προβλημάτων. Τέλος, η χρήση μουσικών ακουσμάτων από τον νηπιαγωγό, μπορεί και αυτή να συμβάλλει στην επικράτηση ηρεμίας μέσα στην τάξη και στη βελτίωση της διάθεσης των μαθητών (Knapp & Hall, 2002).

Ακόμη, άλλη μία στρατηγική ανάπτυξης επικοινωνιακών ικανοτήτων σύμφωνα με τον Reynold, είναι ο νηπιαγωγός να βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν νέες μορφές επικοινωνίας και να αξιοποιήσουν όλους τους διαύλους της. Αυτό θα το καταφέρουν μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων, που θα έχουν σκοπό την καλλιέργεια της έκφρασης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να καθορίζει και να παρουσιάζει τους στόχους των δραστηριοτήτων στα παιδιά, γιατί έτσι οι μαθητές θα επικεντρωθούν στην επίτευξη των στόχων και θα εξερευνήσουν τους καταλληλότερους τρόπους να επικοινωνήσουν μέσω της δημιουργικής εργασίας (Σταμάτης, 2015).

Παρ' όλα αυτά, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει ότι το κάθε παιδί έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και απαιτεί διαφορετική προσέγγιση. Για παράδειγμα μπορεί ένα παιδί να μην θέλει να δέχεται πολλά αγγίγματα και αγκαλιές, επειδή δεν νιώθει άνετα. Ο νηπιαγωγός δεν θα πρέπει να το πιέζει αλλά οφείλει να χρησιμοποιεί άλλα μη λεκτικά σήματα για να δείχνει το ενδιαφέρον του (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Σημαντική προϋπόθεση για μία αποτελεσματική διδασκαλία είναι ο παιδαγωγός να θέτει τους δικούς του προσωπικούς στόχους και να έχει επίγνωση του εαυτού του και των καταστάσεων που καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά. Όταν δεν εκτιμά και δεν αποδέχεται τον εαυτό του, η διδασκαλία του πιθανότατα θα αποτύχει και οι διδακτικοί του στόχοι δεν θα επιτευχθούν (Σταμάτης, 2005). Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ο νηπιαγωγός πρέπει να εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να βελτιώσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να μπορεί να ερμηνεύει επιτυχώς τα διάφορα μη λεκτικά σήματα που δέχεται. Με την κατάκτηση τέτοιων δεξιοτήτων, ο νηπιαγωγός θα αναπτύξει και την ικανότητα της ενσυναίσθησης, να κατανοεί δηλαδή τη θέση του άλλου και να του προσφέρει ψυχική στήριξη. Τέλος, ο νηπιαγωγός όντας πλέον επικοινωνιακά ικανός, θα μπορέσει να βοηθήσει και τους μαθητές να αναπτύξουν επικοινωνιακές ικανότητες (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 2008).

## 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Απόψεις νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών

### 3.1 Προβληματισμός της Έρευνας

Η έρευνα αυτή επιλέχθηκε, γιατί τα θέματα της μη λεκτικής επικοινωνίας και του τρόπου που μπορεί αυτή να επηρεάσει τη παιδαγωγική διαδικασία είναι πολύ ενδιαφέροντα. Σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία, δεν αρκούν οι πολλές και ποικίλες γνώσεις, αλλά κυρίως ο ενθουσιασμός, η ενεργητικότητα και το ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες είναι αυτά που καθιστούν μία/έναν εκπαιδευτικό ως αποτελεσματική/ό. Μία/Ένας επικοινωνιακή/ός νηπιαγωγός είναι αναγκαίο να δίνει κίνητρα στους/ις μαθητές/τριες και να τους/τις δείχνει πόσο πολύτιμη είναι η συμβολή τους στις διάφορες δραστηριότητες και γενικότερα στη μάθηση και στο σχολείο. Έτσι, οι μαθητές/τριες θα την/τον εμπιστευτούν, θα της/του εκμυστηρευτούν τις ανησυχίες τους και θα ζητήσουν τη βοήθειά της/του για να βρουν λύση στα διάφορα προβλήματά τους. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι να ακούει προσεκτικά τα λεγόμενά των μαθητών/τριών, να τις/τους συμβουλεύει και να τις/τους καθοδηγεί. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της επιτυχούς επικοινωνίας, θα αναπτυχθούν θετικές παιδαγωγικές σχέσεις και ένα θετικό σχολικό κλίμα (Davie & Galloway, 1996).

Γι' αυτό και μία/έναν νηπιαγωγός που δεν συμμερίζεται τις ανάγκες των νηπίων και είναι συνέχεια σοβαρή/ός και αυστηρή/ός δεν μπορεί να παράξει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μία απόσταση με τους μαθητές και τις μαθήτριες και το κλίμα της τάξης είναι εχθρικό. Τα παιδιά δεν νιώθουν ασφάλεια στο χώρο του σχολείου και οι ώρες που περνούν εκεί δεν είναι ευχάριστες. Συνεπώς, οι συγκρούσεις κάνουν την εμφάνιση τους και η/ο νηπιαγωγός δεν είναι ικανή/ός να τις διαχειριστεί, καθώς δεν έχει αναπτύξει επαρκώς τις επικοινωνιακές της/του δεξιότητες. Και αυτά είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν.

Γενικότερα, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος που υποστηρίζει τα μέλη της συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης τους. Για να διαμορφώσει, λοιπόν, η/ο εκπαιδευτικός ένα τέτοιο κλίμα που προωθεί την παραγωγική συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, οφείλει να είναι φιλική/ός, να είναι συμπονετική/ός, να χρησιμοποιεί

μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και να είναι ενθουσιώδης (Simonds & Cooper, 2011).

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τις απόψεις των νηπίων όσον αφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη για να καλλιεργούνται θετικότερες σχέσεις μεταξύ τους. Είναι αναγκαίο, να ακούγονται οι φωνές των μαθητών/τριών, για να χτίζονται σχέσεις εμπιστοσύνης με την/τον παιδαγωγό και η μαθησιακή διαδικασία να γίνεται αποτελεσματικότερη. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να δημιουργηθούν τέτοιες σχέσεις στο νηπιαγωγείο, στην αρχή της σχολικής ζωής των παιδιών, ώστε να καλλιεργηθεί η αγάπη τους για τη μάθηση, η οποία θα συνεχίσει να υπάρχει και στα υπόλοιπα χρόνια της ζωής τους. Επομένως, η συμμετοχή των νηπίων στη διδασκαλία και η έκφραση των σκέψεων, των απόψεων τους και των συναισθημάτων τους καθίσταται ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης.

### **3.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα**

Το θέμα της επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο και γενικότερα στο σχολείο είναι καίριο, καθώς χωρίς αυτή δε θα μπορούσε να υπάρξει η μάθηση. Δεν δίνεται όμως, και η απαραίτητη σημασία σ' αυτό το ζήτημα, αφού οι παιδαγωγοί δεν εκπαιδεύονται στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων παρά μόνο στην απόκτηση γνώσεων χωρίς να ξέρουν πώς να τις χρησιμοποιήσουν και πώς να προσεγγίσουν τα παιδιά. Η εκπαίδευση, όμως δεν είναι μόνο μία απλή μετάδοση γνώσεων και η/ο εκπαιδευτικός δεν είναι ωφέλιμο να κρατά αποστάσεις από τους μαθητές και τις μαθήτριές της/του, ακολουθώντας ένα δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Αντίθετα, είναι προτιμότερο να είναι ενθουσιώδης με τη δουλειά της/του, να ενδιαφέρεται για τους προβληματισμούς και τα συναισθήματα των παιδιών και να προσαρμόζει τη διδασκαλία της/του στα μέτρα τους. Μία/Ενας εκπαιδευτικός με επικοινωνιακές δεξιότητες μπορεί να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες του/της, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από σεβασμό και κατανόηση. Έτσι, και η/ο νηπιαγωγός θα μπορεί να αντιμετωπίσει ευκολότερα και τα τυχόν προβλήματα και τις συγκρούσεις που θα προκύψουν στην τάξη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι απόψεις των νηπίων όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της/του νηπιαγωγού τους. Έτσι, θα κατανοήσουν και οι νηπιαγωγοί τι είναι σημαντικό να κάνουν, για να

