



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

**ΘΕΜΑ: «Διδακτική Επικοινωνία στην Προσχολική Αγωγή: Διερεύνηση των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών κατά τη διδακτική διαδικασία»**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**της Αφροδίτης Ντούκα**

**ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Σταμάτης Παναγιώτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Φεσάκης Γεώργιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Καλαβάσης Φραγκίσκος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Μπαμπάλης Θωμάς	Καθηγητής	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Μπίκος Κωνσταντίνος	Καθηγητής	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Νικολάου Ελένη	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

**ΡΟΔΟΣ 2021**

**Αφιερώνεται στον άντρα μου και στην αδερφή μου.**

## Ευχαριστίες

Η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής αποτελεί ατομική επιλογή. Η ολοκλήρωσή της, όμως, όταν παράλληλα πρέπει να ανταποκρίνεσαι σε περισσότερους από έναν ρόλους (μητέρα, σύζυγος, εργαζόμενη) οφείλεται σε περισσότερα του ενός άτομα.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντά μου κ. Παναγιώτη Ι. Σταμάτη, Αναπληρωτή Καθηγητή, ο οποίος με εμπιστεύτηκε, με καθοδήγησε και με οδήγησε επιτυχώς στο στάδιο της ολοκλήρωσης της Διδακτορικής Διατριβής, έπειτα από αρκετά χρόνια εντατικής και πολύπλευρης συνεργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Τον Καθηγητή κ. Αναστάσιο Κοντάκο, ο οποίος σε κάθε συνάντησή μας δημιουργούσε πρόσφορο έδαφος για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση, παροτρύνοντάς με για περισσότερο ενδελεχή μελέτη. Τον Καθηγητή κ. Γεώργιο Φεσάκη, ιδιαίτερα για την καταλυτική συμβολή του στην επιλογή του λογισμικού που χρησιμοποίησα στη διεξαγωγή της διδακτορικής έρευνας.

Θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλες τις νηπιαγωγούς που αφιέρωσαν το χρόνο τους για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, το οποίο τους απέστειλα ηλεκτρονικά, λόγω των συνθηκών που προκλήθηκαν από την πανδημία του κορωνοϊού. Κυρίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις δέκα νηπιαγωγούς που αφιέρωσαν χρόνο από τη διδασκαλία τους για να ηχογραφήσουν μια δεκάλεπτη δραστηριότητά τους και να με βοηθήσουν να ολοκληρώσω το δεύτερο ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής.

Επιπλέον, στην ολοκλήρωση της διατριβής συνέβαλαν καθοριστικά όλα τα μέλη της οικογένειάς μου, το καθένα με τον δικό του τρόπο, ηθικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά. Κυρίως, ευχαριστώ τους γονείς μου, οι οποίοι για πολλά χρόνια είναι δίπλα μου, αρωγοί και οι πιο θερμοί υποστηρικτές μου. Την αδερφή μου, η οποία αφιέρωσε ατελείωτες ώρες και μέρες με τα παιδιά μου, ώστε να μπορέσω να ολοκληρώσω τη διατριβή μου, παραμερίζοντας δικές της ανάγκες. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στο σύζυγό μου, για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη και για τη συνεχή παρότρυνση για βελτίωση των ακαδημαϊκών μου γνώσεων και κατ' επέκταση, την αναβάθμιση των «επαγγελματικών» μου δεξιοτήτων.

## Περίληψη

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εστιάζει το ενδιαφέρον της στη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, εστιάζει στον φωνητικό γραμματισμό, ο οποίος αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η εκπαίδευση των νηπίων του 21<sup>ου</sup> αιώνα επικεντρώνεται στη συνολική ανάπτυξή τους. Εστιάζει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών και στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος και εποικοδομητικής επικοινωνίας. Επιπλέον, στοχεύει στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που σέβεται την πολυμορφία και τη χρησιμοποιεί για να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, τις θεμελιώδεις αρχές του σύγχρονου νηπιαγωγείου.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο θα καταστήσουν τη διδασκαλία τους περισσότερο αποτελεσματική. Επίσης, η συμμετοχή τους σε συναφή, βιωματικά, εκπαιδευτικά προγράμματα και σεμινάρια, μπορεί να βελτιώσει τις φωνητικές τους δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά σε όλες τις διδακτικές δραστηριότητες.

Μέσω της παρούσας διδακτορικής διατριβής γίνεται προσπάθεια να εξεταστούν τα ακόλουθα:

1. Εάν οι νηπιαγωγοί είναι φωνητικά «εγγράμματοι».
2. Εάν γνωρίζουν ποια είναι τα φωνητικά χαρακτηριστικά.
3. Ποιες είναι οι δυνατότητες των φωνητικών χαρακτηριστικών στη διδακτική διαδικασία.
4. Εάν μεταβάλλεται ο τόνος, το ύψος, η ένταση, ο ρυθμός και το ηχόχρωμα της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας.
5. Εάν οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν λεκτικά επιφωνήματα κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας.
6. Ποια η σημασία που αποδίδουν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί στη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία.
7. Εάν κατά την άποψη των νηπιαγωγών χρησιμοποιούν τα φωνητικά χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να δημιουργήσουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στα νήπια.
8. Εάν οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τα φωνητικά χαρακτηριστικά για να ενθαρρύνουν τα νήπια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

9. Εάν σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, τα νήπια αντιλαμβάνονται τη διαφορά στα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και επηρεάζεται η συμπεριφορά τους.
10. Εάν συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με την ορθή χρήση της φωνής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
11. Εάν επιθυμούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με την ορθή χρήση της φωνής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Δείγμα του πρώτου μέρους της διδακτορικής έρευνας, το οποίο λήφθηκε κατά τύχη, αποτέλεσαν 300 νηπιαγωγοί από τέσσερις πρωτοβάθμιες διευθύνσεις της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, οι πρωτοβάθμιες διευθύνσεις που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν της Ρόδου, των Κυκλάδων, της Δυτικής Αττικής και της Αχαΐας. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας το δείγμα, το οποίο ήταν ευκαιριακό, συμμετείχαν δέκα νηπιαγωγοί που συναίνεσαν να ηχογραφήσουν μια διδακτική δραστηριότητα εντός του διδακτικού χρόνου.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της διδακτορικής έρευνας, προκύπτει ότι:

1. Υπάρχει έλλειψη φωνητικού γραμματισμού στις νηπιαγωγούς.
2. Οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν ποια είναι τα επτά συγκεκριμένα φωνητικά χαρακτηριστικά.
3. Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία των φωνητικών χαρακτηριστικών στη διδακτική διαδικασία, ωστόσο, δεν τα λαμβάνουν υπόψη όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους.
4. Οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν τις ακριβείς δυνατότητες των χαρακτηριστικών.
5. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν τη φωνή βοηθητικό εργαλείο της δουλειάς τους και όχι βασικό.
6. Οι νηπιαγωγοί δεν αποδίδουν ιδιαίτερη προσοχή στη φροντίδα της φωνής τους.
7. Σε περίπτωση που οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία με τη φωνή τους, φροντίζουν να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους.
8. Τα νήπια επηρεάζονται από τις τυχόν παραμορφώσεις ή αλλοιώσεις της φωνής των νηπιαγωγών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών.
9. Οι νηπιαγωγοί δεν φροντίζουν να ενημερωθούν για την ύπαρξη επιμορφωτικών σεμιναρίων αναφορικά με την κατάλληλη χρήση των φωνητικών χαρακτηριστικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

10. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με την κατάλληλη χρήση της φωνής στη διδακτική διαδικασία.
11. Ο τόνος της φωνής των νηπιαγωγών μεταβάλλεται συνδυαστικά με τα υπόλοιπα φωνητικά χαρακτηριστικά προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της ανάγνωσης.
12. Τα διαγράμματα της έντασης και του ύψους ακολουθούν πιστά το ένα το άλλο.
13. Η υψηλότερη τιμή έντασης στη φωνή των νηπιαγωγών ήταν τα 88,09 dB, ενώ η χαμηλότερη τα -8,13 dB.
14. Η υψηλότερη τιμή ύψους στη φωνή των νηπιαγωγών ήταν τα 524,89 Hz, ενώ η χαμηλότερη τα 75,46 Hz.
15. Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το ηχόχρωμα της φωνής τους περισσότερο κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός παραμυθιού, απ' ό,τι κατά της διάρκεια εκτέλεσης άλλης διδακτικής δραστηριότητας.
16. Οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν λεκτικά επιφωνήματα σε μετρήσιμο βαθμό κατά τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων.
17. Ο ρυθμός ομιλίας των νηπιαγωγών είναι ιδιαίτερα προσεγμένος.
18. Τα χαρακτηριστικά του ρυθμού και του ηχοχρώματος χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά από τις νηπιαγωγούς για την επίτευξη του σκοπού των δραστηριοτήτων.
19. Οκτώ στις δέκα νηπιαγωγούς επέλεξαν να ηχογραφήσουν την ανάγνωση ενός παραμυθιού, δεδομένης της ασφάλειας και της σιγουριάς που τους παρέχει για μια δομημένη διδασκαλία.

**Λέξεις – Κλειδιά:** μη λεκτική επικοινωνία, νηπιαγωγός, φωνή, φωνητικός γραμματισμός, νήπια, τόνος, ύψος, ρυθμός, ηχόχρωμα, ένταση, λεκτικά επιφωνήματα, φωνητικά χαρακτηριστικά.

## Abstract

This doctoral thesis focuses on vocal non-verbal communication. Particularly, it focuses on voice literacy, which is the priority of the 21st century school. The 21st century preschool education focuses on the overall development of preschoolers. It also focuses on the development of social skills and values and on the creation of a collaborative climate and constructive communication. In addition, it aims to develop an environment which respects diversity and uses it to encourage creativity and innovation, which are the fundamental principles of the modern kindergarten.

Within this context, preschool teachers should improve and enrich their knowledge on vocal non-verbal communication. In this matter, they will manage to make their teaching more efficient. Also, their participation in relevant, experiential, educational programs and seminars, may improve their vocalics so that they can express themselves and communicate effectively, during the accomplishment of all teaching activities.

Through this doctoral thesis is made an attempt to examine the following:

1. If the preschool teachers are communicatively "literate".
2. If they recognize which are the vocalics.
3. What are the capabilities of vocalics in the teaching process.
4. If the preschool teachers' tone, pitch, volume, rhythm and timbre of voice change during the various segments of teaching process.
5. If preschool teachers use verbal exclamations during the various segments of teaching.
6. What is the importance that preschool teachers themselves attach to vocal non-verbal communication.
7. If according to preschool teachers' opinion, they use the vocalics during teaching process to create positive or negative emotions in preschoolers.
8. Whether preschool teachers use the vocalics to encourage preschoolers during teaching process.
9. If, according to preschool teachers, preschoolers perceive the difference in the vocalics of preschool teachers' voice and affect their behavior.
10. If they participate in training seminars regarding the appropriate use of their voice during teaching process.

11. If they are willing to participate in training seminars regarding the correct use of their voice during teaching process.

The sample of the first part of the doctoral research, which was obtained by chance, consisted of 300 preschool teachers from four primary addresses in Greece. Specifically, the primary addresses that participated in the research were those of Rhodes, Cyclades, Western Attica and Achaia. In the second part of the research, the sample was opportunistic and was consisted of ten preschool teachers who agreed to record a teaching activity within the teaching process.

Interpreting the results of the doctoral research, it appears that:

1. There is a lack of voice literacy in preschool teachers.
2. Preschool teachers don't know what the seven specific vocalics are.
3. Preschool teachers recognize the importance of vocalics in the teaching process, however, they don't take them into account when they are preparing their teaching.
4. Preschool teachers don't know the exact capabilities of their vocalics.
5. Preschool teachers consider the voice as an auxiliary tool of their work and not as a basic one.
6. Preschool teachers don't pay much attention to the care of their voice.
7. In case the preschool teachers have some difficulty with their voice, they take care to adjust their teaching accordingly.
8. Preschoolers are affected by any distortions or alterations in the voice of their preschool teachers, according to the answers of preschool teachers.
9. Preschool teachers don't keep informed about the existence of training seminars regarding the proper use of vocalics during teaching.
10. The majority of preschool teachers haven't participated in training seminars regarding the proper use of their voice in the teaching process.
11. The preschool teachers' tone of voice remains constant during the execution of the teaching activities and is changed in combination with the other vocalics in order to serve the purpose of the reading.
12. Intensity and pitch spectrograms follow the tone waveform faithfully and do not deviate.
13. The highest value of preschool teachers' volume of voice was 88.09 dB, while the lowest was -8.13 dB.
14. The preschool teachers' highest pitch value was 524.89 Hz, while the lowest was 75.46 Hz.



15. Preschool teachers use the tone of their voice more often while reading a story than when performing another teaching activity.

16. Preschool teachers don't use verbal exclamations to a measurable degree during teaching activities.

17. The preschool teachers' rhythm of voice is very careful.

18. The vocalics of rhythm and timbre were used in combination by preschool teachers to achieve the purpose of their activities.

19. Eight out of ten preschool teachers chose to record the reading of a fairy tale, considering the security and confidence it provides for a structured teaching.

**Keywords:** non-verbal communication, preschool teacher, voice, phonetic literacy, preschoolers, tone, pitch, rhythm, timbre, volume, verbal exclamations, vocalics.

## Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>3</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΈΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. Βασικές Μορφές Επικοινωνίας .....</b>	<b>38</b>
1.2.1 Επικοινωνία σε σχέση με την εκφορά του λόγου.....	39
1.2.2 Επικοινωνία σε σχέση με το άτομο .....	43
1.2.3 Επικοινωνία σε σχέση με τα άτομα για ειδικές ανάγκες.....	49
1.2.4 Επικοινωνία σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία .....	53
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b> <b>.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 Διδακτική και Διδακτική Επικοινωνία .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2 Ιστορική προσέγγιση της Διδακτικής Επικοινωνίας .....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Η έννοια και η σημασία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση.....</b>	<b>72</b>
<b>2.4 Το πλαίσιο επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση .....</b>	<b>76</b>
<b>2.5 Παράγοντες διαμόρφωσης του επικοινωνιακού πλαισίου στην προσχολική</b> <b>αγωγή.....</b>	<b>85</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΤΥΠΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b> <b>ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>91</b>
<b>3.1 Επικοινωνιακοί τύποι νηπιαγωγών.....</b>	<b>91</b>
<b>3.2 Επικοινωνιακή τυπολογία παιδιών προσχολικής αγωγής .....</b>	<b>95</b>
<b>3.3 Επικοινωνία κατά τη διδακτική διαδικασία .....</b>	<b>99</b>
<b>3.4 Ο ρόλος των νηπιαγωγών στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των</b> <b>νηπίων.....</b>	<b>105</b>

3.5 Τεχνικές ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων.....	120
--	-----

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ</b> .....	125
--	-----

4.1. Εκφράσεις φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας.....	125
--	-----

4.2. Η σημασία της φωνής .....	129
--------------------------------	-----

4.3. Χαρακτηριστικά της φωνής .....	133
-------------------------------------	-----

4.3.1 Αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά της ομιλίας .....	137
--	-----

4.3.2 Χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται άμεσα με τη φωνή.....	142
--	-----

4.3.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά της φωνής.....	144
--	-----

4.4 Η φωνή ως «εργαλείο» διδασκαλίας.....	145
---	-----

4.5. Οι απόψεις των νηπίων για τα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών - Ανασκόπηση ερευνών.....	148
---	-----

4.6. Πλαίσια αποδοχής των χαρακτηριστικών της φωνής των νηπιαγωγών από τα νήπια .....	151
--	-----

4.7. Προβλήματα και διαταραχές φωνής των νηπιαγωγών με αντίκτυπο στην επικοινωνιακή τους ικανότητα.....	154
--	-----

4.8. Τεχνικές, μέσα και λογισμικά ανάλυσης φωνής .....	162
--	-----

4.9. Ο ρόλος του χώρου: η ακουστική της σχολικής αίθουσας .....	166
---	-----

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ</b> .....	171
--	-----

5.1. Πρωτοτυπία και χρησιμότητα της έρευνας – Διατύπωση και ανάπτυξη του θέματος .....	171
---	-----

5.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	176
-----------------------------------	-----

5.2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	177
--	-----

5.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....	178
-----------------------------------	-----

5.2.3. Δείγμα της έρευνας.....	179
--------------------------------	-----

5.2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	181
<b>5.3 Περιορισμοί της έρευνας.....</b>	<b>188</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....</b>	<b>191</b>
6.1. Παρουσίαση – Περιγραφή του δείγματος της έρευνας .....	191
6.2. Παρουσίαση – Περιγραφή των αποτελεσμάτων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου.....	194
6.3. Παρουσίαση – Περιγραφή των αρχείων ήχου που αναλύθηκαν μέσω του Praat. ....	208
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>231</b>
7.1. Συμπεράσματα 1 <sup>ο</sup> ερευνητικού μέρους .....	231
7.2. Συμπεράσματα 2 <sup>ο</sup> ερευνητικού μέρους .....	236
7.3. Γενικά συμπεράσματα έρευνας .....	239
7.3.1. Το συμπέρασμα της έρευνας .....	243
7.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	244
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>247</b>
Ξενόγλωσση .....	247
Ελληνόγλωσση .....	268
Ελληνική.....	270
Διαδικτυακή Πηγή .....	278
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....</b>	<b>280</b>
Παράρτημα 1.....	280
Παράρτημα 2.....	287

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....315**

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....315**

## Εισαγωγή

Το επιστημονικό πεδίο μελέτης της διδακτικής επικοινωνίας, ένα πεδίο που μελετά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των νηπιαγωγών εντάσσεται στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής - Παιδαγωγικής Επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο πεδίο προτείνει τρόπους στις νηπιαγωγούς προκειμένου να καταστούν διδακτικά αποτελεσματικές. Με αφετηρία το συγκεκριμένο πεδίο, η παρούσα διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται στη μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας των νηπιαγωγών και συγκεκριμένα, στη φωνητική μη λεκτική τους επικοινωνία. Προσπαθεί να εξετάσει τη σημασία των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών στη διδακτική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να επηρεάσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίου.

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή είναι χωρισμένη σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, σε καθένα από τα οποία γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί βιβλιογραφικά η σημασία της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που συχνά συγχέονται με την έννοια της επικοινωνίας. Γίνεται αναφορά στις βασικές μορφές και στα μοντέλα που εστιάζουν τη μελέτη τους στο φαινόμενο της επικοινωνίας και αποδελτιώνεται βιβλιογραφικά η επικοινωνία σε σχέση με την εκφορά του λόγου, σε σχέση με το άτομο, σε σχέση με τα άτομα με ειδικές ανάγκες και σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δεύτερο κεφάλαιο της διατριβής αφορά τη διδακτική επικοινωνία στην προσχολική αγωγή. Αφού γίνεται η διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους της διδακτικής και της διδακτικής επικοινωνίας, στη συνέχεια προσεγγίζεται ιστορικά το φαινόμενο της διδακτικής επικοινωνίας. Έπειτα, γίνεται λόγος για την έννοια και τη σημασία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση και ακολουθεί η αναφορά στο πλαίσιο επικοινωνίας της προσχολικής αγωγής. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου της προσχολικής αγωγής.

Το τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επικεντρώνεται στις τυπολογικές προσεγγίσεις της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στην επικοινωνιακή τυπολογία αρχικά των νηπιαγωγών κι έπειτα των νηπίων. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα κατά τη

διδασκτική διαδικασία και ακολουθεί η σημασία του ρόλου των νηπιαγωγών στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων. Η τελευταία υποενότητα του τρίτου κεφαλαίου ολοκληρώνεται με την εκτενή αναφορά στις τεχνικές ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία και συγκεκριμένα, τη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία, εστιάζοντας στη διάσταση της φωνής. Αρχικά, γίνεται λόγος για τα φαινόμενα της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας και για τη σημασία της φωνής που απέδωσαν η παλαιοανθρωπολογία, η φαινομενολογία, η γλωσσολογία και η χρήση των τεχνολογικών μέσων. Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση των χαρακτηριστικών της φωνής και η κατηγοριοποίησή τους σε τρεις βασικούς πυλώνες. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά της φωνής χωρίζονται στα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά, στα χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται με τη φωνή και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της φωνής. Επιπλέον, αναλύεται η φωνή ως βασικό «εργαλείο» της δουλειάς των νηπιαγωγών.

Στην επόμενη υποενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι απόψεις των νηπίων για τα χαρακτηριστικά της φωνής των νηπιαγωγών, βάσει των συναφών με το θέμα ερευνών που αποδελτιώθηκαν. Επίσης, γίνεται αναφορά στα πλαίσια αποδοχής των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών από τα νήπια και στα προβλήματα και στις διαταραχές της φωνής των νηπιαγωγών με αντίκτυπο στην επικοινωνιακή τους ικανότητα. Παρουσιάζεται ο ρόλος και η σημασία του χώρου στην ποιότητα της διδασκτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση, της διδασκτικής επικοινωνίας. Τέλος, αναλύονται τα μέσα και τα λογισμικά που καταγράφηκαν βιβλιογραφικά και τα οποία χρησιμοποιούνται στην ανάλυση των χαρακτηριστικών της φωνής.

Με τα παραπάνω τέσσερα κεφάλαια ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της διδακτορικής διατριβής και ακολουθούν τρία ακόμα κεφάλαια, τα οποία αφορούν στο ερευνητικό μέρος, τα κεφάλαια πέντε, έξι και επτά. Πιο συγκεκριμένα:

Το πέμπτο κεφάλαιο, αφορά στην περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, δηλαδή στη διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διδακτορική έρευνα στο σύνολό της. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά στο σκοπό και στους στόχους της έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα, στο δείγμα και στα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Στο παρόν κεφάλαιο διευκρινίζεται και ταυτόχρονα αναλύεται η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα πραγματοποίησης της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής.

Στο έκτο κεφάλαιο της διατριβής παρουσιάζεται η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, όπως και τα αποτελέσματά τους. Αρχικά, γίνεται ανάλυση και περιγραφή του δείγματος που συμμετείχε στο πρώτο μέρος της έρευνας. Έπειτα, γίνεται ανάλυση και περιγραφή των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τις 300 νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στο πρώτο ερευνητικό μέρος. Ακολουθεί η ανάλυση και η περιγραφή των αποτελεσμάτων του δεύτερου ερευνητικού μέρους, δηλαδή των αρχείων ήχου μέσω του λογισμικού Praat, που ηχογράφησαν οι δέκα νηπιαγωγοί που συμμετείχαν.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα που εξάγονται βάσει των αποτελεσμάτων που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αναφέρονται αρχικά, τα συμπεράσματα που απορρέουν από το πρώτο και στη συνέχεια από το δεύτερο ερευνητικό μέρος. Έπειτα, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συνδυαστική ανάλυση των δύο ερευνητικών μερών. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρούσα διδακτορική διατριβή αφορά τη μελέτη της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας των νηπιαγωγών. Γι' αυτό το λόγο, σε όλο το κείμενο γίνεται αναφορά σε νηπιαγωγούς και όχι γενικά σε εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας. Επίσης, η αναφορά γίνεται σε θηλυκό γένος, αφού η πλειοψηφία των νηπιαγωγών είναι γυναίκες.



## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## Κεφάλαιο 1ο

### Έννοια και Μορφές Επικοινωνίας

Η επικοινωνία διαδραματίζει πολύ βασικό και καθοριστικό ρόλο στις πιο σημαντικές και στις λιγότερο σημαντικές στιγμές της ζωής του ατόμου. Οι επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις στηρίζονται στις στέρεες βάσεις των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η προοπτική για μια ευτυχισμένη και ψυχικά ισορροπημένη ζωή, εξαρτάται από την ποιότητα της επικοινωνίας.

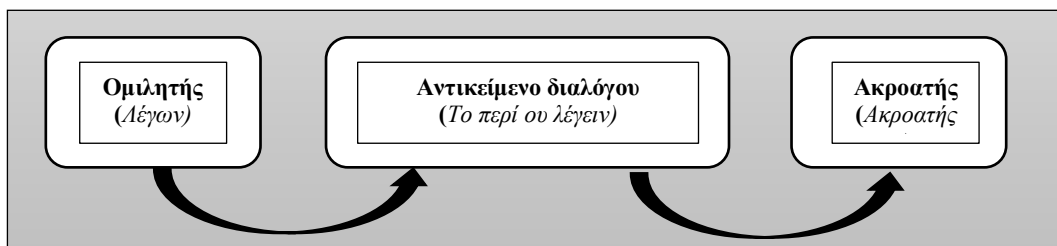
Οι επικοινωνιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα καθημερινά και ξεκινούν ήδη από τη γέννηση του ανθρώπου, βρίσκονται σε άρρηκτη σχέση με την ανθρώπινη ύπαρξη. Η επικοινωνία αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία της ανθρώπινης συμβίωσης και το χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου. Γι' αυτό το λόγο, ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να επικοινωνεί συνεχώς (Σταμάτης, 2013, 2015). Ανθρώπινη συμβίωση, ως κοινωνική οργάνωση, μπορεί να υπάρξει μόνο μέσω της επικοινωνίας, αφού η οργάνωση είναι που καθιστά την επικοινωνία εφικτή και την κοινωνία βιώσιμη (Κοντάκος, 2017).

#### 1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η επικοινωνία υπάρχει «φύσει» σε κάθε άνθρωπο, ο οποίος προσπαθεί να επικοινωνήσει με όλους τους πρόσφορους τρόπους και με κάθε δυνατό μέσο (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Αποτελεί μέρος της ανθρώπινης φύσης και μπορεί να θεωρηθεί ως μια ανθρώπινη και ζωτικής σημασίας ανάγκη. Η καθημερινή διαβίωση του ανθρώπου δεν νοείται χωρίς επικοινωνία, αφού αυτή καλύπτει όλο το φάσμα των βιοτικών του δραστηριοτήτων (Σταμάτης, 2015). Όπως αναφέρει ο Κοντάκος (2017:32), η επικοινωνία ως «καταστατικό στοιχείο της κοινωνίας», είναι χρήσιμη τόσο για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους όσο και για την κοινωνικοποίησή του.

Ο άνθρωπος την χρησιμοποιεί για να ενημερώνεται, να κοινωνικοποιείται, να εξελίσσεται, να μαθαίνει και να εξυπηρετείται.

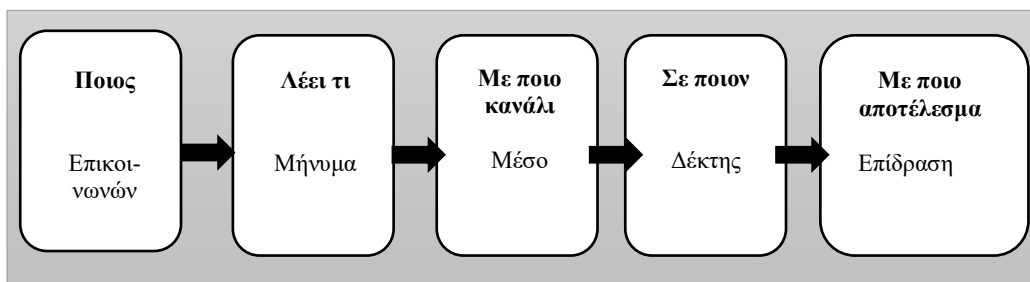
Παρά το γεγονός ότι στην εποχή του Αριστοτέλη η επικοινωνία νοούνταν ως ένα κοινότυπο φαινόμενο και δεν αποτελούσε πεδίο περαιτέρω διερεύνησης για τους φιλοσόφους της εποχής, ο ίδιος ο Αριστοτέλης προσπάθησε να δώσει έναν ορισμό της. Όρισε την επικοινωνία ως τη διαδικασία στην οποία μετέχουν δύο ή περισσότερα άτομα, ο λέγων (ομιλητής) και ο ακροατής ή ακροατήριο. Ανάμεσά τους βρίσκεται το *περί ου λέγειν* (αντικείμενο συζήτησης), το οποίο εκφράζεται και μεταφέρεται από τον λέγοντα στον ακροατή (Σχεδ. 1). Παρότι πρόκειται για μια γραμμική, απλουστευμένη και μονοδιάστατη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της επικοινωνίας, εντούτοις θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ο πρόδρομος των σύγχρονων θεωριών επικοινωνίας που εντάσσονται στο πλαίσιο της *Κυβερνητικής* προσέγγισης (Peterson & Khalimzoda, 2016), όπως αναφέρεται παρακάτω.



**Σχεδιάγραμμα 1.** Το αριστοτελικό μοντέλο επικοινωνίας (Πηγή: Σταμάτης, 2015)

Πολλά μοντέλα επικοινωνίας στηρίχθηκαν στη βάση του μοντέλου του Αριστοτέλη, σχεδιάζοντας συγκεκριμένες μορφές. Αυτές οι μορφές είναι προσαρμοσμένες σε διαφορετικές καταστάσεις και τύπους επικοινωνίας (Popescu, Pargaru, Popescu & Mihai, 2015).

Η συστηματική, όμως, ενασχόληση με το φαινόμενο της επικοινωνίας, ξεκίνησε το 1948, με τη διατύπωση της φόρμουλας του Lasswell. Ο Lasswell έθεσε ορισμένα ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο που λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Τα ερωτήματα που δομούν τη φόρμουλα είναι τα εξής: «ποιος;» (επικοινωνιών), «λέει τι;» (μήνυμα), «με ποιο κανάλι;» (μέσο), «σε ποιον;» (δέκτης) και «με ποιο αποτέλεσμα;» (επίδραση) (Σχεδ. 2).



**Σχεδιάγραμμα 2.** Η φόρμουλα επικοινωνίας του Lasswell. (Πηγή: Σταμάτης, 2015)

Ο Lasswell συγκεντρώνοντας τα ερωτήματά του, θέτει την εξής ερώτηση: *Who says what in which channel to whom with what effect?* (Narula, 2006). Οι απαντήσεις στα προαναφερθέντα ερωτήματα αποτέλεσαν τη βάση για την οριοθέτηση μιας δομής στις έρευνες για την επικοινωνία. Παράλληλα, θεωρήθηκε ότι οι συγκεκριμένες απαντήσεις μπορούν να ερμηνεύσουν τις βασικές προϋποθέσεις που συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας. Παράλληλα, αυτές οι απαντήσεις έχουν σαν στόχο τη βελτίωση της ανθρώπινης εκφραστικής ικανότητας (McQuail & Windal, 1993. Fiske, 2010).

Μέσα από τη μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και στη βάση αναζήτησης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού, εντοπίζεται πλήθος ορισμών για τον όρο της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Dance και Larson (1976) έχουν διατυπωθεί 126. Ως όρος, αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από την εκάστοτε επιστημολογική τοποθέτηση. Για την καλύτερη κατανόηση του επικοινωνιακού φαινομένου, οι διάφοροι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, έχουν συστηματοποιηθεί και κατηγοριοποιηθεί σε μοντέλα.

Σύμφωνα με τον Merten (1997), οι θεωρίες επικοινωνίας κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο προέλευσής τους και τη θεωρητική τους πληρότητα. Συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση που προτείνει είναι η εξής:

1. Φιλοσοφικές - ρητορικές αντιλήψεις (π.χ. Αριστοτέλης, Lasswell κ.ά.)
2. Ψυχολογικά μοντέλα (π.χ. Hovland κ.ά.)
3. Κοινωνιοψυχολογικές συλλήψεις (π.χ. Newcomb κ.ά.)
4. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (π.χ. Dodd κ.ά.)
5. Προσεγγίσεις των Επιστημών της Δημοσιογραφίας (π.χ. Maletzke, 1963).

Ο M. Lerg (1992) προτείνει τη δική του κατηγοριοποίηση στηριζόμενος στο εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς των προσεγγίσεων της επικοινωνίας. Έτσι, τις χωρίζει σε:

1. Συστημικές Θεωρίες
2. Θεωρίες Συμπεριφοράς
3. Θεωρίες Δράσης και

#### 4. Θεωρίες Πλαισίου

Αντίθετα, ο U. Saxer (2011) δίνοντας βαρύτητα στην ίδια τη διαδικασία προτείνει τον εξής διαχωρισμό:

1. Επικοινωνία ως Διαδικασία Μετάδοσης Σημάτων (π.χ. Κοινωνιολογική Θεωρία Επικοινωνίας)
2. Επικοινωνία ως Διαδραστική Διεργασία (π.χ. Θεωρία Επικοινωνιακής Δράσης του Habermas) και
3. Επικοινωνία ως Συγκείμενο - Περιβαλλοντικό Φαινόμενο (π.χ. Συστημική Θεωρία).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα μοντέλα επικοινωνίας (Πίνακας 1), όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί και διατυπωθεί από τον Heinemann (1976). Ο Heinemann για την κατηγοριοποίηση των μοντέλων στηρίζεται στην επιστήμη προέλευσης και στην παιδαγωγική τους αξία. Τα μοντέλα αυτά είναι τα εξής: **το κυβερνητικό, το ανθρωπολογικό - πολιτισμικό, το ψυχολογικό, το κοινωνιολογικό - κοινωνιοψυχολογικό, το γλωσσολογικό - πραγματολογικό** και προστίθεται και το **νευροεπιστημολογικό** (Mildner, 2010). Η αναλυτική περιγραφή και ανάλυση των έξι μοντέλων επικοινωνίας δεν συνάδει με το περιεχόμενο της παρούσας διατριβής, γι' αυτό και θα παρουσιαστούν συνοπτικά ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Μοντέλα Επικοινωνίας	Κυριότεροι Εκφραστές
1. Κυβερνητικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H.D. Lasswell</li> <li>• R. Braddock</li> <li>• C. Shannon &amp; W. Weaver</li> <li>• M.L. DeFleur</li> </ul>
2. Ανθρωπολογικό – Πολιτισμικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• F.E.X. Dance</li> <li>• C. Rogers</li> </ul>
3. Ψυχολογικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C.E. Osgood &amp; W. Schramm</li> <li>• G. Gerbner</li> <li>• D. Berlo</li> <li>• G. Maletzke</li> <li>• S. Chainken</li> </ul>
4. Κοινωνιολογικό – Κοινωνιοψυχολογικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. Katz &amp; P.E. Lazarsfeld</li> <li>• J.W. Riley &amp; M.W. Riley</li> <li>• E. Goffman</li> <li>• M. Lobrot</li> <li>• P. Hartley</li> </ul>
5. Γλωσσολογικό – Πραγματολογικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ch. Morris</li> <li>• H.P. Grice</li> <li>• J.L. Austin</li> <li>• J.R. Searle</li> </ul>
6. Νευροεπιστημολογικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• G. A. Kelly</li> <li>• H. Gardner</li> <li>• C.L. Jung</li> </ul>
7. Ολιστικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Π. Ι. Σταμάτης</li> </ul>

Πίνακας 1. Μοντέλα επικοινωνίας

Σύμφωνα με το **Κυβερνητικό** μοντέλο οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, χρησιμοποιώντας λεκτικά ή μη λεκτικά σήματα, όπως είναι ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου και η στάση του σώματος (West & Turner, 2007). Μ' αυτόν τον τρόπο, οι άνθρωποι διαμορφώνουν από κοινού έναν γλωσσικό κώδικα. Μέσω του συγκεκριμένου κώδικα η επικοινωνία εδραιώνεται ως η βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση των διανθρώπινων σχέσεων αλληλοκατανόησης.

Στο Κυβερνητικό μοντέλο η επικοινωνία νοείται ως μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών ανάμεσα σε δυναμικά συστήματα ή στα υποσυστήματα ενός συστήματος. Για να καταστεί η επικοινωνία αποτελεσματική και απρόσκοπτη, θα πρέπει ο ομιλητής και ο ακροατής να γνωρίζουν τον τρόπο εκπομπής και τον τρόπο αποκωδικοποίησης του εκάστοτε μηνύματος. Επίσης, θα πρέπει να χρησιμοποιούν στοχευμένα τον γλωσσικό κώδικα, δηλαδή τη σημασία των λέξεων. Ο αρχικός ομιλητής, κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας, γίνεται ταυτόχρονα ακροατής και το αντίθετο (Ψίλλα, 1991. LittleJohn & Karen, 2012).

Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (1994), η κυβερνητική προσέγγιση επικοινωνίας διαθέτει δύο επιμέρους δυνατότητες επικοινωνίας, την *πληροφοριακή προσέγγιση* και την *πληροφοριακή αναπαραγωγή*. Στην πληροφοριακή προσέγγιση, η πληροφορία εκπέμπεται σε δύο συχνότητες. Αυτήν που αναμένει ο δέκτης, την *υποθετική* και αυτήν που πραγματοποιεί ο πομπός, την *ισχύουσα*. Στη συνέχεια, αυτές οι δύο μορφές συχνότητας συντονίζονται με τη διαδικασία της εξομοίωσης. Η πληροφοριακή αναπαραγωγή, αναφέρεται σε πρόσωπα, στον πομπό και στον δέκτη, οι οποίοι ανταλλάσσουν τις πληροφορίες με ταυτόσημα σχήματα, όπως είναι η κοινή γλώσσα.

Κυριότεροι εκφραστές της κυβερνητικής προσέγγισης υπήρξαν ο Lasswell, του οποίου η θεωρία αναπτύχθηκε σύντομα παραπάνω, ο Braddock, οι C. E. Shannon και W. Weaver, ο M. L. DeFleur κ.ά. Ο κάθε ερευνητής, στο πλαίσιο της κυβερνητικής προσέγγισης πρόσθεσε τη δική του προσέγγιση του φαινομένου, στηριζόμενοι όλοι και επεκτείνοντας το μοντέλο του Lasswell (Παπαθανασόπουλος, 1993). Τέλος, η παιδαγωγική αξία της κυβερνητικής προσέγγισης, έγκειται στο γεγονός ότι στη βάση της αναπτύσσονται διδακτικά προγράμματα που στηρίζονται στις αρχές της (Κοντάκος, 2017).

Σύμφωνα με την *ψυχολογική* προσέγγιση, η επικοινωνία νοείται ως μια διαπροσωπική διαδικασία κατά την οποία το άτομο έχει την πρόθεση να μεταδώσει ένα μήνυμα. Αυτό το μήνυμα θα πρέπει προηγουμένως να κωδικοποιηθεί μέσω της ομιλίας ή του σώματος ή με τη συμβολή και των δύο και να εμπλουτιστεί ψυχοσυναισθηματικά, προκειμένου να μεταδοθεί. Στη συνέχεια, ο δέκτης λαμβάνει το μήνυμα και το αποκωδικοποιεί, ώστε να το κατανοήσει και να αντιδράσει ανάλογα. Για να καταστεί, όμως, εφικτή η επικοινωνία ανάμεσα σε πομπό και δέκτη, θα πρέπει να υπάρχει ένα κοινό σημασιολογικό υπόβαθρο (Cobley & Schulz, 2013).

Η προσοχή του μοντέλου επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ της πηγής και του δέκτη, αφού είναι εστιασμένο στη διαπροσωπική επικοινωνία. Όταν η σχέση ανάμεσα

σε πηγή και δέκτη είναι ισχυρή, καθίσταται ισχυρή και αποτελεσματική και η επικοινωνία. Επιπλέον, η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση των εκπεμπόμενων μηνυμάτων γίνεται ευκολότερα (Uma, 2018).

Επίσης, βάσει της ψυχολογικής προσέγγισης υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που μπορούν να επιδράσουν στον ψυχισμό του πομπού και του δέκτη και να επηρεάσουν δυναμικά την έκβαση της επικοινωνιακής διαδικασίας. Ορισμένα από αυτά τα στοιχεία είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι γνώσεις που διαθέτουν τα άτομα. Επίσης, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον απ' το οποίο προέρχονται ή στο οποίο ζουν τα άτομα, οι στάσεις και οι αξίες πομπού και δέκτη κ.ά. (Peterson & Khalimzoda, 2016) είναι μερικά ακόμα απ' αυτά τα στοιχεία.

Σύμφωνα με τον Spitz (1969), η επικοινωνία μπορεί να είναι μία αναγνωρίσιμη, συνειδητή ή ασυνείδητη, σκόπιμη ή μη σκόπιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου. Αυτή η αλλαγή μπορεί να επηρεάσει με πρόθεση ή χωρίς πρόθεση την αντίληψη, τα συναισθήματα, τις πράξεις ή τις σκέψεις των συνομιλητών.

Εκφραστές της ψυχολογικής προσέγγισης της επικοινωνίας υπήρξαν οι C. E. Osgood και W. Schramm, προτείνοντας το κυκλικό μοντέλο. Επίσης, ο G. Gerbner, ο D. Berlo, ο οποίος πρότεινε το γνωστό S (Source) M (Message) C (Channel) R (Receiver) μοντέλο, ο G. Maletzke κ.ά. (Haworth & Savage, 1989). Το έργο τους συνέβαλε καθοριστικά στην περαιτέρω αποσαφήνιση του πολύπλοκου φαινομένου της επικοινωνίας (LittleJohn & Foss, 2012).

Η παιδαγωγική αξία του συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται στη σύλληψη και στην ερμηνεία των ψυχολογικών βάσεων της επικοινωνιακής συμπεριφοράς των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διδακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών στη διδασκαλία (Κοντάκος, 2017). Το εννοιολογικό εργαλείο που προσφέρει σαν μοντέλο και το οποίο επιτρέπει την παραπάνω σύλληψη και ερμηνεία, θα πρέπει να χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό κάθε παιδαγωγικής διαδικασίας, αλλά και κάθε διδακτικής πράξης (Bergman, Kirtiklis & Siebers, 2019).

Στην *ανθρωπολογική-πολιτισμική* προσέγγιση, επικοινωνία θεωρείται η διαδικασία διασφάλισης της ανθρώπινης ύπαρξης και διατήρησης του ανθρώπινου είδους. Επιπλέον, χάρη στην επικοινωνία οι πολιτισμοί εξακολουθούν να αναπτύσσονται, να διατηρούνται και να βελτιώνεται το βιοτικό τους επίπεδο. Κύριος και πρωτεύων στόχος της προσέγγισης είναι η συνεννόηση μεταξύ των ατόμων για τη διασφάλιση της φυσικής επιβίωσης και της κοινωνικής συνύπαρξής τους. Μέσω της επικοινωνίας τα άτομα προσπαθούν να διατηρήσουν και να μεταδώσουν γνώσεις,



τεχνικές δεξιότητες, πολιτισμικές και πνευματικές αξίες. Έτσι, επιτρέπεται η διατήρηση και κυρίως η εξέλιξη των πολιτισμικών επιτευγμάτων και των κοινωνικών συστημάτων (Hooper-Greenhill, 1999. Fiske, 2010).

Ο C. Rogers (1969), υποστηρικτής αυτής της προσέγγισης, εισήγαγε την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία αφορά τη φυσική τάση του ανθρώπου για ανάπτυξη και ωρίμανση. Η επικοινωνιακή ικανότητα κατακτάται μέσω της αποτελεσματικής εκπομπής μηνυμάτων από την πλευρά του πομπού και της επιτυχημένης λήψης των μηνυμάτων από την πλευρά του δέκτη (McLeod, 2014). Επίσης, άλλος ένας από τους βασικούς υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο F. X. Dance, παρουσίασε το ελικοειδές μοντέλο επικοινωνίας και μίλησε για τη δυναμική φύση της επικοινωνίας (McQuail, 2008).

Η σπουδαιότητα του συγκεκριμένου μοντέλου στον παιδαγωγικό τομέα έγκειται στη διαδικασία του επιπολιτισμού. Σύμφωνα μ' αυτή τη διαδικασία, το σχολείο κατέχει σημαντικό ρόλο, αφού λειτουργεί ως χώρος προαγωγής της επικοινωνιακής διαδικασίας και της ανάδειξης της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Κοντάκος, 2017). Στο χώρο του σχολείου τίθενται τα θεμέλια ανάπτυξης της παγκόσμιας ανθρωπιστικής συνείδησης στα παιδιά, τα οποία έχουν πλήθος προεκτάσεων στη μετέπειτα κοινωνική ζωή τους (Σταμάτης, 2015).

Στην **κοινωνιολογική-κοινωνιοψυχολογική** προσέγγιση της επικοινωνίας, η επικοινωνία νοείται ως «κοινωνική δράση», αφού ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, η επικοινωνία αποτελεί μια διανθρώπινη μεταφορά μηνυμάτων, με σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο, που στοχεύουν στη συνεννόηση και τελικά, στην κοινωνική συμβίωση. Κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, ανταλλάσσονται πληροφορίες με τη χρήση σημείων, που οδηγούν στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Μ' αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η απλή ανταλλαγή μηνυμάτων και η επιτυχημένη αλληλεπίδραση των ατόμων που επικοινωνούν. Οι κύριοι εκφραστές της προσέγγισης, θεωρούν ότι η επικοινωνία αποτελεί έναν σαφή όρο που αποτελείται από την κοινωνική διάσταση και τη χειραφέτηση καθενός επικοινωνιακού συντρόφου από τον άλλο (Griffin, Ledbetter & Sparks, 2015).

Η κοινωνιολογική προσέγγιση διακρίνει την κοινωνική συμπεριφορά σε άμεσα εκδηλωμένη προθετική και σε σκόπιμη επικοινωνιακή δράση, σε αντίθεση με την κυβερνητική προσέγγιση. Για την κυβερνητική προσέγγιση κάθε κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί ταυτόχρονα και επικοινωνιακή συμπεριφορά (Μπακιρτζής, 2002).

Στη συγκεκριμένη επιστημονική προσέγγιση της επικοινωνίας προτάθηκαν και μελετήθηκαν μεγάλος αριθμός μοντέλων επικοινωνίας. Μερικά από αυτά είναι των Katz & Lazarsfeld (1955), των Riley & Riley (1959), του Goffman (1974), του Lobrot (1993) και η θεωρητική σχολή του Palo Alto. Καθένα από αυτά τα μοντέλα πρόσθεσε διαφορετική οπτική στη μελέτη του φαινομένου της επικοινωνίας, διαμορφώνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για την έννοια και τη διαδικασία της ανθρώπινης επικοινωνίας.

Η παιδαγωγική αξία των μοντέλων που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, βρίσκεται στην ολοκληρωμένη αντίληψη περί επικοινωνίας. Η επικοινωνία νοείται ως μια διαπροσωπική σχέση που αποσαφηνίζονται οι επικοινωνιακές δυνατότητες των ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους. Επιπλέον, κάθε παιδαγωγική ψυχολογική εντός της σχολικής αίθουσας θεωρείται κοινωνικό σύστημα. Τα συγκεκριμένα μοντέλα, θεωρώντας τη διαδικασία της διδασκαλίας ως μια επικοινωνιακή διαδικασία, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόησή της. Έτσι, παρατηρείται καλύτερη συνεννόηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο (Uma, 2018).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σταμάτης (2015:154), *«η διδασκαλική και μαθητική συμπεριφορά, ως επικοινωνιακές συμπεριφορές, αποτελούν έκφραση των σχέσεων που ενυπάρχουν στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης»*. Έτσι, τόσο οι κοινωνικοί όσο και οι ψυχολογικοί παράγοντες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει όσοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών, να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους αυτούς τους παράγοντες (Κοντάκος, 2017).

Το φαινόμενο της επικοινωνίας έχει προσεγγιστεί και από *γλωσσολογική-πραγματολογική* σκοπιά. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η επικοινωνία νοείται ως μια διανθρώπινη ανταλλαγή σκέψεων και πληροφοριών με τη βοήθεια της γλώσσας, η οποία λειτουργεί ως σύστημα σημείων. Τα άτομα αλληλοεπιδρούν μέσω της νοητικής σύλληψης και της εκφραστικής διατύπωσης των ομιλητικών πράξεων. Κατά τη διάρκεια αυτής της πράξης, οι συντακτικές δομές και οι εννοιολογικές σημασίες λειτουργούν ως «συμφωνίες» των γλωσσικών ομάδων (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 1997).

Κυριότεροι εκπρόσωποι των θεωρητικών μοντέλων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης είναι μεταξύ άλλων οι K. Buhler, Ch. Morris, H. P.

Grice και J. L. Austin. Καθένας απ' αυτούς συνέβαλε στην οριστική διαμόρφωση του γλωσσολογικής-πραγματολογικής προσέγγισης. Κυριότερος εκφραστής της προσέγγισης υπήρξε ο Habermas, ο οποίος, επισημαίνει ότι όταν στην επικοινωνιακή διαδικασία υπερισχύει η πειθώ, τότε γίνεται λόγος για επικοινωνιακή δράση. Αντίθετα, όταν υπερισχύει η άσκηση βίας ή η επιβολή μιας άποψης ή ακόμα και δελεαστικά κίνητρα, τότε η επικοινωνιακή διαδικασία ορίζεται ως στρατηγική δράση. Επίσης, για τον Habermas η επικοινωνία είναι επιτυχής μόνο όταν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή της ομιλητικής πράξης, ανάμεσα σε ακροατή και ομιλητή (Habermas, 1998).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει παιδαγωγικά στη μετάδοση λεκτικών και μη λεκτικών σημείων που συνοδεύουν τα λεκτικά, στη σημασιολογική, συντακτική και στην πραγματολογική τους διάσταση. Επίσης, επικεντρώνεται στη σχέση αυτών των σημείων με το κοινωνικό και κοινωνικό - ψυχολογικό επίπεδο των ατόμων που αλληλοεπιδρούν. Τα σημειολογικά αυτά συστήματα των λεκτικών και μη λεκτικών σημείων που εκπέμπονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μπορούν να αναλυθούν δημιουργώντας έτσι προϋποθέσεις για την άρτια οργάνωσή της (Genosko, 2012).

Τέλος, η **νευροεπιστημολογική** προσέγγιση της επικοινωνίας επικεντρώνεται στο άτομο σε συνάρτηση με τις κοινωνικές επιδράσεις που δέχεται και τη νοητική του ικανότητα. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, επισημαίνεται ότι υπάρχουν εξωτερικά κίνητρα που κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Αυτά τα κίνητρα ισχυροποιούνται όταν συνδυάζονται με τα εσωτερικά κίνητρα και την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση, αυτοπραγμάτωση, αυτοέκφραση κ.ά. εσωτερικές ανάγκες και η ικανοποίηση των ψυχικών και πνευματικών αναγκών, βρίσκεται ένα στάδιο μετά την ικανοποίηση των βιοτικών αναγκών (Mildner, 2010), στην πυραμίδα του Maslow.

Κυριότεροι εκφραστές των μοντέλων αυτής της προσέγγισης θεωρούνται μεταξύ άλλων οι L. R. Goldberg, J. Piaget, οι C. L. Jung, H. Gardner και G. A. Kelly. Καθένας τους συνέβαλε με διαφορετικό τρόπο στη συνολική διαμόρφωση της προσέγγισης. Όλες, όμως, οι θεωρίες ταυτίζονται στο γεγονός ότι το νευρικό σύστημα αποτελεί το μέσο πρόσληψης και διαβίβασης των ερεθισμάτων στον εγκέφαλο, μέσω των αισθήσεων. Ο εγκέφαλος αποτελεί το κύριο και κορυφαίο επικοινωνιακό όργανο, διαδραματίζοντας τον κυριότερο ρόλο στην επικοινωνία. Αποτελεί το όργανο εισδοχής πλήθους ερεθισμάτων, τα οποία διαβιβάζονται σε αυτόν μέσω του νευρικού συστήματος από τα αισθητήρια όργανα. Από το σύνολο των ερεθισμάτων που δέχεται

ο εγκέφαλος, «επιλέγει» να κρατήσει αυτά που θεωρεί σπουδαιότερα τη δεδομένη στιγμή και να διαγράψει όσα δεν τον ενδιαφέρουν. Έπειτα, βάσει πρότερων εμπειριών, βιωμάτων, στερεοτύπων, στόχων, επιθυμιών κ.λπ., αναπαριστά και ερμηνεύει τα ερεθίσματα που επέλεξε να κρατήσει και αντιδρά σε αυτά κατά την «κρίση» του (Fabbro, 1995).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση βοηθά εκπαιδευτικά τις νηπιαγωγούς να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους τα νήπια απάντησαν λανθασμένα στις ερωτήσεις τους. Επίσης, τις επιτρέπει να εστιάσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των νηπίων. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αντιληφθούν ότι τα νήπια σκέφτονται και ενεργούν με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, θα μπορούν να κατανοήσουν και να αποδεχθούν την επικοινωνιακή συμπεριφορά τους και να προσαρμόσουν-ευθυγραμμίσουν τη δική τους ανάλογα, όποτε χρειαστεί (Nicoreta, 2009).

Πέρα από τα έξι μοντέλα προσέγγισης που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει και στην **ολιστική** προσέγγιση του επικοινωνιακού φαινομένου. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2015:178), η επικοινωνιακή συμπεριφορά στην εκπαίδευση, «*θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ισόρροπη ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας (IQ) και της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI/EQ) των παιδιών*».

Πέρα από τη σύντομη ανάλυση και περιγραφή των θεωρητικών προσεγγίσεων και των μοντέλων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε ορισμένους από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την επικοινωνία. Πρόκειται για ένα σύνθετο, πολύπλοκο και πολυδύναμο φαινόμενο, το οποίο όμως υπακούει σε σαφείς και συγκεκριμένους κανόνες. Όπως αναφέρει ο Littlejohn (2002), οι συζητήσεις για τον ορισμό της επικοινωνίας είναι ατέρμονες και δημιουργούν ένα ασταθές και θολό τοπίο.

Σύμφωνα με τον Dance (1970), οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την επικοινωνία χωρίζονται σε τρεις άξονες, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επικοινωνιακού φαινομένου. Ο πρώτος άξονας, ονομάζεται **παρατήρηση** ή **αφαιρετικότητα** και περιλαμβάνει ορισμούς που είναι περισσότερο γενικοί και περιεκτικοί ή ακόμα και περιορισμένοι. Οι ορισμοί του δεύτερου άξονα, ο οποίος ορίζεται ως άξονας της **σκοπιμότητας**, εμπεριέχουν αποκλειστικά την έννοια της σκόπιμης αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Ο τρίτος άξονας, που ονομάστηκε **κανονιστική κρίση**, περιλαμβάνει ορισμούς που εξετάζουν την επιτυχία ή την ακρίβεια με την οποία πραγματώνεται η επικοινωνιακή διαδικασία. Αυτή η κατηγοριοποίηση των ορισμών φανερώνει την πολυπλοκότητα του επικοινωνιακού

φαινομένου, αλλά και την ανάγκη αποσαφήνισής του, αφού η επικοινωνία αποτελεί ένα φαινόμενο ζωής.

Ο όρος επικοινωνία προέρχεται ετυμολογικά από τον λατινικό όρο *communicatio*, ο οποίος σημαίνει μοιράζω (*sharing*) ή διανέμω (*distributing*). Η επικοινωνία θα μπορούσε να οριστεί ως η ανατροφοδοτούμενη διαδικασία της αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων, από ένα άτομο σε ένα άλλο. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα άμεσα ή έμμεσα με τη χρήση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος (Hinde, 1972).

Σύμφωνα με την τεχνοκρατική αντίληψη του Θετικισμού, η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων. Αντίθετα, για την Κριτική Θεωρία το ενδιαφέρον εστιάζεται στη βαθύτερη σημασία της γλώσσας και στα επίπεδα κατανόησής της. Ο εκφερόμενος λόγος αποτελείται από δύο επιμέρους επίπεδα κατανόησης, τον επιφανειακό και τον ουσιαστικότερο (Guba & Lincoln, 1988).

Για τη Συστημική Θεωρία, η επικοινωνία νοείται ως μια διακριτή δομή, η οποία επιτρέπει τη λειτουργικότητα ή προκαλεί τη δυσλειτουργικότητα των συστημάτων, μέσα από την τέλεια διαφοροποίησή τους. Σύμφωνα με την Πολέμη-Τοδούλου, (2010), το σύστημα «άτομο – μαθητής» θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μια οργανωμένη ολότητα, που αποτελείται από αλληλοσυνδεόμενες υποδιεργασίες, όπως είναι οι βιολογικές, οι οικονομικές και οι πολιτισμικές. Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα απευθύνεται αποκλειστικά στο νοητικό υποσύστημα του νηπίου. Μ' αυτόν τον τρόπο, παραβλέπεται όχι μόνο η ανάγκη του νηπίου για επικοινωνία, αλλά και οι συγκινησιακές του πλευρές.

Ο Μπαμπινιώτης (1980), ορίζει την επικοινωνία ως τη διαδικασία ανταλλαγής, μετάδοσης και λήψης πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Για τον MacQuail (1975), η επικοινωνία ορίζεται σύντομα, ως η αποστολή μηνύματος από ένα άτομο σε ένα άλλο, με κάποιο νόημα. Για τον Κανάκη (1989), ο λατινικός όρος *communicatio* σημαίνει *κοινωνία*, *ανακοίνωση* και *γνωστοποίηση*. Έτσι, ορίζει την επικοινωνία ως τη διαδικασία μέσω της οποίας δύο τουλάχιστον άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα για να συνεννοηθούν. Ο πομπός, το μέσο μετάδοσης και ο δέκτης, αποτελούν τα κύρια δομικά στοιχεία της επικοινωνίας, προκειμένου να είναι αποτελεσματική.

Επίσης, σύμφωνα με τους Πολεμικό και Κοντάκο (2002), ως επικοινωνιακή διαδικασία ορίζεται μια δυναμική και αλληλεπιδραστική διαδικασία που επηρεάζει τον πομπό και τον δέκτη. Αυτή η επικοινωνιακή διαδικασία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κοινού κώδικα ή κωδικών συμβόλων και κανόνων, οι οποίοι με τη σειρά τους υπαγορεύουν τη χρήση τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους, η επικοινωνία θα μπορούσε να οριστεί και ως η μετάδοση μηνυμάτων, νοηματικών ή και συναισθηματικών, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας με συγκεκριμένη πρόθεση, από έναν πομπό σε έναν δέκτη.

Ο άνθρωπος αποτελεί φύσει «επικοινωνιακό ον» ως συνάρτηση του «κοινωνικού» (Heyes, 1998). Η ανάγκη δημιουργίας και συντήρησης μιας κοινωνίας οδήγησε στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του ανθρώπου και αφού η κοινωνία νοείται ως διαρκής αλληλεπίδραση, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η κοινωνία είναι επικοινωνία (Κοντάκος, 2017).

Ένας πιο ιδιαίτερος και πολύπλοκος ορισμός της επικοινωνίας είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Luhmann (1996), ο οποίος αναφέρει ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα διακριτό λειτουργικό σύστημα της κοινωνίας και μια αφηρημένη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται περισσότερα του ενός συστήματα. Για τον Luhmann η επικοινωνία είναι ένα αυτοαναφορικό και αυτοποιητικό σύστημα που διαφοροποιεί αλλά και συνθέτει τα δικά του δομικά στοιχεία. Αυτά τα δομικά στοιχεία είναι η πληροφορία, η έκφραση και η κατανόηση, ενώ οι διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι η απροσδιοριστία, η διαμεσολάβηση του εκάστοτε κώδικα και η συμβολοποίηση.

Ο Luhmann προσπάθησε να προσδιορίσει την ουσία, τη διάσταση και τη σημασία της επικοινωνίας για την κοινωνία. Έτσι, αναφέρει ότι «*το σύστημα της κοινωνίας αποτελείται από επικοινωνία. Δεν υπάρχουν άλλα στοιχεία ούτε περαιτέρω ουσία πέραν της επικοινωνίας*» (Luhmann, 1983:12). Επίσης, προσπάθησε να αναφερθεί στα προβλήματα που ανακύπτουν για την κοινωνία, λόγω των τεχνικών και των μέσων της επικοινωνίας. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο (1996:24) «*η επικοινωνία είναι η στοιχειώδης μονάδα της αυτοσύστασης και αυτοαναπαραγωγής, ενώ ως δράση περιλαμβάνει τη στοιχειώδη μονάδα της αυτο- και ετεροπαρατήρησης κοινωνικών συστημάτων*».

Όπως παρατηρείται, στη διατύπωση του ορισμού της επικοινωνίας, συχνά εντοπίζεται μια σύγχυση με παρεμφερείς έννοιες. Μία από αυτές τις έννοιες είναι η έννοια της «αλληλεπίδρασης». Σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι (1990), η έννοια της αλληλεπίδρασης παραπέμπει σε δράση ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τα οποία δρουν

συνεργατικά η αντιθετικά. Από την άλλη, στην επικοινωνία τα πρόσωπα που συμμετέχουν δρουν συνεργατικά, ώστε να δημιουργηθεί κάτι.

Για τον Γκότοβο (1990), ο οποίος στηρίχθηκε στην άποψη του G. H. Mead, η επικοινωνία αποτελεί διάσταση της αλληλεπίδρασης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, γίνεται χρήση *«των συμβόλων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ο συντονισμός των ενεργειών των επιμέρους οργανισμών που συμμετέχουν σε σύνθετες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας»* (Γκότοβος, 1990:56).

Στον αντίποδα της προηγούμενης θέσης για τη διάκριση των εννοιών αλληλεπίδραση και επικοινωνία, βρίσκεται η άποψη των Schafer & Schaller (1973). Σύμφωνα με την άποψή τους, οι δύο αυτές έννοιες ταυτίζονται και τονίζουν ότι μ' αυτόν τον τρόπο η επικοινωνία λαμβάνει κοινωνική διάσταση. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτού του είδους επικοινωνίας, προκύπτει κάτι εντελώς καινούργιο, που δεν υπήρχε προηγουμένως και δεν μεταδίδεται, κάτι που απλώς προϋπάρχει. Ανάλογη είναι και η θέση του Lenzen (1973, αναφορά στο Χρυσυφίδη, 2000: 15), σύμφωνα με τον οποίο *«η επικοινωνία είναι αλληλεπίδραση στη μορφή συμβολικής μεταβίβασης και εμπεριέχει έργα ακριβώς όπως και η αλληλεπίδραση μια σχέση εξουσίας ατόμων που αλληλοεπιδρούν ή επικοινωνούν»*.

Κατά τον Γεωργογιάννη (1996), η αλληλεπίδραση αναφέρεται σε καθημερινές, αμφίδρομες δυαδικές σχέσεις. Καθένας από τους συμμετέχοντες εμπλέκεται σκόπιμα, σε κάθε έκφανση της κοινωνικής του ζωής και σε διαπροσωπικές σχέσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι δύο έννοιες σχεδόν ταυτίζονται, αφού η μία αποτελεί προϋπόθεση της άλλης.

Ο Σταμάτης (2015) προχωρά σε έναν πιο ενδελεχή διαχωρισμό των δύο αυτών ορισμών. Αφενός, η επικοινωνία αποτελεί μια νοητική και ψυχοσυναισθηματική διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων με σαφή στόχο, σαφές περιεχόμενο, συγκεκριμένη δομή και προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Αφετέρου, η αλληλεπίδραση εμπίπτει σε άμεσες (διαπροσωπικές) και σε έμμεσες (αφηρημένες, ανώνυμες) σχέσεις ανάμεσα σε άτομα, οι οποίες τελικά οδηγούν στην ανάπτυξη αμφίδρομων κοινωνικών δράσεων. Δομικό χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης αποτελεί η αμφίδρομικότητα, η οποία χαρακτηρίζει τις σχέσεις των κοινωνικοποιημένων ενηλίκων. Βασισμένος στις απόψεις των Johnson & Johnson (1991), οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην προσωπική εξέλιξη και την επαγγελματική επιτυχία, στην ποιότητα της ζωής, στη σωματική και ψυχική υγεία και στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων.

Για τον Σταμάτη, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος συμβάλλουν στη μείωση των ανασφαλειών του, στη γνώση του εαυτού του, στην αλλαγή της συμπεριφοράς και στην εξέλιξη-βελτίωσή του. Προκειμένου να υπάρξει σχέση, θα πρέπει προηγουμένως να υπάρξει αλληλεπίδραση. Άλλωστε, οι διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων λαμβάνουν χώρα ήδη από τη στιγμή της γέννησής τους μέχρι το θάνατό τους, γι' αυτό και η συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου είναι αδιαμφισβήτητη. Ο άνθρωπος, χωρίς την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει δυσάρεστες και στρεσογόνες καταστάσεις στη ζωή του, ακόμα και ευχάριστες, αφού εκ φύσεως αναζητά κάποιον για να τις μοιραστεί.

Οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

1. **Στόχοι**, που συνάδουν με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του ατόμου.
2. **Ρόλοι** (φύλο, ηλικία, επάγγελμα), που καθορίζουν και επηρεάζουν τον τρόπο που αλληλεπιδρά κανείς.
3. **Διάθεση**, η οποία στηρίζεται στη σημασία της αλληλεπίδρασης για τους εμπλεκόμενους, στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά του ατόμου, όπως και στις προηγούμενες εμπειρίες του.
4. **Φυσικό περιβάλλον**, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση και το οποίο είναι σε θέση να επιβάλλει κοινωνικούς κανόνες που θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ατόμου.
5. **Ανατροφοδότηση**, γίνεται αντιληπτή μέσα από την αντίδραση του συνομιλητή σε όσα λέγονται ή γίνονται (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2001).

Σχετικά με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται εντός του παιδαγωγικού πλαισίου, οι διαπροσωπικές σχέσεις προάγουν τη μάθηση και συμβάλλουν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα μαθησιακά πλαίσια ενισχύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σέβονται την ετερομορφία, ευνοούν την ευέλικτη σκέψη και συμβάλλουν συνακόλουθα στην κοινωνική επιδεξιότητα. Όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ποιοτικές, παρέχουν σταθερότητα και εμπιστοσύνη, όπως και γνήσιο ενδιαφέρον. Παράλληλα, βοηθούν τα παιδιά να εδραιώσουν την αίσθηση του «ανήκειν», αυξάνοντας έτσι τον αυτοσεβασμό και την αυτοαποδοχή τους, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα για μάθηση (Σταμάτης, 2015).



Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στις σχέσεις και στη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των νηπίων. Η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τη δημιουργία μιας θετικής, αρμονικής και δημιουργικής συνύπαρξης των νηπίων στο σχολικό περιβάλλον. Με τη σύγχρονη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τα νήπια είναι υποχρεωμένα να συνυπάρχουν σε μια κοινή αίθουσα και να δραστηριοποιούνται στον ίδιο χώρο (Τσιπλητάρης, 2004).

Συνυπάρχουν αρχικά με την απλή παρουσία του άλλου και το κάθε νήπιο μοιράζεται τις εμπειρίες και τις ικανότητές του, οι οποίες γίνονται δεκτές ή απορρίπτονται. Επίσης, συνυπάρχουν στο πλαίσιο ενός κοινού προβληματισμού, όπου όλα τα μέλη συμμετέχουν για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Έτσι, όταν τα νήπια δραστηριοποιούνται από κοινού, είναι σε θέση να αντιγράψουν μορφές συμπεριφοράς ή να εκτελέσουν τις εντολές των συμμαθητών τους, καθώς βρίσκονται σε μια «καταπιεστική» σχέση (Πασιαρδή, 2001).

Ο Friedrich (2000) παρατηρεί ότι το παραδοσιακό σχολείο στοχεύει περισσότερο στην αλλαγή της συμπεριφοράς των νηπίων, απ' ό,τι στην αλλαγή της συμπεριφοράς των νηπιαγωγών. Η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζει την προσοχή της στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η μάθηση μέσα από διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μέσω της στάσης της νηπιαγωγού, μέσω του τρόπου παρουσίασης του μαθήματος κ.λπ. Σπάνια εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο μεταβάλλεται η συμπεριφορά των νηπιαγωγών από τη στάση και τη συμπεριφορά των νηπίων.

Εφόσον η σχέση ανάμεσα στην νηπιαγωγό και τα νήπια αποτελεί μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, θα πρέπει να εξετάζεται η επιρροή αυτής της σχέσης και στις δύο πλευρές (Ntouka & Stamatis, 2020). Γίνεται λόγος για μια αμφίδρομη σχέση και η αλλαγή στη συμπεριφορά των νηπιαγωγών, θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των νηπίων. Γι' αυτό το λόγο, ο Μαρσαγγούρας (2004) σημειώνει ότι νήπια και νηπιαγωγοί θα πρέπει να δραστηριοποιούνται συνειδητά από κοινού και να ερμηνεύουν σωστά την συμπεριφορά της άλλης πλευράς. Αυτή η πρακτική καθιστά εμφανή την ανάγκη εντατικοποίησης της επικοινωνιακής σχέσης μέσα στην τάξη.

Άλλες δύο έννοιες που συχνά συγχέονται με την έννοια της επικοινωνίας, εκτός από την έννοια της αλληλεπίδρασης, είναι η έννοια της πληροφoρίας και η έννοια της συμπεριφοράς. Στην έννοια της πληροφoρίας περιλαμβάνονται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που είναι σε θέση να μειώσουν την αβεβαιότητα για το άτομο. Πληροφoρία είναι δηλαδή οτιδήποτε χρησιμοποιούν τα άτομα για να προβλέψουν το άμεσο περιβάλλον τους και να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα,

η θέση του ήλιου στον ουρανό, αποτελεί πληροφορία για την ώρα της ημέρας, καθώς αποτελεί ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος και δεν μεταδίδει κάποιου είδους μήνυμα.

Ακόμα και όταν η πληροφορία προέρχεται από κάποιον άνθρωπο, εσφαλμένα θεωρείται αυτή η πληροφορία ως επικοινωνία. Το κόκκινο εξάνθημα στο μάγουλο ενός παιδιού προσλαμβάνεται λανθασμένα ως μη λεκτικό σήμα από το γιατρό, αφού πρόκειται ουσιαστικά για μια πληροφορία (ως σύμπτωμα αναφέρεται στην ιατρική ορολογία) που επιτρέπει στο γιατρό να διαγνώσει την κατάσταση του παιδιού.

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην επικοινωνία και την πληροφορία βρίσκεται στο γεγονός ότι η επικοινωνία περιέχει πάντα πληροφορία, η οποία σκοπίμως μεταδίδεται, ενώ η πληροφορία δεν είναι πάντα επικοινωνία (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010). Η πληροφορία δεν δύναται να υπάρξει χωρίς πραγματικότητα. Όμως, ακόμα και αν υπάρξει, δεν είναι σε θέση να διαμεσολαβήσει χωρίς τα μέσα μετάδοσης. Απαιτούνται δηλαδή διαμεσολαβητικά μέσα για να μεταδοθεί η πληροφορία και κατ' επέκταση η πραγματικότητα (Κοντάκος, 2017).

Όπως αναφέρει ο Luhmann, η πληροφορία αποτελεί το προϊόν των λειτουργιών του συστήματος παρατήρησης. Το σύστημα παρατήρησης δημιουργείται μέσα από την επικοινωνία κι έτσι δεν αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος συστήματος. Έτσι, η πληροφορία χαρακτηρίζεται ως διάκριση, η οποία ενημερώνει για μια διαφορά (Luhmann, 1996).

Όσον αφορά την έννοια της συμπεριφοράς, συχνά η επικοινωνία και η συμπεριφορά θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες, γεγονός που δεν υφίσταται. Μία συμπεριφορά μπορεί να λάβει χώρα χωρίς την παρουσία κάποιου μάρτυρα και χωρίς να απαιτεί την αντίδραση ή την κατανόησή της από κάποιον άλλον. Για παράδειγμα, καθημερινές δραστηριότητες, όπως είναι ο ύπνος και η κατανάλωση φαγητού, θεωρούνται συμπεριφορές και όχι επικοινωνία, αφού δεν μεταδίδουν κάποιο μήνυμα. Ωστόσο, υπάρχουν συμπεριφορές που μπορούν να ληφθούν ως επικοινωνία, όπως είναι το εσκεμμένο χασμουρητό ενός πολιτικού ηγέτη κατά τη διάρκεια μιας πολιτικής συζήτησης. Εκείνο, όμως, που πρέπει να κατανοηθεί είναι ότι δεν είναι ορθό να εκλαμβάνονται ως επικοινωνία όλες οι συμπεριφορές, επειδή η επικοινωνία αποτελεί υποσύνολο της συμπεριφοράς (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010).

Μέσα από την παραπάνω σύντομη και επιλεκτική καταγραφή των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο της επικοινωνίας, φαίνεται η πολυπλοκότητα και η σπουδαιότητα του φαινομένου. Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ανάλογα με τον τομέα για τον οποίο μελετάται ο ορισμός, η επικοινωνία αποκτά διαφορετικό

περιεχόμενο. Όμως, όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν στην ύπαρξη τριών κοινών δομικών στοιχείων της επικοινωνιακής διαδικασίας: ένας πομπός, ένας δέκτης κι ένα περιεχόμενο. Ο ορισμός της επικοινωνίας διαφοροποιείται όταν πρόκειται για επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στο περιβάλλον της υγείας, της δημόσιας διοίκησης, των ΜΜΕ, της εκπαίδευσης, κ.ο.κ.

Για την επιστήμη της Ψυχολογίας, η επικοινωνία αποτελεί την κινητήριο δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Θεωρείται ότι η επικοινωνία εξαρτάται από κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες, όπως είναι η έκφραση συναισθημάτων, οι προκαταλήψεις, η επιθετικότητα κ.ά. (Σακαλάκη, 1994).

Σύμφωνα με τον τομέα της Κοινωνιολογίας, η επικοινωνία βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με τη διακυβέρνηση ανθρώπινων συστημάτων στους τομείς της διοίκησης, της διαφήμισης και της βελτίωσης των οικονομικών δεικτών. Συχνά, ταυτίζεται με διεθνείς όρους, όπως *administration, management* κ.λπ. Η επικοινωνία αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο φαινόμενο ζωής και η διασύνδεσή της με μεγάλο αριθμό επιστημών επισημαίνει με έμφαση το γεγονός της ιδιαιτερότητάς της (Νόβα - Καλτσούνη, 2010).

Όσον αφορά την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτή διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τη διαφοροποιούν από τις επικοινωνίες άλλων τομέων και τα οποία συμβάλλουν στην απόκτηση μιας μοναδικής ταυτότητας. Το επιστημονικό πλαίσιο που μελετά την επικοινωνία που αναπτύσσεται στο ευρύτερο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει καθιερωθεί στο διεθνές ερευνητικό πεδίο της επικοινωνίας ως ***Εκπαιδευτική Επικοινωνία - Communication Education***. Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής επικοινωνίας στρέφεται στο τι συμβαίνει μέσα στη σχολική αίθουσα και στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική επικοινωνία. Το εν λόγω επιστημονικό πεδίο αποτελείται από τρία διακριτά επιστημολογικά πεδία, την ***Παιδαγωγική Επικοινωνία - Communication Pedagogy***, την ***Αναπτυξιακή Επικοινωνία - Developmental Communication*** και τη ***Διδακτική Επικοινωνία - Instructional Communication*** (Σχεδ. 3) (Simonds & Cooper, 2011).

Η Παιδαγωγική Επικοινωνία ερευνά τη συστηματική διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της επικοινωνίας, μελετώντας τις παραμέτρους που είναι σε θέση να την επηρεάσουν σε προσωπικό ή σε ομαδικό επίπεδο. Το πεδίο εστιάζει την προσοχή του στη μελέτη των παραγόντων που μπορούν να αναπτύξουν ή και να υποβαθμίσουν την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Επίσης, μελετά τους αποτελεσματικούς

τρόπους διδασκαλίας των επικοινωνιακών ικανοτήτων. Οι ερευνητές του πεδίου στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην εξεύρεση τρόπων και τεχνικών που συμβάλλουν στο να ξεπεράσουν ορισμένοι μαθητές το φόβο για επικοινωνία μπροστά σε μεγάλο κοινό.

Γι' αυτό το λόγο, τα μαθήματα επικοινωνίας θα πρέπει να είναι εστιασμένα στην ηλικία των μαθητών και να στοχεύουν στη βελτίωση και στην καλλιέργεια του λόγου τους, μέσα από παιχνίδια ρόλων και δραστηριότητες ρητορικής. Η απαγγελία ποίησης και η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, η αφήγηση ιστοριών και η παντομίμα, όπως και το παίξιμο ρόλων, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα πρακτικών ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών. Για να είναι αποτελεσματική η παιδαγωγική επικοινωνία θα πρέπει να είναι συμβατή με τον «επαγγελματικό» ρόλο του εκπαιδευτικού (Lederman, 1992).

Η Αναπτυξιακή Επικοινωνία μελετά την αναπτυξιακή διάσταση της επικοινωνίας. Μελετά δηλαδή, την εξέλιξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κάθε ανθρώπου. Αντικείμενο μελέτης του συγκεκριμένου επιστημολογικού πεδίου είναι η *«διαχρονική πορεία πρόσκτησης, ανάπτυξης, εξέλιξης και επάρκειας των επικοινωνιακών ικανοτήτων»* (Σταμάτης, 2013:271).

Σύμφωνα με τους ερευνητές του πεδίου, προκειμένου να καταστεί κατανοητή η επικοινωνία, θα πρέπει προηγουμένως να κατανοηθεί ο διαχρονικός τρόπος εξέλιξής της. Γι' αυτό το λόγο, οι έρευνες που πραγματοποιούνται στο συγκεκριμένο πεδίο είναι μακροχρόνιες και στηρίζονται σε αναπτυξιακές θεωρίες. Ουσιαστικά, η αναπτυξιακή επικοινωνία επικεντρώνεται στη μακροχρόνια επιρροή της επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το έργο των εκπαιδευτικών καθίσταται αποτελεσματικό εάν γνωρίζουν τα βαθύτερα αίτια ενός αρνητικού επικοινωνιακού φαινομένου, καθώς έτσι μπορούν να προτείνουν και τις κατάλληλες μεθόδους αντιμετώπισής τους (Ongkiko & Flor, 1998).

Το τρίτο επιστημολογικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας είναι η Διδακτική Επικοινωνία, η αναλυτική περιγραφή της οποίας θα απασχολήσει την παρούσα διατριβή. Ως Διδακτική Επικοινωνία ορίζεται η αξιοποίηση των αρχών και των μεθόδων της επικοινωνίας, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Η προσοχή του πεδίου επικεντρώνεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να καταστούν διδακτικά αποτελεσματικοί, ανεξάρτητα από το διδακτικό τους αντικείμενο.

Το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο μελετά την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, επειδή μια εκπαιδευτικός καθίσταται ακόμα πιο αποτελεσματική όταν διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, σε ικανοποιητικό βαθμό (Simonds & Cooper, 2011). Εξάλλου, «η διαφορά ανάμεσα στο γνωρίζειν και το διδάσκειν είναι η επικοινωνία» (Hurt, Scott, McCroskey, 1978:8).



**Σχεδιάγραμμα 3.** Το επιστημονικό πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας (Πηγή: Simonds & Cooper, 2011)

Η διδασκαλία δεν αποτελεί μια διαδικασία παράδοσης γνώσης, αλλά μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία μία νηπιαγωγός, πέρα από την άριστη γνώση του γνωστικού της αντικειμένου, είναι σε θέση να μεταδώσει γνώσεις στα νήπια, με τρόπο ελκυστικό και κατανοητό. Βέβαια, όλη αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την κατάρτιση των νηπιαγωγών σε θέματα επικοινωνίας.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις επικοινωνιακές τεχνικές στη διδακτική πράξη. Να είναι σε θέση να αξιοποιούν τα επικοινωνιακά βιώματα των νηπίων και να καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Εάν οι νηπιαγωγοί μελετήσουν το εν λόγω πεδίο, θα είναι σε θέση να αποκομίσουν χρήσιμες πληροφορίες για το πώς να προετοιμάσουν και να πραγματοποιήσουν με τρόπο κατανοητό και αποτελεσματικό τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να κατευθύνουν τις ομαδικές συζητήσεις και να χρησιμοποιήσουν την επικοινωνία για να αποκτήσουν μια θετική σχέση με τα νήπια (Myers, 2010).

Το επιστημονικό ενδιαφέρον του συγκεκριμένου επιστημολογικού πεδίου επικεντρώνεται στη μελέτη της επίδρασης της λεκτικής και της μη λεκτικής

επικοινωνίας στη διδασκαλία, στη μελέτη της σαφήνειας, της αξιοπιστίας, της αμεσότητας των εκπαιδευτικών κ.ά. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί προσπαθούν να μελετήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στη διδασκαλία, μέσω της αξιοποίησης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Επίσης, η αμεσότητα, η αξιοπιστία και η σαφήνεια των μηνυμάτων της νηπιαγωγού, όπως και οι τρόποι προσέγγισης των νηπίων από τις νηπιαγωγούς, είναι μερικά ακόμα από τα θέματα που μελετά το συγκεκριμένο πεδίο (Simonds & Cooper, 2011).

Εξάλλου, *«χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία, κάθε σχολική μονάδα θα αποτελούσε ένα εκπαιδευτικό οικοδόμημα εφάμιλλο του πύργου της Βαβέλ»* (Σταμάτης, 2013:273). Επίσης, μία νηπιαγωγός μέσα στη σχολική τάξη είναι σε θέση να παρουσιάσει μεγάλη γκάμα υλικού με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Όλοι αυτοί οι τρόποι αποτελούν επικοινωνιακές πράξεις, η μελέτη των οποίων εντάσσεται στο συγκεκριμένο επιστημολογικό πεδίο (Myers, 2010).

## **1.2. Βασικές Μορφές Επικοινωνίας**

Η επικοινωνία, η οποία αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής, επιτρέπει στον άνθρωπο να συμμετέχει συνολικά ως ψυχοπνευματική και σωματική οντότητα. Μέσω της αξιοποίησης του συνόλου των αισθήσεων του ατόμου, των εσωτερικών του κινήτρων και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, κατορθώνει να ανταλλάξει συναισθήματα και κατανοητές σκέψεις, μετατρέποντάς τα σε κωδικοποιημένα σήματα (Κέφης, 2005).

Η ανταλλαγή αυτών των συναισθημάτων και των σκέψεων εξυπηρετεί πολλούς και διαφορετικούς στόχους κάθε φορά, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η επικοινωνία. Τέτοια πλαίσια είναι για παράδειγμα, το επαγγελματικό, το κοινωνικό, το οικογενειακό και κάθε άλλος τομέας της ανθρώπινης πραγματικότητας.

Το φαινόμενο της επικοινωνίας δεν λαμβάνει χώρα μόνο με την απλή μετάδοση ενός μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη. Αντίθετα, μπορεί να αποκτήσει πολλές μορφές, ανάλογα με το σκοπό της επικοινωνίας και την κατάσταση κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιείται. Επίσης, εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία, το οικονομικό, κοινωνικό και το μορφωτικό επίπεδο των επικοινωνούντων ατόμων.

Προκειμένου τα άτομα να πετύχουν τον επικοινωνιακό στόχο τους, αλληλοεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο, διαμορφώνουν διαφορετικές επικοινωνιακές συμπεριφορές και χρησιμοποιούν διάφορους κώδικες, οι οποίοι εναλλάσσονται και οδηγούν τελικά στη δημιουργία διαφορετικών μορφών επικοινωνίας. Ορισμένες από τις βασικές μορφές επικοινωνίας θα αναφερθούν στη συνέχεια (Πίνακας 2).

<b>Βασικές Μορφές Επικοινωνίας</b>	
<b>1. Επικοινωνία σε σχέση με την εκφορά του λόγου</b>	<b>Λεκτική Επικοινωνία:</b> 1. Γραπτός λόγος 2. Προφορικός λόγος 3. Ηλεκτρονικός λόγος
<b>2. Επικοινωνία σε σχέση με το άτομο</b>	<b>Μη λεκτική Επικοινωνία:</b> 1. Proxemics (Προσεγγιστική Συμπεριφορά) 2. Vocalics (Χαρακτηριστικά φωνής) 3. Haptics (Απτική Συμπεριφορά) 4. Oculistics (Οπτική συμπεριφορά) 5. Kinesics-kinesthetics (Κίνηση στο χώρο) 6. Physical appearance (Φυσική εμφάνιση) 7. Chronemics (Χρήση του χρόνου) 8. Olfactics (Χρήση της όσφρησης) 9. Objectics – artifactics (Χρήση αντικειμένων) 10. Gustorics (Γευστική Συμπεριφορά) <b>Ενδοπροσωπική Επικοινωνία/ Αυτοεπικοινωνία Διαπροσωπική Επικοινωνία Ομαδική – Μαζική Επικοινωνία Παγκόσμια Επικοινωνία</b>
<b>3. Επικοινωνία σε σχέση με τα άτομα με ειδικές ανάγκες</b>	<b>Υποστηρικτική – Προσαρμοστική Επικοινωνία Μη βίαιη – Συμπνευτική Επικοινωνία</b>
<b>4. Επικοινωνία σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία</b>	<b>Διαπολιτισμική Επικοινωνία Περιβαλλοντική Επικοινωνία</b>

Πίνακας 2. Βασικές Μορφές Επικοινωνίας

### 1.2.1 Επικοινωνία σε σχέση με την εκφορά του λόγου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας πραγματώνεται μέσω δύο εκφραστικών οδών, της λεκτικής και τη μη λεκτικής. Ως λεκτική επικοινωνία, η οποία αποτελεί την πλέον ανεπτυγμένη μορφή επικοινωνίας και η οποία εντάσσεται στους ψηφιακούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ορίζεται μια σειρά από σημεία που συντίθενται, ανασυντίθενται και αποκόπτονται (γράμματα - σημεία, λέξεις, φράσεις, κείμενα), αποτελώντας συνδυαστικά ένα οργανωμένο σύνολο, δηλαδή, έναν κώδικα επικοινωνίας (Φραγκεδάκη, 2009).

Σύμφωνα με τον Chomsky (1964), η λεκτική επικοινωνιακή οδός βασίζεται στη λεκτική επικοινωνία, η οποία πραγματώνεται στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα. Ο κώδικας βρίσκεται σε έννοιες-προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής-ονοματοθεσίας, στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και στις αφηρημένες έννοιες, που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου και οι οποίες παίρνουν τη μορφή λέξεων-συμβόλων. Οι λέξεις, οι οποίες υπακούουν σε νοητικές νόρμες, καθορίζονται από συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Έπειτα, συντίθενται και με τη βοήθεια των φωνητικών οργάνων, αρθρώνονται και εκφέρονται κάθε φορά που κρίνεται σκόπιμο να συντελεστεί η εκπομπή κάποιου μηνύματος (Manuson & Tress, 2002).

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2009), το μήνυμα έχει συγκεκριμένο παραλήπτη ο οποίος, όταν το λάβει και το κατανοήσει, θα αντιδράσει ανάλογα, απαντώντας ή ενεργώντας κ.λπ.. Έτσι, αξιοποιείται το σύνολο των νευροβιολογικών και διανοητικών του λειτουργιών. Όπως ο ίδιος αναφέρει (2009:104), *«με τον τρόπο αυτό οριοθετείται συνοπτικά η τυπική λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία αποτελεί μέρος των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του ανθρώπου, καθώς το υπόλοιπο καταλαμβάνει η μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα»*.

Η γλώσσα, η οποία αποτελείται από ένα δυναμικό σύνολο χιλιάδων λέξεων που υπακούουν σε γραμματικούς, συντακτικούς και πραγματολογικούς κανόνες, σαν κορυφαίο επίτευγμα του ανθρώπου, προσφέρει το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας. Εκείνο που θα πρέπει να αναφερθεί σχετικά με τη λεκτική επικοινωνία, είναι η σύγχυση που συχνά παρατηρείται ανάμεσα στους όρους «ομιλία» και «γλώσσα» και «επικοινωνία». Η σχέση ανάμεσα σ' αυτούς τους όρους είναι ιεραρχική, καθώς η ομιλία είναι αποτέλεσμα της γλώσσας και η γλώσσα αποτελεί συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας (Crystal & Varley, 1998).

Ως ομιλία (speech) ορίζεται ο γλωσσικός κώδικας, η πραγμάτωση της γλωσσικής ικανότητας με την εκφορά των φθόγγων που συγκροτούν λέξεις και προτάσεις (Μπαμπινιώτης, 1998). Το ακουστικό ή ηχητικό σήμα αποτελεί προϊόν της συνδυασμένης δραστηριότητας των πνευμόνων, του λάρυγγα, της στοματικής και ρινικής κοιλότητας. Η ομιλία μεταφέρει το γλωσσικό μήνυμα μέσω συγκεκριμένων ηχητικών μονάδων οι οποίες συνδυάζονται για να σχηματίσουν λέξεις που με τη σειρά τους συνδυάζονται για να σχηματίσουν προτάσεις (Crystal & Varley, 1998. Παπαηλιού, 2005).



Αντίθετα, ως γλώσσα ορίζεται το σύνολο των σημείων και των κανόνων που δομούνται στη βάση κάποιας συγκεκριμένης διαδικασίας, αναφορικά με το πλαίσιο λειτουργίας ενός λαού. Ο Saussure, ο οποίος θεώρησε τη γλώσσα όργανο επικοινωνίας και όχι εκφραστικό μέσο ή αντικείμενο φιλοσοφικού προβληματισμού, αναφέρεται σ' ένα συλλογικό γλωσσικό σύστημα που μοιράζονται οι ομιλητές μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας (Παπαηλιού, 2005).

Σήμερα, έχουν καταγραφεί περισσότερες από επτά χιλιάδες γλώσσες. Επίσης, η γλώσσα αποτελεί έναν ζωντανό κώδικα, διαμορφωμένο ήδη από τα βάθη χιλιετιών, που εξακολουθεί να διαμορφώνεται και να προσλαμβάνει νέες λέξεις και δάνεια στοιχεία από άλλες γλώσσες, ενώ παράλληλα, μπορεί και να αχρηστεύει παλαιότερες λέξεις (Μπαμπινιώτης, 1998).

Στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας που μελετά την επικοινωνία, αναφέρεται ότι η λεκτική επικοινωνία χωρίζεται στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, ανάλογα με το μέσο που εκφέρεται. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, μέσω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, η λεκτική επικοινωνία αποτελείται πλέον από τον γραπτό, τον προφορικό και τον ηλεκτρονικό λόγο, με τη χρήση των e-mail να κερδίζει συνεχώς έδαφος.

Ως προφορική, λεκτική επικοινωνία νοείται ο τύπος της επικοινωνίας κατά την οποία το μήνυμα προς τον παραλήπτη μεταδίδεται μέσω λέξεων και φράσεων που εκπέμπονται από το φωνητικό σύστημα του ομιλητή - αποστολέα και συλλαμβάνονται από το ακουστικό σύστημα του ακροατή. Κύριος στόχος του προφορικού λόγου είναι η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας, επιτρέποντας και τη συνεχή μεταβολή του λεξιλογίου (Young & Travis, 2018). Μερικά παραδείγματα προφορικής επικοινωνίας αποτελούν οι διαπροσωπικές επαφές, οι συζητήσεις και οι τηλεφωνικές συνομιλίες.

Επίσης, η προφορική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ταχύτητα και αμεσότητα και μπορεί να τροποποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε συζήτησης. Επιπλέον, είναι στιγμιαία και λιγότερο χρονοβόρα από άλλες μορφές επικοινωνίας και είναι καταλληλότερη για τη μετάδοση καθημερινών αλλά και λιγότερο σημαντικών μηνυμάτων.

Πέρα από την προφορική λεκτική επικοινωνία, υπάρχει και η γραπτή επικοινωνία, η οποία τις περισσότερες φορές είναι διάυλος συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας (Chafe, 1982). Τόσο ο προφορικός, όσο και ο γραπτός λόγος διαφέρουν ως επικοινωνιακές δραστηριότητες, αφού ο προφορικός διαθέτει πλούσιο φορτίο ομιλίας

που συμβάλλει στη μετάδοση πληροφοριών, ενώ ο γραπτός διαθέτει μόνο τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Επίσης, στο γραπτό λόγο, ό,τι αναφέρεται θα πρέπει να λέγεται «ανοιχτά», με μόνη εξαίρεση τη «μουσική» στίξη, την οποία αποτελούν τα αποσιωπητικά, το θαυμαστικό, τα εισαγωγικά, το ερωτηματικό κ.ά., προσθέτοντας μ' αυτό τον τρόπο σημασίες δευτέρου επιπέδου, όπως είναι τα υπονοήματα, η ειρωνεία, οι συναισθηματικές σημασίες κ.λπ. (Brown & Yule, 1983).

Επιπλέον, ο γραπτός λόγος διαθέτει αποθηκευτική λειτουργία, σε αντίθεση με τον προφορικό. Ο γραπτός λόγος στηρίζεται στην προγραμματισμένη καταχώριση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, διαστέλλοντας έτσι την ανθρώπινη επικοινωνία έξω από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Μ' αυτό τον τρόπο, ο γραπτός λόγος αποσπάται από τα χωροχρονικά συμφραζόμενα της παραγωγής του και αποκτά ένα χαρακτήρα αυτονομίας μέσα στη διαδρομή του χρόνου (Stubbs, 1980. Halliday, 1985).

Για τον Ευαγγελόπουλο (1998), η εννοιολογική ανάλυση του λόγου, προφορικού και γραπτού, διαρθρώνεται σε δύο βασικές διαστάσεις, τη **γνωστική** και τη **συναισθηματική**. Η **γνωστική διάσταση** (denotation), αποτελεί τη δήλωση του λόγου, ενώ η **συναισθηματική** (connotation), την υποδήλωσή του, τη φόρτιση δηλαδή των λέξεων που άλλοτε είναι θετική ή αρνητική κι άλλοτε ουδέτερη.

Η λεκτική επικοινωνία συνδέεται άμεσα με την διαδικασία της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τον περιβάλλοντα χώρο του. Η επεξεργασία των μηνυμάτων που παραλαμβάνονται και η θετική ή αρνητική ανταπόκριση σε αυτά, θεωρείται αποτέλεσμα της λεκτικής επικοινωνίας. Η λεκτική επικοινωνία δεν είναι μόνο η απλή ανταλλαγή λέξεων και φράσεων μεταξύ δύο συνομιλητών. Κάθε άνθρωπος επεξεργάζεται και αντιδρά διαφορετικά στα λεκτικά μηνύματα.

Η αντίδραση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι το μορφωτικό υπόβαθρο του ατόμου, τα βιώματα και η συμπεριφορά του, οι αντιλήψεις του και τα πιστεύω του. Επίσης, η αντίδραση του ατόμου εξαρτάται και από τις χρονικές και περιβαλλοντικές συγκυρίες που χαρακτηρίζουν την εποχή στην οποία ζει.

Σύμφωνα με την έρευνα του Osgood (1966), κάθε λέξη φορτίζεται συναισθηματικά και δύναται να μεταφέρει συγκεκριμένα συναισθηματικά μηνύματα στον ακροατή. Έπειτα, ο ακροατής θα αντιδράσει ανάλογα με τη συναισθηματική φόρτιση που διακατέχεται τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Σε κάθε επικοινωνιακό περιβάλλον επικρατούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ορίζονται ως λεκτικά μοτίβα. Για παράδειγμα, οι παραινέσεις των νηπιαγωγών και οι επιβραβεύσεις ή οι λεκτικές παρατηρήσεις προς τα νήπια, αποτελούν λεκτικά μοτίβα. Ενώ θα μπορούσε να υπάρξει ποικιλία μοτίβων σχετικά με τα ιδιαίτερα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της κάθε νηπιαγωγού, έχει καταγραφεί ερευνητικά ένας περίπου κοινός κώδικας επικοινωνίας. Πολλά από αυτά τα στοιχεία του κώδικα χρησιμοποιούνται συχνά από νηπιαγωγούς και νήπια.

Τα μοτίβα είναι οι άγραφοι κανόνες της εκπαιδευτικής επικοινωνίας και εδραιώνονται κατά την έναρξη της εκπαίδευσης. Μερικά από αυτά τα μοτίβα είναι η προσφώνηση «κύριε» ή «κυρία» από τα νήπια, το σήκωμα του χεριού για να δώσουν απάντηση ή να υποβάλουν ερώτηση, το να μη σηκώνονται από τη θέση τους την ώρα του μαθήματος κ. ά. Η εδραίωση ή η κατάργηση αυτών των κανόνων, βρίσκεται στην επιλογή της νηπιαγωγού ή σε άλλους παράγοντες, όπως είναι η σχεσιοδυναμική της τάξης, η σχολική κουλτούρα, η νοοτροπία των νηπίων κ.λπ. (Σταμάτης, 2009).

Σύμφωνα με τον Ευαγγελόπουλο (1998), η λεκτική επικοινωνία βρίσκεται σε περισσότερο πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με τη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς η πρώτη διαθέτει έναν πιο συγκεκριμένο κώδικα απ' ό,τι η δεύτερη. Επίσης, ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει ορισμένα παραγλωσσικά φαινόμενα, τα οποία προσφέρουν πρόσθετες πληροφορίες κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, ενισχύοντας έτσι τον προφορικό λόγο.

### **1.2.2 Επικοινωνία σε σχέση με το άτομο**

Σύμφωνα με τον Argyle (1988), το μεγαλύτερο μέρος της διαπροσωπικής επικοινωνίας δεν «περνά» από τις λέξεις. Τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας πολύ συχνά συνοδεύουν τα λεκτικά συμπληρώνοντας ή/και διαψεύδοντάς τα, αποτελώντας ταυτόχρονα θεμελιώδη, αυτόνομη αλλά και καθοριστική διάσταση της αλληλεπίδρασης και της ανθρώπινης επαφής (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014).

Η μη λεκτική επικοινωνία κατακλύζει τις καθημερινές ανθρώπινες επαφές και αλληλεπιδράσεις και ταξινομείται σε κώδικες, δηλαδή σε οργανωμένα συστήματα συμβόλων και κανόνων έκφρασης. Κάθε κώδικας εκφράζεται μέσω διαφορετικού μη λεκτικού καναλιού, ενώ οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις προσώπου, οι χειρονομίες, τα φωνητικά χαρακτηριστικά και η διαπροσωπική απόσταση αποτελούν δυναμικούς φορείς μη λεκτικής επικοινωνίας. Το σώμα, το πρόσωπο, τα μάτια, ακόμα

και η φωνή, μπορούν να αποκαλύψουν τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων, χωρίς τα ίδια να μπορούν να αντιληφθούν ότι γίνονται πομποί μη λεκτικών μηνυμάτων ή ότι αντιδρούν σε μη λεκτικά μηνύματα άλλων ατόμων (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010).

Σύμφωνα με τον Πολεμικό και Κοντάκο (2000:166), *«ως μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να οριστεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης με μη λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός του λόγου. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική στις ανθρώπινες σχέσεις επειδή είναι αυτή που φανερώνει τα κρυμμένα συναισθήματα και κίνητρα του ανθρώπου. Οι μη λεκτικές αντιδράσεις μεταφέρουν το πραγματικό μήνυμα, αφού πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι πρόκειται για ακούσιες αντιδράσεις προερχόμενες από το αυτόνομο νευρικό σύστημα».*

Η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία καταλαμβάνει περισσότερο από το 70% της συνολικής επικοινωνιακής ικανότητας του ανθρώπου, επιτυγχάνεται με συσπάσεις των μυών του προσώπου. Οι συσπάσεις γίνονται ανεξάρτητα ή συνδυαστικά με τις κινήσεις των μελών του σώματος, οδηγώντας έτσι στην έκφραση συναισθημάτων. Επίσης, η μη λεκτική επικοινωνία δύναται να εμπλουτίσει την ομιλία με πραγματολογικά στοιχεία, δίνοντας μ' αυτόν τον τρόπο, το ακριβές νόημα στις λέξεις (Mehrabian, 1972).

Κάθε άνθρωπος είναι σε θέση να επικοινωνήσει μη λεκτικά, χρησιμοποιώντας το πρόσωπο, τα χέρια, ολόκληρο το σώμα του ή ορισμένα μόνο μέλη του, για την εξωτερική και την έκφραση ακούσιων και εκούσιων μηνυμάτων. Ιστορικά, η μη λεκτική επικοινωνία προϋπήρχε της λεκτικής, αφού οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν κυρίως το σώμα τους για να επικοινωνήσουν. Χωρίς τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, η λεκτική θα αποτελούσε μια στερεότυπη και ψυχρή γλώσσα, συναφή με αυτήν του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Babad, 2005).

Η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας συνδυαστικά με τη λεκτική, την εμπλουτίζει και της δίνει νόημα (Mehrabian, 1972). Σύμφωνα με τους Pease & Pease (2004), οι χειρονομίες, οι μορφασμοί, τα νεύματα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φωνής και τα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός περιεκτικού σε νοήματα, κώδικα επικοινωνίας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος body language (γλώσσα του σώματος) για να δηλωθεί ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας (Zhou & Zhang, 2008). Πέρα από τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας υπό την ευρύτερη έννοια, όπως

είναι η τέχνη και ο καλλωπισμός του σώματος, στο μη γλωσσικό κώδικα περιλαμβάνεται η μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία και η φωνητική μη λεκτική επικοινωνία (Philippot et al., 2003).

Η μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία απαρτίζεται από τους κινητικούς, τους φυσιοχημικούς και τους οικολογικούς διαύλους. Στους κινητικούς διαύλους ανήκουν η μιμική, οι χειρονομίες, το βλέμμα, οι κινήσεις και στάσεις του σώματος. Στους φυσιοχημικούς συγκαταλέγονται η όσφρηση, η γεύση, η σωματική επαφή, τα θερμικά ερεθίσματα. Τέλος, στους οικολογικούς διαύλους ανήκουν η διαπροσωπική απόσταση, η συμπεριφορά στο χώρο και η διευθέτηση των καθισμάτων (Kotzman, 1989. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Όσον αφορά τη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία, που αποτελεί και το κύριο αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής, αυτή σχετίζεται με τη φωνή και τα συνοδευτικά στοιχεία του λόγου, όπως είναι ο τονισμός και οι παύσεις. Επίσης, συνδέεται και με τους αυτόνομους τύπους, όπως είναι ο αναστεναγμός, το γέλιο, ο ξερός βήχας κ.ά. (Guerrero & Hecht, 2008).

Μία από τις μεγαλύτερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία είναι η έρευνα του Mehrabian που πραγματοποιήθηκε το 1967 και η οποία απέδειξε ότι το 7% της ανθρώπινης επικοινωνίας καταλαμβάνεται από τη λεκτική επικοινωνία, το 55% από τη γλώσσα του σώματος και το 38% από τον τόνο της φωνής (Mehrabian & Wiener, 1967). Επομένως, οι άνθρωποι επικοινωνούν κατά 93% αξιοποιώντας τη μη λεκτική επικοινωνία. Βέβαια, η έρευνα του Mehrabian ήταν προσανατολισμένη στην ανθρώπινη επικοινωνία γενικότερα και όχι στην επικοινωνία που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Όσον αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία υπό την ευρύτερη έννοια, επισημαίνεται ότι αυτή έχει επικοινωνιακή αξία, αφού οι άνθρωποι εκπέμπουν μη λεκτικά μηνύματα ακόμα και μέσω της εμφάνισής τους. Ο τρόπος ένδυσης και υπόδησης, το βάψιμο των μαλλιών και του προσώπου, το χτένισμα και τα κοσμήματα, μαρτυρούν πολλά για την προσωπικότητα του ατόμου, παρ' όλο που οι περισσότεροι τα χρησιμοποιούν για τη βελτίωση της κοινωνικής τους εικόνας (Steele, 2002).

Επίσης, στη μη λεκτική επικοινωνία υπό την ευρύτερη έννοια, ανήκει και η τέχνη με τις διάφορες μορφές της, όπως είναι η μουσική, το θέατρο, ο χορός, κ.ά. Οι άνθρωποι χρησιμοποιώντας τες, είναι σε θέση να επικοινωνήσουν μη λεκτικά, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους. Για παράδειγμα, μέσω της μελωδίας ενός κλασικού κομματιού μουσικής, μπορεί να κατανοήσει κάποιος τη συναισθηματική

κατάσταση του συνθέτη. Επίσης, παρακολουθώντας ένα θεατρικό έργο, μπορεί και πάλι κάποιος να κατανοήσει το ψυχικό κόσμο τόσο του σεναριογράφου, όσο και των ηθοποιών.

Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η μη λεκτική επικοινωνία που εκπέμπει ο ηλεκτρονικός λόγος. Πλέον η ανθρώπινη επικοινωνία κατακλύζεται από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως είναι το κινητό, το λάπτοπ, η τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Κάθε μία από αυτές τις ηλεκτρονικές συσκευές συμβάλλει στη δημιουργία προσωπικών κατασκευών, οι οποίες μαρτυρούν στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου που τα δημιουργεί. Παράλληλα, τα άτομα μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους, ακόμα και τα συναισθήματά τους (Knapp, Hall & Horgan, 2014).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η λεκτική επικοινωνία αποτελεί προϊόν της συνείδησης του ατόμου που επικοινωνεί. Αντίθετα, η μη λεκτική επικοινωνία, κυρίως όταν δεν είναι σκόπιμη, προδίδει συχνά το ασυνείδητο. Βρίσκεται πιο κοντά σε αυτό και διαφεύγει από τον υποκειμενικό και κοινωνικό έλεγχο του ατόμου, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο αντιφατικά μηνύματα, τα οποία είναι καθοριστικά για την έκβαση της επικοινωνίας. Έτσι, *το σώμα δέχεται ερήμην του εγγράφους*, όπως είναι οι εκφράσεις προσώπου και οι επιλογές στην ένδυση, *γι' αυτό και λέμε ότι μιλά* (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014:92-93).

Η μη λεκτική επικοινωνία συχνά χαρακτηρίζεται από αμφισημίες αλλά και πολυσημίες, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα προσποιήσεων και διαπραγματεύσεων, αποσκοπώντας στην επικράτηση ενός συγκεκριμένου ορισμού της κατάστασης. Επίσης, τα μη λεκτικά σήματα έχουν και πολλαπλές αναγνώσεις πέρα από τις πολλαπλές σημασίες. Είναι σε θέση να αναιρούν, να συμπληρώνουν, να τονίζουν, να αντικαθιστούν ή και να ρυθμίζουν τα λεκτικά μηνύματα, επιτελώντας μ' αυτόν τον τρόπο μεταεπικοινωνιακές λειτουργίες (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967. Gamble & Gamble, 2014).

Στον τομέα της επικοινωνίας σε σχέση με το άτομο, εμπίπτει και η ενδοπροσωπική επικοινωνία ή αυτοεπικοινωνία, η οποία ταυτίζεται με τον εσωτερικευμένο λόγο. Αφορά μια άτυπη μορφή επικοινωνίας, αφού η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη δύο τουλάχιστον ατόμων. Το άτομο ουσιαστικά συνομιλεί με τον εαυτό του, επεξεργαζόμενο ερεθίσματα του περιβάλλοντος, προσπαθώντας να πάρει αποφάσεις. Πρόκειται για έναν φανταστικό αλλά πολύπλοκο διάλογο με τον εαυτό του, η μελέτη του οποίου μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση και τη

βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Lederman, 2002). Η ενδοπροσωπική επικοινωνία, πέρα από τον εσωτερικευμένο διάλογο, μπορεί να περιλαμβάνει πράξεις φαντασίας και οραματισμού, ακόμα και ανάκληση γεγονότων από τη μνήμη (McLean, 2005).

Ουσιαστικά αφορά τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου. Ο άνθρωπος, ως σκεπτόμενο ον, κατακλύζεται καθημερινά και συνεχώς από χιλιάδες σκέψεις, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε κάποια ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να αποσκοπούν στη λήψη αποφάσεων. Έτσι, το άτομο μπορεί να σκέφτεται καθώς περπατάει, σχεδιάζει το μέλλον του, εκτελεί μια πράξη κ.λπ. Όλα αυτά, αποτελούν μέρος της ενδοπροσωπικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Shedletsky (1989), ο οποίος εξέτασε την ενδοπροσωπική επικοινωνία μέσα από τα οκτώ βασικά συστατικά της επικοινωνίας (πηγή, δέκτης, μήνυμα, κανάλι, ανατροφοδότηση, περιβάλλον, περιεχόμενο και παρεμβολή), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλες οι αλληλεπιδράσεις σε καθένα από αυτά τα οκτώ συστατικά, περνούν πρώτα μέσα από το άτομο. Μέρος της ενδοπροσωπικής επικοινωνίας αποτελούν και οι μεταφυσικές προσπάθειες του ανθρώπου να επικοινωνήσει με πνεύματα, με προγόνους ή ακόμα και με τα θεία.

Υπάρχουν πολιτισμοί, οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σ' αυτήν την μορφή επικοινωνίας, καταφεύγοντας στον μοναχισμό ή/και στον κλήρο ή απευθύνονται σε πνευματικά κέντρα και σε διαμεσολαβητές που πιστεύουν ότι επικοινωνούν με ανώτερες δυνάμεις. Η επικοινωνία με αόρατες, υπερφυσικές δυνάμεις ουσιαστικά φανερώνει την εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου να πιστέψει σε κάτι πιο δυνατό από τον ίδιο. Συνήθως καταφεύγει σε αυτές όταν αντιμετωπίζει κάποιο δυνατό πόνο ή κίνδυνο (McLean, 2005).

Όταν ανταλλάσσονται μηνύματα λεκτικά ή/και μη λεκτικά μεταξύ δύο προσώπων, τότε πρόκειται για την διαπροσωπική ή για την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Delamater, 2006). Πρόκειται για μία γνήσια μορφή επικοινωνίας και όχι άτυπη, όπως είναι η ενδοπροσωπική, αφού πλέον υπάρχει ένας αποστολέας, ένας παραλήπτης και μεταξύ τους ένα μήνυμα, τα οποία αποτελούν θεμελιώδη δομικά στοιχεία για την ανάπτυξη επικοινωνίας.

Στη διαπροσωπική επικοινωνία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το πλαίσιο επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο πλαίσιο απαρτίζεται από το χώρο της επικοινωνίας, το χρόνο, την κατάσταση μέσα στην οποία πραγματοποιείται, την παρουσία των

άλλων και τα γεγονότα που είχαν λάβει χώρα προηγουμένως, μεταξύ του πομπού και του δέκτη και είχαν διαμορφώσει τη μεταξύ τους σχέση (Παπαδοπούλου, 2008).

Λόγω της επικοινωνιακής προσαρμοστικότητας, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου να επικοινωνεί με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την κατάσταση, τα άτομα στα οποία απευθύνεται και το χώρο που βρίσκεται, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές έννοιες και όροι που προσπαθούν να προσδιορίσουν την επικοινωνιακή σχέση. Ένας από αυτούς τους όρους είναι η συμμετρική επικοινωνία, στην οποία οι επικοινωνιακοί σύντροφοι είναι ισότιμοι, ενώ όταν ανάμεσά τους υπάρχει κάποια σχέση εξουσίας, ορίζεται ως συμπληρωματική επικοινωνία (Μπίκος, 2004).

Για παράδειγμα, η επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίου, άντρα και γυναίκας ή η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε πρόσωπα που έχουν σχέση εξάρτησης και ο ρόλος τους είναι διαφορετικός από τον ρόλο του άλλου, τότε γίνεται λόγος για συμπληρωματική επικοινωνία (Μπασέτας, 2007). Όταν μελετάται η επικοινωνία στον τομέα της διοίκησης, πρόκειται για οριζόντια επικοινωνία, στην οποία οι επικοινωνιακοί σύντροφοι θεωρούνται ισότιμοι. Επίσης, αναφέρεται η ανοδική επικοινωνία, όταν ο κατώτερος απευθύνεται σε κάποιον ανώτερο του και η καθοδική, όταν ένας προϊστάμενος απευθύνεται στον υφιστάμενό του (Σαϊτής, 1994).

Στη διαπροσωπική επικοινωνία εμπίπτει και η τηλεπάθεια, το φαινόμενο δηλαδή κατά το οποίο μεταβιβάζονται εκούσια ή ακούσια συναισθήματα ή/και σκέψεις μεταξύ δύο ατόμων, που βρίσκονται σε μικρή ή μεγάλη απόσταση μεταξύ τους. Το φαινόμενο της τηλεπάθειας εκδηλώνεται άμεσα, διαισθητικά ή οραματικά. Αποδίδεται σε πνευματική επικοινωνία ανάμεσα σε έναν πομπό και σε έναν δέκτη ή στη μετάδοση ειδικών ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων μεταξύ τους (Luckhurst, 2002).

Η επικοινωνία μπορεί να λάβει χώρα και με περισσότερα από δύο πρόσωπα. Σ' αυτή την περίπτωση, γίνεται λόγος για ομαδική και μαζική επικοινωνία. Για παράδειγμα, όταν ένα άτομο απευθύνεται σε μια ομάδα ή σε ένα πλήθος ανθρώπων, τότε λαμβάνει χώρα η ομαδική ή μαζική επικοινωνία, αντίστοιχα. Η επικοινωνία αυτής της μορφής μπορεί να είναι είτε άμεση και να πραγματοποιείται δια ζώσης, είτε διαμεσολαβημένη και να πραγματοποιείται με τη χρήση κάποιου μαζικού μέσου ενημέρωσης. Και στις δύο περιπτώσεις, υπάρχει ένας ομιλητής και πολλοί ακροατές, μειώνοντας έτσι στο ελάχιστο τη δυνατότητα εναλλαγής επικοινωνιακών ρόλων (Gordon, 2005).

Όσον αφορά τη δυνατότητα διαλόγου, η ομαδική επικοινωνία επιτρέπει τη χρήση του, σε αντίθεση με τη μαζική που την καθιστά σχεδόν ανέφικτη. Ο συνθηματικός -



κηρυγματικός λόγος που επικρατεί και στις δύο αυτές επικοινωνιακές μορφές, αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας κοινής συνείδησης σε συγκεκριμένο θέμα. Ουσιαστικά, ο όρος μαζική επικοινωνία αναφέρεται στη μεταφορά μηνυμάτων με τη βοήθεια των μέσων μαζικής ενημέρωσης ή άλλων τεχνολογικών μέσων, σε μεγάλο αριθμό αποδεκτών, από έναν αμειβόμενο οργανισμό ή φορέα. Κοινή παράμετρο των δύο αυτών μορφών επικοινωνίας, αποτελεί η διαπροσωπική απόσταση. Ανάλογα την περίπτωση, διαφοροποιείται κλιμακωτά και κυμαίνεται από την εγγύτητα στη διαπροσωπική επικοινωνία έως την απομάκρυνση των ατόμων στη μαζική επικοινωνία (Τσαρδάκης, 1990).

Μια άλλη μορφή επικοινωνίας σε σχέση με το άτομο είναι και η παγκόσμια επικοινωνία. Η συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας στοχεύει στη διακρατική συνεργασία σε ποικίλα επίπεδα και αναπτύσσεται σε διεθνές ή παγκόσμιο επίπεδο (Thussu, 2006). Συνήθως λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε διπλωματικές αρχές, προκειμένου να συναφθούν διακρατικές συμφωνίες για την προώθηση εμπορικών συναλλαγών και την ανταλλαγή τεχνογνωσίας, αγαθών και προϊόντων ή και για μορφωτικές και πολιτιστικές συναλλαγές. Η ανάπτυξη διεθνών και υγιών σχέσεων μεταξύ των κρατών για την ευημερία των λαών, αποτελεί εξαιρετικής σημασίας, γι' αυτό και η παγκόσμια επικοινωνία, αποτελεί ύψιστη υποχρέωση της ανθρωπότητας (Kamalipur, 2006).

### **1.2.3 Επικοινωνία σε σχέση με τα άτομα για ειδικές ανάγκες**

Η επικοινωνία αποκτά διαφορετική μορφή όταν λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο όπου οι αποδέκτες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ομιλίας και γλωσσικής ικανότητας, συνήθως λόγω κάποιας εγκεφαλικής βλάβης. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως «υποστηρικτική» (Supportive Communication), «εναλλακτική» (Alternative Communication) (<https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/>) ή και «προσαρμοστική» (Adaptive Communication).

Η επικοινωνία αυτής της μορφής εκτός από τους διαφορετικούς τρόπους χρήσης της ομιλίας, χρησιμοποιεί και διαφορετικές τεχνικές και μέσα για την παραγωγή και την αποστολή του μηνύματος. Πρόκειται για τεχνικές και μέσα επικοινωνίας κατάλληλα για ανθρώπους που δυσκολεύονται ή/και αδυνατούν να κάνουν χρήση του

προφορικού λόγου, λόγω γενετικών ανωμαλιών, νευρολογικών παθήσεων, εγκεφαλικών ή άλλων τραυματισμών κ.λπ. (Beukelman & Mirenda, 1995).

Όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν καθημερινά υποστηρικτικές και εναλλακτικές επικοινωνιακές τεχνικές, όπως είναι οι εκφράσεις προσώπου, τα νοήματα και η γραφή (Ntouka, 2017). Όταν για παράδειγμα, σε μια προσπάθεια να υποστηριχθούν οι λέξεις με περισσότερα νεύματα και εξειδικευμένες γκριμάτσες σ' ένα θορυβώδες δωμάτιο, τότε γίνεται λόγος για υποστηρικτική ή εναλλακτική επικοινωνία. Πλέον υπάρχουν επικοινωνιακά μέσα, που με το πάτημα ενός κουμπιού μπορεί ο πάσχων να δηλώσει τις ανάγκες του.

Τέτοια επικοινωνιακά μέσα είναι οι γλωσσικοί πίνακες, οι εικόνες, οι χάρτες κ.λπ., στα οποία μπορούν να αναπαρασταθούν διάφορα αντικείμενα με τη μορφή εικόνων, ζωγραφιών, λέξεων, ειδικών συμβόλων ή ακόμα και με το συνδυασμό των παραπάνω μέσων. Η ενεργοποίηση αυτών των συσκευών μπορεί να γίνει πιέζοντας ένα κουμπί, με την εκπνοή αέρα, ή ανασηκώνοντας απλά τα φρύδια. Η συμβολή της τεχνολογίας στην υποστηρικτική επικοινωνία είναι τεράστια και εντυπωσιακή.

Οι χρήστες αυτών των μέσων δεν σταματούν να χρησιμοποιούν το λόγο. Αντίθετα, αυξάνονται οι επικοινωνιακές τους δυνατότητες, καθώς παρατηρείται βελτίωση των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, της σχολικής τους επίδοσης και της αυτοεκτίμησής τους. Τέλος, τους προσφέρεται η δυνατότητα απόκτησης ευκαιριών εργασίας (Sofer, 2018), μια δυνατότητα που είχε αποκλειστεί, δεδομένης της κατάστασής τους.

Στις ΗΠΑ, τη δεκαετία 1960-1970, αναπτύχθηκε από τον Marshall Rosenberg μια στρατηγική επικοινωνιακής διαδικασίας, η οποία ονομάστηκε Μη βίαιη ή Συμπνετική επικοινωνία (NonViolent or Compassionate Communication) (Σχεδ. 4). Σύμφωνα με αυτή την επικοινωνιακή στρατηγική, η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και προαγωγής της κοινωνικότητας. Η αυτοαποκάλυψη των σκέψεων και των συναισθημάτων, η οποία εμπνέει συμπόνια στους άλλους, όπως και η ενσυναίσθηση, η πλήρης κατανόηση δηλαδή και η αποδοχή του άλλου, είναι δύο βασικές επικοινωνιακές παράμετροι αυτής της στρατηγικής (Rosenberg, 2001). Η Μη Βίαιη Επικοινωνία, γνωστή διεθνώς με τον όρο «Nonviolent Communication», συμβάλλει στην αντίληψη, στον εντοπισμό και στη διαχείριση της βίας που δέχεται ή που ασκεί το άτομο καθημερινά απέναντι στους άλλους, αλλά και προς τον ίδιο τον εαυτό του.

Σκοπός αυτής της μορφής επικοινωνίας είναι να βοηθήσει σταδιακά το άτομο να απελευθερωθεί συναισθηματικά, για να μπορέσει να ζήσει χωρίς ενοχή, ντροπή και φόβο. Γι' αυτό το λόγο, αυτή η επικοινωνιακή μορφή εστιάζει στις βαθύτερες ανάγκες και στα συναισθήματα του ατόμου που βιώνει ανά πάσα στιγμή. Μ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να συνυπάρχει με τους άλλους γύρω του, με αρμονικό και ευχάριστο τρόπο (Ntouka & Stamatis, 2018).

Ουσιαστικά, πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος βάσει της φύσης του λειτουργεί με ανθρωπιά απέναντι στους άλλους και στον εαυτό του, αφού είναι φύσει συμπονετικό ον (Myers, 1998). Ο εμπνευστής αυτής της ιδέας στοχεύει στην εξεύρεση τρόπων μέσω των οποίων θα αποκαλύπτεται αυτή η φυσική τάση των ανθρώπων και θα μετατρέπεται σε κινητήριο δύναμη μη βίαιων, διαπροσωπικών σχέσεων επικοινωνίας (Rosenberg, 1999).

Η μη βίαιη ή συμπονετική επικοινωνία θεωρεί τη βία, ψυχολογική ή σωματική, προϊόν κοινωνικής μάθησης και εστιάζει στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών χωρίς την ύπαρξη συγκρούσεων. Βέβαια, κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί μόνο όταν οι άνθρωποι θα είναι σε θέση να κατανοούν ουσιαστικά τις ανάγκες των άλλων, αλλά και τα συναισθήματά τους, τα οποία συνοδεύουν τις προσπάθειες για ικανοποίηση αυτών των αναγκών.

Ως μορφή επικοινωνίας, στηρίζει την ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων των συνομιλητών, η οποία αποτελεί κι έναν από τους τρεις άξονες στους οποίους επικεντρώνεται η μη βίαιη επικοινωνία. Επιπλέον, αποφεύγει την αρνητική κριτική αξιολόγηση ή τη συνεχή επίκριση του άλλου και προσπαθεί να εδραιώσει τη βαθύτερη κατανόηση των λόγων και των ενεργειών του συνομιλητή με καλή πρόθεση. Τέλος, η σαφήνεια των αιτημάτων και η διατύπωσή τους με παρακλητικό κι όχι επιτακτικό τρόπο προς τον συνομιλητή, αποτελεί άλλο ένα βασικό χαρακτηριστικό της μη βίαιης ή συμπονετικής επικοινωνίας (Rosenberg, 2012).

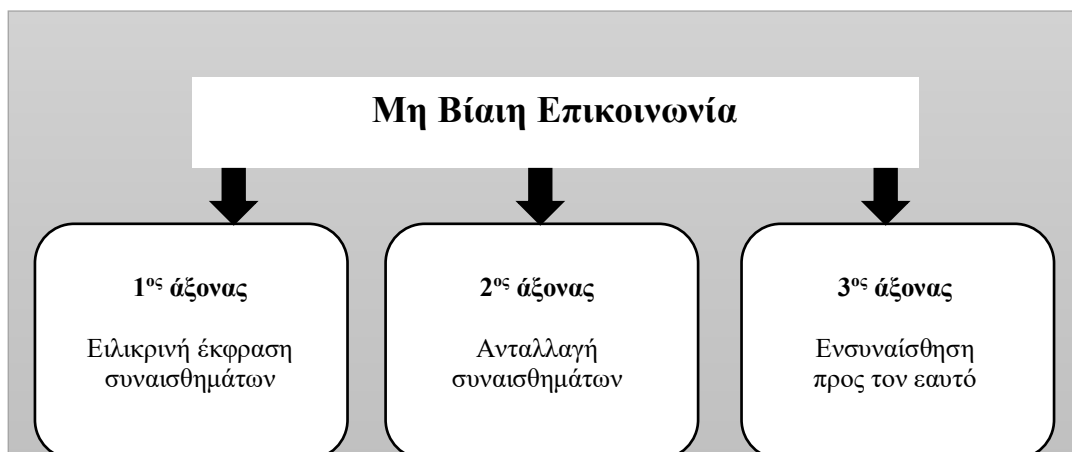
Οι άνθρωποι δεν επικοινωνούν μόνο για την ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά και για την ανταλλαγή συναισθημάτων. Ως συναισθηματική επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται αμοιβαία συναισθήματα, ανάμεσα στους επικοινωνιακούς συντρόφους (Rosenberg, 2003). Αυτή η μορφή επικοινωνίας μπορεί να είναι είτε αυθόρμητη είτε επιτηδευμένη.

Συνήθως, τα άτομα με αυξημένη εκφραστικότητα, τα οποία χαρακτηρίζονται ως εξωστρεφή, εκφράζονται χωρίς ενδοιασμούς και χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τους τις συνέπειες των πράξεών τους. Ορισμένοι όμως, χάρη των ηθικών, κοινωνικών και

πολιτισμικών κανόνων, εκφράζονται ανάλογα με την κατάσταση. Σε μια προσπάθεια να δείξουν ότι συμμερίζονται τα συναισθήματα των επικοινωνιακών τους συντρόφων, προσποιούνται συνειδητά, αναπτύσσοντας έτσι δεσμούς αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, προάγοντας και οδηγώντας στην τελεσφόρηση της επικοινωνιακής διαδικασίας. Δεν είναι πρόπον, για παράδειγμα, να γελάει κανείς την ώρα που ο επικοινωνιακός του σύντροφος αναφέρεται σε ένα θλιβερό συμβάν.

Γι' αυτό το λόγο, η μη βίαιη επικοινωνία αναφέρεται στην ενσυναισθητική ακρόαση, στην ικανότητα του ατόμου να αφουγκράζεται τον συνομιλητή του και να τον βοηθά να εκφράσει αυτά που κρύβει μέσα του. Πρόκειται για μια πλήρη αλλά και αμιγή παρουσία τόσο στον πόνο όσο και στη χαρά του άλλου. Όταν κάποιος ακούει πραγματικά το συνομιλητή του, αποκτά μια ψυχική επαφή μαζί του και μπορούν να επικοινωνήσουν ακόμα πιο αποτελεσματικά (Rosenberg, 2015).

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας της μη βίαιης επικοινωνίας αναφέρεται στην ενσυναίσθηση προς τον εαυτό, στον τρόπο δηλαδή που συμπεριφέρεται κανείς στον εαυτό του. Ο Rosenberg (2012) πιστεύει ότι θα πρέπει το άτομο να αφουγκράζεται τον εαυτό του και να τον αντιμετωπίζει με την ίδια ανθρωπιά και αγάπη που αντιμετωπίζει τους συνανθρώπους του, προκειμένου να κατανοήσει και να αγαπήσει τον εαυτό του.



Σχεδιάγραμμα 4. Άξονες της Μη Βίαιης Επικοινωνίας

Συγκεντρωτικά και σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η μη βίαιη επικοινωνία αποτελεί την ενοποίηση τεσσάρων στοιχείων. Τα στοιχεία είναι τα εξής:

Η **συναίσθηση**, ως το πρώτο στοιχείο, αποτελεί το σύνολο των αρχών που υποστηρίζουν μια ζωή με συμπόνια, θάρρος, αυθεντικότητα και συνεργασία.

Η *γλώσσα* αναφέρεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι λέξεις μπορούν να συμβάλλουν στη σύνδεση ή στην αποστασιοποίηση των ατόμων.

Το τρίτο στοιχείο, η *επικοινωνία* επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ζητήσει κανείς αυτό που επιθυμεί. Επίσης, στους τρόπους να ακούει κάποιος αποτελεσματικά τον συνομιλητή του, ακόμα κι όταν διαφωνούν και στους τρόπους που του επιτρέπουν να προβεί σε επίλυση των προβλημάτων, χωρίς να θίγεται κάποιος από τους συνομιλητές.

Τέλος, τα *μέσα επιρροής* αφορούν τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε η δύναμη της επικοινωνίας να μοιράζεται ανάμεσα στους συνομιλητές και όχι στον τρόπο με τον οποίο αυτή η δύναμη χρησιμοποιείται για την επιβολή πάνω σε κάποιον από τους συνομιλητές (Salaberrios, 2019).

Ο ίδιος ο Rosenberg (2015) αναφέρει ότι η μη βίαιη επικοινωνία προσφέρει το δρόμο για μια ειλικρινή επικοινωνία. Αυτή η ειλικρινής επικοινωνία λαμβάνει χώρα χωρίς κριτική, προσβολές ή κακοποιήσεις και χωρίς καμία διανοητική διάγνωση που να υποδηλώνει την ύπαρξη κακίας.

#### **1.2.4 Επικοινωνία σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία**

Μία μορφή επικοινωνίας που εμπίπτει σ' αυτήν την υποκατηγορία αποτελεί η διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία δύναται να συμβάλλει στην πολιτιστική, τεχνολογική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη μιας χώρας. Πρόκειται για μια μορφή επικοινωνίας κατά την οποία αλληλοεπιδρούν δύο ή περισσότερα άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Οι ομάδες αυτές μπορεί να είναι είτε διεθνείς και διαθρησκευτικές, είτε διεθνικές και διαφυλετικές (Leeds-Hurwitz, 2017).

Σκοπός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι να γεφυρώσει τις διαφορές λαών και πολιτισμών που εμφανίζουν διαφορές στην κουλτούρα, τη γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα κ.λπ. Να καταφέρουν άτομα που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να ανταλλάξουν πληροφορίες και να εδραιωθεί μεταξύ τους ο αλληλοσεβασμός, ώστε να μην υπάρχουν κρούσματα ανταγωνισμού, μισαλλοδοξίας και συγκρούσεων σε διάφορα επίπεδα (Σταμάτης, 2013).

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία, οι διαφορές των επικοινωνιακών συντρόφων οφείλονται στα διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα που διαθέτουν για τον κόσμο, κυρίως λόγω των διαφορών που είναι υπαρκτές ανάμεσα στους πολιτισμούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η επικοινωνία να καθίσταται αποτελεσματική μόνο όταν οι

επικοινωνούντες γνωρίζουν ότι αυτός που βρίσκεται απέναντι τους ανήκει σε διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα (Κεσίδου, 2007).

Σε έναν κόσμο παγκοσμιοποιημένο και διεθνοποιημένο, η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για μια αρμονική και ειρηνική συνύπαρξη των λαών σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι επικοινωνιακοί σύντροφοι στηρίζονται σε διαφορετικό υπόβαθρο και κινούνται σε διαφορετικούς ορίζοντες. Πλέον, η μείωση των αποστάσεων και η παγκοσμιοποίηση είναι οι δύο βασικές παράμετροι που διευκολύνουν την εδραίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι αερομεταφορές και τα δίκτυα ηλεκτρονικής τηλεπικοινωνίας εκμηδενίζουν τις αποστάσεις και επιτρέπουν την ελεύθερη μετακίνηση και επικοινωνία των πολιτών από διαφορετικές εθνικότητες. Ειδικά με τα δίκτυα ηλεκτρονικής τηλεπικοινωνίας οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν με όποιον θέλουν ανεμπόδιστα, ετεροχρονισμένα ή και σε πραγματικό χρόνο, όπου κι αν βρίσκεται ο συνομιλητής τους.

Οι δυσκολίες που συχνά συναντώνται στη διαπολιτισμική επικοινωνία, πέρα από τη χρήση της διαφορετικής γλώσσας, μπορεί να οφείλονται στη λειτουργία της αντίληψης και κυρίως στην ύπαρξη των εθνικών στερεοτύπων. Τα εθνικά στερεότυπα αφορούν τις διαδεδομένες απόψεις για τους άλλους λαούς ή για τις άλλες κοινωνικές ομάδες, που εκφράζονται ως γενικεύσεις. Εκείνο, όμως, που θα πρέπει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι στη σχολική τάξη η ευθύνη τόσο για την επιτυχία όσο και για την αποτυχία της επικοινωνίας, οφείλεται κατά κύριο λόγο στη νηπιαγωγό.

Η νηπιαγωγός της τάξης, μέσω της συμπεριφοράς της και μέσω των εκπαιδευτικών τεχνικών που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει, θα βοηθήσει τα νήπια να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (Παπαδοπούλου, 2008). Επιπλέον, θα συμβάλει στο να κατανοήσουν τα νήπια τη διαφορετικότητα, αλλά και την ομορφιά αυτής της διαφορετικότητας μεταξύ των συμμαθητών τους.

Επίσης, όσον αφορά την παγκοσμιοποίηση, θεωρείται ότι σαν φαινόμενο έχει συμβάλει στην εξάλειψη των διακρίσεων και των διαφορών. Αφενός οι τοπικές αγορές αδυνατούν να πουλήσουν παραδοσιακά προϊόντα, δημιουργώντας δυσαρέσκεια κυρίως στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και αφετέρου, όλοι οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση στα ίδια προϊόντα, σε όποια περιοχή κι αν βρίσκονται. Οι άνθρωποι πλέον παγκοσμιοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία κάθε δραστηριότητά τους, καθιστώντας αναγκαία την εδραίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Βαλάση, 2008).

Στην επικοινωνία σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η περιβαλλοντική επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Flor (2004), η περιβαλλοντική επικοινωνία αποτελεί την συνδυαστική εφαρμογή των θεωρητικών προσεγγίσεων, των αρχών, των στρατηγικών και των τεχνικών της επικοινωνίας, που αφορούν τη διαχείριση και την προστασία του περιβάλλοντος. Ουσιαστικά, πρόκειται για τη συνένωση διαφόρων μορφών επικοινωνίας με σκοπό την ανάπτυξη του κοινωνικού διαλόγου για τα θέματα του περιβάλλοντος. Όμως, κατά βάσει, πρόκειται για έναν νέο όρο, χωρίς την ύπαρξη κάποιου ευρέως αποδεκτού ορισμού, γι' αυτό και κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για την έννοια της περιβαλλοντικής επικοινωνίας.

Για τον Harrison (1993), η περιβαλλοντική επικοινωνία αποτελεί μια ανοιχτή, αμφίδρομη ανταλλαγή ανάμεσα σε άτομα που ενδιαφέρονται για κάποιο συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα. Επίσης, για τον Bolli (2000), η περιβαλλοντική επικοινωνία ορίζεται ως η μετάδοση και η ανταλλαγή πληροφοριών που σχετίζονται άμεσα με το περιβάλλον. Μ' αυτόν τον τρόπο αντιπροσωπεύεται μια αμοιβαία διαδικασία μάθησης.

Ο Cox (2010) αναφέρει ότι στην περιβαλλοντική επικοινωνία εντάσσονται επτά βασικοί τομείς μελέτης. Οι τομείς αυτοί είναι η περιβαλλοντική ρητορική, η περιβαλλοντική δημοσιογραφία, το κοινωνικό μάρκετινγκ, η συμμετοχή του κοινού για τη λήψη περιβαλλοντικών αποφάσεων, οι εκστρατείες προώθησης περιβαλλοντικών ζητημάτων, η περιβαλλοντική συνεργασία, η επίλυση των συγκρούσεων και η δημοσιοποίηση των κινδύνων και των αναπαραστάσεων της φύσης στη λαϊκή κουλτούρα και στο πράσινο μάρκετινγκ. Για τον OECD (1999), η περιβαλλοντική επικοινωνία αποτελεί μια σχεδιασμένη και στρατηγική χρήση του φαινομένου της επικοινωνίας και των ΜΜΕ, η οποία αποσκοπεί στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη του σχεδιασμού της πολιτικής, της συμμετοχής πολιτών, αλλά και της εφαρμογής προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα στην περιβαλλοντική βιωσιμότητα.

Σ' αυτήν την μορφή επικοινωνίας, μελετώνται οι μέθοδοι και οι πρακτικές που εφαρμόζουν τα άτομα, τα ιδρύματα, οι οργανώσεις ή οι κοινωνίες προκειμένου να προστατεύσουν το περιβάλλον. Αυτές οι μέθοδοι και οι πρακτικές προκύπτουν από διεθνή περιβαλλοντικά δεδομένα και στοχεύουν στην αποδοτικότερη διαχείριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στην εξεύρεση λύσεων για τη διασφάλιση της αειφορίας του.

Πρόκειται, ουσιαστικά, για το οικολογικό κίνημα το οποίο έγινε ευρέως γνωστό μέσω της περιβαλλοντικής επικοινωνίας, αφού τα περιβαλλοντικά θέματα προβλήθηκαν σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Εξάλλου, η περιβαλλοντική επικοινωνία περιλαμβάνει όλες τις μορφές επικοινωνίας, οι οποίες δεσμεύονται με την κοινωνική συζήτηση αναφορικά με περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα, όπως είναι η διαπροσωπική, η ομαδική, η δημόσια κ.λπ. (Flor, 2004).

Η περιβαλλοντική επικοινωνία αξιοποιείται στη βάση δύο θεσμικών λειτουργιών, της *πραγματιστικής* και της *συντακτικής*. Η *πραγματιστική* λειτουργία προσδιορίζει όλες εκείνες τις δυνατότητες με τις οποίες μπορούν να στηριχθούν άνθρωποι και οργανισμοί. Όταν οι άνθρωποι ή οι οργανισμοί συνεργαστούν αποτελεσματικά, βραχυπρόθεσμα θα επιφέρουν αξιόλογα αποτελέσματα στην υλοποίηση περιβαλλοντικών πρακτικών (Meisner, 2007).

Η *συντακτική* λειτουργία αναφέρεται στη μακροπρόθεσμη διαμόρφωση αντιλήψεων και στη διαμόρφωση στάσεων, ιδεολογιών και αξιών για τα προβλήματα προστασίας του περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μεθόδους και τις διαδικασίες επικοινωνίας που αναφέρονται στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Για παράδειγμα, στην κατηγορία αυτή ανήκουν η ρητορική για τις περιβαλλοντικές αντιπαραθέσεις, ο ρόλος των MME στα περιβαλλοντικά ζητήματα και στην αντιμετώπισή τους, η περιβαλλοντική μεσολάβηση, αλλά και η επίλυση τυχόν συγκρούσεων (Meisner, 2007).

Η εφαρμογή της περιβαλλοντικής επικοινωνίας στο σχολείο γίνεται με την πραγματοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νηπίων και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα που αφορούν το τοπικό τους περιβάλλον. Άλλωστε, η περιβαλλοντική επικοινωνία κινητοποιεί όλες τις συναισθηματικές και τις πνευματικές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (OECD, 1999).

Βέβαια, πέρα από τις βασικές μορφές επικοινωνίας που παρουσιάστηκαν παραπάνω και τοποθετήθηκαν σε επιμέρους κατηγορίες, μελετώντας κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία, συναντά πλήθος επιθετικών προσδιορισμών που συνοδεύουν τον όρο «επικοινωνία». Αυτοί οι επιθετικοί προσδιορισμοί προσπαθούν να εντάξουν τον όρο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, με σαφή χαρακτηριστικά και εξειδικευμένες λειτουργίες. Μερικοί από αυτούς τους επιθετικούς προσδιορισμούς είναι άμεση/έμμεση επικοινωνία, ανοιχτή, γονεϊκή, γραπτή, δημοκρατική, διαφυλική,



διευθυντική, ειδική, εμπιστευτική, ηθική, καλλιτεχνική, οπτική κ.π.ά., η ανάλυση των οποίων δεν αφορά το σκοπό της παρούσας διατριβής.

## **Κεφάλαιο 2ο**

### **Διδακτική Επικοινωνία στην Προσχολική Αγωγή**

Ο Πλάτωνας υποστηρίζει ότι η παιδεία είναι ο δεύτερος ήλιος για τον άνθρωπο (Τζαβάρας, 2006). Αν αναλογιστεί κανείς τη σημασία του ήλιου για την ανθρώπινη ύπαρξη, τότε θα μπορέσει πολύ εύκολα να κατανοήσει και τη σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ανθρώπινου πνεύματος. Η πνευματική καλλιέργεια αποτέλεσε το μεγαλύτερο αγαθό για τον άνθρωπο, αφού συνέβαλε στην ανάπτυξη κοινωνικών ομάδων και στην εξέλιξη του ανθρώπινου είδους, όπως το γνωρίζουμε σήμερα. Η μόρφωση πλέον θεωρείται αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου και αποτελεί βασικό, καταλυτικό και ταυτόχρονα καθοριστικό παράγοντα για την πορεία και την εξέλιξη της ζωής του.

Η ανάγκη για μόρφωση και κυρίως για μάθηση, οδήγησε την Πολιτεία στη δημιουργία θεσμών και Ιδρυμάτων (δημοσίων και ιδιωτικών) για την παροχή αγωγής. Τα μέσα παροχής υπήρξαν η οικειοποίηση της γνώσης και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Η οργανωμένη παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων λαμβάνει χώρα με τη διαδικασία της διδασκαλίας (Πυργιωτάκης, 2009), η οποία αποτελεί μέρος του ευρύτερου πεδίου της Διδακτικής, που αποτελεί και το βασικό αντικείμενο μελέτης του παρόντος κεφαλαίου.

#### **2.1 Διδακτική και Διδακτική Επικοινωνία**

Η Διδακτική εμφανίστηκε την τρίτη χιλιετία π.Χ. σε λαούς της Μεσοποταμίας και της Μεσογείου (Σάλτας, 2009). Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών αυτής της εποχής ήταν η διδασκαλία της γραφής, της αριθμητικής και της γεωμετρίας. Απώτερος σκοπός ήταν η εξυπηρέτηση του κοινωνικού συστήματος και όχι του ατόμου. Αργότερα, στην ελληνική κλασική περίοδο, η εκπαίδευση στόχευε σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα με τη δημιουργία του σχολείου και με τον εμπλουτισμό φιλολογικών, μουσικών και φυσικής αγωγής μαθημάτων. Η δημιουργία των σχολείων οδήγησε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά αντικείμενο και εκπαιδευτική βαθμίδα και στη δόμηση επτά ελεύθερων επιστημών. Θεσπίστηκαν οι επιστήμες της

γραμματικής, της ρητορικής, της διαλεκτικής, της αστρονομίας, της γεωμετρίας, της αριθμητικής και της μουσικής. Το σύγχρονο σχολείο, όπως έχει δομηθεί, φέρει αρκετά κληρονομικά στοιχεία από το ελληνορωμαϊκό σχολείο και από το σχολείο του μεσαίωνα (Χαραλαμπίδης, 2001).

Ο όρος Διδακτική χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ratichius (W. Ratichius, 1571-1635) το 17ο αιώνα και καθιερώθηκε αργότερα. Συγκεκριμένα, καθιερώθηκε το 1967 από τον Comenius (J. Comenius, 1591-1670) με το έργο του “Μεγάλη Διδακτική” (“Didaktika Magna). Η Διδακτική κατάφερε τελικά να εδραιωθεί ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής την εποχή του Wilhem Dilthey (Wilhem Dilthey, 1833 - 1911). Ο ίδιος αγωνίστηκε για την ανεξαρτητοποίηση αλλά και την αυτονομία της Παιδαγωγικής από τη Φιλοσοφία, θεωρώντας την Πνευματική Επιστήμη (Δερβίσης, 2002).

Πριν γίνει περαιτέρω ανάλυση της έννοιας της Διδακτικής, κρίνεται σκόπιμο να διαχωριστεί από την έννοια της διδασκαλίας, καθώς πολύ συχνά αυτοί οι δύο όροι συγχέονται. Αφενός, η διδακτική αποτελεί τον τομέα που ασχολείται με τη συστηματοποίηση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Λαμβάνει μέριμνα για τις ενέργειες της εκπαιδευτικού και για τη δραστηριοποίηση των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Αφετέρου, η διδασκαλία αποτελεί μέρος του ευρύτερου τομέα της Διδακτικής και αποτελείται από μεθόδους. Επίσης, προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «δάω», που σημαίνει δίνω και παίρνω γνώση. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία ανταλλαγής της γνώσης, ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Σάλτας, 2009).

Με τον όρο Διδακτική γίνεται αναφορά σε έναν κλάδο της Παιδαγωγικής, ο οποίος έχει ως αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής, τη Διδασκαλία. Ασχολείται με τους γενικούς κανόνες και τις αρχές που θα πρέπει να τηρούνται στη διδασκαλία (**Γενική Διδακτική**) και με τις μεθόδους και τις τεχνικές για τη διδασκαλία του κάθε ειδικού μαθήματος (**Ειδική Διδακτική**) (Μαυροειδής, 2011).

Επίσης, η Διδακτική χωρίζεται σε **Παλαιά** και **Νέα Διδακτική**. Στην **Παλαιά Διδακτική**, η διδασκαλία αναφέρεται ως η συνειδητή μετάδοση γνώσεων και η συστηματική μόρφωση της διάνοιας του μαθητή, αποκλειστικά και μόνο με το λόγο. Στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας βρίσκεται η εκπαιδευτικός, που συγκεντρώνει όλη την εξουσία στο πρόσωπό της. Κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, προσφέρει στους μαθητές πλήθος πληροφοριών. Η διαδικασία της διδασκαλίας αφορά μόνο την εκπαιδευτικό και οι μαθητές δέχονται παθητικά τη γνώση, αποστηθίζοντάς την

μηχανικά. Δεν παρέχεται καμία δυνατότητα συζήτησης περαιτέρω προβληματισμών, καταδικάζοντάς τους μαθητές μ' αυτόν τον τρόπο σε αδράνεια (Πυργιωτάκης, 2009).

Η *Νέα διδακτική* δίνει έμφαση στη δηλωτική γνώση, στο «τι» θα διδαχθούν δηλαδή, οι μαθητές και στη διαδικαστική γνώση, στο «πώς» θα τη διδαχθούν. Ως επιστημονικός τομέας αναζητά τις κατάλληλες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας. Επιπλέον, αναζητά τις προϋποθέσεις που θα καταστήσουν αποτελεσματική την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Απώτερος στόχος της Νέας διδακτικής αποτελεί η επιστημονική και κοινωνική βελτίωση των μαθητών (Σάλτας, 2009).

Επίσης, επικρατεί μια αμφίδρομη διαδικασία μετάδοσης του παιδαγωγικού υλικού, αφού η εκπαιδευτικός πλέον είναι καθοδηγήτρια και συνεργάτιδα. Βοηθά τον μαθητή να αποκτήσει γνώσεις, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την κριτική του σκέψη. Σκοπός της εκπαιδευτικού είναι πλέον να μεταδώσει ουσιαστικές γνώσεις στον μαθητή που να συνδέονται με τις προσωπικές του εμπειρίες, ώστε να καθίσταται ευκολότερη η επεξεργασία αυτών των πληροφοριών και η κατανόησή τους (Κουτρούμπα, 2004).

Αξίζει να αναφερθεί πως, όπως διαχωρίζεται η Διδακτική σε παλαιά και νέα, έτσι και η διδασκαλία παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά, ανάλογα με την εποχή στην οποία λαμβάνει χώρα.

Η σύγχρονη Διδακτική δεν υπόσχεται στην εκπαιδευτικό την τέλεια μέθοδο διδασκαλίας που θα εξασφαλίσει την επιτυχία της διδασκαλίας της. Δεν παρέχει κανόνες και «συνταγές» επιτυχίας για πιστή εφαρμογή και προσήλωση. Αντίθετα, της προσφέρει γνώμες και απόψεις σχετικές με τα προβλήματα της διδασκαλίας, χωρίς ωστόσο να έχουν καθολική ισχύ. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να επιλέξει ποια μέθοδο διδασκαλίας της ταιριάζει καλύτερα και η οποία θα της επιτρέψει να ανταπεξέλθει στο μεγαλύτερο βαθμό. Αντίθετα, η παραδοσιακή διδακτική υποχρέωνε τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία θα έπρεπε να εφαρμόζονται απαρέγκλιτα από όλες τις εκπαιδευτικούς για κάθε μάθημα και σε κάθε τάξη (Κασιμάτη, 2008).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η σημασία του τρόπου μάθησης και κυρίως η έννοια και η σημασία της. Η μάθηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία με την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην κατασκευή και στη συγκρότηση της γνώσης. Ο μαθητής καλείται να οικειοποιηθεί τη γνώση και να τη διαχειριστεί δημιουργικά, χωρίς να την αποστηθίζει. Η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα των διδακτικών δραστηριοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του σχολικού πλαισίου (Βερτσέτης, 2003).

Η μάθηση αποτελεί πάντα το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που υφίσταται στο μυαλό του μαθητή και όχι μια απλή απορρόφηση ή μεταφορά των γνώσεων που διδάσκονται από την εκπαιδευτικό. Υπάρχουν μηχανισμοί που συμβάλουν στην καλύτερη πρόσληψη των λεγομένων από τις εκπαιδευτικούς. Αυτοί οι έμμεσοι διαμεσολαβητές βρίσκονται ανάμεσα στις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης. Συγκεκριμένα, απαντούν στα ερωτήματα «πώς» ή «ποιος μηχανισμός μέσω του οποίου» θα διευκολυνθεί η διαδικασία της μάθησης και θα είναι περισσότερο αποτελεσματική (Hyaes, 2013).

Επιπλέον, το αποτέλεσμα της μάθησης εξαρτάται από το *διδασκτικό τρίγωνο*, όπως το αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1999), τα τρία στοιχεία του οποίου αποτελούν η *εκπαιδευτικός*, ο *μαθητής* και το *διδασκτικό αντικείμενο* (Σχεδ. 5). Ο Δερβίσης (2002) συμπληρώνει για το διδασκτικό τρίγωνο, ότι παρέχει περισσότερες πληροφορίες για τη σχέση της εκπαιδευτικού με το διδασκτικό αντικείμενο, για τη σχέση της εκπαιδευτικού με τον μαθητή και για τη σχέση του μαθητή με το διδασκτικό αντικείμενο.

Όσον αφορά τη σχέση της εκπαιδευτικού με το διδασκτικό αντικείμενο, αυτή έχει να κάνει με την προετοιμασία της πριν από τη διδασκτική διαδικασία. Πριν προχωρήσει στην παράδοση του μαθήματος, θα πρέπει προηγουμένως να έχει αφομοιώσει τη διδασκτική ύλη και εν συνεχεία, να έχει αποφασίσει ποιες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσει. Η σχέση της εκπαιδευτικού με τον μαθητή αναφέρεται στη συνειδητή προσέγγιση του μαθητή στα μορφωτικά αγαθά και όχι στην απλή μετάδοση της γνώσης.

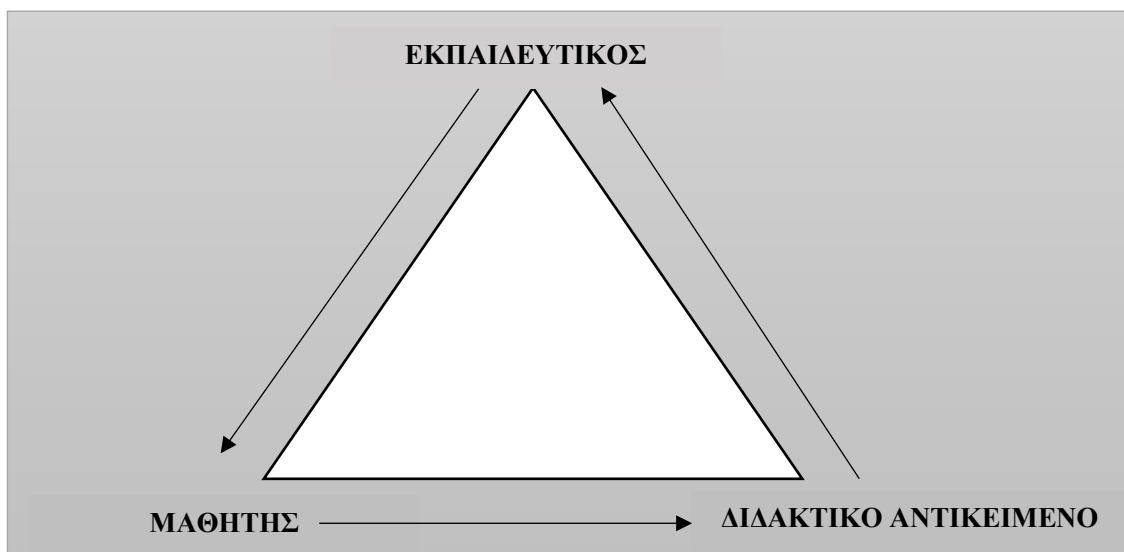
Τέλος, η σχέση του μαθητή με το διδασκτικό αντικείμενο εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατανόησε και αφομοίωσε τις νέες γνώσεις μέσω της διδασκτικής και μεθοδολογικής προσέγγισης της εκπαιδευτικού. Το γεγονός πως το τρίγωνο είναι ισόπλευρο, μαρτυρά πως οι τρεις λειτουργικοί του παράγοντες είναι ισοδύναμοι, αντίστοιχης αξίας και σημασίας.

Ο μαθητής βρίσκεται στην κορυφή αυτού του τριγώνου και κάθε πράξη και ενέργεια που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης έχει ως αποδέκτη τον ίδιο (Ματσαγγούρας, 1999). Η γνώση που προσφέρεται στον μαθητή περιλαμβάνει στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, συναισθήματα και εμπειρίες και δεν περιορίζεται στην αποκλειστική μετάδοση πληροφοριών από την εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί πως η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, μιας και η επίδραση της πρώτης στα παιδιά χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς, δεδομένου πως πρόκειται για άτομο που ενδεχομένως να κάνει λάθη και να μην γνωρίζει να απαντήσει σε όλες τις

απορίες. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να είναι «ανοικτή» σε οποιαδήποτε συζήτηση. Η μάθηση, λοιπόν, φαίνεται πως επιτυγχάνεται μέσω της ορθά δομημένης και στοχευμένης διδασκαλίας και φυσικά μέσω των υγιών σχέσεων ανάμεσα στα τρία βασικά στοιχεία της διδακτικής (Μάνος, 2005).

Για να είναι επιτυχημένο το διδακτικό τρίγωνο, θα πρέπει να επικεντρώνεται πέρα από τα προαναφερόμενα και στην ταυτόχρονη ανάπτυξη του συναισθηματικού, συμπεριφορικού και γνωστικού κόσμου του μαθητή. Να εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει συναισθηματικά, συμπεριφορικά και γνωστικά. Όσον αφορά την εκπαιδευτικό, θα πρέπει να επικεντρώνεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές που θα πρέπει να έχει αναπτυγμένες, προκειμένου η διδασκαλία της να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική (Βερτσέτης, 2003).

Τέλος, το διδακτικό τρίγωνο θα πρέπει να μελετά και τα μηνύματα που ανταλλάσσονται λεκτικά και μη λεκτικά ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Γίνεται, επομένως, λόγος για τη διδακτική επικοινωνία, η οποία εστιάζει στους επικοινωνιακούς παράγοντες που επιδρούν στη διδακτική διαδικασία (Simonds & Cooper, 2011).



**Σχεδιάγραμμα 5.** Διδακτικό τρίγωνο (πηγή: Ματσαγγούρας, 1999)

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ιστορική εξέλιξη της Διδακτικής Επικοινωνίας. Γίνεται αναλυτική περιγραφή του πώς εξελίχθηκε η Διδακτική ως αυτόνομος επιστημονικός τομέας και ποια είναι να αντικείμενα μελέτης του.

## 2.2 Ιστορική προσέγγιση της Διδακτικής Επικοινωνίας

Η διδακτική επικοινωνία που αναπτύσσεται κυρίως ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τον μαθητή και η οποία αποτελεί παρακλάδι του ευρύτερου τομέα της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, συμβάλλει αποτελεσματικά σε μια επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ως ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο μελετάται από τη δεκαετία του 1970 και χαρακτηρίζεται ως υγιές, σε αντίθεση με τα άλλα δύο πεδία της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, την αναπτυξιακή και την παιδαγωγική (Mottet & Beebe, 2006).

Επίσης, απευθύνεται σε μεγαλύτερο κοινό, καθώς οι έρευνες αφορούν καθηγητές όλων των θεμάτων και όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων. Αντίθετα, η Παιδαγωγική επικοινωνία αφορά μικρότερο κοινό, αφού ενδιαφέρονται να το μελετήσουν μόνο όσοι διδάσκουν επικοινωνία (Sprague, 2002). Επιπλέον, πρόκειται για το μοναδικό πεδίο, η μελέτη του βασίζεται στον τριμερή τομέα έρευνας που υλοποιείται από τους τομείς της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της επικοινωνίας (Mottet & Beebe, 2006).

Η εμφάνιση της διδακτικής επικοινωνίας αποτελεί συνέχεια και εξέλιξη του πεδίου της Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας (Morreale et al., 2014). Αποτελεί το παλαιότερο πεδίο έρευνας και η ίδρυσή του χρονολογείται περίπου εκατό χρόνια πριν (Eadie, 2009). Η διαφορά των δύο αυτών πεδίων έγκειται στο γεγονός πως η εκπαιδευτική επικοινωνία εστιάζεται στη μελέτη της παραδοσιακής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει σε θέματα επικοινωνίας, όπως είναι η δημόσια ομιλία ή η διαπροσωπική επικοινωνία. Αντίθετα, η διδακτική επικοινωνία ασχολείται αποκλειστικά με το ρόλο της επικοινωνίας ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Επίσης, είναι ανεξάρτητη από το περιβάλλον ή το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα (McCroskey & McCroskey, 2006. Frymier & Richmond, 2010).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η επικοινωνία που αφορά τη διδακτική διαδικασία, ορίζεται ως Διδακτική Επικοινωνία (Instructional Communication). Το πρώτο βιβλίο που προσπάθησε να αποσαφηνίσει την έννοια της Διδακτικής επικοινωνίας, δημοσιεύθηκε το 1978 από τους Hurt, Scott και McCroskey και αφορούσε γενικά την επικοινωνία στην τάξη. Στο βιβλίο αναφερόταν ότι η διδασκαλία αποτελεί μορφή της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους McCroskey et al. (2014), η διαφορά ανάμεσα στη γνώση και στη διδασκαλία βρίσκεται στην επικοινωνία που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη.

Όπως αναφέρουν οι McCroskey και McCroskey (2006), η Διδακτική Επικοινωνία αποτέλεσε αυτόνομο ερευνητικό πεδίο το 1972, όταν το διοικητικό

συμβούλιο της Διεθνούς Ένωσης Επικοινωνιών δημιούργησε τη Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας (ΔΕΕ). Σκοπός της ΔΕΕ ήταν να εστιάσει στο ρόλο της επικοινωνίας σε όλα τα πλαίσια της διδασκαλίας και της κατάρτισης και όχι μόνο στη διδασκαλία της επικοινωνίας. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία στους ερευνητές της διδακτικής επικοινωνίας να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στο ετήσιο συνέδριο της ΔΕΕ και να τη δημοσιεύσουν στο *Communication Yearbook*, ένα ετήσιο περιοδικό που χρηματοδοτούνταν από τη ΔΕΕ.

Το 1977 το περιοδικό ξεκίνησε τη δημοσίευση των καλύτερων άρθρων που υποβλήθηκαν στη Διεύθυνση, παρουσιάζοντας στο τέλος ένα κεφάλαιο επισκόπησης. Σ' αυτό το κεφάλαιο περιγράφονταν ορισμένες συνιστώσες της εκπαιδευτικής επικοινωνίας. Αυτά τα κεφάλαια επισκόπησης αφορούσαν βιβλιογραφικές κριτικές και όχι εμπειρικές μελέτες. Όπως αναφέρεται στον Myers (2010:152), σκοπός του περιοδικού ήταν να ενημερωθούν οι ενδιαφερόμενοι για θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα (Scott & Wheelless, 1977), τη θεωρία μάθησης (Lashbrook & Wheelless, 1979), τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τα συστήματα (Wheelless & Hurt, 1979), την αλληλεπίδραση στην τάξη (Daly & Korinek, 1980) και την αναπτυξιακή επικοινωνία (Van Kleeck & Daly, 1982).

Τα δύο κύρια περιοδικά που ασχολούνταν με τη διδακτική επικοινωνία ήταν το *Quarterly Journal of Speech* και το *Speech Teacher*, που δημοσιεύθηκαν από την Εθνική Ένωση Επικοινωνίας (NCA) το 1915 και το 1952 αντίστοιχα. Τα θέματα των περιοδικών αφορούσαν την κατανόηση, τη βελτίωση και την παροχή συμβουλών στις εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της ομιλίας (Reid, 2002).

Ωστόσο, το ενδιαφέρον των ερευνητών επεκτάθηκε πέρα από τα όρια της διδασκαλίας της επικοινωνίας (Preiss & Wheelless, 2014). Το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για την επιρροή της επικοινωνίας στη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, συνέβαλαν στο να δημιουργήσει η Διεθνής Ένωση Επικοινωνιών (ICA) το 1972, το πρώτο τμήμα εκπαιδευτικών επικοινωνιών (Richmond & Frymier, 2010).

Αργότερα, και συγκεκριμένα τέσσερα χρόνια μετά, το περιοδικό *Speech Teacher* χαρακτηρίστηκε ως το κορυφαίο σύγχρονο περιοδικό μελέτης της διδακτικής επικοινωνίας και μετονομάστηκε σε *Εκπαιδευτική Επικοινωνία* το 1976 (Rocca, 2010). Σύγχρονες μελέτες (Waldeck et al., 2001) ζητούν τη μετονομασία του περιοδικού σε *Διδακτική Επικοινωνία*. Το περιοδικό επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διδακτική επικοινωνία και όχι στην επικοινωνία στην εκπαίδευση.



Στη βάση μελέτης της διδακτικής επικοινωνίας, μελετήθηκαν έξι συγκεκριμένες περιοχές της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν η επικοινωνία των μαθητών, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών, οι επιπτώσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης στα παιδιά, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και η χρήση της τεχνολογίας, η διαχείριση της τάξης και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή. Κάθε μία από τις παραπάνω γενικές κατηγορίες περιλαμβάνει πολλά υποκείμενα θέματα για να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια το περιεχόμενο της έρευνας. Κατά τη διάρκεια μελέτης των συγκεκριμένων ερευνητικών πεδίων, εντοπίστηκαν και οι πιο σημαντικές θεωρίες του πεδίου. Αυτές ήταν η θεωρία της διέγερσης, το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού του Keller (1983) οι βάσεις εξουσίας των French & Ravens (1959) η θεωρία συναισθηματικής διέγερσης, η κοινωνική/γνωστική θεωρία και γενικές θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού (Rocca, 2010).