δημιουργήσουν αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Ακόμη, στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σημασία της δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, ώστε οι πρώτοι/ες να αναπτυχθούν πολύπλευρα. Η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος στο σχολείο συμβάλλει στην θετική αντιμετώπιση και του σχολείου και της μάθησης από τα παιδιά. Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα, όπως έχει προαναφερθεί, είναι απαραίτητη η αποτελεσματική επικοινωνία. Γι' αυτό και τα νήπια στην παρούσα έρευνα, αποκαλύπτουν τι επιθυμούν να έχει μία/ένας νηπιαγωγός για να είναι προσιτή/ός και αποτελεσματική/ός και τι είναι καλό να αποφεύγει. Πιο συγκεκριμένα έγιναν οι παρακάτω ερωτήσεις προς τα παιδιά:

1. Θέλει η/ο δασκάλα/ος σου να χαμογελάει;
2. Θέλεις να σε μαλώνει και να σε βάζει τιμωρία;
3. Θέλεις να είναι ευγενική/ός;
4. Θέλεις να είναι καλή/ός και να σου κάνει όλα τα χατίρια;
5. Θέλεις να σε αγκαλιάζει;
6. Θέλεις να λέει αστεία;
7. Θέλεις να μην σου δίνει σημασία και να μην σε ακούει;
8. Θέλεις να σου λέει «Μπράβο!! Τα κατάφερες!» όταν κάνεις κάτι σωστά;
9. Θέλεις να σου λέει «Μπράβο!! Μπορείς να το κάνεις!» όταν δεν μπορείς να κάνεις κάτι;
10. Θέλεις να σε λέει όμορφο/όμορφη;
11. Θέλεις να μιλάει αργά και καθαρά;
12. Θέλεις να μιλάει γρήγορα;
13. Θέλεις να μιλάει δυνατά ή σιγά;
14. Θέλεις να σε κοιτάει στα μάτια όταν σου μιλάει;
15. Θέλεις η/ο νηπιαγωγός να κάθεται κοντά σου ή μακριά σου;
16. Θέλεις η/ο νηπιαγωγός σου να ντύνεται απλά και καθημερινά (π.χ τζιν και μπλούζα);

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δημιουργούνται κάποια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα διερευνηθούν με τη βοήθεια των συνεντεύξεων. Αυτά είναι ότι

- Η/Ο νηπιαγωγός είναι καλό να είναι ευγενική/ός, να έχει χιούμορ και να είναι χαμογελαστή/ός σύμφωνα με τα νήπια;

- Η/Ο νηπιαγωγός οφείλει να επαινεί και να ενθαρρύνει τα παιδιά να ξαναπροσπαθούν και να μην τα παρατάνε;
- Τέλος, είναι καλό να είναι απόμακρη/ος και ψυχρή/ός ή να αγκαλιάζει τα νήπια και να δείχνει ενδιαφέρον και τρυφερότητα;

### **3.3 Μεθοδολογία**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική και έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης με κλειστές ερωτήσεις. Η συνέντευξη ήταν τυπική, δηλαδή υπήρχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις και δεν ήταν μία ελεύθερη συζήτηση. Επομένως, ήταν μία δομημένη συνέντευξη με οργανωμένες ερωτήσεις εκ των προτέρων. Αυτός ο τρόπος επιλέχθηκε γιατί ήταν ο καταλληλότερος τρόπος για να γίνουν γνωστές οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ του νηπιαγωγού. Πιο συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν 50 νήπια ηλικίας 4-6 ετών, το καθένα ξεχωριστά ώστε να μην επηρεάζεται από τις απαντήσεις των άλλων. Στο κάθε νήπιο έγιναν 16 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν σχετικές με την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και παιδαγωγού. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν κλειστού τύπου, δηλαδή αρκούσε να δοθεί μία μονολεκτική απάντηση, για να μπορούν και τα νήπια να τις απαντήσουν εύκολα και ευχάριστα, αφού δεν ήταν χρονοβόρες. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν και αποτυπώθηκαν σε διαγράμματα excel. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνονται τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος συμπεριφοράς που θέλουν να έχει ο/η νηπιαγωγός τους, ώστε να δημιουργηθεί και ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Επομένως, γίνεται εμφανές ότι η διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μείζονος σημασίας για τη δημιουργία συναισθημάτων ασφάλειας των παιδιών και για την κατάκτηση της γνώσης.

Η συνέντευξη περιείχε τις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Θέλει η/ο δασκάλα/ος σου να χαμογελάει;
- 2) Θέλεις να σε μαλώνει και να σε βάζει τιμωρία;
- 3) Θέλεις να είναι ευγενική/ός;
- 4) Θέλεις να είναι καλή/ός και να σου κάνει όλα τα χατίρια;
- 5) Θέλεις να σε αγκαλιάζει;
- 6) Θέλεις να λέει αστεία;
- 7) Θέλεις να μην σου δίνει σημασία και να μην σε ακούει;

- 8) Θέλεις να σου λέει «Μπράβο!! Τα κατάφερες!» όταν κάνεις κάτι σωστά;
- 9) Θέλεις να σου λέει «Μπράβο!! Μπορείς να το κάνεις!» όταν δεν μπορείς να κάνεις κάτι;
- 10) Θέλεις να σε λέει όμορφο/όμορφη;
- 11) Θέλεις να μιλάει αργά και καθαρά;
- 12) Θέλεις να μιλάει γρήγορα;
- 13) Θέλεις να μιλάει δυνατά ή σιγά;
- 14) Θέλεις να σε κοιτάει στα μάτια όταν σου μιλάει;
- 15) Θέλεις η/ο νηπιαγωγός να κάθεται κοντά σου ή μακριά σου;
- 16) Θέλεις η/ο νηπιαγωγός σου να ντύνεται απλά και καθημερινά (π.χ τζιν και μπλούζα);

### **3.3.1 Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνάς μου ήταν 50 παιδιά ηλικίας 4-6 και από τα τρία τμήματα του 22<sup>ου</sup> νηπιαγωγείου στο κέντρο της Ρόδου. Από αυτά, τα 22 ήταν κορίτσια και τα 28 αγόρια κάτοικοι της Ρόδου.

### **3.3.2 Ερευνητική διαδικασία**

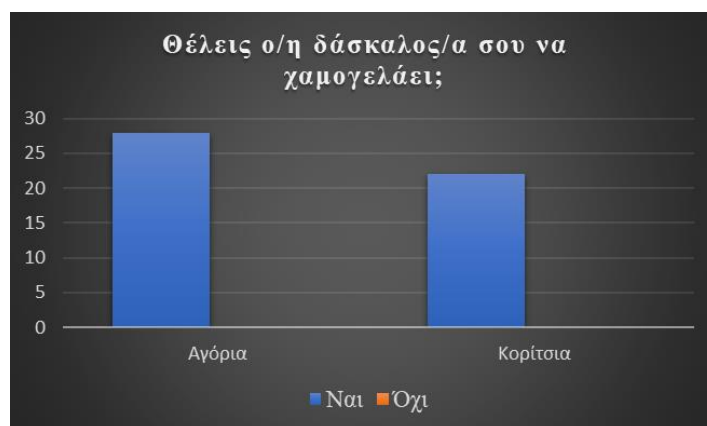
Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας, αποφασίστηκε ο τρόπος που θα γίνει η έρευνα, ο οποίος είναι η συνέντευξη. Για να γίνει η έρευνα, έπρεπε αρχικά να διατυπωθούν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις που θα γίνονταν στα παιδιά, οι οποίες θα έπρεπε να έχουν σχέση με την επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και μαθητών. Τελικά, με μερικές διορθώσεις οι ερωτήσεις κατέληξαν να είναι 16. Οι συνεντεύξεις έγιναν στο 22<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο στις 14 και 16 Φεβρουαρίου. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε μόνο λίγα λεπτά και έλαβε μέρος στο γραφείο της διευθύντριας με το κάθε νήπιο ξεχωριστά. Όταν οι συνεντεύξεις έφτασαν στο τέλος τους, τα αποτελέσματα μαζεύτηκαν και οργανώθηκαν. Οι απαντήσεις των παιδιών απεικονίστηκαν σε πινακάκια excel, δύο για κάθε ερώτηση. Το πρώτο διάγραμμα απεικονίζει το ποσοστό των παιδιών που αντιστοιχεί σε κάθε απάντηση και το άλλο, το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά. Έτσι, φαίνεται τι πιστεύουν τα παιδιά γενικότερα, αλλά και τις διαφορές που εμφανίζονται στις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών. Δεν

εμφανίστηκε κάποιο πρόβλημα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς τα παιδιά ήταν πολύ πρόθυμα να βοηθήσουν. Το ίδιο ήταν και οι νηπιαγωγοί.