Η πρώτη ολοκληρωμένη έρευνα της επιστημονικής εκπαιδευτικής κοινότητας της διδακτικής επικοινωνίας μελέτησε τις δημοσιευμένες μελέτες της Ένωσης Επικοινωνίας Λόγου (Speech Communication Association - SCA, σήμερα NCA), η οποία περιλαμβάνει τα περιοδικά Communication Education, Communication Monographs και Quaterly Journal of Speech. Επίσης, περιλαμβάνει τις μελέτες από περιφερειακά περιοδικά, τα Western Journal of Speech Communication, Central States Speech Journal, Southern Speech Communication Journal και Communication Quarterly (Nerone, 2006).

Επιπλέον, η έρευνα περιλάμβανε και τις δημοσιεύσεις των εφημερίδων και του ετήσιου περιοδικού ICA, Human Communication Research, Journal of Communication και Communication Yearbook. Συγκεκριμένα, για την έρευνα συγκεντρώθηκαν 186 μελέτες, οι οποίες είχαν δημοσιευθεί από το 1974 έως το 1984. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά επικοινωνιακοί μέσα στη σχολική αίθουσα και ότι υπάρχει προοπτική για μια μοναδική και αποτελεσματική διδασκαλία (Conley & Yun, 2017).

Έπειτα από σχεδόν δύο δεκαετίες από την προαναφερόμενη έρευνα, πραγματοποιήθηκαν εκ νέου μελέτες για την επικοινωνία που δημοσιεύθηκαν σε 23 διαφορετικά επιστημονικά περιοδικά μεταξύ του 1990 και 1999 (Waldeck et al., 2001). Οι περισσότερες μάλιστα έρευνες που δημοσιεύτηκαν αναφορικά με το πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας ήταν από το περιοδικό Communication Education, σε ποσοστό 47% (Conley & Yun, 2017), καθιστώντας το, μ' αυτόν τον τρόπο, ως το περιοδικό ορόσημο για τη διδακτική επικοινωνία. Το επόμενο σε σειρά περιοδικό ήταν το Communication Research Reports (17%) κι έπειτα το Communication Quarterly.

Τα επόμενα 12 περιοδικά δημοσίευσαν συγκεντρωτικά μόνο 44 άρθρα αναφορικά με τη διδακτική επικοινωνία, ενώ τα εναπομείναντα οκτώ περιοδικά επικοινωνίας, δεν δημοσίευσαν τίποτα σχετικά με τη διδακτική επικοινωνία. Επίσης, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι για το ελλιπές σώμα της διδακτικής επικοινωνίας ευθύνονται δύο παράμετροι. Αφενός οι ελλιπείς έρευνες σε συγκεκριμένους τομείς της διδασκαλίας και αφετέρου η επιλογή για τη διεξαγωγή ερευνών με ταυτόχρονη ύπαρξη πολλών μεταβλητών (Waldeck et al., 2001).

Επιπλέον, η έρευνα στη διδακτική επικοινωνία ανέδειξε κι έναν έντονο προβληματισμό. Την απουσία συναίνεσης για την ύπαρξη γενικών θεωριών και εννοιών, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της επικοινωνίας. Τόνισε την ανάγκη για τη δημιουργία ενός καθολικού σώματος που θα εξετάζει περιοδικά και συστηματικά το πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας, αποδεικνύοντας πόσο σημαντικό είναι για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Conley & Yun, 2017).

Όλα τα παραπάνω δεδομένα συνέβαλαν στην εύρεση όλων των προκλήσεων που υπάρχουν στο συγκεκριμένο πεδίο και στη βελτίωση των ελλείψεων. Κυρίως όμως, συνέβαλαν στη δημιουργία ενός αυτόνομου πεδίου. Εξάλλου, όσο περισσότερες γνώσεις, αναφορές και παραπομπές έχουν οι ερευνητές και αναπτύσσουν περαιτέρω το βασικό σύνολο των θεωριών, τόσο λιγότερο απομονωμένη θα είναι η έρευνα και τόσο μεγαλύτερη η συνοχή του περιεχομένου του κλάδου. Τα ευρήματα πρότερων ερευνών συμβάλλουν στον σχεδιασμό ερευνών με άρτια στοχοθεσία, δημιουργείται μια ιεραρχία θεωρητικών εκπαιδευτικών επικοινωνιών και μια βάση δεδομένων. Σ' αυτή τη βάση μπορεί να ανατρέξει οποιοσδήποτε ενδιαφέρεται για θέματα διδακτικής επικοινωνίας (Kahl & Lederman, 2009).

Αξίζει να αναφερθεί ότι από τη στιγμή της εδραίωσης της διδακτικής επικοινωνίας ως αυτόνομο πεδίο, οι ερευνητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης. Ορισμένες έρευνες εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις σχέσεις καθοδήγησης, επίδειξης ισχύος ή διαπραγμάτευσης της ταυτότητας στην τάξη. Άλλες μελέτες διερεύνησαν τον τρόπο διασύνδεσης της διαπροσωπικής δυναμικής με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, μελετήθηκαν οι προσπάθειες να συνδεθεί η αμεσότητα ή να αντιμετωπιστεί ο περιορισμός των απειλών με κίνητρα, με αποτελεσματική μάθηση ή με αποδοχή των αρνητικών σχολίων από τους μαθητές (Knobloch et al., 2016).

Η μάθηση επιτυγχάνεται σε ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο έχει καθοριστεί η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Για τους ερευνητές του πεδίου είναι ζωτικής σημασίας η

κατανόηση των συναισθηματικών και των επικοινωνιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Έτσι, θεμελιώνεται και το επίπεδο στο οποίο θα επιτευχθεί η μάθηση (Carter & Arias, 2017).

Οι πρώτες έρευνες στο πεδίο της Διδακτικής Επικοινωνίας διεξήχθησαν από ερευνητές της διαπροσωπικής επικοινωνίας και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εισαχθούν μεταβλητές που χρησιμοποιούνται στο πεδίο της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Μερικές από αυτές τις μεταβλητές είναι η μη λεκτική αμεσότητα, το επικοινωνιακό στυλ, η αυτο-αποκάλυψη και η αλληλεγγύη της εκπαιδευτικού (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006). Οι μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να εξετάσουν πώς αυτές οι μεταβλητές συνδέονται με τη διδακτική διαδικασία (Carter & Arias, 2017).

Οι Nussbaum και Scott (1979, αναφορά στους Frymer & Houser, 2000:210) θεωρούν τη διδακτική επικοινωνία ένα μοναδικό πεδίο έρευνας και μελέτης. Ταυτόχρονα, πιστεύουν ότι αποτελεί τον μικρόκοσμο της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η θέση αυτή ενισχύεται από τους Frymer και Houser (2000), οι οποίοι αναφέρουν ότι υπάρχει ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στη διδακτική και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θεωρούν ο ένας τον άλλον ως άτομα, τότε σχηματίζονται διαπροσωπικές σχέσεις.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές, εστιάζόμενοι στη διαπροσωπική επικοινωνία έχουν προσφέρει αξιόλογα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αυτά τα αποτελέσματα προκύπτουν από την βαθιά κατανόηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Mottet & Beebe, 2006). Η μελέτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας καθιέρωσε τον συναισθηματικό και το συγκινησιακό στοιχείο της επικοινωνίας ως «συμμάχους» της μαθησιακής διαδικασίας (Johnson, LaBell & Waldeck, 2017).

Οι ερευνητές της διδακτικής επικοινωνίας δεν μελετούν τη διαπροσωπική επικοινωνία με την ίδια αυστηρότητα και τις ίδιες μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ερευνητές της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Στη διδακτική επικοινωνία, η διαπροσωπική επικοινωνία μελετάται εξετάζοντας τις αυτοαξιολογήσεις των μαθητών. Επομένως, μελετάται μόνο από την πλευρά των μαθητών (Carter & Arias, 2017).

Ωστόσο, η διαπροσωπική επικοινωνία είναι μια διαδικασία στην οποία εγγενώς εμπλέκονται τουλάχιστον δύο άτομα, των οποίων οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές επηρεάζουν τη διαδικασία της επικοινωνίας. Ενώ η διδακτική επικοινωνία μελετά τη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητή, δεν υιοθετεί τις μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιεί η έρευνα στη διαπροσωπική επικοινωνία. Η διαπροσωπική

επικοινωνία συλλέγει και εξετάζει δεδομένα και από τα δύο άτομα που συμμετέχουν στην επικοινωνιακή διαδικασία. Επίσης, οι ερευνητές του πεδίου της διδακτικής επικοινωνίας δεν ακολουθούν το παράδειγμά τους και δεν χρησιμοποιούν το δυαδικό σύστημα συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Knobloch et al., 2016).

Καθίσταται σαφές ότι στις διαδικασίες επικοινωνίας εμπλέκονται τουλάχιστον δύο άτομα που διαμορφώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Επιπλέον, οι ερευνητές της διδακτικής επικοινωνίας συνεχίζουν να μελετούν τις διαπροσωπικές σχέσεις που υφίστανται στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να εξετάζουν δυαδικά τα αντικείμενά τους και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων (Ledermann, Macho & Kenny, 2011).

Πέρα από τη σύνδεση ανάμεσα στη διδακτική και την διαπροσωπική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, οι σύγχρονοι μελετητές ανέπτυξαν τη θεωρία ότι η σχολική τάξη μοιράζεται πολλά κοινά στοιχεία με έναν οργανισμό. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, η μελέτη της διδακτικής επικοινωνίας μπορεί να εμπλουτιστεί με στοιχεία από τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής τάξης ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και στους μαθητές (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006).

Ήδη από το 1983, ο Brophy αναφέρει ότι η σχολική τάξη είναι δομημένη σε δύο μέρη, τα οποία εργάζονται για την επίτευξη ενός στόχου και για την επίτευξη συγκεκριμένων εργασιών, όπως ακριβώς λειτουργεί κι ένας οργανισμός (Πυργιωτάκης, 2009). Το 1992 οι Richmond και Roach είχαν αναγνωρίσει παραλληλισμούς ανάμεσα σε μία σχολική τάξη κι έναν χώρο εργασίας, αναφέροντας ότι ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στον μαθητή υπάρχει μια ιεραρχική σχέση και μια σχέση εξουσίας. Επίσης, παρατηρείται κι ένα καθιερωμένο κλίμα επικοινωνίας, ακριβώς ό,τι συμβαίνει και σε έναν οργανισμό.

Το 1999 οι Chory και McCroskey υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές που χρησιμοποιούν και οι διευθυντές σε μία εταιρία, προκειμένου να επηρεάσουν θετικά τη μαθητική συμπεριφορά. Σήμερα, οι ερευνητές του πεδίου της διδακτικής επικοινωνίας, εξετάζουν πώς οι οργανωτικές επικοινωνιακές δομές, όπως είναι η αναζήτηση πληροφοριών, η ανατροφοδότηση και οι διαφωνίες, θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο επικοινωνίας. Εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι οργανωτικές επικοινωνιακές δομές θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα μέσα για επιπλέον εξερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά

με την επικοινωνιακή συμπεριφορά της εκπαιδευτικού εντός της σχολικής τάξης. Επίσης, εξετάζουν πώς αυτές οι δομές θα μπορούσαν να συμβάλλουν στις αυτο-αξιολογήσεις τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Carter & Arias, 2017).

Μέσω της παραπάνω διαπίστωσης φαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα επικοινωνίας μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν και με άλλους τρόπους εκτός από τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Οι ερευνητές που ασχολούνται με το συγκεκριμένο πεδίο δεν θα πρέπει να αρκούνται στη μελέτη μόνο της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητή. Η βιβλιογραφία σχετικά με την επικοινωνία που υφίσταται σε εργασιακούς χώρους, μπορεί να προσφέρει αρκετά χρήσιμες πληροφορίες για τη μελέτη αυτής της σχέσης.

Από το 2013 και μετά, επικρατεί η άποψη στο χώρο της διδακτικής επικοινωνίας ότι οι μαθητές που εισέρχονται στη διδακτική διαδικασία υποβάλλονται σε μια διαδικασία οργανωτικής αφομοίωσης. Σκοπός της αφομοίωσης είναι η ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων με τους συμμαθητές τους (Sollitto, Johnson & Myers, 2013). Επίσης, οι έρευνες που διεξήχθησαν στο πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας και η μελέτη τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι καταρτισμένες σε θέματα αξιοποίησης των επικοινωνιακών τεχνικών στη διδακτική πράξη.

Μ' αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικά σε όλες τις επικοινωνιακές διαδικασίες. Η επικοινωνία αποτελεί το κλειδί για την επιτυχή μετάδοση γνώσεων και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Σταμάτης, 2015). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι άρτια εκπαιδευμένες σε ζητήματα επικοινωνίας γενικότερα και ειδικότερα σε ζητήματα και τεχνικές διδακτικής επικοινωνίας.

Η διδακτική επικοινωνία, ως αυτόνομο πλέον ερευνητικό πεδίο, εστιάζει σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία. Μερικά από αυτά τα πεδία είναι η δυναμική των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη σχολική αίθουσα, η χρήση της τεχνολογίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κ.λπ. (Preiss & Wheelless, 2014).

Εστιάζει επίσης, στους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούνται οι αρχές και οι μέθοδοι επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία, οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η σαφήνεια, η αμεσότητα και η αξιοπιστία τους. Τα προαναφερθέντα αποτελούν χαρακτηριστικά που τους καθιστούν διδακτικά αποτελεσματικότερους στην τάξη, ανεξάρτητα από το διδακτικό τους αντικείμενο (McCroskey, Richmond & McCrosky, 2006). Μπορεί μία εκπαιδευτικός να είναι άριστη γνώστης του διδακτικού

της αντικειμένου, αλλά να αδυνατεί να το μεταδώσει στους μαθητές της με τρόπο ελκυστικό και κατανοητό, εάν δεν έχει εξασκηθεί στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Βέβαια, μελετάται και ο τρόπος με τον οποίο η διδακτική επικοινωνία μπορεί να προσφέρει επιπλέον γνώσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης. Μελετάται επίσης, από ποια μέρη αποτελείται και πώς μπορεί εν τέλει η έρευνα στη διδακτική επικοινωνία, σε αντίθεση με άλλες έρευνες, να εμπλουτίσει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Sprague, 2002).

Ο Jo Sprague, ένας από τους σημαντικότερους μελετητές του πεδίου της διδακτικής επικοινωνίας, παρατήρησε ότι το ρεύμα του θετικισμού αποτελεί την προτιμότερη μέθοδο διερεύνησης της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Eadie, 2011). Διαπιστώνει ότι οι μεθοδολογίες που επιλέγονται μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της συλλογής δεδομένων και να θέσουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναφέρει ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει κανείς στη μελέτη της διδακτικής επικοινωνίας είναι ότι τα ερευνητικά ερωτήματα προέρχονται περισσότερο από τις απαιτήσεις για μια ιδανική ερευνητική μεθοδολογία απ' ό,τι για μια έρευνα, η οποία θα αποφέρει χρήσιμα ευρήματα στον συγκεκριμένο τομέα (Sprague, 2002).

Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, προτείνει έξι θεμελιώδη ερωτήματα, τα οποία επιτρέπουν στον/στην ερευνητή/τρια να αναθεωρήσει και να επανεξετάσει το αντικείμενο της έρευνας και τη μεθοδολογία της. Μ' αυτόν τον τρόπο, περιορίζονται οι πιθανές αστάθειες και ανακρίβειες που μπορεί να προκύψουν. Τα ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Γιατί υπάρχουν τα σχολεία;
2. Τι κάνουν οι δάσκαλοι;
3. Ποια είναι η φύση της ανάπτυξης;
4. Τι είναι η γνώση και πώς διαμορφώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα;
5. Πώς λειτουργεί η γλώσσα στην εκπαίδευση;
6. Πώς λειτουργεί η δύναμη στη σχολική τάξη; (Sprague, 2002).

Αυτά τα ερωτήματα συμβάλλουν στην εξέταση και αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων, όπως είναι ο σκοπός, η ταυτότητα και η αξία της διδασκαλίας. Άλλοι ερευνητές, στηριζόμενοι παράλληλα σ' αυτά τα ερωτήματα, πραγματοποίησαν συμπληρωματικές έρευνες. Χρησιμοποίησαν την ανάλυση περιεχομένου με σκοπό την επίτευξη περισσότερο περιγραφικών και ποσοτικών ευρημάτων. Επίσης, χρησιμοποίησαν την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, στοχεύοντας στη συγκεκριμενοποίηση του πεδίου και την παροχή περιγραφικών δεδομένων. Αυτά τα

δεδομένα συνέβαλαν στη δημιουργία μιας συνεχώς ενημερωμένης βάσης, αναφορικά με την διδακτική επικοινωνία (Timmerman, 2009).

Πρόσφατα, το πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας χαρακτηρίστηκε ως το πεδίο που διερευνά συγκεκριμένες παραμέτρους. Αρχικά, ερευνά την επικοινωνιακή δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιπλέον, η έρευνα γίνεται συνδυαστικά με την ανταλλαγή εννοιών μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτοί εμπλεκόμενοι μπορεί να βρίσκονται σε οποιοδήποτε πλαίσιο, περιβάλλον, θέμα ή πεδίο διδασκαλίας και μάθησης (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2002. Myers, 2010. Preiss & Wheelless, 2014).

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου πεδίου είναι να διερευνήσει την επικοινωνιακή πτυχή της διδασκαλίας και της μάθησης (Morreale et al., 2014). Για αρκετές δεκαετίες και προτού εδραιωθεί το βασικό πεδίο μελέτης της διδακτικής επικοινωνίας, οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν διαφορετικές προσεγγίσεις, μεθόδους και θεωρίες και αντιλαμβάνονταν διαφορετικά τη βασική έννοια του πεδίου. Οι έρευνες που πραγματοποιούνταν αφορούσαν κυρίως τις απόψεις των παιδιών για τη διδακτική συμπεριφορά της εκπαιδευτικού. Γι' αυτό το λόγο, χρησιμοποιούσαν υποκειμενικές αυτό-αξιολογήσεις αναφορικά με τη δική τους γνωστική μάθηση (Kahl, 2017).

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2017), διδακτική επικοινωνία αποτελεί κάθε αλληλεπιδραστική διαδικασία ανάμεσα σε δύο ανθρώπους. Πραγματοποιείται είτε άμεσα, δηλαδή πρόσωπο με πρόσωπο, είτε έμμεσα και διαμεσολαβημένα, με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και λογισμικών. Σήμερα, η διδακτική επικοινωνία αποκτά διπλή διάσταση, αφού ως συζηκτική διαδικασία αλληλεπίδρασης, διαμορφώνεται από ανάρμοστα στοιχεία με ετερογενή προέλευση.

Επομένως, η σύγχρονη διδακτική επικοινωνία, ως μια υβριδική διαδικασία, προσπαθεί να ενώσει την άμεση διδασκαλία με τη διαμεσολαβημένη. Ταυτόχρονα, προσπαθεί να συνδυάσει και να αλληλεξαρτήσει τη διδασκαλία με τη φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τις τεχνικές και τις διαδικασίες της διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Η διδακτική και η μαθησιακή διαδικασία δεν μπορούν να νοηθούν χωρίς επικοινωνία, αφού η εκπαίδευση εξαρτάται από τις έμφυτες επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών και των επικοινωνιακών τεχνικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Eadie, 2011).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση τόσο της έννοιας όσο και της σημασίας της επικοινωνίας στην εκπαίδευση.

### 2.3 Η έννοια και η σημασία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση

Η επικοινωνία συνταυτίζεται με το σκοπό και την ουσία της ύπαρξης του ανθρώπου. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και συμβάλλει εποικοδομητικά στη διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, αφού μέσω των αλληλεπιδράσεων στις οποίες εμπλέκεται, ανταλλάσσει απόψεις, βιώματα και προβληματισμούς. Επίσης, συμβάλλει αποτελεσματικά στην ομαλή προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον. Ως κοινωνικοποιητική διαδικασία, προτρέπει το άτομο να μάθει να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του σε σχέση με την αποδοχή των άλλων και/ή τους κανόνες που θέτει η κοινωνία. Επιπλέον, επιτρέπει στον άνθρωπο να μεταβάλλει τις περιβαλλοντικές παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής του, αφού συνεχώς εμπλουτίζει τις γνώσεις του (Σταμάτης, 2013).

Ο άνθρωπος στηριζόμενος στην επικοινωνία κατορθώνει να συνεννοηθεί με τους γύρω του και να επιτύχει τους σκοπούς του, ζώντας αξιοπρεπώς. Η επικοινωνιακή δεξιότητα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για κάθε άνθρωπο. Παρ' όλο που η κατάκτηση της γλώσσα γίνεται πριν από το τέλος της προσχολικής ηλικίας, οι επικοινωνιακές ικανότητες συνεχίζουν να αποκτώνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Κατή, 2000).

Η διατύπωση πλήθος ορισμών για το φαινόμενο της επικοινωνίας αποδεικνύει την συνθετότητα και πολυπλοκότητα του φαινομένου «που ανάγεται στην ανώτερη διανοητική σφαίρα του ανθρώπινου είδους» (Σταμάτης, 2013:20). Το πλήθος των ορισμών για την επικοινωνία οφείλεται και στην ιδιομορφία της ως φαινόμενο και ενώ ένα μέρος της επικοινωνίας οφείλεται σε έμφυτες ικανότητες, μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί με την κατάλληλη διδασκαλία και άσκηση.

Επιπλέον, ο ορισμός της επικοινωνίας διαφοροποιείται ανάλογα με τον τομέα στον οποίο μελετάται ως φαινόμενο. Έτσι, λοιπόν, στον τομέα της εκπαίδευσης, που αφορά την παρούσα διατριβή, μελετώνται διαφορετικές πτυχές της επικοινωνίας. Η μελέτη των διαφορετικών πτυχών κρίνεται περισσότερο αποδοτική και παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες στην εκπαιδευτικό και στον μαθητή, για την καλύτερη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η επικοινωνία αποτελεί τον καταλύτη κάθε σχολικής μονάδας, στη βάση της οποίας δημιουργούνται διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της. Επίσης, διαμορφώνονται αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αναπτύσσονται ψυχοσυναισθηματικοί και αντιληπτικοί μηχανισμοί. Αυτοί οι μηχανισμοί είναι



απαραίτητοι για την ένταξη των παιδιών στις σχολικές μονάδες, όπως και για την ένταξη των ενηλίκων της σχολικής μονάδας στις συνεργατικές διαδικασίες αγωγής, με όρους ενεργής συμμετοχικότητας (Cicca & Turkstra, 2003).

Ορίζουσες της επικοινωνιακής διαδικασίας αποτελούν ο μαθητής, η εκπαιδευτικός, η ανατροφοδότηση μαθητή και εκπαιδευτικού και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Ο μαθητής που διδάσκεται τη γλώσσα τοποθετείται στο κέντρο του γλωσσικού περιβάλλοντος και των γλωσσικών ερεθισμάτων και λειτουργεί ως πομπός και ως δέκτης. Εκτίθεται και ωθείται στην παραγωγή συνειδητού, προφορικού και γραπτού λόγου, σκόπιμα εκφρασμένου και συναφή με το επικοινωνιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η γλωσσική πράξη και με το ρόλο που αναλαμβάνει κάθε φορά (Adler et al., 2011).

Η εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνη και συνειδητοποιημένη οργανώτρια της διδακτικής διαδικασίας και θα πρέπει να στοχεύει στην ενεργοποίηση και τη γλωσσική δράση του μαθητή. Λειτουργεί ως υποκινήτρια, συζητήτρια και παρατηρήτρια. Ως μέτοχος των γλωσσικών δρωμένων αναδεικνύεται επινοητική, ευέλικτη, ευπροσάρμοστη στις απαιτήσεις των γλωσσικών περιστάσεων, βαθιά γνώστρια της γλώσσας και της ψυχολογίας των μαθητών, σκηνοθέτιδα και δημιουργός. Στήνει το παιχνίδι της επικοινωνιακής συνάντησης, το τροφοδοτεί με τις κατάλληλες, όσο γίνεται πιο ανεπαίσθητες και περιθωριακές παρεμβάσεις, το παρακολουθεί και το αξιοποιεί για τη βελτίωση της γλωσσικής κατάστασης των μαθητών (Butin, 2000).

Η ανατροφοδότηση αποτελεί κι αυτή μέρος της επικοινωνιακής διαδικασίας και συνιστά διαδικασία διαδραστικού, συμπληρωματικού, διαμορφωτικού και βελτιωτικού χαρακτήρα. Η παρουσία της είναι συνεχής στην πορεία του μαθήματος και σε κάθε στάδιο του προγραμματισμού της διδασκαλίας, το οποίο ανά θεματική ενότητα έχει εκπονήσει η εκπαιδευτικός. Υπηρετεί τη σταδιακή μετάβαση προς την ποιοτικότερη διδακτική εργασία και στοχεύει σε ουσιαστικότερα αποτελέσματα. Μερικά από αυτά τα αποτελέσματα είναι η κατάκτηση της γλώσσας ως ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής (Davis, 2009).

Τέλος, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, που αναφέρεται στις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της (Ματσαγγούρας, 2003) διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην επικοινωνιακή διαδικασία. Οι ευρύτεροι σκοποί και οι εξειδικευμένοι στόχοι της διδασκαλίας θα πρέπει να αναπτύσσονται μέσα σε ένα φυσικό (κτηριακό) και συναισθηματικό πλαίσιο, ώστε να

προδιαθέτει θετικά τις εκπαιδευτικούς και κυρίως τους μαθητές να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν (Μπαμπάλης, 2012).

Άλλοι όροι που απαντώνται στην βιβλιογραφία για το ψυχολογικό κλίμα είναι η «σχολική κουλτούρα», η οποία επικεντρώνεται στις αρχές και τις αξίες του σχολικού σχηματισμού (Πασιαρδή, 2001), «το παιδαγωγικό κλίμα», «το συναισθηματικό κλίμα», η «ατμόσφαιρα της τάξης», η «παιδαγωγική ατμόσφαιρα». Οι τελευταίοι όροι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις έννοιες της ασφάλειας, της εμπιστοσύνης και της αγάπης, όπως και στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και μεταξύ των μαθητών (Κόφφας, 2002). Σύμφωνα με τα παραπάνω και κυρίως σύμφωνα με την επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση, η εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψιν της το κλίμα της σχολικής τάξης. Μ' αυτόν τον τρόπο, θα μπορεί να προσαρμόζει τη διδακτική πράξη στα χαρακτηριστικά και στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών.

Η γλωσσική διδασκαλία οργανώνεται κατά ενότητα, σειρά ενοτήτων και ολότητα και εξαρτάται από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Το πλαίσιο οριοθετούν οι ανάγκες, οι δυνατότητες, οι εμπειρίες, τα ηλικιακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, η σύνθεση και η ομοιογένεια, η προσαρμοστικότητα και ο ρυθμός ανταπόκρισης στα μαθησιακά ερεθίσματα. Όταν η συνολική ατμόσφαιρα της τάξης χαρακτηρίζεται από ελκυστικότητα, ευνοείται η προσέλευση και η παραμονή των παιδιών στο σχολείο. Ταυτόχρονα, προωθείται η ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία (Τριλιανός, 2013).

Με τη λειτουργική συνάθροιση και αξιοποίηση των προαναφερθέντων παραμέτρων διαμορφώνεται η επικοινωνιακή διδακτική πραγματικότητα. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές οδηγούνται στην ολική εξάσκηση και στη διαμόρφωση ποιοτικότερων κινήτρων. Επίσης, η μάθηση πραγματοποιείται με περισσότερο φυσικό τρόπο και διαμορφώνεται μια δημοκρατική και εξανθρωπισμένη σχολική τάξη (Σπανός, 2001).

Η σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση μελετάται από την επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση. Σ' αυτή την προσέγγιση η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ευρύτατο φαινόμενο μέσα στο οποίο περιλαμβάνεται η συνταγματική και παραδειγματική της διάσταση και το «καταστασιακό περιβάλλον». Το «καταστασιακό περιβάλλον» αναφέρεται στο σύνολο των εξωγλωσσικών δεδομένων και συνθηκών, υπό τις οποίες πραγματοποιείται το επικοινωνιακό γεγονός (Μήτσης, 2004).

Στόχος της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης είναι να αποκτήσει ο μαθητής τη δεξιότητα παραγωγής λόγου, προφορικού ή γραπτού. Επιπλέον, επιδιώκεται η

απόκτηση να γίνει με φυσικό τρόπο μέσα σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Αυτή η απόκτηση είναι ανάλογη των συνθηκών που θα αντιμετωπίσει στην κοινωνική του ζωή το άτομο, κατά τη φάση της ενηλικίωσής του (Ματσαγγούρας, 2003).

Η αποτελεσματική επικοινωνία στα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποτέλεσμα συνεργασίας διαφόρων επιπέδων και ποικίλων ομάδων. Εξαρτάται από το πλήθος των μηνυμάτων και των ιδεών που εκφράζονται και οδηγείται εν τέλει σε έναν από κοινού σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συγκεκριμένη πρακτική συμβαίνει γιατί τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν σε τρία αλληλοσυνδεδεμένα επίπεδα, το μακροοικονομικό, το μεσιακό και το μικροοικονομικό επίπεδο (Hunt, Wright & Simonds, 2014).

Συγκεκριμένα, στο μακροοικονομικό επίπεδο συγκαταλέγονται οι διαπραγματεύσεις των εθνικών πολιτικών. Στο μεσιακό επίπεδο ανήκουν οι επαρχιακές και οι τοπικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν αναλάβει την εποπτεία της εφαρμογής των εθνικών πολιτικών στην πράξη. Τέλος, στο μικροοικονομικό επίπεδο βρίσκονται τα σχολεία. Στα σχολεία εφαρμόζονται οι πολιτικές που έχουν θεσπιστεί, οι κοινότητες όπου εδρεύουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που συχνά προσδοκούν αλλαγές στις πρακτικές της εκπαίδευσης (Hunt, 2007).

Επίσης, η ικανότητα για επικοινωνία στηρίζεται στην ύπαρξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για τις δεξιότητες που δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να ανταπεξέρχεται σε κάθε κοινωνική συνθήκη. Μία από αυτές τις δεξιότητες είναι η γνώση ότι πρέπει να απαντήσει σε μια ερώτηση και η ικανότητα να συμμετέχει σε μια συζήτηση με εναλλαγές ρόλων. Πραγματολογική δεξιότητα είναι, επίσης, η ικανότητα να παρατηρεί κάποιος και να ανταποκρίνεται σε μη-γλωσσικά μηνύματα, όπως και το να ξέρει πώς να διατηρήσει ένα θέμα συζήτησης. Το να ξέρει κανείς πώς να εισάγει ένα θέμα συζήτησης με τρόπο που να είναι κατανοητός από τον ακροατή, όπως και το να ξέρει να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις ή τα σωστά εκφωνήματα ώστε να εισάγει ένα θέμα συζήτησης ή να απαντήσει σε κάτι που έχει προηγουμένως αναφερθεί, είναι βασικές πραγματολογικές δεξιότητες. Τέλος, πραγματολογικές δεξιότητες είναι και η διατήρηση οπτικής επαφής με τον συνομιλητή και η επίγνωση ότι η γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιείται ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται (Bowen, 2003).

Η σημασία μιας υγιούς επικοινωνιακής πρακτικής στη σχολική τάξη γίνεται ευκόλως κατανοητή, τόσο για λόγους καθαρά τεχνικούς, για άμεση δηλαδή συμμετοχή στη διδασκαλία, όσο και για την ίδια την υπόσταση του ατόμου. Μια επικοινωνιακή

μορφή του μαθήματος θα πρέπει να αποτελεί πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αποτελεί και προτροπή. Να στοχεύει στην αναβάθμιση των αποτελεσμάτων της μάθησης και συνάμα στην ομαλή πορεία μέσα στην ομαδική ζωή (Friedrich, 2000).

Αφού έχει αναλυθεί η σημασία της διδακτικής επικοινωνιακής πρακτικής στο νηπιαγωγείο, στη συνέχεια παρουσιάζεται το πλαίσιο επικοινωνίας του νηπιαγωγείου. Περιγράφεται το πλαίσιο επικοινωνίας που θα πρέπει να ισχύει στο χώρο του νηπιαγωγείου, όπως προκύπτει από τη μελέτη ερευνητικών αποτελεσμάτων.

#### **2.4 Το πλαίσιο επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση**

Ο άνθρωπος επικοινωνεί ήδη από τη στιγμή που έρχεται στον κόσμο. Επικοινωνεί με το περιβάλλον, προσπαθεί να το ανακαλύψει και βάσει αυτού, αναπτύσσεται και μαθαίνει. Η έμφυτη τάση του παιδιού για επικοινωνία, δεν σημαίνει ότι η ικανότητα για επικοινωνία δεν θα μπορούσε να διδαχτεί, να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί. Αντίθετα, μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, σε αντιστοιχία με όλες τις έμφυτες ικανότητες που διαθέτει. Επίσης, η προσοχή του παιδιού έλκεται και στρέφεται στα πρόσωπα με τα οποία έχει συνεχή επαφή (Μπακιρτζής, 2002). Στη νηπιακή ηλικία, πέρα από το κοντινό οικογενειακό του περιβάλλον, το νήπιο στρέφεται προς τη νηπιαγωγό της τάξης του.

Η Προσχολική Παιδαγωγική έχει ως αντικείμενο μελέτης την αγωγή του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Όσο νωρίτερα εκτίθεται ένα νήπιο στα πολλαπλά ερεθίσματα της αγωγής, τόσο καλύτερες προοπτικές έχει η εξέλιξη της προσωπικότητάς του (Πυργιωτάκης, 2009). Η ανάπτυξη συναισθημάτων αποτελεί επίσης, έναν από τους βασικότερους στόχους της προσχολικής αγωγής. Αυτή η ανάπτυξη επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, με την προώθηση της ηθικής αυτονομίας των παιδιών και τον προσανατολισμό των νηπίων σε κοινά αποδεκτές αξίες. Απαραίτητη θεωρείται επίσης, η δημιουργία και η διασφάλιση ενός συναισθηματικά ασφαλούς κλίματος, το οποίο θα αποτελείται από διάχυτα αισθήματα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Κόνσολας, 2007).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rattner (αναφορά στους Αραβανή & Αραβανή, 2002:359-360) όταν στο παιδί, που βρίσκεται στη νηπιακή ηλικία, διαμορφωθεί σωστά

η ικανότητά του για επικοινωνία, τότε θα έχει ορθές σχέσεις με το περιβάλλον του μεγάλωνοντας. Επομένως, η επικοινωνιακή ικανότητα του νηπίου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πλαίσιο επικοινωνίας που υφίσταται στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Το πλαίσιο επικοινωνίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό το πλαίσιο είναι ακόμα σημαντικότερο όταν γίνεται λόγος για το νηπιαγωγείο, αφού νομοθετικά αποτελεί τον πρώτο χώρο διαπαιδαγώγησης στην Ελλάδα και βασικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού. Στο νηπιαγωγείο το παιδί αναγνωρίζει, αποκτά τρόπους συμπεριφοράς και στάσεις που θα του επιτρέψουν να επικοινωνήσει με άλλα άτομα (Αραβανής & Αραβανή, 2002).

Η ενασχόληση των ερευνητών με τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες των νηπίων ξεκίνησε τη δεκαετία του '60. Πρώτος ο Noam Chomsky έκανε λόγο για διάκριση ανάμεσα στη ψυχολογική γνώση της γλώσσας και στη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες ομιλίας. Η ψυχολογική γνώση αναφέρεται στη γλωσσική ικανότητα και η χρήση της γλώσσα, γνωστή ως γλωσσική επιτέλεση, αφορά πραγματικές συνθήκες.

Όπως αναφέρει ο Chomsky, τα νήπια στηρίζονται στις γνώσεις τους για την παραγωγή λέξεων και προτάσεων και αναζητούν την υποκειμενική δομή του γλωσσικού συστήματος. Εφαρμόζουν τις αρχές που έχουν ήδη ανακαλύψει, προκειμένου να σχηματίσουν τις δικές τους προτάσεις. Στις αρχές της δεκαετίας του '70, οι επιστήμονες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη σημασιολογία. Στα μέσα της ίδιας δεκαετίας, ο Hymes αντικατέστησε τον όρο «γλωσσική ικανότητα» με τον όρο «επικοινωνιακή ικανότητα» για να δηλώσει τη συνολική ικανότητα χρήσης της γλώσσας (Κατή, 2000).

Η παιδαγωγική σχέση είναι από τη φύση της μια σχέση ανισότητας, αφού η νηπιαγωγός υπερέχει του νηπίου από κάθε άποψη. Υπερέχει κυρίως σωματικά και πνευματικά, είναι πιο ώριμη και έχει περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες. Εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια να μετατραπεί σε απόλυτη αυθεντία, βοηθά τα νήπια να μεταβούν από την άγνοια στη γνώση και από την αδυναμία στην αυτοδυναμία και στην αυτάρκεια. Προσπαθεί να τα βοηθήσει να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και κυρίως να αποκτήσουν τη δυνατότητα για αυτοαγωγή. Επίσης, επιδιώκει να μπορούν να επιλύουν μόνα τους προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις (Πυργιωτάκης, 2009).

Για να καταστεί η παραπάνω πρακτική εφικτή, θα πρέπει η νηπιαγωγός να γνωρίζει πώς να μεταδώσει τη γνώση στα νήπια. Δεν αρκεί απλά μία άρτια καταρτισμένη νηπιαγωγός για να διδάξει τα νήπια. Θα πρέπει να γνωρίζει την ψυχοσύνθεσή τους και τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας για να μπορέσει να τους προσφέρει τον μέγιστο αριθμό γνώσεων και κυρίως ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η αποτελεσματική παιδαγωγική σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα σε νηπιαγωγό και νήπια είναι εκείνη που θα πρέπει να συνοδεύει τα ακαδημαϊκά προσόντα της νηπιαγωγού, προκειμένου να χαρακτηριστεί πετυχημένη η διδασκαλία. Αυτή η παιδαγωγική σχέση που απαιτείται στηρίζεται κυρίως στις επικοινωνιακές δεξιότητες της νηπιαγωγού, τις οποίες καλείται να αναπτύξει και στα παιδιά (Bavelas et al., 2002).

Σύμφωνα με τους Κοντάκο και Σταμάτη (2002), όταν γίνεται λόγος για προσχολική και πρωτοσχολική επικοινωνιακή υγιεινή, η επικοινωνία θα πρέπει να είναι ανάλογη του αποδέκτη, δηλαδή να είναι αντίστοιχη με το επίπεδο ωριμότητας και τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του νηπίου, όπως και τη δεδομένη ψυχολογική του διάθεση. Επίσης, η επικοινωνία θα πρέπει να είναι ανάλογη με την περίπτωση. Κάθε περίπτωση χρειάζεται συγκεκριμένο και μοναδικό τρόπο επικοινωνίας, αφού το φαινόμενο της επικοινωνίας δεν είναι ένα πάγιο και καθολικό φαινόμενο που εφαρμόζεται ακριβώς το ίδιο σε όλες τις περιστάσεις.

Επιπλέον, θα πρέπει να είναι ανάλογη και με το χώρο. Σε κάθε χώρο, είτε αυτός είναι σχολικός είτε όχι, η επικοινωνία θα πρέπει να λαμβάνει χώρα με διαφορετικό τρόπο, αφού μία νηπιαγωγός διαφορετικά επικοινωνεί στο χώρο του σχολείου και διαφορετικά στο χώρο της τράπεζας. Τέλος, η επικοινωνία θα πρέπει να είναι ανάλογη και με το περιεχόμενο του θέματος, καθώς η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ενός πειράματος και διαφορετικό κατά την αφήγηση ενός παραμυθιού.

Επιπλέον, για την Friedrich (2000) η επικοινωνία στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι «συντροφικού τύπου». Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός θα πρέπει:

- Να έχει ανεπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης, ώστε να μπορεί να μπαίνει στη θέση του νηπίου και να κατανοεί τα συναισθήματά του.
- Να εκφράζεται με σαφήνεια και με κατανοητό, άμεσο και μονοσήμαντο τρόπο, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά.

- Να δίνει ερεθίσματα στα νήπια, χωρίς να τους δίνει συγκεκριμένες οδηγίες για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.
- Να μπορεί να αυτοαξιολογείται.
- Να διαχωρίζει τα δικά της προβλήματα από τα προβλήματα των νηπίων.
- Να ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα, τα προβλήματα που απασχολούν τα νήπια και τη γνώμη τους.
- Να στηρίζει τις αποφάσεις των νηπίων σε ρεαλιστικά επιχειρήματα και να μιλάει στα νήπια με τον τρόπο που επιτρέπεται.

Το νηπιαγωγείο αποτελεί ταυτόχρονα χώρο έκφρασης και επικοινωνίας, καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας του νηπίου. Τα παιδιά, στην ηλικία που βρίσκονται, είναι εκτεθειμένα σε πλήθος μηνυμάτων. Αυτά τα μηνύματα θέτουν τις αισθήσεις τους συνεχώς σε εγρήγορση, αφού βρίσκονται για πρώτη φορά σε ένα καινούργιο περιβάλλον. Έρχονται σε επαφή με καινούργια πρόσωπα, που τα καθοδηγούν παιδαγωγικά και με πρωτόγνωρες εμπειρίες και καταστάσεις (Σταμάτης, 2015).

Οι νηπιαγωγοί μπορούν να συμβάλλουν είτε θετικά είτε αρνητικά στους τομείς ανάπτυξης των νηπίων. Επίσης μπορούν να επηρεάσουν την καλλιέργεια της εκφραστικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας, ανάλογα με τη στάση που θα υιοθετήσουν απέναντί τους και τις δραστηριότητες που θα επιλέξουν να σχεδιάσουν. Επιπλέον, αυτές οι δραστηριότητες θα πρέπει να επιτρέπουν τη διασφάλιση του παιδαγωγικού κλίματος και να εφαρμόζουν τις αρχές και τις μεθόδους της προοδευτικής αγωγής. Με αυτό τον τρόπο, θα συμβάλλουν στην επίτευξη της κάθετης επικοινωνίας, της επικοινωνίας νηπιαγωγού-νηπίου και της οριζόντιας επικοινωνίας, δηλαδή μεταξύ των νηπίων (Butin, 2000).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή κινήτρων έκφρασης και επικοινωνίας είναι η διακριτική αποδοχή από την πλευρά των νηπιαγωγών, των τυχόν αδυναμιών που παρουσιάζουν τα νήπια. Θα πρέπει να εφαρμόζουν δραστηριότητες που στοχεύουν στην πλήρη ανάπτυξη των εκφραστικών μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Επίσης, θα πρέπει να φανερώνουν στα νήπια την αγάπη, τις υψηλές προσδοκίες και την εκτίμηση που τρέφουν προς το πρόσωπό τους. Βέβαια, δεν θα πρέπει να παραλείπουν τη συνεχή παροχή δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των νηπίων (Eadie, 2011).

Επιπλέον, θα πρέπει να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνολική παρουσία τους μέσα στην τάξη κι όχι μόνο στο είδος των δραστηριοτήτων που θα προσφέρουν στα νήπια. Ακόμα και η ενδυμασία και η εμφάνισή τους, επηρεάζει τη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του νηπίου και φυσικά τη διδακτική διαδικασία (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Η επιρροή της νηπιαγωγού στη διδακτική διαδικασία μπορεί να γίνει μέσω του λόγου, της συμπεριφοράς και των πράξεων της και μπορεί να είναι είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη. Αντίστοιχα και τα νήπια αποδέχονται κυρίως ασυνείδητα, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις διαθέσεις της νηπιαγωγού, μέσα στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν μαζί της (Καψάλη, 2000).

Οι σχέσεις νηπιαγωγού - νηπίων επηρεάζονται επιπλέον από την κοινωνική συμπεριφορά των νηπίων που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αυτά τα νήπια είναι περισσότερο άνετα στην επικοινωνία τους με τη νηπιαγωγό και τους συμμαθητές τους, αλλά και με τα μορφωτικά αγαθά. Η άνετη γλωσσική τους συμπεριφορά και επικοινωνία οδηγεί τη νηπιαγωγό στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για χαρισματικά παιδιά με υψηλό δείκτη ευφυΐας, διαμορφώνοντας κυρίως θετικές προσδοκίες. Έτσι, η επίδοση των νηπίων επηρεάζεται θετικά και σε συνδυασμό με τη συνεχή και αμοιβαία ανατροφοδότηση ανάμεσα σε νηπιαγωγό και νήπιο, αυτά τα νήπια καταφέρνουν να φτάσουν σε υψηλό βαθμό αυτοπραγμάτωσης (Πυργιωτάκης, 2009).

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου επιτρέπει την ανάπτυξη αμφίδρομων επικοινωνιακών στρατηγικών, οι οποίες θα πρέπει να ενισχύονται λεκτικά, μέσω των φραστικών παρεμβάσεων. Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχύονται και μη λεκτικά, με τη χρήση ενδεδειγμένων και επιτρεπτών οπτικών, απτικών κ.ά. παρεμβάσεων (Breed & Colaiuta, 2006). Η συστηματική προσπάθεια εναλλαγής διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και των κοινωνικών μορφών επικοινωνίας και η εναλλαγή μέσων και υλικών, συμβάλλει αποτελεσματικά στην παραπάνω προσπάθεια (Κοσσυβάκη, 2001).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2007, αναφορά στο Πουρσανίδου, 2016:67), υπάρχουν ορισμένες βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της τάξης, ώστε να είναι λειτουργική:

- Δημιουργία θετικού κλίματος



- Δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης, κυρίως με τα νήπια που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς
- Αποφυγή στιγματισμού
- Συστηματική αναφορά στους κανόνες της τάξης
- Οριοθέτηση σταθερών κανόνων της τάξης και συμμετοχή των νηπίων στη διαμόρφωσή τους
- Συνεχείς και σταθερές επιβραβεύσεις
- Χρήση χιούμορ από την πλευρά της νηπιαγωγού
- Γνώση της ψυχολογίας και του χαρακτήρα των νηπίων
- Προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων των νηπίων που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς
- Επαρκής πληροφόρηση των γονέων σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους.

Εάν διαμορφωθεί σωστά η ικανότητα επικοινωνίας του νηπίου με τους γύρω του, τότε θα μπορέσει και ως ενήλικας να έχει υγιείς επικοινωνιακές σχέσεις με το περιβάλλον του (Αραβανής & Αραβανή, 2002). Μόνο όταν η νηπιαγωγός αλληλεπιδρά συνεχώς με τα νήπια και τα νήπια μεταξύ τους, θα μπορεί να είναι αποδοτική η επικοινωνία εντός της σχολικής τάξεως. Τα νήπια είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες μηνυμάτων και γι' αυτό θα πρέπει να εκπαιδευτούν στο να είναι ομιλητές και ακροατές ταυτόχρονα.

Τα νήπια έχουν έμφυτη την ανάγκη για επικοινωνία στο σχολικό χώρο, αφού αποτελεί το μέσο τους για τη δημιουργία σχέσεων και φιλίας με τους συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα, αναπτύσσονται και εξελίσσονται ψυχοσωματικά σε όλες τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η καθημερινή επαφή κι επικοινωνία των νηπίων μεταξύ τους και της νηπιαγωγού με τα νήπια, θα επιτρέψει να δημιουργήσουν σχέσεις και να επιλύουν καταστάσεις με έντονη ψυχολογική φόρτιση, όπως όταν έχουν άγχος για κάτι, όταν αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα κ.λπ. Η δυνατότητα να επικοινωνούν τα βοηθά να αποκτήσουν ή να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους (Breed & Colauita, 2006).

Τα νήπια, παρά το μικρό της ηλικίας τους, επιθυμούν ενεργό συμμετοχή στην επικοινωνία της τάξης και είναι σε θέση να καθορίσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Χρυσαφίδης, 2000). Σύμφωνα με την Friedrich (2000), για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής όλων των βαθμίδων είναι απαραίτητος ο έλεγχος και η χρήση βασικών

στοιχείων αλληλεπίδρασης μεταξύ της νηπιαγωγού με τα νήπια και μεταξύ των νηπίων.

Σύμφωνα με τον Garvey (1977, αναφορά στην Κατή, 2000:67), τα νήπια μαθαίνουν να έχουν διαπροσωπικές σχέσεις όταν μαθαίνουν να μιλούν. Επιπλέον, μέχρι την ηλικία των έξι (6), έχουν αποκτήσει τις εξής επικοινωνιακές δεξιότητες:

- Εναλλαγή ρόλων (taking turns)
- Ονομασία και αναγνώριση θεμάτων (nominating and acknowledging topics)
- Αίτηση διευκρίνισης (requesting clarification)
- Προσέλκυση προσοχής (getting attention)
- Κατασκευή σχετικών εκφωνημάτων (making relevant utterances)
- Προετοιμασία θεμάτων (priming topics)
- Αγνόηση και αποφυγή θεμάτων (ignoring and avoiding topics)

Το σχολείο αποτελεί το χώρο εντός του οποίου θα πρέπει να γίνει σύνδεση ανάμεσα στην απόκτηση γνώσεων και στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αυτές οι δεξιότητες και οι ικανότητες θα συμβάλλουν στην υλοποίηση των κοινών δραστηριοτήτων, στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και στην αντιμετώπιση των εντάσεων που μπορεί να προκύψουν. Επιπλέον, θα πρέπει να προσφέρει στα νήπια τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τις ποικίλες δεξιότητές τους (Γκλιάου – Χριστοδούλου, χ.χ.).

Το ισχυρότερο εργαλείο αλληλεπίδρασης είναι ο λόγος, ο οποίος καθορίζει τις ενέργειες αλλά και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται εντός του σχολικού χώρου. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004), τα στοιχεία που συνθέτουν τη λεκτική επικοινωνία είναι η προσωπικότητα των νηπιαγωγών, η φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων που επιλέγουν και φυσικά ο βαθμός ωριμότητας των νηπίων.

Η νηπιαγωγός της τάξης οφείλει να ενεργοποιήσει εντός της σχολικής τάξεως τις συμπεριφορές που θα βοηθήσουν τα νήπια να έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματά τους και να επιτύχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ομαλή προσαρμογή και κοινωνικοποίησή τους (Μπαμπάλης, 2011). Γι' αυτό το λόγο, η νηπιαγωγός θα πρέπει να διαχειρίζεται το χρόνο του μαθήματος παραγωγικά. Ο χρόνος θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Creemers, 2002).

Μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας επιτρέπεται στα νήπια να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες. Μερικές από αυτές τις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι η ειλικρινής επικοινωνία, η άσκηση και η αποδοχή της κριτικής, η υπευθυνότητα και ο

αναστοχασμός, η θετική αλληλεξάρτηση στόχων και ρόλων και η θετική ανταμοιβή (Johnson & Johnson, 1999).

Επίσης, επιτρέπεται η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η προαγωγή θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση. Ταυτόχρονα, ανταλλάσσονται και οι απαραίτητες για το μάθημα πληροφορίες και αποκτάται η ικανότητα λήψης αποφάσεων και αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2006).

Από το πλαίσιο επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η αξία της απτικής συμπεριφοράς νηπιαγωγών και νηπίων στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των νηπίων. Σύμφωνα με την έρευνα των Κοντάκο και Σταμάτη (2004) το άγγιγμα ανάμεσα σε νηπιαγωγό και νήπια υπακούει σε απρόσωπες, δημόσιες και κοινωνικές παραδοχές, χωρίς να εκδηλώνεται αυθόρμητα. Τις περισσότερες φορές μάλιστα, εμφανίζεται ενοχοποιημένο υποσυνείδητα. Γι' αυτό σχεδόν πάντοτε, οι νηπιαγωγοί προτιμούν να αγγίζουν τα νήπια στα χέρια, στο κεφάλι (μαλλιά), στην πλάτη ή στους ώμους. Αντίθετα, τα νήπια αγγίζουν σχεδόν πάντα τις νηπιαγωγούς στα χέρια.

Τα αποτελέσματα της ίδια έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εκδήλωση της απτικής συμπεριφοράς υπακούει σε αποδεκτές κοινωνικές νόρμες και όχι στο αυθόρμητο συναίσθημα. Θεωρήθηκε ότι το άγγιγμα σχετίζεται με συγκεκριμένη σκοπιμότητα που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ανάλογης παιδαγωγικής σχέσης. Αυτές οι σκοπιμότητες είναι οι εξής:

- Παιδοκομική (αποβλέπει στη φροντίδα και στην περιποίηση των νηπίων)
- Χειραγωγική (στοχεύει στον έλεγχο της συμπεριφοράς των νηπίων)
- Επικοινωνιακή (επιδιώκει την έναρξη και την πραγμάτωση της επικοινωνιακής διαδικασίας)
- Συναισθηματική (αποσκοπεί στη μετάδοση συναισθημάτων)

Σύμφωνα και πάλι με την ίδια έρευνα, η απτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην επικοινωνιακή πρόθεση και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Μέσω αυτής της σύνδεσης δημιουργείται ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα. Ωστόσο, η ανάπτυξη των απτικών συμπεριφορών είναι χρονικά και ποιοτικοποσοτικά περιορισμένη και παιδαγωγικά δυσανάλογη, ως ένα βαθμό.

Οι Μαλικιώση και Σπόντα (2002) μέσω της έρευνας που πραγματοποίησαν, προσπάθησαν να καθορίσουν την επίδραση της εκπαίδευσης σε αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών προς τα νήπια. Οι ερευνητές αξιολόγησαν τη μη λεκτική επικοινωνία των νηπιαγωγών σύμφωνα με τη

χρήση του χρόνου, του σώματος, των φωνητικών μέσων και του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στη μη λεκτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών πριν και μετά την εκπαίδευσή τους. Οι νηπιαγωγοί όμως της πειραματικής ομάδας ήταν πιο ευαίσθητοι στα μη λεκτικά μηνύματα που χρησιμοποιούσαν και λάμβαναν, συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς της ομάδας ελέγχου. Επίσης, έδειχναν περισσότερο πρόθυμες να δεθούν με τα νήπια και να εξασφαλίσουν μια ζεστή, ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005), οι έρευνες στη μη λεκτική επικοινωνία αποφαίνονται ότι η εγγύτητα και η συναισθηματική χροιά των μη λεκτικών μηνυμάτων είναι σε θέση να επηρεάσουν τις επικοινωνιακές διαδικασίες και τις «κοινωνικές αξιολογήσεις» που πραγματοποιούν ο εκάστοτε επικοινωνών για τον άλλο. Επιπλέον, επηρεάζουν την εκτίμηση της επικοινωνιακής πρόθεσης.

Ιδιαίτερως σημαντική θεωρείται και η συμβολή των ερευνών που διεξήγαγε ο Βρεττός (αναφορά στους Κοντάκο και Πολεμικό, 2000:105) σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα και βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων:

- Τα νήπια αποκωδικοποιούν ευκολότερα τη μη λεκτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα άσκησης της μη λεκτικής επικοινωνίας
- Τα νήπια δυσκολεύονται σε πολύπλοκες μη λεκτικές επικοινωνίες
- Οι νηπιαγωγοί που είναι ενημερωμένοι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη μη λεκτική επικοινωνία, διδάσκουν αποτελεσματικότερα, αφού κινούνται περισσότερο, μεταβάλλοντας συχνότερα το τρίγωνο δράσης τους.

Για να διαμορφωθούν όμως οι κατάλληλες συνθήκες για μια αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά κυρίως για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρωτίστως οι νηπιαγωγοί της τάξης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις παραμέτρους, ώστε η ανάπτυξη που επιδιώκεται, να είναι επιτυχής. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου της προσχολικής αγωγής.

## 2.5 Παράγοντες διαμόρφωσης του επικοινωνιακού πλαισίου στην προσχολική αγωγή.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο που διαμορφώνεται στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Πίνακας 3). Στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται οι *άψυχοι παράγοντες*, οι οποίοι είναι το περιεχόμενο σπουδών, τα διδακτικά μέσα, το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του σχολείου, η τοποθέτηση της σχολικής μονάδας και το διδακτήριο. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι *έμψυχοι παράγοντες*, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο τηρούνται οι κανόνες του σχολείου από τις εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς, το πλήθος, το φύλο, η ηλικία και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και τέλος, το πλήθος, η ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών (Σταμάτης, 2013).

<b>Άψυχοι παράγοντες</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Περιεχόμενο σπουδών</li><li>⇒ Διδακτικά μέσα</li><li>⇒ Νομοθετικό πλαίσιο</li><li>⇒ Τοποθέτηση σχολικής μονάδας</li><li>⇒ διδακτήριο</li></ul>
<b>Έμψυχοι παράγοντες</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Βαθμός τήρησης των κανόνων του σχολείου από γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς</li><li>⇒ Κοινωνικό υπόβαθρο μαθητών</li><li>⇒ Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών</li></ul>

**Πίνακας 3.** Παράγοντες διαμόρφωσης επικοινωνιακού πλαισίου

Όσον αφορά τους άψυχους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου, αξίζει να αναφερθεί ότι ο χώρος αποτελεί τον δεύτερο «παιδαγωγό» της τάξης (Lang, 2002. Higgins et al., 2004). Επίσης, συνιστά την αφετηρία για μια κοινωνική και προσωπική ζωή που προσφέρει βιώματα και εμπειρίες σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς (Butin, 2000).

Ένας χώρος είναι λειτουργικός και ασφαλής μόνο όταν είναι οργανωμένος. Θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από καλαισθησία και ευταξία και να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής. Να επιτρέπεται και να ευνοείται η ανάπτυξη του διαλόγου και της

αλληλεπίδρασης των νηπίων, ώστε να διευρύνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Τσιρώνης, 2008). Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι οι σχεδιαστές του εκπαιδευτικού συστήματος αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στους στόχους και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης, απ' ό,τι στους χώρους διαβίωσης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σταμάτης, 2013).

Στην Ελλάδα, οι μικροί χώροι του σχολείου και οι ελλιπείς υποδομές, δυσχεραίνουν το έργο των νηπιαγωγών και περιορίζουν τις δραστηριότητες των νηπίων. Ως αποτέλεσμα, περιορίζουν την πιθανή ανάπτυξη ικανοτήτων των νηπίων. Πολλές σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια και ακαταλληλότητα, γεγονός που δημιουργεί αίσθημα κινδύνου στις νηπιαγωγούς και στους γονείς, οδηγώντας τους ορισμένες φορές σε συγκρούσεις. Γι' αυτό το λόγο, ο ρόλος της επικοινωνίας είναι καταλυτικός (Davis, 2009), αφού μπορεί να επιλύσει τις τυχόν συγκρούσεις που θα προκύψουν.

Ανάλογη σημασία έχει η τοποθέτηση της σχολικής μονάδας και η παλαιότητά της. Καθίσταται σαφές ότι διαφορετικά επηρεάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο ένα παλιό σχολείο και διαφορετικά ένα καινούργιο. Επίσης, διαφορετική επιρροή έχει ένα σχολείο που βρίσκεται σε υποβαθμισμένη ή θορυβώδη περιοχή, από ένα σχολείο που βρίσκεται σε ένα αραιοκατοικημένο προάστιο ή σε μία αναπτυσσόμενη περιοχή (Richmond, 2002).

Άψυχους παράγοντες αποτελούν επίσης το περιεχόμενο σπουδών και τα διδακτικά μέσα, τα οποία, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα και το περιεχόμενο σπουδών, επηρεάζουν αντίστοιχα το επικοινωνιακό πλαίσιο. Η επικοινωνιακή δυναμική, που διαμορφώνεται πρωτίστως από την νηπιαγωγό της τάξης, επηρεάζεται από το διδασκόμενο μάθημα, από τη χρονική διάρκεια που έχει στη διάθεσή της και από τις δραστηριότητες που θα επιλέξει να υλοποιήσει. Βάσει των πρότερων εμπειριών της και στηριζόμενη στις επιστημονικές της γνώσεις, επιλέγει τα διδακτικά μέσα που θεωρεί ως τα πιο κατάλληλα για την εκάστοτε δραστηριότητα. Έτσι, παρέχει κίνητρα επικοινωνίας στους μαθητές της, ευκαιρίες για ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης των νηπίων με το παιδαγωγικό υλικό και ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους (Bush & Bell, 2002).

Τέλος, αναφορικά με τους άψυχους παράγοντες ανάπτυξης του επικοινωνιακού πλαισίου, το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του νηπιαγωγείου διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο, αφού επηρεάζεται από τις επιλογές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως, δεδομένης της δυνατότητας για ελεύθερη έκφραση, η οποία είναι συνταγματικά κατοχυρωμένη, κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη και σημαντική η επικοινωνία σε μορφή διαλόγου, ανάμεσα σε νηπιαγωγούς και νήπια. Μ'

αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και προετοιμάζονται τα νήπια να εξελιχθούν σε πολίτες με υπεύθυνο, δημιουργικό και δημοκρατικό πνεύμα (Μπακιρτζής, 2002).

Σχετικά με τους έμψυχους παράγοντες που διαμορφώνουν το επικοινωνιακό πλαίσιο της επικοινωνίας και εκκινώντας από την πλευρά των νηπίων, φαίνεται ότι η ηλικία τους επηρεάζει την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά. Η επικοινωνιακή δυναμική της τάξης είναι διαφορετική όταν γίνεται λόγος για μία τάξη του νηπιαγωγείου. Διαφορετική είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση όταν αφορά μαθητές της Α΄ ή Ε΄ τάξης του δημοτικού και διαφορετική, όταν πρόκειται για τάξεις του Λυκείου. Όσο μεγαλύτερη η ηλικία των μαθητών, τόσο περισσότερο επικοινωνούν (Adler et al., 2012).

Επίσης, όσο μεγαλώνει η πυκνότητα στο σχολικό χώρο, τόσο μειώνεται αντίστοιχα και η ποιότητα της επικοινωνίας. Αρχικά, το πλήθος των μαθητών μέσα σε μία τάξη επηρεάζει έντονα το επικοινωνιακό της πλαίσιο, αφού όσο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών, αυξάνεται αντίστοιχα και ο αριθμός των φωνών μέσα σε μία τάξη. Επίσης, αυξάνεται ο αριθμός των διδακτικών δραστηριοτήτων και συνακόλουθα και ο αριθμός των τμημάτων. Επομένως, όσο περισσότερες οι παρουσίες σε μία τάξη, τόσο περισσότερη θα είναι η φωνασκία και η οχλαγωγία, συνθήκες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο και την υγιή ανάπτυξη της επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Ο μεγάλος αριθμός των νηπίων σε μία τάξη, οδηγεί στη μείωση της ενεργούς συμμετοχής τους, αφού η πίεση είναι εντονότερη και δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Ταυτόχρονα όμως, είναι πιθανή και η αύξηση του αριθμού των προτάσεων επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων, για μία ποιοτική επικοινωνία. Τέλος, αναφορικά με το πλήθος, ακόμα και ο αυξημένος αριθμός των αγοριών μαθητών, επηρεάζει την ποιότητα του επικοινωνιακού πλαισίου, αφού τα αγόρια από τη φύση τους είναι περισσότερο ατίθασα και θορυβώδη (Adler et al., 2012).

Συγκεντρωτικά, φαίνεται ότι υπάρχουν ορισμένες παράμετροι που χαρακτηρίζουν την ελληνική τυπική εκπαίδευση και δυσχεραίνουν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κυρίως, επηρεάζουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης. Μερικές από αυτές τις παραμέτρους είναι οι τάξεις με μεγάλο αριθμό παιδιών και οι ελλιπείς βιβλιοθήκες, ο ανεπαρκής έως και ανύπαρκτος εξοπλισμός και τα υπερφορτωμένα αναλυτικά προγράμματα (Καρυωτάκη, 2010).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στα νήπια με χαμηλή αυτοπεποίθηση και σε όσα δουλεύουν ατομικά, τη δυνατότητα να προσδεύσουν μέσα στην ομάδα. Τα νήπια θα πρέπει να εργάζονται συνεργατικά και να προσπαθούν να

παρακινήσουν και τα άλλα νήπια, τα οποία είναι περισσότερο εγωκεντρικά ή διστακτικά (Ιωαννίδου, χ.χ.). Επίσης, η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας επιτρέπει στα νήπια να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως είναι η αλληλοβοήθεια, ο αλληλοσεβασμός, η κατανόηση και η συμπαράσταση. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για τον επικοινωνιακό τομέα της κοινωνικής τους ζωής και επιτυγχάνονται κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στα πλαίσια των ομάδων (Κανάκης, 2001).

Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μειώνει τα κρούσματα επιθετικότητας, αφού συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων που συνήθως εμφανίζονται ανάμεσα στα νήπια. Η επίλυση αυτών των διαπροσωπικών συγκρούσεων γίνεται με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Αυτοί οι τρόποι προσφέρουν στα νήπια τη δυνατότητα επαφής με την έννοια της δημοκρατίας και με την έννοια της ισότιμης συμμετοχής στη λύση των προβλημάτων (Ματσαγούρας, 2002).

Επιπροσθέτως, το κοινωνικό περιβάλλον των νηπίων επηρεάζει το παιδαγωγικό κλίμα, το διδακτικό έργο και το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης (Σταμάτης, 2013). Εάν τα νήπια προέρχονται από ένα υποβαθμισμένο περιβάλλον, μειώνονται οι πιθανότητες τους για πλούσιο επικοινωνιακό υπόβαθρο. Συνακόλουθα, επηρεάζει και τις προσπάθειες των νηπιαγωγών για τη βελτίωση και την ανάπτυξη αυτού του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στη σχολική τάξη.

Καταλυτικός είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού σ' αυτό το σημείο, καθώς καλείται, μέσω της διερεύνησης και της κατανόησης της κοινωνικό/πολιτισμικής πραγματικότητας όλων των νηπίων, να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία και το γνωστικό επίπεδό τους. Ο εμπλουτισμός αυτός θα πρέπει να λάβει χώρα με τρόπο που να αναδεικνύεται και να γίνεται αποδεκτή από το σύνολο η διαφορετικότητα ορισμένων από αυτά τα νήπια (Τσιρώνης, 2008).

Στους έμψυχους παράγοντες που επηρεάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο συγκαταλέγονται, όπως προαναφέρθηκε, το πλήθος, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών. Σύμφωνα με έρευνες (Fujishin, 2007. Harris & Sherblom, 2010), όσο πιο μικρό είναι το σχολείο και συνεπώς η ομάδα των νηπιαγωγών, τόσο καλύτερο παρατηρείται το επικοινωνιακό κλίμα ανάμεσά τους. Επίσης, διαφορετικό παρατηρήθηκε και το επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου όταν υπήρχε δυσαναλογία στο φύλο των νηπιαγωγών. Φάνηκε ότι το επικοινωνιακό κλίμα ήταν σαφώς διαφοροποιημένο σε σχολεία που υπηρετούσαν περισσότερες γυναίκες ή περισσότεροι άντρες και διαφοροποιημένο όταν υπήρχε ίση κατανομή του αριθμού των φύλων των νηπιαγωγών.



Διαφοροποιημένο εμφανίζεται το επικοινωνιακό κλίμα ανάλογα και με το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών. Η παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών ή επιμορφωτικών σεμιναρίων και πρακτικές που οδηγούν στην αναβάθμιση των γνώσεών τους και επομένως των διδακτικών πρακτικών τους, επηρεάζουν την επικοινωνία που διαμορφώνεται στο χώρο του σχολείου. Το αντικείμενο των επιπλέον σπουδών τους επηρεάζει συνακόλουθα και τις απόψεις τους, αλλά και τη διαμόρφωση των σχέσεων τους με τους γονείς, τα νήπια και τις συναδέλφους. Το μορφωτικό επίπεδο της κάθε νηπιαγωγού που θεωρητικά είναι διαφορετικό και κυρίως μοναδικό, είναι αντίστοιχο με τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά της (Bush & Bell, 2002).

Η νηπιαγωγός που διαθέτει την απαιτούμενη κατάρτιση, θα μπορεί αφενός να εντοπίζει τις ανάγκες των νηπίων. Αφετέρου, θα μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που απαιτούνται εντός ενός πλαισίου αρχών που θα είναι σύμφωνο με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις (Τζαμπερής & Παπαβασιλείου, 2010).

Τέλος, αναφορικά με τους έμψυχους παράγοντες, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο βαθμός εφαρμογής των σχολικών κανόνων, τόσο από τα νήπια και τις νηπιαγωγούς, όσο και από τους γονείς. Αν και στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν υπάρχει επίσημος αξιολογικός φορέας των νηπιαγωγών, οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στο βαθμό που μπορούν τους κανόνες κάθε σχολικής μονάδας. Τις περισσότερες φορές αυτοί οι κανόνες είναι αντίστοιχοι με τα ήθη και τα έθιμα της περιοχής όπου εδρεύει η σχολική μονάδα. Φυσικά, αντίστοιχη θα πρέπει να είναι και η συμπεριφορά των νηπίων και κυρίως των γονέων. Εάν υπακούσουν στους σχολικούς κανόνες, θα αναπτυχθεί αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα στους επικοινωνούντες και θα αποφευχθούν ποικίλα προβλήματα, που σε άλλες περιπτώσεις θα οδηγούσαν σε συγκρούσεις (Μακρυγιωργάκης, 2001).

Τέλος, χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς, η καταγραφή των δράσεων της νηπιαγωγού, βάσει του Οδηγού Νηπιαγωγού. Μέσα στο νέο μαθησιακό πλαίσιο, η νηπιαγωγός θα πρέπει:

- Να διαμορφώνει ένα ασφαλές πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, ώστε να νιώθουν τα νήπια ελεύθερα να εκφραστούν.
- Να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας των νηπίων.

- Να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα αποδοχής, αναγνώρισης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των νηπίων, για να αντιληφθούν την έννοια της ποικιλομορφίας.
- Να θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που θα λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες του κάθε νηπίου και γενικότερα του αναπτυξιακού επιπέδου της τάξης.
- Να επιλέγει δραστηριότητες οι οποίες να προκαλούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των νηπίων.
- Να δίνει σημασία στο περιεχόμενο και στη διαδικασία της δραστηριότητας.
- Να προσφέρει στα νήπια τα υλικά και την υποστήριξη που χρειάζονται για την επιτυχή επίλυση προβλημάτων.
- Να παροτρύνει τα νήπια με κατάλληλες ερωτήσεις να εμπλέκονται στην αναζήτηση της επίλυσης προβλημάτων που παρουσιάζονται και να ενθαρρύνει όλα τα νήπια να συμμετέχουν.
- Να προτιμά την οργάνωση ανοικτών δραστηριοτήτων για να μπορούν τα παιδιά να συμβάλλουν στην τελική διαμόρφωση.

Πέρα από τον άρτιο και στοχευμένο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του περιεχομένου της, παιδαγωγικά κριτήρια αποτελούν και η ακουστική του χώρου διδασκαλίας, ο φωτισμός, ο χρωματισμός των τάξεων, το μέγεθος, η οργάνωση και οι συνθήκες υγιεινής του χώρου. Όλα τα παραπάνω κριτήρια είναι βαρύνουσας σημασίας για την ανάπτυξη του επικοινωνιακού πλαισίου, καθώς είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην ανάπτυξή του (Stamatis & Ntouka, 2020). Συγκεκριμένα, μπορούν να επηρεάσουν τη διδακτική προετοιμασία και το παιδαγωγικό έργο των νηπιαγωγών, τη μαθησιακή αλλά και κοινωνική συμπεριφορά των νηπίων. Παράλληλα, μπορούν να επηρεάσουν τη ψυχική διάθεση και κυρίως την εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγούρας, 2003).

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις τυπολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης στην εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, αναλύονται οι επικοινωνιακοί τύποι των νηπιαγωγών και των νηπίων και ποιος ο ρόλος των νηπιαγωγών στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων. Τέλος, περιγράφονται οι τεχνικές ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Τυπολογικές προσεγγίσεις της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα της προσχολικής αγωγής στηρίζεται στην επικοινωνιακή ικανότητα των νηπιαγωγών, αφού η φύση της εργασίας τους είναι κυρίως επικοινωνιακή. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι νηπιαγωγοί αναπτύσσουν ποικίλες επικοινωνιακές στρατηγικές, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσονται και οι ίδιες μέσα από αυτές (Stamatis & Ntouka, 2018). Αποτελούν τις δημιουργούς αλλά και τις μετόχους μιας πολύπλοκης και μακροχρόνιας επικοινωνιακής διαδικασίας. Αυτή η διαδικασία διαμορφώνεται, δομείται και τροποποιείται συνεχώς στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μπαμπάλης, 2005). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επικοινωνιακοί τύποι των νηπιαγωγών, έτσι όπως έχουν καταγραφεί στη συναφή με το θέμα βιβλιογραφία.

#### 3.1 Επικοινωνιακοί τύποι νηπιαγωγών

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2002), παλαιότερα, η κατηγοριοποίηση των τύπων των εκπαιδευτικών στηριζόταν στην παιδαγωγική και διδακτική συμπεριφορά τους. Σήμερα, είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής μιας μαθητοκεντρικής-διαλογικής, μιας δασκαλοκεντρικής-παραδοσιακής μεθόδου και μιας επικοινωνιοκεντρικής-διαλεκτικής.

Ο Τσιπλητάρης (2004) κάνει λόγο για αυταρχικούς, διαλεκτικούς, αδιάφορους, προοδευτικούς, δημοκρατικούς κ.λπ. εκπαιδευτικούς. Ο Σταμάτης (2009) προχώρησε σε μια πιο στοχευμένη κατηγοριοποίηση των επικοινωνιακών τύπων των εκπαιδευτικών, στο σύνολό τους και τους κατατάσσει σε *«επικοινωνιακούς εκπαιδευτικούς»*, σε *«μη επικοινωνιακούς εκπαιδευτικούς»* και σε *«κατά περίπτωση επικοινωνιακούς εκπαιδευτικούς»* (Σχεδ. 6).

Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο και χωρίς την ύπαρξη ερευνητικών αποτελεσμάτων, θεωρεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει στην κατηγορία των «κατά περίπτωση επικοινωνιακών εκπαιδευτικών». Επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανήκουν ταυτόχρονα σε δύο κατηγορίες, στον τύπο των «μη επικοινωνιακών» εκπαιδευτικών ανήκει περίπου το 15% των εκπαιδευτικών. Βέβαια, κάθε εκπαιδευτικός και κυρίως κάθε τύπος εκπαιδευτικού συμπεριφέρεται ανάλογα με τις μεθοδολογικές γνώσεις και τις διδακτικές δεξιότητες που διαθέτει (Σταμάτης, 2013).

Στη συνέχεια, γίνεται αναλυτική περιγραφή κάθε τύπου εκπαιδευτικού. Μολονότι, η κατηγοριοποίηση αφορά τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, εφεξής θα γίνεται αναφορά μόνο στις νηπιαγωγούς, καθώς η παρούσα διδακτορική διατριβή αφορά μόνο τη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής.

**Επικοινωνιακή:** Με τον όρο «επικοινωνιακή» νηπιαγωγός νοείται εκείνη που είναι ομιλητική, χαμογελαστή και γελαστή, σε βαθμό που να μη χαρακτηριστεί γελοία ή ενοχλητική. Είναι ένα άτομο με χιούμορ και καλή διάθεση, εύθυμο και συνήθως είναι αυτή που εκκινεί την επικοινωνιακή διαδικασία. Έχει το θάρρος της γνώμης της, είναι επινοητική και εκφράζει αβίαστα τις απόψεις της, πάντα με πνεύμα δημοκρατίας και υπευθυνότητας. Είναι φιλική και καταδεκτική, εκδηλωτική και εξωστρεφής, αυτοαποκαλυπτική και καλοπροαίρετη. Συνήθως είναι εκείνη που θα ξεκινήσει τη συζήτηση με τα νήπια, με τους γονείς και με τις συναδέλφους. Κύριο χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι δεν προσπαθεί να επιβληθεί επικοινωνιακά στις επικοινωνιακούς της συντρόφους, αλλά αποδέχεται πλήρως τις απόψεις τους και την προσωπικότητά τους (Dahir & Stone, 2013).

Η πηγαία και ανεπιτήδευτη συμπεριφορά της, την κάνει ιδιαίτερα συμπαθή στη σχολική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που εδρεύει η σχολική μονάδα. Έτσι γίνεται εύκολα αποδεκτή και χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ευχάριστη. Στη διδασκαλία της κυριαρχεί κυρίως το κέφι και το χιούμορ και τα νήπια χαίρονται να βρίσκονται μαζί της. Η συνολική θετική στάση και συμπεριφορά της συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος, που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και φιλικότητα στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Συνακόλουθα, διασφαλίζεται η λειτουργία της τάξης, η οποία πλέον θα λειτουργεί σαν μια άτυπη ομάδα (Τσιπλητάρης, 2004). Επίσης, εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των νηπίων

στη μαθησιακή διαδικασία με αβίαστο και φυσικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2000).

Η επικοινωνιακή νηπιαγωγός οργανώνει το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχεται σε όλα τα νήπια η δυνατότητα για συνεργασία με την ίδια αλλά και μεταξύ τους. Επίσης, να μπορούν να διαπραγματεύονται θέματα που τα αφορούν και τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Τα χαρακτηριστικά των καλών και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση, η έμφαση στις θετικές πράξεις και ενέργειες και όχι στα λάθη, η αποδοχή των αδυναμιών των νηπίων και η προσπάθεια για υποστήριξη και απαλοιφή τους, η συνεργασία και η ανταλλαγή ιδεών, όπως και η αμοιβαία έκφραση συναισθημάτων. Η νηπιαγωγός παράλληλα με τη διδακτική διαδικασία, προσέχει ιδιαίτερα τη συνολική στάση της απέναντι στα βασικά χαρακτηριστικά του βίου των νηπίων, όπως είναι οι προσωπικές εμπειρίες τους και τα ταλέντα τους και αποτελεί πρότυπο προς μίμηση (Τσιρώνης, 2008).

Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από φιλικότητα και υποστήριξη. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στη συνολική θετική στάση των νηπίων απέναντι στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2000). Οι παραπάνω προϋποθέσεις οδηγούν στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων που συνδέονται με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2001).

**Μη επικοινωνιακή:** Στον αντίποδα της «επικοινωνιακής» νηπιαγωγού βρίσκεται η «μη επικοινωνιακή» νηπιαγωγός. Αυτή η νηπιαγωγός χαρακτηρίζεται κυρίως από κατήφεια και εκνευρισμό, από εσωστρέφεια και βλοσυρότητα, αλλά και από μη ομιλητική διάθεση. Κύριος σκοπός της είναι η απρόσκοπτη εκτέλεση του υπηρεσιακού καθήκοντος και προσπαθεί να είναι απόλυτα τυπική, ώστε να διασφαλίζεται η «τάξη» εντός του σχολικού κτηρίου. Η συμπεριφορά της συχνά χαρακτηρίζεται ως προβληματική, δημιουργεί εντάσεις και παρεξηγήσεις και γι' αυτό το λόγο δεν έχει ιδιαίτερα καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Σταμάτης, 2013).

Επίσης, θεωρείται απωθητική από τις συναδέλφους και τους γονείς, αλλά και από τα νήπια. Συχνά την χαρακτηρίζουν ως κατσούφα και δύστροπη, αλλά και ως άνθρωπο που αποφεύγει συνειδητά τη συντροφιά των

συναδέλφων της και προτιμά να διατηρεί μια πιο επικριτική στάση απέναντί τους. Όσον αφορά την άποψή της για την επικοινωνιακή της στάση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν θεωρεί ότι θα πρέπει να χρησιμοποιεί χιούμορ και να διδάσκει με ιδιαίτερο κέφι. Πιστεύει ότι θα πρέπει να υλοποιεί τη διδασκαλία της σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς να παρεκκλίνει στο ελάχιστο. Έτσι, αποστασιοποιείται από τα νήπια και δεν τους επιτρέπει να αποκτήσουν θάρρος μαζί της (Dahir & Stone, 2013).

**Κατά περίπτωση επικοινωνιακή:** Τέλος, η «κατά περίπτωση» επικοινωνιακή νηπιαγωγός αποτελεί μια προσωπικότητα με επιτηδευμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά. Έχοντας συγκεκριμένο σκοπό, επιλέγει με ιδιαίτερη προσοχή με ποιον, πώς, πότε και τι θα επικοινωνήσει, προσαρμόζοντας ανάλογα και την επικοινωνιακή της συμπεριφορά.