### 3.4 Αποτελέσματα: Παρουσίαση και σχολιασμός

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών στις αντίστοιχες ερωτήσεις που τέθηκαν και εξηγούνται. Το πρώτο σχεδιάγραμμα δείχνει το ποσοστό των παιδιών που αντιστοιχεί σε κάθε απάντηση και κατά που κλίνουν οι απαντήσεις των περισσότερων. Στο δεύτερο σχεδιάγραμμα, απεικονίζονται οι απαντήσεις ξεχωριστά των αγοριών από των κοριτσιών.

1. Θέλει η/ο δασκάλα/ος σου να χαμογελάει;



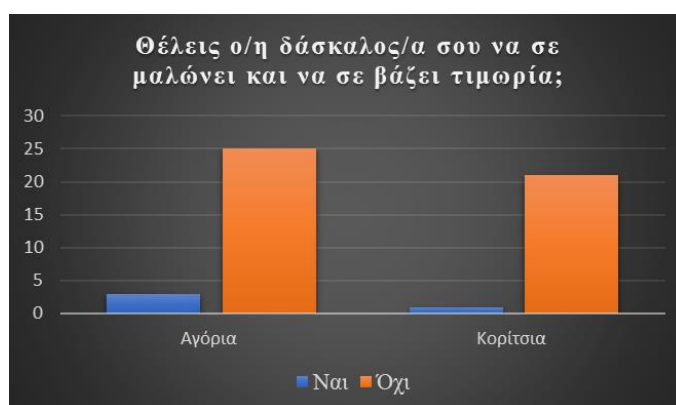
Από τις απαντήσεις της πρώτης ερώτησης συμπεραίνεται ότι όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια θέλουν να έχουν μία/έναν νηπιαγωγό που να είναι χαμογελαστή/ός και χαρούμενη/ος και όχι μωτρωμένη/ος και λυπημένη/ος.



2. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε μαλώνει και να σε βάζει τιμωρία;



Από τις απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν θέλουν να τα βάζουν τιμωρία. Μόνο 4 παιδιά απάντησαν ότι δεν έχουν πρόβλημα να μπουν τιμωρία αν έχουν κάνει κάποια αταξία.



Τα παιδιά που απάντησαν ναι σε αυτή την ερώτηση είναι 3 αγόρια και 1 κορίτσι. Αυτά που απάντησαν όχι είναι 25 αγόρια και 21 κορίτσια.

3. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να είναι ευγενικός/η;





Από την τρίτη ερώτηση είναι φανερό ότι όλα τα νήπια, αγόρια και κορίτσια θέλουν μία/ένα νηπιαγωγό που να είναι ευγενική/ός και που μιλάει όμορφα.

4. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να είναι καλή/ός και να σου κάνει όλα τα χατίρια;



Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θα ήταν καλό οι νηπιαγωγοί να είναι πιο ευνοϊκές/οί προς αυτά και να τα αφήνουν ελεύθερα να κάνουν ότι θέλουν. Πιο συγκεκριμένα 42 παιδιά απάντησαν ναι, 7 όχι και 1 δεν ξέρω στην ερώτηση αν θέλεις να σου κάνει όλα τα χατίρια η/ο νηπιαγωγός σου.

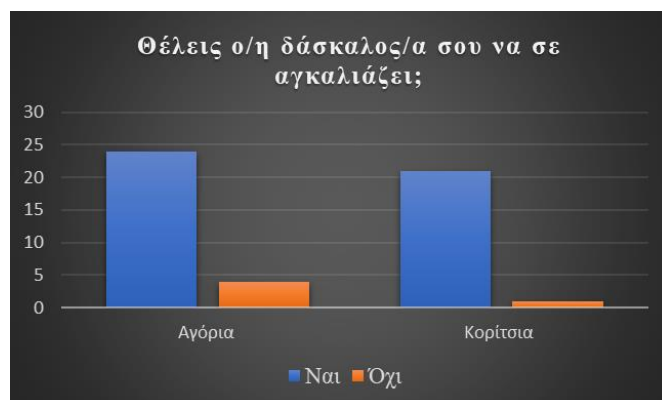


Από τα παιδιά που απάντησαν όχι, τα 4 ήταν αγόρια και τα 3 ήταν κορίτσια. Το ένα αγόρι, μάλιστα, διευκρίνισε ότι θέλει να του κάνει μόνο τα χατίρια που σχετίζονται με το σχολείο. Τα παιδιά που απάντησαν ναι ήταν 24 αγόρια και 18 κορίτσια. Ένα κορίτσι είπε ότι δεν ξέρει.

5. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε αγκαλιάζει;



Στην ερώτηση αν θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε αγκαλιάζει, τα περισσότερα νήπια, 45 από τα 50, απάντησαν ναι. Μόνο 5 παιδιά απάντησαν αρνητικά.

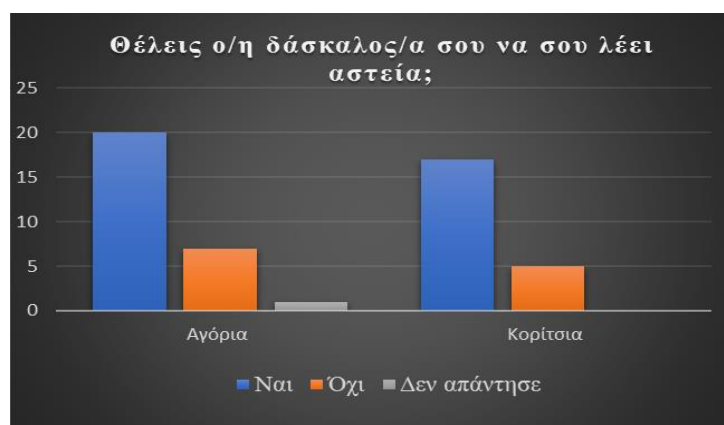


Μόνο 4 αγόρια και 1 κορίτσι είπαν ότι δεν επιθυμούν αγκαλιές από την/τον νηπιαγωγό. Τα υπόλοιπα 45 παιδιά, 24 αγόρια και 21 κορίτσια απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση.

6. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει αστεία;



Εδώ παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά, τα 37 από τα 50 υποστηρίζουν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να κάνει αστεία και να γελάνε. Η μειοψηφία είπε ότι θέλει μία/έναν νηπιαγωγό πιο σοβαρή/ό.



Πιο συγκεκριμένα 17 κορίτσια και 20 αγόρια απάντησαν θετικά σε αυτήν την ερώτηση, ενώ 7 αγόρια και 5 κορίτσια αρνητικά. Μόνο ένα αγόρι δεν απάντησε.