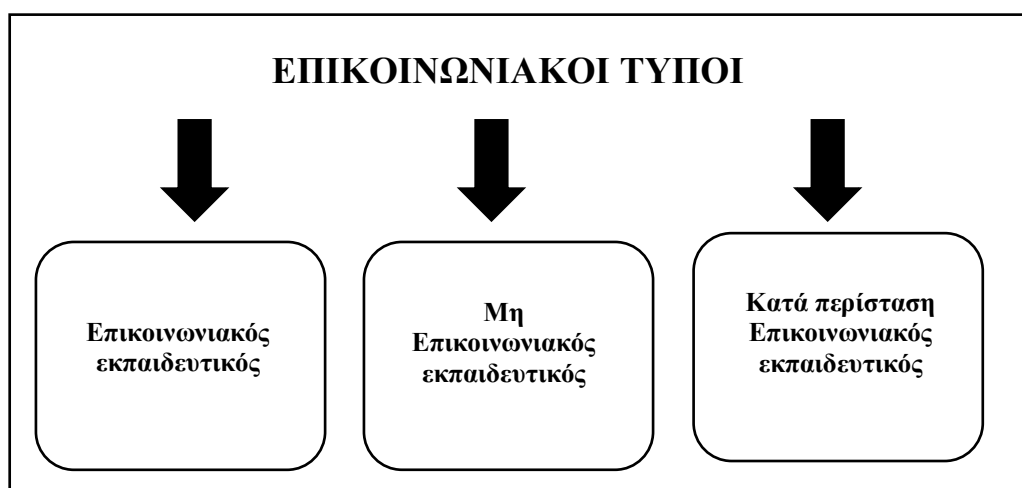
Ως άτομο διαθέτει ένα ευρύτατο φάσμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, το οποίο έχει κυρίως χαρισματικές καταβολές. Ταυτόχρονα, μπορεί να βελτιώνεται μέσω της καθημερινής άσκησης και της εμπειρίας (Donald et al., 2005). Επιλέγει με ποιους επικοινωνιακούς συντρόφους θα είναι ομιλητική και καταδεκτική, αλλά και εκείνους που δεν επιθυμεί να συνδιαλλαχθεί μαζί τους, τους αποφεύγει διακριτικά.

Οι επικοινωνιακές της συμπεριφορές εμφανίζουν διαβαθμίσεις ανάμεσα στην απόλυτα θετική και την απόλυτα αρνητική στάση, ενώ επικοινωνεί μόνο όταν το κρίνει απαραίτητο. Κάποιες φορές χαρακτηρίζεται και ως «υποκριτική», αφού την ενδιαφέρει να δημιουργήσει μια θετική επαγγελματική εικόνα. Διαμορφώνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες μπορεί να μην είναι ειλικρινείς, αλλά διατηρούνται εφόσον εξυπηρετούν κάποιο προσωπικό της συμφέρον (Harris & Sherblom, 2010).

Επιπλέον, η συμπεριφορά της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εμφανίζει ποικιλία. Ανάλογα με το κοινωνικό status της τάξης στην οποία διδάσκει, επικοινωνεί με τα νήπια, ενώ ανάλογη είναι και η επικοινωνιακή συμπεριφορά της με τους γονείς αυτών των νηπίων. Το ενδιαφέρον της επικεντρώνεται στην τήρηση των τυπικών διαδικασιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς όμως να χάνει την ουσία του μαθήματος. Η στάση των νηπίων απέναντί της είναι ανάλογη με τη δική της και συμπεριφέρονται όπως τους συμπεριφέρεται (Green, 2000).

Τις ημέρες, δηλαδή, που η νηπιαγωγός είναι ευδιάθετη και περισσότερο ομιλητική, είναι κι εκείνα περισσότερο ομιλητικά και ενεργά κατά τη διδακτική διαδικασία. Αντίθετα, εάν η νηπιαγωγός είναι λιγότερο ομιλητική-επικοινωνιακή και περισσότερο επικεντρωμένη στην απρόσκοπτη ολοκλήρωση της διδασκαλίας, τότε κι εκείνα παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να επικοινωνούν ιδιαίτερα μαζί της (Leithwood et al., 2004).

Βέβαια, η σχέση και η αλληλεπίδραση των νηπίων μεταξύ τους αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα που καθορίζει εν τέλει τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Επομένως, η νηπιαγωγός της τάξης θα πρέπει να μεριμνά για τη δημιουργία καλών και κυρίως παραγωγικών συνθηκών που θα συμβάλλουν στην αρμονική συνύπαρξη των νηπίων (Χρυσοφίδης, 2000).



Σχεδιάγραμμα 6. Επικοινωνιακοί τύποι εκπαιδευτικών

### 3.2 Επικοινωνιακή τυπολογία παιδιών προσχολικής αγωγής

Τα παιδιά και συγκεκριμένα τα νήπια, αποτελούν τους «αποδέκτες» της διδακτικής διαδικασίας. Καλούνται να φοιτήσουν σ' ένα σχολικό περιβάλλον, χωρίς τη δική τους συναίνεση και συμμετοχή, η τυπική εκπαίδευση του οποίου στηρίζεται στις οικονομικές δυνατότητες του κράτους και τα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής. Μάλιστα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μια συνεχόμενη

εναλλαγή ανάμεσα στις σύγχρονες και τις παραδοσιακές παιδαγωγικές τάσεις, που έχουν αφετηρία διαφορετικές θεωρίες.

Επίσης, παρατηρείται στο εκπαιδευτικό σύστημα και μια παιδαγωγική ασυνέχεια. Το νήπιο εισέρχεται για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο, όπου έχει τη δυνατότητα να συνεργαστεί ανάλογα με τις δυνατότητές του και να συμμετάσχει εκφράζοντας αβίαστα τον εαυτό του. Αργότερα, στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες παρατηρείται μείωση των παραπάνω τάσεων (Gardner, 2006).

Φυσικά, η συγκεκριμένη πρακτική βρίσκεται στον αντίποδα των σύγχρονων παιδαγωγικών τάσεων. Το νήπιο θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο και η νηπιαγωγός να έχει ως διδακτικό της στόχο να καταστήσει το νήπιο μαθησιακά αυτοδύναμο και υπεύθυνο. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορεί αργότερα να επιβιώσει επιλύοντας επιτυχώς διαφόρων τύπων προβλήματα και δυσκολίες, όπως προσωπικά, οικογενειακά κ.ά. ζητήματα. Μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης θα σέβεται τον εαυτό του και τους γύρω του, χωρίς ρατσισμό, θα είναι ευτυχισμένο και θα μπορεί να ανταπεξέρχεται σε κάθε είδους προβλήματα, σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει το σχολικό περιβάλλον να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και να είναι κυρίως ασφαλές και φιλικό προς το νήπιο (Reble, 2003).

Κάθε άνθρωπος αποτελεί μια μοναδική οντότητα και δεν μπορεί να είναι πανομοιότυπος με κάποιον άλλον. Ταυτόχρονα, όμως, είναι όμοιος αναφορικά με τα θεμελιώδη βιοσωματικά του χαρακτηριστικά. Παρουσιάζει, δηλαδή, ταυτόχρονα ποικιλομορφία και ομοιότητα (Πουρκός, 2008), χαρακτηριστικά τα οποία παρουσιάζονται σε όλο το φάσμα της συμπεριφοράς του, ανάμεσά τους και η επικοινωνιακή ικανότητα. Βέβαια, στα παιδιά οι ικανότητές τους είναι άμεσα συνυφασμένες με την επικοινωνιακή τους ικανότητα, η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες του ανθρώπου. Αυτές αποτελούν και το μέσο με το οποίο επιβιώνουν, συνεννοούνται με τους γύρω τους και ζουν αξιοπρεπώς. Θα πρέπει όμως να λεχθεί ότι αυτές οι ικανότητες δεν αναπτύσσονται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα νήπια (Wainwright, 2000).

Τα νήπια αποτελούν φορείς επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες επιδέχονται βελτίωση, εμπλουτισμό και φυσικά αξιοποίηση στις καθημερινές επικοινωνιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγικό χώρο, είτε είναι λεκτικές είτε μη λεκτικές. Οι επικοινωνιακές αυτές δεξιότητες είναι προϊόν κοινωνικής μάθησης που αποκτώνται από το χώρο του σχολείου, της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Aubusson & Schuck, 2006).



Ωστόσο, τα νήπια είναι περισσότερο ευαίσθητα στην πρόσληψη μη λεκτικών μηνυμάτων, απ' ό,τι στην πρόσληψη λεκτικών. Παρατηρείται αδυναμία στην ανάλυση και στην πλήρη ερμηνεία των μη λεκτικών μηνυμάτων, παρερμηνεύοντάς τα με απρόβλεπτες ψυχοπαιδαγωγικές και παιδαγωγικές συνέπειες (Baiter & Tamis - Lemonda, 2006).

Οι νηπιαγωγοί παρατηρούν ότι η ευχέρεια επικοινωνίας των νηπίων ποικίλει. Τα νήπια χαρακτηρίζονται περισσότερο ή λιγότερο ομιλητικά, συνεσταλμένα ή και απρόθυμα να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Αποκλείοντας επικοινωνιακές διαταραχές όπως είναι ο επιλεκτικός αρνητισμός (selective mutism) και η βραδυπορημένη ομιλητική ικανότητα (late blooming), οι οποίες συχνά οφείλονται σε νευρολογικά, ψυχοσυναισθηματικά ή άλλα αίτια (McHolm et al. 2005), η επικοινωνιακή τυπολογία των νηπίων μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως ακολούθως (Σχεδ. 7) (Σταμάτης, 2015).



Σχεδιάγραμμα 7. Επικοινωνιακή τυπολογία νηπίων.

Αρχικά, μεγάλος αριθμός νηπίων εμφανίζει **κλιμακούμενο άγχος ανάμεσα στην επικοινωνιακή ανασφάλεια και την επικοινωνιακή φοβία**. Τα νήπια συνειδητοποιούν ότι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονιών και των νηπιαγωγών τους λόγω επικοινωνιακής ανεπάρκειας. Έτσι, αποφεύγουν να επικοινωνήσουν προτιμώντας την ασφάλεια που τους εξασφαλίζει η σιωπή. Τα νήπια που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία είναι σιωπηλά και ντροπαλά, εσωστρεφή και απομονωμένα και συχνά αποφεύγουν να συνεργάζονται με τη νηπιαγωγό και τους συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα, αποφεύγουν να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, ακόμα και τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Οι συμμαθητές τους τα

θεωρούν κακούς επικοινωνιακούς συντρόφους και γι' αυτό αποφεύγουν να δραστηριοποιηθούν μαζί τους, αφήνοντάς τα στο επικοινωνιακό περιθώριο της τάξης (Delamater, 2006).

Άλλη κατηγορία παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι αυτά που παρουσιάζουν *ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή μόνο στις ομάδες που μπορούν να εκφραστούν χωρίς περισπασμούς*. Η επικοινωνία τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική, αφού παίρνουν το λόγο μόνο όταν πρέπει ή όταν πιστεύουν ότι έχουν κάτι ενδιαφέρον και σημαντικό να εκφράσουν. Επίσης, αξιοποιούν τη μη λεκτική τους επικοινωνία, χρησιμοποιώντας κυρίως τη γλώσσα του σώματός τους και ξέρουν να τηρούν το επικοινωνιακό μέτρο σε συνάρτηση πάντα με τις ικανότητες της ηλικίας τους (Goleman, 2006).

Ο τρίτος και τελευταίος επικοινωνιακός τύπος που παρατηρείται στα νήπια είναι η *υπερβολική διάθεση για επικοινωνία*. Τα νήπια αυτής της κατηγορίας είναι ιδιαίτερα ομιλητικά, εκφραστικά και υπερβολικά επικοινωνιακά και ανάλογα με τον επικοινωνιακό τύπο του καθενός, η συμπεριφορά τους γίνεται αποδεκτή και ερμηνεύεται με ποικίλα συναισθήματα. Συνήθως, αυτά τα νήπια χαρακτηρίζονται ως ευφυή και καλοπροαίρετα, χαριτωμένα και ιδιαίτερα κοινωνικά, με θετική διάθεση και στάση απέναντι στην εκπαίδευση και στα πρόσωπα που συμμετέχουν σ' αυτήν. Η υπερβολή που παρατηρείται στην επικοινωνία τους μπορεί κάποιες φορές να κουράσει τον συνομιλητή, ωστόσο τα αυτά νήπια έχουν συνήθως καλή ακαδημαϊκή πρόοδο (Haynes et al., 2005).

Η επικοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ψυχοκοινωνικο-συναισθηματική δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί συστηματικά στο χώρο του σχολείου και του σπιτιού και σε κάθε άλλο κοινωνικο-πολιτιστικό σύστημα, ακόμα κι αν η βάση της βρίσκεται σε έμφυτα χαρακτηριστικά. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει οι νηπιαγωγοί και οι γονείς των νηπίων να αξιοποιούν τα επικοινωνιακά βιώματα και τις ικανότητες των νηπίων. Παράλληλα, θα πρέπει να τους παρέχουν ευκαιρίες για βελτίωση, χρησιμοποιώντας στρατηγικές, ανεξάρτητα από τον επικοινωνιακό τύπο στον οποίο ανήκει το εκάστοτε νήπιο.

Ως μια συνεργατική και πειθαρχημένη διαδικασία, η επικοινωνία, είτε είναι λεκτική είτε μη λεκτική, μπορεί να υπακούσει σε κανόνες και κυρίως σε κώδικες. Να υπακούσει δηλαδή, σε πολύπλοκους συνδυασμούς κανόνων παραγωγής, εκπομπής, λήψης, κατανόησης και ερμηνείας μηνυμάτων. Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να λάβει χώρα ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα, που έχουν συγκεκριμένο σκοπό

και διαδικασία μετάδοσης, όπως και συγκεκριμένο προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Hopkins, 2005).

### **3.3 Επικοινωνία κατά τη διδακτική διαδικασία**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε πολλά σημεία της παρούσας διατριβής, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αλληλένδετη με την επικοινωνιακή συμπεριφορά της νηπιαγωγού και κυρίως με το επικοινωνιακό πλαίσιο που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα. Αποτελεί επομένως, το βασικό κριτήριο αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας στο σύνολό της (Knapp & Hall, 2002).

Για να δημιουργηθεί ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα εντός της σχολικής αίθουσας, η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει αναπτύξει τις δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων και κυρίως τα μηνύματα που αποστέλλει να είναι σαφή και στοχευμένα. Να αφορούν το παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε συμπεριφορά των νηπίων, είτε αυτή είναι θετική ή αρνητική (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Επίσης, σύμφωνα με τους Jones & Jones (1980, αναφορά στο Ματσαγγούρας, 2006:86), η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει αναπτύξει δύο πολύ σημαντικές δεξιότητες, την προσεκτική ακρόαση και την ενσυναισθητική κατανόηση. Η προσεκτική ακρόαση βοηθάει τη νηπιαγωγό να έχει ολοκληρωμένη εικόνα για την μαθητική άποψη και η ενσυναισθητική κατανόηση της επιτρέπει να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά των νηπίων.

Σύμφωνα με τον Haydn (2012), η καλή παιδαγωγική σχέση θα οδηγήσει στην αυτόβουλη συμμετοχή των νηπίων και συνακόλουθα στην υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Αυτή η απρόσκοπτη υλοποίηση των δραστηριοτήτων, εν τέλει, διασφαλίζει την ομαλή και την υγιή επικοινωνιακή διαδικασία. Γι' αυτό το λόγο, η επικοινωνιακή στρατηγική που αναπτύσσει η νηπιαγωγός εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, θα πρέπει να είναι συνειδητή και αυθόρμητη και να χαρακτηρίζεται από αναγνωρισιμότητα και ενθάρρυνση, όπως και από καλοπροαίρετη διάθεση. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή η επικοινωνιακή στρατηγική της νηπιαγωγού χαρακτηρίζεται ως αρνητική, αυταρχική και γεμάτη υπεροψία, παρεμποδίζεται η ανάπτυξη μιας υγιούς επικοινωνιακής σχέσης νηπιαγωγού - νηπίων και κατά συνέπεια και η παιδαγωγική σχέση.

Απόδειξη της παραπάνω διαπίστωσης αποτελούν οι σύγχρονες διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες στηρίζονται στην άριστη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Τέτοιες προσεγγίσεις είναι η μέθοδος project, η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη, όπως και πολλές άλλες (Vaughn & Bos, 2011).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στηρίζονται στο επίπεδο επικοινωνίας των εμπλεκόμενων στη διδακτική και μαθησιακή πράξη, εφόσον η επικοινωνία ταυτίζεται με τη συνεργασία. Η επικοινωνία δηλαδή, στηρίζεται στην εκούσια συνεργατική διαδικασία και στο σύνολο των συναισθημάτων που αναδύονται και βιώνονται και από τις δύο πλευρές. Η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για τις διαπροσωπικές σχέσεις που εκφράζονται και βιώνονται στην καθημερινότητα του ατόμου (Δημητρόπουλος & Καλούρη - Αντωνοπούλου, 2003).

Για την εκούσια και δημιουργική συμμετοχή νηπιαγωγών και νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να λαμβάνουν χώρα καταστάσεις της ενδοσχολικής πραγματικότητας που να επιδρούν στο πνευματικό και ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, αλλά και στο σωματικό. Τέτοιες καταστάσεις είναι η αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή του επικοινωνιακού συντρόφου, η ηρεμία και η σταθερότητα στη σχέση τους, η ευχάριστη και κεφάτη διάθεση και η ενσυναίσθηση. Φυσικά, αυτές οι καταστάσεις εξυπακούεται ότι δεν λαμβάνουν χώρα σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα και κυρίως δεν επιβάλλονται (Donald et al., 2012).

Αντίθετα, χρειάζεται καθημερινός κόπος και αγώνας από την πλευρά των συμμετεχόντων και κυρίως των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση αυτών των καταστάσεων. Χρειάζεται ενδιαφέρον, υπομονή και καλή διάθεση, ώστε αυτές οι καταστάσεις να οδηγήσουν με τη σειρά τους σε μακροχρόνιες διαπροσωπικές σχέσεις ή ακόμα και βραχύχρονες. Τόσο η ποιότητα, όσο και η διάρκεια της εκάστοτε σχέσης, εξαρτάται από την επικοινωνιακή διάθεση της νηπιαγωγού αλλά και από την επικοινωνιακή της κατάρτιση (Latham & Miles, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο μιας σχολικής επικοινωνιακής συμβουλευτικής και κατάρτισης, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να καθορίζουν από κοινού με τα νήπια τους επιδιωκόμενους επικοινωνιακούς στόχους και να τους κοινοποιούν σε όλους τους εμπλεκόμενους, γονείς, μαθητές και συναδέλφους, κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας. Με αυτή την πρακτική, οριοθετείται το επικοινωνιακό πλαίσιο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης και

ασφάλειας, στη διασφάλιση του επικοινωνιακού προγραμματισμού και στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας να αξιολογούν και να καλλιεργούν όλες τις αισθήσεις των νηπίων, ώστε αυτά με τη σειρά τους να προσλαμβάνουν και να ερμηνεύουν αβίαστα όλα τα επικοινωνιακά ερεθίσματα. Επιπλέον, ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του προσδοκώμενου επικοινωνιακού στόχου, είναι ακόμα μια σημαντική ενέργεια της νηπιαγωγού, αφού στην επικοινωνία δεν αρκεί μόνο η μετάδοση του μηνύματος, αλλά και η επιτυχής κατανόησή του. Έτσι, σε μια αποτυχημένη προσπάθεια των νηπιαγωγών να μεταδώσουν κάποιο μήνυμα, θα πρέπει να επαναλάβουν την επικοινωνιακή διαδικασία (Lee, 2005) και να ελέγξουν εκ νέου, εάν έχει προσληφθεί το μήνυμα από τα νήπια.

Επομένως, αποτελεσματική διδακτική επικοινωνία θεωρείται ότι υφίσταται όταν αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα του πομπού και του δέκτη και όταν επηρεάζεται θετικά το μαθησιακό κλίμα. Θα πρέπει να δημιουργείται ένα επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα νήπια να μη φοβούνται να πλησιάσουν τη νηπιαγωγό και κυρίως να μη φοβούνται να εκφράσουν και να ανταλλάξουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους μαζί της (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Αναφορικά με το λεκτικό επίπεδο, η σχολική επικοινωνιακή συμβουλευτική και κατάρτιση επιτάσσει την αυξημένη παρατηρητικότητα των νηπιαγωγών κατά τη διαδικασία διεξαγωγής κάθε διαλόγου και την προσεκτική ερμηνεία της επικοινωνιακής πρόθεσης των νηπίων με τη χρήση λογικών κριτηρίων. Γι' αυτό το λόγο, η φωνητική μη λεκτική επικοινωνία των νηπιαγωγών θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεγμένη. Μάλιστα, σε περιπτώσεις νηπιαγωγών με προβλήματα άρθρωσης, ενδείκνυται η συνειδητή και συχνή χρήση παραγλωσσικών στοιχείων και φυσικά, η διδασκαλία ορθοφωνίας (Leith, 2002), ώστε να βελτιωθεί η άρθρωσή τους και να γίνονται ευκολότερα κατανοητοί από τα νήπια.

Σε μη λεκτικό επίπεδο, η σχολική επικοινωνιακή συμβουλευτική και κατάρτιση, αφορά τη συνειδητή χρήση της γλώσσας τους σώματος, η οποία συμβάλλει στην ευκολότερη κατανόηση του μηνύματος που επιθυμούν να μεταδώσουν. Επιπλέον, σημαντική κρίνεται και η αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών σημάτων των νηπίων από τις νηπιαγωγούς. Ο τρόπος με τον οποίο θα ανταποκριθούν στα μη λεκτικά σήματα συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία ποικίλων αλληλεπιδράσεων (Stamatis, 2011).

Επίσης, υπάρχουν ορισμένες παράμετροι που συμβάλλουν στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μερικές από αυτές είναι η τήρηση διαπροσωπικών αποστάσεων, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή πρόθεση, η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου, η παιδαγωγική αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, ο φωτισμός, η ακουστική, ο αρωματισμός, η διακόσμηση της σχολικής αίθουσας και φυσικά η συνολική υγιεινή της τάξης (Littlejohn, 2002).

Συγκεκριμένα, η λανθασμένη διαρρύθμιση του χώρου μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Για παράδειγμα, ο κλειστός και συχνά μικρός χώρος της τάξης μπορεί να δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου, απαιτώντας την αξιοποίηση ενός ευρύχωρου χώρου. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι διάφορες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά για τα νήπια (Σαράφογλου, 2007).

Άλλες δύο παράμετροι που επηρεάζουν τη σχολική επικοινωνιακή συμβουλευτική και κατάρτιση είναι η σχολική τάξη και το σχολικό κτήριο. Η σχολική τάξη αποτελεί μια λειτουργική κοινωνική ομάδα στην οποία υπάρχει κατανομή ρόλων, προσδοκίες και κανόνες αμοιβαίας επίδρασης. Σ' αυτή την ομάδα η νηπιαγωγός, ως μέλος της, κατέχει σημαντική θέση και επηρεάζεται από τη δυναμική της τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς, όσο και σε επίπεδο επαγγελματικής λειτουργίας (Τσιρώνης, 2008).

Θα πρέπει να καταβάλει συνεχή προσπάθεια για την ανάπτυξη ενός υγιούς επικοινωνιακού πλαισίου εντός της σχολικής τάξης. Η δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και η αναβάθμιση της παιδαγωγικής σχέσης της νηπιαγωγού με κάθε νήπιο είναι δύο σημαντικοί παράμετροι που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Hopkins, 2005).

Συγκεντρωτικά όμως, η ποιοτική επικοινωνιακή σχέση θα πρέπει να χαρακτηρίζει όλα τα επίπεδα επικοινωνίας μιας σχολικής μονάδας και όχι μόνο τη σχέση νηπιαγωγού-νήπιου. Θα πρέπει να αφορά και τη σχέση της νηπιαγωγού με τους γονείς των νηπίων, τη σχέση της με τις συναδέλφους, τη σχέση της με τους κοινωνικούς φορείς κ.ά. Γι' αυτόν τον λόγο, απαιτείται από τις νηπιαγωγούς να αναπτύξουν το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο που θα δημιουργήσει αμοιβαίες διαπροσωπικές σχέσεις εκτίμησης και συνεργασίας. Αυτές οι σχέσεις θα οδηγήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και στο έργο της μάθησης και της αγωγής (Engleberg & Wynn, 2006).

Η νηπιαγωγός θα πρέπει να κατανοεί και να προβλέπει συχνά τις προσδοκίες και τους πιθανούς φόβους των νηπίων που μπορεί να αντιμετωπίζουν για την ίδια. Μ' αυτόν τον τρόπο, θα μπορεί να αξιοποιήσει πρότερες εμπειρίες τους εντός της σχολικής τάξης, με σκοπό να διευκολύνει τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Διαμαντίδου, 2011).

Άλλωστε, ο ρόλος της νηπιαγωγού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι αρκετά σημαντικός, δεδομένου ότι αυτές εξαρτώνται από το επίπεδο ελέγχου που επιλέγει να ασκεί στα νήπια. Άλλες νηπιαγωγοί επιλέγουν ένα αρκετά αυστηρό και πειθαρχημένο περιβάλλον, ενώ κάποιες άλλες επιθυμούν να εργάζονται σε ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον για τα νήπια. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον θα μπορούν να εργαστούν με μεγαλύτερη άνεση, διακινδυνεύοντας όμως να κάνουν και λάθη (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Η ανάπτυξη ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού καμιά από τις δύο δεν αποτελεί ατομική υπόθεση. Αφενός, η νηπιαγωγός στοχεύει στην κοινωνικοποίηση και στη μετάδοση πλούσιας γνώσης στα νήπια. Αφετέρου, τα νήπια οφείλουν να χρησιμοποιήσουν τη σχέση τους με τη νηπιαγωγό και τη διδασκαλία για να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να οδηγηθούν στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θα ενεργοποιήσουν τα κίνητρα των νηπίων και κυρίως τη διάθεσή τους για μάθηση και θα τα καταστήσουν πρόθυμα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης. Ταυτόχρονα, θα τα καταστήσουν υπεύθυνα για την ολοκλήρωση αυτών των δραστηριοτήτων, συντελώντας έτσι στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη σχολική ζωή (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Έχουν διεξαχθεί έρευνες στο πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας που καταλήγουν στο εξής συμπέρασμα. Η επικοινωνιακή και διδακτική αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών καθορίζεται από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τη διδασκαλία (teacher concern), από την ευκρίνειά τους (teacher clarity) και από τη διδακτική τους αμεσότητα (teacher immediacy) (Richmond & McCroskey, 2000. Simonds & Cooper, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτοαναφορικά, ενδιαφέρον σε σχέση με τη διδακτική τους ετοιμότητα και συμπεριφορά και ενδιαφέρον στην προετοιμασία τους να διδάξουν. Οι γνώσεις τους θα πρέπει συνεχώς να εμπλουτίζονται και να επικαιροποιούνται, ώστε να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε

θέση να προετοιμάζουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιολογούν το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας, συνδυάζοντας τα ενδιαφέροντα των νηπίων. Σχετίζεται, επομένως, με την ευσυνειδησία της εκάστοτε νηπιαγωγού και τα ενδιαφέροντα των νηπίων (Knapp & Hall, 2002).

Η ευκρίνεια των νηπιαγωγών αφορά την καθαρότητα του λόγου τους, ώστε να είναι κατανοητή και σαφής η ομιλία τους. Έτσι, τα νήπια θα μπορούν να κατανοούν τα λεγόμενά τους με περισσότερη ευκολία. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να παρουσιάζουν συστηματικά και με σαφήνεια τους γνωστικούς στόχους του μαθήματος, το περιεχόμενό του και να ακολουθούν ταυτόχρονα τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (Aubusson & Schuck, 2006).

Τέλος, η διδακτική αμεσότητα αφορά τις διδακτικές τεχνικές, οι οποίες θα πρέπει να είναι συναφείς με τα ενδιαφέροντα των νηπίων, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Επίσης, αποτελούν τη βασικότερη παράμετρο για τη διδακτική αποτελεσματικότητα, αφού αφορά τον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος στα νήπια. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει κερδίσει προηγουμένως το ενδιαφέρον τους η νηπιαγωγός, ώστε να προκαταβάλλονται θετικά απέναντί της. Η συγκεκριμένη πρακτική επιτυγχάνεται με τη σωστή χρήση επικοινωνιακών τεχνικών προσέγγισης, σε λεκτικό και σε μη λεκτικό επίπεδο. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να μην αναλώνεται μόνο στο σχεδιασμό μιας άρτιας διδασκαλίας, αλλά να στοχεύει σε καλύτερη μεταδοτικότητα των λεγομένων της (Διαμαντίδου, 2011).

Επιπλέον θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις έννοιες «δάσκαλος» και «εκπαιδευτικός». Η διαφορά ανάμεσα σ' αυτές τις δύο έννοιες έγκειται στο γεγονός ότι ο «δάσκαλος» προσπαθεί πρωτίστως να κεντρίσει και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών πριν προχωρήσει στην παράδοση του μαθήματος. Μ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ενεργή και αβίαστη συμμετοχή των μαθητών, ενεργοποιώντας ψυχικές και πνευματικές τους δυνάμεις. Από την άλλη, ο «εκπαιδευτικός» προσπαθεί κυρίως να εφαρμόσει το διδακτικό του έργο. Αδιαφορεί για τον ψυχισμό και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών του και κύριος στόχος του είναι η απαρέγκλιτη εφαρμογή των διδακτικών σκοπών και κανόνων της τάξης (Baiter & Tamis -Lemonda, 2006).

Το σημαντικότερο, όμως, όλων είναι οι νηπιαγωγοί να εφαρμόζουν τις παραπάνω πρακτικές που προαναφέρθηκαν, οι οποίες αποτελούν ταυτόχρονα και κριτήρια διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας. Έτσι, συμβάλλουν εποικοδομητικά και αποτελεσματικά στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου διδακτικού πλαισίου, αλλά



και διδακτικού κλίματος, που οδηγεί σε μία ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία (Burgoon et al., 2002).

Βέβαια, η διδασκαλία θα είναι αποτελεσματική μόνο όταν η νηπιαγωγός κατανοήσει ότι τα νήπια είναι διαφορετικά μεταξύ τους και ότι ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στην παιδαγωγική στάση της. Επιπλέον, τα νήπια αντιδρούν διαφορετικά στις οδηγίες και στις παραινέσεις της. Έτσι, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι τα νήπια αντιλαμβάνονται τις νηπιαγωγούς υπό το πρίσμα των δικών τους αναγκών, πεποιθήσεων και κυρίως εμπειριών (Διαμαντίδου, 2011).

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί της τάξης οφείλουν να γνωρίζουν τις επικοινωνιακές ικανότητες των νηπίων, ώστε να μπορούν να επέμβουν και να τις βελτιώσουν, στις περιπτώσεις που κρίνουν οι ίδιες ότι χρειάζεται. Φυσικά, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, προκειμένου να μπορούν να επικοινωνήσουν με τα νήπια και κυρίως με εκείνα που βρίσκονται σε ευαίσθητη ηλικία. Θα πρέπει να μεταδίδουν τις γνώσεις τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αλλά κυρίως προσπαθώντας να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των νηπίων (Cicca et al., 2003).

Έχοντας αναπτύξει τη σημασία της επικοινωνίας στην προσχολική αγωγή, στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά ο ρόλος της νηπιαγωγού στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων.

### **3.4 Ο ρόλος των νηπιαγωγών στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων**

Ο όρος «εκπαιδευτικός» ορίζει «το σύνολο των επαγγελματιών που έχουν ως κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, η χρήση του από τη μια σηματοδοτεί έναν επαγγελματικό χώρο και από την άλλη, υπονοεί το αδιαίρετο και αδιαφοροποίητο του συγκεκριμένου χώρου» (Σταμέλος, 2001:83). Η νηπιαγωγός οφείλει να έχει σαφή και πλήρη επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων της και να μην προσπαθεί να διαχειριστεί καταστάσεις που ξεπερνούν τις δυνατότητές της. Έτσι, αποφεύγει να γίνουν χειρισμοί που πιθανώς να μην είναι οι καταλληλότεροι δυνατοί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ωστόσο, ο ρόλος της νηπιαγωγού εντός της σχολικής τάξης δεν είναι μόνο διδακτικός και δεν αρκείται μόνο στη μετάδοση γνώσεων. Σύμφωνα με τους Brown,

Earlam & Race (2000), η εκπαιδευτικός του 21<sup>ου</sup> αιώνα και κατ' επέκταση και η νηπιαγωγός οφείλει:

- Να αγαπά τη δουλειά της και κυρίως τα παιδιά, να τα σέβεται, να τα βοηθά και να προσαρμόζει τη διδασκαλία της βάσει των δικών τους αναγκών.
- Να αποδέχεται την προσωπικότητα και τη διαφορετικότητα του εκάστοτε μαθητή, να τους ενθαρρύνει και να χρησιμοποιεί τις ιδέες τους, προσφέροντάς τους εμπειρίες επιτυχίας.
- Να φροντίζει για τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας, ώστε να επικρατεί στην τάξη ένα πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά της τάξης και να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους, να ενδιαφέρεται για την εξέλιξη και την πρόοδο όλων των μαθητών και να βρίσκει πάντα χρόνο για να ακούει τους τυχόν προβληματισμούς τους.
- Τέλος, σε περιπτώσεις συγκρούσεων, θα πρέπει να κρατά την ψυχραιμία της και να προσπαθεί να επιλύει τις συγκρούσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές, ώστε να αποφεύγεται η δημιουργία στρες.

Αναφορικά με τον τρόπο που εργάζεται και με βάσει τις απαιτήσεις της κοινωνίας, η νηπιαγωγός οφείλει να αναλάβει τους εξής ρόλους:

- Εμψυχώτρια
- Ερευνήτρια
- Διαχειρίστρια της πειθαρχίας και της εκμάθησης
- Διοργανώτρια, που αναλαμβάνει να σχεδιάσει τη μάθηση και να συγκεντρώσει το διδακτικό υλικό
- Δασκάλα της γνώσης και της σωστής συμπεριφοράς
- Επιμορφώτρια
- Αξιολογήτρια
- Σύμβουλος με γνώσεις Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και πολιτιστικών θεμάτων.

Επίσης, η ιδανική νηπιαγωγός θα πρέπει να αγαπά το νήπιο και να αφοσιώνεται σ' αυτό και στο παιδαγωγικό της έργο, να είναι δίκαιη και αμερόληπτη, ευδιάθετη και ευσυνείδητη και κυρίως, να έχει ανεπτυγμένες διδακτικές ικανότητες (Aubusson & Schuck, 2006). Η προσωπικότητα και το έργο της νηπιαγωγού διαδραματίζουν

σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας και κυρίως στο αποτέλεσμα της. Γι' αυτό το λόγο, αποτελεί σημαντικό αντικείμενο συστηματικής μελέτης.

Η προσπάθεια ξεκίνησε ήδη από την εποχή του Ιερού Αυγουστίνου το 389 με το έργο του «De magistro». Στο έργο σκιαγράφησε τη μορφή του Χριστού, ως το ιδανικό πρότυπο για τον κάθε εκπαιδευτικό. Εκείνη την εποχή έκαναν την εμφάνισή τους οι πρώτες γενικές αρχές εκπαίδευσης και τέθηκε το πλαίσιο διαμόρφωσης του παιδαγωγικού ήθους (Πυργιωτάκης, 2009).

Στη συνέχεια, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα αντικείμενα μάθησης και στις μεθόδους διδασκαλίας και ο ρόλος της νηπιαγωγού τέθηκε σε δεύτερη μοίρα. Με την έξαρση όμως του μεταρρυθμιστικού παιδαγωγικού κινήματος στην Αμερική στις αρχές του 2<sup>ου</sup> αιώνα, αναζωπυρώθηκε το ενδιαφέρον για τα θέματα που αφορούσαν τόσο το έργο όσο και την προσωπικότητα της νηπιαγωγού.

Μάλιστα, οι πρώτες μελέτες πραγματοποιήθηκαν από Γερμανούς ερευνητές, οι οποίοι αναζήτησαν κυρίως την εξιδανικευμένη μορφή της νηπιαγωγού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το έργο του Kerchensteiner G. «*Η ψυχή του παιδαγωγού και το πρόβλημα της μόρφωσης των εκπαιδευτικών*», στο οποίο προσπάθησε να καταγράψει τα χαρακτηριστικά της καλής νηπιαγωγού, ώστε αυτά να γίνουν το αντικείμενο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Reble, 2003).

Συναφές με αυτό το έργο ήταν και το έργο του Friedrich Schneider «*Παιδαγωγός και δάσκαλος*», το οποίο επικεντρώνεται στο «ψυχολογικό σχήμα» της νηπιαγωγού, περιγράφοντας τις αρετές και τα προτερήματα που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν μία εκπαιδευμένη νηπιαγωγό. Στο έργο, αναφέρονται οι γνωστικές ικανότητες και τα συστατικά της παιδαγωγικής κατάρτισης που θα πρέπει να διακρίνουν μία νηπιαγωγό, όπως και τα σωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να διαθέτει. Στο ίδιο μήκος κινείται και το έργο του Spranger «*Ο γεννημένος Παιδαγωγός*», ο οποίος κάνει λόγο για τον «παιδαγωγικό έρωτα» που θα πρέπει να αισθάνεται η νηπιαγωγός για το νήπιο και το έργο της (Πυργιωτάκης, 2009).

Σύμφωνα με τον Σταματέλο (2001), κύριο έργο της νηπιαγωγού είναι η διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα αφενός σηματοδοτεί έναν επαγγελματικό χώρο και αφετέρου υπονοεί ότι αυτός ο χώρος είναι αδιαίρετος και αδιαφοροποίητος. Η νηπιαγωγός αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα την ψυχή της συνολικής έννοιας του σχολείου (Ομάδα Εκπαιδευτικών - Παιδαγωγών, 2004).

Για να μπορέσει η νηπιαγωγός να ανταποκριθεί σε όλες τις απαιτήσεις των νηπίων και της διδασκαλίας και ταυτόχρονα κάθε φορά να είναι δραστική, θα πρέπει να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την ομάδα των νηπίων. Επίσης, θα πρέπει να τους επιτρέπει να είναι αυτόνομα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Γεωργουλοπούλου, χ.χ.). Εάν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, η νηπιαγωγός διαπιστώσει ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της, θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για να αλλάξει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας της και να τον αναπροσαρμόσει. Να συλλάβει τα μηνύματα και κυρίως τα μη λεκτικά μηνύματα των νηπίων και να ανταποκριθεί άμεσα σε αυτά, προκειμένου η διδασκαλία της να είναι επιτυχής.

Στο σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος της νηπιαγωγού δεν είναι να μεταδώσει απλά τη γνώση, αποτελώντας μία αυθεντία, όπως παλαιότερα. Αντίθετα, καλείται να επιτελέσει πολλούς ρόλους ταυτόχρονα, όπως να είναι παιδαγωγός, φύλακας, εμπυγχώτρια, αξιολογήτρια και μεσολαβήτρια ανάμεσα στην κοινωνία και το νήπιο (Σκαλιάπας, 1999) και άλλους πολλούς ακόμα. Αποτελώντας πρότυπο μίμησης για τα νήπια (Ντούσκας, 2005) κινητοποιεί τη διδακτική διαδικασία και θέτει θεμελιώδεις μορφωτικούς στόχους. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι η απόκτηση ευφυούς και εύχρηστης γνώσης, η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων προσαρμογής σε φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων αυτόνομης μάθησης (Κανάκης, 2001).

Αφενός, η νηπιαγωγός είναι ένα άτομο καταρτισμένο με ειδικό γνωστικό υπόβαθρο και συμβάλλει στην άσκηση της οργανωμένης και της συστηματικής μετάδοσης των γνώσεων, μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Αφετέρου το νήπιο είναι αναπτυσσόμενο άτομο, το οποίο προσπαθεί συνεχώς να αφομοιώσει τις προσφερόμενες γνώσεις από τη νηπιαγωγό και τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, όπως και τα γεγονότα και τις αξίες του πολιτισμού που παρέχονται ως μορφωτικά αγαθά, αποτελώντας τα αντικείμενα της διδασκαλίας (Reble, 2003).

Η νηπιαγωγός οφείλει να δέχεται συμπεριφορές των νηπίων που συχνά δεν εναρμονίζονται με την προσωπικότητά της, προκειμένου η αλληλεπίδρασή τους να είναι αποτελεσματική. Επίσης, θα πρέπει να κατανοεί το γεγονός ότι στη μεταξύ τους σχέση υπάρχουν συναισθήματα που συνδέονται με την προσωπικότητα του νηπίου, αλλά και με τις εμπειρίες μάθησης που ήδη έχει αποκτήσει και που επηρεάζουν την αλληλεπίδρασή τους (Διαμαντίδου, 2011).

Όπως συνάγεται από όσα αναφέρονται παραπάνω, ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διδακτική διαδικασία είναι αδιαμφισβήτητα καταλυτικός. Γι' αυτό το λόγο, δεν

θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στη μετάδοση της γνώσης, αφού έτσι θα είναι απλά μία στείρα γνώση. Θα πρέπει ταυτόχρονα να έχει ρόλο διδακτικό και κοινωνικό (Κουτρούμπα, 2004).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντικότερη θέση στη διαδικασία της διδασκαλίας κατέχει ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, στόχος των νηπιαγωγών είναι να καλλιεργήσουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της άνεσης στα νήπια. Έτσι, θα μπορούν με τη σειρά τους να εκφράζουν αυτό που πραγματικά αισθάνονται κι όχι απλά να ικανοποιούν εκπαιδευτικά τη νηπιαγωγό (Sprague, 2002), ώστε να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία.

Για να είναι μια διδασκαλία αποτελεσματική, θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα σκόπιμη και να χαρακτηρίζεται από οργάνωση και μεθοδικότητα. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει θέσει ήδη τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας της πριν προχωρήσει στη διεξαγωγή της. Ταυτόχρονα, η διδασκαλία θα πρέπει να έχει ενεργητικό και εκτελεστικό χαρακτήρα και να προσφέρει στοιχεία αντιπαράθεσης, ως μια διαδικασία αμφίδρομης επενέργειας (Βερτσέτης, 2003).

Ο ενεργητικός χαρακτήρας της διδασκαλίας αναφέρεται στην ταυτόχρονη προσπάθεια νηπιαγωγού και νηπίων για την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας που έχουν τεθεί από την νηπιαγωγό. Από την άλλη, ο εκτελεστικός χαρακτήρας της διδασκαλίας αναφέρεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία υπακούει στους κανόνες του Αναλυτικού Προγράμματος, οι οποίοι ορίζουν τον τρόπο που αυτή θα υλοποιηθεί (Ματσαγγούρας, 1999).

Τα στοιχεία της αντιπαράθεσης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, αφορούν την πολλαπλότητα και τις αντιφάσεις που διέπουν τους σκοπούς της Παιδαγωγικής. Οι σκοποί αυτοί, σε συνάρτηση με τις εναλλασσόμενες συμπεριφορές των νηπίων και τις μεταβολές σε ποσότητα και ποιότητα του μαθησιακού αντικειμένου, οδηγούν την νηπιαγωγό σε διλήμματα αναφορικά με τον τρόπο δράσης της στα πλαίσια της διδασκαλίας. Αυτά τα διλήμματα σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν και τις ανθρώπινες αντοχές, οδηγούν σε σύγχυση και σε έντονες συγκρούσεις, τις οποίες θα πρέπει να επιλύσει η νηπιαγωγός. Γι' αυτό το λόγο, οφείλει να έχει συναίσθηση των ρόλων αλλά και του έργου της, να είναι άρτια καταρτισμένη και να σέβεται την προσωπικότητα των νηπίων (Ντούσκας, 2005).

Ο διδακτικός ρόλος προτρέπει την νηπιαγωγό να είναι ταυτόχρονα συνεργάτιδα και καθοδηγήτρια των νηπίων, να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μέσα αγωγής, αλλά ταυτόχρονα να χρησιμοποιεί και εξατομικευμένες μεθόδους

διδασκαλίας, ώστε να παράγεται γνώση που να συνδέεται με το γνωστικό υπόβαθρο των νηπίων. Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι ευχάριστη και να κεντρίζει το ενδιαφέρον των νηπίων, διατηρώντας το αμείωτο, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Χωρίς να αποτελεί την αυθεντία που ίσχυε παλαιότερα, συζητά και δέχεται τις διαφορετικές απόψεις ή ακόμα και τις κριτικές των νηπίων. Είναι περισσότερο διαλλακτική μαζί τους, δεν τους κατακρίνει για τυχόν λάθη, ενώ τους προτρέπει να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα. Οι παραπάνω πρακτικές στοχεύουν στην απόκτηση πνευματικής αυτονομίας και επιτυχή μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών (Κρουσταλάκης, 2004).

Επίσης, κάθε νηπιαγωγός επιλέγει να χρησιμοποιήσει διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες με τη σειρά τους επιτρέπουν την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τα νήπια σε διαφορετικό βαθμό. Μετά την πραγματοποίηση οποιασδήποτε διδασκαλίας, τα νήπια θα πρέπει να γνωρίζουν τι είναι σε θέση να διδαχθούν και για ποιο λόγο αυτές οι πληροφορίες τους είναι χρήσιμες, αλλά κυρίως να γνωρίζουν πώς οι νέες γνώσεις συνδέονται με τις προηγούμενες (Marzano & Marzano, 2003).

Επομένως, εάν η νηπιαγωγός θέλει να είναι αποτελεσματική και να χρησιμοποιεί τα νέα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας, θα πρέπει να υιοθετήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα νήπια θα μπορούν να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους. Η συγκεκριμένη πρακτική είναι εφικτή μέσω της ανάπτυξης και της διατήρησης καλών διαπροσωπικών σχέσεων της νηπιαγωγού με τα νήπια (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Όσον αφορά τον κοινωνικό ρόλο της νηπιαγωγού, είναι εξίσου σημαντικός με τον διδακτικό. Η διδασκαλία θα πρέπει να οργανώνεται και να διαμορφώνεται βάσει των κοινωνικών προτύπων αλλά και των στάσεων που ισχύουν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Εντάσσοντας τη διδασκαλία στα πλαίσια ενός κοινωνικοπολιτιστικού και εκσυγχρονισμένου σχολείου, πετυχαίνει τη σύνδεση της διδακτικής ενότητας με την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, συμβάλλει στη διαμόρφωση και την ενίσχυση της κοινωνικής και της ηθικής συμπεριφοράς των νηπίων. Εξάλλου, απώτερος στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων, αλλά και η κοινωνικοποίηση των νηπίων (Κουτρούμπα, 2004).

Η νηπιαγωγός της τάξης, πέρα από τον διδακτικό και κοινωνικό της ρόλο, καλείται να επιτελέσει ακόμα έναν ρόλο, αρκετά σημαντικό, ο οποίος δεν είναι άλλος από την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Μια

αποτελεσματική διδασκαλία λειτουργεί θετικά και στη διαπροσωπική επικοινωνία νηπιαγωγού - νηπίων. Ουσιαστικά, γίνεται λόγος για την ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών και επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα σε νηπιαγωγό και νήπιο. Η ανάπτυξη αυτών των σχέσεων είναι αποτέλεσμα της προσωπικότητας της νηπιαγωγού, της ιδιοσυγκρασίας των νηπίων και του γενικότερου κλίματος που επικρατεί εντός της τάξης (Βερτσέτης, 2003).

Τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία, έχουν την τάση να μιμούνται και πέρα από τους γονείς τους, μιμούνται και την νηπιαγωγό της τάξης, με την οποία περνούν αρκετές ώρες της ημέρας μαζί. Βέβαια δεν παραβλέπεται και η έμφυτη επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού, δηλαδή ο γενετικός παράγοντας. Τα νήπια ανταποκρίνονται στις προτροπές και στα εκπαιδευτικά καλέσματα των νηπιαγωγών για συμμετοχή σε δραστηριότητες με εκπαιδευτικούς σκοπούς ήδη από την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο (Καλαβάσης, 2002). Ωστόσο, εάν οι νηπιαγωγοί της τάξης δεν παρουσιάσουν το απαραίτητο ενδιαφέρον, με παράλληλη αποδοχή της διαφορετικότητας του νηπίου, δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει θετικά ο χώρος του νηπιαγωγείου, όσο εκπαιδευτικά οργανωμένος κι αν είναι. Η γενικευμένη και συνολική παρουσία της νηπιαγωγού είναι εκείνη που θα επηρεάσει την ποιότητα της επικοινωνίας στην εκπαίδευση και θα συμβάλλει στο σύνολο των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων (Σταμάτης, 2015).

Η ποιότητα της επικοινωνίας στην εκπαίδευση επηρεάζεται από την επικοινωνιακή ικανότητα και ευχέρεια των νηπιαγωγών για την αποστολή σαφή μηνυμάτων στα νήπια, η οποία κατ' επέκταση, επηρεάζει την αντίστοιχη λήψη και αντίδραση των νηπίων σ' αυτά τα μηνύματα - ερεθίσματα (Brown et al., 2000). Η επικοινωνιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται ως επιτυχής όταν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα νηπίων και νηπιαγωγών, βρίσκονται στον ίδιο επικοινωνιακό κώδικα (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Οι νηπιαγωγοί όμως είναι εκείνες που θα πρέπει να μάθουν στα νήπια να αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό κώδικα των ενηλίκων, χωρίς να τους επιβάλουν εκφραστικές νόρμες, αλλά επεξηγώντας και καθοδηγώντας τα να αποκτήσουν νέες επικοινωνιακές πρακτικές.

Ταυτόχρονα, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αποσαφηνίζουν και να ερμηνεύουν τα μηνύματα και κυρίως τα μη λεκτικά μηνύματα που εκφράζουν τα νήπια. Να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με εύκολο τρόπο, ώστε να μπορούν να προσληφθούν αλλά και να ερμηνευτούν από τα νήπια, όπως και οι επικοινωνιακές συμπεριφορές τους να είναι κατανοητές και αποδεκτές. Μ' αυτό τον τρόπο, θα επιτρέψουν στα νήπια να ανταποκριθούν εκφραστικά.

Οι νηπιαγωγοί αποτελώντας ταυτόχρονα επικοινωνιακά πρότυπα μίμησης μπορούν είτε να προάγουν, είτε να περιορίσουν την επικοινωνιακή ικανότητα των νηπίων. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει όσο γίνεται, να αναπτύξουν συμμετρικές επικοινωνιακές σχέσεις, πάντοτε στα πλαίσια του παιδαγωγικά εφικτού και αυτές οι σχέσεις θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις (Friedrich, 2000).

Αρχικά, θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαιότητα ανάμεσα στις δύο συμπεριφορές, της νηπιαγωγού και του νηπίου. Σύμφωνα με τον Habermas (1998), η νηπιαγωγός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζει επικοινωνιακά άνισα το νήπιο ή να του αρνείται να συμμετέχει συμμετρικά σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και αντιδράσεις. Διαφορετικά, γίνεται λόγος για μια μορφή στρατηγικής σχέσης, όπου καταπατάται κάθε είδους σύγχρονης παιδαγωγικής αντίληψης.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους ότι οι επικοινωνιακές εκδηλώσεις υπακούουν σε κάποιες κοινωνικές νόρμες, όπως είναι η κοινωνική θέση, το επάγγελμα, το φύλο, ακόμα και η συναισθηματική φόρτιση της στιγμής. Άλλη μία προϋπόθεση για συμμετρική επικοινωνιακή σχέση, είναι η μεταεπικοινωνία αναφορικά με την κοινωνία. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις νηπιαγωγών και νηπίων θεματοποιούνται και οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι τα συναισθήματα των νηπίων μεταβάλλονται συνεχώς. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όλα τα παραπάνω, όταν σχεδιάζουν και υλοποιούν κάθε παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Hall, 2001).

Η παραπάνω προϋπόθεση, οδηγεί σε μία τρίτη προϋπόθεση, την μεταεπικοινωνία, σχετικά με τα περιεχόμενα. Σύμφωνα με τους Κοντάκο & Σταμάτη (2002), σε μια παιδαγωγική επικοινωνιακά συμμετρική σχέση, θα πρέπει να υπάρχει συμφωνία στην τήρηση των κανόνων και των ιεραρχήσεων και στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών ενεργειών. Τέτοιες είναι οι γνώμες και οι προσδοκίες, για να υπάρχει αμοιβαία ανοικτότητα και αποδοχή του άλλου, ως ικανού επικοινωνιακού συντρόφου.

Για τους παραπάνω λόγους, όπως προαναφέρθηκαν, οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να ενθαρρύνουν ή/και να αποθαρρύνουν τα νήπια να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, ανάλογα με τη στάση και τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό χώρο. Τα νήπια, τα οποία βρίσκονται στην πιο τρυφερή και «αθώα» ηλικία εξωτερικεύουν συνεχώς και αδιαλείπτως τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και κυρίως τις απορίες τους, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Γι' αυτό το λόγο, η νηπιαγωγός, ως πρότυπο μίμησης, θα πρέπει να γνωρίζει πώς να επικοινωνήσει με το νήπιο, ώστε να το ενθαρρύνει και να το



προτρέψει να αναπτύξει πλήθος επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οφείλει να προσπαθεί να κατανοεί όλες τις μορφές έκφρασης των νηπίων, είτε αυτές είναι λεκτικές είτε μη λεκτικές (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με την ερευνητική εργασία των Salzberger – Wittenberg, Henry & Osborne που διεξήχθη το 1996 (αναφορά στη Διαμαντίδου, 2011:2), τα νήπια επιθυμούν η νηπιαγωγός της τάξης να είναι «πηγή γνώσης και σοφίας». Να προσφέρει και να συμπαραστέκεται στα νήπια και ταυτόχρονα να αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού. Επίσης, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι τα νήπια φοβούνται μήπως η νηπιαγωγός έχει ρόλο δικαστή ή κριτή ή επιλέγει να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε μορφή εξουσίας.

Βέβαια, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα και να γνωρίζει πώς να αποφύγει μια ενδεχόμενη σύγκρουση, είτε ανάμεσα σε εκείνη και το νήπιο είτε ανάμεσα στα νήπια. Ως σύγκρουση νοείται μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα υπό συγκεκριμένες συνθήκες και η οποία εμφανίζεται ως διαταραχή στο καθιερωμένο σχήμα της επικοινωνίας (Τσιπλητάρης, 2004).

Η διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να συμβεί στο περιεχόμενο, στη σχέση των μετεχόντων ή και στα δύο. Οι πιο σημαντικές συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση οφείλονται σε διαταραχές που συμβαίνουν και στα δύο επίπεδα της επικοινωνίας (Σταμάτης, 2015). Η νηπιαγωγός θα πρέπει επομένως να είναι σε ετοιμότητα, ώστε να λύσει αυτές τις συγκρούσεις που θα προκύψουν, αλλά ακόμη καλύτερα, θα πρέπει να μπορεί να αποτρέψει αυτές τις συγκρούσεις. Έτσι, δεν θα αποδιοργανώνεται και κυρίως δεν θα αναστέλλεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπάρχουν περιπτώσεις που παρατηρείται σύγκρουση ανάμεσα στην νηπιαγωγό και τα νήπια και η οποία οφείλεται στην αρνητικότητα που έχουν εκλάβει από την νηπιαγωγό. Συχνά, αρνούνται να συμμετάσχουν στο μάθημα και αδιαφορούν, προκαλούν οχλαγωγία και σαρκάζονται, προκειμένου να νιώσουν καλύτερα λόγω των περιορισμών και των απαγορεύσεων που δέχονται από την νηπιαγωγό. Έτσι, διακόπτεται διαρκώς η ροή του μαθήματος, αποπροσανατολίζοντας και τα νήπια που επιθυμούν να συμμετάσχουν. Σ' αυτό το σημείο καλείται να αντιδράσει η νηπιαγωγός με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να εξομαλυνθεί η κατάσταση, χωρίς να δημιουργηθούν περαιτέρω εντάσεις. Θα πρέπει δηλαδή να αντιδρά με ήπιους τόνους για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να συνεχίζεται το μάθημα. Σε διαφορετική

περίπτωση, διαταράσσεται η μαθησιακή αλλά και η επικοινωνιακή διαδικασία (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Για τους παραπάνω λόγους, θα πρέπει η νηπιαγωγός της τάξης να έχει ανεπτυγμένες τις επικοινωνιακές της δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν τη βάση ανάπτυξης κάθε διαπροσωπικής σχέσης. Έτσι, θα μπορεί αφενός να τις διδάξει και στα νήπια και αφετέρου να επιλύει τις όποιες επικοινωνιακές συγκρούσεις προκύψουν εντός του χώρου του νηπιαγωγείου. Ως επικοινωνιακές δεξιότητες νοούνται εκείνες οι δεξιότητες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να συνδιαλέγεται αποτελεσματικά με τους γύρω του σε κοινωνικό επίπεδο και κυρίως του επιτρέπουν να κατανοεί τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται (Βαφειάδου, 2015).

Επικοινωνιακά επιδέξιος θεωρείται εκείνος που μπορεί να συμπεριφέρεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε οποιαδήποτε περίπτωση. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση - Λοϊζου (2001), η δημιουργία μιας αληθινής διαπροσωπικής σχέσης που θα διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό και ενδιαφέρον, στηρίζεται στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Η παραπάνω διαπίστωση έχει ιδιαίτερη σημασία στο χώρο του νηπιαγωγείου, αφού τα νήπια είναι ευαίσθητοι δέκτες μηνυμάτων και κυρίως των μη λεκτικών μηνυμάτων. Μάλιστα, τα νήπια ερμηνεύουν με μεγαλύτερη ευκολία τις εκφράσεις προσώπου, την κλίση του κεφαλιού και τον τόνο της φωνής, σε αντίθεση με άλλες παραμέτρους της μη λεκτικής επικοινωνίας (Neill, 1991, αναφορά στο Σταμάτης, 2015:286).

Οι νηπιαγωγοί της τάξης θα πρέπει να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους εντός του χώρου του νηπιαγωγείου, με τρόπο που να είναι εύκολα κατανοητός από τα νήπια. Τα νήπια με τη σειρά τους θα μπορέσουν, μ' αυτόν τον τρόπο να αποκτήσουν το δικό τους επικοινωνιακό κώδικα (Σταμάτης, 2011). Λόγω της πολύωρης καθημερινής συνεύρεσης της νηπιαγωγού με τα νήπια, θα πρέπει να προσπαθεί για την προαγωγή της επικοινωνιακής τους ικανότητας και για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Επιπλέον, θα πρέπει να στοχεύει στην επεξεργασία και στη φανέρωση των συναισθημάτων των νηπίων και κυρίως στην ικανότητά τους να λαμβάνουν θετικές αποφάσεις για τη ζωή τους (Βαφειάδου, 2005).

Τα νήπια, λόγω της ηλικίας τους, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν με ευκολία το εύρος των εκφραστικών δυνατοτήτων των ενηλίκων, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των κοινωνικοπολιτισμικών επιδράσεών τους. Ταυτόχρονα, αυτές οι εκφραστικές δυνατότητες χαρακτηρίζονται από πολυσυνθετότητα και προθετικότητα, χαρακτηριστικά που καθιστούν ακόμα πιο δύσκολη την κατανόησή τους από τα νήπια.

Γι' αυτό το λόγο, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν κυρίως τις μη λεκτικές οδούς που κατανοούν τα νήπια, για να μεταβιβάσουν το μήνυμά τους και να μπορέσουν τα νήπια να το κατανοήσουν. Η επικοινωνία λοιπόν που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του νηπιαγωγικού χώρου, θα πρέπει να είναι στο επίπεδο των νηπίων (Μαλικιώση - Λοϊζου & Σπόντα, 2002).

Για να καταστεί η παραπάνω πρακτική εφικτή, οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν και να ασκηθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά στη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Αυτές οι επικοινωνιακές δεξιότητες θα πρέπει να αφορούν το επίπεδο μετάδοσης και αναγνώρισης και το επίπεδο ερμηνείας των μη λεκτικών μηνυμάτων των νηπίων. Η βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, πέρα από τη συμβολή τους στον επαγγελματικό τομέα, θα συμβάλλει και στην αποτελεσματική επικοινωνία σε επίπεδο κοινωνικό και διαπροσωπικό (Βρεττός, 2003). Η προσαρμογή των νηπίων στην ομαδική ζωή της τάξης και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω τους, χαρακτηρίζεται περισσότερο ομαλή, όταν έχουν αναπτυχθεί οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Γκλιάου - Χριστοδούλου, χ.χ.).

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τις μη λεκτικές οδούς που κατανοούν και αφομοιώνουν καλύτερα τα νήπια, ώστε να επιτρέπουν τη δημιουργία ενός ευχάριστου και δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Τα νήπια λαμβάνουν σημαντικά μηνύματα μέσω των μορφασμών και των εκφράσεων προσώπου, των χειρονομιών, της έκφρασης βλέμματος, ακόμα και μέσω της στάσης του σώματος των νηπιαγωγών και των αποστάσεων που χρησιμοποιούν προς τα νήπια. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει όλες οι προαναφερόμενες δίαυλοι της μη λεκτικής επικοινωνίας των νηπιαγωγών να είναι ιδιαίτερα προσεγμένες, ώστε τα νήπια να μπορούν να κατανοήσουν όσο γίνεται καλύτερα το μήνυμα που τους μεταδίδεται.

Η μη λεκτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών μπορεί κάποιες φορές να τους προδώσει, σε περιπτώσεις που επιθυμούν να εκφράσουν θετικά συναισθήματα απέναντι στα πιο αδύναμα νήπια με τη λεκτική τους επικοινωνία. Μπορεί δηλαδή, λεκτικά να εκφράζονται θετικά προς ένα νήπιο, ωστόσο η μη λεκτική στάση τους να μη συνάδει με τη λεκτική και να αμφισβητήσει το νήπιο τα λεγόμενά τους (Βρεττός, 2003).

Σύμφωνα με έρευνα (Καϊλα, 1999), μία «καλή» εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από ενθάρρυνση, κατανόηση, συνεργασία, διαθέτει χιούμορ, η διδακτική της προσέγγιση είναι σαφής, έχει τον έλεγχο της τάξης της και δημιουργεί ευχάριστο

σχολικό κλίμα. Το κατάλληλο παιδαγωγικά σχολικό κλίμα είναι εκείνο που όχι μόνο διευκολύνει την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά παράλληλα, διευκολύνει και τις σχέσεις συνεργατικότητας ανάμεσα στα νήπια.

Επίσης, υπάρχουν ορισμένες βασικές πρακτικές για μία ορθή ανάπτυξη της προσωπικότητας των νηπίων. Μερικές από αυτές είναι η παροχή πολλών και ποικίλων μέσων έκφρασης και επικοινωνίας, η προτροπή για συμμετοχή των νηπίων στη λήψη αποφάσεων και η παιδαγωγική αυτονομία για ανάληψη πρωτοβουλιών (Σταμάτης, 2015).

Καθίσταται σαφές ότι για να μπορέσει η νηπιαγωγός να αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα των νηπίων, θα πρέπει πρώτα η ίδια να την έχει αναπτύξει επιτυχώς σε προσωπικό επίπεδο, σε αντιστοιχία με τη διδακτική της στάση (Malikiosi-Loizos, 2000). Σύμφωνα με τον Fletcher (1982), η εργασία των νηπιαγωγών μπορεί να οδηγηθεί στην αληθινή πραγμάτωση, όταν γνωρίζουν και αποδέχονται τον εαυτό τους και τις πραγματικές καταστάσεις στις οποίες καλούνται καθημερινά να ανταπεξέλθουν. Η παραπάνω πρακτική, έχει ως αποτέλεσμα τη στελέχωση της εκπαίδευσης από αποτελεσματικούς και κατάλληλους ανθρώπους που επιθυμούν και επιδιώκουν να βρίσκονται σ' αυτή τη θέση.

Παράλληλα, η νηπιαγωγός για να εξασφαλίσει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων, θα πρέπει να προχωρήσει σε μια σειρά από ορισμένες δραστηριότητες. Θα πρέπει να πλησιάζει τα νήπια με κάθε ευκαιρία, δείχνοντας ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, προσέχοντας ιδιαίτερα τη σωματική επαφή μαζί τους, αφού στην ηλικία που βρίσκονται μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο αντίδρασής τους σε μία κατάσταση.

Επίσης, θα πρέπει να αποδέχεται τις αδυναμίες αλλά και τις ιδέες των νηπίων, να τα ενθαρρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη και ταυτόχρονα καταλυτική, η οπτική επαφή της νηπιαγωγού με τα νήπια. Η οπτική επαφή που συνοδεύεται από πλήθος εκφράσεων προσώπου ή από στάσεων του σώματος, δημιουργεί ποικιλία μη λεκτικών σημάτων και θα πρέπει να συνοδεύει καλοπροαίρετα την κάθε προσέγγιση και επαφή με το νήπιο. Μ' αυτόν τον τρόπο, το νήπιο ενθαρρύνεται να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τις επιθυμίες του, αλλά και να εκφράσει τα συναισθήματά του (Adler et al., 2011).

Η νηπιαγωγός της τάξης είναι εκείνη που, εν τέλει, θα ενθαρρύνει ή θα αποθαρρύνει τα νήπια να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Στη βάση της δικής της συμπεριφοράς θα εξαρτηθεί εάν θα εκφράσουν τους φόβους και τις επιθυμίες τους ή εάν θα παραμείνουν σιωπηλά και λιγότερο επικοινωνιακά, καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο (Σταμάτης, 2011). Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαδραματίζουν οι δραστηριότητες που θα επιλέξει να υλοποιήσει η νηπιαγωγός.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιχνίδια γνωριμίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς θεωρούνται απαραίτητα για τη σύσφιξη των σχέσεων των νηπίων και κυρίως για τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος εντός της σχολικής τάξης. Επίσης, τα παιχνίδια συνεργασίας προάγουν την επικοινωνία και επιπλέον βοηθούν τα νήπια να χαρούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν κι αυτά, με τη σειρά τους, στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, γιατί επιτρέπουν στα νήπια να μπουν στη θέση του άλλου και να κατανοήσουν σκέψεις και συναισθήματα, αναπτύσσοντας κυρίως την ενσυναίσθησή τους. Οι καλλιτεχνικής φύσεως δραστηριότητες συμβάλλουν κι αυτές με το δικό τους τρόπο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αφού προωθούν την καλλιτεχνική δημιουργία των νηπίων και λειτουργούν υποστηρικτικά για την έκφραση των συναισθημάτων τους (Βαφειάδου, 2005). Σημαντική δραστηριότητα θεωρείται και το θεατρικό παιχνίδι, που μέσω των αυτοσχεδιασμών, επιτρέπει στα νήπια να εκφραστούν συνολικά, λεκτικά και μη λεκτικά και να δυναμώσουν την επικοινωνία της ομάδας (Faure & Lascar, 2001).

Σύμφωνα με την Friedrich (2000), ο κυριότερος σκοπός της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι η επιτυχής έκβασή της. Μια επικοινωνιακή διαδικασία θεωρείται επιτυχής, μόνο όταν όλοι οι συμμετέχοντες κατανοούν ο ένας τον άλλο και νιώθουν ικανοποίηση από την μεταξύ τους επικοινωνία, χωρίς να νιώθουν ταυτόχρονα αδικία, καταπίεση ή προσβολή. Εάν οι συμμετέχοντες της επικοινωνιακής διαδικασίας νιώσουν αρνητικά συναισθήματα, τότε αρνούνται να επικοινωνήσουν και κατά συνέπεια, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των νηπίων, θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να δημιουργήσουν αρχικά ένα ασφαλές περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, τα νήπια θα μπορούν αβίαστα να αποκαλύψουν τον ψυχισμό τους, μια απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας.

Επίσης, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη διδασκαλία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων, ώστε αυτά να είναι σε θέση να αξιοποιούν όλες τις διαύλους που προσφέρει η επικοινωνία. Επιπλέον, θα πρέπει να διδάσκονται δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες θα καλλιεργηθεί η έκφρασή τους και κατά συνέπεια η επικοινωνιακή τους δεινότητα.

Επιπλέον, η οργάνωση του σχολικού χώρου είναι βαρύνουσας σημασίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα νήπια θα πρέπει να κινούνται άνετα μέσα στο χώρο του σχολείου, ώστε να βρίσκουν ευκαιρίες και ποικιλία μέσων και υλικών, η αξιοποίηση των οποίων θα οδηγήσει στη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Πριν τη διεξαγωγή οποιασδήποτε δραστηριότητας η νηπιαγωγός θα πρέπει να αποσαφηνίζει τους στόχους της στα νήπια. Όταν τα νήπια γνωρίζουν εκ των προτέρων τους στόχους προσπαθούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν όσο γίνεται καλύτερα για την επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας.

Τέλος, σημαντική θεωρείται και η εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως η ιδεοθύελλα που συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος πλούσιο σε επικοινωνιακά ερεθίσματα. Άλλη αποτελεσματική μέθοδος, αποτελεί και η μέθοδος project, ως μια μορφή συλλογικής εργασίας στην εκπαίδευση. Και οι δύο μέθοδοι, οδηγούν στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης (Bush & Bell, 2002).

Όπως φαίνεται και από τις παραπάνω στρατηγικές, κύριο μέλημα της νηπιαγωγού της τάξης θα πρέπει να είναι η προαγωγή της συλλογικότητας και η ένταξη των νηπίων σε ομάδες. Συνακόλουθα, προάγεται και η κοινωνικότητά τους. Η παιδαγωγική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, αποτελεί τον πρωτεργάτη αυτού του εγχειρήματος, αφού η επικοινωνία αποτελεί το βασικό παράγοντα για μια αποτελεσματική συνεργασία. Αυτού του είδους η συνεργασία σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα οδηγήσει στην κοινωνικοποίηση των νηπίων (Creemers, 2002).

Η σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων είναι άμεσα συνυφασμένη με την επικοινωνία. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις που να οδηγούν σε μία προσχολική και πρωτοσχολική επικοινωνιακή υγιεινή.

Αυτές οι προϋποθέσεις μπορεί να είναι αρχικά, τεχνικής φύσεως, δηλαδή να προστατεύουν το επικοινωνιακό πλαίσιο από εξωτερικά και ενοχλητικά ερεθίσματα. Επίσης, μπορεί να είναι λεκτικής φύσεως, που να διασφαλίζουν την άριστη γνώση μιας γλώσσας, τη σαφήνεια της έκφρασης και την ορθή άρθρωση. Τέλος, μπορεί να

είναι και μη λεκτικής φύσεως, που να οδηγούν στην προαγωγή της ακρίβειας και της σαφήνειας μιας έκφρασης και στην πλαισίωση ή αντικατάστασης του λόγου (Blackwell, 2000).

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί και αναλυθεί παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η νηπιαγωγός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των νηπίων. Ενθαρρύνει τα νήπια με κάθε τρόπο να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες έκφρασής τους και όλους τους επικοινωνιακούς διαύλους, κυρίως μέσα από δραστηριότητες «αισθητικής αγωγής», όπως είναι η μουσική, ο χορός και το θεατρικό παιχνίδι. Επιπλέον, η νηπιαγωγός της τάξης οφείλει να παρακολουθεί τα νήπια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ώστε να ελέγχει την ολόπλευρη ανάπτυξη της επικοινωνιακής συμπεριφοράς τους, συνεκτιμώντας τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια και στις δραστηριότητες. Να ελέγχει, δηλαδή, παράλληλα και την ψυχική τους κατάσταση, την ετοιμότητά τους και την προσληπτική τους ικανότητα (Baiter & Tamis - Lemonda, 2006).

Τα νήπια θα πρέπει να αισθάνονται την κατανόηση και την αποδοχή της νηπιαγωγού, για να αισθάνονται ασφάλεια και σιγουριά. Μ' αυτόν τον τρόπο θα αναπτυχθούν αμφίδρομες παιδαγωγικές σχέσεις. Όταν οι νηπιαγωγοί ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές ανάγκες των νηπίων, τότε συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της εκφραστικότητας και στην προαγωγή των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους (Butin, 2000).

Η νηπιαγωγός είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση ενός επικοινωνιακού πλαισίου, ανάλογο με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, το οποίο θα διευκολύνει την επίτευξη των γενικών σκοπών και των ειδικών στόχων του. Θα πρέπει να εκφράζεται κατανοητά και με σαφήνεια και να μην χρησιμοποιεί διαφορούμενα μηνύματα, για να αποφεύγεται η σύγχυση των νηπίων. Η βάση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, βρίσκεται στην ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στα νήπια. Βαρύνουσα σημασία έχει κυρίως η μεταξύ τους μη λεκτική επικοινωνία (Bavelas et al., 2002).

Οι σχέσεις νηπιαγωγών και νηπίων θα πρέπει να είναι υγιείς, καθώς σ' αυτές στηρίζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, της διοίκησης και κυρίως της ανάπτυξης της παιδαγωγικής σχέσης (Σταμάτης, 2013). Ο επικοινωνιακός ρόλος της νηπιαγωγού είναι καθοριστικός τόσο για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, όσο και για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού διδακτικού αποτελέσματος. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι παράγοντας στήριξης και καθοδήγησης

για τα νήπια. Να συμπεριφέρεται ως συνεργάτιδα και όχι ως επιτηρήτρια των νηπίων (Ματσαγγούρας, 2004). Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η νηπιαγωγός συνδυάζει ποικιλία ιδιοτήτων, όπως είναι παιδαγωγός, καθοδηγήτρια, οργανώτρια, εμπνευστήρια, ερευνήτρια και φίλη (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001).

Η τελευταία υποενοότητα του παρόντος κεφαλαίου αφορά τις τεχνικές ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων.

### **3.5 Τεχνικές ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων**

Σύμφωνα με τον Gardner (2006), η νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι συντονίστρια και εμπνευστήρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενθαρρύνοντας τα νήπια να αυτοεκφραστούν αυθόρμητα, μαθαίνοντας ανακαλυπτικά και κυρίως βιωματικά. Κάθε νηπιαγωγός μπορεί και παράλληλα οφείλει να γνωρίζει θεμελιώδη στοιχεία και έννοιες της επικοινωνίας που θα συμβάλλουν στη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων εντός της σχολικής τάξεως. Συνακόλουθα, οι αλληλεπιδράσεις αυτές θα συμβάλλουν στους γνωστικούς και ψυχοσυναισθηματικούς στόχους που θέτει η ίδια. Η βελτίωση των επιδόσεων των νηπίων, αλλά και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν απόρροια μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας (Frymier & Houser, 2000).

Γι' αυτό το λόγο, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τυχόν προβλήματα που εμποδίζουν την απρόσκοπτη πραγμάτωση της επικοινωνίας και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων υπάρχουν τρεις βασικοί άξονες. Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα, η νηπιαγωγός θα πρέπει να βοηθήσει το νήπιο να αναπτύξει και να βελτιώσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Ο δεύτερος άξονας αναφέρει ότι το νήπιο θα πρέπει να βοηθηθεί να αναπτύξει ειδικές στρατηγικές και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, σε τομείς που χρειάζονται ιδιαίτερες επικοινωνιακές ικανότητες. Ο τρίτος άξονας πρεσβεύει ότι το νήπιο θα πρέπει να εκπαιδευτεί στην πρόσκτηση ειδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών σε πραγματικά περιβάλλοντα της καθημερινότητας. Τέτοια περιβάλλοντα είναι το σχολείο, το σπίτι, η συναναστροφή και η επικοινωνία με τους φίλους κ.λπ. (Haynes et al., 2005).

Ο Coleman (1999) αναφέρει ότι σε περιπτώσεις που έχουν διαπιστωθεί προβλήματα στην επικοινωνία των νηπίων, τα οποία οφείλονται κυρίως σε διαταραχές



επικοινωνίας, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένες πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν την λογοθεραπεία, τη συμπεριφοριστική θεραπεία, την φαρμακευτική αγωγή και τέλος, την ειδική αγωγή. Σχετικά με τη λογοθεραπεία, βασικός της στόχος είναι να βελτιώσει την άρθρωση του νηπίου και να το βοηθήσει να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να οργανώσει τις σκέψεις του και εν τέλει, να έρθει σε επαφή με τους πρώτους γραμματικούς κανόνες, ώστε να αποφευχθούν μελλοντικά συντακτικά λάθη.

Στη συνέχεια, η συμπεριφοριστική θεραπεία, η οποία σχεδιάζεται εξατομικευμένα, αποβλέπει στην ενίσχυση της επιθυμητής επικοινωνιακής συμπεριφοράς του νηπίου. Στοχεύει στη μείωση των ανεπιθύμητων προβλημάτων συμπεριφοράς και βελτιώνει τις κρίσιμες διαπροσωπικές δεξιότητες του νηπίου. Με τη χρήση ενός προγράμματος συστηματικής ενθάρρυνσης και με την παροχή γνώσεων θεμελιώδους αξίας, παρατηρείται σταδιακή βελτίωση στη συμπεριφορά του νηπίου (Ysseldyke & Algozzine, 2006).

Η φαρμακευτική αγωγή αποτελεί την έσχατη λύση για νήπια με σοβαρές διαταραχές επικοινωνίας και επιλέγεται σε περιπτώσεις όπου εμφανίζονται έντονα συμπτώματα υπερδιέγερσης ή υποτονίας. Τέλος, η ειδική αγωγή μπορεί να αποδειχθεί ισχυρό όπλο για μία νηπιαγωγό και να βοηθήσει ένα νήπιο με αποδεδειγμένες διαταραχές επικοινωνίας. Μια απλή εφαρμογή της ειδικής αγωγής θα μπορούσε να είναι η διάθεση επιπλέον χρόνου σε κάποιο νήπιο, προκειμένου να ολοκληρώσει τη δραστηριότητά του και να μην αισθανθεί παραγκωνισμένο (Kuder, 2007).

Πριν γίνει καταγραφή των διδακτικών στρατηγικών που θα πρέπει να εφαρμόζονται σε παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας, είναι σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένες παράμετροι που θα πρέπει να τηρούνται και οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των διαταραχών. Θα πρέπει αρχικά να γίνεται σωστή διάγνωση των προβλημάτων-διαταραχών που εκτιμάται ότι παρουσιάζει ένα νήπιο. Εάν διαπιστωθεί κάποιου είδους διαταραχή, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται εξατομικευμένα, ανάλογα με τη μορφή και την ποιότητα των προβλημάτων του νηπίου. Η αντιμετώπιση θα πρέπει να αναλαμβάνεται από κάποιον παιδοψυχολόγο ή λογοπεδικό ή από οποιονδήποτε κλάδο γνωρίζει πώς να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους καταστάσεις. Άλλη μια παράμετρος θα μπορούσε να θεωρηθεί η εκμάθηση ειδικού κώδικα επικοινωνίας, εφόσον απαιτείται. Τέτοιοι κώδικες επικοινωνίας θεωρούνται η νοηματική γλώσσα, η Braille, η Bliss κ.ά. (Alloy & Riskind, 2006).

Επίσης, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να προσπαθούν για τη διαρκή άσκηση και τη βελτίωση των υφιστάμενων επικοινωνιακών ικανοτήτων των νηπίων. Θα πρέπει να γίνεται με αρκετή υπομονή και επιμονή και να χρησιμοποιούνται ειδικά τεχνολογικά μέσα και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που να ενισχύουν αυτή την προσπάθεια. Τέλος, σε εξαιρετικές περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη η χρήση φαρμάκων και ιατρικής παρέμβασης όπως και κατάλληλη ιατροπαιδαγωγική παρέμβαση (Farr Darling et al., 2007).

Συγκεντρωτικά, λοιπόν, οι ειδικές διδακτικές στρατηγικές είναι οι εξής:

- αποδοχή του προβλήματος επικοινωνίας και κατ' επέκταση αποδοχή του ίδιου του νηπίου.
- η νηπιαγωγός βοηθάει το νήπιο μόνο όταν το ίδιο ζητήσει τη βοήθειά της. Η ίδια μπορεί να προσφέρει τη βοήθειά της διακριτικά εάν αντιληφθεί ότι κάποιο νήπιο τη χρειάζεται και αποδέχεται ευγενικά μια πιθανή άρνησή του.
- η νηπιαγωγός απευθύνεται άμεσα στο νήπιο που παρουσιάζει προβλήματα επικοινωνίας. Του συμπεριφέρεται όπως θα συμπεριφερόταν σε οποιοδήποτε νήπιο.
- τα νήπια ενθαρρύνονται να αποδέχονται όλους τους συμμαθητές τους, ακόμα κι εκείνους που εμφανίζουν προβλήματα επικοινωνίας.
- η νηπιαγωγός αποτελεί το πρότυπο επικοινωνίας για τα νήπια.
- να δημιουργείται η κατάλληλη παιδαγωγική και επικοινωνιακή ατμόσφαιρα, ώστε να ενισχύεται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.
- το νήπιο με αποδεδειγμένες διαταραχές επικοινωνίας θα πρέπει να παρακολουθείται από κάποιον ειδικό και να παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη στην νηπιαγωγό της τάξης από αυτόν τον ειδικό.
- η νηπιαγωγός να παρακολουθεί συνεχώς την επικοινωνιακή πορεία των νηπίων και κυρίως αυτών που εμφανίζουν διαταραχές επικοινωνίας.
- σε όσα νήπια χρειάζεται να γίνεται επεξήγηση κάθε οδηγίας παραπάνω από μία φορά.
- να ενθαρρύνονται τα νήπια να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και συζητήσεις.

- η νηπιαγωγός να επιδεικνύει συνεχώς καλή θέληση και ανεξάντλητη υπομονή, κυρίως στα νήπια που παρουσιάζουν αυξημένη υπερκινητικότητα και ανυπακοή.
- η νηπιαγωγός να μεριμνά για τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και κατανόησης.
- η νηπιαγωγός να ακούει με ιδιαίτερη προσοχή το νήπιο που εμφανίζει διαταραχές επικοινωνίας, να καλλιεργεί δηλαδή την ανάπτυξη της ακροαστικής ικανότητας.
- οι δραστηριότητες που προσφέρονται να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας και ανάλογες με τις ικανότητες των νηπίων, παρέχοντας παράλληλα τις απαιτούμενες διευκρινήσεις εφόσον και αν της το ζητήσουν τα νήπια.
- τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένη θέση μέσα στην τάξη και κυρίως, να βρίσκονται κοντά στην νηπιαγωγό, ώστε να μπορεί να έχει τον πλήρη έλεγχο αυτών των νηπίων.
- εάν κρίνεται απαραίτητο, θα πρέπει να γίνεται χρήση ειδικών συσκευών ή υπολογιστών από τα νήπια με διαταραχές επικοινωνίας.
- τέλος, τα νήπια που παρουσιάζουν διαταραχές επικοινωνίας, θα πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που είναι ανάλογες με τις ικανότητές τους (Silver, 2000. Russ, 2004. Rubin, 2005).

Όπως έχει προαναφερθεί, η ποιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων επηρεάζει τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη. Επομένως, η ικανότητα των νηπίων να συμμετέχουν ενεργά και αλληλεπιδραστικά με τους συνομήλικους τους, αλλά και με τους ενήλικες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποτελεί βασικό κριτήριο της σχολικής τους επιτυχίας. Εάν διαπιστωθούν προβλήματα λόγου ή διαταραχές επικοινωνίας σε κάποιο νήπιο, οι ειδικές υπηρεσίες θα πρέπει να αντιδράσουν άμεσα. Έτσι, θα βοηθήσουν τα νήπια να γίνουν αποτελεσματικοί συνομιλητές, να επιλύουν μόνοι τους μελλοντικά προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις. Επιπλέον, θα αποκτήσουν επιτυχημένες και ευχάριστες διδακτικές εμπειρίες και φυσικά θα βελτιωθούν οι σχέσεις τους με τους συνομήλικους τους (Bernstein & Tiegerman - Farber, 2001).

Στην παιδαγωγική επικοινωνία, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και τα νήπια, είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες μηνυμάτων. Το νήπιο όμως θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες βασικές δεξιότητες, προκειμένου να έχει θετική έκβαση η μεταξύ τους επικοινωνία. Αρχικά, θα πρέπει όλες του οι αισθήσεις να λειτουργούν σωστά, να έχει

δηλαδή, αισθητηριακή αντίληψη και ικανότητα, όπως είναι για παράδειγμα η αίσθηση της ακοής. Να έχει αναπτυγμένη την κοινωνική και συναισθηματική του νοημοσύνη, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις και τα συναισθήματα του επικοινωνιακού συντρόφου, αλλά και τα δικά του. Επίσης, θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται και να εκτιμά σωστά τις καταστάσεις. Πέρα από την εξωτερίκευση των δικών του συναισθημάτων, απόψεων και επιθυμιών, θα πρέπει να μπορεί να μπαίνει και στη θέση του επικοινωνιακού του συντρόφου. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη και η ικανότητά του για γλωσσική έκφραση. Για να επικοινωνήσει θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί ορθά το λόγο, με σωστή και κυρίως κατανοητή άρθρωση, να μπορεί να σχηματίζει σωστές γραμματικά προτάσεις κλπ. Τέλος, η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχουν επίγνωση της σταδιακής εξέλιξης των διάφορων επικοινωνιακών ικανοτήτων των νηπίων, ώστε να μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση τυχόν διαταραχών (Friedrich, 2000).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι συνιστώσες του νηπιαγωγείου, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη δυναμική της διδασκαλίας, είναι οι εξής (Πηγιάκη, 2002):

- η εκπαίδευση και η παιδαγωγική κατάρτιση των νηπιαγωγών,
- η επιλογή και ο τρόπος πρόσληψης των νηπιαγωγών,
- η αξιολόγηση της νηπιαγωγού και του έργου της,
- το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- η υλικοτεχνική υποδομή και τα εποπτικά μέσα,
- η αξιολόγηση των νηπίων,
- το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται εκτενέστερη αναφορά στη μη λεκτική επικοινωνία και συγκεκριμένα στη διάσταση της φωνής. Το κεφάλαιο επικεντρώνεται στη σημασία της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας στο χώρο του νηπιαγωγείου και γίνεται προσπάθεια καταγραφής και κατηγοριοποίησης των χαρακτηριστικών της φωνής, όπως αυτά αποδελτιώθηκαν από την σχετική με το θέμα ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Μη λεκτική Επικοινωνία: η διάσταση της φωνής

Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2014: 81), «Επικοινωνία είναι μια αναπόδραστη επιλογή ανάμεσα σε αναδυόμενες πραγματικότητες. Εκτός του συστήματος επικοινωνίας και του σημασιολογικού του πλέγματος ούτε η γλώσσα αλλά ούτε και το σώμα αποτελούν επικοινωνιακές οικουμενικότητες, τουλάχιστον ως φυσικές οντότητες». Η γλώσσα αποκτά τη συμβολική της ισχύ μέσα σε ένα συγκεκριμένο σύστημα επικοινωνίας και το σώμα αντίστοιχα, οργανώνεται εκφραστικά ανάλογα με την επικοινωνιακή και κοινωνική περίσταση. Η λεκτική επικοινωνία φαίνεται να συνταυτίζεται με τη μη λεκτική, προκειμένου να μεταδοθεί το επιθυμητό μήνυμα, μολονότι στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται μια διάκριση και λειτουργική διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτές τις δύο μορφές επικοινωνίας (Littlejohn, 2002. Burgoon et al., 2010. Κοντάκος, 2014.).

#### 4.1. Εκφράσεις φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας

Η εκπομπή μηνυμάτων λαμβάνει χώρα ακόμα κι όταν επικρατεί σιωπή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους συνομιλητές. Προκειμένου να μεταδοθεί ένα μήνυμα δεν είναι απαραίτητη μόνο η χρήση της ομιλίας. Ολόκληρο το σώμα συμμετέχει στην επικοινωνιακή διαδικασία. Όλα τα μέρη του σώματος, το πρόσωπο (φρύδια, χείλη, μάτια), τα χέρια, τα πόδια και κάθε άλλο σημείο γενικότερα, αποτελούν διαύλους επικοινωνίας (Richmond & McCrosey, 2000). Το νόημα του μηνύματος που μεταδίδεται αποτελεί συνδυασμό της ορθής χρήσης της κυριολεξίας και της γραμματικής, αλλά και της εκπομπής μη λεκτικών μηνυμάτων. Αυτά τα μηνύματα είναι αποτέλεσμα των νευροφυσιολογικών και ατομικών λειτουργιών του ανθρώπου και της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης των συνομιλητών (Ekman & Friesen, 2003).

Η λεκτική επικοινωνία του ανθρώπου στηρίζεται στον προφορικό λόγο, ο οποίος είναι έμφυτος. Μέχρι την πλήρη ανάπτυξή του, διέρχεται μέσα από πολλά στάδια συνεχούς εμπλουτισμού και επιρροής του από τρεις παράγοντες. Αρχικά, από το βαθμό ανάπτυξης του κεντρικού γλωσσικού συστήματος κάθε ανθρώπου, που εξαρτάται από τη

νευρομυϊκή ωρίμανση και το σχηματισμό των εγκεφαλικών του κέντρων, από το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης και τέλος, από τα γλωσσικά και περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Atkinson et al., 2003).

Ιστορικά, ο λόγος - ομιλία εμφανίστηκε στον πρωτόγονο άνθρωπο μέσω της προσπάθειάς του να επικοινωνήσει κυρίως με άναρθρες κραυγές. Η διεύρυνση της νοητικής του ικανότητας και η ανάπτυξη του εγκεφάλου του, συνέβαλαν στον σχηματισμό του προφορικού κώδικα επικοινωνίας, δηλαδή της ομιλίας. Πρόκειται για ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του ανθρώπου, ο οποίος κατάφερε με τη χρήση ενός μεγάλου αριθμού λεξιλογικών, εννοιολογικών, συντακτικών και γραμματικών δομών, να επιλέξει, να συνθέσει και τελικά να εκφράσει μια σειρά δομημένων λέξεων που έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, κατάφερε να αντιστοιχίσει το *σημαίνον* με το *σημαινόμενο*, στην πραγματολογική τους διάσταση και να αρθρώσει φράσεις που να έχουν νόημα, εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, με απώτερο σκοπό μόνο την επικοινωνία (Σταμάτης, 2015).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, *«οι προφορικές λέξεις είναι τα σύμβολα της πνευματικής εμπειρίας και οι γραπτές λέξεις είναι τα σύμβολα των προφορικών λέξεων. Ακριβώς όπως όλοι οι άντρες δεν έχουν το ίδιο γράψιμο, έτσι όλοι οι άντρες δεν έχουν τους ίδιους ήχους ομιλίας, αλλά οι ψυχικές εμπειρίες, που αυτές συμβολίζουν άμεσα, είναι ίδιες για όλους, όπως και εκείνα τα πράγματα για τα οποία η εμπειρία μας είναι οι εικόνες»* ([http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/peri\\_ermhneias.html](http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/peri_ermhneias.html) ).

Έτσι, σχηματίστηκε ένα πλήθος γλωσσικών κωδίκων ανά τον κόσμο, τους οποίους χρησιμοποιεί ο κάθε άνθρωπος προκειμένου να επικοινωνήσει. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να είναι επιτυχημένη μόνο όταν επικρατεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συνομιλητές και όταν η εκφορά του λόγου είναι καθαρή. Επίσης, οι συνομιλητές θα πρέπει να κατέχουν στον ίδιο βαθμό έναν κοινό επικοινωνιακό κώδικα, διαφορετικά είναι αδύνατη η λεκτική επικοινωνία. Εφόσον όμως η επικοινωνία αποτελεί μία ανθρώπινη αναγκαιότητα, θα πρέπει να επικοινωνήσουν και με τη χρήση μη λεκτικών διαύλων (Patterson, 2002).

Σύμφωνα με την Thomson (2000), η λεκτική επικοινωνία θα πρέπει απαραίτητως να συμπληρώνεται από τη μη λεκτική, ώστε να έχει νόημα η επικοινωνιακή ικανότητα του ανθρώπου. Η έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων και στάσεων, ακόμα και η έκφραση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, εννοώντας την αποστολή μη λεκτικών μηνυμάτων με τη χρήση του σώματός του, αποτελεί μη λεκτική επικοινωνία (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Για τον Σταμάτη (2005), μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί κάθε

μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται μέσω της «γλώσσας του σώματος» και γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων. Επίσης, αυτή η μορφή επικοινωνίας πλαισιώνει την ομιλία και επηρεάζει παράλληλα την ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Συγκεκριμένα, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών ή σημάτων, με γνωστικό και συναισθηματικό περιεχόμενο. Κατά τη διάρκειά της μεταδίδονται συγκεκριμένα μηνύματα με πλήρες νόημα, χωρίς να χρησιμοποιούνται λέξεις. Επίσης, χρησιμοποιούνται εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος, νεύματα, χειρονομίες κ.λπ., ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και την περίσταση (Σταμάτης, 2014). Αποτελεί με άλλα λόγια, μια δυναμική μορφή επικοινωνίας που επιτυγχάνεται με ποικίλα μέσα και δεν περιορίζεται στη γλώσσα του σώματος, όπως πίστευαν παλαιότερα (Frank, 2002).

Τα μη λεκτικά σήματα υπερτερούν σημαντικά των λεκτικών, ξεπερνώντας μάλιστα το 65% του συνόλου των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας (Burgoon et al., 2010). Η πιο γνωστή και διαδεδομένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με το συγκεκριμένο πεδίο, είναι αυτή του Albert Mehrabian το 1967, ο οποίος θέσπισε το μοντέλο 7-38-55. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το 7% της ανθρώπινης επικοινωνίας στηρίζεται στη λεκτική επικοινωνία, το 38% στον τόνο της φωνής και το 55% στη γλώσσα του σώματος. Συνεπώς, βάσει του μοντέλου, το 93% της ανθρώπινης επικοινωνίας στηρίζεται στη μη λεκτική επικοινωνία (Charman, 2007).

Αρκετοί ερευνητές, όμως, θεωρούν ότι αυτό το μοντέλο δεν μπορεί να αποτελεί ορόσημο για την εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς να μειώνουν τη σημασία που διαδραματίζει η μη λεκτική επικοινωνία στη συνολική ανθρώπινη επικοινωνιακή διαδικασία. Η λεκτική επικοινωνία δεν μπορεί να αποτελεί μόνο το 7% της συνολικής επικοινωνίας και σύμφωνα με τον Lappaiko (1997), ο Mehrabian παραδέχεται ότι το μοντέλο επικοινωνίας που προτείνει έχει παρερμηνευτεί. Μάλιστα, αναφέρει ότι είναι παράλογο να θεωρεί κανείς ότι η λεκτική επικοινωνία καταλαμβάνει μόνο το 7% της συνολικής επικοινωνίας. Αν ίσχυε κάτι τέτοιο, τότε όλες οι φυλές θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν (Lappaiko, 2007).

Όσον αφορά τη μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας στην Ελλάδα, αν και ξεκίνησε καθυστερημένα συγκριτικά με τις χώρες του εξωτερικού, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον

επικεντρώνεται σε δύο τομείς. Στον τομέα της επιχειρηματικότητας και στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας και της εκπαίδευσης (Stamatis, 2011).

Όσον αφορά τη μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, από το 1970 όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με το συγκεκριμένο πεδίο. Στην Ελλάδα αυτή η μελέτη ξεκίνησε μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Η καθυστέρηση της μελέτης του πεδίου οφείλεται σε πολλούς λόγους, η αναφορά των οποίων δεν συνάδει με το επιστημονικό ενδιαφέρον της παρούσας διατριβής.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η συστηματική εισαγωγή της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία, διευκολύνει κυρίως την νηπιαγωγό να πραγματοποιήσει μια πιο αποτελεσματική και παραστατική διδασκαλία. Το μάθημά της καθίσταται περισσότερο ελκυστικό, ευχάριστο και κυρίως πιο κατανοητό για τα νήπια (Simonds & Cooper, 2011).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι με τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσονται θετικές παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις και ενισχύονται οι λεκτικές δεξιότητες των νηπίων. Επιπλέον, έχει καταγραφεί ότι βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των νηπίων και μεταξύ των νηπίων με την νηπιαγωγό και βελτιώνεται το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης του νηπιαγωγείου (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006).

Το 1995 ο Rosenbusch πραγματοποίησε μία εκτενέστερη κατηγοριοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η μη λεκτική επικοινωνία υπό την ευρύτερη έννοια, στην οποία συγκαταλέγεται ο καλλωπισμός του σώματος, η τέχνη, τα ηλεκτρονικά μέσα κ.λπ αποτελεί το πρώτο μέρος της κατηγοριοποίησης. Επίσης, διακρίνει τη μη λεκτική επικοινωνία σε φωνητική μη λεκτική επικοινωνία και σε μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία. Η μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία, η οποία συνταυτίζεται και με τον όρο «γλώσσα του σώματος» αποτελείται από τους κινητικούς διαύλους, τους φυσιοχημικούς και τους οικολογικούς.

Σημαντική παράμετρο της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας και της πετυχημένης επικοινωνιακής διαδικασίας αποτελεί αρχικά η ακουστική ικανότητα. Το αισθητήριο όργανο της ακοής, το αυτί, δέχεται τα ηχητικά ερεθίσματα και τα διαβιβάζει στο ακουστικό εγκεφαλικό κέντρο. Αυτά τα μηνύματα επεξεργάζονται και στη συνέχεια, οδηγούν σε συγκεκριμένες αντιδράσεις, όπως είναι η προστασία του οργανισμού, η ευχαρίστησή του και η δήλωση της κατανόησης της επικοινωνιακής διαδικασίας. Σε περίπτωση που το αισθητήριο όργανο της ακοής υποστεί κάποια βλάβη, τότε καθίσταται σχεδόν αδύνατη η κατανόηση των λεκτικών μηνυμάτων. Εάν η απώλεια της ακοής είναι



μερική, τότε μπορεί να αντιμετωπιστεί με την υποστήριξη μηχανικών βοηθημάτων. Σε διαφορετική περίπτωση, η πλήρης κώφωση αντιμετωπίζεται με την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας, η οποία στηρίζεται στον σχηματισμό, στην αποστολή και στην ανταλλαγή μη λεκτικών μηνυμάτων με τη χρήση κυρίως των χεριών και του προσώπου (Kuhnke, 2007).

Στη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία μελετώνται τα φωνητικά όργανα, τα οποία είναι υπεύθυνα για την παραγωγή των παραγλωσσικών φαινομένων. Τα παραγλωσσικά φαινόμενα σχετίζονται με τη φωνή και την ομιλία ή το λόγο γενικότερα, αλλά και με τους αυτόνομους τύπους (Πολεμικός, Κοντάκος & Καΐλα, 2011), όπως θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει λόγος για τις συναφείς έννοιες με τα παραγλωσσικά φαινόμενα, όπως βρέθηκαν κατά τη μελέτη της σχετικής με το θέμα ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στις επιμέρους κατηγορίες της μη λεκτικής επικοινωνίας συναφή με τον όρο παραγλωσσικά φαινόμενα (*paralanguage*), είναι τα παραλεκτικά φαινόμενα (*paralinguistics*), η προσωδία (*prosody*) και ο επιτονισμός (*intonation*). Στη συνέχεια της παρούσας διατριβής, όλες οι παραπάνω ορολογίες ενσωματώνεται στην κατηγορία «φωνητικά χαρακτηριστικά» ως μετάφραση του αγγλικού όρου «*vocalics*», εφόσον δεν βρέθηκε επίσημη ορολογία στην ελληνική βιβλιογραφία και αναλύονται διεξοδικότερα στην υποενότητα 4.3 «Χαρακτηριστικά της φωνής» στη σελίδα 132.

Ο συγκεκριμένος όρος επιλέχθηκε γιατί θεωρήθηκε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στη μελέτη της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε να εξυπηρετεί τη λεπτομερέστερη και ακριβέστερη ανάλυση των χαρακτηριστικών της φωνής, το οποίο αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής. Σύμφωνα με τον Knapp et al. (2014), τα φωνητικά χαρακτηριστικά (*vocalics*) αναφέρονται στους φυσικούς μηχανισμούς που συμβάλλουν στην παραγωγή των μη λεκτικών φωνητικών χαρακτηριστικών και ήχων.

## **4.2. Η σημασία της φωνής**

Προτού γίνει αναλυτική αναφορά στα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, θεωρείται σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στη σημασία που απέδωσαν στη φωνή συγκεκριμένες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Όπως αναφέρεται και σε άλλα σημεία

της παρούσας διδακτορικής διατριβής, οι μελέτες σχετικά με τις δυνατότητες της φωνής είναι αρκετά περιορισμένες και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους τομείς της μουσικής και του θεάτρου. Σ' αυτούς τους δύο τομείς αναγνωρίζεται απόλυτα η συμβολή των χαρακτηριστικών της φωνής, γεγονός που δεν παρατηρείται στον εκπαιδευτικό τομέα.

Η παρούσα υποενοότητα στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της φωνής που απέδωσαν η παλαιοανθρωπολογία, η φαινομενολογία, η γλωσσολογία και τα τεχνολογικά μέσα. Παρακάτω, παρουσιάζεται εν συντομία η σημασία της φωνής μέσα από την κάθε ερμηνευτική προσέγγιση.

**Η φωνή στην παλαιοανθρωπολογία.** Ο τομέας της παλαιοανθρωπολογίας εξετάζει την ανθρώπινη προέλευση. Στον τομέα αυτό περιλαμβάνονται η μελέτη της ανθρωπολογίας, της αρχαιολογίας, της βιολογίας, της γλωσσολογίας, της νευρολογίας, της παλαιοντολογίας και της κοινωνιολογίας. Έτσι, προσφέρεται η δυνατότητα να εξεταστεί σε βάθος η σημασία της φωνής και η θέση της στην ανθρώπινη γνώση, την επικοινωνία και τον πολιτισμό (Athreya, 2019).

Οι υποστηρικτές της παλαιοανθρωπολογίας προσπάθησαν τις τελευταίες δεκαετίες να εντοπίσουν το χαρακτηριστικό της ανθρώπινης προέλευσης που προσφέρει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη της φωνητικής γλώσσας. Μέσω της παλαιοανθρωπολογικής λογοτεχνίας οι θεωρίες αυτές αποτελούν «τελεσιδίκες» ιστορίες που προσφέρουν μια οριστική λύση στο γιατί η φωνή συνταυτίζεται με την ανθρώπινη καταγωγή. Άλλοι μελετητές της προσέγγισης θεωρούν ότι η ανάπτυξη και η κατάκτηση της φωνής από τον άνθρωπο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Αυτοί οι παράγοντες συνέβαλαν στην φωνικοποίηση της γλώσσας και στη δημιουργία του λόγου, τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν τελικά στην εξέλιξη των φωνητικών χαρακτηριστικών (Mordsley, 2007).

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν στην παλαιοανθρωπολογία απομονώνουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία προωθούν την εξέλιξη της γλώσσας και τονίζουν τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής που ενδιαφέρουν τους μελετητές των ανθρωπιστικών επιστημών. Αυτοί οι μελετητές θεωρούν ότι τα ανθρώπινα όντα είναι ουσιαστικά γλωσσικά, ακόμα κι αν κυριαρχούνται από τη γλωσσική δομή (Korissetar, 2007).

Οι μελετητές της ερμηνευτικής προσέγγισης της παλαιοανθρωπολογίας υποστηρίζουν ότι καθοριστικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου είναι η ικανότητά του να διατυπώνει λεκτικά την έννοια και τις έννοιες της αλήθειας. Λόγω της γλώσσας και

κυρίως λόγω της φωνητικής γλώσσας, το αρχέγονο παρελθόν του ενστίκτου και της διαίσθησης υποχωρούν. Η φωνή και η γλώσσα συνοδεύουν την κοινωνικοποίηση. Και επομένως, η γλωσσική φύση του ανθρώπου αποτελεί ανάγκη καθορισμού του ατόμου σε κοινοτική σχέση με τους άλλους (Brace, 1989).

Η γλώσσα για τον σύγχρονο άνθρωπο αποτελεί πρωτίστως μια λεκτική κατασκευή, που αναπτύχθηκε συνδυαστικά με την ανάπτυξη της φωνητικής ανατομίας. Οι γλώσσες αποκτούν λεκτικό χαρακτήρα μέσα από πιθανούς ήχους του φωνητικού συστήματος και η φωνή αποτελεί το βασικό μέσο έκφρασης, σε όλες τις ανθρώπινες προσπάθειες εφαρμογής της γλώσσας (Wu, 2004).

**Η φωνή στη φαινομενολογία.** Η φαινομενολογία είναι το αποτέλεσμα μελέτης των αισθητηριακών εμπειριών των εξωτερικών φαινομένων και της μελέτης της ανθρώπινης συνείδησης, ως έδρας όλων των γνώσεων και της συνειδητοποίησης. Θεωρεί τη γλώσσα ως το σύνορο της ανθρώπινης σκέψης και τη διασταύρωση ανάμεσα στην αισθητηριακή αντίληψη και τον νου (Levering & Manen, 2003).

Η φαινομενολογία απέρριψε τη θεωρία της ψυχολογίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η οποία θεωρούσε ότι ο ανθρώπινος ορθολογισμός ήταν εξαρτημένος από τις βιολογικές πράξεις. Ταυτόχρονα, απέρριψε τη θεωρία της μεταφυσικής, θεωρώντας ότι δεν μπορεί να υφίσταται, γιατί δεν μπορεί να παρατηρηθεί, να μετρηθεί και να ταξινομηθεί. Υποστηρίζει ότι η γλώσσα συμβάλλει στη δημιουργία ενός παραθύρου, πέρα από τα όρια της ανθρώπινης γνώσης, ακόμα και πέρα από τα όρια του εμπειρισμού. Στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η φαινομενολογία προσπάθησε να ολοκληρώσει την απόρριψη της μεταφυσικής, αποδεικνύοντας ότι η γλώσσα δεν μπορεί να παρουσιάσει το άγνωστο. Ως ανθρώπινο κατασκεύασμα μπορεί μόνο να παρουσιαστεί (Derrida, 1997).

Για τη φαινομενολογία, η φωνή εξυπηρετεί τη συγκρότηση της έννοιας ή την αποκάλυψη του νοήματος που προορίζεται για μία πράξη σημασίας. Ωστόσο, οι ήχοι των λέξεων δεν έχουν οντολογική σχέση και δεν μοιράζονται κάποιον εσωτερικό δεσμό. Ως ερμηνευτική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες ως σημαίνοντες, στηριζόμενη στον αριθμό των λέξεων που αντιπροσωπεύουν την ίδια έννοια, σε διαφορετικές γλώσσες. Επίσης, στην προφορική χρήση των λέξεων, ανεξάρτητα από το γλωσσικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται, οι λέξεις αποκτούν συγκεκριμένες και ουσιαστικές σχέσεις με τα πράγματα που υποδηλώνονται και η φωνή δεν αποτελεί τον αρωγό της έκφρασης ουσιαστικών και καθολικών αληθειών (Edmund, 2005).

**Η φωνή στη γλωσσολογία.** Σε αντίθεση με τη φαινομενολογική ερμηνευτική προσέγγιση, το γλωσσολογικό κίνημα της δυτικής φιλοσοφίας επικεντρώθηκε στην

κατασκευασμένη φύση της γλώσσας, η οποία αποτελεί το πρωταρχικό μέσο σκέψης και επικοινωνίας. Για τους θετικιστές Peirce, Russel και Frege, η γλώσσα αποτελεί τον αγωγό για την πρόσβαση της πραγματικότητας στη συνείδηση. Αντίθετα, οι στρουκτουραλιστές, μετά τον Saussure, θεωρούν ότι η γλώσσα κατασκευάζει πραγματικά τις διάφορες αντιλήψεις της πραγματικότητας που διατίθενται στον ανθρώπινο λόγο (Garrett, 1990).

Το γλωσσολογικό σύστημα αποσύνδεσε τη φωνή από τις παραδοσιακές φιλοσοφικές επιστημολογίες, γιατί ο ήχος δεν διατηρείται ως συστατικό της αίσθησης αλλά ως ένα μέσο έκφρασης των ιδεών. Ταυτόχρονα, αμφισβήτησε την αντιπροσωπευτικότητα του ομιλητή, αφού τα άτομα δεν θεωρείται ότι αλληλοεπιδρούν αντικειμενικά με το περιβάλλον τους, χωρίς την υποκειμενική διαμεσολάβηση της γλώσσας (Smith, 1996).

Ο Saussure αφενός, θεωρεί τη γλώσσα μια σταθερή και αμετάβλητη οντότητα με συγκεκριμένη γραμματική και λεξιλόγιο για μια κοινότητα ομιλίας, που κανένα μέλος σκόπιμα δεν μπορεί να αλλάξει. Αφετέρου, θεωρεί την ομιλία την πτυχή της χρήσης γλωσσών που προσφέρει στους χρήστες της γλώσσας τη δυνατότητα να δημιουργούν νέες μορφές έκφρασης μέσα στη γλώσσα (Saussure, 1979).

Η ανάπτυξη της γλώσσας για το ανθρώπινο είδος είναι αποτέλεσμα των εξελίξεων του τρόπου ζωής του ανθρώπου και των ανατομικών δομών του φωνητικού – αρθρωτικού καναλιού, τα οποία επιτρέπουν την παραγωγή των περίπλοκων εκφράσεων (Trevarthen, 2003. Παπαηλιού, 2005)

**Η φωνή στα τεχνολογικά μέσα και στη δεύτερη προφορικότητα.** Η εισαγωγή των εφευρέσεων του γραμμοφώνου, του ραδιοφώνου και κυρίως της τηλεόρασης, οδηγεί στη θεώρηση της φωνής ως μία αποσυναρμολογημένη οντότητα. Η οντότητα αυτή συνδέεται με ένα ενοποιημένο ομιλούμενο θέμα μέσω των σημειωτικών ιδιοτήτων της φώνησης και του ηχοχρώματος, το οποίο επεκτείνεται πέρα από τα όρια του χρόνου και του χώρου. Σύμφωνα μ' αυτήν την ερμηνετική προσέγγιση, υφίσταται διαχωρισμός του σώματος και της φωνής, λόγω της τεχνολογικής παρέμβασης. Η παρουσίαση της φωνής στα τεχνολογικά μέσα δημιουργεί αλλαγές στον τρόπο που αυτή γίνεται αντιληπτή (Lieberman, 1998).

Για τους υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης, τα ανθρώπινα όντα είναι ουσιαστικά τεχνολογικά και η δημιουργία και ο χειρισμός εργαλείων καθορίζει μια θεμελιώδη πτυχή της ανθρώπινης ζωής. Μέσω των τεχνολογικών και ηλεκτρονικών μέσων, αλλοιώνεται η μετάδοση της φωνής, παρ' όλο που αναγνωρίζεται ως ανθρώπινη. Ο ακροατής σχετίζεται με τη φωνή που ακούει, η οποία αποτελεί παθητικό αντικείμενο

που λειτουργεί ενεργό παράγοντα. Ο λόγος είναι μονοκατευθυντικός και αφού δεν υπάρχει αμοιβαιότητα, η μεταδιδόμενη φωνή αποκτά τη δύναμη της κυρίαρχης ιδεολογίας, η οποία δεν διακόπτεται από διαφωνίες. Το γεγονός ότι μπορεί κανείς να απενεργοποιήσει το μέσο μετάδοσης ή να αλλάξει ενδεχομένως σταθμό, αν πρόκειται για ραδιόφωνο, δεν προκαλεί αλλοιώσεις στη φωνή και δεν αναιρείται. Η φωνή θα συνεχίσει να ακούγεται και από άλλους ακροατές (Levinson, 1999).

Σύμφωνα με την παρούσα θεωρία, όλες οι τεχνολογίες επικοινωνίας εμπεριέχουν ίχνη φωνής. Η φωνή αποτελεί το πρώτο μέσο ανθρώπινης επικοινωνίας και ως εκ τούτου, διαπερνά όλα τα μέσα επικοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο, πάντοτε θα υπάρχουν ίχνη φωνής σε όλα τα μελλοντικά μέσα (Foley, 1997).

Η επόμενη υποενότητα επικεντρώνεται στην εκτενή ανάλυση των χαρακτηριστικών της φωνής, όπως βιβλιογραφικά αποδελτιώθηκαν.

### **4.3. Χαρακτηριστικά της φωνής**

Η φωνή αποτελεί τον ήχο που παράγεται από το ανθρώπινο φωνητικό σύστημα. Συγκεκριμένα, ο ήχος της φωνής προέρχεται από την παλμική κίνηση των φωνητικών χορδών και διαμορφώνεται από τα ηχεία του φωνητικού συστήματος. Ορισμένες φορές, φαίνεται να μοιάζουν δύο ή περισσότερες φωνές μεταξύ τους. Ωστόσο, η φωνή, όπως και τα δακτυλικά αποτυπώματα, αποτελούν μοναδικό χαρακτηριστικό του κάθε ανθρώπου και αντικατοπτρίζει τη διάθεση, την προσωπικότητα και την υγεία του (Κατσάνης, 2008).

Πριν γίνει περαιτέρω ανάλυση των χαρακτηριστικών της φωνής, θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια μικρή αναφορά στη σημασία της ομιλίας και πώς αυτή συνδέεται με τη φωνή. Η ομιλία αποτελεί το ακουστικό αλλά και το οπτικό προϊόν των αυθόρμητων και των τυποποιημένων κινήσεων του μασητικού και αναπνευστικού συστήματος του ανθρώπου. Η ακουστική ανάδραση της ακοής και η οπτική ανάδραση των κινήσεων που συνοδεύουν την παραγωγή της ομιλίας, συμβάλλουν στην ανάπτυξη, τον έλεγχο και τη διατήρησή της. Η πληροφορία που μεταβιβάζεται σ' αυτές τις δύο αισθήσεις, οργανώνεται και συντονίζεται από το κεντρικό νευρικό σύστημα και εν τέλει χρησιμοποιείται για να συντονίσει τον μηχανισμό της ομιλίας (Flanagan et al., 2008).

Η εξωγλωσσική πληροφορία παραμένει αποκλειστικά στο οπτικό μέρος, ενώ το ακουστικό αποτέλεσμα της ομιλίας είναι η φωνή. Η φωνή μεταφέρει και την γλωσσική και την παραγλωσσική πληροφορία. Βασικά όργανα παραγωγής της φωνής αποτελούν η

γλώσσα, τα χείλη και η υπερώα, τα οποία ονομάζονται αρθρωτές ή «φωνητήρια όργανα» (Βρεττός, 2010).

Η πρόσληψη του ήχου εξαρτάται από την ακουστική της φωνής, η οποία αφορά ένα ευρύ φάσμα ήχων, όπως είναι ο ήχος του αέρα και της θάλασσας ή η κόρνα του αυτοκινήτου και γενικά, το σύνολο των ήχων του περιβάλλοντος. Συγκριτικά με τους ήχους του περιβάλλοντος, ο ήχος της φωνής διαφέρει σε τρία σημεία. Αρχικά, παράγεται από τον άνθρωπο, που σημαίνει ότι μπορεί να τον ελέγξει. Επίσης, εξαρτάται και καθορίζεται από τα φωνητήρια όργανα του ατόμου, με περιορισμένο μέγεθος και διαστάσεις. Τέλος, εξαρτάται από τις φωνητικές κατηγορίες και το φωνητικό σύστημα της γλώσσας, αναλογικά με τον τρόπο ομιλίας και το φωνητικό περιβάλλον. Εξάλλου, ο ήχος της φωνής αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που διέπεται από τις γενικές αρχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τις διαχρονικές και κοινωνιολογικές μεταβολές και επηρεάζεται από τις εκάστοτε τάσεις της κοινωνίας (Friedrich, 2000).

Προτού παρουσιαστεί η ανάλυση και η κατηγοριοποίηση των φωνητικών χαρακτηριστικών στην οποία προχώρησε η ερευνήτρια, κρίνεται σκόπιμο, να παρουσιαστεί η κατηγοριοποίηση των φωνητικών χαρακτηριστικών σύμφωνα με τον Σταμάτη (2015). Για τον Σταμάτη, τα φωνητικά χαρακτηριστικά διακρίνονται σε αυτόνομους και φωνητικούς τύπους. Τα φωνητικά χαρακτηριστικά, ως μέρος της «πραγματολογικής πτυχής» της ανθρώπινης φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας, αποτελούν στοιχεία της εκφοράς του λόγου. Επιπλέον, θεωρούνται οι σημαντικότερες παράμετροι που συνοδεύουν το νοηματικό περιεχόμενο της ομιλίας και το επηρεάζουν. Ταυτόχρονα, είναι σε θέση να επιδράσουν και εν τέλει να επηρεάσουν το επικοινωνιακό υπόβαθρο των συμμετεχόντων (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Ως αυτόνομοι τύποι των φωνητικών χαρακτηριστικών νοούνται το γέλιο, ο ξερός βήχας, η στεγνή κατάποση, οι αναστεναγμοί κ.ά., τα οποία χρησιμοποιούνται σκόπιμα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας για να αποκαλύψουν συγκεκριμένα συναισθήματα. Ο αναστεναγμός για παράδειγμα, συνοδεύει το λεκτικό μήνυμα και μπορεί να υποδηλώνει την αγανάκτηση ή ακόμα και τη θλίψη για συγκεκριμένα γεγονότα. Το χαμόγελο ή το γέλιο συνήθως συνοδεύουν μια χαρούμενη διάθεση ή ακόμα και μια αποδοκιμασία των λεγομένων. Επίσης, η στεγνή κατάποση σε συνδυασμό με συγκεκριμένες εκφράσεις, μπορεί να φανερώσει αμηχανία ή ακόμα και κατάπληξη. Ο ξερός βήχας συχνά χρησιμοποιείται για να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να τραβήξει την προσοχή, όταν ένας από τους επικοινωνούντες αντιληφθεί αντιφάσεις στα λεγόμενα του συνομιλητή του (Σταμάτης, 2015).

Στους φωνητικούς τύπους των φωνητικών χαρακτηριστικών ανήκουν η γρήγορη ή η αργή ροή-εκφορά του λόγου, η ορθή άρθρωση, η ένταση της φωνής, ο χρωματικός τόνος της φωνής και οι παύσεις (Ashby & Maidment, 2005). Στη συνέχεια, ακολουθεί αναλυτική αναφορά των παραπάνω φωνητικών τύπων, αφού προηγουμένως παρουσιαστεί η σημασία της φωνής μέσα από συγκεκριμένες ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Επίσης, άλλη μία διάκριση που έχει γίνει αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της φωνής, αναφέρει ότι όταν η φωνή είναι υγιής, διακρίνονται σε φυσικά και αντιληπτικά. Τα φυσικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στη συχνότητα, η οποία εξαρτάται από το μήκος των φωνητικών χορδών, την τάνυση και τη μάζα τους. Είναι αντιστρόφως ανάλογη με το μήκος και ανάλογη προς την τάση τους. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μάζα που δονείται, η οποία εξαρτάται από το ύψος της φωνής, την ένταση και τον τρόπο δόνησης και όχι από τη συνολική μάζα των φωνητικών χορδών. Συγκεκριμένα, όσο πιο κοντές είναι οι φωνητικές χορδές, τόσο ψηλότερη θα είναι και η τιμή του ύψους (Colton et al., 2015). Επιπλέον, η ευελιξία (flexibility) και η προσαρμοστικότητα (adaptability) στα φυσικά χαρακτηριστικά της φωνής, χωρίς την ύπαρξη κόπωσης κατά τη διάρκεια της ομιλίας (Toki et al., 2018). Τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά της φωνής αναφέρονται στην ένταση, το ύψος και τη χροιά της φωνής του κάθε ανθρώπου (Εξαρχάκος, 2001).

Στα χαρακτηριστικά μιας υγιούς φωνής προστίθενται και τα διακριτά χαρακτηριστικά. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν η καθαρότητα της ομιλίας (speech clarity), η έλλειψη δηλαδή βραχνάδας (hoarsness), τριξίματος (cricky) ή παύσεων στη φωνή (pauses). Στην ίδια κατηγορία ανήκουν η αντιληπτότητα (perception), η κατανόηση δηλαδή του μηνύματος ακόμα και σε θορυβώδες περιβάλλον, η σταθερότητα (stability) και η αντοχή (endurance) της φωνής.

Η μελέτη της σχετικής με το θέμα ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας, οδήγησε πέρα από την ανεύρεση των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων και στην καταγραφή των επιθετικών προσδιορισμών που αποδίδονται στη φωνή. Αυτή η καταγραφή οδήγησε σε μια σωρεία χαρακτηριστικών, τα οποία πολλές φορές επικαλύπτονται. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν επιθετικοί προσδιορισμοί που αναφέρονταν στο ίδιο χαρακτηριστικό της φωνής, ή κάτω από την έννοια ενός επιθετικού προσδιορισμού, βρίσκονταν δύο ή και περισσότερα χαρακτηριστικά της φωνής.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις αναφορές και προκειμένου να προσεγγιστούν αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά της φωνής, στην παρούσα διατριβή κρίθηκε

απαραίτητο να υιοθετηθεί μία κατηγοριοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών, ώστε να γίνουν σαφέστερες οι μεταξύ τους διαφορές. Η κατηγοριοποίηση που ακολουθεί αποτελεί μια προσπάθεια της ερευνήτριας να διαχωριστούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά της φωνής, έτσι όπως βρέθηκαν στη σχετική βιβλιογραφία, μ' έναν τρόπο περισσότερο κατανοητό και για να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της διδακτορικής έρευνας.

Αρχικά, τα φωνητικά χαρακτηριστικά κατανέμονται στα *αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά*, στα *χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται με τη φωνή* και στα *ποιοτικά χαρακτηριστικά της φωνής*. Η ανάλυση καθενός από τα καταγεγραμμένα χαρακτηριστικά, όπως θα αναφερθούν στη συνέχεια, ακολουθεί μετά την παρουσίαση του πίνακα 4 στη σελίδα 136.

*Αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά.* Η πρώτη κατηγορία που διαμορφώθηκε, αποτελείται από τα φωνητικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φωνής του εκάστοτε ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται ο τόνος (tone), το ύψος (pitch), η ένταση (intensity, volume, loudness), ο ρυθμός (tempo, rate), οι λεκτικές πληρώσεις (verbal fillers), ο χρωματισμός ή ηχώχρωμα (voice coloring, timbre) και το εύρος (amplitude) της φωνής. Αποτελούν με άλλα λόγια, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φωνής ενός ανθρώπου, τα οποία δεν επηρεάζονται από τη νοητική λειτουργία του εγκεφάλου.

*Χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται άμεσα με τη φωνή.* Η επομένη κατηγορία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται άμεσα με τη φωνή. Στην κατηγορία αυτή βρίσκονται τα χαρακτηριστικά της ευφράδειας (fluency), του επιτονισμού (intonation), της άρθρωσης (articulation), της έμφασης (emphasis), της προφοράς (pronunciation, accent) και των παύσεων (pause) που διακρίνονται στη φωνή, κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Πρόκειται για τα χαρακτηριστικά εκείνα που χρησιμοποιούνται σκόπιμα από την ηπιαγωγή κατά την εκφορά του λεκτικού μηνύματος. Η φωνή λειτουργεί σαν εργαλείο που με τη χρήση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών θα μεταδώσει το μήνυμα, εξυπηρετώντας τον σκοπό του πομπού.

*Ποιοτικά χαρακτηριστικά της φωνής.* Η τρίτη και τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της φωνής που συνδέονται με την ποιότητά της. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν η βραχνάδα ή σκληρότητα της φωνής (raspiness), η ρινικότητα (nasality), η δύσπνοια (breathness) και ο τρόπος εκφώνησης (vocalization). Πρόκειται κυρίως για εκ γενετής χαρακτηριστικά, που συνοδεύουν την ομιλία, χωρίς να αποκλείεται να είναι και επίκτητα, έπειτα ίσως από κάποια διαταραχή της φωνής ή ατύχημα.



## ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ

### 1. Αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά

- Τόνος (tone)
- Ύψος (pitch)
- Ένταση (volume)
- Λεκτικές πληρώσεις (verbal fillers)
- Ρυθμός (rate/tempo)
- Ηχόχρωμα (voice coloring)
- Έυρος (amplitude)

### 2. Χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται άμεσα με τη φωνή

- Επιτονισμός (intonation)
- Ευφράδεια (fluency)
- Άρθρωση (articulation)
- Έμφαση (emphasis)
- Παύσεις (pauses)
- Προφορά (accent/pronunciation)

### 3. Ποιοτικά χαρακτηριστικά της φωνής

- Δύσπνοια (breathness)
- Βραχνάδα/Σκληρή ρότητα φωνής (raspiness)
- Ρινικότητα (nasality)
- Τρόπος εκφώνησης (vocalization)

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά της φωνής

Η πρώτη κατηγορία που παρουσιάζεται αποτελεί το κύριο ενδιαφέρον μελέτης της παρούσας διατριβής. Τα ακόλουθα φωνητικά χαρακτηριστικά αφορούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φωνής του κάθε ανθρώπου, τα οποία πολλές φορές χρησιμοποιούνται ακούσια, χωρίς να αποκλείεται η εκπαίδευση του ατόμου στην κατάλληλη χρήση τους. Φυσικά, όταν πρόκειται για τις νηπιαγωγούς, η εκπαίδευσή τους στην ορθή και κατάλληλα παιδαγωγική χρήση αυτών των χαρακτηριστικών θα πρέπει να γίνεται ήδη από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση.

**Ο τόνος της φωνής (Tone of voice).** Αποτελεί ένα από τα πιο μελετημένα χαρακτηριστικά της φωνής, αφού πρόκειται για ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Μέσω του τόνου της φωνής μπορεί κανείς εύκολα να αναγνωρίσει τον συνομιλητή του, ακόμα κι αν δεν τον βλέπει, αρκεί να τον γνωρίζει. Μέσω του τόνου μπορούν να μεταφερθούν συναισθήματα, όπως θυμός, αναστάτωση κλπ., όπως και διαθέσεις, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να ασκήσει ισχυρή επιρροή στα νήπια, τα οποία συχνά μιμούνται τον τρόπο ομιλίας των νηπιαγωγών (Crystal & Varley, 1998. Clark & King, 2006).

Ο τόνος αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της φωνής το οποίο ποικίλλει ανάλογα με την ιδιότητα του ομιλητή, την περίσταση και την πάροδο του χρόνου. Διαφορετικό τόνο υιοθετεί μια γυναίκα εκπαιδευτικός στο σχολείο και διαφορετικό τόνο όταν υπηρετεί το ρόλο της μητέρας. Επίσης, με διαφορετικό τόνο θα συνομιλήσει η νηπιαγωγός με τους γονείς των νηπίων και με διαφορετικό τόνο με τα νήπια. Επομένως, ο τόνος, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία χρησιμοποιείται, μπορεί να αποκτήσει πολιτιστική, συναισθηματική και κοινωνική απόχρωση (Pullin & Cook, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο τόνος αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο η φωνή της νηπιαγωγού ανεβοκατεβαίνει κατά την παραγωγή του εκφωνήματος. Αφορά στον τρόπο ομιλίας της και στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί τη φωνή της για να μεταδώσει το μήνυμα που επιθυμεί, χρησιμοποιώντας βοηθητικά τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της φωνής της, το ύψος, την ένταση, το ρυθμό, τις λεκτικές πληρώσεις και το ηχώχρωμα (Davenport & Hannahs, 2005. Crystal, 2008).

Αναφορικά με την ανάλυση του τόνου, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός τρόπος που να εφαρμόζεται από όλους/ες τους/τις ερευνητές/τριες που ενδιαφέρονται να τον μελετήσουν. Μάλιστα, ο/η καθένας/καθεμιά από αυτούς/ές επιλέγει τον τρόπο ανάλυσης που εξυπηρετεί το σκοπό και τους στόχους της έρευνάς του/της. Επίσης, δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη μονάδα μέτρησης που να αντιστοιχεί στην ανάλυση του τόνου, όπως συμβαίνει με το ύψος της φωνής, το οποίο μετριέται σε Hz και με την ένταση της φωνής, η οποία μετριέται σε dB.

Αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που δεν μπορεί να υπολογιστεί αυτόματα και γι' αυτό το λόγο, η εκτίμησή του λαμβάνει χώρα ποιοτικά. Έτσι, στη βιβλιογραφία συναντώνται αρκετοί χαρακτηρισμοί που αφορούν τον τόνο. Μερικοί από αυτούς είναι: πληροφοριακός, κινητήριος, απαλός, χιουμοριστικός, σεβαστικός, επίσημος, ανεπίσημος, άμεσος, έμμεσος, φιλικός, εχθρικός, ερωτηματικός, δυναμικός, οικείος, ήρεμος, ζεστός, σίγουρος, σοβαρός, εμφατικός, παιχνιδιάρικος, κ.ά. (Fox, 2000. Hammerschmidt & Jurgens, 2007. Ladefoged, 2010).

**Το ύψος της φωνής (*Pitch of voice*).** Το ύψος της φωνής αναφέρεται στο πόσο ψηλά ή στο πόσο χαμηλά θα ακούγεται μια φωνή. Το μήκος των φωνητικών χορδών αλλά και η ηλικία του ομιλητή είναι τα δύο βασικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το ύψος της φωνής, προσδίδοντας ποικιλία και ενδιαφέρον στο λόγο. Το χαρακτηριστικό που συμβάλλει στη διάκριση δύο πανομοιότυπων σε ένταση και τόνο ήχων, είναι η χροιά της φωνής, η ανάλυση της οποίας θα γίνει στη συνέχεια. Η παραγωγή της επηρεάζεται από

το μήκος και το πλάτος των φωνητικών χορδών και από τα αντηχεία (Greene & Mathieson, 2001).

Επιπλέον, το ύψος της φωνής φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αντιληπτική ικανότητα του ομιλητή. Ήδη από το 1982, ο Goleman συνέδεσε το ύψος της φωνής με τα συναισθήματα και τη συναισθηματική αναγνώριση, προσπαθώντας να μελετήσει τη συνάφειά τους. Το 1986, ο Scherer μελετώντας τριάντα εννέα (39) κωδικοποιημένα συναισθήματα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χαρά, το άγχος, ο φόβος και κάποιες φορές και ο θυμός, συνδέονται με αυξημένο ύψος στη φωνή, σε αντίθεση με την κατάθλιψη, η οποία συνδέεται με πιο χαμηλό ύψος (Everest, 2003).

Σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα με χαμηλό ύψος φωνής χαρακτηρίζονται ως εξωστρεφείς, επιθετικά κάποιες φορές, άτομα με αυτοπεποίθηση και με πολλές ικανότητες (Knowles & Little, 2012). Είναι άτομα που σχετίζονται με την κυριαρχία και την αρρενωπότητα (Hodges - Simeon, Gaulin & Puts, 2010). Αντίθετα, τα άτομα με υψηλότερο ύψος φωνής, θυμίζουν τις φωνές των παιδιών και είναι περισσότερο υποτακτικά (Anderson & Bowman, 1999).

**Ρυθμός (*Rate - Tempo of voice*).** Όπως συμβαίνει με το ύψος της φωνής, έτσι και ο ρυθμός επιδρά σε σημαντικό βαθμό στις απόψεις του ομιλητή. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις έρευνες των Παπασιλέκας (1979) και Siegman (1987, αναφορά στο Σταμάτης, 2015:227), η γρήγορη ή αργή ροή-εκφορά του λόγου οφείλεται τις περισσότερες φορές σε ψυχολογικά αίτια. Η χρήση των παύσεων ή άλλες ενδείξεις που φανερώνουν την ύπαρξη δυσκολιών στη χρήση της φωνής, δημιουργούν την εντύπωση για την ύπαρξη νοητικής ανεπάρκειας ή χρήσης ψεύδους. Αντίθετα, η σκόπιμη γρήγορη εκφορά του λόγου δημιουργεί την εντύπωση για έναν πνευματώδη, ευφράδη και εύστροφο άνθρωπο, ακριβή στα λεγόμενά του και με συγκροτημένη σκέψη. Αυτό το άτομο συχνά δημιουργεί θετικές εντυπώσεις, κυρίως λόγω του πειστικού και ρέοντα λόγου του, ο οποίος συχνά αποτελεί προσόν για συγκεκριμένα επαγγέλματα, όπως είναι αυτό του δικηγόρου και του πολιτικού (Deprez-Sims & Morris, 2010).

Θετική εντύπωση μπορεί να προκαλέσει και η αργή ροή του λόγου, όταν αυτή χρησιμοποιείται εσκεμμένα. Υποδηλώνει έναν άνθρωπο υπεύθυνο, συγκρατημένο και υπομονετικό, που δεν υπόκειται στα λάθη του αυθορμητισμού και που υπολογίζει την κάθε του λέξη, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στον συνομιλητή του. Βέβαια, υπάρχει και ο κίνδυνος να θεωρηθεί και ως άτομο αργοπορημένο σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής του (Elkins & Derrick, 2013).

Οι Yokoyama και Daibo (2012) διαπίστωσαν με έρευνά τους, ότι ο αργός ρυθμός στις γυναίκες οδηγούσε στην εντύπωση έλλειψης ή λιγότερης εμπειρίας, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Είτε όμως η ροή της ομιλίας είναι αργή είτε γρήγορη, μπορεί να αξιολογηθεί στην επικοινωνιακή ευχέρεια του ατόμου, συνδυάζοντάς την με την ψυχική διάθεση και την εικόνα που θέλει να δημιουργήσει και να εξωτερικεύσει ή στιγμιαία να παρουσιάσει (Σταμάτης, 2015).

**Ένταση της φωνής (*Volume – Loudness – Intensity*).** Άλλο ένα αμιγώς φωνητικό χαρακτηριστικό είναι η ένταση της φωνής, η οποία ορίζεται ως η δυναμική του ήχου, το πόσο δηλαδή δυνατός ή χαμηλός – απαλός θα είναι ένας ήχος. Αποτελεί διανυσματικό μέγεθος και εκφράζει τη ροή της ηχητικής ενέργειας (Σκαρλάτος, 2003). Είναι αποτέλεσμα της πίεσης του εκπνεόμενου αέρα από τους πνεύμονες και της ταχύτητας με την οποία ο αέρας αυτός διέρχεται από τη γλωττίδα. Το μεγαλύτερο άνοιγμα της γλωττίδας συνεπάγεται μεγαλύτερη ποσότητα του διερχόμενου αέρα και κατ' επέκταση, μεγαλύτερη ένταση της φωνής. Φυσικά, ο ομιλητής θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει την ένταση της φωνής του ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, καθορίζοντας τόσο την ποσότητα, όσο και τη ροή του αέρα (Greene & Mathieson, 2001).

Επιπλέον, η δυνατή ένταση της φωνής μπορεί να είναι έμφυτη ή να οφείλεται σε βλάβες του ακουστικού οργάνου που οδηγούν το άτομο να χρησιμοποιεί δυνατά τη φωνή του. Επίσης, η δυνατή χρήση της φωνής υποδηλώνει έντονες και συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, όπως είναι για παράδειγμα, μια κατάσταση κινδύνου, μια διαδήλωση, μια θορυβώδης κατάσταση, η δήλωση εκνευρισμού ή έντονης χαράς κλπ. (Eyben et al., 2013).

Στον αντίποδα της δυνατής βρίσκεται η χαμηλής έντασης φωνή, η οποία επίσης μπορεί να είναι έμφυτη ή να οφείλεται σε ψυχολογικούς παράγοντες. Μπορεί ακόμα και να χρησιμοποιείται σκόπιμα από το άτομο, προκειμένου να αποκρύψει στοιχεία που δεν επιθυμεί να εξωτερικεύσει. Συνήθως, η χαμηλή ένταση της φωνής και κυρίως το ψιθύρισμα, γίνεται σε χώρους όπου ενδείκνυται η σιωπή, όπως είναι οι βιβλιοθήκες, οι συνεδριακοί χώροι, τα νοσοκομεία κ.λπ. (App et al., 2011).

**Λεκτικές πληρώσεις (*Verbal fillers*).** Άλλο ένα αμιγώς φωνητικό χαρακτηριστικό είναι οι λεκτικές πληρώσεις. Ως λεκτικές πληρώσεις νοούνται τα ανεπιθύμητα συμπληρωματικά φωνητικά πρόσθετα, όπως εμμ, αμ., μμμ, που χρησιμοποιούνται κυρίως σε στιγμές ομιλίας με πολλές παύσεις και από αρχάριους κυρίως ομιλητές (Zarefsky, 2009). Σηματοδοτούν μια παύση, έναν δισταγμό ή ακόμα και μια μετάβαση, γεμίζοντας τη ροή του λόγου.

Οι λεκτικές πληρώσεις μπορεί να χρησιμοποιούνται περισσότερο από τις νηπιαγωγούς με λιγότερη διδακτική εμπειρία. Λόγω αυτής της έλλειψης, μέχρι να συνθέσουν την πληροφορία και να εκφράσουν τη σκέψη τους, προσπαθούν να γεμίσουν την ομιλία τους με τις λεκτικές πληρώσεις (Tamulis, 2011).

Σύμφωνα με έρευνα, η χρήση των λεκτικών πληρώσεων, αποδίδεται σε τρεις παράγοντες. Πρώτον, στην διαιρεμένη προσοχή, δεύτερον, στο περιορισμένο λεξιλόγιο και τρίτον, στη νευρική κατάσταση. Κάθε ένας από τους παραπάνω παράγοντες μεμονωμένα ή και συνδυαστικά, μπορεί να οδηγήσει στην αυξημένη χρήση αυτών των λεκτικών πληρώσεων (Oomen & Postma, 2001).

**Χρωματισμός φωνής - Ηχώχρωμα (Voice coloring - Timbre).** Ο χρωματισμός της φωνής ή χροιά αποτελεί το υποκειμενικό χαρακτηριστικό του ήχου που διαχωρίζει δύο τόνους της ίδιας έντασης και του ίδιου ύψους με διαφορετικές όμως κυματομορφές. Η διάκριση και διαφοροποίηση της χροιάς λαμβάνει χώρα βάσει της στάθμης των αρμονικών<sup>1</sup> ως προς τη στάθμη του θεμελιώδους ήχου (Σκαρλάτος, 2003).

Επίσης, ο χρωματισμός συμβάλλει στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης επικοινωνίας. Μια φωνή χωρίς χρωματισμούς θα ήταν εφάμιλλη της ψυχρής γλώσσας των ηλεκτρονικών μηχανών. Το ηχώχρωμα μπορεί να εκφράσει χαρά ή λύπη, οργή, αγωνία, θυμό ή φόβο, ακόμα και απορία ή πονηριά. Μάλιστα, αποτελεί χαρακτηριστικό που δημιουργεί το γλωσσικό ύφος του κάθε ατόμου και αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του κάθε ανθρώπου, υποδηλώνοντας τη μοναδικότητά του (Bele, 2008).

**Εύρος - Έκταση της φωνής (Amplitude of voice).** Τέλος, στην κατηγορία των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών ανήκει και το εύρος - έκταση της φωνής, το οποίο μελετάται περισσότερο για τα επαγγέλματα του τραγουδιστή, του ψάλτη, του τενόρου κ.λπ. Πρόκειται για επαγγέλματα που ασχολούνται αποκλειστικά με τις δυνατότητες της φωνής στο χώρο της μουσικής και κυρίως του τραγουδιού.

Ως έκταση φωνής νοείται το σύνολο του εύρους των συχνοτήτων που μπορεί να παραχθεί από το φωνητικό όργανο. Ακόμα και στο τραγούδι γίνεται λόγος για την ωφέλιμη φωνητική έκταση, η οποία αφορά το σύνολο των συχνοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο τραγουδιστής (Edgerton, 2004). Η έκταση της φωνής αποτελείται από τρεις περιοχές, τη χαμηλή, τη μεσαία και την ψηλή. Η στήθιακή φωνή (chest voice) επεκτείνεται από τη χαμηλή ως τη μεσαία περιοχή, αποτελώντας τη φωνή της ομιλίας, η

---

<sup>1</sup> Συστατικά παραμορφωμένης κυματομορφής

μικτή φωνή (mixed voice) βρίσκεται ανάμεσα στη χαμηλή και την ψηλή φωνητική περιοχή και η κεφαλική φωνή (head voice) βρίσκεται στην ψηλή φωνή (Chapman, 2006).

#### 4.3.2 Χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται άμεσα με τη φωνή

Η δεύτερη κατηγορία με τα φωνητικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του λόγου που σχετίζονται άμεσα με τη φωνή. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται σκόπιμα κατά τη διάρκεια της ομιλίας για να εξυπηρετήσουν το σκοπό του μηνύματος και να μεταδώσουν το επιθυμητό μήνυμα.

**Επιτονισμός (Intonation).** Το πρώτο χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας είναι ο επιτονισμός, ο οποίος αφορά το τονικό ύψος, τη μελωδία, τον τεμαχισμό της πρότασης σε φράσεις, την κορύφωση και την έμφαση. Πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται κανείς τα επιμέρους παραγλωσσικά φαινόμενα, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία επικοινωνεί το άτομο (Truckenbrodt, 2012). Ο επιτονισμός με την κύμανση της φωνής μπορεί να διαμορφώσει σημασίες και να δώσει πληροφορίες σχετικά με τη διάθεση ή τη στάση του ομιλητή, αλλά και σχετικά με το είδος των προτάσεων, εάν είναι ερωτηματική ή καταφατική κ.λπ. (Levon, 2016).

**Ευφράδεια λόγου (Fluency).** Επόμενο χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας είναι η ευφράδεια του λόγου. Ως ευφράδεια λόγου ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει με άνεση και με πλούσιο λεξιλόγιο τις σκέψεις, τις θέσεις και κυρίως να μεταδίδει τις γνώσεις του. Η ευφράδεια λόγου έχει συνδεθεί με προσωπικότητες ικανές και άρτια εκπαιδευμένες στο επάγγελμά τους (Kubina & Morrison, 2000).

**Άρθρωση (Articulation).** Όσον αφορά την άρθρωση, αυτή αναφέρεται στην ορθή προφορά των φωνημάτων, των συμφώνων και των φθογγικών συμπλεγμάτων, διευκολύνοντας τη ροή και την ευκρίνεια της ομιλίας, όπως και την κατανόησή της. Συχνά, η λανθασμένη άρθρωση οφείλεται σε έμφυτες ή κληρονομικές οργανικές βλάβες ή ακόμα και σε ψυχολογικά αίτια. Όταν η άρθρωση δεν είναι ορθή μπορεί να επιφέρει το χλευασμό του ατόμου κατά την πρώιμη νηπιακή ή παιδική ηλικία και κατ' επέκταση, να περιορίσει την επικοινωνιακή του ευχέρεια. Δυσχερής όμως άρθρωση μπορεί να παρατηρηθεί και σε καταστάσεις ψυχολογικής αστάθειας, όπως είναι μια περίοδος φορτισμένη με έντονο άγχος (Θεοδωροπούλου, 2008).

**Έμφαση (Emphasis).** Η έμφαση αναφέρεται στον εκ προμελέτης τονισμό συγκεκριμένων λέξεων κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Αυτός ο εμφατικός τονισμός των λέξεων κατά τη διάρκεια του προφορικού λόγου μπορεί να αποδώσει περισσότερες

πληροφορίες απ' ότι ο γραπτός (Σταμάτης, 2015). Γι' αυτό και στο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η νηπιαγωγός, έχοντας σχεδιάσει προσεκτικά τη διδασκαλία της, θα γνωρίζει σε ποια σημεία θα πρέπει να δώσει έμφαση στο λόγο της, προκειμένου να προσελκύσει και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των νηπίων.

**Παύσεις (Pauses).** Στην ίδια κατηγορία βρίσκεται και το χαρακτηριστικό των παύσεων ή της σιωπής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι ελάχιστες και στοχευμένες παύσεις στο λόγο, μπορούν να προσδώσουν νόημα και κύρος στο περιεχόμενο της ομιλίας, αλλά και σε όλο το πλαίσιο της περίπτωσης. Η ροή του λόγου θα πρέπει να διακόπτεται, ώστε ο λόγος να καθίσταται τμηματικά κατανοητός και να μπορεί η νηπιαγωγός αφενός να συγκροτεί τη σκέψη της και να μελετά τις αντιδράσεις των νηπίων και αφετέρου τα νήπια να μπορούν να επεξεργαστούν τις νέες πληροφορίες που λαμβάνουν.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2001), οι παύσεις αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τον διαχωρισμό των λεκτικών μηνυμάτων σε φυσικές ενότητες. Επίσης, παρέχουν στον ακροατή τον απαραίτητο χρόνο προκειμένου να επεξεργαστεί τα μηνύματα που λαμβάνει και να ανακουφιστεί από τη συνεχή πρόσληψη μηνυμάτων. Οι παύσεις έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να αυξάνουν την προσοχή του ακροατή, αφού του δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψει νέες οπτικές και νύξεις, ώστε να δομήσει τη νέα πληροφορία. Βέβαια, οι παύσεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται προσεκτικά και κυρίως με μέτρο, αφού η αλόγιστη και υπερβολική χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες, παρανοήσεις και δυσκολία στην επίτευξη μιας υγιούς επικοινωνιακής διαδικασίας.

**Προφορά (Pronunciation - Accent).** Τέλος, η προφορά αποτελεί δηλωτικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής προέλευσης αλλά και του μορφωτικού επιπέδου του ομιλητή. Κάθε χώρα, αλλά και κάθε τόπος έχει τη δική του προφορά, που πολλές φορές επηρεάζει τη μετάδοση των μηνυμάτων. Οι πιθανότητες επηρεασμού αυξάνονται κυρίως όταν αυτή η προφορά δεν συνάδει με την προφορά των νηπίων που παρακολουθούν τη διδασκαλία, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για νήπια, που βρίσκονται ακόμα στο στάδιο κατάκτησης της γλώσσας (Κωνσταντίνου, 2001).

### 4.3.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά της φωνής

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία των χαρακτηριστικών της φωνής, αφορά τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ποιότητα της φωνής, όπως παρουσιάζονται παρακάτω.

**Δύσπνοια (Breathness).** Η δύσπνοια αποτελεί κυρίως ποιοτικό χαρακτηριστικό της φωνής που εμφανίζεται σε περιπτώσεις διαταραχής της φώνησης. Οφείλεται στη στένωση ή/ και στην απόφραξη της περιοχής, η οποία προκαλεί διαταραχή στη ροή του αέρα (Verdolini et al., 2014).

**Βραχνάδα (Hoarseness).** Η βραχνάδα πολλές φορές υποδηλώνει ότι ο λαιμός έχει κουραστεί και ότι χρειάζεται να ξεκουραστεί για να μπορέσει να συνεχίσει. Η ροή του αέρα μειώνεται και παρατηρείται τραχύτητα στη φωνή (Omori, 2011).

**Ρινικότητα (Nasality).** Η ρινικότητα λαμβάνει χώρα κατά την παραγωγή των ρινικών συμφώνων /m/ και /n/ εξαιτίας της ανεπαρκούς ενίσχυσης της φωνητικής διόδου από τη ρινική κοιλότητα (Καμπανάρου, 2007). Συχνά, οδηγεί στην ανακρίβεια όσον αφορά την εκφορά των συλλαβών (Μεσσήνης & Αντωνιάδης, 2010).

**Εκφώνηση (Vocalizations).** Τέλος, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της φωνής ανήκει ο τρόπος εκφώνησης, η διαδικασία με την οποία παράγονται οι προφορικοί ήχοι και τελικά η ομιλία. Ενώ η ομιλία οφείλεται στη διδασκαλία των φωνητικών κανόνων, η γενετική προ-προγραμματισμένη εκφώνηση παράγεται από ένα σύνθετο νευρικό δίκτυο στο σύστημα του εγκεφάλου. Αυτό το δίκτυο έχει πρόσβαση σε όλους τους κινητικούς νευρώνες, ελέγχοντας τα λαρυγγικά, αναπνευστικά και αρθρωτικά συστήματα της εκφώνησης. Επίσης, λαμβάνει πληροφορίες ανατροφοδότησης από τους λαρυγγικούς, πνευμονικούς και στοματικούς μηχανισμούς - υποδοχείς, μέσω του νοτιαίου τριγωνικού πυρήνα. Το δίκτυο εν τέλει λαμβάνει διευκολυντικές πληροφορίες από τις συναισθηματικές κινήσεις και τις αισθητηριακές δομές και οδηγεί στην ολοκλήρωση και στην ενεργοποίηση της εκφώνησης (Steffen, 2010).

Σύμφωνα με τους Κοντάκο & Πολεμικό (2000), τα φωνητικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του συναισθηματικού πλαισίου και δημιουργούν μια θετική διδακτική ατμόσφαιρα. Γι' αυτό το λόγο, τα παραγλωσσικά φαινόμενα, σε συνδυασμό με τη φωνητική λεκτική συμπεριφορά, δημιουργούν το μεταεπικοινωνιακό πλαίσιο των επικοινωνιακών διαδικασιών που έχουν συναισθηματικό και αξιολογικό περιεχόμενο στη διδακτική διαδικασία.



#### 4.4 Η φωνή ως «εργαλείο» διδασκαλίας

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας της μάθησης. Συγκεκριμένα, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το βασικό δίαυλο της έκφρασης και της μετάδοσης των συναισθημάτων, όπως αποδεικνύεται βάσει ερευνών (Bachoroswski & Owren, 2008. Haviland-Jones & Wilson, 2008. Matsumoto et al., 2008). Η μη λεκτική επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης επηρεάζει την κοινωνική και συναισθηματική πλευρά της μάθησης και εν τέλει, την αποτελεσματικότητά της (Καράκιζα & Ντάβου, 2014).

Η παρακολούθηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των νηπίων βοηθάει την νηπιαγωγό να τα κατανοήσει. Τόσο η μάθηση όσο και η εμπειρία του νηπίου στο σχολείο είναι διανθισμένη κυρίως με τα συναισθήματά του. Η φύση και η ένταση αυτών των συναισθημάτων θα αλληλοεπιδράσουν με τα αντίστοιχα της νηπιαγωγού και θα επηρεαστούν από το γενικότερο κλίμα που επικρατεί εντός της σχολικής τάξης, αλλά και εντός του σχολικού χώρου γενικότερα (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1999).

Η λεκτική επικοινωνία είναι υπεύθυνη για την ενεργοποίηση των γνωστικών διεργασιών των νηπίων, ενώ η μη λεκτική εμπλουτίζει τα νοήματα με συναισθήματα, επηρεάζοντας την ανταπόκριση των νηπίων στο εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006). Εάν η νηπιαγωγός γνωρίζει πώς να μελετήσει σωστά τη μη λεκτική συμπεριφορά των νηπίων, τότε θα μπορεί να ελέγχει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών της μεθόδων, να παίρνει ανατροφοδότηση (Suinn, 2006) και να προσαρμόζει τη διδασκαλία της στις ανάγκες των νηπίων (Davis, 2009).

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας τα μη λεκτικά μηνύματα από και προς την νηπιαγωγό και από και προς τα νήπια είναι παρόντα, διαρκή και κυρίως σημαντικά. Αυτά τα μηνύματα είναι σε θέση να εκφράσουν τις σχέσεις και τα συναισθήματα που δεν μπορούν να ειπωθούν εντός της σχολικής αίθουσας του νηπιαγωγείου (Καράκιζα, 2010).

Όπως αναφέρουν οι McAuliffe & Eriksen (2002) η λεκτική επικοινωνία κατέχει ιδιαίτερη θέση στο χώρο της αγωγής, αφού είναι υπεύθυνη για το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων. Παρ' όλο που τα 2/3 της ανθρώπινης επικοινωνίας πραγματοποιούνται μη λεκτικά, ο λόγος αποτελεί τον κύριο και βασικό τρόπο συνεννόησης του homo sapiens. Επίσης, νοείται ως το κορυφαίο επίτευγμα της ανθρώπινης διανόησης, αφού στο λόγο στηρίζεται και η κοινωνική οργάνωση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας διατριβής, η φωνή αποτελεί το βασικό εργαλείο εκφοράς του λόγου και το πιο φυσικό μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου. Μέσω της φωνής εκφράζονται οι σκέψεις, οι γνώσεις, οι ιδέες και η ανταλλαγή θέσεων και απόψεων σε μία συζήτηση μεταξύ δύο ή περισσότερων συνομιλητών. Η φωνή μπορεί να μεταδώσει πληροφορίες, όχι μόνο σχετικές με το αποδιδόμενο μήνυμα, αλλά και σχετικές με τον ομιλητή. Μέσω της φωνής, ο επικοινωνών αρχικά μεταδίδει ένα μήνυμα και ταυτόχρονα αποδίδει πληροφορίες σχετικές με τη φυσική και τη συναισθηματική του κατάσταση, όπως έχουν αναφερθεί προηγουμένως.

Η φωνή αποτελεί στοιχείο αναγνώρισης της νηπιαγωγού και της διδακτικής της ταυτότητας. Ο όρος «διδακτικός τόνος» αναφέρεται σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της φωνής που την καθιστούν διδάσκουσα και μεσολαβούσα ανάμεσα στη γνώση και τους αποδέκτες της. Δεν είναι μόνο οι λέξεις που χρησιμοποιεί μια νηπιαγωγός για να καταστήσει ευχάριστο το σχολικό κλίμα, αλλά όλα τα χαρακτηριστικά της φωνής της. Μια μονότονη φωνή για τα νήπια αποτελεί το πιο δυσάρεστο χαρακτηριστικό μιας νηπιαγωγού (Richmond & McCroskey, 2004).

Επιπλέον, η χρήση της φωνής επηρεάζεται από τα συναισθήματα και τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή και στην προκειμένη περίπτωση της νηπιαγωγού. Ο φωνητικός γραμματισμός της νηπιαγωγού και η διανθισμένη με ποικίλα θετικά χαρακτηριστικά φωνή της, μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των λεγομένων της. Ταυτόχρονα, αυτά τα θετικά χαρακτηριστικά συμβάλλουν στο να προσελκύσουν αβίαστα την προσοχή των νηπίων και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους (Σταμάτης, 2017).

Όπως αναφέρθηκαν εκτενέστερα σε προηγούμενη ενότητα, τα χαρακτηριστικά της φωνής, ανεξάρτητα από την κατηγορία στην οποία ανήκουν, μπορούν άμεσα να επηρεαστούν από τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η νηπιαγωγός την ώρα της διδασκαλίας της. Για παράδειγμα, ο θυμός που μπορεί να βιώνει για κάποιο λόγο την ώρα της διδασκαλίας, μπορεί να γίνει αντιληπτός από τα νήπια. Συγκεκριμένα, ο θυμός εκφράζεται με δυσκολίες στην αναπνοή και προβλήματα στην εκφώνηση των λεγομένων της, όπως δυσκολία στην άρθρωση και ένταση στη φωνή.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της φωνής που μπορεί να επηρεαστεί είναι τα χρονικά χαρακτηριστικά της ροής του λόγου, δηλαδή ο συνολικός ρυθμός της ομιλίας. Κάποιες νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν μεγάλες ή μικρές συλλαβές και κάποιες άλλες εμφανίζουν γρήγορο ή εμφανώς πιο αργό από το συνηθισμένο ρυθμό ομιλίας. Κάποιες άλλες πάλι,

χρησιμοποιούν αρκετές παύσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και δίνουν μεγαλύτερη διάρκεια στα φωνήματά τους.

Η χρήση λεκτικών πληρώσεων δεν φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των λεγομένων των νηπιαγωγών. Εκείνοι που χρησιμοποιούν τις λεκτικές πληρώσεις με μέτρο θεωρήθηκαν ότι έχουν το ίδιο επίπεδο ευγλωττίας με εκείνους που δεν τις χρησιμοποιούν (Conrad et al., 2013).

Τέλος, άμεσα επηρεάζονται και όλα τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Σε μια συναισθηματική μετάπτωση για παράδειγμα, θα επηρεαστεί όχι μόνο ο τόνος της φωνής της, αλλά το ύψος και ο ρυθμός της. Ταυτόχρονα, θα αυξηθούν και οι λεκτικές πληρώσεις, αφού δεν θα είναι απόλυτα συγκεντρωμένη στη διδασκαλία της (Kreiman & Sidtis, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται ότι το βασικό εργαλείο της δουλειάς της νηπιαγωγού μπορεί πολύ εύκολα να επηρεαστεί από εξωτερικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Η μελέτη και η γνώση του φωνητικού γραμματισμού, μπορεί να συμβάλλει θετικά στον επαγγελματικό βίο ενός ατόμου και στην ανάπτυξή του, ως προσωπικότητα γενικότερα. Το να γνωρίζει κανείς πώς να χρησιμοποιήσει τα χαρακτηριστικά της φωνής του προς όφελός του, συμβάλλει στην ευνοϊκότερη αντιμετώπισή του από τους συνομιλητές του. Μάλιστα, ως ελκυστικότερες φωνές έχουν καταγραφεί εκείνες με μέτριο ρυθμό και έντονο συντονισμό, καθαρή άρθρωση και ένταση ανάλογη της επικοινωνιακής περίπτωσης (Semic, 1999).

Περιορισμένο ωστόσο θεωρείται το μη λεκτικό ρεπερτόριο των νηπιαγωγών, επειδή εστιάζει κυρίως στον έλεγχο της τάξης και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας που προκύπτουν με τα νήπια. Οι νηπιαγωγοί δεν προσπαθούν να αξιοποιήσουν τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που τους προσφέρει η φωνή τους. Θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν αυτές τις δυνατότητες στην ενίσχυση των δυνατοτήτων των νηπίων και στη γενικότερη υποστήριξη του περιεχομένου διδασκαλίας (Allhoff & Allhoff, 2010).

Υπάρχουν ενδεδειγμένοι τρόποι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι νηπιαγωγοί για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των νηπίων. Τέτοιοι τρόποι είναι οι αυξομειώσεις στην ένταση της φωνής και κυρίως ο ψίθυρος. Τα μικρά παιδιά κυρίως, δεν μπορούν να αντισταθούν στον ψίθυρο, καθώς γι' αυτά αποτελεί στοιχείο μυστηρίου και ίντριγκας και προσελκύει αμέσως το ενδιαφέρον τους. Μια νηπιαγωγός π.χ. που θα χρησιμοποιήσει τη φράση «Έχω μια καινούργια ιστορία να σας διηγηθώ» ψιθυριστά, προκαλεί αμέσως το ενδιαφέρον των νηπίων, τα οποία σταματούν οποιαδήποτε

δραστηριότητα πραγματοποιούν για να ακούσουν την ιστορία. Με τον τρόπο αυτό εισάγει τα νήπια σε μια νέα δραστηριότητα. Βέβαια, η δραστηριότητα θα πρέπει να συνεχιστεί με τον ίδιο αμείωτο ζήλο από την πλευρά της νηπιαγωγού, ώστε τα νήπια να παραμείνουν προσηλωμένα και να μη χάσουν το ενδιαφέρον τους.

Η συστηματική εισαγωγή της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση και κυρίως η σωστή χρήση και τοποθέτηση της φωνής των νηπιαγωγών μπορεί να τους διευκολύνει στην πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να διδάσκουν με ζωντανό και ελκυστικό τρόπο, πιο εύκολο, ευχάριστο και κυρίως πιο κατανοητό για τα νήπια (Simonds & Cooper, 2011). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να επηρεάσουν τη ψυχосύνθεση των νηπίων και τη συνακόλουθη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία απλά επιλέγοντας τα κατάλληλα χαρακτηριστικά της φωνής τους. Με την κατάλληλη χρήση της φωνής, εκφράζονται συναισθήματα που τα νήπια αντιλαμβάνονται διαισθητικά.

Η επόμενη υποενότητα εστιάζει στην παρουσίαση των αντιλήψεων των νηπίων για τα χαρακτηριστικά της φωνής των νηπιαγωγών. Οι απόψεις καταγράφηκαν έπειτα από τη μελέτη συναφών ερευνών που αφορούσαν κυρίως το χώρο του νηπιαγωγείου.

#### **4.5. Οι απόψεις των νηπίων για τα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών - Ανασκόπηση ερευνών**

Στην παρούσα ενότητα, γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν έρευνες που αφορούν τις απόψεις των νηπίων, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της φωνής των νηπιαγωγών. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο αλλά και σε προηγούμενη ενότητα της διατριβής, η μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση ξεκίνησε πολύ αργότερα συγκριτικά με τη μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας σε άλλους τομείς. Γι' αυτό το λόγο, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα αρκετές έρευνες, παρά τη σημασία που τους αποδίδεται σε διάφορους τομείς της επικοινωνίας, που να μελετούν τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν τα διάφορα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και πώς αντιδρούν τα νήπια σ' αυτά (Kreiman & Sidtis, 2011).

Η μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, αναφορικά με την επιρροή των φωνητικών χαρακτηριστικών στη διδασκαλία, κατέδειξε ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα μετά το 2000, αφορούν κυρίως τη χρήση διάφορων τόνων φωνής (Palludan, 2007. Vasconcelos & Ladich, 2008). Τα

αποτελέσματα αυτών των ερευνών αναφέρουν ότι οι νηπιαγωγοί αλλάζουν τον τόνο της φωνής τους κυρίως για να επιβάλλουν την τιμωρία στα νήπια που δεν συνεργάζονται μαζί τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, μεταβάλλουν τον τόνο της φωνής τους για να επιστήσουν την προσοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Flom και Bahrick (2007), τα παιδιά αντιλαμβάνονται ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής τους το θυμό και τον φόβο από τη φωνή. Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την τρόπο πρόσληψης της φωνής των εκπαιδευτικών έχουν σχεδιαστεί για μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά και όχι για τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Smetana, 2013).