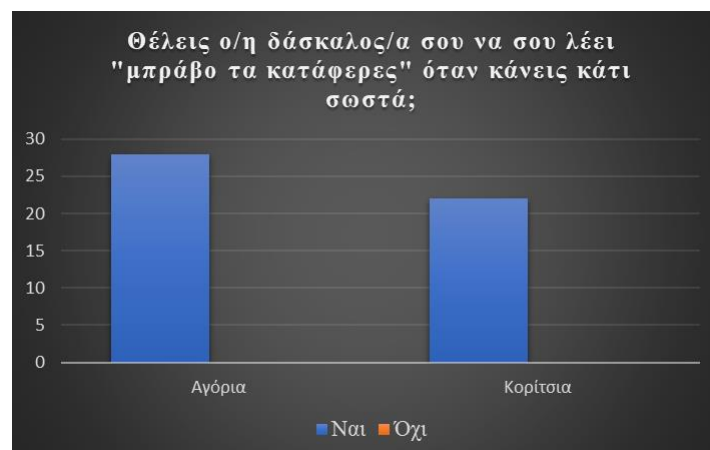
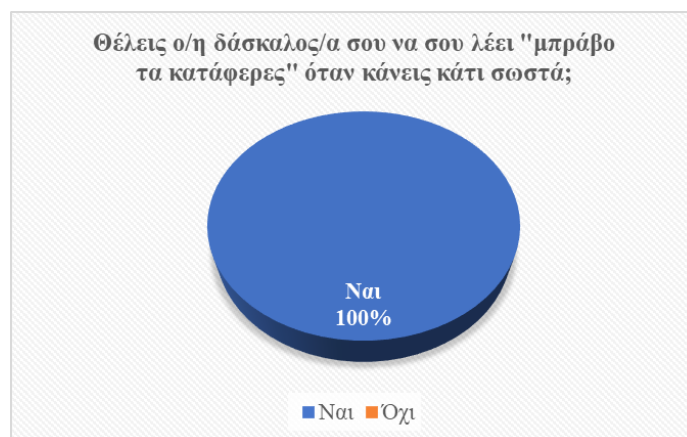
7. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μην σε ακούει προσεκτικά και να μην σου δίνει σημασία;





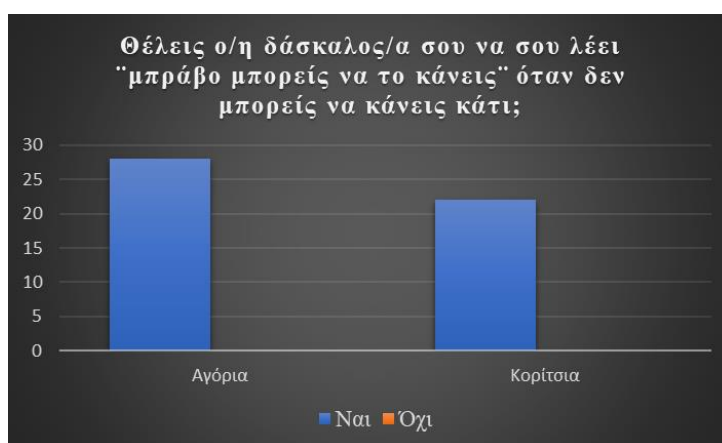
Σε αυτή την ερώτηση υπάρχει ομοφωνία, καθώς κανένα παιδί δεν θέλει να το αγνοεί η/ο νηπιαγωγός του. Αντίθετα όλα τα παιδιά θέλουν να τα ακούει προσεκτικά, να νοιάζεται και να δείχνει το ενδιαφέρον της/του.

8. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει «Μπράβο! Τα κατάφερες!» όταν κάνεις κάτι σωστά;



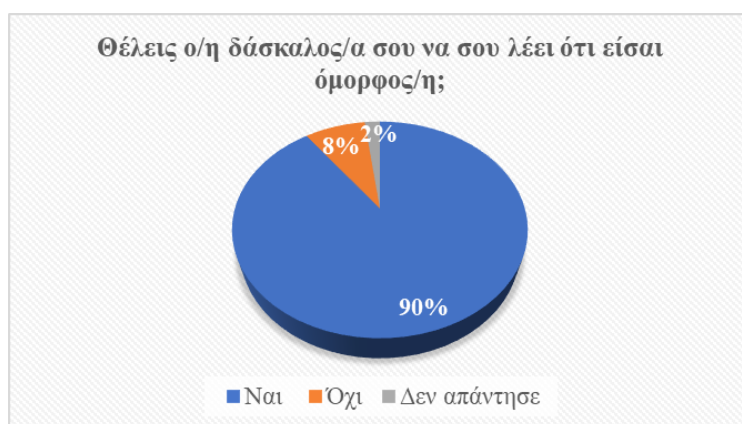
Και σε αυτή την ερώτηση υπάρχει ομοφωνία, καθώς όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια θέλουν να δέχονται την επιβράβευση από την/τον νηπιαγωγό.

9. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει «Μπράβο! Μπορείς να το κάνεις» όταν δεν μπορείς να κάνεις κάτι;

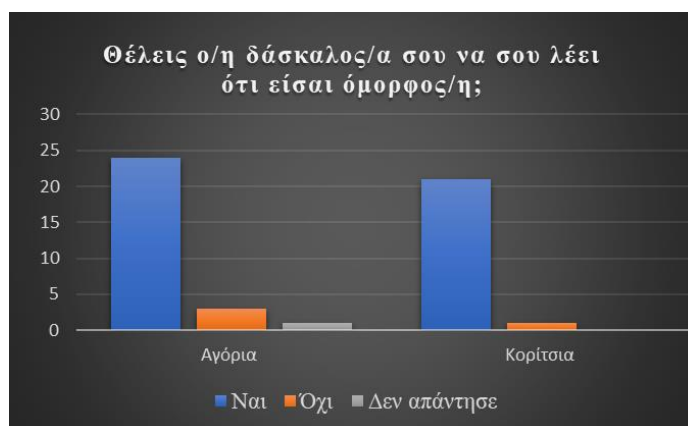


Και σε αυτή την ερώτηση συμφωνούν όλοι, αγόρια και κορίτσια ότι είναι καλό η/ο νηπιαγωγός να τους δίνει ενθάρρυνση και κίνητρα να μην τα παρατήσουν.

10. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει ότι είσαι όμορφος/η;



Εδώ συμπεραίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά, 45 από τα 50 θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να τους κάνει κάποιο θετικό σχόλιο για την εξωτερική τους εμφάνιση. Μόνο 4 απάντησαν αρνητικά σε αυτή την ερώτηση. Τέλος, ένα παιδί δεν απάντησε.

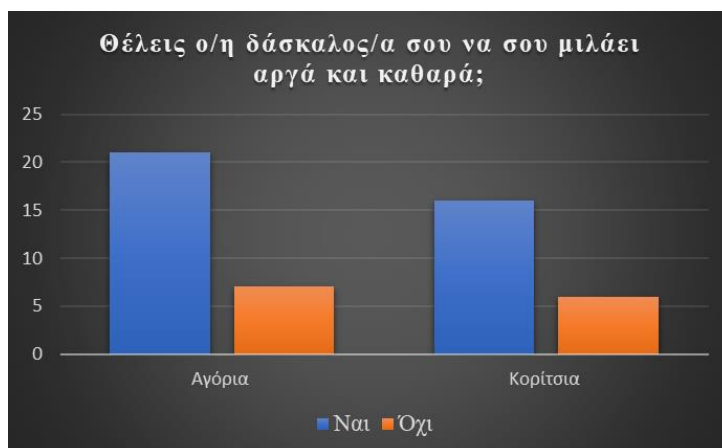


Τα 45 παιδιά που απάντησαν θετικά ήταν 24 αγόρια και 21 κορίτσια. Αρνητικά απάντησαν 3 αγόρια κι 1 κορίτσι, ενώ ένα αγόρι δεν θέλησε να δώσει απάντηση.

#### 11. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μιλάει αργά και καθαρά;



Στην ερώτηση αυτή, τα περισσότερα παιδιά, 37 από τα 50 απάντησαν ότι θέλουν μία/έναν νηπιαγωγό που να μιλά αργά και καθαρά. Δύο παιδιά, μάλιστα, που διαφώνησαν, διευκρίνισαν ότι είναι καλύτερο να μιλάει με μεσαίο ρυθμό και όχι πολύ αργό.