Συγκεκριμένα τα νήπια, μπορούν να αντιληφθούν από τη φωνή της νηπιαγωγού τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά της συναισθήματα, ανάλογα βέβαια με τον τόνο φωνής που χρησιμοποιεί (Sauter et al., 2013). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα των Morton και Trehub, που πραγματοποίησαν το 2001, τα παιδιά του νηπιαγωγείου στηρίζονται περισσότερο στο περιεχόμενο του μηνύματος και όχι τόσο στον τόνο της φωνής του πομπού, στη συγκεκριμένη περίπτωση, της νηπιαγωγού. Σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά και με τους ενήλικες, τα νήπια, δεν στηρίζονται στον τόνο της φωνής της νηπιαγωγού για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μηνύματός της, αλλά στο σύνολο της μη λεκτικής επικοινωνίας της νηπιαγωγού.

Σύμφωνα με την Palludan, η οποία πραγματοποίησε το 2007 μια έρευνα στην Δανία, διαπίστωσε ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν δύο τόνους φωνής, τον διδακτικό και τον τόνο ανταλλαγής. Ο διδακτικός τόνος είναι ο τόνος που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, για να ενημερώσουν, να εξηγήσουν και γενικότερα για να διδάξουν τα νήπια. Από την άλλη, ο τόνος ανταλλαγής αποτελεί τον τόνο φωνής που χρησιμοποιείται στην επικοινωνία με τα νήπια, για την ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών.

Οι Pedersen και Gjerulff με την έρευνά τους το 2013, επιβεβαιώνουν την Palludan για την ύπαρξη δύο τόνων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι η νηπιαγωγός λειτουργεί συνδυαστικά, χρησιμοποιώντας τη φωνή και το σώμα της στο σύνολό του, για να πραγματοποιήσει τον σκοπό της διδακτικής της δραστηριότητας. Καταφέρνει να ορίσει το χώρο της, κάνοντας σαφές στα νήπια ότι εκείνη είναι η υπεύθυνη της σχολικής τάξης. Τέλος, χρησιμοποιώντας κυρίως τον τόνο της φωνής της και δευτερευόντως τις χειρονομίες, θεσπίζει κανόνες πειθαρχίας εντός της σχολικής αίθουσας και μεταβαίνει ανάλογα με τον σκοπό της, από τον διδακτικό τόνο στον τόνο ανταλλαγής.

Σύμφωνα με την Koch (2017), η οποία μελέτησε τη φωνή της νηπιαγωγού, διαπίστωσε ότι αυτή μπορεί να αποκτήσει τέσσερις ρόλους κατά τη διάρκεια της συνολικής παρουσίας των νηπίων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, με την έρευνά της απέδειξε ότι μια νηπιαγωγός, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της φωνής που θα χρησιμοποιήσει μπορεί να είναι μέντορας - καθοδηγήτρια (mentor), σύντροφος στο παιχνίδι (play-mate), ελέγκτρια - χειρίστρια (controller) και εκπαιδευτρια - προστάτιδα (nurturer).

Στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκε μια μικρή σε δείγμα έρευνα από τους Σταμάτη και Ντούκα (2020), η οποία βρίσκεται υπό δημοσίευση. Οι ερευνητές επιχείρησαν να ανιχνεύσουν τον τρόπο αντίδρασης των νηπίων σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της φωνής των νηπιαγωγών. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ο τόνος, η ένταση και οι παύσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα νήπια προτιμούν τους ήρεμους, ζεστούς και ήπιους τόνους φωνής που εκπέμπουν σιγουριά και ασφάλεια.

Οι νηπιαγωγοί, χρησιμοποιώντας αυτούς τους τόνους φωνής, συμβάλλουν στη συνακόλουθη αβίαστη και απρόσκοπτη προσοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, τα νήπια προτιμούν η νηπιαγωγός να μιλάει δυνατά, χωρίς να φωνάζει, γιατί έτσι την καταλαβαίνουν καλύτερα, όπως το αιτιολόγησαν και τα ίδια. Τέλος, δήλωσαν ότι προτιμούν η νηπιαγωγός να μη χρησιμοποιεί παύσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί έτσι κατανοούν καλύτερα τα λεγόμενά της και την παρακολουθούν με μεγαλύτερη προσοχή.

Οι ίδιοι ερευνητές (Σταμάτης & Ντούκα, 2020) πραγματοποιώντας άλλη μια έρευνα σχετικά με την επιρροή της ακουστικής της σχολικής αίθουσας στη διδακτική διαδικασία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία είναι η ένταση της φωνής της νηπιαγωγού. Συγκεκριμένα, η δυνατή ένταση φωνής που υποδηλώνει θυμό και αγανάκτηση, επηρεάζει έντονα την ποιότητα της διδασκαλίας και το κλίμα της σχολικής τάξης. Επηρεάζει κυρίως την ενεργό συμμετοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και πολλά νήπια αποτρέπονται όχι μόνο να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να την παρακολουθήσουν γενικότερα.

Η έλλειψη συναφών ερευνών για το πώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα χαρακτηριστικά της φωνής των νηπιαγωγών, πιστοποιεί αφενός το μεγάλο κενό της βιβλιογραφίας αναφορικά με το εν λόγω θέμα, αφετέρου δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την πραγματοποίηση περισσότερων σχετικών ερευνών. Τέτοιες έρευνες θα συμβάλλουν στη διαπίστωση της σημασίας των φωνητικών χαρακτηριστικών των

νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και στην κατανόηση της συνολικής ψυχοσύνθεσης των νηπίων, τα οποία λόγω της ηλικίας στην οποία βρίσκονται, επηρεάζονται άμεσα από τα ακούσματά τους.

#### **4.6. Πλαίσια αποδοχής των χαρακτηριστικών της φωνής των νηπιαγωγών από τα νήπια**

Στην προηγούμενη υποενότητα παρουσιάστηκαν έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις απόψεις των παιδιών για τα χαρακτηριστικά της φωνής των νηπιαγωγών. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών συμβάλλουν στην καταγραφή όλων εκείνων των χαρακτηριστικών της φωνής των νηπιαγωγών που δέχονται πρόθυμα τα νήπια και που τους επιτρέπει να συμμετάσχουν απρόσκοπτα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι σύγχρονοι νηπιαγωγοί θα πρέπει να εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού του Νέου Σχολείου, του σχολείου του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τις αρχές που πρεσβεύει το Νέο Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν πληροφορίες στα παιδιά με τρόπο ελκυστικό και κυρίως κατανοητό. Σε αντίθεση με τις συνθήκες που επικρατούσαν παλαιότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν «παραδίδουν» πλέον το μάθημα, αλλά περιμένουν να γίνει ευκόλως κατανοητό από τα παιδιά και να το αφομοιώσουν. Γι' αυτό το λόγο, η σύγχρονη διδακτική διαδικασία προϋποθέτει την άρτια επικοινωνιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ντούκα & Σταμάτης, 2019) και συγκεκριμένα των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα επικοινωνιακά βιώματα των νηπίων, προσπαθώντας ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Myers, 2010).

Συχνά, επικρατεί η άποψη ότι τα νήπια αποζητούν κυρίως το χάδι και το άγγιγμα της νηπιαγωγού για να νιώσουν οικεία και να αισθανθούν την ανάλογη ζεστασιά που τους προσφέρει η μητέρα τους (Βρεττός, 2003). Σύμφωνα όμως με την έρευνα του Βρεττού που πραγματοποιήθηκε το 2003, τα νήπια δεν αρκούνται μόνο στο άγγιγμα της νηπιαγωγού, αλλά χρειάζονται επιπλέον και το χαμόγελό της, ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Επίσης, μια νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι σαφής στα λεγόμενά της, αφού η σαφήνεια επηρεάζει θετικά τη γνώμη του νηπίου για την νηπιαγωγό. Σε περίπτωση έλλειψης σαφήνειας, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παρουσιαστούν ως ανακριβείς οι γνώσεις στα νήπια, ειδικά σ' αυτή την ευαίσθητη ηλικία (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006).

Γενικότερα, για να χαρακτηριστεί μια νηπιαγωγός επιτυχημένη, θα πρέπει να είναι ικανή και έμπειρη στη λεκτική και στη μη λεκτική επικοινωνία (Gregersen, 2007). Οι νηπιαγωγοί που θεωρούνται επιτυχημένες, συνήθως χαρακτηρίζονται ως ελκυστικές, επικοινωνιακές και ειλικρινείς και κάνουν τα νήπια να γελούν στην τάξη. Μ' αυτόν τον τρόπο, καταφέρνουν να αποσυμφορήσουν το στρες που αναπτύσσεται, ιδιαίτερα τις πρώτες μέρες κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο (Khan, 2001).

Η εμφάνιση της νηπιαγωγού, η συνολική στάση του σώματός της, αλλά κυρίως ο τρόπος που χρησιμοποιεί τη φωνή της, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία της με τα νήπια. Επίσης, οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των νηπίων προς την νηπιαγωγό, αλλά και το συνολικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Παυλίδου, 2015). Ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός τα χαρακτηριστικά της φωνής της μπορεί να εκφράσει συνειδητά ή και ασυνείδητα την ευγένεια, την ειρωνεία, τον δισταγμό και την τάση για κυριαρχία (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τον Semic (1999), οι ελκυστικότερες φωνές στην εκπαίδευση χρήζουν και ευνοϊκότερης αντιμετώπισης. Ως ελκυστικές φωνές θεωρούνται εκείνες με μέτριο ρυθμό, ισχυρή αντήχηση, καθαρή άρθρωση και κατάλληλη με την κατάσταση ένταση. Όταν οι νηπιαγωγοί πληρούν τις συγκεκριμένες προϋποθέσεις, τότε τα μηνύματά τους μεταδίδονται αρκετά πιο εύκολα προς τα νήπια και φυσικά γίνονται κατανοητά. Αντίθετα, ως δυσάρεστες φωνές χαρακτηρίζονται εκείνες με πολλή δυνατή ένταση και ισχυρό εύρος κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποσπούν την προσοχή των νηπίων και τα καθιστούν αδύναμα να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μηνυμάτων που λαμβάνουν (Eyben et al., 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η ένταση της φωνής θα πρέπει να ελέγχεται, γιατί η πολύ χαμηλή ένταση οδηγεί στην αποθάρρυνση των νηπίων για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και στην αδυναμία δημιουργίας ενός καλού μαθησιακού και κοινωνικο-συναισθηματικού κλίματος. Παράλληλα, θα πρέπει να ελέγχεται και η γρήγορη εκφορά του λόγου, αφού δυσκολεύει τα νήπια να παρακολουθήσουν τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, φαινόμενο που είναι περισσότερο εμφανές σε άπειρες ή αγχώδεις νηπιαγωγούς (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014). Συνήθως οι άπειρες νηπιαγωγοί αδυνατούν να διαχειριστούν το άγχος τους και συχνά δεν μπορούν να ελέγξουν αποτελεσματικά τα χαρακτηριστικά της φωνής τους, αποπροσανατολίζοντας την προσοχή των νηπίων.



Επιπλέον, η επιτρεπόμενη γρήγορη ροή ομιλίας φαίνεται ότι συνδέεται με υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας της νηπιαγωγού. Σύμφωνα με την έρευνα των Yokoyama και Daïdo (2012), ο αργός ρυθμός ομιλίας μείωσε την αξιοπιστία των μηνυμάτων συγκριτικά με τον γρήγορο ρυθμό ομιλίας. Σε συνάφεια με την αξιοπιστία των λεγομένων των νηπιαγωγών βρίσκεται και η συμπάθεια προς την νηπιαγωγό, η οποία σχετίζεται με το ύψος της φωνής και γενικότερα, με την ποικιλία στη χρήση των φωνητικών χαρακτηριστικών της (Van der Vaart et al., 2006).

Επίσης, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η παράμετρος των διαφυλικών διαφορών, όσον αφορά τη χρήση των χαρακτηριστικών της φωνής, αφού το φύλο μπορεί να αναγνωριστεί σχεδόν πάντα, μόνο από τη φωνή (Πολεμικός, 2014). Όσον αφορά τη βαθμίδα της προσχολικής και πρωτοσχολικής αγωγής, η μερίδα του λέοντος των εκπαιδευτικών αποδίδεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα πάντα με έρευνες, ο αργός ρυθμός ομιλίας στις γυναίκες δίνει την εντύπωση για λιγότερη εξειδίκευση και γνώση πάνω στον τομέα τους, συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους (Yokoyama & Daïbo, 2012). Επιπλέον, η κυριαρχία έχει συσχετιστεί με τον ρυθμό ομιλίας, το χαμηλό ύψος φωνής και τον αρσενικό τόνο στη φωνή του ομιλητή. Οι αρσενικές φωνές θεωρήθηκαν περισσότερο κυρίαρχες από τις γυναικείες, όπως και οι χαμηλότερες σε ένταση και ύψος φωνές (Vukovic et al., 2011).

Σε αντίθεση με την κυριαρχία, περισσότερο αξιόπιστες ακούγονται οι γυναικείες φωνές συγκριτικά με τις αντρικές (Knowles & Little, 2016), οι οποίες χαρακτηρίζονται από μεγάλο ύψος φωνής (Elkins & Derrick, 2013). Επιπλέον, η αξιοπιστία συνδέεται και με την ταχύτερη ομιλία, καθώς διαπιστώθηκε ότι ο αργός ρυθμός ομιλίας μείωνε την αξιοπιστία των λεγομένων (Hodges-Simeon et al., 2010).

Όσον αφορά το ύψος της φωνής, οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία στο ύψος, συγκριτικά με τους άντρες, κυρίως στις μεγάλες συχνότητες (Πολεμικός, 2014). Επίσης, το ύψος φωνής των γυναικών εκπαιδευτικών σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας και αξιοπιστίας, συγκριτικά με το ύψος φωνής των αντρών εκπαιδευτικών (Knowles & Little, 2016). Ακόμα και η διάρκεια της απόκρισης στα μηνύματα των νηπίων είχε αντίκτυπο στο βαθμό εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο της νηπιαγωγού. Η έρευνα των Elkins και Derrick (2013) έδειξε ότι το έντονο ύψος φωνής και η βιαστική απόκριση συνδέθηκαν με χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης.

Τα νήπια που ακούν μόνο επιθετικές φωνές, δημιουργούν ζώνες «τύφλωσης» και αποκλεισμού και καταργούν ορισμένες συχνότητες, που τους προκαλούν άγχος και ανησυχία. Έτσι, οδηγούνται σταδιακά στην απόκλιση από τη μαθησιακή διαδικασία. Η

φωνή της νηπιαγωγού θα πρέπει να διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν πειστική, εκφραστική, ζεστή και λιγότερο δύσκαμπτη. Φυσικά, όλα τα φωνητικά χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν παραπάνω θα πρέπει να συνοδεύονται και από άλλα χαρακτηριστικά της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι οι κινήσεις των χεριών, των ματιών και του σώματος γενικότερα, ώστε να καταστεί η διδασκαλία περισσότερο παραστατική και δημιουργική (Κάτσικας, 2002).

Η κατάλληλη και αποτελεσματική χρήση της φωνής της νηπιαγωγού συμβάλλει στην αύξηση της κατανόησης και της διδακτικής αποτελεσματικότητά της. Επίσης, συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, στη δημιουργία ενός κλίματος ηρεμίας και εν τέλει, στη θετική επιρροή της ποιότητας των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων (Martin & Darnley, 2018).

Αφού παρουσιάστηκαν οι απόψεις των νηπίων για τα χαρακτηριστικά της φωνής των νηπιαγωγών και το πλαίσιο αποδοχής αυτών των χαρακτηριστικών, ακολουθεί η καταγραφή των προβλημάτων και των διαταραχών που μπορεί να παρουσιάσει μια νηπιαγωγός στη φωνή της. Αυτά τα προβλήματα και οι διαταραχές, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε εκ γενετής παράγοντες ή να είναι επίκτητες, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ποιότητα της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα προβλήματα και στις διαταραχές της φωνής των νηπιαγωγών, τα οποία έχουν αντίκτυπο στην συνολική επικοινωνιακή τους ικανότητα.

#### **4.7. Προβλήματα και διαταραχές φωνής των νηπιαγωγών με αντίκτυπο στην επικοινωνιακή τους ικανότητα**

Η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί μια ανθρώπινη συνθήκη, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία και στη λειτουργία του επικοινωνιακού συστήματος. Το ζητούμενο είναι οι άνθρωποι να μπορούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εκάστοτε ιδιότητας τους, καθώς παιδαγωγικά «αποτελεσματική» επικοινωνία είναι αυτή που συμβαδίζει με τον επαγγελματικό ρόλο του ατόμου (Κοντάκος, 2014).

Όταν η φωνή φτάσει σε σημείο να μην εξυπηρετεί τις επαγγελματικές απαιτήσεις του ατόμου, τότε γίνεται λόγος για διαταραχή της φωνής, η οποία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ή και να πλήξει το επάγγελμά του. Στο λειτούργημα της νηπιαγωγού, το οποίο

απαιτεί υψηλό φωνητικό φορτίο, εμφανίζεται μεγάλος αριθμός φωνητικών διαταραχών που απειλούν την εργασιακή της απόδοση. Ως φωνητικό φορτίο ορίζεται η παρατεταμένη χρήση της φωνής που επιβαρύνεται από επιπλέον παράγοντες, όπως είναι ο θόρυβος και η ακουστική του χώρου και οι οποίοι είναι σε θέση να επηρεάσουν την ποιότητα και την ένταση της φωνής (Vilkman, 2004).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι διαταραχές της φωνής μπορούν να επηρεάσουν και την ποιότητα ζωής του ατόμου ή ακόμα και να το οδηγήσουν να αναζητήσει διαφορετικό επάγγελμα σε περιπτώσεις που είναι έντονη η δυσφωνία ή η αφωνία. Μάλιστα, το 20% των ατόμων που επισκέπτονται τις κλινικές φωνής είναι εκπαιδευτικοί διαφόρων βαθμίδων και ειδικοτήτων. Η παραπάνω θέση ενισχύεται από δύο έρευνες. Η πρώτη έρευνα αναφέρει ότι οι δάσκαλοι είναι η πιο συχνή ομάδα επαγγελματιών φωνής που επισκέπτονται τις κλινικές φωνής (Fritzell, 1996). Η δεύτερη αναφέρει ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα από τα δέκα βασικά επαγγέλματα που οι εργαζόμενοι εμφανίζουν διαταραχές φωνής (Herrington 1988).

Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2001, στην οποία μελέτησαν και συνέκριναν τα προβλήματα φωνής 262 νηπιαγωγών και 108 νοσηλευτών, οι νηπιαγωγοί παρουσίαζαν περισσότερες διαταραχές φωνής συγκριτικά με τους νοσηλευτές (Sala et al., 2001). Για τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ερευνητές στηρίχθηκαν στο γεγονός ότι υπάρχει μεγαλύτερο φωνητικό φορτίο για τις νηπιαγωγούς.

Επίσης, ο Yiu (2002), παρουσίασε μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 55 ενεργοί και 67 υποψήφιοι δάσκαλοι. Στην έρευνά του προσπαθούσε αφενός να κατανοήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται η κάθε πλευρά τις δυνατότητες της φωνής της. Αφετέρου, προσπάθησε να αποσαφηνίσει πώς επηρεάζει κάποια διαταραχή της φωνής την επικοινωνία με τα παιδιά, την προσωπική και κοινωνική ζωή τους και κυρίως το επάγγελμά τους.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι ενεργοί εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τις δυνατότητες της φωνής τους, αλλά και το γεγονός ότι εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα φωνής. Αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν όχι μόνο την επαγγελματική αλλά και την προσωπική τους ζωή, συγκριτικά με τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ως παράγοντες που οδηγούν σε προβλήματα φωνής, την ελλιπή ξεκούραση της φωνής, το θορυβώδες περιβάλλον και την έλλειψη πειθαρχίας των παιδιών εντός της σχολικής τάξης.

Το 2006 πραγματοποιήθηκε στην Πολωνία έρευνα με δείγμα 425 δασκάλους και 83 άτομα, άλλου επαγγέλματος, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 68,7% των δασκάλων και μόλις το 36,1% της ομάδας ελέγχου παρουσίαζαν προβλήματα φωνής. Μερικά από αυτά τα προβλήματα ήταν η χρόνια ή η περιοδική βραχνάδα φωνής, η ξηρότητα στο λαιμό, η αφωνία και ο μόνιμος ξηρός βήχας (Kowalska et al., 2006).

Σύμφωνα με έρευνα που έλαβε χώρα το 2008, η οποία αποτελούνταν από δείγμα 304 δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 27% των δασκάλων υπέφεραν από χρόνια προβλήματα φωνής, το 53% από εφήμερα και περιστασιακά προβλήματα, ενώ μόλις το 20% δεν παρουσίαζε κανένα πρόβλημα στη φωνή. Μάλιστα, οι δάσκαλοι μικρότερων τάξεων παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα φωνής, απ' ό,τι οι δάσκαλοι των μεγαλύτερων τάξεων. Επίσης, τα συχνότερα προβλήματα που ανέφεραν ήταν ο ξηρός λαιμός και η φωνητική κόπωση (Munier & Kinsella, 2008).

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2008 στην Ισπανία με δείγμα 905 δασκάλους, κατέληξε στο συμπέρασμα πως 57% από αυτούς παρουσίαζε φωνητικά προβλήματα. Μερικά από αυτά ήταν η φωνητική υπερπροσπάθεια, η υπερλειτουργική δυσφωνία και τα φωνητικά οζίδια. Επίσης, οι δάσκαλοι αυτοί εμφάνιζαν έντονη κόπωση και βραχνάδα στη φωνή, δυσκολία ομιλίας και συχνές αυξομειώσεις στο ύψος της φωνής (Lopez, Fernandez, Uriondo & Ruiz, 2008).

Οι παραπάνω έρευνες επισημαίνουν τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στη φωνή ως βασικό εργαλείο της δουλειάς των εκπαιδευτικών. Το λειτούργημα της εκπαιδευτικού, για τη συγκεκριμένη διατριβή της νηπιαγωγού, απαιτεί φωνητική αντοχή. Η αντοχή αυτή θα πρέπει να ενισχύεται κυρίως για τις αγχώδεις καταστάσεις και τις περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτείται εξαιρετική ποιότητα φωνής (Duffy & Hazlett, 2004).

Τέτοιες περιπτώσεις είναι η συναισθηματική ομιλία και το τραγούδι και κυρίως η ομιλία σε θορυβώδες περιβάλλον, όταν είναι ακατάλληλο το μέρος όπου χτίστηκε το σχολείο. Η δυνατή χρήση της φωνής λόγω της φτωχής ακουστικής ή του έντονου θορύβου, όπως και η μη χρήση παύσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα, οδηγεί σε αδυναμία της φωνής, χωρίς να της δίνεται χρόνος για να ξεκουραστεί (Roy et al., 2004).

Αναφορικά με τα προβλήματα που παρατηρούνται στη φωνή, αυτά μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι τα προβλήματα στην **ποιότητα της φωνής**, στην **αντήχηση**, στον **τόνο** και στην **ακουστότητα/ένταση** (Πίνακας 5).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα **προβλήματα στην ποιότητα της φωνής**, αυτά αφορούν τη διαφυγή αέρα από τη γλωττίδα (breathiness). Παρατηρείται δηλαδή, υπερβολική ροή του αέρα παράλληλα με τη φώνηση και αυτό συμβαίνει λόγω των ασύμμετρων κινήσεων των φωνητικών χορδών. Άλλο ένα πρόβλημα που παρατηρείται στην ποιότητα της φωνής είναι η τραχύτητα (roughness), δηλαδή η τραχιά και χαμηλού τόνου φωνή, η οποία συνήθως συνοδεύεται από ένταση του λάρυγγα και από υπερβολική προσπάθεια ή ζορισμένη φωνή (strain). Αυτή οφείλεται στην ένταση του λάρυγγα και των φωνητικών χορδών από την κακή χρήση της φωνής, ή από την έκθεσή της σε περιβάλλον με έντονο καπνό ή κρύο αέρα. Τέλος, η αδύναμη φωνή (asthenia) αναφέρεται στην χαμηλή ένταση φωνής και στον αντίστοιχο χαμηλό τόνο φωνής, η οποία μπορεί να οφείλεται σε ψυχολογικά ή οργανικά αίτια ή σε κακή χρήση της φωνής (Kempster et al., 2008).

Στα **προβλήματα αντήχησης** ανήκουν η υπερρινικότητα (hypernasality) και η υπορινικότητα (hyponasality). Στην υπερρινικότητα η φωνή ακούγεται έντονα ένρινη, κυρίως όταν εκφέρονται φωνήεντα και σύμφωνα που απαιτούν αυξημένο ύψος στη φωνή. Επίσης, η υπερρινικότητα είναι υπεύθυνη για το ατελές κλείσιμο της υπερωοφαρυγγικής κοιλότητας. Από την άλλη, η υπορινικότητα εμφανίζει έλλειψη ενρινότητας στην παραγωγή των ρινικών συμφώνων. Αυτή η έλλειψη οφείλεται σε ανεπάρκεια της ενίσχυσης της φωνητικής διόδου από τη ρινική κοιλότητα (Νησιώτη, 2015).

Τα **προβλήματα τόνου** αναφέρονται στη γενικότερη μετάλλαξη του τόνου με ταυτόχρονη μείωση του ύψους της φωνής, σε σύγκριση με τις φυσιολογικές τιμές. Συνήθως, στα άτομα με προβλήματα τόνου δεν έγινε η φυσιολογική αλλαγή του τόνου που αναμενόταν κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Για παράδειγμα, τα αγόρια εμφανίζουν πτώση μιας οκτάβας (Kemper et al., 2009).

Τέλος, τα **προβλήματα ακουστότητας/έντασης** αφορούν την πολλή δυνατή χρήση της φωνής. Συνήθως, η δυνατή χρήση συνδυάζεται με ακατάλληλη αναπνοή και ένταση του σώματος και οφείλεται σε κακή χρήση της φωνής ή στην ύπαρξη φωνητικών οζιδίων ή πολύποδα (Kempster et al., 2008).

<b>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΦΩΝΗΣ</b>			
<p><b>1. Ποιότητα φωνής</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Διαφυγή αέρα από τη γλωττίδα</li> <li>- Τραχύτητα</li> <li>- Αδύναμη φωνή</li> </ul>	<p><b>2. Προβλήματα αντίληψης</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Υπερρινικότητα</li> <li>- Υπορινικότητα</li> </ul>	<p><b>3. Προβλήματα τόνου</b></p> <p>Μετάλλαξη του τόνου με ταυτόχρονη μείωση του ύψους της φωνή</p>	<p><b>4. Προβλήματα ακουστότητας/έντασης</b></p> <p>Πολλή δυνατή χρήση φωνής</p>

**Πίνακας 4.** Προβλήματα φωνής

Οι νηπιαγωγοί με τα παραπάνω προβλήματα φωνής, συνήθως παρουσιάζουν κοινές χαρακτηριστικές ενδείξεις που συμβάλλουν στη διαγνωστική διαδικασία. Μια από αυτές τις ενδείξεις είναι η βραχνάδα, η οποία αναφέρεται στη διαταραχή της ποιότητας της φωνής. Όταν μια νηπιαγωγός εμφανίζει βραχνάδα στη φωνή της, ο ήχος παράγεται με περισσότερο ή λιγότερο θόρυβο και οφείλεται στο ατελές κλείσιμο των φωνητικών πτυχών. Συναφείς ενδείξεις με τη βραχνάδα της φωνής είναι η τραχύτητα, το ακατάλληλο ύψος φωνής και οι συνεχείς διακοπές του ύψους, το περιορισμένο φωνητικό και δυναμικό εύρος της φωνής και η αφωνία (Colton et al., 2015).

Άλλη μία ένδειξη είναι η αφωνία. Ως αφωνία ορίζεται η απόλυτη απουσία της φώνησης ή η ψιθυριστή φωνή, της οποίας τα αίτια μπορεί να είναι οργανικά, ηθελημένα ή ψυχογενή. Επίσης, η εύκολη φωνητική κόπωση αποτελεί κι αυτή μια διαγνωστική διαταραχή, κατά την οποία το άτομο δυσκολεύεται στην έναρξη της φώνησης και καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να τη διατηρήσει. Συχνά, παρατηρούνται και διακοπές στη φώνηση. Η εύκολη φωνητική κόπωση μπορεί να οφείλεται είτε σε νευρολογική δυσλειτουργία είτε σε ψυχολογικά αίτια ή ακόμα και σε παθολογία των φωνητικών χορδών (Lindstrom et al., 2011).

Η περιορισμένη έκταση του ύψους και του εύρους της φωνής αποτελούν επίσης, ενδείξεις διάγνωσης. Συνιστούν διαταραχή όταν η συχνότητα της δόνησης των

φωνητικών χορδών που παράγεται είναι είτε πολύ υψηλή είτε πολύ χαμηλή και όταν το εύρος της φώνησης είναι μειωμένο, όταν φυσιολογικά το εύρος των συχνοτήτων είναι περίπου τρεις οκτάβες. Επιπλέον, οι διαταραχές του ύψους αναφέρονται στην αδυναμία να χρησιμοποιήσουν αυξομειώσεις κατά τη διάρκεια της ομιλίας ή όταν το ύψος που χρησιμοποιείται είναι ακατάλληλο για την κατάσταση (Nguyen & Kenny, 2009).

Ακόμα, η έμπνοη (breathy) φωνή παρατηρείται στις νηπιαγωγούς που μένουν χωρίς απόθεμα αέρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και χρειάζεται να τον αναπληρώσουν για να συνεχίσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ακουστούν σε θορυβώδεις περιπτώσεις. Ο πόνος που μπορεί να παρουσιαστεί στις δύο πλευρές του τραχήλου ή σε μονόπλευρη περιοχή ή ακόμα και στο μέσο του λάρυγγα, ποικίλει ανάλογα με τον ασθενή ή και την περιοχή στην οποία εντοπίζεται. Το σίγουρο είναι ότι η αίσθηση ξηρότητας στο λαιμό ή ο βήχας, μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ahlander et al., 2012).

Πέρα από την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων της φωνής, υπάρχει και η κατηγοριοποίηση των αιτιών των διαταραχών της φωνής (Σχεδ. 8). Ως διαταραχή φωνής νοείται οποιαδήποτε αλλοίωση στα χαρακτηριστικά της φωνής, όπως είναι το ύψος, ο τόνος, η ένταση, η ποιότητα και η αντήχηση. Οι περισσότερες διαταραχές της φωνής εμφανίζονται ήδη από τη γέννηση ή την παιδική ηλικία, ενώ το ένα τρίτο των ασθενών, βρίσκεται στη νηπιακή ηλικία. Οι διαταραχές φαίνεται ότι πλήττουν περισσότερο τα αγόρια με ποσοστό εμφάνισης 6 - 46% (Εξαρχάκος, 2001).

Η πρώτη κατηγορία των αιτιών των διαταραχών ορίζεται ως *μη οργανικές - λειτουργικές αιτίες*. Σ' αυτήν την κατηγορία η πιο συχνή διαταραχή της φωνής οφείλεται στην ύπαρξη οξείδων/κομβίων. Τα οξίδια παρουσιάζονται είτε ως ινώδεις πυκνώσεις είτε ως οιδήματα του βλεννογόνου είτε ως συμμετρικές μάζες υπερτροφικού ιστού. Συνήθως εμφανίζονται ανά ζεύγη συμμετρικά και αμφοτερόπλευρα στη συμβολή του πρόσθιου τρίτου και των οπίσθιων δύο τρίτων των φωνητικών χορδών (Anderson, 2007).

Αυτά τα οξίδια σχηματίζονται στο σημείο που οι φωνητικές χορδές δέχονται τη μεγαλύτερη τριβή, δηλαδή στο σημείο που δονούνται για να παραχθεί η ομιλία. Η φωνή των νηπιαγωγών που έχει πληγεί από οξίδια, ακούγεται ως τραχιά με διαφυγή αέρα από τη γλωττίδα (breathy). Επίσης, πολύ συχνά παρουσιάζεται και ο ξερόβηχας, ενώ η φώνηση διακόπτεται απότομα και εξασθενεί η δύναμη της φωνής κατά τη διάρκεια της ομιλίας (Angelillo et al., 2009).

Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και οι πολύποδες, οι οποίοι αποτελούν καλοήθη ογκίδια που αναπτύσσονται στην εσωτερική επιφάνεια των φωνητικών χορδών

(Anderson, 2007). Τα χαρακτηριστικά της φωνής των ατόμων που εμφανίζουν πολύποδες είναι η τραχιά φωνή και η διαφυγή αέρα από τη γλωττίδα. Επιπλέον, αυτά τα άτομα εμφανίζουν χαμηλό τόνο στη φωνή τους, διπλοφωνία, περιορισμένο εύρος φωνής και τέλος, απότομη διακοπή της φωνής (Χελιδόνη, 2010).

Εκτός από τις μη οργανικές υπάρχουν και οι *οργανικές αιτίες* που προκαλούν διαταραχές στη φώνηση. Σ' αυτές ανήκουν τα λαρυγγικά κοκκιώματα, η οξεία λαρυγγίτιδα, τα θηλώματα, τα κονδυλώματα/θηλωμάτωση και οι κύστες φωνητικών χορδών. Τα λαρυγγικά κοκκιώματα αποτελούν βλάβες στην εσωτερική επιφάνεια της εσωτερικής απόφυσης των αρυταινοειδών χόνδρων (Kooijman et al., 2006) και τα συμπτώματά τους είναι η αναπνευστική φώνηση και η βραχνή φωνή (Colton et al., 2015).

Η οξεία λαρυγγίτιδα μπορεί να οφείλεται είτε σε μία ίωση είτε σε φωνητική κατάχρηση, όπως είναι η φωνασκία σε θορυβώδες περιβάλλον κ.λπ. Τα άτομα με οξεία λαρυγγίτιδα εμφανίζουν βραχνή φωνή, ξερόβηχα και έκκριση φλεμάτων, ενώ συχνά παρουσιάζουν πυρετό και διαμαρτύρονται για πόνο στο λαιμό (Νησιώτη, 2015). Όσον αφορά τα θηλώματα, είναι καλοήθεις όγκοι που ξεκινούν από το επιθήλιο ή από διάφορα σημεία του λάρυγγα υπογλωττιδικά και υπεργλωττιδικά. Τα άτομα με θηλώματα παρουσιάζουν χαμηλό ύψος της φωνής και έντονο αίσθημα κόπωσης (Aronson & Bless, 2009).

Τα κονδυλώματα ή θηλωμάτωση αποτελούν επίσης καλοήθη νεοπλάσματα του επιθηλίου του λάρυγγα. Συνήθως, εμφανίζονται στο πρόσθιο τμήμα του λάρυγγα ή σε υπεργλωττιδικές ή υπογλωττιδικές περιοχές και η φωνή παρουσιάζει έντονη βραχνάδα (Bradley, 2010). Οι κύστες των φωνητικών χορδών, που αποτελούν επίσης οργανική αιτία διαταραχής της φωνής, δημιουργούνται εκ γενετής και εμφανίζονται τις περισσότερες φορές μονόπλευρα της φωνητικής χορδής, ενώ σπανιότερα εμφανίζονται αμφοτερόπλευρα. Η φωνή μπορεί να ακούγεται ως τραχιά με διαφυγή αέρα από τη γλωττίδα (breathy) ή απλά τραχιά (Casper & Leonard, 2006).

Τέλος, η τελευταία κατηγορία στην οποία μπορεί να οφείλονται οι διαταραχές της φωνής είναι οι *ψυχογενείς παράγοντες*. Σ' αυτή την κατηγορία συναντάται η μεταλλακτική διαταραχή της φωνής (mutational disturbance – mutational falsetto), γνωστή και ως ηβιφωνία (ή τραγισμός) και παρουσιάζεται κυρίως στους άντρες, ήδη από την εφηβική ηλικία. Πρόκειται για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες, ενώ ολοκληρώνεται η ανάπτυξη του λάρυγγα και οι φωνητικές χορδές έχουν διπλασιαστεί σε μέγεθος, ο ενήλικας εξακολουθεί να διατηρεί την προεφηβική του φωνή (Greene & Mathieson's, 2001).



Το κυριότερο σύμπτωμα της συγκεκριμένης διαταραχής είναι ο υψηλός τόνος κατά μια οκτάβα περίπου και με περιορισμένη ένταση. Επίσης, ενώ το ύψος της φωνής θα έπρεπε να κυμαίνεται από 110 έως 135Hz, αυτή βρίσκεται μεταξύ 175 έως 200Hz. Άλλα χαρακτηριστικά της φωνής στη μεταλλακτική διαταραχή είναι η τραχιά φωνή και η διπλοφωνία, οι συνεχόμενες δηλαδή αλλαγές ανάμεσα στο υψηλό και το χαμηλό ύψος της φωνής (Εξαρχάκος, 2001). Επίσης, η φωνή βγαίνει με δυσκολία, αφού κουράζεται εύκολα.



Σχεδιάγραμμα 8. Αίτια διαταραχών φωνής

Οι διαταραχές της φωνής, σε όποια κατηγορία κι αν ανήκουν, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται εγκαίρως, ώστε να αποτρέπονται τυχόν προβλήματα και δυσκολίες στους επαγγελματίες φωνής. Σύμφωνα με τους Morton & Watson (2001), ως επαγγελματίες φωνής νοούνται εκείνοι που χρειάζονται μια σταθερή, ελκυστική και σωστά τοποθετημένη φωνή, που θα τους επιτρέψει να εξασκήσουν με ευκολία και κυρίως με αποτελεσματικότητα το επάγγελμά τους.

Πρόκειται για εκείνους που χρησιμοποιούν τη φωνή τους εκτεταμένα αλλά και έντονα, κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους. Στους επαγγελματίες φωνής ανήκουν οι δικηγόροι, οι πωλητές, οι υπάλληλοι τηλεπικοινωνιών κ.ά. Στην ομάδα αυτή ανήκουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιτελούν λειτούργημα, αφού στηρίζουν μια αποτελεσματική διδασκαλία στη φωνή τους, που αποτελεί βασικό εργαλείο της δουλειάς τους (Toki et al., 2018).

#### 4.8. Τεχνικές, μέσα και λογισμικά ανάλυσης φωνής

Ο ήχος της φωνής παράγεται από το ίδιο το άτομο και βρίσκεται σε συμφωνία με το φωνητικό σύστημα της γλώσσας που γνωρίζει. Διέπεται από τις γενικές αρχές της ακουστικής και διαφέρει από τους ήχους του περιβάλλοντος. Το φωνητικό σύστημα του ανθρώπου έχει τη δυνατότητα να παράγει ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών ήχων, αλλά σε κάθε γλώσσα, οι ήχοι που παράγονται είναι περιορισμένοι και καθορίζονται από τις φωνητικές κατηγορίες του φωνητικού συστήματος της γλώσσας (Feld & Brenneis, 2004).

Η ανάλυση της φωνής και συγκεκριμένα η ψηφιακή επεξεργασία της, προσέλκυσε το επιστημονικό ενδιαφέρον τη δεκαετία του 1970, λόγω της προσπάθειας του ανθρώπου να επικοινωνήσει με τις μηχανές - ρομπότ. Στον επιστημονικό χώρο της ψηφιακής επεξεργασίας της φωνής, υπάρχει πλήθος θεμάτων και ερευνητικών περιοχών που αφορούν την ανάλυση, τη συμπίεση, την αναγνώριση και τη σύνθεση της φωνής (Ghoraani & Krishnan, 2011).

Η κατανόηση της φύσης και κυρίως των ιδιοτήτων του ήχου ως φυσικό φαινόμενο αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη μελέτη του ήχου της φωνής. Με την παραγωγή κάθε ήχου δονείται ένα φυσικό σώμα και χρειάζεται ένα μέσο διάδοσης. Η φύση της δόνησης θα εξαρτηθεί από τις φυσικές ιδιότητες του σώματος, όπως είναι η μάζα και ο όγκος, αποτελώντας το αποτέλεσμα της άσκησης μιας εξωτερικής ενέργειας. Για παράδειγμα, διαφορετικός ήχος θα παραχθεί όταν χτυπηθεί ένα τραπέζι από ένα ξύλινο αντικείμενο και διαφορετικός ήχος όταν χτυπηθεί από ένα μεταλλικό αντικείμενο. Η διαφορά δηλαδή των ήχων θα εξαρτηθεί από τις διαφορές των φυσικών ιδιοτήτων των σωμάτων (Pohlmann, 2000).

Όσον αφορά το ύψος της φωνής, αυτό εξαρτάται από τον αριθμό των δονήσεων του σώματος ανά δευτερόλεπτο, με διάκριση ανάμεσα στους περιοδικούς και μη - περιοδικούς ήχους. Από την άλλη, η ένταση εξαρτάται από το πλάτος των δονήσεων ενός σώματος και μεταβάλλεται ανάλογα με την απόσταση που καλύπτει το δονούμενο σώμα και το μέσο της μετάδοσης. Τέλος, το φάσμα του ήχου εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του δονούμενου σώματος, όπως είναι η μάζα και ο όγκος. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι ήχοι που διαθέτουν το ίδιο ύψος και ένταση, διαφέρουν στα φάσματά τους, συμβάλλοντας έτσι στη διάκριση της προέλευσής τους (Alfimtsev & Nazarova, 2017).

Η χρήση των τεχνολογιών στην ανάλυση της φωνής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διεύρυνση της γνώσης αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνία. Ταυτόχρονα,

είναι σε θέση να επηρεάσει και τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, αναφορικά με τον εαυτό τους (Κούρτη, 2014).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα από τα λογισμικά που σχεδιάστηκαν και δημιουργήθηκαν για την ανάλυση της φωνής. Τα περισσότερα από αυτά συντηρούνται από επίσημους φορείς, όπως είναι ερευνητικά εργαστήρια και Πανεπιστήμια και τα οποία προσφέρονται δωρεάν στο διαδίκτυο (Πίνακας 6).

**PRAAT.** Ένα από τα πιο διαδεδομένα λογισμικά ανάλυσης φωνής είναι το PRAAT (praat στα γερμανικά σημαίνει ομιλία), το οποίο ως επιστημονικό εργαλείο σχεδιάστηκε από τους Paul Boersma και David Weenink από το Πανεπιστήμιο του Άμστερνταμ. Αυτό το λογισμικό μελετά κυρίως και αναλύει τα φασματογράμματα και τα διαγράμματα. Σαν λογισμικό μπορεί να «διαβάσει» ήχους που έχουν εγγραφεί με το συγκεκριμένο πρόγραμμα ή αρχεία ήχου που έχουν εγγραφεί με άλλο τρόπο. Το PRAAT δημιουργεί ένα γράφημα κυμάτων για τον ήχο που «διαβάστηκε», υποδεικνύοντας τον τόνο, την ένταση, το ύψος κ.ά. χαρακτηριστικά της φωνής και χρησιμοποιείται κυρίως από πανεπιστήμια γλωσσολογίας του εξωτερικού (<https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>).

**Speech Analyzer.** Ένα άλλο λογισμικό ανάλυσης της φωνής είναι το Speech Analyzer από τον SIL, έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό με σκοπό την προαγωγή των γλωσσικών ικανοτήτων παγκοσμίως. Μέσω του Speech Analyzer μπορούν να πραγματοποιηθούν φασματογραφικές αναλύσεις της φωνής όπως και μετρήσεις διάρκειας της ομιλίας. Επίσης, το συγκεκριμένο λογισμικό επιτρέπει την προσθήκη φωνητικών μεταγραφών, οι οποίες μετατρέπονται σε διαγραμμικές μορφές. Τέλος, χρησιμοποιείται για την εκμάθηση γλωσσών, χρησιμοποιώντας την αργή αναπαραγωγή και την επανάληψη ηχητικών κομματιών (<https://software.sil.org/speech-analyzer/>).

**VoxMetria.** Αποτελεί λογισμικό ανάλυσης της ομιλίας και της φωνής και έχει σχεδιαστεί κυρίως για τους παθολόγους της ομιλίας και της γλώσσας. Επιτρέπει μια ποικιλία λειτουργιών και παραμέτρων, οι οποίες καταγράφουν, αναλύουν και αναπαράγουν δείγματα ομιλίας. Το λογισμικό είναι ιδιαίτερα εύχρηστο, γρήγορο και δυναμικό με καθαρά και κατανοητά γραφήματα, προσφέρει γραφήματα φωνητικής απόκλισης και τη δυνατότητα για συγκρίσεις δύο ή παραπάνω γραφημάτων (<https://www.ctsinformatica.com.br/english/voxdmetria-voxdmetria-voice-analysis-and-vocal-quality>).

**Phonexia Voice Inspector.** Δημιουργήθηκε από τη γερμανική αστυνομία και λειτουργεί σαν ακριβές εργαλείο αναγνώρισης της ομιλίας για την παροχή αποδείξεων στο δικαστήριο. Βασίζεται στην υπερσύγχρονη τεχνολογία Phonexia Voice Biometrics

το οποίο υποστηρίζεται από τεχνητή νοημοσύνη, συμβάλλοντας έτσι στην εξαιρετική ακρίβεια των ευρημάτων (<https://www.phonexia.com/en/use-case/audio-forensics-software/>).

**VoiceVista Video.** Δημιουργήθηκε για τη διαδραστική εγγραφή και την εξερεύνηση των ήχων. Χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανατροφοδότησης για την εξάσκηση του τραγουδιού και για την καλύτερη τεκμηρίωση της φωνητικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια μιας φωνητικής εκπαίδευσης ή θεραπείας. Η οπτική απεικόνιση του ήχου συμβάλλει στη γρήγορη αναγνώριση της βασικής μελωδίας, του χρώματος του ήχου και των τόνων. Επίσης, συμβάλλει και στην οπτική σύγκριση των αρχείων του ήχου. Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, συμβάλλει στην καταγραφή και στη μετέπειτα ανάλυση των μαθημάτων, στην εξήγηση φωνητικών φαινομένων για μεγαλύτερες τάξεις και στην καταγραφή της προόδου της φωνητικής ανάπτυξης (<https://www.sygyt.com/en/>).

**WaveSurfer.** Το waveSurfer αποτελεί ένα εργαλείο ανοικτού κώδικα για την οπτικοποίηση και τον χειρισμό του ήχου. Ο σχεδιασμός του είναι εξαιρετικά εύκολος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από αρχάριους και προχωρημένους χρήστες. Το περιβάλλον εργασίας επιτρέπει στο χρήστη να λειτουργεί με διαισθητικό τρόπο και να το χρησιμοποιεί ως αυτόνομο εργαλείο για ένα ευρύ φάσμα εργασιών τόσο στην έρευνα της ομιλίας, όσο και στην έρευνα της εκπαίδευσης. Ως τυπικές εφαρμογές του λογισμικού αναφέρονται η ανάλυση ομιλίας και ήχου, ο ηχητικός σχολιασμός και η μεταγραφή (<http://www.speech.kth.se/wavesurfer/>).

**Voice Analysis Tool (VAT).** Πρόκειται για ένα λογισμικό ανάλυσης φωνής που είναι προγραμματισμένο στο περιβάλλον προγραμματισμού του MATLAB. Το συγκεκριμένο λογισμικό ανάλυσης προσφέρει μια γραφική διεπαφή του χρήστη για τον υπολογισμό και την ανάλυση φωνητικών χαρακτηριστικών και επιτρέπει τη σύγκριση αναλυμένων ηχογραφήσεων. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, συγκρίνει τη μέση τιμή των δυνατοτήτων της ομιλίας που υπολογίστηκαν για τις προηγούμενες ηχογραφήσεις και την πραγματική, με τη χρήση γραφήματος ραντάρ (<http://splab.cz/en/download/software/software-pro-analyzu-fonace>).

**LingWaves.** Δημιουργήθηκε από την Wevosys, μια εταιρία η οποία παρέχει σύγχρονα και παγκοσμίως αναγνωρισμένα ψηφιακά συστήματα λαρυγγολογίας και φωνητικής αξιολόγησης. Το LingWaves είναι ένα λογισμικό από τα περισσότερο χρησιμοποιημένα συστήματα για επαγγελματική ανάλυση της φωνής, της βιοανάδρασης και της τεκμηρίωσης τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια παγκοσμίως. Αποτελεί έναν

συνδυασμό τυπικής και νέας τεχνολογίας για την ανάλυση και την επεξεργασία φωνητικών αρχείων με τη χρήση εύκολων στο χειρισμό εργαλείων (<https://www.wevosys.com/products/lingwaves/lingwaves.html>).

**Computerized Speech Lab (CSL).** Το συγκεκριμένο λογισμικό είναι ένα προηγμένο σύστημα ακουστικής ανάλυσης με αρκετά ανθεκτικό υλικό για την απόκτηση δεδομένων. Συμπληρώνεται από την πιο ευέλικτη διαθέσιμη σουίτα λογισμικού για την ανάλυση της φωνής, τη διδασκαλία, την έρευνα, τη μέτρηση της φωνής, την κλινική ανατροφοδότηση, την ακουστική φωνητική και την ιατροδικαστική εργασία ([https://www.jrmedical.co.nz/files/1914/5388/7813/CSL\\_brochure.pdf](https://www.jrmedical.co.nz/files/1914/5388/7813/CSL_brochure.pdf)).

Μελετώντας κανείς τη βιβλιογραφία θα συναντήσει κι άλλα λογισμικά ανάλυσης φωνής, τα οποία όμως αφορούν κυρίως την ανάλυση φωνής και την επεξεργασία της από τις μηχανές – ρομπότ. Επομένως, δεν εμπίπτουν στο ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας.

ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΦΩΝΗΣ	
Λογισμικό	Δημιουργός
1. PRAAT	Πανεπιστήμιο Άμστερνταμ
2. Speech Analyzer	SIL: μη κερδοσκοπικός οργανισμός
3. VoxMetria	Παθολόγοι ομιλίας και γλώσσας
4. Phonexia Voice Inspector	Γερμανική Αστυνομία
5. VoiceVista Video	Sygyt Software
6. Ling Waves	Wevosys
7. Computerized Speech lab	Kaypentax
8. Voice Analysis Tool (VAT)	Department of Telecommunications Brno University of Technology
9. WaveSurfer	Kare Sjolander & Jonas Berkow

Πίνακας 5. Λογισμικά Ανάλυσης Φωνής

#### 4.9. Ο ρόλος του χώρου: η ακουστική της σχολικής αίθουσας

Η τάξη αποτελεί έναν ανοίκειο χώρο για τα παιδιά της προσχολικής αγωγής, που τους ασκεί πίεση και συχνά τους προκαλεί άγχος και ανησυχία (Richmond & McCroskey, 2004). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οδήγησε στην ανεύρεση ερευνών που πιστοποιούν τη σημασία του χώρου στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα, τη σημασία του χώρου στην πραγματοποίηση μιας υγιούς επικοινωνιακής σχέσης, ανάμεσα στην νηπιαγωγό και το νήπιο (Κουλαΐδης, 2007. Κοταρίδη κ.ά., 2007. ΥΠΕΠΘ, 2008). Οι έρευνες αυτές αφορούν τη σημασία της διάταξης των θρανίων και των επίπλων της τάξης, τη γενικότερη διακόσμησή της, τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού στο χώρο κ.λπ., αλλά και την ακουστική της αίθουσας, θεματική που απασχολεί την παρούσα διατριβή.

Η ησυχία αποτελεί την ιδανική ακουστική συνθήκη μιας σχολικής τάξης, στην οποία η ομιλία λαμβάνει χώρα μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο. Εάν όμως επικρατούν δυσμενείς ακουστικές συνθήκες, τότε η φωνή γίνεται μονότονη, αποπροσωποποιείται, δεν έχει χροιά ούτε ρυθμό και συνήθως παρουσιάζει επιθετικότητα και εμφανή παθητικότητα της νηπιαγωγού (Καρακίτσα, 2010). Η απόλυτη σιωπή του νηπίου μπορεί να δηλώνει απουσία κατανόησης (Gukas et al., 2010), φόβους αποτυχίας (Davis, 2009), ή ακόμα και συναισθήματα κατωτερότητας απέναντι στα υπόλοιπα νήπια της τάξης (Gukas et al., 2010). Μ' αυτόν τον τρόπο, προκαλείται η επέμβαση της νηπιαγωγού (Suinn, 2006).

Όταν μάλιστα, η νηπιαγωγός θα χρειαστεί λόγω θορύβου να αυξήσει την ένταση της φωνής της, συχνά παρατηρείται η ίδια αντίδραση και από την πλευρά των νηπίων. Τα νήπια βρίσκονται σε μια ηλικία που ακόμα μιμούνται την κάθε κίνηση και συμπεριφορά των μεγαλύτερών τους, πόσο μάλλον των νηπιαγωγών τους, με τις οποίες περνούν αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας.

Η αίσθηση της ακοής και η ικανότητα του λόγου αναπτύσσεται πολύ νωρίς στα νήπια και κατά συνέπεια, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην ενθάρρυνση ή στην πιθανή ανάσχεσή τους. Στόχος κάθε διδακτικού χώρου θα πρέπει να είναι η επίτευξη της καταληπτότητας του λόγου, χωρίς ο ήχος να γίνεται «ξηρός» ή «φτωχός». Προκειμένου η κατανόηση της ομιλίας να καταστεί εφικτή, θα πρέπει να πληρούνται κάποια κριτήρια, όπως είναι η σωστή ρύθμιση της αντήχησης, η εξασφάλιση της επιθυμητής στάθμης ήχου και η χρήση των παύσεων κατά τη διάρκεια της ομιλίας (Ευθυμιάτος, 2005).

Σύμφωνα με τους Gustafson et al. (2011), υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που συμβάλουν σε μια αποτελεσματική ακουστική της διδακτικής αίθουσας. Για παράδειγμα, το επίπεδο του ήχου, η δυναμική της φωνής της νηπιαγωγού, ο χρόνος αντήχησης και η απόσταση ανάμεσα σε νηπιαγωγό και νήπιο.

Επίσης, προκειμένου το μήνυμα που μεταδίδει η νηπιαγωγός να είναι επιτυχημένο ως προς την πρόσληψή του από τα νήπια, θα πρέπει να είναι καθαρό και μη παραμορφωμένο. Τα νήπια δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μήνυμα που μεταδίδει η νηπιαγωγός όταν στο περιβάλλον επικρατεί έντονος θόρυβος και όταν ο χρόνος αντήχησης είναι αρκετά μεγάλος. Η ικανότητα του ατόμου να ακούει οποιοδήποτε ερέθισμα, ονομάζεται ακουστότητα (audibility), ενώ η ικανότητά του να κατανοεί τις λέξεις που ακούει, ονομάζεται καταληπτότητα (comprehensibility) (Bohler, 2012).

Συγκεκριμένα, η κατανόηση του λόγου έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση του κωδικοποιημένου μηνύματος από τον δέκτη. Για παράδειγμα, ορισμένες νηπιαγωγοί μπορεί να ακούγονται καλά, αλλά να μην γίνονται κατανοητές κατά την εκφορά του λόγου. Ως αποτέλεσμα, το νήπιο χάνει πολλές σημαντικές πληροφορίες (Richburg, 2012).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας είναι και οι Maxwell και Evans (1998), οι οποίοι συμπέραναν ότι η κακή ακουστική ενός νηπιακού σταθμού επηρέασε σημαντικά την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων των νηπίων. Όταν βελτιώθηκαν οι ακουστικές συνθήκες, βελτιώθηκαν αντίστοιχα και οι μαθησιακές δεξιότητες των νηπίων.

Ως θόρυβος ονομάζεται κάθε είδους μη επιθυμητός ήχος που παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της σκοποθετημένης ομιλίας (ASHA, 2015). Τα υψηλά επίπεδα θορύβου σε μια σχολική αίθουσα συνδέονται με μείωση της συγκέντρωσης και της απόδοσης των νηπίων, με πρόκληση εκνευρισμού και αύξηση της επιθετικότητας. Ο θόρυβος μπορεί να προέλθει από διάφορες πηγές, όπως είναι η εξωτερική κυκλοφορία, ο εξαερισμός, κ.λπ. και μπορεί να εμφανιστεί σε διαφορετικό φάσμα των συχνοτήτων, όπως π.χ. σε χαμηλές ή υψηλές συχνότητες.

Ο αέρας αποτελεί το βασικότερο μέσο διάδοσης του ήχου της φωνής και του θορύβου. Λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν και άλλα μέσα, όπως είναι τα στερεά και τα υγρά. Ο ήχος διαδίδεται με τα κύματα, τα επονομαζόμενα «κύματα ήχου» (sound waves) και μέσω μορίων (molecule), δηλαδή σωμάτων που αποτελούνται από απειροελάχιστα σωματίδια (Οκαλίδου, 2001).

Πριν γίνει περαιτέρω αναφορά στις συνέπειες του έντονου θορύβου στη διδακτική διαδικασία και στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να περιοριστεί αυτός ο θόρυβος, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι κάθε σχολική αίθουσα διαθέτει διαφορετική διάταξη θρανίων και διαφορετική διακόσμηση. Έτσι, εξυπηρετούνται κάθε φορά διαφορετικά δίκτυα επικοινωνίας (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014).

Η τάξη ενός παιδικού σταθμού για παράδειγμα, διαθέτει πολύ λιγότερα καθίσματα από μια τάξη της Α' δημοτικού. Επίσης, βασική διακόσμηση της τάξης του παιδικού σταθμού αποτελούν οι χρωματιστοί πίνακες αναφοράς, οι ζωγραφιές των παιδιών και διάφορα παιχνίδια. Η διάταξη των επίπλων σε μια σχολική αίθουσα καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη συχνότητα αλλά και την ποιότητα της επικοινωνίας. Επίσης, καθορίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ της νηπιαγωγού και των νηπίων αλλά και μεταξύ των νηπίων. Συνακόλουθα, επηρεάζει την ποιότητα και τα αποτελέσματα της μάθησης για κάθε νήπιο.

Η διάταξη και το μέγεθος της καταληπτότητας του χώρου θα πρέπει να ελέγχονται και να σχεδιάζεται κάθε φορά από την νηπιαγωγό της τάξης, αφού είναι εκείνη που ζει και εργάζεται με τα νήπια της εκάστοτε σχολικής χρονιάς. Ήδη από το 1978 έχει γίνει αναφορά για την παρεμπόδιση της διάκρισης των ήχων λόγω του θορύβου, ο οποίος επηρεάζει τις μαθησιακές λειτουργίες (Hieber & Tillman, 1978).

Είναι φυσικό και κατανοητό το γεγονός ότι τα νήπια δυσκολεύονται να διακρίνουν με ευκρίνεια τα λεγόμενα των νηπιαγωγών, ανεξάρτητα με το αν αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής ή όχι. Γίνεται λόγος για μια παραλειπόμενη μάθηση εξαιτίας του θορύβου (Evans, 1998). Τα παιδιά του νηπιαγωγείου συχνά συνδέουν τις θορυβώδεις καταστάσεις με το παιχνίδι και όχι με τη διαδικασία της μάθησης, η οποία θα έπρεπε να λαμβάνει χώρα σε ένα ήσυχο και ήρεμο περιβάλλον που να μην αποσπά την προσοχή τους.

Υπάρχουν έρευνες, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια, που πιστοποιούν ότι τα νήπια ενοχλούνται αισθητά από τους έντονους θορύβους εντός της σχολικής αίθουσας και ειδικότερα όταν παίζουν. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σε ορισμένα νηπιαγωγεία που μετρήθηκε η στάθμη του θορύβου με  $L_{eq}^2$ , βρέθηκε ότι η ένταση ήταν 80-85 dB(A) κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, υπερβαίνοντας την επιτρεπτή τιμή

---

<sup>2</sup> δείκτης αξιολόγησης θορύβου που εκφράζει τη συνεχή στάθμη θορύβου. Σε ορισμένη χρονική περίοδο διαθέτει το ίδιο ενεργειακό περιεχόμενο με εκείνο του πραγματικού θορύβου, είτε είναι σταθερός ή μεταβαλλόμενος.



έντασης από 4 έως 38 dB(A) (Picard, 1997). Σε χώρους εργασίας των ενηλίκων, εάν παρατηρηθεί αυτή η ένταση συστήνεται η χρήση των ωτοασπίδων (Nilsson, 1998).

Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η μέση στάθμη της φωνής σε μια ήσυχη αίθουσα διδασκαλίας είναι 67dB(A) σε απόσταση ενός μέτρου, ενώ η στάθμη στην άλλη πλευρά της αίθουσας είναι 50dB(A). Κατά συνέπεια, ο θόρυβος του περιβάλλοντος της αίθουσας δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα 35dB(A) ([https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/400784/BB93\\_February\\_2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/400784/BB93_February_2015.pdf)). Μάλιστα, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Φινλανδία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι φωνητικές διαταραχές των νηπιαγωγών οφείλονται στην κακή ακουστική των αιθουσών, η οποία τους οδηγεί στη χρήση υψηλής έντασης της φωνής τους, για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Sala et al., 1998).

Στηριζόμενη στις συγκεκριμένες έρευνες, όπου διαπιστώθηκε η ανεπάρκεια των ακουστικών χώρων (Crandell et al., 1998. Gold et al., 1998), οι αρνητικές συνέπειες του θορύβου στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών και στη γενικότερη μαθησιακή τους ανάπτυξη, η Ακουστική Εταιρεία Αμερικής (Acoustical Society of America – ASHA), συνέταξε ένα σύνολο προτύπων και οδηγιών. Αυτά τα πρότυπα και οι οδηγίες στοχεύουν στη βελτίωση μεγάλου αριθμού σχολείων που παρουσιάζουν ανεπαρκή ακουστική.

Προκειμένου να περιοριστούν στο ελάχιστο δυνατό οι ήχοι που επιδρούν αρνητικά στη διδακτική διαδικασία, θα πρέπει τα υλικά κατασκευής και διαμόρφωσης μιας σχολικής αίθουσας να είναι ιδιαίτερα προσεγμένα. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο ήχος θα απορροφάται και θα προσλαμβάνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο από τα νήπια. Μερικά από τα υλικά που συμβάλλουν αποτελεσματικά στη βελτίωση της ακουστικής της αίθουσας είναι τα φελιζόλ στους τοίχους, οι κουρτίνες και κυρίως τα χαλιά (Feld & Brenneis 2004).

Πιο συγκεκριμένα, μια σχολική τάξη θα πρέπει να αποτελείται από τα κατάλληλα ηχοαπορροφητικά υλικά. Ως ηχοαπορροφητικά υλικά ορίζονται τα ακουστικά υλικά που ελέγχουν την απορρόφηση του ήχου. Ο βαθμός απορρόφησης του ήχου εξαρτάται από το υλικό που είναι κατασκευασμένο, το πάχος του, το μέγεθος και την πυκνότητα του υλικού (Παπανικολάου, 2005).

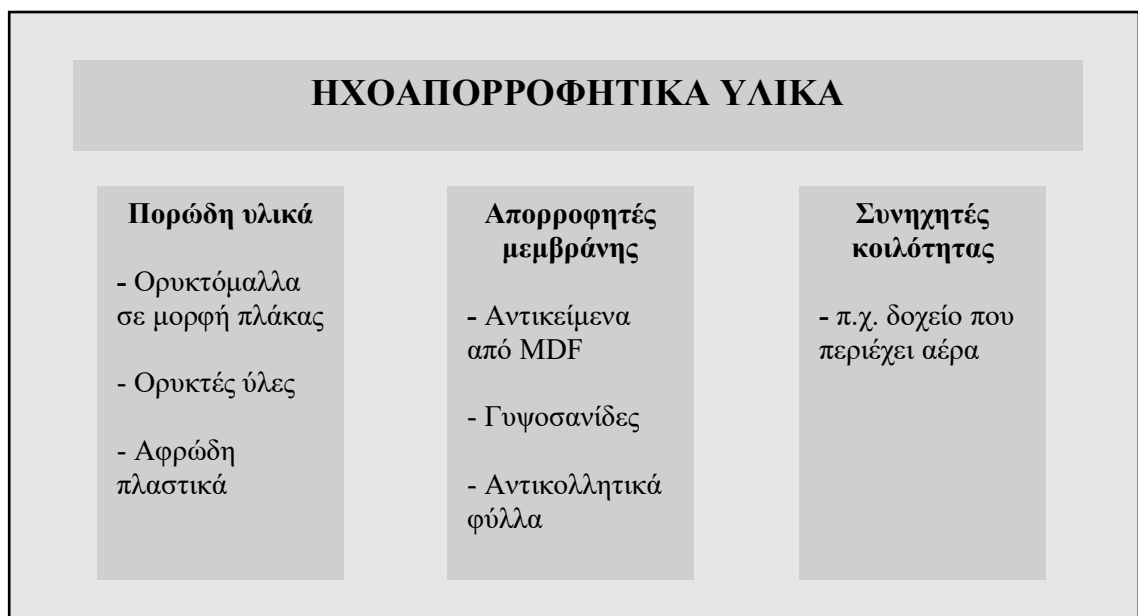
Σύμφωνα με τον Σκαρλάτο (2003), τα ηχοαπορροφητικά υλικά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με την περιοχή συχνοτήτων στην οποία δρα το καθένα (Σχεδ. 9). Έτσι, χωρίζονται αρχικά, στα **πορώδη υλικά**, τα οποία συμβάλλουν στην απορρόφηση των υψηλών συχνοτήτων. Τα συγκεκριμένα υλικά μπορούν να καθορίσουν ποιες

συχνότητες θα απορροφηθούν ανάλογα με το πάχος τους. Τέτοια υλικά είναι τα ορυκτόμαλλα σε μορφή παπλώματος ή πλάκας, οι ορυκτές ύλες και τα αφρώδη πλαστικά.

Μια δεύτερη κατηγορία ηχοαπορροφητικών υλικών είναι οι **απορροφητές μεμβράνης**, οι οποίοι διαθέτουν μια μεμβράνη στη βάση τους, που χρησιμοποιείται για την απορρόφηση των χαμηλών κυρίως συχνοτήτων. Όσο πιο λεπτό είναι το υλικό τόσο καλύτερα θα απορροφηθεί ο ήχος, αφού η δόνηση θα γίνει πολύ πιο εύκολα απ' ό τι θα γινόταν σε ένα υλικό μεγαλύτερης μάζας. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα αντικείμενα που είναι κατασκευασμένα από MDF, από γυψοσανίδες και από αντικολλητά φύλλα (Stamatis, 2018).

Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά τους **συνηχητές κοιλότητας**, οι οποίοι μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές. Η πιο απλή τους μορφή είναι το δοχείο που περιέχει μόνο αέρα και ο οποίος συμπεριφέρεται σαν ελατήριο που προκαλεί δονήσεις στο εσωτερικό του δοχείου στη συχνότητα συνήχησης. Ο αέρας μάλιστα, συμβάλλει στην καλύτερη απορρόφηση των υψηλών συχνοτήτων (Emmer & Sabornie, 2015).

Επομένως, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ακουστική της σχολικής αίθουσας, αφού ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί έναν σημαντικό φορέα Παιδείας, κοινωνικοποίησης και γνώσεων με συγκεκριμένους στόχους. Αποτελείται από αρκετές παραμέτρους, όπως είναι η νηπιαγωγός, τα νήπια, ο χώρος (εσωτερικός – εξωτερικός), ο υλικός εξοπλισμός κ.ά, και οι οποίες θα πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Η σωστή και αποτελεσματική οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου συμβάλλει στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της υπευθυνότητας, της αυτοεξυπηρέτησης και της ικανοποίησης των αναγκών των παιδιών για δράση, έκφραση και μάθηση (Κανακά, 2008).



Σχεδιάγραμμα 9. Ηχοαπορροφητικά υλικά

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>**

### **Μεθοδολογία Έρευνας**

Στόχος του πέμπτου κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τη μεθοδολογία της έρευνας που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διατριβής. Αρχικά, γίνεται λόγος για την πρωτοτυπία του θέματος και τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ενίσχυση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκει η ερευνήτρια να απαντήσει, ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας. Έπειτα, γίνεται εκτενής αναφορά στο δείγμα για το πρώτο και το δεύτερο μέρος της έρευνας και περιγράφονται αναλυτικά τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

#### **5.1. Πρωτοτυπία και χρησιμότητα της έρευνας – Διατύπωση και ανάπτυξη του θέματος**

Οι καθημερινές ανθρώπινες επαφές και αλληλεπιδράσεις κατακλύζονται από διάχυτα μηνύματα μη λεκτικής επικοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο, τα μη λεκτικά μηνύματα ταξινομούνται σε κώδικες, σε οργανωμένα δηλαδή συστήματα συμβόλων και κανόνων έκφρασης. Τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι ορίζουν και τους κώδικες της μη λεκτικής επικοινωνίας και κάθε κώδικας εκφράζεται από διαφορετικό μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας.

Η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας σε όλους τους τομείς δράσης του ανθρώπου είναι πλέον αναμφισβήτητη, όπως και η σημασία της στη διδακτική πράξη. Εκείνο που δεν έχει ακόμα αποσαφηνιστεί είναι η ξεχωριστή συμβολή κάθε τύπου μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι επιμέρους τύποι της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι η προσεγγιστική (proxemics), η απτική (haptics), η οπτική (oculesics), η κινητική (kinesics-kinesthetics) και η οσφρική συμπεριφορά (olfactics). Επίσης, τύποι της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι η συνολική εμφάνιση (physical appearance), η συμπεριφορά σε σχέση με τη διαχείριση

του χρόνου (chronemics), ο τρόπος διαχείρισης των αντικειμένων (objectics – artifacts), η γεύση (gustorics) και εν τέλει, τα χαρακτηριστικά της φωνής (vocalics) (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010).

Καθένας από τους παραπάνω τύπους έχει μελετηθεί ξεχωριστά για την προσφορά και την επιρροή του στη διδακτική διαδικασία. Άλλος τύπος έχει μελετηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλος σε μικρότερο. Ανατρέχοντας κανείς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διδακτορικής διατριβής θα διαπιστώσει το μεγάλο κενό στη μελέτη των φωνητικών χαρακτηριστικών. Το κενό αυτό εντοπίζεται τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Επιπλέον, θα κατανοήσει με ποιο τρόπο αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της.

Η φωνή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, καθώς τα χαρακτηριστικά της επηρεάζουν τη δημιουργία και τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων. Στην περίπτωση της διδασκαλίας, η φωνή αποκτά μεγαλύτερη ακόμα σημασία, επειδή δεν αξιολογείται μόνο αυτό το οποίο λέγεται, αλλά κυρίως ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται αυτό που λέγεται. Τα νήπια ακούγοντας τα λόγια της νηπιαγωγού προσπαθούν να τα κατανοήσουν, δίνοντας παράλληλα προσοχή στα παραγλωσσικά στοιχεία της φωνής που «συνοδεύουν» τα λόγια της. Τέτοια στοιχεία είναι η ένταση της φωνής, ο τόνος, οι παύσεις, η ταχύτητα της ομιλίας κ.ά. (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Τα νήπια συχνά δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους πληροφορίες ή να ανταποκριθούν σε μια κατάσταση, όταν ο εγκέφαλος κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι το άγχος και ο φόβος (Scrimgeour & Meyer, 2002. Cook, 2002). Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η παιδαγωγικά κατάλληλη χρήση της φωνής από την πλευρά των νηπιαγωγών, η οποία μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη διδακτική διαδικασία.

Η κατάλληλη χρήση της φωνής, η οποία αποτελεί βασικό «εργαλείο» του λειτουργήματος κάθε νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, συμβάλλει στην αύξηση της κατανόησης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσα σ' ένα κλίμα ηρεμίας. Επίσης, η μίμηση αποτελεί έναν από τους πιο περίπλοκους και ίσως τον σημαντικότερο μηχανισμό που συμβάλλει στην πρόσκτηση του γλωσσικού συστήματος των παιδιών. Η ικανότητα των παιδιών να μιμούνται κινήσεις και γλωσσικούς ήχους υφίσταται ήδη από τη γέννηση (Παπαηλιού, 2005). Επομένως, η μίμηση της ομιλίας των νηπιαγωγών και κατ' επέκταση η μίμηση του τρόπου χρήσης της φωνής των νηπιαγωγών

επιβάλλει σ' αυτές να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην εκφορά και στην άρθρωση του λόγου τους. Η ορθή εκφορά και άρθρωση θα επιτρέψει από τη μία στα νήπια να αναπτύξουν τις φωνητικές τους ικανότητες και από την άλλη, να βελτιώσει την ποιότητα των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων (Martin & Darnley, 2018).

Συγκεκριμένα, ο τόνος που αποτελεί το πιο γνωστό χαρακτηριστικό της φωνής, μπορεί αφενός, εάν δεν προσεχθεί, να υπονομεύσει το μήνυμα. Έτσι, το νήπιο καθίσταται αδύναμο να κατανοήσει το μήνυμα που δέχεται και να το αποκωδικοποιήσει. Αφετέρου, η σωστή τοποθέτηση του τόνου επιτρέπει στο νήπιο να κατανοήσει το μήνυμα με πληρότητα (Leppänen, Pomäki & Laukkanen, 2010).

Η πλήρης κατανόηση του μηνύματος σε συνθήκες ηρεμίας στο σχολικό περιβάλλον, επιτρέπει τη σταδιακή ανάπτυξη αρχών και πρακτικών που οδηγούν μακροπρόθεσμα σε δημιουργία προϋποθέσεων καλλιέργειας δημοκρατικού πνεύματος στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, ειδικά οι νηπιαγωγοί οφείλουν να χρησιμοποιούν έναν ήρεμο και ζεστό, αλλά κυρίως έναν σταθερό τόνο στη φωνή τους, ώστε να εμπνέουν εμπιστοσύνη στα νήπια. Ταυτόχρονα, με τη σωστή στάση του σώματός τους, βοηθούν τα νήπια να προσέχουν και να συνεργάζονται με ηρεμία, κατά τη διάρκεια υλοποίησης διδακτικών δραστηριοτήτων. Κρίνεται απαραίτητο να τηρείται ένα μέτρο στη χρήση των φωνητικών χαρακτηριστικών και κυρίως στη χρήση του τόνου της φωνής (Σταμάτης, 2015).

Στο πλαίσιο μελέτης της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εξετάζονται συγκεκριμένα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών. Αυτά τα χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με τη στάση του σώματος που διαμορφώνουν, τις κινήσεις και τις χειρονομίες που κάνουν, δημιουργούν τα βασικά εξωτερικά χαρακτηριστικά της παρουσίας τους (Stamatis, Papavasileiou & Ntouka, 2014).

Η νηπιαγωγός θεωρείται η «ηγέτιδα» της τάξης και παρουσιάζει χαρακτηριστικά μιας χαρισματικής ομιλήτριας (Awamleh & Gardner, 1999). Τα χαρακτηριστικά μιας δυναμικής και ελκυστικής ηγέτιδας γίνονται αντιληπτά μέσω της φωνής της. Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των χαρισματικών ηγετών είναι η ικανότητά τους να χειρίζονται κατάλληλα τα φωνητικά τους χαρακτηριστικά, ώστε να μεταφέρουν πειστικά και με σαφήνεια το μήνυμα που επιθυμούν.

Υπάρχουν έρευνες (Towler, 2003. Antonakis, Fenley & Liechti, 2011. Hotz, 2014) που αποδεικνύουν ότι το επικοινωνιακό χάρισμα δεν αποτελεί «θείο δώρο». Δεν πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που διαθέτουν έμφυτα μόνο λίγοι νηπιαγωγοί. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σχεδόν όλοι οι

νηπιαγωγοί μπορούν να το αποκτήσουν, μέσω συστηματικής και εξειδικευμένης εκπαίδευσης. Οι νηπιαγωγοί που φτάνουν στο σημείο να έχουν πλήρη έλεγχο της φωνής τους, δημιουργούν στους συνομιλητές και κυρίως στα νήπια τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που θέλουν (Sulter, Schutte & Miller, 1995).

Το θέμα της παρούσας διδακτορικής διατριβής εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Επικοινωνίας στο Νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα στο πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, ορίζεται ως εξής: «**Διδακτική Επικοινωνία στην Προσχολική Αγωγή: Διερεύνηση των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών κατά τη διδακτική διαδικασία**». Όπως φαίνεται από τον τίτλο, η διατριβή στοχεύει στη διερεύνηση και την αναλυτική περιγραφή των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η ερευνήτρια προσπάθησε μεταξύ άλλων να καταγράψει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τη φωνή των νηπιαγωγών, έχοντας μελετήσει συναφή ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, παρουσιάστηκε εκτενώς η σημασία της διδακτικής επικοινωνίας και κυρίως η σημασία της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, έγινε αναλυτική καταγραφή και περιγραφή των χαρακτηριστικών της φωνής, ως μέρος της μη λεκτικής επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν αυτά τα χαρακτηριστικά και παρουσιάστηκαν τα προβλήματα και οι διαταραχές φωνής που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί. Η τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται στα μέσα και στα λογισμικά που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση της φωνής. Το δεύτερο μέρος της διατριβής αφορά την έρευνα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Μέσα από την αποδελτίωση συναφούς με το θέμα της διατριβής βιβλιογραφίας, έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο ρόλος και η σημασία της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδακτική διαδικασία. Η μελέτη της βιβλιογραφίας απέδειξε ότι η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στην προσχολική αγωγή δεν έχει ερευνηθεί και καταγραφεί σε σημαντικό βαθμό τόσο από τους Έλληνες ερευνητές του πεδίου της διδακτικής επικοινωνίας, όσο και από τους ερευνητές του εξωτερικού. Όπως έχουν αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια της διατριβής, οι περισσότερες έρευνες για τη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία στοχεύουν να αποδείξουν την επιρροή της στη μαθησιακή και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Επομένως, πρόκειται για έναν ελλιπή ακόμα τομέα έρευνας. Η πρωτοτυπία της παρούσας διδακτορικής διατριβής στοχεύει, μέσω της έρευνας που πραγματοποιείται, να

φέρει στο φως όλα εκείνα τα στοιχεία που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών. Ειδικότερα, επιδιώκει αφού καταγράψει τα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, να επικεντρωθεί στον τρόπο αξιοποίησης των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών από τις νηπιαγωγούς. Τα ερωτήματα αφορούν κυρίως τις γνώσεις των νηπιαγωγών αναφορικά με αυτά τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν και εάν τελικά προσπαθούν να τα εντάξουν στο σχεδιασμό και στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας και της αναζήτησης στο Εθνικό Αρχείο των Διδακτορικών Διατριβών, δεν εντοπίστηκε αντίστοιχη έρευνα. Έχουν υλοποιηθεί έρευνες που προσπαθούν να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο φωνητικό χαρακτηριστικό, αλλά δεν υπάρχει έρευνα που να μελετά συγκεντρωτικά όλα τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών. Μάλιστα, οι περισσότερες έρευνες που καταγράφηκαν μελετούν μεμονωμένα τα φωνητικά χαρακτηριστικά των δασκάλων και όχι των νηπιαγωγών.

Συνεπώς, πρόκειται για την πρώτη πανελλήνια εργασία που επικεντρώνεται στην καταγραφή των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών, μέσα από τις απόψεις των ίδιων των νηπιαγωγών. Επίσης, αποτελεί την πρώτη πανελλήνια έρευνα που μελετά τη γνώση των νηπιαγωγών αναφορικά με τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά και τη σημασία τους στη διδακτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, ερευνά τη χρήση αυτών των χαρακτηριστικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μέσω της ανάλυσης των αρχείων ήχου που απέστειλαν οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο δεύτερο μέρος της έρευνας και οι οποίες ηχογράφησαν μια τυχαία δραστηριότητα την ώρα που την υλοποιούσαν.

Η διατριβή στηρίζεται στην έννοια *vocal pedagogy* (φωνητική αγωγή), η οποία στην Ελλάδα μελετά αποκλειστικά τις δυνατότητες της φωνής στη μουσική και κυρίως στο τραγούδι. Επομένως, πρόκειται για την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της σημασίας αυτής της έννοιας στη διδακτική διαδικασία. Στοχεύει να αποσαφηνίσει τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και κυρίως να αποδείξει πώς μπορούν αυτά τα χαρακτηριστικά να καθορίσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα του διδακτικού έργου.

Τα ευρήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής αναμένεται να οδηγήσουν στη σύνταξη προτάσεων που να αξιοποιούν τη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, να αποδείξει ότι η φωνή της νηπιαγωγού μπορεί να είναι πιο αποκαλυπτική από το ίδιο το περιεχόμενο της ομιλίας της. Προκειμένου να επιτευχθεί η διδακτική αποτελεσματικότητα, η νηπιαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει πώς να

χειρίζεται όλα τα φωνητικά της χαρακτηριστικά και κυρίως να γνωρίζει τις δυνατότητές τους στη διδακτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός της διδακτικής δραστηριότητας με γνώμονα τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά, μπορεί να βελτιώσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας και να αποδώσει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

## 5.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Δεν υπάρχει ένα σταθερό και συγκεκριμένο μοντέλο που να ακολουθείται καθολικά από τους/τις ερευνητές/τριες για τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής έρευνας. Ο σκοπός της έρευνας είναι το βασικό κριτήριο βάσει του οποίου θα κινηθεί το ερευνητικό σχέδιο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιπλέον, η φύση του προβλήματος και ο σκοπός της έρευνας θα προσδιορίσουν σε σημαντικό βαθμό, τη μέθοδο και τις τεχνικές που θα εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Βάμβουκας, 2002).

Βασικός σκοπός μιας έρευνας είναι η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός της ήδη υπάρχουσας γνώσης σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, μέσω της επαλήθευσης ή της απόρριψης των ερευνητικών υποθέσεων. Η επεξηγηματική διάσταση της δειγματοληπτικής έρευνας προσπαθεί να εξηγήσει τις τάσεις που παρουσιάζει το δείγμα της έρευνας και να εντοπίσει τις αιτιώδεις σχέσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των τάσεων (Κυριαζή, 2000).

Σύμφωνα με τους Blaxter et al. (1996), η ερευνητική διαδικασία αποτελεί μια κυκλική διαδικασία. Παράμετροι αυτής της διαδικασίας είναι αρχικά η επιλογή θέματος και η επιλογή των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν. Αφού γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με το επιλεχθέν θέμα, πραγματοποιείται η συλλογή των δεδομένων και ακολουθεί η ανάλυσή τους.

Για τους Mukherji και Albon (2010), ο σχεδιασμός μιας έρευνας ξεκινά με την επιλογή του πεδίου του ενδιαφέροντος (*choosing the area of interest*). Στη συνέχεια, περιορίζεται η εστίαση του ενδιαφέροντος (*narrowing down the focus of interest*), μελετώντας προσεκτικά τη σχετική βιβλιογραφία. Έπειτα, επιλέγεται ο γενικός σκοπός της έρευνας (*deciding on the general aim of the research*) και διατυπώνονται τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα (*formulating the area of investigation, research question or hypothesis*).

Ο σχεδιασμός μιας έρευνας αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία, καθώς επικρατεί ένα σύνολο ζητημάτων που απαρτίζουν το πλαίσιο σχεδιασμού και ερμηνεύεται διαφορετικά



από τους διαφορετικούς τύπους έρευνας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), αυτά τα ζητήματα είναι:

1. Γενικοί σκοποί και στόχοι της έρευνας
2. Τρόποι για την καλύτερη λειτουργικότητα των σκοπών και των στόχων
3. Διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων
4. Εντοπισμός και ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και των περιορισμών της έρευνας
5. Διαμόρφωση του ερευνητικού σχεδίου
6. Εστίαση της έρευνας
7. Ερευνητική μεθοδολογία
8. Ζητήματα δεοντολογίας
9. Αποδέκτες της έρευνας
10. Διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων
11. Δειγματοληψία
12. Χρονοδιαγράμματα
13. Πηγές που απαιτούνται
14. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας
15. Ανάλυση δεδομένων
16. Επιβεβαίωση και επικύρωση των δεδομένων
17. Αναφορά και τελική συγγραφή της έρευνας

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια σχεδιασμού της παρούσας έρευνας.

### **5.2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά ευρύτερα τη διδακτική σημασία του φωνητικού γραμματισμού (communication literacy). Συγκεκριμένα, μελετά τους τρόπους με τους οποίους ο φωνητικός γραμματισμός θα μπορούσε να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο για τον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της νηπιαγωγού. Εστιάζει στη σημασία των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών της νηπιαγωγού στο σύγχρονο, δημοκρατικό νηπιαγωγείο και στον τρόπο που επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία στο σύνολό της γιατί η δημοκρατία στο σχολείο έχει «φωνή».

Βασικό ζητούμενο της υπό εκπόνησης διατριβής είναι η διερεύνηση των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών και κυρίως των αμιγώς φωνητικών

χαρακτηριστικών, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί εάν οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τη σημασία και τη χρησιμότητα αυτών των χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και με ποιο τρόπο τα εντάσσουν και τα αξιοποιούν. Ουσιαστικά, ερευνάται η χρήση των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών ως δομικό στοιχείο στο σχεδιασμό κάθε διδασκαλίας και ως βασικό «εργαλείο» για την επιτυχή της υλοποίηση.

Τέλος, η διατριβή στοχεύει να αποτυπώσει ευρύτερα την εκφραστική δυναμική του σώματος, μέσω της φωνής, η οποία εκτιμάται ότι επηρεάζει ποιοτικά και σε μεγάλο βαθμό την υλοποίηση και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Μέσα από την αναλυτική περιγραφή και τη μελέτη των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών, η ερευνήτρια ευελπιστεί να αποδείξει τη σημασία του φωνητικού γραμματισμού των νηπιαγωγών στη διδασκαλία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

### **5.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής και σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους που παρουσιάστηκαν παραπάνω, διαμορφώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι νηπιαγωγοί του 21<sup>ου</sup> αι. είναι φωνητικά «εγγράμματοι»;
- Οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν ποια είναι τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους;
- Οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τις δυνατότητες των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών τους στη διδακτική διαδικασία;
- Μεταβάλλεται ο τόνος της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας;
- Μεταβάλλεται ο τόνος της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις συζητήσεις τους με τα νήπια εκτός διδακτικού πλαισίου;
- Μεταβάλλεται το ύψος της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας;
- Μεταβάλλεται η ένταση της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας;
- Μεταβάλλεται ο ρυθμός ομιλίας των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας;

- Μεταβάλλεται το ηχόχρωμα της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας;
- Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν λεκτικά επιφωνήματα κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας;
- Σε ποιες διδακτικές δραστηριότητες οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους;
- Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν, σύμφωνα με την άποψή τους, τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να δημιουργήσουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στα νήπια;
- Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους για την ενθάρρυνση των νηπίων κατά τη διδασκαλία;
- Τα νήπια αντιλαμβάνονται τη διαφορά στα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, σύμφωνα με την άποψη των νηπιαγωγών;
- Σύμφωνα με την άποψη των νηπιαγωγών, επηρεάζεται η συμπεριφορά των νηπίων από τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά;
- Οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με την ορθή χρήση της φωνής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;
- Οι νηπιαγωγοί επιθυμούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με την ορθή χρήση της φωνής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

### **5.2.3. Δείγμα της έρευνας**

Μια ποιοτική ερευνητική εργασία δεν εξαρτάται μόνο από τον προσεκτικό σχεδιασμό της μεθοδολογίας της. Η καταλληλότητα της στρατηγικής της δειγματοληψίας διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο. Η απόφαση για την κατάλληλη στρατηγική δειγματοληψίας θα πρέπει να λαμβάνεται στα πρώτα στάδια σχεδιασμού της έρευνας, καθώς υπάρχουν παράγοντες, όπως είναι το κόστος πρόσβασης και η εύκολη πρόσβαση στο κατάλληλο δείγμα, που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εμπόδια στην ολοκλήρωση της έρευνας (Bell, 2005).

Για να μην δημιουργηθούν εμπόδια κατά τη διάρκεια της δειγματοληψίας, θα πρέπει να ληφθούν αποφάσεις αναφορικά με τέσσερις τομείς που θεωρούνται κλειδιά στη διαδικασία της δειγματοληψίας. Αυτοί οι τομείς είναι οι εξής:

*α. Το μέγεθος του δείγματος:* Το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τους σκοπούς της έρευνας και τη φύση της πληθυσμιακής ομάδας που εξετάζεται. Στη συγκεκριμένη διατριβή, η ερευνήτρια επέλεξε το ελάχιστο μέγεθος δείγματος που θα αντιπροσωπεύει ακριβώς τον πληθυσμό – στόχο της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό επίπεδο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 300 νηπιαγωγοί που εργάζονται στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Δωδεκανήσου, Κυκλάδων, Δυτικής Αττικής και Αχαΐας. Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος, συμμετείχαν δέκα νηπιαγωγοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Δωδεκανήσου και συγκεκριμένα από το νησί της Ρόδου.

*β. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος:* Η ερευνήτρια για να είναι σίγουρη για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, θα πρέπει να ορίσει με ορθό και ξεκάθαρο τρόπο τις παραμέτρους των χαρακτηριστικών του ευρύτερου πληθυσμού. Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα για να συμμετάσχει στην έρευνα θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, νηπιαγωγοί.

*γ. Η πρόσβαση στο δείγμα:* Θα πρέπει να εξασφαλιστεί από την ερευνήτρια ότι θα της επιτραπεί να έχει πρόσβαση στο δείγμα και ότι η πρόσβαση αυτή θα είναι όντως εφικτή. Ωστόσο, οι συνθήκες που επικρατούν λόγω της πανδημίας που επέφερε ο ιός του κορωνοϊού, δεν επέτρεψαν στην ερευνήτρια να μεταβεί προσωπικά στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να ζητήσει την ειδική άδεια, αλλά ούτε και να επισκεφτεί τα νηπιαγωγεία, προκειμένου να δώσει η ίδια τα ερωτηματολόγια στις νηπιαγωγούς που εργάζονται εκεί.

Γι' αυτό το λόγο, η ερευνήτρια έστειλε το ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε τριάντα πρωτοβάθμιες διευθύνσεις της Ελλάδας, ζητώντας από τις πρωτοβάθμιες διευθύνσεις να προωθήσουν το e-mail στις νηπιαγωγούς που ανήκουν στις διευθύνσεις τους. Από τις τριάντα διευθύνσεις μόνο οι τέσσερις διευθύνσεις που προαναφέρθηκαν ανταποκρίθηκαν.

Αφού ζητήθηκε η ειδική άδεια από τις πρωτοβάθμιες διευθύνσεις για την αποστολή του ερωτηματολογίου, οι ίδιες οι διευθύνσεις απέστειλαν το ερωτηματολόγιο στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των νηπιαγωγείων που βρίσκονται υπό την επίβλεψή τους. Επομένως, η αποστολή του ερωτηματολογίου και η συλλογή του έγινε ηλεκτρονικά, αφού η επικοινωνία με τις πρωτοβάθμιες διευθύνσεις γίνεται πλέον μόνο ηλεκτρονικά, στο πλαίσιο αντιμετώπισης των δυσκολιών που δημιούργησε η πανδημία του κορωνοϊού.

*δ. Στρατηγική δειγματοληψίας που θα χρησιμοποιηθεί:* Οι δύο βασικές μέθοδοι δειγματοληψίας είναι το τυχαίο δείγμα (δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες) και το δείγμα

σκοπιμότητας (δειγματοληψία με πιθανότητες). Η διαφορά των δύο μεθόδων έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη μέθοδο είναι άγνωστες οι πιθανότητες που υπάρχουν να επιλεγούν μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, ενώ στη δεύτερη μέθοδο είναι γνωστές (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η επιλογή της μεθόδου της δειγματοληψίας θα πρέπει να συνάδει με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι αντίστοιχο με το χρονοδιάγραμμα εκπόνησης της έρευνας και τους πιθανούς περιορισμούς, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και τέλος, τη μεθοδολογία της ερευνητικής μελέτης.

Στο πρώτο μέρος της έρευνας το δείγμα είναι κατά τύχη. Έτσι, κάθε μέλος του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες επιλογής στο δείγμα και συνολικά συμμετείχαν 300 νηπιαγωγοί από τις τέσσερις πρωτοβάθμιες διευθύνσεις που προαναφέρθηκαν. Στο δεύτερο ερευνητικό επίπεδο της έρευνας, επιλέχθηκε η συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία, η οποία περιλαμβάνει άτομα που βρίσκονται κοντά στην ερευνήτρια (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Συγκεκριμένα, συμμετείχαν δέκα (10) νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες, από έξι νηπιαγωγεία της Ρόδου, τις οποίες γνώριζε η ερευνήτρια και οι οποίες συμμετείχαν και στο πρώτο ερευνητικό μέρος της διατριβής. Οι νηπιαγωγοί δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα για να βοηθήσουν και να συμβάλλουν στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

#### **5.2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Σκοπός κάθε διδακτορικής διατριβής είναι να δώσει απαντήσεις σε πρωτότυπα, σημαντικά και καίρια ερωτήματα εφαρμόζοντας επιστημονικές μεθόδους έρευνας. Η ερευνητική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί και τα μέσα συλλογής των δεδομένων εξαρτώνται από τον σκοπό, τους ειδικότερους στόχους αλλά και τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη μελέτη των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών είναι ένα ερωτηματολόγιο είκοσι τριών (23) ερωτήσεων (βλ. παράρτημα 1) προς τις νηπιαγωγούς και η ηχογράφηση μιας δεκάλεπτης διδακτικής δραστηριότητας, την οποία επέλεξαν οι ίδιες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Τις περισσότερες φορές, προσφέρει δομημένα αριθμητικά δεδομένα και μπορεί να μοιραστεί χωρίς τη φυσική παρουσία της

ερευνητικής ομάδας. Επιπλέον, είναι εύκολο στη συμπλήρωσή του και κυρίως στην ανάλυσή του (Wilson & McLean, 1994).

Επίσης, η μορφή του ερωτηματολογίου μπορεί να είναι δομημένη, μη δομημένη ή ημιδομημένη. Στην παρούσα διατριβή, σχεδιάστηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο είκοσι τριών (23) ερωτήσεων, όπου στις δέκα εννέα (19) πρώτες ερωτήσεις, οι νηπιαγωγοί απαντούσαν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Στις υπόλοιπες τέσσερις (4), έπρεπε να επιλέξουν από τις προτεινόμενες απαντήσεις, εκείνες που ανταποκρίνονται περισσότερο στην άποψή τους. Μπορεί οι κλειστού τύπου ερωτήσεις να θεωρούνται περιοριστικές, γιατί οι ερωτηθέντες πρέπει να επιλέξουν συγκεκριμένες απαντήσεις, είναι όμως εύκολες στη συμπλήρωση και την κωδικοποίηση και δεν είναι μεροληπτικές, αναφορικά με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των συμμετεχόντων (Wilson & McLean, 1994).

Στην πρώτη φάση σχεδιασμού του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια μελέτησε προσεκτικά τις ερωτήσεις που επρόκειτο να συμπεριληφθούν. Οι ερωτήσεις έπρεπε να μην είναι καθοδηγητικές, περίπλοκες και να μην χρησιμοποιούν αρνήσεις ή/και διπλές αρνήσεις. Επίσης, απέφυγε τη διατύπωση ερωτήσεων υψηλού επιπέδου, ακόμα κι αν γνώριζε πως απευθύνεται σε καλλιεργημένους συμμετέχοντες.

Αφού σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε πιλοτικά σε είκοσι (20) νηπιαγωγούς, προκειμένου να εξακριβωθεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητά του. Συγκεκριμένα, με την πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε η διαύγεια των ερωτήσεων, οι οδηγίες συμπλήρωσης και ο τρόπος της συνολικής διαμόρφωσής του. Επίσης, εξαλείφθηκαν τυχόν αμφισημίες ή αδυναμίες στη διατύπωση των ερωτήσεων και ελέγχθηκε ο χρόνος που χρειάζονται οι συμμετέχοντες/ουσες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οδήγησαν στη δημιουργία νέων ερωτήσεων. Τέλος, βρέθηκαν ερωτήσεις που ήταν περιττές και επικαλύπτονταν από άλλες, όπως και ερωτήσεις που απαιτούσαν επαναδιατύπωση, αφού ήταν δυσνόητες (Johnson & Christensen, 2008).

Μ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Mukherji & Albon, 2010), αφού διορθώθηκαν τυχόν λάθη και αμφισημίες στις διατυπώσεις των ερωτήσεων. Έτσι, εξασφαλίστηκε η καταλληλότητα των ερωτήσεων για το δείγμα που προορίζονται. Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύεται και από τον συνδυασμό των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή των δύο μερών της έρευνας. Τα

συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ερευνήτρια προκύπτουν από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο και από την ανάλυση των αρχείων ήχου.

Η τελική διάταξη του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τη συνοδευτική επιστολή, στην οποία αναφέρεται το Ίδρυμα, η ταυτότητα της ερευνήτριας και ο σκοπός της έρευνας. Επίσης, η συνοδευτική επιστολή ενημερώνει τις νηπιαγωγούς για τη σημασία της εν λόγω έρευνας και τις διαβεβαιώνει για την εμπιστευτικότητά της. Μ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μια επικοινωνιακή σχέση με τις συμμετέχουσες και μια θετική στάση προς το θέμα της έρευνας, προτρέποντας το δείγμα να απαντήσει με μεγαλύτερη άνεση (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Μετά τη συνοδευτική επιστολή, ακολουθούν πέντε δημογραφικές ερωτήσεις που επέτρεψαν στην ερευνήτρια να γνωρίσει βασικά δεδομένα για το δείγμα. Στη συνέχεια, υπάρχουν δέκα εννέα (19) ερωτήσεις κλειστού τύπου (NAI-OXI), που αποσπών συγκεκριμένες απόψεις του δείγματος. Τέλος, υπάρχουν τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου και πάλι, αλλά πολλαπλής επιλογής, ζητώντας επίσης την άποψή τους για τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των νηπιαγωγείων, αφού προηγουμένως σχεδιάστηκε σε μορφή google drive. Αυτή η μορφή του ερωτηματολογίου κατέστησε ευκολότερη την πρόσβαση του δείγματος στο ερωτηματολόγιο και κυρίως στη συγκέντρωση και στην αποκωδικοποίηση των δεδομένων από την ερευνήτρια.

Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος της έρευνας ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να ηχογραφήσουν μια δεκάλεπτη προγραμματισμένη διδακτική δραστηριότητα, εντός του προβλεπόμενου διδακτικού ωραρίου τους και την οποία θα επέλεγαν μόνες τους. Η ηχογράφιση των δραστηριοτήτων έγινε με τα προσωπικά κινητά των νηπιαγωγών, με την εφαρμογή της μαγνητοφώνησης. Στη συνέχεια, έστειλαν το αρχείο ήχου στην ερευνήτρια, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το λογισμικό ανάλυσης φωνής PRAAT (praak στη γερμανική γλώσσα σημαίνει ομιλία) για την ανάλυση των αρχείων ήχου που παρέλαβε. Το PRAAT αποτελεί λογισμικό, το οποίο δημιουργήθηκε και συντηρείται από τους Paul Boersma και David Weenink, ερευνητές του Ινστιτούτου Φωνητικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ. Πρόκειται για ένα ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα, που χρησιμοποιείται για την ανάλυση και την επεξεργασία ηχητικών αρχείων. Αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο και ευέλικτο εργαλείο στον τομέα της επεξεργασίας ομιλίας (speech processing). Προσφέρει ένα ευρύ φάσμα τυποποιημένων και μη

τυποποιημένων διαδικασιών αναφορικά με την ανάλυση της φωνής, όπως είναι τα φασματογράμματα, τα διαγράμματα, η σύνθεση της άρθρωσης και γενικότερα η ανάλυση και ανασυγκρότηση των ακουστικών σημάτων ομιλίας (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>).

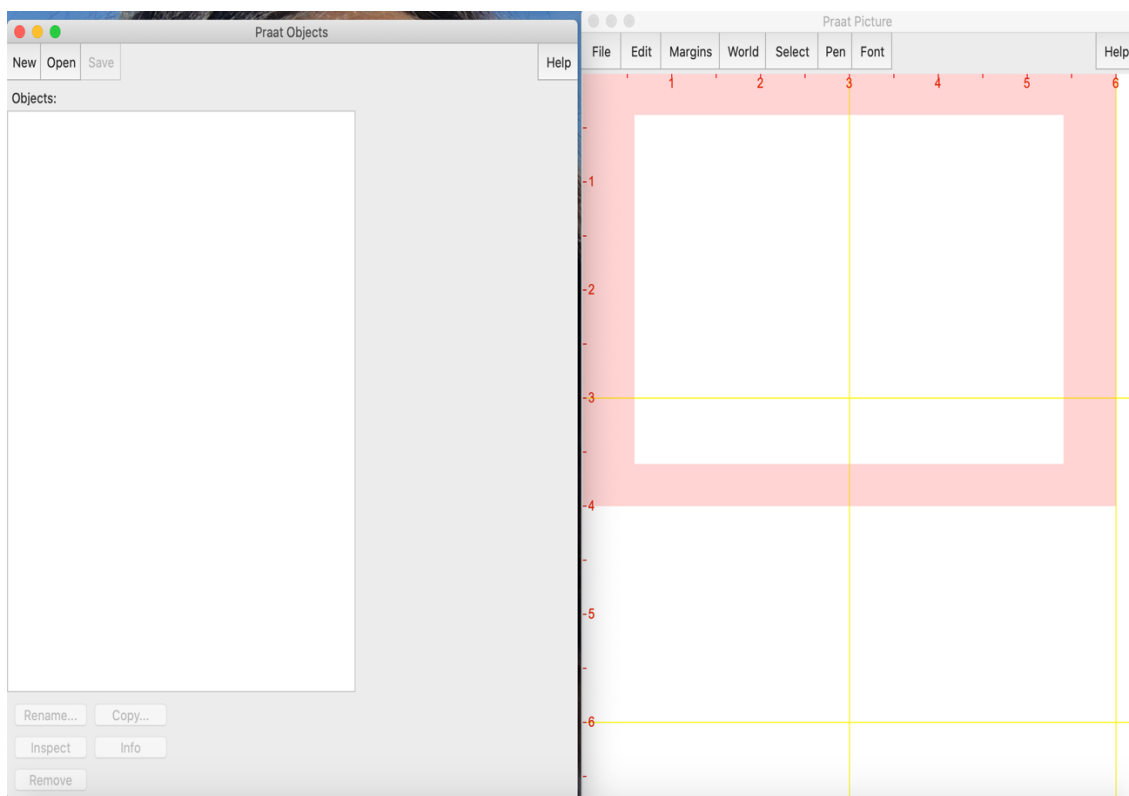
Το PRAAT είναι διαθέσιμο στον επίσημο ιστοχώρο του (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>) σε μορφές που είναι προσαρμοσμένες στα διάφορα λειτουργικά συστήματα Windows XP/Vista (για PC), MacOS (για Macintosh), Solaris (για τα Sun), Linux κ.λπ.. Ταυτόχρονα, προσφέρεται και ο κώδικας πηγής, για να διαμορφωθεί ή/και να συμπληρωθεί από όσους επιθυμούν να δημιουργήσουν μια διαφορετική έκδοση του PRAAT.

Βασικές λειτουργίες του λογισμικού αποτελούν:

- Η δημιουργία ενός αρχείου ήχου – Αποθήκευση
- Η επεξεργασία σήματος
- Η επισημείωση του ήχου
- Η γενική ανάλυση του ήχου (κυματομορφή, φασματογράφημα, επιτονισμός, ένταση, διάρκεια κ.λπ.).

Ανοίγοντας το λογισμικό PRAAT, εμφανίζονται στην επιφάνεια εργασίας δύο παράθυρα, το PRAAT picture και το PRAAT objects (βλ. εικονομορφή 1).





**Εικονομορφή 1**

Το PRAAT προσφέρει τη δυνατότητα ανάλυσης ηχητικών αρχείων τα οποία είτε ηχογραφήθηκαν απευθείας από το λογισμικό, είτε ηχογραφήθηκαν σε άλλη συσκευή μαγνητοφώνησης και μπορούν να εισαχθούν ως αρχεία ήχου στο λογισμικό.

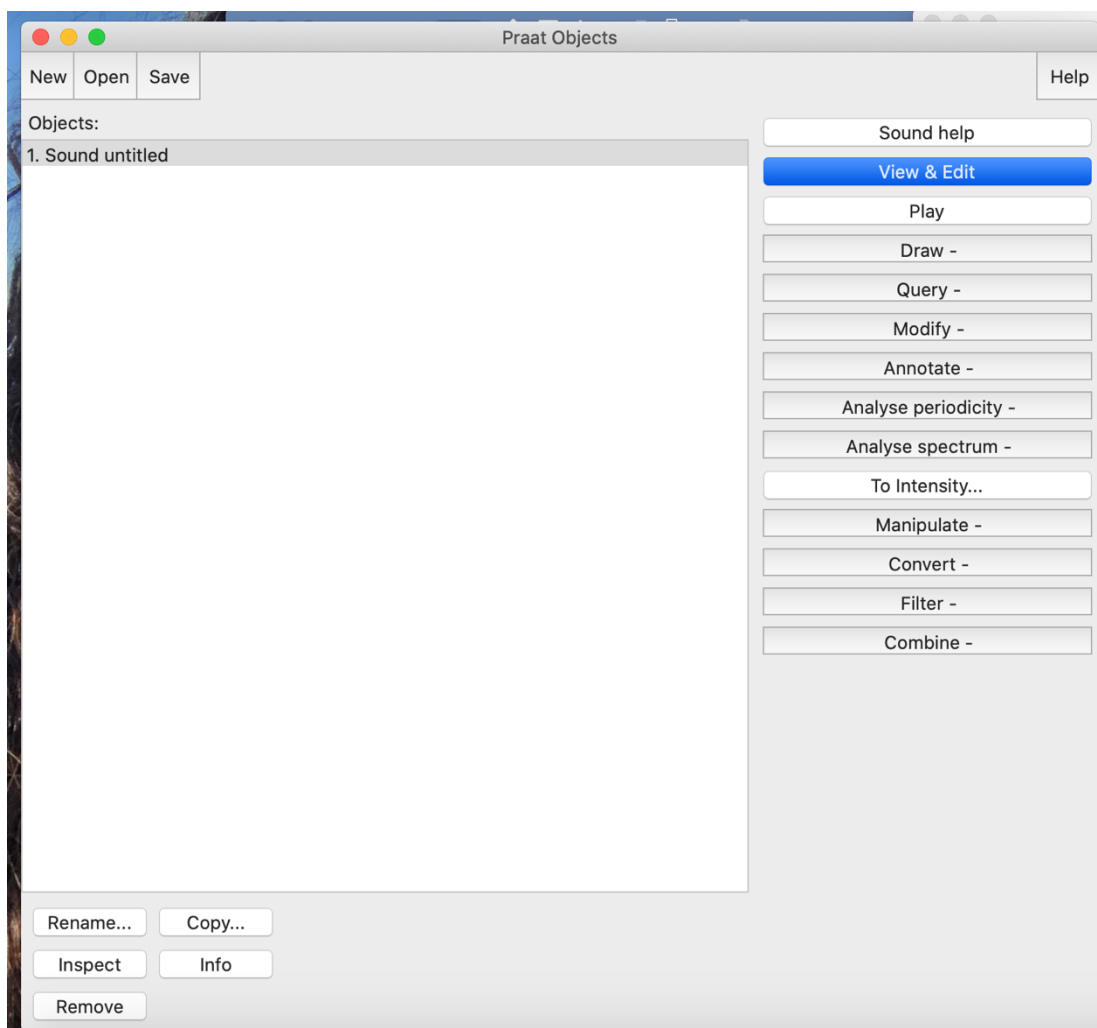
Το δεξί μέρος του παραθύρου προσφέρει τις εξής λειτουργίες:

- ❖ **Sound Help:** Η βοήθεια του PRAAT
- ❖ **View & Edit:** Παραπομπή σε νέο παράθυρο με διάφορες αναλύσεις για τον ήχο
- ❖ **Play:** Αναπαραγωγή του επιλεγμένου ήχου
- ❖ **Draw:** Άνοιγμα του παραθύρου PRAAT picture για την επεξεργασία των γραφημάτων του ήχου
- ❖ **Query:** Παροχή πληροφοριών για την ηχογράφιση
- ❖ **Modify:** Επιτρέπει την αντιστροφή του ήχου, την αύξηση της έντασης του ήχου κ.λπ.
- ❖ **Annotate:** Επιτρέπει τη δημιουργία επισημειώσεων στον ήχο και τη δημιουργία TextGrid.

Επιπλέον, το λογισμικό διαθέτει τρεις διαφορετικές ομάδες εργαλείων:

1. **Analyze:** Προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας νέων διαφορετικών αντικειμένων και διαθέτει τις εξής επιλογές:

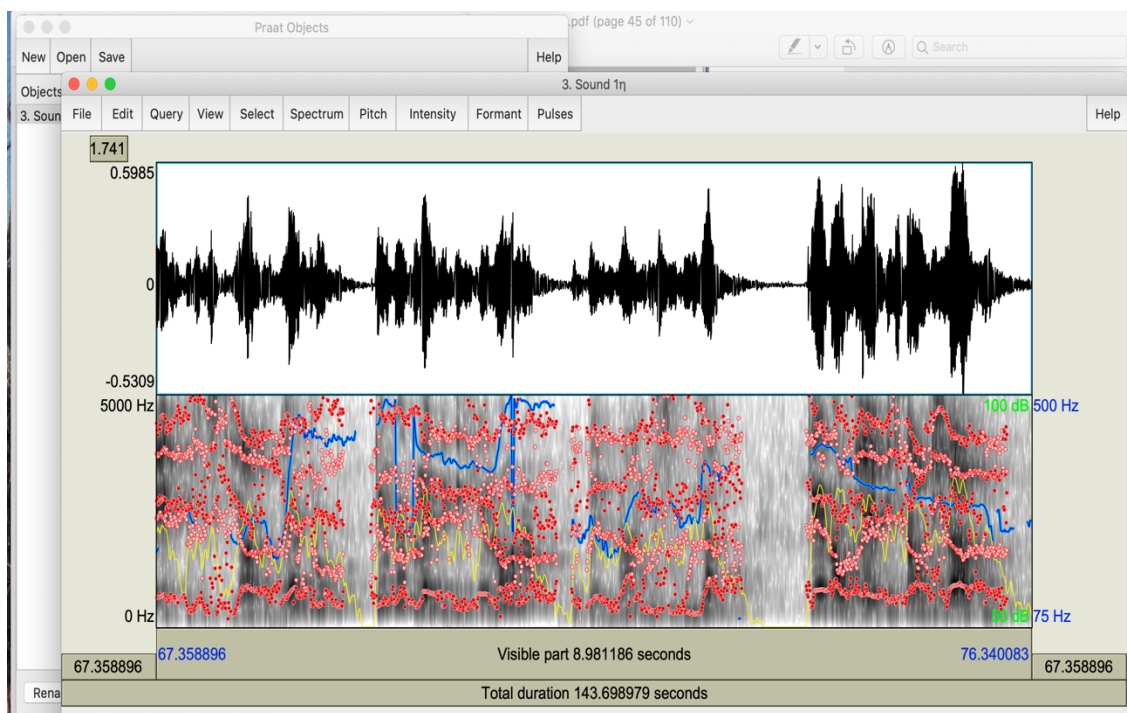
- *Analyse periodicity*: υπολογίζει τη θεμελιώδη συχνότητα  $F_0$ .
  - *Analyse spectrum*: υπολογίζει όλα τα είδη των φασματικών αναλύσεων
  - *Intensity*: υπολογίζει την ένταση του περιγράμματος
2. **Manipulate**: Αλλαγή κάποιων στοιχείων του ήχου και επανασύνθεση της θεμελιώδους συχνότητας  $F_0$ .
  3. **Synthesize**: Προσφέρει τις επιλογές:
    - *Convert*: μετατροπή του ήχου σε μονοφωνικό ή στερεοφωνικό, απομόνωση των καναλιών του ήχου, κ.λπ
    - *Filter*: κάθε ηχητικό αντικείμενο φιλτράρεται με ένα ζωνοπερατό φίλτρο πριν την εξαγωγή οποιουδήποτε χαρακτηριστικού.
    - *Combine*: συνδυασμός περισσότερος του ενός ηχητικού αρχείου (βλ. εικονομορφή 2).



Εικονομορφή 2

Αφού επιλεγθεί το ηχητικό αρχείο που θα αναλυθεί, με την επιλογή «View & Edit» παρουσιάζεται η οπτική αναπαράσταση του αρχείου, μαζί με πληροφορίες για διάφορα χαρακτηριστικά του. Η ανάλυση γίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος του παραθύρου παρουσιάζεται η κυματομορφή και στο δεύτερο μέρος, το φασματογράφημα της έντασης, του ύψους και των διαμορφωτών (βλ. εικονομορφή 3). Κάθε ένα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, παρουσιάζονται με διαφορετικό χρώμα, ώστε να καθίσταται εύκολη η διαφοροποίησή τους.

Η κυματομορφή αποτελεί την γραφική αναπαράσταση των διακυμάνσεων της έντασης ενός ηχητικού σήματος (κάθετος άξονας) σε σχέση με το χρόνο (οριζόντιος άξονας). Επίσης, η κυματομορφή προσφέρει πληροφορίες για τις παύσεις στη φωνή του/της ομιλητή/τριας, για τις φάσεις κλειστότητας των ήχων, δηλαδή την πλήρη απουσία σήματος και για την περιοδικότητα των ήχων (Yuchuan & Qishan, 2000).



**Εικονομορφή 3**

Το φασματογράφημα αποτελεί συνάρτηση του χρόνου σε δευτερόλεπτα και του ύψους της φωνής σε Hz, τα οποία δηλώνουν την ακουστική πυκνότητα ενέργειας του ήχου. Αποτελεί δηλαδή, μια φασματο-χρονική αντιπροσώπευση του ήχου, με την οριζόντια κατεύθυνση να αντιπροσωπεύει το χρόνο και η κάθετη κατεύθυνση το ύψος. Στην αριστερή πλευρά του φασματογραφήματος εμφανίζεται η κλίμακα των τιμών του

ύψους, η οποία στο κατώτατο σημείο είναι συνήθως 0 Hz, ενώ η πιο κοινή τιμή ύψους στην κορυφή του σχήματος είναι 5000 Hz.

Τα πιο σκοτεινά μέρη του φασματογραφήματος αντιπροσωπεύουν τις υψηλότερες ενεργειακές πυκνότητες και τα πιο φωτεινά μέρη τις χαμηλότερες ενεργειακές πυκνότητες. Όταν για παράδειγμα, η σκοτεινή περιοχή του φασματογραφήματος παρατηρείται με χρόνο περίπου 1,2 δευτερόλεπτα και ύψος 4000 Hz, σημαίνει ότι ο ήχος έχει αρκετή ενέργεια σε εκείνες τις υψηλές τιμές ύψους της φωνής τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (<https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>).

### 5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η δυσκολία μέτρησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την πραγματοποίηση ερευνών που αφορούν τις παραμέτρους της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η συστηματική ενασχόληση της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας και ο αντίστοιχος σχεδιασμός και πραγματοποίηση σχετικών ερευνών, ξεκίνησε μόλις τη δεκαετία του 1970 (Argyle, 1988).

Τα μεθοδολογικά προβλήματα της παραπάνω δυσκολίας ξεπεράστηκαν με την ανάπτυξη τριών μεθόδων. Αρχικά, ξεπεράστηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία προσπαθούν να εκμαιεύσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων. Άλλη μία μέθοδος είναι η φυσική παρουσία του/της ερευνητή/τριας μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας. Τέλος, η τρίτη μέθοδος αφορά την καταγραφή των παρατηρήσεων του/της ερευνητή σε ειδικό φύλλο, με παράλληλη βιντεοσκόπηση της μη λεκτικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς των νηπιαγωγών μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Babad, 2005).

Ωστόσο, η μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία. Ακόμα και με την κατασκευή σταθμισμένων κλιμάκων μέτρησης, που εστιάζουν σε μια σειρά αντιφατικών συμπεριφορών με κοινά αποδεκτή ερμηνεία της καθεμιάς, δεν μπορούν να εξαχθούν απόλυτα αντικειμενικά αποτελέσματα. Η κατάσταση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι αναδεικνύονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά μιας συμπεριφοράς και όχι κάποιες σημαντικές μικρολεπτομέρειες που θα μπορούσε να κρύβει αυτή η συμπεριφορά (Richmond, McCroskey & Hickson, 2008).

Έτσι και στη συγκεκριμένη έρευνα, παρ' όλο που δεν υφίσταται κάποια κλίμακα μέτρησης, αλλά η χρήση ερωτηματολογίου και η δεκάλεπτη ηχογράφηση μιας διδακτικής

δραστηριότητας, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Η χρήση ερωτηματολογίου δεν αποτελεί μια απόλυτα αξιόπιστη διαδικασία, καθώς οι απόψεις των συμμετεχόντων είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων αντιλήψεων και όχι στιγμιαίων. Εάν δοθεί δηλαδή, το ίδιο ερωτηματολόγιο στην ίδια ομάδα συμμετεχόντων μετά το πέρας αρκετών χρόνων, ενδέχεται να μην εξαχθούν τα ίδια αποτελέσματα, αφού θα έχουν αλλάξει οι γνώσεις, οι στάσεις και οι απόψεις τους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα μπορούσαν να είναι γενικεύσιμα, καθώς αφορούν ένα δείγμα των εκπαιδευτικών της Ελλάδας που λήφθηκε κατά τύχη, πόσο μάλλον τα δεδομένα από το δεύτερο μέρος, όπου συμμετείχαν μόλις δέκα νηπιαγωγοί. Επίσης, το δεύτερο διερευνητικό μέρος της έρευνας, τα αποτελέσματα του οποίου στηρίζονται στις ηχογραφήσεις των νηπιαγωγών, δεν συνοδεύονταν από βιντεοσκόπηση, ώστε να καταγραφεί και να παρατηρηθεί η συνολική μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά των νηπιαγωγών.

Αντίθετα, οι ίδιες οι νηπιαγωγοί επέλεξαν τη δραστηριότητα που θα ηχογραφήσουν. Η ηχογράφιση έγινε εν γνώσει της κάθε νηπιαγωγού που συμμετείχε και ο σκοπός της έρευνας της είχε γνωστοποιηθεί. Επομένως, υπάρχει περίπτωση οι νηπιαγωγοί να προετοιμάστηκαν και να προσποιήθηκαν ότι χρησιμοποιούν τα εν λόγω φωνητικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιτευχθεί ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα. Σε διαφορετική περίπτωση, εάν οι νηπιαγωγοί δεν γνώριζαν ότι ηχογραφούνταν ή ακόμα, δεν γνώριζαν το σκοπό της ηχογράφησης, τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού μέρους, θα μπορούσαν να ήταν αρκετά διαφορετικά.

Τέλος, άλλος ένας περιορισμός της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν οι επιπτώσεις που επέφερε η πανδημία του κορωνοϊού. Η ερευνήτρια δεν μπορούσε να επισκεφτεί τα νηπιαγωγεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα και η επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς έγινε αποκλειστικά τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό μέρος και την αποστολή των ερωτηματολογίων. Αναφορικά με το δεύτερο μέρος της έρευνας, όπως έχει ήδη λεχθεί, το δείγμα ήταν ευκαιριακό και επρόκειτο για νηπιαγωγούς που ήδη γνώριζε η ερευνήτρια. Επομένως, εμπλέκεται και ο υποκειμενικός παράγοντας, σχετικά με τη διδακτική ικανότητα και αποτελεσματικότητα αυτών των νηπιαγωγών.

Οι παραπάνω περιορισμοί που σημειώθηκαν δεν μειώνουν το μέγεθος και τη σημασία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Σε επόμενο κεφάλαιο της διατριβής, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα

της έρευνας και η συμβολή τους στο σχεδιασμό και στην πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>**

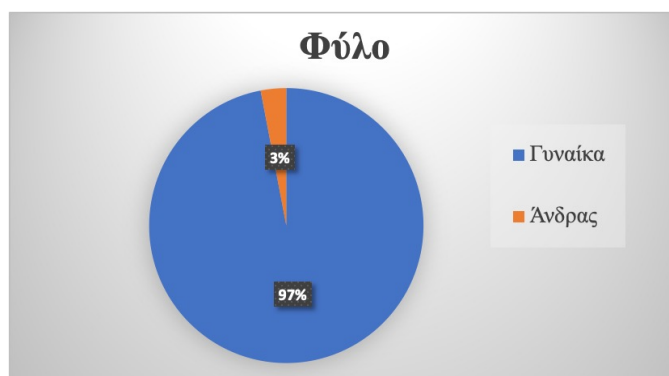
### **Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων**

Σκοπός του έκτου κεφαλαίου είναι η αναλυτική παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά, γίνεται παρουσίαση και περιγραφή του δείγματος και στη συνέχεια, των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αντίστοιχη παρουσίαση και περιγραφή των αναλύσεων των αρχείων ήχου του δεύτερου ερευνητικού μέρους, μέσω του λογισμικού PRAAT.

#### **6.1. Παρουσίαση – Περιγραφή του δείγματος της έρευνας**

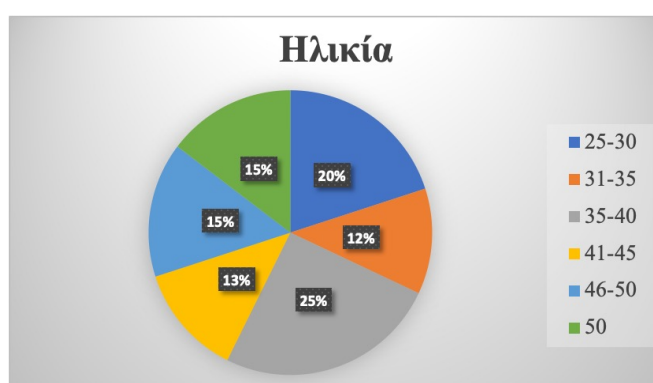
Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο ερευνητικά μέρη. Εκκινώντας από το πρώτο μέρος της έρευνας, μετά τη συστατική επιστολή που συνοδεύει το ερωτηματολόγιο, υπάρχουν πέντε ερωτήσεις δημογραφικής φύσεως, για να γνωρίσει η ερευνήτρια το δείγμα της. Συνολικά συλλέχθηκαν 300 ερωτηματολόγια από τις πρωτοβάθμιες διευθύνσεις των νομών Ρόδου, Κυκλάδων, Αχαΐας και Δυτικής Αττικής. Οι δημογραφικές ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσής τους και την περιοχή στην οποία εδρεύει το νηπιαγωγείο που εργάζονται.

Αρχικά, επισημαίνεται ότι από τα 300 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, μόνο τα εννέα (9) ήταν άντρες, ενώ τα υπόλοιπα 291 ήταν γυναίκες, γεγονός που επιβεβαιώνει περίτρανα τη γυναικεία υπεροχή στο λειτούργημα της νηπιαγωγού (Γραφ.1). Εφεξής, η αναφορά στο δείγμα θα γίνεται μόνο στο θηλυκό γένος, δεδομένης της αριθμητικής υπεροχής.



**Γράφημα 1: Φύλο**

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, η πλειοψηφία (25%) ανήκει στο ηλικιακό φάσμα των 35-40 ετών. Το 20% βρίσκεται ανάμεσα στις ηλικίες των 25-30, το 15% μεταξύ 46-50 ετών και σαράντα τέσσερις (44) συμμετέχουσες (15%) βρίσκονται άνω των πενήντα (50) ετών. Μεταξύ των ηλικιών 41-45 βρίσκεται το 13% και τέλος, το 12% των συμμετεχουσών βρίσκεται μεταξύ των ηλικιών 31-35 (Γραφ.2).



**Γράφημα 2: Ηλικία**

Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών, όπως φαίνεται από το παρακάτω γράφημα, η πλειοψηφία του δείγματος (29%) εργάζεται στο χώρο της προσχολικής αγωγής από έντεκα (11) έως δέκα πέντε (15) χρόνια. Το 27% των συμμετεχουσών αποτελεί τη νεότερη ομάδα στο χώρο της προσχολικής αγωγής, αφού εργάζεται λιγότερο από πέντε (5) χρόνια και το 17% εργάζεται από δέκα έξι (16) έως είκοσι (20) χρόνια. Τέλος, το 15% του δείγματος εργάζεται περισσότερο από είκοσι (20) χρόνια και το 12% αποτελεί την ομάδα του δείγματος που εργάζεται από έξι (6) έως δέκα (10) χρόνια (Γραφ. 3).





**Γράφημα 3:** Χρόνια Προϋπηρεσίας

Η επόμενη δημογραφική ερώτηση αφορά τα εκπαιδευτικά προσόντα του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες και συγκεκριμένα το 53%, εκτός από τον βασικό τίτλο διαθέτει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το αμέσως επόμενο μεγάλο ποσοστό των συμμετεχουσών, το 36%, διαθέτει μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών που απαιτείται για να εργαστούν στην προσχολική αγωγή. Για το 6% του δείγματος, το πτυχίο της νηπιαγωγού είναι δεύτερο πτυχίο, ενώ μόλις πέντε (5) από τις συμμετέχουσες διαθέτουν και διδακτορικό δίπλωμα (Γραφ.4).



**Γράφημα 4:** Εκπαίδευση – Προσόντα

Η τελευταία δημογραφική ερώτηση αφορά την περιοχή στην οποία εδρεύει το νηπιαγωγείο. Η πλειοψηφία του δείγματος, το 55%, απάντησε ότι το νηπιαγωγείο στο οποίο εργάζονται βρίσκεται σε αστική περιοχή. Το 31% απάντησε ότι το νηπιαγωγείο εδρεύει σε ημιαστική περιοχή και τέλος, το 14% απάντησε ότι αυτό βρίσκεται σε αγροτική περιοχή (Γραφ. 5).

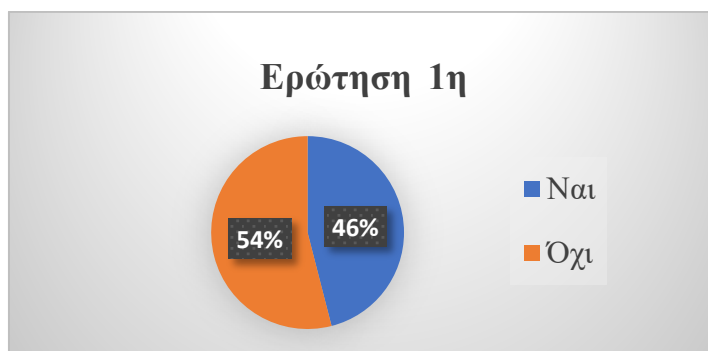


**Γράφημα 5:** Περιοχή έδρας σχολείου

Συγκεντρωτικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η πλειοψηφία του δείγματος, πέραν του ότι ήταν γυναίκες, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 35-40 ετών και εργάζεται από έντεκα (11) έως δέκα πέντε (15) χρόνια. Επίσης, διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και εργάζεται σε αστική περιοχή.

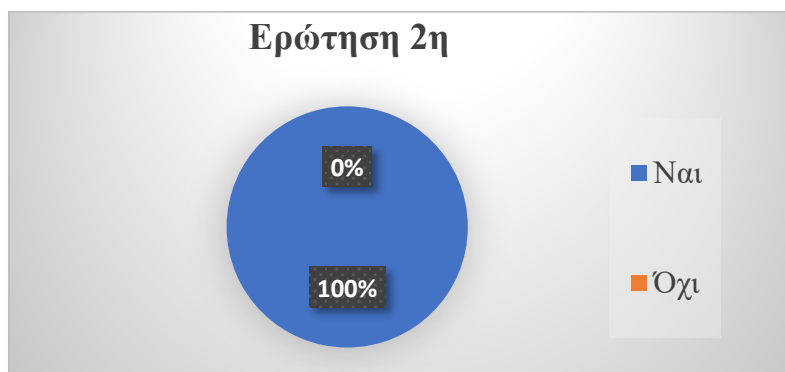
## **6.2. Παρουσίαση – Περιγραφή των αποτελεσμάτων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου**

Ξεκινώντας με την ανάλυση των δεδομένων των βασικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, η πρώτη ερώτηση αφορά τις γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με το εάν η φωνή ανήκει στο πεδίο της μη λεκτικής επικοινωνίας ή όχι (Γραφ. 6). Συγκεκριμένα, η ερώτηση τέθηκε ως εξής: «*Η φωνή ανήκει στο πεδίο μελέτης της μη λεκτικής επικοινωνίας*» και οι συμμετέχουσες πρέπει να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχεδιάγραμμα, οι περισσότερες (54%) απάντησαν αρνητικά. Θεωρούν ότι η φωνή συγκαταλέγεται στο πεδίο μελέτης της λεκτικής επικοινωνίας.



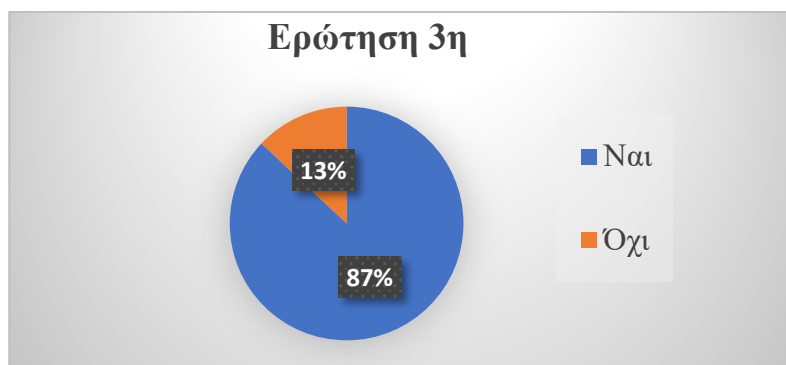
**Γράφημα 6:** Ερώτηση 1<sup>η</sup>

Όσον αφορά τη δεύτερη ερώτηση: «*Η στάση των νηπίων απέναντι σας, κατά τη διδακτική διαδικασία, επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της φωνής σας.*», όλες οι συμμετέχουσες απάντησαν ομόφωνα καταφατικά (Γραφ. 7).



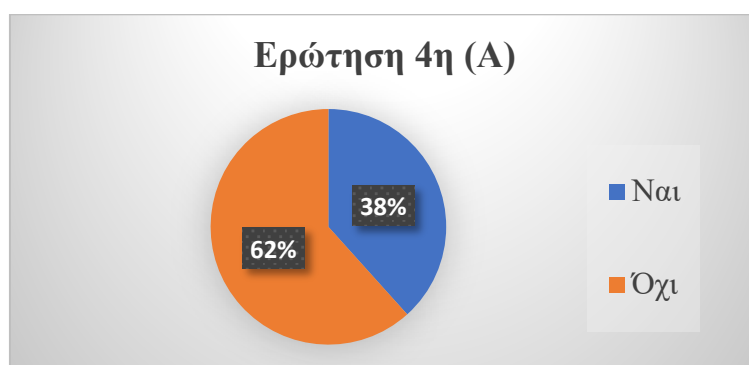
**Γράφημα 7:** Ερώτηση 2<sup>η</sup>

Η τρίτη ερώτηση («*Κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, λαμβάνετε υπόψιν σας τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τη φωνή σας.*») προσπαθεί να αποσαφηνίσει εάν οι νηπιαγωγοί λαμβάνουν υπόψιν τους τα φωνητικά χαρακτηριστικά της ομιλίας τους κατά το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό μιας διδασκαλίας τους (Γραφ. 8). Η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 87%, απάντησε καταφατικά, ενώ μόλις το 13% απάντησε ότι δεν στηρίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φωνής του για να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει μια διδασκαλία.



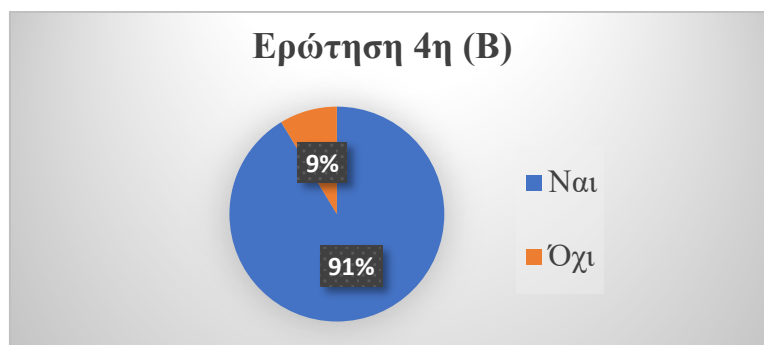
**Γράφημα 8:** Ερώτηση 3<sup>η</sup>

Η επόμενη ερώτηση (4<sup>η</sup>) αποτελείται από δύο σκέλη: «Πιστεύετε ότι χρειάζεται να αλλάξετε τη φωνή σας: Α. μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Γραφ. 9) Β. γενικότερα σε κάθε δραστηριότητα της ημέρας.» (Γραφ. 10). Για το πρώτο σκέλος της ερώτησης, το 38% του δείγματος απάντησε ότι αλλάζει τη φωνή του μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ το υπόλοιπο 62% απάντησε αρνητικά.



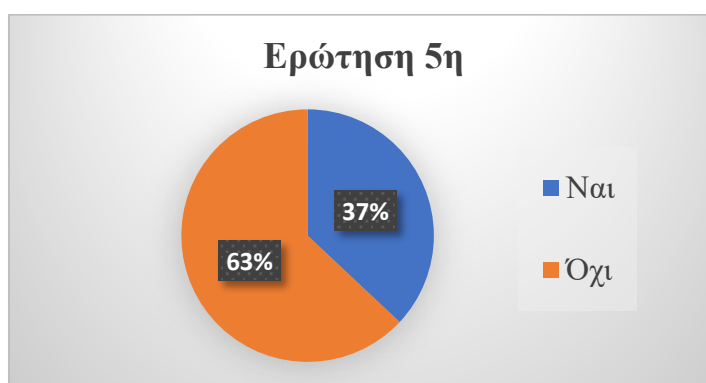
**Γράφημα 9:** Ερώτηση 4(Α)

Για το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, το 91% απάντησε ότι αλλάζει τη φωνή του σε κάθε δραστηριότητα της ημέρας, είτε είναι διδακτική είτε όχι. Μόνο το 9% απάντησε αρνητικά.



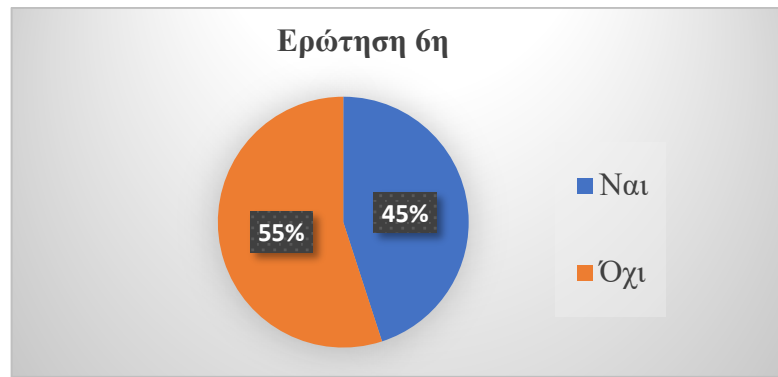
**Γράφημα 10:** Ερώτηση 4(B)

Στην επόμενη ερώτηση (5<sup>η</sup>) ζητήθηκε η άποψη των συμμετεχουσών για το εάν η φωνή τους αποτελεί βασικό ή βοηθητικό «εργαλείο» της δουλειάς τους («*Η φωνή των εκπαιδευτικών είναι βοηθητικό και όχι βασικό «εργαλείο» της δουλειάς τους.*») (Γραφ.11). Βάσει της ανάλυσης των αποτελεσμάτων που προέκυψε, το 63% του δείγματος δήλωσε ότι η φωνή αποτελεί βοηθητικό «εργαλείο», ενώ μόλις το 37% απάντησε ότι θεωρεί τη φωνή τους βασικό «εργαλείο» της δουλειάς τους.



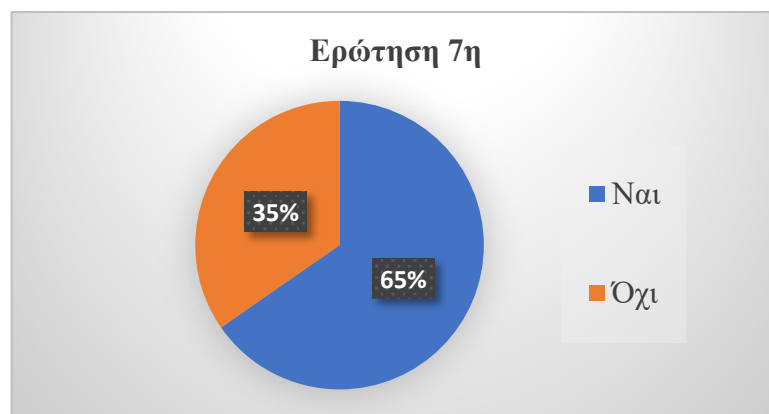
**Γράφημα 11:** Ερώτηση 5<sup>η</sup>

Η έκτη ερώτηση αφορά τη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη φωνή τους. Εάν δηλαδή την φροντίζουν ώστε να μην αλλοιώνεται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους («*Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους φροντίζετε τη φωνή σας ώστε να μην αλλοιώνεται;*») (Γραφ. 12). Η διαφορά στις απαντήσεις τους είναι πολλή μικρή, ωστόσο, οι περισσότερες (55%), απάντησαν ότι δεν φροντίζουν ιδιαίτερα τη φωνή τους, ώστε να είναι υγιής.



**Γράφημα 12:** Ερώτηση 6<sup>η</sup>

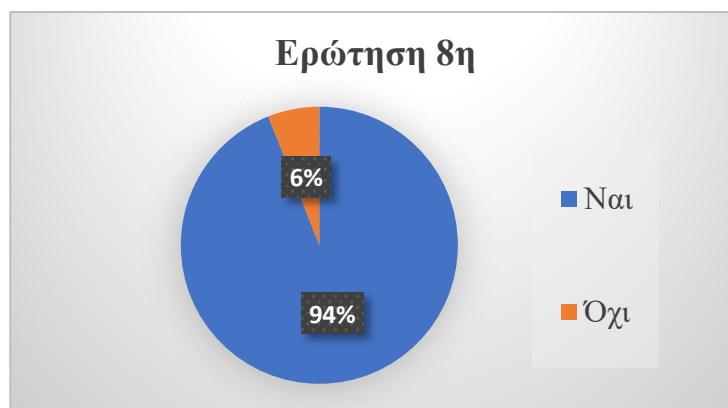
Στην έβδομη ερώτηση: «Μήπως έχετε προσέξει εάν ορισμένα προβλήματα της φωνής σας έχουν επηρεάσει τον τρόπο επικοινωνίας σας με τα νήπια;» (Γραφ. 13) το 65% του δείγματος απάντησε καταφατικά. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης των δραστηριοτήτων τους έχουν παρατηρήσει ότι διαφορετικά αντιλαμβάνονται τα νήπια την δραστηριότητα όταν η φωνή τους είναι υγιής και διαφορετικά όταν είναι παραμορφωμένη ή αλλοιωμένη. Μόνο το 35% απάντησε ότι η συμπεριφορά των νηπίων παραμένει σταθερή, ανεξάρτητα από την ποιότητα φωνής των νηπιαγωγών.



**Γράφημα 13:** Ερώτηση 7<sup>η</sup>

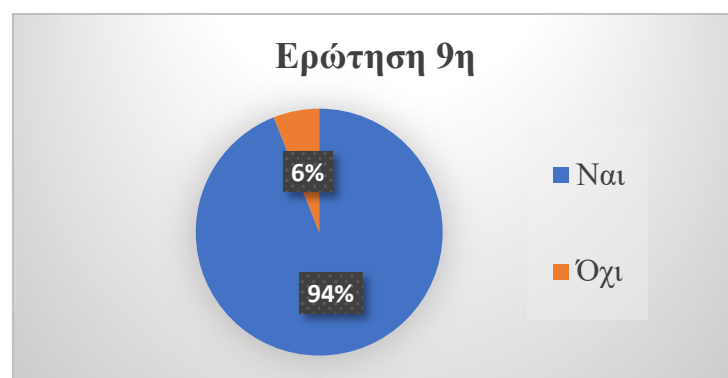
Η επόμενη ερώτηση (8<sup>η</sup>), η οποία είναι συναφή με την προηγούμενη (7<sup>η</sup>) αφορά την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας των νηπιαγωγών, σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη φωνή τους («Σε περίπτωση που αντιμετωπίζετε προβλήματα με τη φωνή σας, προσαρμόζετε ανάλογα τη μέθοδο διδασκαλίας σας, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία σας με τα νήπια;») (Γραφ. 14).

Τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης βρίσκονται σε αντίφαση με την προηγούμενη. Ενώ το 35% του δείγματος απάντησε ότι τα νήπια δεν επηρεάζονται από τυχόν αδυναμίες της φωνής τους, σ' αυτήν την ερώτηση, μόλις το 6% δεν προσαρμόζει τη διδασκαλία του, εάν αντιμετωπίζει προβλήματα με τη φωνή του.



Γράφημα 14: Ερώτηση 8<sup>η</sup>

Στην ένατη ερώτηση, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για την άποψή τους σχετικά με την ταχύτητα της ομιλίας, ως χαρακτηριστικό της φωνής τους. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν εάν «*Η γρήγορη ομιλία των νηπιαγωγών επηρεάζει την κατανόηση των λεγομένων τους από τα νήπια*» (Γραφ. 15). Σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί, 94%, απάντησαν καταφατικά, συμφωνώντας ότι ο ρυθμός ομιλίας τους επηρεάζει την πρόσληψη των λεγομένων τους από τα νήπια.

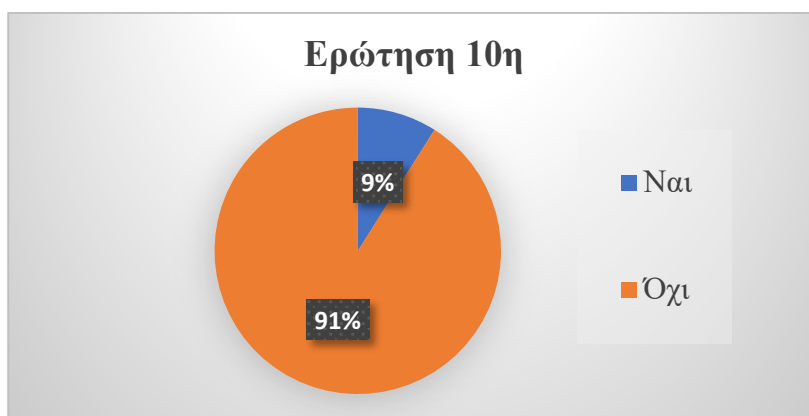


Γράφημα 15: Ερώτηση 9<sup>η</sup>

Η δέκατη ερώτηση αφορά άλλο ένα αμιγώς φωνητικό χαρακτηριστικό και συγκεκριμένα τον χρωματισμό της φωνής («*Ο χρωματισμός της φωνής σας είναι*

απαραίτητος μόνο κατά την ανάγνωση παραμυθιού.») (Γραφ. 16). Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, το 91%, δεν θεωρεί ότι είναι απαραίτητο οι νηπιαγωγοί να αλλάζουν το ηχόχρωμά τους μόνο κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός παραμυθιού.

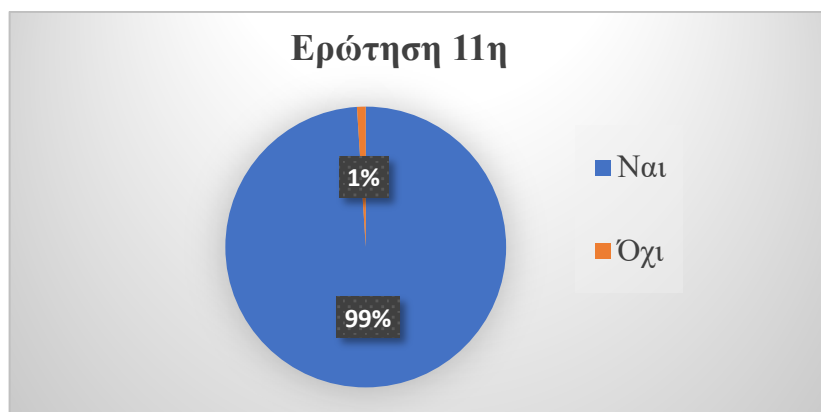
Μόνο το 9% απάντησε καταφατικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί φροντίζουν να αλλάζουν χρώματα στη φωνή τους σε αρκετές διδακτικές δραστηριότητες. Δεν χρησιμοποιούν τον χρωματισμό της φωνής μόνο κατά την ανάγνωση ενός παραμυθιού ή μιας διδακτικής ιστορίας.



Γράφημα 16: Ερώτηση 10<sup>η</sup>

Στην επόμενη ερώτηση (ερ. 11), οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για το χαρακτηριστικό της έντασης της φωνής («Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις αυξομειώσεις της έντασης στη φωνή σας») (Γραφ. 17). Συγκεκριμένα, η ερώτηση προσπαθεί να αποσαφηνίσει την άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση της αύξησης και της μείωσης της έντασης στη φωνή τους κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των διδακτικών δραστηριοτήτων. Στη δήλωση εάν τα νήπια αντιλαμβάνονται τις αυξομειώσεις της έντασης στη φωνή τους σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί, οι 297, απάντησαν καταφατικά και μόλις τρεις απάντησαν αρνητικά.

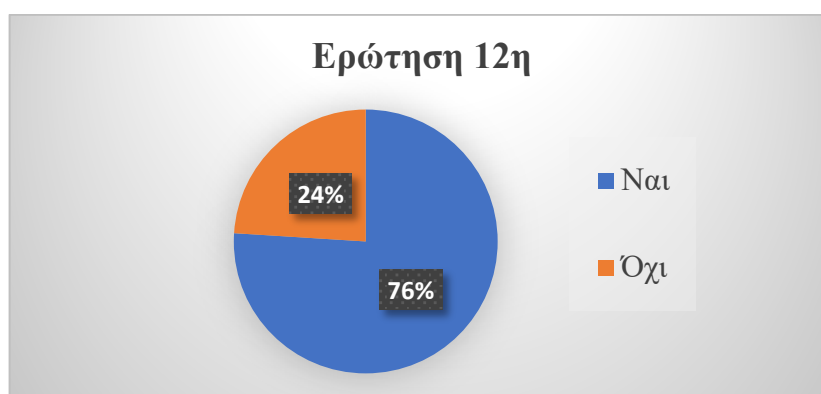




**Γράφημα 17: Ερώτηση 11<sup>η</sup>**

Η δωδέκατη ερώτηση (12<sup>η</sup>) αφορά τον τόνο της φωνής των νηπιαγωγών. Ρωτά τις νηπιαγωγούς για το εάν αυτός ο τόνος θα πρέπει να συνδυάζεται με άλλες παραμέτρους της μη λεκτικής επικοινωνίας, ώστε να γίνονται περισσότερο κατανοητά τα λεγόμενά τους («Ο τόνος της φωνής σας χρειάζεται να συνδυάζεται με κινήσεις, εκφράσεις ή στάσεις του σώματός σας για να κατανοήσουν τα παιδιά τα λεγόμενά σας.») (Γραφ. 18).

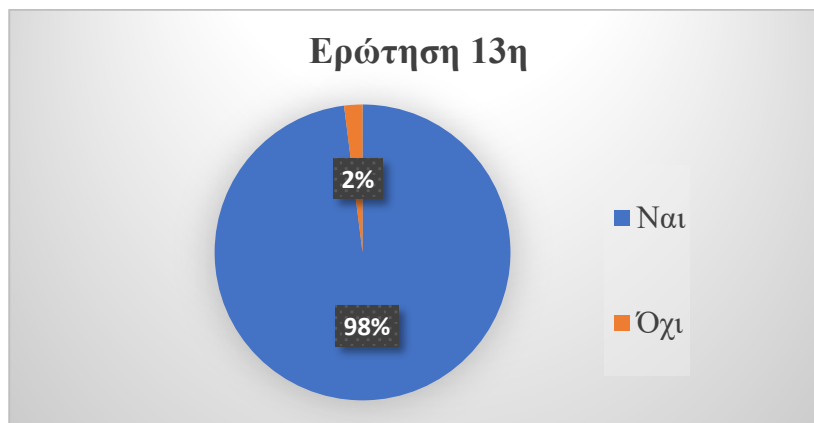
Το 76% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Δήλωσαν ότι φροντίζουν να χρησιμοποιούν το σύνολο του σώματός τους συνδυαστικά με τον τόνο της φωνής τους, προκειμένου να ενισχύσουν τη διδασκαλία τους. Από τις συμμετέχουσες μόνο το 24% απάντησε αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση.



**Γράφημα 18: Ερώτηση 12<sup>η</sup>**

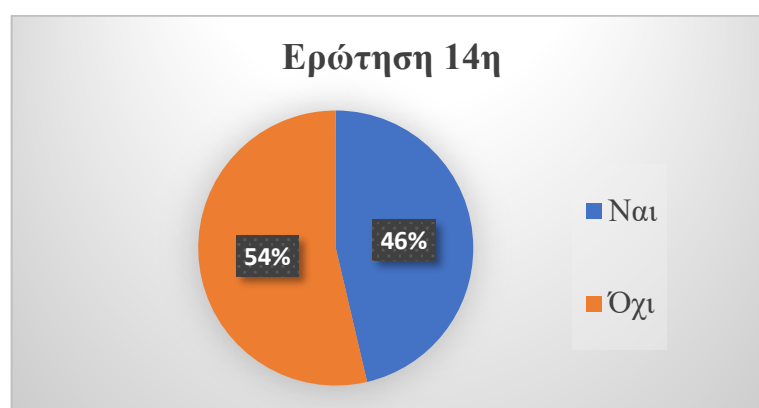
Η δέκατη τρίτη (13<sup>η</sup>) ερώτηση είναι περισσότερο στοχευμένη στον τόνο της φωνής και ζητάει από τις νηπιαγωγούς να απαντήσουν εάν τα νήπια είναι σε θέση να αντιληφθούν τους διαφορετικούς τόνους της φωνής τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας («Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τόνους της φωνής που

χρησιμοποιείτε για να «εμπλουτίσετε» τη διδακτική διαδικασία;») (Γραφ. 19). Από το δείγμα των 300 νηπιαγωγών, οι 294 απάντησαν θετικά στην ερώτηση και μόλις 6 απάντησαν αρνητικά.



Γράφημα 19: Ερώτηση 13<sup>η</sup>

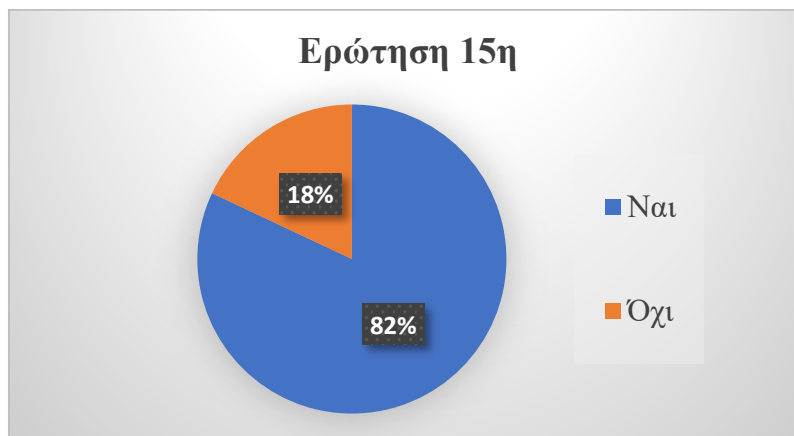
Στην επόμενη ερώτηση (14<sup>η</sup>) οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για το ύψος της φωνής. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν για το εάν πιστεύουν ότι η πολλή λεπτή φωνή επηρεάζει την κατανόηση των λεγομένων τους από τα νήπια («Μια πολλή λεπτή φωνή επηρεάζει την κατανόηση των λεγομένων σας από τα νήπια.») (Γραφ. 20). Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι σχεδόν ισόποσες, δεδομένου ότι το 54% απάντησε θετικά και το 46% απάντησε αρνητικά.



Γράφημα 20: Ερώτηση 14<sup>η</sup>

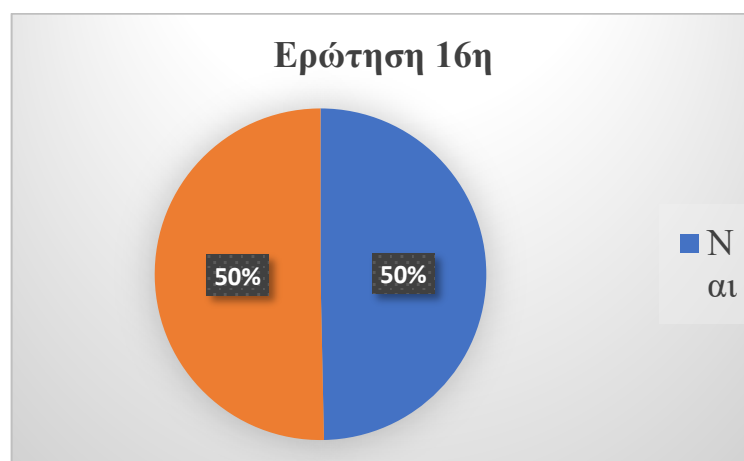
Η δέκατη πέμπτη ερώτηση (15<sup>η</sup>) ζητά την άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με τις λεκτικές πληρώσεις: «Η συνεχής χρήση επιφωνημάτων (εμ, χμ, α, ε) επηρεάζει την

προσοχή των νηπίων» (Γραφ. 21). Οι περισσότερες (82%) απάντησε ότι οι λεκτικές πληρώσεις όντως επηρεάζουν την προσοχή των νηπίων και κατ' επέκταση τη διδακτική διαδικασία. Μόνο το 18% απάντησε αρνητικά.



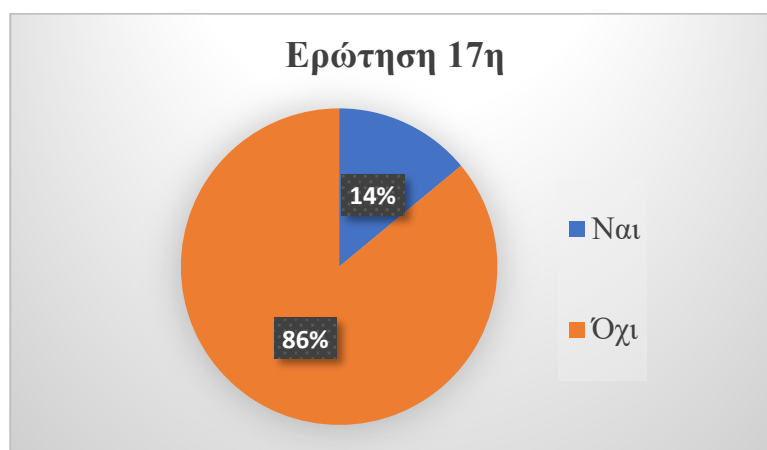
Γράφημα 21: Ερώτηση 15<sup>η</sup>

Η δέκατη έκτη ερώτηση (16<sup>η</sup>) προσπαθεί να αποσαφηνίσει την άποψη των νηπιαγωγών για το πώς η έκταση της φωνής επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία. Οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για το αν θεωρούν ότι οι νηπιαγωγοί με τη μεγαλύτερη έκταση φωνής πραγματοποιούν περισσότερο πετυχημένες μουσικές δραστηριότητες («Οι νηπιαγωγοί με μεγάλη έκταση φωνής υλοποιούν καλύτερα μουσικές δραστηριότητες») (Γραφ. 22). Οι απαντήσεις του δείγματος είναι ακριβώς ισόποσες, με το 50% να απαντά καταφατικά και το υπόλοιπο 50% να απαντά αρνητικά.



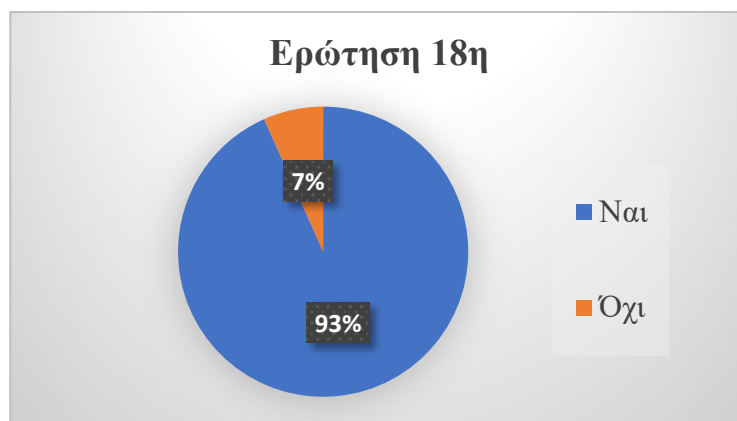
Γράφημα 22: Ερώτηση 16<sup>η</sup>

Στην επόμενη ερώτηση (17<sup>η</sup>) οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για την τυχόν συμμετοχή τους σε σεμινάρια που αφορούν την αποτελεσματική χρήση των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας («Έχετε συμμετάσχει σε βιωματικά ή άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν τη χρήση της φωνής των νηπιαγωγών κατά τη διδασκαλία;») (Γραφ. 23). Μόνο οι 42 (14%) από τις συμμετέχουσες απάντησε καταφατικά σ' αυτήν την ερώτηση, ενώ οι υπόλοιπες 258 (86%) απάντησαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα σχετικό σεμινάριο.



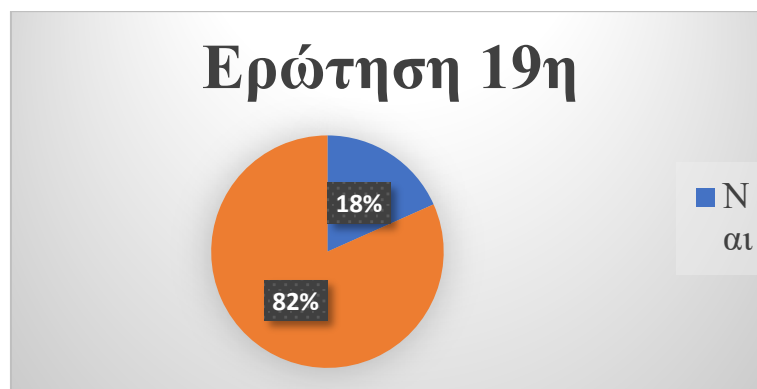
Γράφημα 23: Ερώτηση 17<sup>η</sup>

Η επόμενη ερώτηση (18<sup>η</sup>), η οποία είναι συναφής με την προηγούμενη (17<sup>η</sup>) ρωτά τις νηπιαγωγούς εάν επιθυμούν να συμμετάσχουν σε σεμινάρια που αφορούν την κατάλληλη χρήση της φωνής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας («Εάν υλοποιούνται σεμινάρια με αντικείμενο τη χρήση της φωνής κατά τη διδασκαλία, θα θέλατε να τα παρακολουθήσετε;») (γραφ. 24). Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες (93%) απάντησε θετικά στην ερώτηση, ενώ μόλις είκοσι (20) νηπιαγωγοί, αρνήθηκαν να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους σεμινάρια.



**Γράφημα 24:** Ερώτηση 18<sup>η</sup>

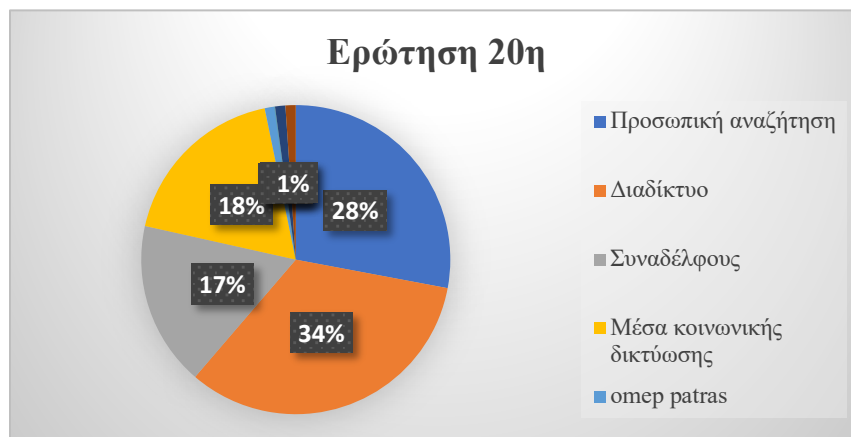
Η δέκατη ένατη ερώτηση (19<sup>η</sup>) είναι επίσης συναφής με την 17<sup>η</sup> και αφορά την ενημέρωση των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη σεμιναρίων σχετικών με την ορθή χρήση της φωνής κατά τη διδασκαλία («Γνωρίζετε εάν υπάρχουν σεμινάρια εστιασμένα στην ορθή χρήση της φωνής κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας;») (Γραφ. 25). Το ποσοστό που απάντησε αρνητικά, 82% είναι εξίσου μεγάλο με το ποσοστό που απάντησε αρνητικά στην 17<sup>η</sup> ερώτηση, ενώ μόλις το 18% των συμμετεχουσών είναι ενήμερο για τη διεξαγωγή σχετικών με τη φωνή σεμιναρίων.



**Γράφημα 25:** Ερώτηση 19<sup>η</sup>

Στην εικοστή ερώτηση (20<sup>η</sup>) οι νηπιαγωγοί που απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση (19<sup>η</sup>) ρωτήθηκαν για τις πηγές ενημέρωσής τους για τη διεξαγωγή σεμιναρίων σχετικών με την ορθή χρήση της φωνής («Εάν απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 19, μπορείτε να δηλώσετε με **X** από πού ενημερωθήκατε;») (Γραφ. 26). Το 34% απάντησε ότι ενημερώθηκε από το διαδίκτυο, το 28% έπειτα από προσωπική αναζήτηση, το 18% από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το 17% από τους/τις συναδέλφους/ισσες.