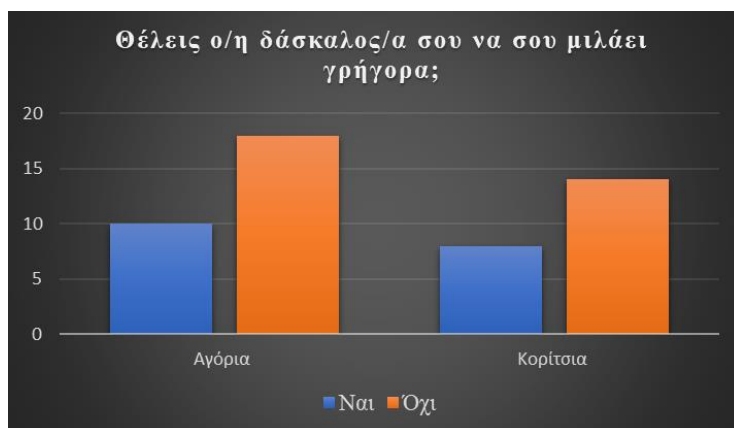
Πιο συγκεκριμένα, 20 αγόρια από τα 28 και 16 κορίτσια από τα 22 συμφωνούν με την παραπάνω άποψη. Δύο αγόρια, που διαφώνησαν, διευκρίνισαν ότι είναι καλύτερο να μιλάει με μεσαίο ρυθμό και όχι πολύ αργό.

#### 12. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μιλάει γρήγορα;



Σε αυτή την ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές, οι 35 από τους 50 απάντησαν ότι δεν θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλάει γρήγορα, ενώ 14 παιδιά απάντησαν ότι θα ήθελαν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλά λίγο πιο γρήγορα και όχι πολύ αργά. Ένα αγόρι απάντησε όχι με το επιχείρημα ότι η/ο νηπιαγωγός είναι καλύτερο να μιλά μερικές φορές αργά και μερικές φορές γρήγορα, οπότε συμφώνησε να υπάρχουν διαφορετικές εντάσεις στην ομιλία.



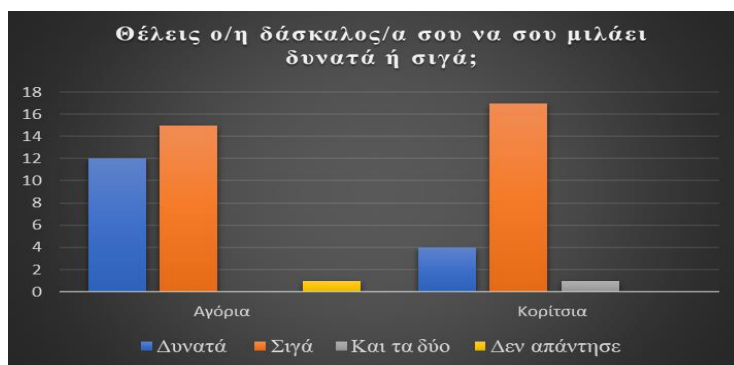


Από τα 35 παιδιά που απάντησαν όχι σε αυτή την ερώτηση, τα 19 ήταν αγόρια και τα 16 κορίτσια, ενώ από τα 15 παιδιά που απάντησαν ναι, τα 9 είναι αγόρια και τα 6 είναι κορίτσια.

### 13. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μιλάει δυνατά ή σιγά;



Εδώ τα περισσότερα παιδιά, τα 32 από τα 50 απάντησαν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλά σιγά με την προϋπόθεση ότι την/τον ακούν κιόλας. Τα 16 απάντησαν ότι θέλουν να μιλάει δυνατά για να την/τον ακούν καλύτερα και ένα κορίτσι απάντησε ότι είναι καλό να μιλά άλλες φορές σιγά και άλλες δυνατά. Τέλος, ένα παιδί δεν θέλησε να απαντήσει. Πολλά παιδιά ταύτισαν τη δυνατή ομιλία με τις φωνές της/του νηπιαγωγού. Αυτό αποδεικνύεται και από ένα κορίτσι που απάντησε ότι θέλει η/ο νηπιαγωγός να μιλά δυνατά μόνο όταν κάνει αταξίες.



Από τους 32 μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν σιγά, τα 15 ήταν αγόρια και τα 17 ήταν κορίτσια. Δυνατά απάντησαν 16 μαθητές και μαθήτριες, από τους οποίους τα 12 ήταν αγόρια. Τέλος, ένα αγόρι δεν έδωσε απάντηση και ένα κορίτσι απάντησε μερικές φορές δυνατά και άλλες σιγά.

14. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε κοιτάει στα μάτια όταν σου μιλάει;



Η πλειοψηφία των μαθητών, 42 από τους 50, απάντησαν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να τους κοιτάει στα μάτια όταν μιλάει. Οι 8 απάντησαν το αντίθετο.

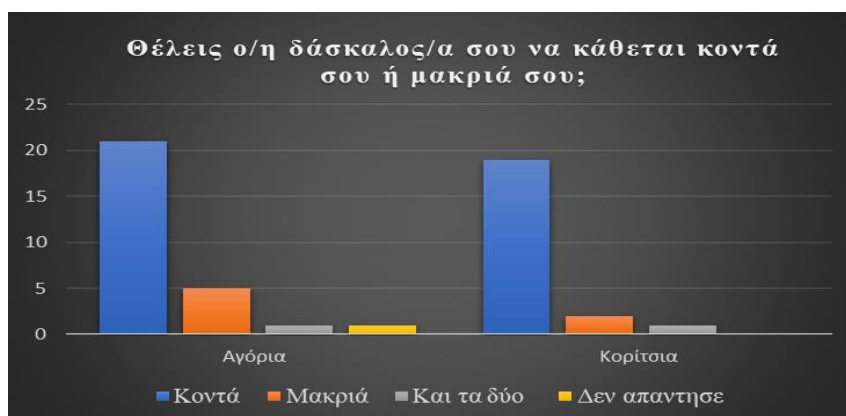


Από αυτούς τους 42 μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν ναι, 22 ήταν κορίτσια και 20 αγόρια, ενώ όχι απάντησαν 6 αγόρια και 2 κορίτσια.

15. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να κάθεται κοντά σου ή μακριά σου;

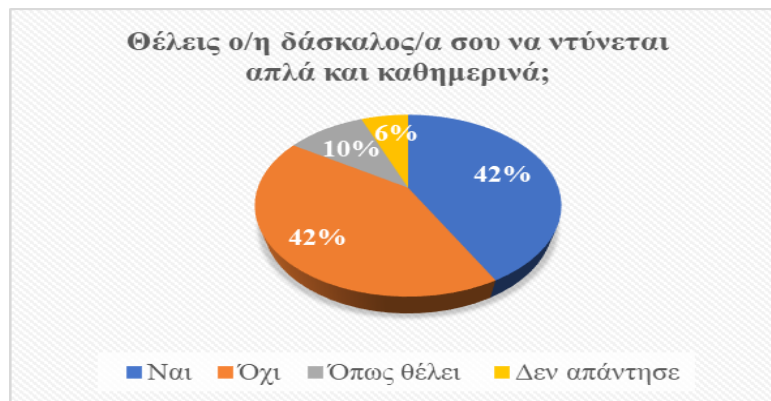


Τα περισσότερα νήπια, 40 από τα 50 θέλουν η/ο νηπιαγωγός να κάθεται κοντά τους όταν γίνεται το μάθημα. 7 νήπια απάντησαν ότι προτιμούν να βρίσκεται πιο μακριά, ενώ 2 είπαν ότι μερικές φορές προτιμούν να είναι κοντά και άλλες να είναι μακριά. Τέλος, ένα παιδί δεν έδωσε απάντηση στην ερώτηση.

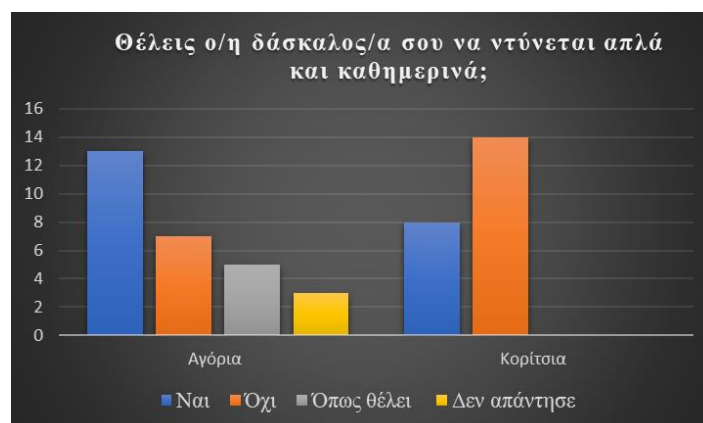


Από τα 40 νήπια που απάντησαν «κοντά» στη συγκεκριμένη ερώτηση, τα 21 ήταν αγόρια και τα 19 κορίτσια. Από τα 7 νήπια που απάντησαν «μακριά», τα 5 ήταν αγόρια και τα 2 κορίτσια. Ένα αγόρι κι ένα κορίτσι απάντησαν μερικές φορές κοντά και άλλες μακριά, ενώ ένα αγόρι δεν απάντησε.

16. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να ντύνεται απλά και καθημερινά (π.χ. τζιν και μπλούζα)



Σε αυτή την ερώτηση, οι απόψεις είναι μοιρασμένες. 21 παιδιά θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να ντύνεται πιο απλά και 21 θέλουν να ντύνεται πιο επίσημα. Από τα 50 παιδιά, 5 δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση στην ενδυμασία και 3 δεν θέλησαν να απαντήσουν.



Τα περισσότερα αγόρια, 13 συγκεκριμένα, θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να ντύνεται καθημερινά, ενώ τα περισσότερα κορίτσια, 14 στον αριθμό, θέλουν να ντύνεται πιο επίσημα. Τα παιδιά που δεν απάντησαν στην ερώτηση ήταν αγόρια όπως και τα παιδιά που δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη προτίμηση.

### 3.5 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις προγενέστερες έρευνες που έχουν γίνει και τις απαντήσεις των νηπίων στη συγκεκριμένη έρευνα είναι φανερό τα παιδιά προτιμούν μία/έναν νηπιαγωγό χαμογελαστή/ό και χαρούμενη/ο με καλή διάθεση.

Ακόμη, τα περισσότερα παιδιά δεν επιθυμούν να μπαίνουν τιμωρία για κάτι που έκαναν και να τα μαλώνουν. Μόνο 4 παιδιά απάντησαν ότι αν έχουν κάνει κάτι που δεν πρέπει δεν έχουν πρόβλημα να τα βάζουν τιμωρία. Η/Ο παιδαγωγός είναι ωφέλιμο να βρει κάποιον άλλο τρόπο να εξηγεί στα παιδιά το λάθος και το σωστό χωρίς φωνές και βαριές τιμωρίες. Οφείλει να δίνει χρόνο σε αυτά να σκεφτούν τι έκαναν λάθος και τις συνέπειες που θα μπορούσε να είχε αυτό. Οι βαριές ποινές μπορεί να είναι και η αιτία που το παιδί θα χάσει την εμπιστοσύνη του στην/στον εκπαιδευτικό και συνεπώς θα διαταραχθεί και η διαπροσωπική τους σχέση.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, όλα τα παιδιά επιθυμούν μία/έναν νηπιαγωγό που να τους μιλάει όμορφα και που να είναι ευγενική/ός. Μέσω της ευγένειας, η/ο εκπαιδευτικός μετριάζει την αίσθησή που έχουν τα παιδιά, ότι βρίσκεται σε θέση υπεροχής. Δείχνει ότι είναι φιλική/ός και όχι αυταρχική/ός που δίνει άμεσες εντολές και περιμένει όλοι/ες να υπακούσουν. Η/Ο νηπιαγωγός με τη χρήση ευγενικών εκφράσεων ελαττώνει τις συγκρούσεις με τους μαθητές/τριες. Αυτό ήταν ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, καθώς και στις προηγούμενες έρευνες είχε αποδειχθεί ότι οι μαθητές επιθυμούν έναν/μία ευγενικό/ή δάσκαλο/α.

Επίσης, τα περισσότερα νήπια συμφώνησαν ότι η/ο νηπιαγωγός τους είναι σημαντικό να είναι καλή/ός και να τους κάνει όλα τα χατίρια. Παρ' όλα αυτά μερικά παιδιά κατάλαβαν ότι αυτό δεν είναι εφικτό και απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση αν θέλουν η/ο νηπιαγωγός να τους κάνει όλα τα χατίρια. Ένα παιδί απάντησε ότι θέλει η/ο νηπιαγωγός να του κάνει μόνο μερικά χατίρια που σχετίζονται με το σχολείο.

Τα νήπια επιθυμούν και επιδιώκουν τις αγκαλιές, καθώς είναι ένας τρόπος έκφρασης ενδιαφέροντος και αγάπης. Ακόμη, το άγγιγμα είναι ευεργετικό για την ανάπτυξη του παιδιού και για την συναισθηματική του ευημερία. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει από μικρά απτικές συμπεριφορές με τους οικείους τους τείνουν να είναι και πιο ευτυχισμένα. Έρευνες που έχουν γίνει σε μία κλινική στη Μινεσότα έχουν αποδείξει ότι τα πρόωρα μωρά μεγαλώνουν 40% γρηγορότερα από αυτά που δεν έχουν λάβει την ίδια ποσότητα αγγίγματος και χαδιού (Calero, 2005). Τα

κορίτσια, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, εκφράζονται περισσότερο με μη λεκτικά μέσα και αγγίγματα, δείχνουν περισσότερη προτίμηση στις αγκαλιές, αφού μερικά αγόρια δεν τις προτιμούν. Παρ' όλα αυτά μεγάλα ποσοστά κοριτσιών αλλά και αγοριών θεωρούν την αγκαλιά απαραίτητη. Μόνο τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση «Θέλεις να σε αγκαλιάζει η/ο δασκάλα/ος σου». Στη νηπιακή ηλικία έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά επιζητούν το άγγιγμα από την/τον δασκάλα/ο του, καθώς η σχέση τους με την/τον νηπιαγωγό αποτελεί ένα υποκατάστατο της σχέσης τους με τους γονείς τους. Καθώς όμως περνούν τα χρόνια, ιδιαίτερα στα χρόνια της εφηβείας και ιδιαίτερα τα αγόρια τείνουν να αποφεύγουν τις αγκαλιές, επειδή αποζητούν περισσότερο την αυτονομία τους. Επίσης, η/ο δασκάλα/ος με τους/τις μαθητές/τριες σε αυτή την ηλικία έχει μία πιο τυπική απτική συμπεριφορά μαζί τους. Τέλος, μία έρευνα ανέδειξε ότι μόνο το άγγιγμα της/του εκπαιδευτικού δεν αρκεί, σε συνδυασμό όμως και με το χαμόγελο του μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης του/της μαθητή/τριας (Βρεττός, 2003).

Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να κάνει αστεία. Αρκετά όμως, θεώρησαν ότι η/ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πιο σοβαρή/ός και να μην κάνει πολλά αστεία. Πολλές έρευνες, έχουν δείξει ότι μία/ένας εκπαιδευτικός με χιούμορ μπορεί να κερδίσει τη συμπάθεια των παιδιών. Τα αστεία είναι ένας τρόπος να ελαφρύνει το κλίμα και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Με το χιούμορ, η/ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι είναι κοντά στους/στις μαθητές/τριες και ότι είναι μία/ένας από αυτές/ούς. Τα αστεία, βέβαια, είναι καλό να μην ξεπερνούν τα όρια σε στάδιο που να προσβάλουν τα παιδιά (Woods, 1990).

Ακόμη, από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι όλα τα παιδιά θέλουν μία/έναν νηπιαγωγό που να ακούει αυτά που έχουν να πουν, να δείχνει κατανόηση και να συμμερίζεται τις ανησυχίες τους. Κανένα νήπιο δεν θέλει να το αγνοεί και να μην του δίνει σημασία η/ο δασκάλα/ος του. Γι' αυτό, λοιπόν, και η/ο νηπιαγωγός οφείλει να παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τη γνώμη και τα συναισθήματα τους, διατυπώνοντας ανοιχτές ερωτήσεις. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να μάθουν πολλά, ακούγοντας τους/τις μαθητές/τριες τους, όπως και τα διάφορα παράπονά τους, ώστε να εφεύρουν τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά, από την άλλη πλευρά, νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι πολύτιμες και μεγαλώνει η αυτοπεποίθησή τους και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο. Επομένως, είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την ικανότητα να μένουν σιωπηλές/οί κάποιες φορές και να ακούν τα νήπια, για να μπορούν να τα συμβουλευθούν κατάλληλα. Μπορεί να

ακούγεται εύκολο, αλλά πολλές φορές η/ο εκπαιδευτικός μιλάει ασταμάτητα, νομίζοντας ότι αυτός είναι ο ρόλος της/του και ξεχνάει να ακούσει τις ανάγκες των παιδιών (Charlton, 1996).

Όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες επιζητούν μία/έναν εκπαιδευτικό που να τους/τις ενθαρρύνει να συνεχίσουν και να μην τα παρατάνε. Η επιβράβευση μετά από μία επιτυχία είναι και αυτή εξίσου σημαντική σύμφωνα με τα παιδιά. Ακόμη, τα νήπια, με κάποιες εξαιρέσεις, επιθυμούν να ακούν κοπλιμέντα για την εξωτερική εμφάνισή τους, καθώς έτσι τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και η διάθεσή τους. Με τη βοήθεια της ενθάρρυνσης, της επιβράβευσης και των κοπλιμένων, οι μαθητές/τριες δημιουργούν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Σχετικά με τον τρόπο ομιλίας της/του εκπαιδευτικού, τα περισσότερα νήπια θέλουν να μιλά η/ο εκπαιδευτικός τους αργά και καθαρά και όχι πολύ γρήγορα. Ένα αγόρι απάντησε ότι προτιμά η/ο δασκάλα/ος του να μιλά μερικές φορές αργά και καθαρά για πράγματα που χρειάζονται εξήγηση πιθανότατα και άλλες φορές λίγο πιο γρήγορα, για πράγματα που είναι γνωστά και κατανοητά. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες απάντησαν ότι προτιμούν τον πιο γρήγορο ρυθμό ομιλίας με την προϋπόθεση ότι καταλαβαίνουν τα λεγόμενα της/του δασκάλας/ου, και από αυτούς/ές οι περισσότεροι ήταν αγόρια. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες η/ο παιδαγωγός είναι ωφέλιμο να εναλλάσει τη χροιά της/του για να μην γίνεται μονότονη/ος και να μιλά σε μεσαίο ρυθμό. Ο υπερβολικά αργός ρυθμός μπορεί να προκαλέσει ανία στους/στις μαθητές/τριες και ο υπερβολικά γρήγορος ρυθμός ομιλίας μπορεί να τους/τις μπερδεύσει. Η/Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι αναγκαίο να είναι και σαφής στις οδηγίες και στα λεγόμενα της/του, γιατί η σαφήνεια επηρεάζει θετικά τη γνώμη που έχουν οι μαθητές/τριες για το γνωστικό αντικείμενο και για την/τον ίδια/ίδιο την/τον παιδαγωγό. Επομένως, η σαφήνεια είναι ίσως το σημαντικότερο κομμάτι για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αφού η έλλειψη της μπορεί να οδηγήσει και σε απόκτηση ανακριβών γνώσεων (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006).

Επιπλέον, τα νήπια προτιμούν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλά με χαμηλή ένταση με την προϋπόθεση, βέβαια, να μπορούν να την/τον ακούσουν. Μερικά παιδιά μπορεί να ταύτισαν τη δυνατή ομιλία με τις φωνές, καθώς ένα κορίτσι απάντησε ότι δυνατά θέλει να της μιλάνε όταν κάνει κάτι που δεν πρέπει. Αρκετά παιδιά απάντησαν ότι προτιμούν τη δυνατή ομιλία, για να ακούν καλύτερα. Τα περισσότερα από αυτά ήταν αγόρια. Ένα κορίτσι θεώρησε ότι χρειάζεται να υπάρχει και η δυνατή και σιγανή ομιλία της/του παιδαγωγού μέσα στην τάξη. Συμπεραίνεται, λοιπόν, από τα

παραπάνω, αλλά και από άλλες έρευνες ότι η κατάλληλη ένταση φωνής είναι αυτή με την οποία μπορούν να ακούσουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες τα λεγόμενα της/του εκπαιδευτικού. Δεν είναι επιθυμητό, όμως, οι παιδαγωγοί να φτάνουν στο άλλο άκρο και να φωνάζουν στους/στις μαθητές/τριες τους.

Από τις τελευταίες ερωτοαπαντήσεις συμπεραίνεται ότι τα νήπια επιθυμούν να τα κοιτούν στα μάτια όταν μιλάνε. Λίγα παιδιά, τα περισσότερα αγόρια, είπαν ότι δεν το προτιμούν. Κοιτώντας τον/την μαθητή/τρια στα μάτια η/ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι τον/την ακούει με προσήλωση και ότι δεν αδιαφορεί για τους προβληματισμούς και τις σκέψεις του/της. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η επιδίωξη της οπτικής επαφής με τους/τις μαθητές/τριες τους από τις/τους δασκάλες/ους, αυξάνει τα επίπεδα της μάθησης και της συμμετοχής μέσα στην τάξη. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες έχουν τονίσει ότι η μεγάλης διάρκειας οπτική επαφή με κάποιον/α σε συνδυασμό με την χαλαρή έκφραση στο πρόσωπο ερμηνεύεται ως έλξη και συμπάθεια και κατά συνέπεια επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008). Επιπλέον, η/ο παιδαγωγός πολλές φορές χρησιμοποιεί το βλέμμα της/του για να επιβραβεύσει ή να ελέγξει την κατάσταση της τάξης και να κάνει διακριτικά μία παρατήρηση. Τις περισσότερες φορές όταν ο/η μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται ότι η/ο εκπαιδευτικός τον/την κοιτάζει, σταματά να κάνει φασαρία και να ενοχλεί την υπόλοιπη τάξη (Simonds & Cooper, 2011).

Ακόμη, από τα αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι τα παιδιά νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και άνεση, όταν η/ο δασκάλα/ος βρίσκεται κάπου κοντά τους και όχι στην άλλη άκρη της αίθουσας. Ένα αγόρι, βέβαια, απάντησε ότι μερικές φορές προτιμά να είναι κοντά του κι άλλες μακριά του. Έρευνες έχουν δείξει ότι, για να υπάρχει ένα θετικότερο σχολικό κλίμα, η/ο νηπιαγωγός δεν πρέπει να κρατά αποστάσεις από τα νήπια, γιατί έτσι δείχνει ψυχρότητα και αδιαφορία. Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές/τριες αξιολογούν θετικότερα τις/τους εκπαιδευτικούς που τους/τις πλησιάζουν περισσότερο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Βρεττός, 2003). Αυτό αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, όσον αφορά τον τρόπο ενδυμασίας της/του νηπιαγωγού οι απόψεις δίστανται. Τα περισσότερα κορίτσια θέλουν μία/έναν πιο επίσημα ντυμένη/ο νηπιαγωγό. Αν είναι γυναίκα προτιμούν να ντύνεται με φόρεμα. Τα αγόρια δεν έδειξαν να δίνουν μεγάλη σημασία στην ένδυση, καθώς μερικά απάντησαν πως δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση και άλλα δεν απάντησαν. Τα περισσότερα, όμως, απάντησαν ότι προτιμούν μία πιο καθημερινή ενδυμασία. Η ενδυμασία περνά



διάφορα μη λεκτικά μηνύματα, όπως για παράδειγμα, όταν μία/ένας εκπαιδευτικός φορά μία πιο επίσημη ενδυμασία μπορεί να δώσει την εντύπωση ότι είναι απόμακρη/ος (Βρεττός, 2003).

Συνοψίζοντας, τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει μία/ένας εκπαιδευτικός σύμφωνα με τα νήπια είναι:

- Να είναι χαμογελαστή/ός και ευδιάθετη/ος
- Να μη βάζει τιμωρίες
- Να είναι ευγενική/ός
- Να είναι καλή/ός και να κάνει όλα τα χατίρια
- Να τα αγκαλιάζει
- Να κάνει αστεία
- Να τα ακούει και να τα καταλαβαίνει
- Να τα επιβραβεύει
- Να τα ενθαρρύνει
- Να μιλά αργά και καθαρά
- Να μιλά σε τέτοια ένταση που να μπορούν να ακούν όλοι χωρίς να φωνάζει
- Να τα κοιτά στα μάτια όταν μιλάει
- Να βρίσκεται κοντά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- Να ντύνεται όπως θέλει και ανάλογα με την κατάσταση είτε επίσημα είτε καθημερινά

### **3.6 Προτάσεις για αξιοποίηση των συμπερασμάτων και περαιτέρω**

#### **διερεύνηση**

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η αποτελεσματική επικοινωνία στη διδασκαλία και το βαθμό που επηρεάζει αυτή τις σχέσεις εκπαιδευτικού–μαθητή. Η ποιότητα της επικοινωνίας καθορίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη, άρα και το σχολικό κλίμα. Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας. Παρ' όλα αυτά, για την κατάρτιση παιδαγωγών στις μέρες μας, δίνεται περισσότερο βάρος στη γνώση, παραμελώντας την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων καίριας σημασίας για τη μετέπειτα πορεία τους στο επάγγελμα. Με τον όρο επικοινωνιακές δεξιότητες εννοείται η ικανότητα της/του εκπαιδευτικού να

εκφράζεται λεκτικά και μη λεκτικά και να εκπέμπει θετικά μηνύματα στους/στις μαθητές/τριες. Ακόμη, περιλαμβάνει την ικανότητά να ακούει προσεκτικά τους/τις μαθητές/τριες του, να μπορεί να αποκωδικοποιεί αποτελεσματικά τα μη λεκτικά μηνύματά τους και να τους/τις συμβουλεύει. Η/Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να είναι σε θέση να δημιουργήσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά και τους γονείς τους αλλά και με τους/τις συναδέλφισσες/ους της/του.

Οι διάφοροι φορείς οφείλουν να προετοιμάζουν κατάλληλα τις/τους μελλοντικές/ούς νηπιαγωγούς, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά. Ακόμη, είναι χρήσιμο να είναι ικανές/οί να συμβουλεύουν και να καθοδηγούν τα νήπια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι να προστεθούν στα Πανεπιστήμια μαθήματα, διαλέξεις και μεταπτυχιακά προγράμματα που έχουν σχέση με την επικοινωνία και τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη. Επίσης, τα επιμορφωτικά σεμινάρια με σχετικά θέματα είναι ωφέλιμο να αυξηθούν, για να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν όλο και περισσότεροι στο αντικείμενο.

Όσον αφορά, τα αναλυτικά προγράμματα, αυτά οφείλουν να ευνοούν τις δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και να προωθούν το διάλογο και όχι απλά να επικεντρώνονται στη στεγνή μετάδοση γνώσεων, υπακούοντας σε μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Επομένως, είναι απαραίτητο να επικεντρώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης των παιδιών. Επίσης, είναι αναγκαίο να προσφέρονται στα σχολεία σύγχρονα τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας, ώστε να προωθούνται και νέες μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας. Τέλος, για να διευκολυνθεί η επικοινωνία στην σχολική αίθουσα είναι χρήσιμο να μην είναι πολυπληθής. Για τα παραπάνω, οφείλει να μεριμνήσει και να ευαισθητοποιηθεί η κοινωνία.

Ωστόσο, για να μπορούν να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι απαραίτητο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών να υπάρχει αγάπη για το αντικείμενο τους και αμείωτο ενδιαφέρον για επιμόρφωση και μετά την απόκτηση του πτυχίου τους, ώστε να υπάρχει μία συνεχής βελτίωση στο επάγγελμά τους. Οι νηπιαγωγοί και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν καλύτερες/οι και να δημιουργήσουν δυνατές σχέσεις εμπιστοσύνης σεβασμού και κατανόησης με τα παιδιά, ακολουθώντας τεχνικές και στάσεις συμπεριφοράς που αναδεικνύονται από τη συγκεκριμένη έρευνα αλλά και από άλλες που έχουν σχέση με την επικοινωνία στη σχολική τάξη. Μερικά

από τα στοιχεία που οφείλουν να έχουν οι παιδαγωγοί είναι ο ενθουσιασμός, η καλή διάθεση αλλά και την ικανότητα να ενθαρρύνουν και να επαινούν τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, είναι απαραίτητο να είναι προσιτές/οί και χαμογελαστές/οί. Μέσω της μελέτης σχετικών βιβλίων και ερευνών οι εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν εκτενέστερα, καθώς θα διευρυνθούν και οι ορίζοντές τους. Η παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων θα τους φανεί χρήσιμη και ιδιαίτερα, αν μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που θα προσκομίσουν από αυτές μέσα στη σχολική τάξη. Συμπερασματικά, όλα τα παραπάνω συμβάλουν, άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλα σε μικρότερο, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, ευνοϊκότερο για την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

#### The Four Communication Skills



Οι επικοινωνιακές δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να στέλνει και να δέχεται λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Είναι σημαντικό, δηλαδή, να ακούει το/τη συνομιλητή/τρια του και να μπορεί να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που δέχεται.

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Argyle, M. (2013). *Bodily Communication*. New York: Routledge.
- Argyle, M., & Trower, P. (1980). *Person to Person: Ways of Communicating*. New York: Harper & Row.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, σσ. 61-79.
- Calero, H. (2005). *The power of nonverbal communication*. Aberdeen, WA: Silver Lake.
- Campbell, A., & Rushton, P. (1978). Bodily Communication and personality. *Social Clinical Psychology*, 17(1), 31-36.
- Charlton, T. (1996). The voice of the child in school. Στο R. Davie, & D. Galloway, *Listening to Children in Education* (σσ. 49-63). New York: Routledge.
- Davie, R., & Galloway, D. (1996). *Listening to Children In Education*. London: David Fulton.
- Dukes, C., & Smith, M. (2007). *Developing Pre-school Communication and Language*. London: SAGE.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., & Rich, C. (2006). Pedagogical Issues Underlying Classroom Learning Techniques. Στο B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen, *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances Through Meta-Analysis* (σσ. 31-42). New York: Routledge.
- Jones, B. N. (1972). Non-Verbal Communication In Children. Στο R. A. Hinde, *Non-Verbal Communication* (σσ. 271-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal communication in human interaction*. U.S.A: Thomson Learning.

- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). The Role of Communication in Instruction: The First Three Decades. Στο B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen, *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances Through Meta-Analysis* (σσ. 15-27). London: Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Mervis, C. B., & Bertrand, J. (1995, June). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Golfield and Reznick. *Journal of child language*, σσ. 461-468.
- Poyatos, F. (1983). *New Perspectives in Nonverbal Communication: Studies in Cultural Anthropology, Social Psychology, Linguistics, Literature and Semiotics*. Great Britain: Pergamon Press.
- Richmond, McCroskey, & Hickson. (2012). *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*. Boston: Pearson.
- Simonds, C. J., & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the Classroom Teacher*. Boston: Pearson.
- Ulas, A. H. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.
- White, J., & Gardner, J. (2012). *The Classroom X-Factor: The Power of Body Language and Nonverbal Communication in Teaching*. New York: Routledge.
- Woods, P. (1990). *The Happiest Days?: How pupils cope with school*. Great Britain: The Falmer Press

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Cole, M. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την παιδική και μέση παιδική ηλικία* (Τόμ. Δεύτερος τόμος). Αθήνα: Τυπωθητω.
- Devito, J. A. (2004). *Ανθρώπινη Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελλην.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθητω.
- Verderber, R. F. (1996). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. Αθήνα: Ελλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.
- Βορριά, Π., Κιοσέογλου, Γ., Ντούμα, Μ., Λιμναίου, Ν., Ιωσηφίδου, Β., & Σκεπετάρη, Σ. (2007, ). *Η γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ερευνητικά δεδομένα από τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων*. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*(43), σσ. 68-90.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1999). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακίτσα, Τ., & Ντάβου, Μ. (2014). *Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Στο Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης, *Μη λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 111-141). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστημίο Αθηνών.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαραλός, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. (2015, Μάιος). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*(54).
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, Ε. (2008). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπαηλίου, Χ. Φ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φυκάρης, Ι., Κολτσίδα-Κοτινοπούλου, Ρ., & Μπάσιου, Μ. (2014). Η στάση του σώματος του μαθητή στη διδακτική διαδικασία και η επίδρασή της στη μάθηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(57), σσ. 157-172.