Υπάρχουν και τέσσερις μεμονωμένες απαντήσεις, οι οποίες αναφέρουν ως πηγές ενημέρωσης τον Ωτορινολαρυγγολόγο, το Πανεπιστήμιο αποφοίτησής τους, την μετεκπαίδευση που πραγματοποίησαν και το ΟΜΕΠ Πάτρας.



Γράφημα 26: Ερώτηση 20<sup>η</sup>

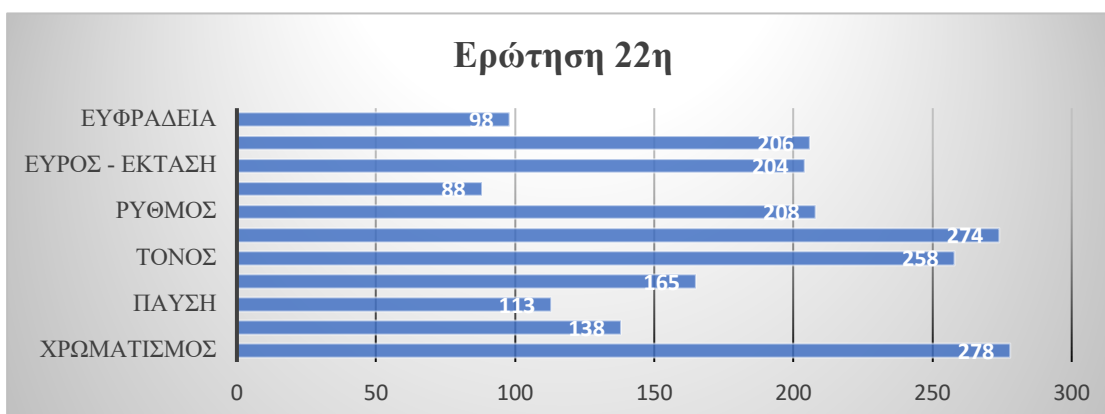
Η επόμενη ερώτηση (21<sup>η</sup>) ζητά από τις νηπιαγωγούς να απαντήσουν συγκεκριμένα σε ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιούν περισσότερο τη φωνή τους («Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες χρησιμοποιείτε περισσότερο τη φωνή σας ως «εργαλείο» της διδασκαλίας σας; (παρακαλώ σημειώστε με X)») (Γραφ. 27). Όπως φαίνεται από το παρακάτω σχεδιάγραμμα, η πλειοψηφία του δείγματος και συγκεκριμένα οι 186 ερωτηθείσες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τη φωνή τους όταν πραγματοποιούν δραστηριότητα με το κουκλοθέατρο.

Οι 182 νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν τη φωνή τους ως διδακτικό εργαλείο όταν χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι, 164 από αυτές όταν πραγματοποιούν μουσικοκινητικές δραστηριότητες και 153 από αυτές όταν διαβάζουν παραμύθι. Οι 144 από τις συμμετέχουσες απάντησε ότι τη χρησιμοποιούν σε ψυχοκινητικές δραστηριότητες ενώ μόνο οι 128 απάντησαν ότι τη χρησιμοποιούν σε όλες τις διδακτικές δραστηριότητες. Οι λιγότερες απαντήσεις (15 νηπιαγωγοί) αφορούν τη διδακτική ενότητα της πληροφορικής.



**Γράφημα 27:** Ερώτηση 21<sup>η</sup>

Η εικοστή δεύτερη ερώτηση (22<sup>η</sup>) αφορά τις γνώσεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά («Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι ανήκουν στα χαρακτηριστικά της φωνής; (παρακαλώ σημειώστε με x)») (Γραφ. 28). Η πλειοψηφία του δείγματος και μάλιστα οι 278, δήλωσαν τον χρωματισμό, οι 274 την ένταση και οι 258 τον τόνο. Λιγότερες ήταν οι απαντήσεις σχετικά με τον ρυθμό, 208, το ύψος, 206 και την έκταση, 204. Οι λιγότερες απαντήσεις βρέθηκαν στην προφορά, 138, στην παύση, 113, στην ευφράδεια, 98 και τέλος, στα λεκτικά επιφωνήματα, 88.

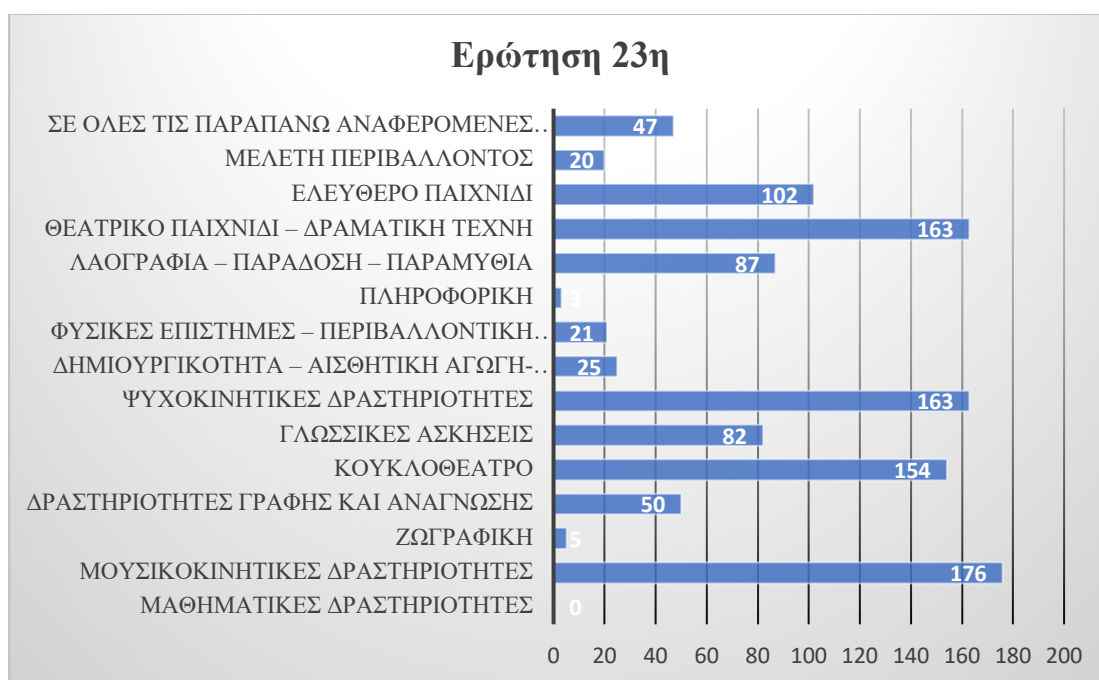


**Γράφημα 28:** Ερώτηση 22<sup>η</sup>

Η τελευταία ερώτηση (23<sup>η</sup>) ζητά από τις νηπιαγωγούς να απαντήσουν σε ποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες αυξάνουν την ένταση της φωνής τους («Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες συνήθως αυξάνετε περισσότερο την ένταση της φωνής σας;

(παρακαλώ σημειώστε με x)» (Γραφ. 29). Βάσει του παρακάτω σχεδιαγράμματος, οι περισσότερες, 176, απάντησαν ότι την αυξάνουν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων. Οι 163 ανέφεραν ότι ως την αυξάνουν όταν πραγματοποιούν ψυχοκινητικές δραστηριότητες και θεατρικό παιχνίδι και 154 κατά τη διάρκεια του κουκλοθέατρου.

Οι 87 από τις 300 συμμετέχουσες νηπιαγωγούς απάντησαν ότι αυξάνουν την ένταση κατά την ανάγνωση παραμυθιού, 82 κατά τη διάρκεια διεξαγωγής γλωσσικών ασκήσεων και μόλις 47 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι αυξάνουν την ένταση της φωνής τους σε όλες τις διδακτικές δραστηριότητες. Οι λιγότερες απαντήσεις σημειώθηκαν για τις δραστηριότητες της μελέτης περιβάλλοντος (20) για τις φυσικές επιστήμες (21) και για την αισθητική αγωγή (25). Ακόμα λιγότερες ήταν οι απαντήσεις για την ζωγραφική και συγκεκριμένα, μόλις 5, και για την πληροφορική μόνο 3.



**Γράφημα 29: Ερώτηση 23<sup>η</sup>**

### **6.3. Παρουσίαση – Περιγραφή των αρχείων ήχου που αναλύθηκαν μέσω του Praat.**

Το δεύτερο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας αποτελείται από δέκα αρχεία ήχου, τα οποία αφορούν ηχογραφήσεις δραστηριοτήτων των δέκα νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι δραστηριότητες που ηχογραφήθηκαν επιλέχθηκαν από



τις ίδιες τις νηπιαγωγούς. Όπως θα φανεί και στην ανάλυση του κάθε αρχείου ήχου, οκτώ από τις δέκα νηπιαγωγούς επέλεξαν να ηχογραφήσουν την αφήγηση ενός παραμυθιού, μία νηπιαγωγός επέλεξε να ηχογραφήσει μια ομαδική δραστηριότητα ζωγραφικής και η δέκατη νηπιαγωγός επέλεξε να ηχογραφήσει μια μουσική δραστηριότητα.

Σ' αυτήν την υποενότητα, έγινε προσπάθεια να αναλυθεί κάθε αρχείο ήχου ξεχωριστά και να φανούν τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, μέσω της κυματομορφής και των διαγραμμάτων που προσφέρει το λογισμικό PRAAT. Τα διαγράμματα που θα παρουσιαστούν και θα επεξεργαστούν δεν αντιστοιχούν στο σύνολο των δέκα λεπτών της ηχογράφησης, παρά μόνο η πρώτη εικόνα που παρουσιάζεται σε κάθε ανάλυση αρχείου και η οποία αφορά την κυματομορφή. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο διάγραμμα που παρουσιάζεται σε κάθε ανάλυση αρχείου ήχου, αφορά ένα τυχαίο σημείο της αφήγησης. Έπειτα, παρουσιάζεται το διάγραμμα που απεικονίζει την υψηλότερη τιμή ύψους και έντασης και τέλος, το διάγραμμα που απεικονίζει τη χαμηλότερη τιμή ύψους και έντασης.

Συνολικά, περιγράφονται τέσσερις εικόνες για τη μέγιστη και μικρότερη τιμή της έντασης μαζί με τη μέση τιμή της έντασης που σημειώνεται στα συγκεκριμένα χρονικά αποσπάσματα. Οι επόμενες τέσσερις εικόνες αφορούν τη μέγιστη και μικρότερη τιμή του ύψους, όπως και τη μέση τιμή του ύψους στα αντίστοιχα χρονικά αποσπάσματα. Αυτές οι εικόνες βρίσκονται στο παράρτημα, ώστε να είναι ευανάγνωστο το κείμενο.

Το λογισμικό PRAAT επιτρέπει την παραγωγή διαγραμμάτων και φασματογραφημάτων ανά 10 δευτερόλεπτα ηχογραφημένου αρχείου. Έτσι, η ερευνήτρια επέλεξε να παρουσιάσει τα διαγράμματα στα οποία αποτυπώνονται με μεγαλύτερη ευκρίνεια τα φωνητικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών. Τα χαρακτηριστικά που θα μελετηθούν συγκεκριμένα είναι ο τόνος, η ένταση, το ύψος, οι λεκτικές πληρώσεις, το ηχόχρωμα και ο ρυθμός. Το λογισμικό PRAAT όμως, επιτρέπει την εξαγωγή διαγραμμάτων για τα χαρακτηριστικά του ύψους και της έντασης της φωνής. Τα υπόλοιπα τέσσερα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά, ο τόνος, ο ρυθμός, το ηχόχρωμα και τα λεκτικά επιφωνήματα, θα αναλυθούν και θα σχολιαστούν μεμονωμένα από την ερευνήτρια.

Συγκεκριμένα, το χαρακτηριστικό του τόνου, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος στην υποενότητα 4.3, μελετάται με διαφορετικό τρόπο από τον/την κάθε ερευνητή/τρια, ανάλογα με τον σκοπό της έρευνάς τους. Στη συγκεκριμένη διατριβή, η ερευνήτρια επέλεξε να μελετήσει το χαρακτηριστικό του τόνου ποιοτικά,

χρησιμοποιώντας επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως βρέθηκαν στη σχετική βιβλιογραφία.

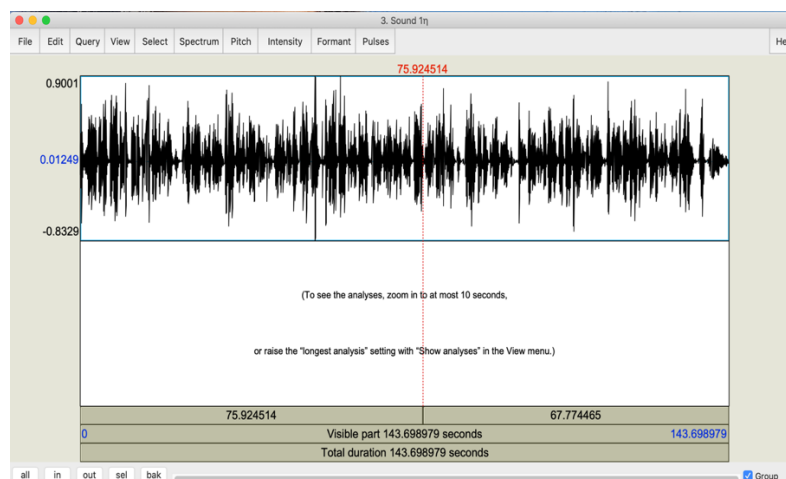
Όσον αφορά την ανάλυση κάθε ηχογράφησης ξεχωριστά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ύψος της φωνής προβάλλεται με μια μπλε γραμμή στο διάγραμμα. Δεξιά του παραθύρου, εμφανίζονται τρεις τιμές του ύψους. Το κατώτατο ορατό εύρος του ύψους, όπως ορίζει το Praat είναι 75 Hz, το ανώτατο όριο στην κορυφή, 500 Hz και ενδιάμεσα, ανάλογα με τη θέση του δρομέα εμφανίζεται η τιμή του ύψους.

Αντίστοιχα, το χαρακτηριστικό της έντασης εμφανίζεται στο διάγραμμα με πράσινο χρώμα και αναγράφονται επίσης τρεις τιμές. Η πρώτη τιμή στο κατώτατο σημείο είναι 50 Db, η ανώτατη 100 Db και ενδιάμεσα, ανάλογα με τη θέση του δρομέα, εμφανίζεται η τιμή της έντασης. Βέβαια, το λογισμικό Praat επιτρέπει την αλλαγή των προτεινόμενων τιμών τόσο του ύψους όσο και της έντασης, ανάλογα με τις ανάγκες και το σκοπό της έρευνας, στην οποία χρησιμοποιείται. Για την παρούσα διατριβή η ερευνήτρια δεν τροποποίησε τις προτεινόμενες τιμές των δημιουργών του λογισμικού, αλλά τις άφησε όπως αναγράφονται, αφού κανένα από τα αρχεία ήχου που συγκέντρωσε δεν απέκλινε από αυτές τις τιμές.

Όσον αφορά τις δέκα ηχογραφήσεις:

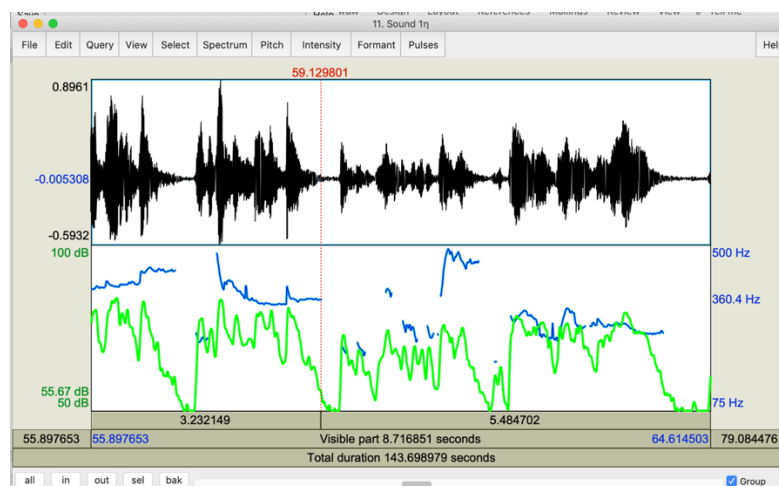
### **Ηχογράφηση 1"**

Ξεκινώντας από την ανάλυση της πρώτης ηχογράφησης, η νηπιαγωγός επέλεξε να διαβάσει στα παιδιά τον κλασικό μύθο του Αισώπου: «Ο λαγός και η χελώνα». Όπως προαναφέρθηκε, στο πάνω μέρος του παραθύρου του PRAAT παρουσιάζεται η κυματομορφή και στο δεύτερο μέρος το διάγραμμα.



**Εικόνα 1**

Στην εικόνα 1 αποτυπώνεται η κυματομορφή της φωνής της νηπιαγωγού από τη συνολική ηχογράφιση της διδακτικής δραστηριότητας.



Εικόνα 2

Η εικόνα 2 αναπαριστά ένα τυχαίο απόσπασμα από το αρχείο ήχου. Η πράσινη γραμμή αποτυπώνει το χαρακτηριστικό της έντασης, το οποίο δεν παρουσιάζει σημαντικές αυξομειώσεις, αφού η νηπιαγωγός δεν χρειάστηκε να διακόψει την ανάγνωσή της ή να αυξήσει απότομα την ένταση της φωνής για κάποιο συγκεκριμένο λόγο.

Επίσης, στην ίδια εικόνα, αναπαρίσταται με μπλε χρώμα το διάγραμμα του ύψους, το οποίο επίσης δεν εμφανίζει αξιοσημείωτες διακυμάνσεις. Όπως φαίνεται και από τις εικόνες που βρίσκονται στο παράρτημα, δεν υπάρχει εμφανής διαφοροποίηση στα χαρακτηριστικά της έντασης και του ύψους στα διάφορα σημεία της ανάγνωσης. Φαίνεται ότι το ύψος της φωνής παρουσιάζει αυξομειώσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, σε συνάρτηση με τις αυξομειώσεις της έντασης, οι οποίες ακολουθούν το αντίστοιχο τμήμα της κυματομορφής που επιλέχθηκε.

Στις εικόνες 3 και 4 (βλ. παράρτημα), έχει επιλεγθεί το κομμάτι της αφήγησης, το οποίο βάσει της κυματομορφής εμφανίζει την υψηλότερη ένταση. Η μέση τιμή της έντασης σε εκείνο το σημείο είναι 74,16 dB, ενώ η υψηλότερη ένταση στη φωνή της νηπιαγωγού ήταν τα 85,91 dB. Στις εικόνες 5 και 6 (βλ. παράρτημα), επιλέχθηκε το κομμάτι της αφήγησης, το οποίο στηριζόμενο και πάλι στη συνολική κυματομορφή της ηχογράφησης, εμφάνιζε την χαμηλότερη ένταση. Έτσι, η μέση τιμή της έντασης σε εκείνο το σημείο είναι 68,77 dB και η χαμηλότερη τιμή της έντασης είναι 41,43 dB.

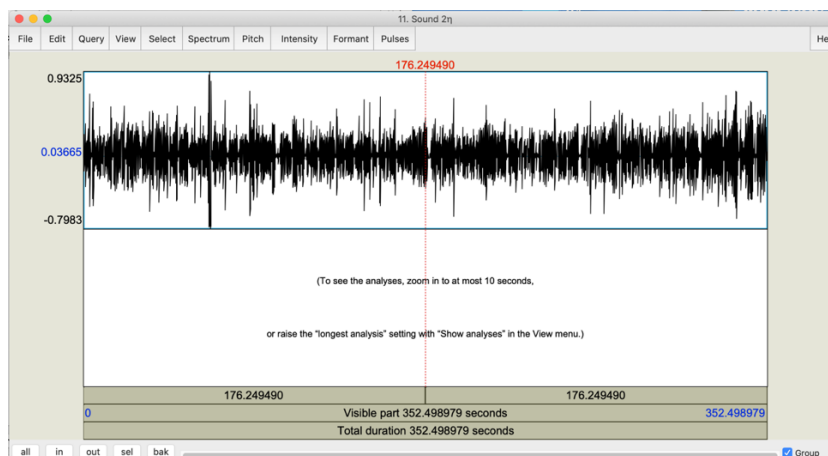
Στις εικόνες 7 και 8 (βλ. παράρτημα) αποτυπώνεται η μέση τιμή ύψους 376,83 Hz με μέγιστη τιμή ύψους τα 478,53 Hz, βάσει της υψηλότερης τιμής που σημειώνεται στην κυματομορφή. Αντίστοιχα, στις εικόνες 9 και 10 (βλ. παράρτημα) σημειώνεται ως μέση τιμή τα 228,73 Hz με τη μικρότερη τιμή ύψους τα 81,80 Hz, βάσει και πάλι της χαμηλότερης τιμής ύψους που εμφανίζεται στη συνολική κυματομορφή της ηχογράφησης.

Τέλος, η νηπιαγωγός χωρίς να χρησιμοποιήσει κανένα λεκτικό επιφώνημα που να διακόπτει τη ροή της ανάγνωσής της και με σταθερό ρυθμό στην ανάγνωσή της, αξιοποίησε ταυτόχρονα και το ηχόχρωμα της φωνής της. Μ' αυτόν τον τρόπο, κατάφερε να κεντρίσει και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων, καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Δεδομένων των παραπάνω χαρακτηριστικών φαίνεται ότι η νηπιαγωγός υιοθετεί έναν σταθερό, ήρεμο και παιχνιδιάρικο τόνο στη φωνή της, χωρίς να είναι μονότονος, καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης του μύθου. Στο γεγονός αυτό συνέβαλαν και τα νήπια, τα οποία δεν διέκοψαν καθόλου τη νηπιαγωγό, κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Οπότε δεν χρειάστηκε από την πλευρά της να διαφοροποιήσει τον τόνο της φωνής της, αλλά παρέμεινε ο ίδιος κατά τη διάρκεια της συνολικής ανάγνωσης.

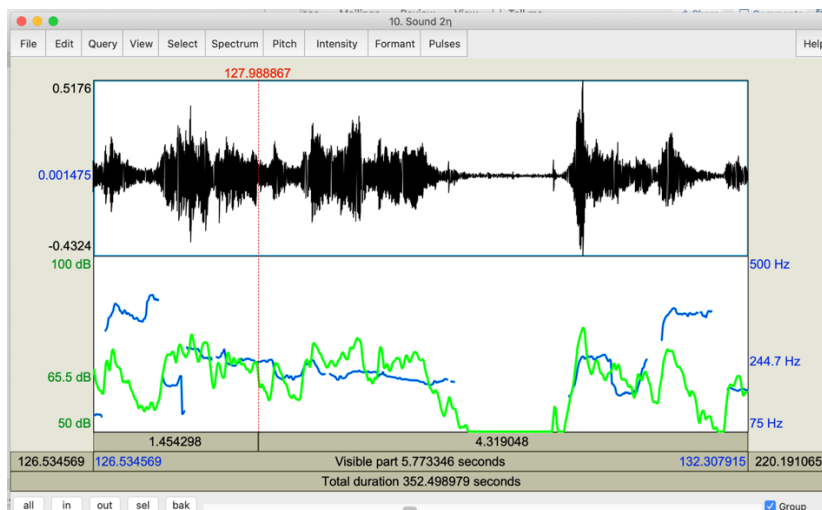
### Ηχογράφηση 2<sup>η</sup>

Η επόμενη ηχογράφηση που αναλύεται αφορά την ανάγνωση του παραμυθιού «*Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια*», στο πλαίσιο μαθηματικών δραστηριοτήτων. Όπως συνέβη στην προηγούμενη ηχογράφηση, έτσι και σε αυτήν, τα νήπια δεν διέκοψαν την νηπιαγωγό για κάποιο λόγο, καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης.



Εικόνα 11

Η παραπάνω εικόνα παρουσιάζει την κυματομορφή της φωνής της δεύτερης ηνιαγωγού από την συνολική ηχογράφιση της διδακτικής δραστηριότητας.



Εικόνα 12

Στην παραπάνω εικόνα αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά της έντασης και του ύψους, από ένα τυχαίο απόσπασμα της ηχογράφησης, μέσω του διαγράμματος που προσφέρει το λογισμικό Praat. Τα διαγράμματα στις εικόνες 13 και 14 (βλ. παράρτημα) αναπαριστούν την υψηλότερη τιμή έντασης της ηχογράφησης από την ανάγνωση του παραμυθιού. Ως μέση τιμή έντασης του σημείου αποτελούν τα 70,10 dB, ενώ η μέγιστη τιμή είναι τα 79,85 dB. Στις εικόνες 15 και 16 (βλ. παράρτημα) ως χαμηλότερη τιμή έντασης εμφανίζονται τα 43,69 dB στο απόσπασμα με μέση τιμή έντασης τα 67,33 dB.

Αντίστοιχα, στις εικόνες 17 και 18 (βλ. παράρτημα) η μέση τιμή ύψους του αποσπάσματος είναι 305,29 Hz με την υψηλότερη τιμή στα 486,81 Hz και στις εικόνες 19 και 20 (βλ. παράρτημα), η μέση τιμή είναι 256,79 Hz με την χαμηλότερη τιμή ύψους στα 81,23 Hz.

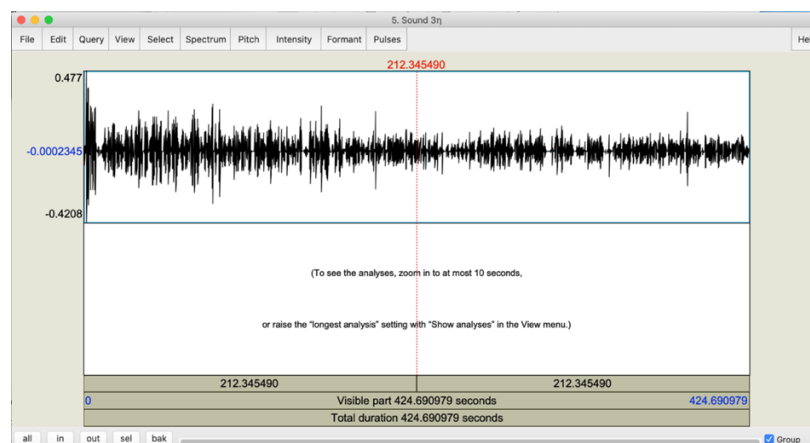
Σύμφωνα με τις εικόνες, η ένταση της φωνής της ηνιαγωγού ακολουθεί μια σταθερή πορεία. Η απότομη πτώση της έντασης γίνεται στα σημεία στα οποία σταματά για λίγο την ανάγνωσή της η ηνιαγωγός, ενώ στα σημεία που διαβάζει, το διάγραμμα της έντασης παραμένει σταθερό, χωρίς ενδείξεις για απότομες αυξομειώσεις. Το ίδιο επισημαίνεται και από το διάγραμμα που αναπαριστά το ύψος.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνδυαστικά με την αλλαγή στο ηχόχρωμα της φωνής, δίνουν ζωντάνια και παραστατικότητα στην ανάγνωση. Ούτε η δεύτερη

νηπιαγωγός δεν χρησιμοποίησε λεκτικές πληρώσεις στην ανάγνωσή της, ενώ ο ρυθμός ανάγνωσής της ήταν ιδιαίτερα σταθερός, ζωηρός και βατός για την ηλικία των παιδιών. Επίσης, ο τόνος που επέλεξε να χρησιμοποιήσει δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του παραμυθιού. Παρατηρούνται μικρές διακυμάνσεις κυρίως στην αρχή και στο τέλος της ανάγνωσης, όπου ο τόνος αυξάνεται απότομα, ενώ στη μέση της αφήγησης, παραμένει σταθερός. Συνολικά, χρησιμοποιεί έναν φιλικό και χιουμοριστικό τόνο, δεδομένης της ιστορίας που επέλεξε να αφηγηθεί, κεντρίζοντας και διατηρώντας το ενδιαφέρον και την προσοχή των νηπίων.

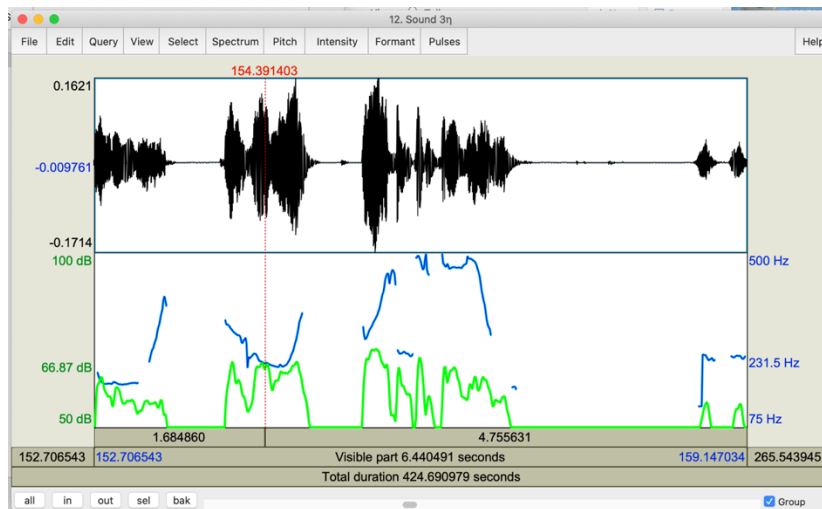
### **Ηχογράφηση 3<sup>η</sup>**

Η τρίτη νηπιαγωγός επέλεξε να ηχογραφήσει την ανάγνωση του παραμυθιού «Σεβαστιανός ο φοβερός», με σκοπό την εκμάθηση καλών τρόπων και σωστής συμπεριφοράς.



**Εικόνα 21**

Η πρώτη εικόνα στην ανάλυση κάθε αρχείου ήχου, αναπαριστά, αναπαριστά όπως έχει ήδη λεχθεί, την κυματομορφή της φωνής της νηπιαγωγού από τη συνολική ηχογράφηση της δραστηριότητας.



**Εικόνα 22**

Στην εικόνα 22 αναπαρίστανται το διάγραμμα της έντασης και του ύψους από ένα τυχαίο σημείο της ηχογράφησης. Όπως φαίνεται από την εικόνα, τόσο η ένταση όσο και το ύψος παρουσιάζουν ορατές διακυμάνσεις. Η διαφορά στην ανάγνωση της συγκεκριμένης νηπιαγωγού με τις αναγνώσεις των προηγούμενων νηπιαγωγών βρίσκεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη μειώνει εντελώς την ένταση της φωνής της. Σε ορισμένα σημεία διαβάζει ψιθυριστά, εξυπηρετώντας τον σκοπό της ανάγνωσης και σε άλλα μιλά με σταθερή ένταση, χωρίς να υπάρχει κάποιο σημείο στην ανάγνωσή της, όπου να αυξάνει απότομα την ένταση της φωνής της. Το ίδιο συμβαίνει και με το χαρακτηριστικό του ύψους.

Όσον αφορά τα υψηλότερα και χαμηλότερα σημεία έντασης και ύψους, στις εικόνες 23 και 24 (βλ. παράρτημα) η μέση τιμή της έντασης είναι 68,37 dB με μέγιστη τιμή έντασης τα 77,06 dB και στις εικόνες 25 και 26 (βλ. παράρτημα) η μέση τιμή της έντασης του αποσπάσματος είναι 48,68 dB με την μικρότερη τιμή έντασης τα -15,41 dB. Στις εικόνες 27 και 28 (βλ. παράρτημα) φαίνεται ότι με μέση τιμή τα 262,48 Hz η μέγιστη τιμή ύψους του αποσπάσματος είναι 377,85 Hz. Από την άλλη, στις εικόνες 29 και 30 (βλ. παράρτημα) με μέση τιμή ύψους τα 218,08 Hz, η μικρότερη τιμή ύψους σημειώνεται στα 152,92 Hz.

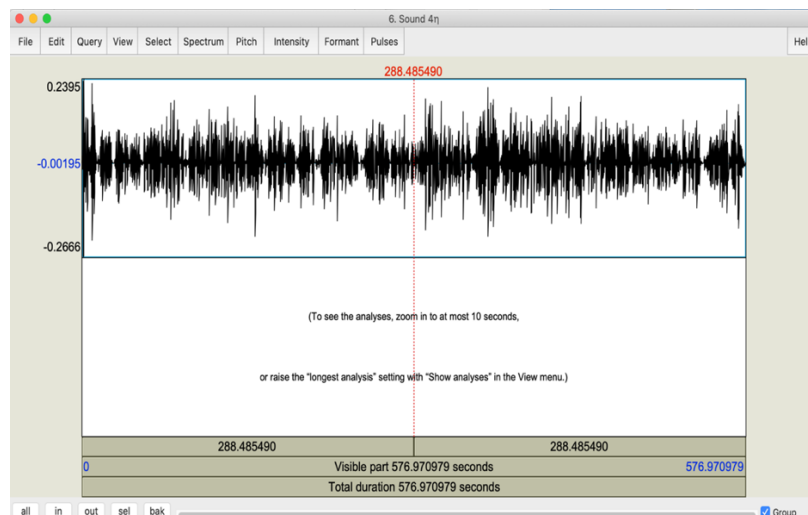
Σε συνδυασμό με τον σταθερό ρυθμό ανάγνωσης και τις εναλλαγές στο ηχόχρωμα της φωνής της, η νηπιαγωγός διατήρησε αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την ησυχία που παρατηρείται στην ηχογράφηση. Παρ' όλο που υπήρχαν ορισμένες ομιλίες νηπίων, η νηπιαγωγός δεν χρησιμοποίησε λεκτικές πληρώσεις, αλλά δεν χρειάστηκε και να διακόψει την αφήγησή

της για να τους επιβληθεί. Προφανώς, η βλεμματική επαφή ήταν αρκετή για να επιστρέψουν τα νήπια την προσοχή τους στην ακρόαση του παραμυθιού.

Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός επέλεξε έναν απαλό τόνο στη φωνή της, ο οποίος συχνά εναλλασσόταν μ' έναν περισσότερο παιχνιδιάρικο τόνο, προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή των νηπίων. Μ' αυτόν τον τρόπο, κέντρισε το ενδιαφέρον των νηπίων και κατάφερε να το διατηρήσει αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης.

### Ηχογράφηση 4"

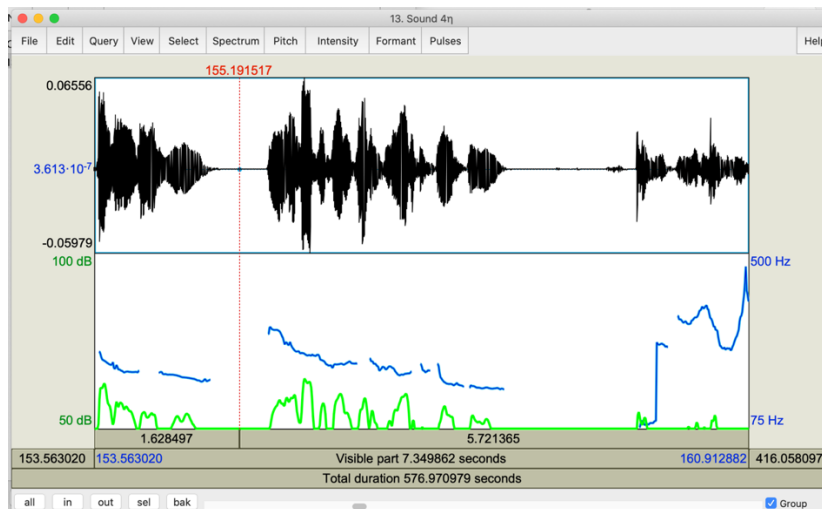
Η επόμενη νηπιαγωγός ηχογράφησε την αφήγηση του παραμυθιού «*Η μεγάλη περιπέτεια του Χέρμπι*», το οποίο αφορά τις περιπέτειες ενός μικρού σκαντζόχοιρου, που θα «πέσει» για πρώτη φορά σε χειμερία νάρκη.



Εικόνα 31

Η παραπάνω εικόνα παρουσιάζει την κυματομορφή της φωνής της νηπιαγωγού καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού. Συγκριτικά με τις προηγούμενες τρεις κυματομορφές, στη συγκεκριμένη τα κύματα είναι περισσότερο έντονα.





Εικόνα 36

Στην εικόνα 36 παρουσιάζεται το διάγραμμα από ένα τυχαίο απόσπασμα της δεκάλεπτης ανάγνωσης του παραμυθιού, το οποίο αναπαριστά την ένταση και το ύψος της φωνής της νηπιαγωγού. Στις εικόνες 32 και 34 (βλ. παράρτημα) αναπαρίστανται τα υψηλότερα και χαμηλότερα σημεία που σημείωσε η ένταση, βάσει της κυματομορφής. Μέσα από τα διαγράμματα φαίνεται ότι η συγκεκριμένη νηπιαγωγός μειώνει εντελώς σε κάποια σημεία της αφήγησης την ένταση της φωνής της και την αυξάνει όταν αφηγείται, χωρίς όμως να την αυξάνει σε υπερβολικό βαθμό.

Φαίνεται λοιπόν, ότι η ένταση της φωνής της παρουσιάζει αξιοσημείωτες διακυμάνσεις. Επιπλέον, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των νηπίων που μιλούν, αναφέρει μόνο τα ονόματά τους, με την ίδια ένταση φωνής που αφηγείται το παραμύθι. Στις εικόνες 32 και 33 (βλ. παράρτημα) η μέση τιμή έντασης είναι τα 60,22 dB με τη μέγιστη τιμή να σημειώνεται στα 71,49 dB, ενώ στις εικόνες 34 και 35 (βλ. παράρτημα), η μέση τιμή έντασης είναι 49,59 dB με τη μικρότερη τιμή έντασης στα -11,55 dB.

Όσον αφορά το υψηλότερο σημείο που έφτασε το ύψος της φωνής της είναι τα 519,34 Hz με μέση τιμή του αποσπάσματος τα 275,82 Hz (εικ. 37 & 38, βλ. παράρτημα), ενώ η χαμηλότερη τιμή ύψους σημειώνεται στα 95,16 Hz με μέση τιμή αντίστοιχα του αποσπάσματος τα 267,95 Hz (εικ. 39 & 40, βλ. παράρτημα).

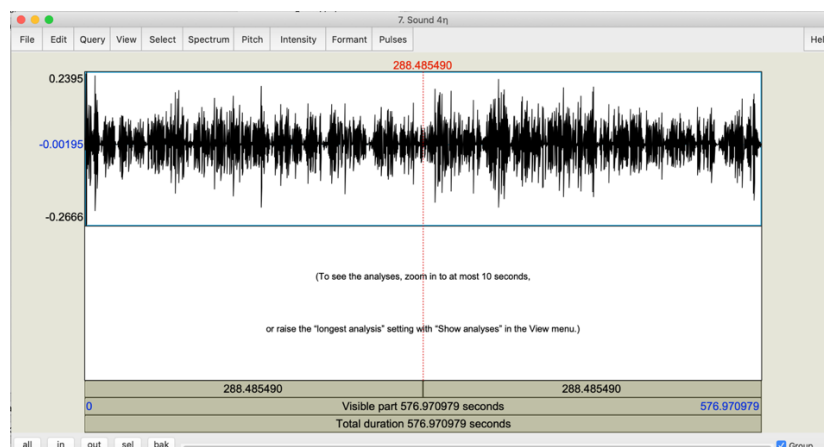
Με παρόμοιο τρόπο αφήγησης που κινήθηκαν οι προηγούμενες νηπιαγωγοί κινείται και η συγκεκριμένη, η οποία επίσης δεν χρησιμοποίησε λεκτικές πληρώσεις στην αφήγησή της. Δεν παρέκκλινε από την αφήγησή της, παρά μόνο αναφέρθηκε σε μερικά παιδιά με τα ονόματά τους, προκειμένου να τα συνενώσει και να επιστρέψουν την προσοχή τους στη δραστηριότητα της αφήγησης. Παρ' όλο που το PRAAT δεν επιτρέπει τη

γραφική αναπαράσταση του ρυθμού και της εναλλαγής του ηχοχρώματος της φωνής, η τέταρτη νηπιαγωγός, αφηγήθηκε το παραμύθι με σταθερό ρυθμό, χωρίς να βιάζεται να ολοκληρώσει το παραμύθι και αλλάζοντας το ηχοχρώμα της φωνής της, εξυπηρετώντας πάντα τον σκοπό της ανάγνωσης.

Και η τέταρτη νηπιαγωγός αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά της φωνής της υιοθέτησε έναν ζεστό, ήρεμο και ιδιαίτερα φιλικό τόνο στη φωνή, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποίησε σε ορισμένα σημεία της αφήγησής της έναν εμφατικό και προστακτικό τόνο. Έτσι, κατάφερε να συντείσει τα νήπια που δεν παρακολουθούσαν την αφήγηση και να τα προτρέψει να επιστρέψουν την προσοχή τους στη δραστηριότητα.

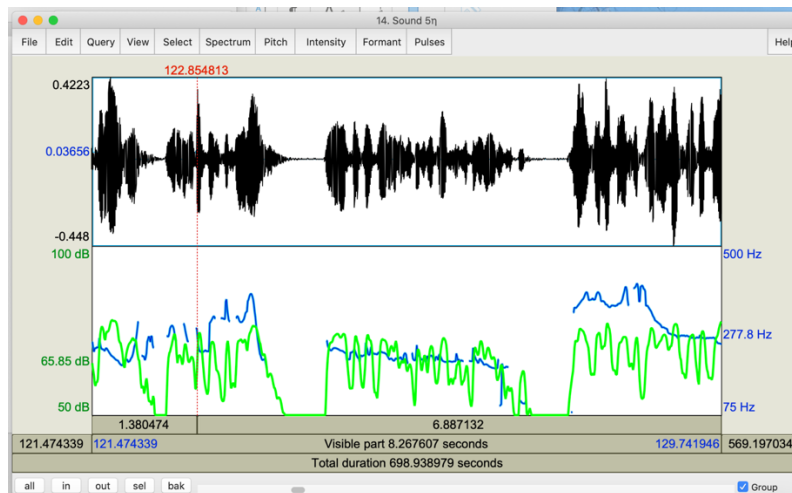
### Ηχογράφηση 5<sup>η</sup>

Η επόμενη νηπιαγωγός επέλεξε να ηχογραφήσει την αφήγηση του παραμυθιού «Ο Τρι το τριγωνάκι», το οποίο αφορά τη χριστουγεννιάτικη περιπέτεια ενός τριγώνου που σημαίνει τα κάλαντα.



Εικόνα 41

Στην παραπάνω εικόνα αποτυπώνεται η κυματομορφή της φωνής της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της συνολικής αφήγησης του παραμυθιού. Τα νήπια δεν παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της αφήγησης παρά μόνο για να κάνουν ερωτήσεις σχετικές με το παραμύθι κι έτσι η κυματομορφή δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτες διακυμάνσεις.



**Εικόνα 42**

Η παραπάνω εικόνα αποτυπώνει τη σχηματική αναπαράσταση της έντασης και του ύψους της φωνής της νηπιαγωγού από ένα τυχαίο σημείο της αφήγησης. Φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά της έντασης και του ύψους της φωνής ακολουθούν κοινή πορεία, χωρίς να αποκλίνουν. Στα σημεία δηλαδή που αυξάνεται το ύψος αυξάνεται συνακόλουθα και η ένταση.

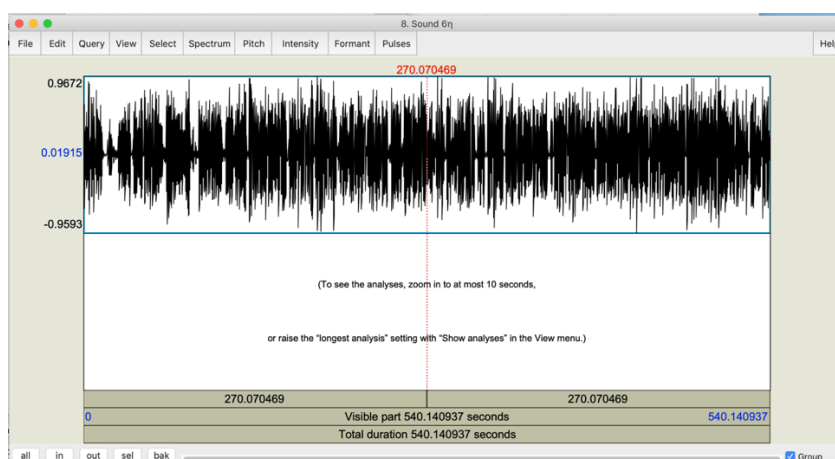
Συγκεκριμένα, στις εικόνες 43 και 44 (βλ. παράρτημα) η μέγιστη τιμή της έντασης φτάνει τα 80,20 dB, με μέση τιμή του ηχογραφημένου αποσπάσματος τα 70,94 dB, ενώ στις εικόνες 45 και 46 (βλ. παράρτημα) η μέση τιμή είναι 68,78 dB και η χαμηλότερη τιμή έντασης τα 39,17 dB. Όσον αφορά το ύψος της φωνής, η μέγιστη τιμή σημειώνεται στα 444,61 Hz με μέση τιμή του ύψους τα 289,27 Hz στο ηχογραφημένο απόσπασμα των εικόνων 47 και 48 (βλ. παράρτημα). Από την άλλη, η μικρότερη τιμή ύψους σημειώνεται στα 75,46 Hz με μέση τιμή του αποσπάσματος τα 246,80 Hz (εικ. 49-50, βλ. παράρτημα).

Επιπλέον, το ενδιαφέρον των νηπίων παραμένει αμείωτο συνδυαστικά με τις εναλλαγές του ηχοχρώματος της φωνής και του σταθερού ρυθμού αφήγησης του παραμυθιού. Χωρίς να χρησιμοποιεί ούτε αυτή η νηπιαγωγός λεκτικές πληρώσεις, τα νήπια μπορούν να παρακολουθήσουν την αφήγηση καλύτερα, πόσο μάλλον όταν αυτή είναι ευχάριστη και κατανοητή.

Χρησιμοποιώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά η πέμπτη νηπιαγωγός υιοθετεί έναν χιουμοριστικό, δεδομένης της ιστορίας που αφηγείται, συνδυαστικά μ' έναν παιχνιδιάρικο και δυναμικό τόνο στη φωνή της. Ιδιαίτερα ο χιουμοριστικός και παιχνιδιάρικος τόνος συνέβαλλαν στο αμείωτο ενδιαφέρον των νηπίων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την αδιάκοπη αφήγηση της νηπιαγωγού.

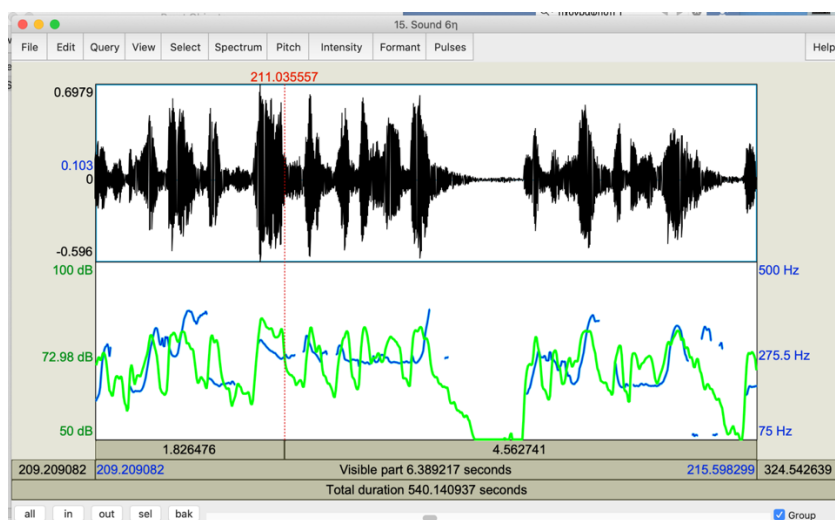
## Ηχογράφηση 6'

Η έκτη νηπιαγωγός που συμμετείχε στην έρευνα επέλεξε να ηχογραφήσει την αφήγηση του παραμυθιού «*Η Πουπού και η Καρλότα*» στο πλαίσιο εκμάθησης καλών τρόπων συμπεριφοράς.



**Εικόνα 51**

Στην παραπάνω εικόνα παρουσιάζεται η κυματομορφή της φωνής της έκτης νηπιαγωγού από τη συνολική αφήγηση του παραμυθιού. Όπως φαίνεται από την κυματομορφή και συγκριτικά με τις προηγούμενες πέντε νηπιαγωγούς, τα κύματα μαρτυρούν αρκετή ένταση στη φωνή της νηπιαγωγού.



**Εικόνα 52**

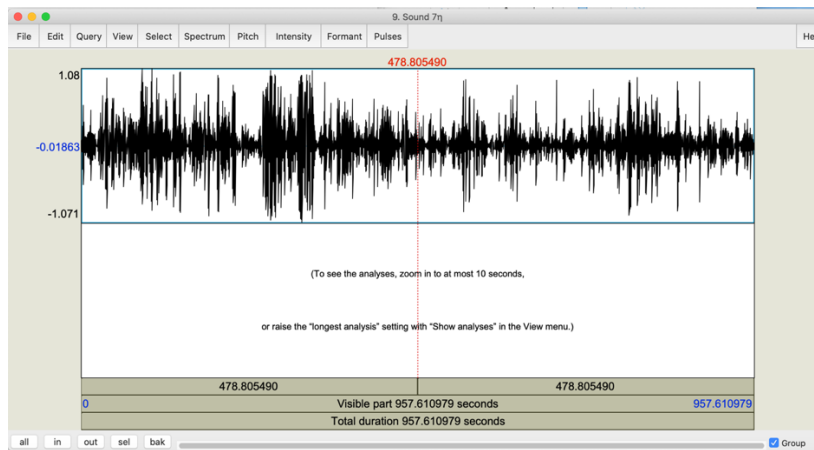
Αντίστοιχο με την κυματομορφή είναι και το διάγραμμα της έντασης και του ύψους της φωνής (εικ. 52). Η ένταση της φωνής της συγκεκριμένης νηπιαγωγού είναι περισσότερο υψηλή και δυνατή, ακολουθώντας το ύψος της φωνής της. Το διάγραμμα της έντασης ακολουθεί μια σταθερή πορεία, που ακολουθεί το ύψος, χωρίς να υψώνεται ή να μειώνεται απότομα.

Στο απόσπασμα που βάσει της κυματομορφής παρουσιάζει την υψηλότερη ένταση, η μέση τιμή σημειώνεται στα 74,59 dB και η μέγιστη τιμή έντασης στα 85,39 dB (εικ. 53-54, βλ. παράρτημα). Στις εικόνες 55 και 56 (βλ. παράρτημα), η μέση τιμή έντασης βρίσκεται στα 68,56 dB, ενώ η χαμηλότερη τιμή έντασης του αποσπάσματος βρίσκεται στα 34,98 dB. Όσον αφορά το ύψος της φωνής, εκεί όπου παρατηρείται η μεγαλύτερη αύξηση του ύψους της φωνής, η μέση τιμή είναι 272,26 Hz και η μέγιστη τιμή βρίσκεται στα 524,27 Hz (εικ. 59-60, βλ. παράρτημα). Αντίθετα, η χαμηλότερη τιμή ύψους της φωνής σημειώνεται στα 88,93 Hz με μέση τιμή του αποσπάσματος τα 270,67 Hz (εικ. 57-58, βλ. παράρτημα).

Επίσης, ούτε αυτή η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε λεκτικά επιφωνήματα κατά τη διάρκεια της αφήγησής της και διατήρησε σταθερό ρυθμό στην ανάγνωσή της. Ταυτόχρονα, αξιοποίησε το ηχόχρωμα της φωνής της, ώστε να προσελκύσει και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων. Και η έκτη νηπιαγωγός κατάφερε να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα φωνητικά της χαρακτηριστικά, υιοθετώντας ωστόσο έναν περισσότερο emphatic και έντονο τόνο στη φωνή της. Μ' αυτό τον τρόπο κατάφερε να επιβληθεί στα νήπια, τα οποία όπως φαίνεται από την ηχογράφηση ήταν περισσότερο ατίθασα στην αρχή της δραστηριότητας. Ταυτόχρονα, διατήρησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους και κυρίως την προσοχή τους.

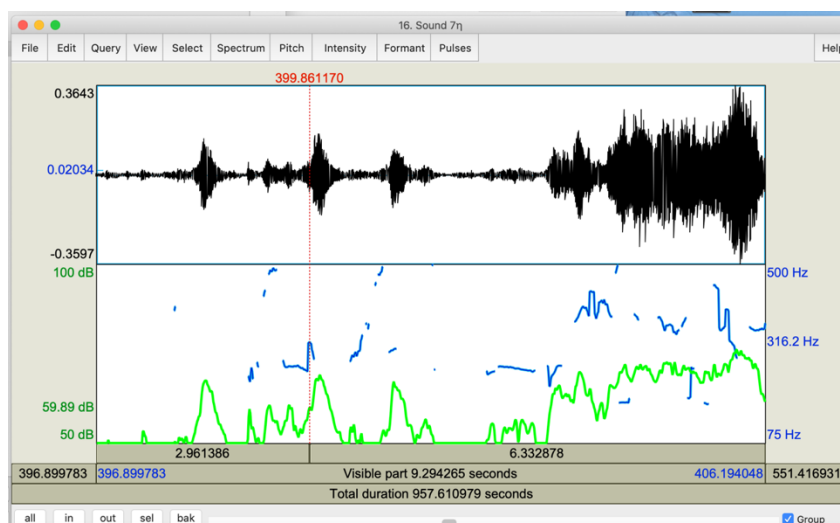
### **Ηχογράφιση 7<sup>η</sup>**

Η έβδομη νηπιαγωγός είναι η μόνη που επέλεξε να ηχογραφήσει μια δραστηριότητα που αφορά τα χρώματα και η οποία εντάσσεται στις δραστηριότητες της ζωγραφικής. Πρόκειται για ομαδική δραστηριότητα, στην οποία τα νήπια διδάσκονται τα χρώματα και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού ζωγραφίζουν με μία μπατονέτα, ένα μεγάλο μπουκέτο λουλουδιών.



Εικόνα 61

Όπως φαίνεται από την παραπάνω κυματομορφή, η φωνής της νηπιαγωγού δεν είναι σταθερή, όπως συνέβη με τις προηγούμενες ηχογραφήσεις, αλλά διαφοροποιείται κατά τη διάρκεια της ηχογράφησης, παρουσιάζοντας αρκετές διαβαθμίσεις και διακυμάνσεις, ανάλογα με τις αντιδράσεις των νηπίων.



Εικόνα 62

Η παραπάνω εικόνα συνδυαστικά με τις εικόνες που βρίσκονται στο παράρτημα αποδεικνύουν για άλλη μια φορά ότι το διάγραμμα της έντασης και του ύψους ακολουθούν το ένα το άλλο. Η ένταση αυξάνεται στα σημεία που αυξάνεται το ύψος, ενώ μειώνεται στα σημεία που συνακόλουθα μειώνεται και το ύψος. Συγκεκριμένα, στις εικόνες 63 και 64 (βλ. παράρτημα) η μέγιστη τιμή της έντασης σημειώνεται στα 81,48 dB με μέση τιμή έντασης του αποσπάσματος τα 72,54 dB. Στις εικόνες 65 και 66 (βλ.

παράρτημα) η μικρότερη τιμή έντασης βρίσκεται στα 31,34 dB με μέση τιμή τα 59,23 dB.

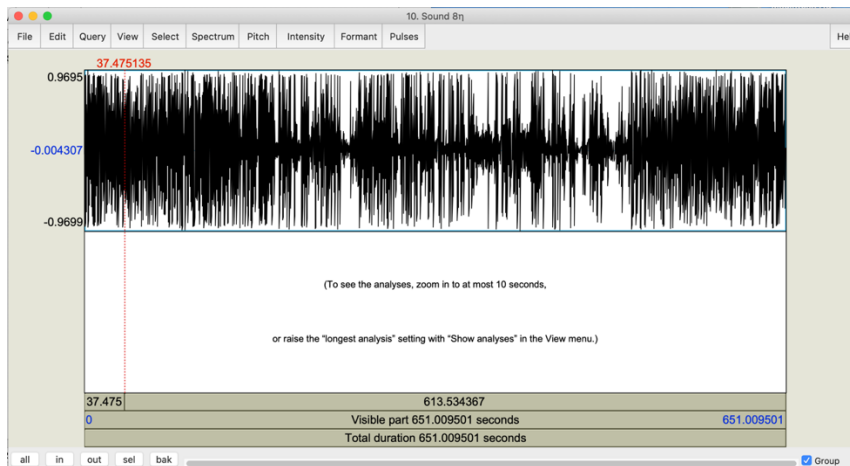
Όσον αφορά το ύψος της φωνής, όπως φαίνεται από τις εικόνες 67 και 68 (βλ. παράρτημα), το ύψος ακολουθεί τη ροή του τόνου και παραμένει υψηλό στα σημεία που παραμένει ψηλός και ο τόνος. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, η μέση τιμή βρίσκεται στα 317,94 Hz και η μέγιστη τιμή του ύψους στα 508,46 Hz. Στις εικόνες 69 και 70 (βλ. παράρτημα) η μέση τιμή ύψους βρίσκεται στα 317,98 Hz, ενώ η μικρότερη τιμή στα 78,28 Hz.

Το ηχόχρωμα της φωνής της νηπιαγωγού δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι δεν αξιοποιείται το συγκεκριμένο φωνητικό χαρακτηριστικό στη δραστηριότητα. Όσον αφορά το ρυθμό της φωνής της είναι περισσότερο γρήγορος όταν προσπαθεί να επιβληθεί στα νήπια που δεν συνεργάζονται και δεν παραμένουν στη θέση τους, όσο πραγματοποιούν τη δραστηριότητα οι συμμαθητές τους. Αντίθετα, ο ρυθμός είναι περισσότερο σταθερός όταν μιλάει με κάθε νήπιο ξεχωριστά, προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα και να κατανοήσουν τα λεγόμενά της.

Ούτε στην ηχογράφιση αυτής της νηπιαγωγού παρατηρούνται λεκτικές πληρώσεις που να καθυστερούν ή να επιβραδύνουν τη ροή των λεγομένων της. Αναφορικά με τον τόνο της φωνής της, θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι ιδιαίτερα αυταρχικός και σοβαρός, καθώς προσπαθεί να επιβληθεί στα νήπια που φωνασκούν, για να μπορέσει να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Ταυτόχρονα, είναι πληροφοριακός προκειμένου να παρουσιάσει στα νήπια όλες τις απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με τα χρώματα.

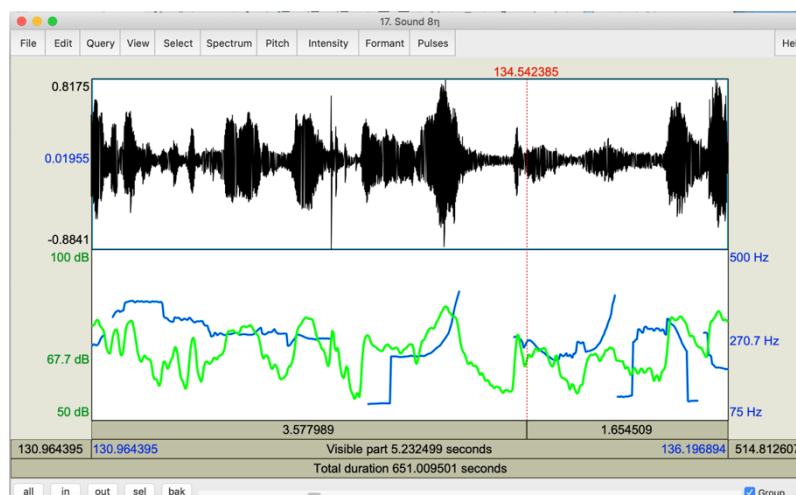
### **Ηχογράφιση 8'**

Η συγκεκριμένη ηχογράφιση, όπως και η προηγούμενη, διαφέρει από τις προηγούμενες. Η νηπιαγωγός επέλεξε να ηχογραφήσει μια μουσική δραστηριότητα, με σκοπό τα νήπια να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στη δυνατή και στη σιγανή φωνή.



Εικόνα 71

Η παραπάνω εικόνα αναπαριστά την κυματομορφή της φωνής της νηπιαγωγού από τη συνολική και πάλι ηχογράφιση της δραστηριότητας. Βάσει της κυματομορφής, η δυνατή φωνή φαίνεται να διδάσκεται στην αρχή και στο τέλος της δραστηριότητας, όπου τα κύματα είναι εμφανώς έντονα και αμείωτα. Αντίθετα, η σιγανή φωνή φαίνεται να διδάσκεται διακεκομμένα στη μέση της δραστηριότητας, όπου παρατηρούνται και ορισμένες παύσεις στην ομιλία.



Εικόνα 72

Όπως συνέβη και με τις προηγούμενες ηχογραφήσεις, έτσι και σ' αυτή την ηχογράφιση, το διάγραμμα της έντασης ακολουθεί το διάγραμμα του ύψους. Η ένταση αυξάνεται στα σημεία που σημειώνεται η αύξηση του ύψους και μειώνεται αντίστοιχα στα σημεία που παρατηρείται μείωση του ύψους της φωνής. Μέσα από τα διαγράμματα φαίνεται ότι η ένταση αποτέλεσε το βασικό χαρακτηριστικό φωνής που χρησιμοποίησε,



δεδομένου του σκοπού της δραστηριότητας. Στις εικόνες 73 και 74 (βλ. παράρτημα) η μέγιστη τιμή της έντασης σημειώνεται στα 88,09 dB με μέση τιμή τα 79,18 dB. Αντίθετα, στις εικόνες 75 και 76 (βλ. παράρτημα) φαίνεται ότι η μικρότερη τιμή έντασης βρίσκεται στα 44,27 dB με μέση τιμή τα 64,53 dB.

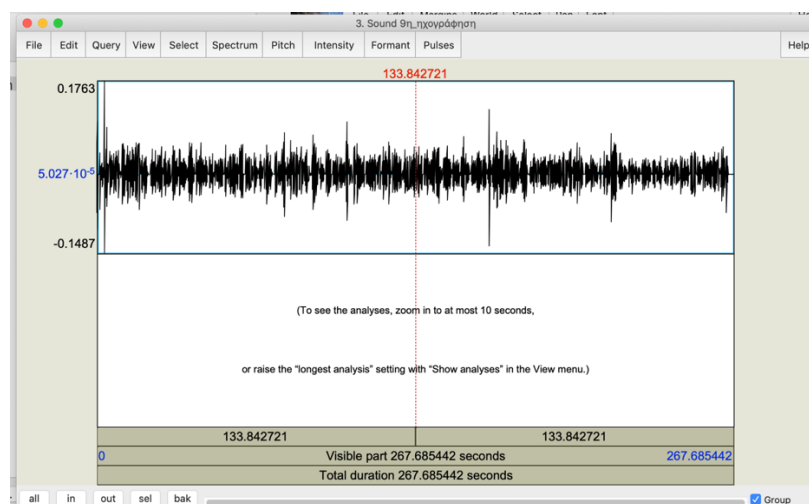
Οι εικόνες 77, 78, 79 και 80 (βλ. παράρτημα) απεικονίζουν τα διαγράμματα του ύψους της φωνής. Η μέγιστη τιμή ύψους είναι τα 489,87 Hz με μέση τιμή τα 293,03 Hz (εικ. 79 & 80) και η μικρότερη τιμή τα 106,39 Hz με μέση τιμή τα 292,15 Hz (εικ. 77 & 78).

Όσον αφορά τα άλλα τέσσερα χαρακτηριστικά της φωνής που δεν αναλύονται με το λογισμικό PRAAT, ο ρυθμός της ομιλίας ακολουθούσε τη μελωδία του τραγουδιού. Ήταν γρήγορος δηλαδή όταν το τραγούδι ήταν περισσότερο γρήγορο και αργός όταν το τραγούδι απαιτούσε πιο αργή μελωδία. Ούτε αυτή η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε κάποιο λεκτικό επιφώνημα και το ηχόχρωμα της φωνής της παρέμεινε σταθερό καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, καθώς δεν χρειάστηκε να τροποποιηθεί.

Ο τόνος της φωνής της ήταν ήρεμος, ζεστός και περισσότερο κινητήριος, ώστε να κινητοποιήσει τα νήπια να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα και να κατακτήσουν τους στόχους της συγκεκριμένης δραστηριότητας.

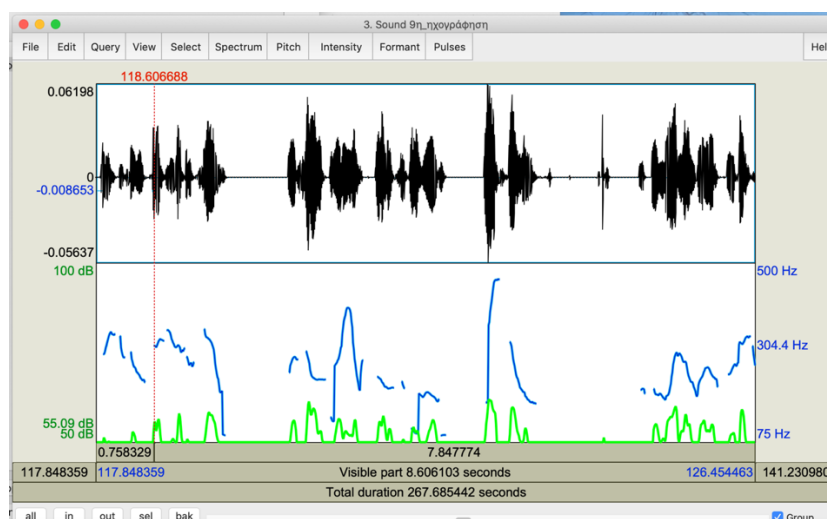
### 9<sup>η</sup> ηχογράφηση

Η ένατη νηπιαγωγός που συμμετείχε στην έρευνα, επέλεξε να ηχογραφήσει το παραμύθι «*Το παιδί και η Αρκούδα*» ως έναυσμα για την εισαγωγή στη θεματική διδακτική ενότητα της χειμερία νάρκης.



Εικόνα 81

Η εικόνα 82 αναπαριστά την κυματομορφή της φωνής της νηπιαγωγού στη συνολική ηχογράφιση του παραμυθιού. Όπως φαίνεται από την κυματομορφή, η νηπιαγωγός διάβασε το παραμύθι με σταθερότητα στη φωνή της, χωρίς να χρησιμοποιεί σημαντικές διακυμάνσεις και χωρίς να αποκλίνει ιδιαίτερα.



Εικόνα 82

Στην παραπάνω εικόνα παρουσιάζεται το διάγραμμα της έντασης, συνδυαστικά με το διάγραμμα του ύψους, από ένα τυχαίο απόσπασμα της ηχογράφησης. Βάσει του λογισμικού PRAAT, η υψηλότερη τιμή έντασης που έφτασε η φωνή της συγκεκριμένης νηπιαγωγού είναι τα 67,87 dB (εικ. 84, βλ. παράρτημα) με μέση τιμή της έντασης στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο τα 50,97 dB (εικ. 83, βλ. παράρτημα). Επίσης, η μικρότερη τιμή έντασης ήταν τα -8,13 dB (εικ. 85, βλ. παράρτημα) με μέση τιμή του αντίστοιχου τμήματος τα 45,39 dB (εικ. 86, βλ. παράρτημα).

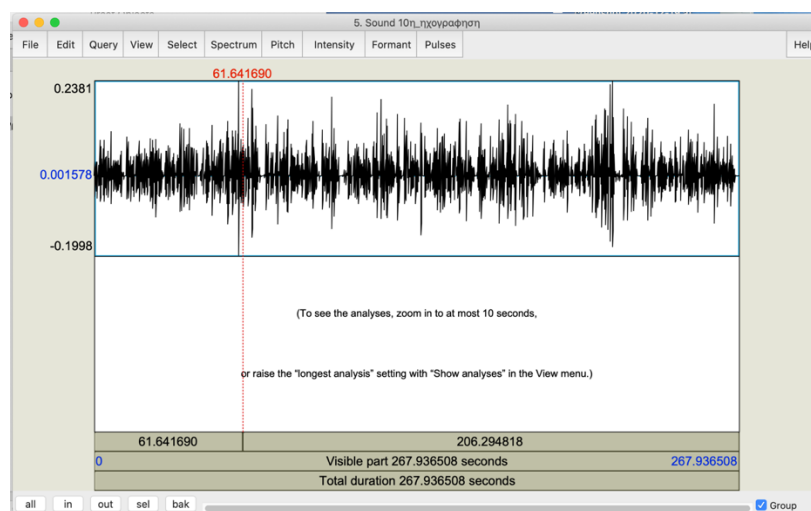
Επίσης, στην εικόνα 83 αναπαρίσταται μέσω διαγράμματος το ύψος της φωνής της νηπιαγωγού. Βάσει λοιπόν των αποτελεσμάτων που προκύπτουν συνδυαστικά με τις εικόνες 87, 88, 89 και 90 που βρίσκονται στο παράρτημα, η μέγιστη τιμή ύψους στη φωνή της νηπιαγωγού είναι τα 388,73 Hz (εικ. 87) με μέση τιμή του χρονικού σημείου τα 231,07 Hz (εικ. 88). Η μικρότερη τιμή ύψους σημειώθηκε στα 103,64 Hz (εικ. 89) με μέση τιμή τα 249,24 Hz (εικ. 90).

Μελετώντας τα υπόλοιπα φωνητικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης νηπιαγωγού, θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο ρυθμός της ανάγνωσής της ήταν ιδιαίτερα αργός, συγκριτικά με τις αναγνώσεις των υπόλοιπων συναδέλφων. Δεν παρατηρείται

κανένα λεκτικό επιφώνημα και τέλος, χρησιμοποιεί αισθητά το ηχόχρωμα της φωνής της, για να δώσει ζωντάνια και παραστατικότητα στην αφήγησή της. Ο συνδυασμός των παραπάνω χαρακτηριστικών οδηγεί σ' έναν τόνο αρκετά ήπιο, ήρεμο και απαλό, ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της δραστηριότητας.

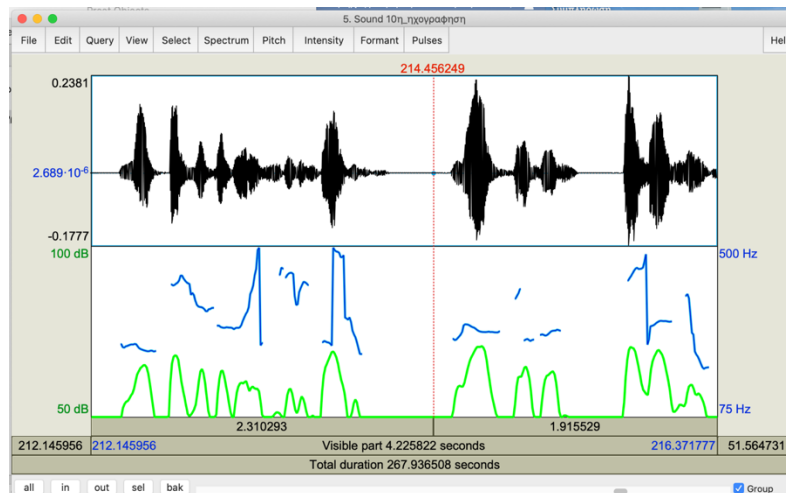
### 10<sup>η</sup> ηχογράφηση

Η τελευταία νηπιαγωγός που συμμετείχε στην έρευνα επέλεξε να ηχογραφήσει το παραμύθι «*Τγκι το μυρμήγκι*» ως αφορμή για την εισαγωγή της θεματικής ενότητας που αφορά την εκμάθηση των εντόμων.



Εικόνα 91

Η παραπάνω εικόνα αναπαριστά την κυματομορφή της φωνής της νηπιαγωγού στη συνολική διάρκεια της ηχογράφησης. Η δέκατη νηπιαγωγός φαίνεται να αξιοποίησε αρκετά τις δυνατότητες που της παρέχει η φωνής της, αφού η κυματομορφή δεν προδίδει έναν μονότονο και σταθερό τρόπο αφήγησης.



Εικόνα 92

Από το διάγραμμα που αναπαριστά την ένταση της φωνής φαίνεται ότι η νηπιαγωγός δεν δυνάμωσε σημαντικά τη φωνή της αφού έφτασε έως τα 70,61 dB (εικ. 93, βλ. παράρτημα) με μέση τιμή του αντίστοιχου χρονικού σημείου τα 60,53 dB (εικ. 94, βλ. παράρτημα). Αντίθετα όμως, φαίνεται ότι χαμήλωσε αρκετά τη φωνή της ώστε να εξυπηρετήσει το σκοπό της ανάγνωσης, αφού έφτασε τα -10,32 dB (εικ. 96, βλ. παράρτημα) με μέση τιμή σημείου τα 54,33 dB (εικ. 95, βλ. παράρτημα).

Το διάγραμμα του ύψους (εικ. 92) μαρτυρά ότι η συγκεκριμένη νηπιαγωγός αξιοποιεί σε σημαντικό βαθμό το συγκεκριμένο φωνητικό χαρακτηριστικό. Φαίνεται ότι η μέγιστη τιμή ύψους είναι τα 524,89 Hz (εικ. 98, βλ. παράρτημα), η οποία είναι και η μεγαλύτερη τιμή του ύψους που σημειώνεται ανάμεσα στις νηπιαγωγούς, με μέση τιμή τα 325,60 Hz (εικ. 97, βλ. παράρτημα). Η χαμηλότερη τιμή ύψους είναι τα 168,95 Hz (εικ. 100, βλ. παράρτημα) με μέση τιμή τα 248,04 Hz (εικ. 99, βλ. παράρτημα).

Ούτε αυτή η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε κάποιο λεκτικό επιφώνημα, αλλά χρησιμοποίησε έντονα τα χαρακτηριστικά του ρυθμού και του ηχοχρώματος. Ο ρυθμός αφήγησής της αλλάζει όταν αναφέρεται σε «επικίνδυνες» για το μυρμήγκι καταστάσεις, ενώ είναι πιο αργός όταν η κατάσταση είναι πιο ήρεμη για τον ήρωα. Τέλος, το ηχοχρώμα της φωνής επίσης αξιοποιείται σημαντικά, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων. Συνδυαστικά, τα παραπάνω φωνητικά χαρακτηριστικά συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός παιχιδιάρικου, ζωηρού και χιουμοριστικού τόνου της φωνής της νηπιαγωγού.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι ψηλότερες και χαμηλότερες τιμές της έντασης (βλ. Πίνακα 1) και του ύψους (βλ. Πίνακα 2), μαζί με τις

αντίστοιχες μέσες τιμές στα αποσπάσματα που αναλύθηκαν. Επίσης, παρουσιάζονται και οι μέσοι όροι (Μ.Ο) αυτών των τιμών.

Ηχογράφηση	Μέση τιμή dB	Μέγιστη τιμή dB	Μέση τιμή dB	Μικρότερη τιμή dB
1 <sup>η</sup>	74,16	85,91	68,77	41,43
2 <sup>η</sup>	70,10	79,85	67,33	43,69
3 <sup>η</sup>	68,37	77,06	48,68	-15,41
4 <sup>η</sup>	60,22	71,49	49,59	-11,55
5 <sup>η</sup>	70,94	80,20	68,78	39,17
6 <sup>η</sup>	74,59	85,39	68,56	34,98
7 <sup>η</sup>	72,54	81,84	59,23	31,34
8 <sup>η</sup>	79,19	88,09	64,53	44,27
9 <sup>η</sup>	50,97	67,87	45,39	-8,13
10 <sup>η</sup>	60,53	70,61	54,33	-10,32
<b>Μ.Ο.</b>	<b>60,90 dB</b>	<b>78,83 dB</b>	<b>59,51 dB</b>	<b>18,94 dB</b>

*Πίνακας 1: Τιμές έντασης φωνής των ηχογραφήσεων*

Ηχογράφηση	Μέση τιμή Hz	Μέγιστη τιμή Hz	Μέση τιμή Hz	Μικρότερη τιμή Hz
1 <sup>η</sup>	376,83	478,53	228,73	81,80
2 <sup>η</sup>	305,29	486,81	256,79	81,23
3 <sup>η</sup>	262,48	377,85	218,08	152,92
4 <sup>η</sup>	275,82	519,34	267,95	95,16
5 <sup>η</sup>	289,27	444,61	246,80	75,46
6 <sup>η</sup>	272,26	524,27	270,67	88,93
7 <sup>η</sup>	317,94	508,46	317,98	78,28
8 <sup>η</sup>	293,03	489,87	292,15	106,39

<b>9<sup>η</sup></b>	321,07	386,73	249,24	103,64
<b>10<sup>η</sup></b>	325,60	524,89	248,04	168,95
<b>M.O.</b>	<b>303,95 Hz</b>	<b>474,13 Hz</b>	<b>234,72 Hz</b>	<b>95,42 Hz</b>

*Πίνακας 2: Τιμές ύψους φωνής των ηχογραφήσεων*

## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>**

### **Συμπεράσματα της έρευνας**

Τα συμπεράσματα που ακολουθούν αποτελούν απόρροια των αποτελεσμάτων των δύο ερευνητικών μερών της έρευνας που διεξήχθη. Κάθε μέρος της έρευνας αναλύθηκε ξεχωριστά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Το παρόν κεφάλαιο ξεκινά με την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την περιγραφή και την παρουσίαση της ανάλυσης των ερωτηματολογίων.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια στηριζόμενη στην παρουσίαση και στην περιγραφή των αναλύσεων των αρχείων ήχου μέσω του λογισμικού PRAAT εκθέτει τα συμπεράσματα από το δεύτερο μέρος της έρευνας. Το πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου ολοκληρώνεται με την καταγραφή των γενικών συμπερασμάτων, ως αποτέλεσμα του συνδυασμού των αποτελεσμάτων και των δύο μερών της έρευνας. Τέλος, καταγράφονται οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και η αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας στο πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας.

#### **7.1. Συμπεράσματα 1<sup>ου</sup> ερευνητικού μέρους**

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η πλειονότητα αγνοεί το γεγονός ότι η μελέτη της φωνής ανήκει στο επιστημονικό πεδίο της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ακόμα και αν το ποσοστό διαφοράς των απαντήσεών τους ήταν μικρό, επιβεβαιώνεται έμπρακτα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Υπάρχει δηλαδή έλλειψη φωνητικού γραμματισμού στις νηπιαγωγούς.

Εντύπωση προκαλεί το αποτέλεσμα της δεύτερης ερώτησης, στην οποία όλες οι νηπιαγωγοί απάντησαν καταφατικά. Όλες πιστεύουν ότι τα χαρακτηριστικά της φωνής τους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επηρεάζουν τη στάση των νηπίων απέναντί τους. Η καταφατική απάντησή τους σημειώνεται ως θετική εξέλιξη στην ερευνητική

διαδικασία, καθώς φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη σημασία των φωνητικών χαρακτηριστικών στη διδακτική διαδικασία. Εντούτοις, η άποψή τους δεν επιβεβαιώνεται από τις επόμενες απαντήσεις τους.

Η πρώτη αντίφαση εμφανίζεται με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση τρίτα, στην οποία, σε μικρό ποσοστό βέβαια, απάντησαν ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα φωνητικά χαρακτηριστικά κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Αφενός, θεωρούν ότι η στάση των νηπίων απέναντί τους οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά της φωνής τους. Αφετέρου, ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών δεν τα υπολογίζει στην προετοιμασία και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

Η παραπάνω αντίφαση συνεχίζεται και από τις απαντήσεις τους στο πρώτο μέρος της τέταρτης ερώτησης. Συντριπτικά, στη δεύτερη ερώτηση, απάντησαν όλες ότι τα νήπια επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά της φωνής τους. Στο πρώτο μέρος όμως της τέταρτης ερώτησης, απάντησαν ότι αλλάζουν τη φωνή τους μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Βέβαια, η αντίφαση που σημειώθηκε, δεν ισχύει μόνο για τη δεύτερη ερώτηση, αλλά και για το δεύτερο σκέλος της τέταρτης ερώτησης.

Ενώ στο πρώτο σκέλος της ερώτησης ένα μικρό μέρος του δείγματος απάντησε ότι αλλάζει τη φωνή του μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στο δεύτερο μέρος της ερώτησης, η συντριπτική πλειοψηφία του ίδιου δείγματος, απάντησε ότι είναι απαραίτητη η τροποποίηση της φωνής του σε κάθε δραστηριότητα της ημέρας. Αφενός, φαίνεται ότι δεν φροντίζουν να αλλάζουν τη φωνή τους γενικότερα σε κάθε δραστηριότητα της ημέρας, αφετέρου θεωρούν ότι αυτή η αλλαγή θα πρέπει να υφίσταται, δεδομένης της αντίδρασης των νηπίων.

Αυτή η αντίφαση ίσως οφείλεται στην εκτεταμένη ταχύτητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από την πλευρά των νηπιαγωγών, με αποτέλεσμα την εσφαλμένη συμπλήρωση της τέταρτης ερώτησης. Επίσης, μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία των νηπιαγωγών του δείγματος να κατανοήσουν την ερώτηση ή ακόμα πιο σημαντικό, να κατανοήσουν τη σημασία των χαρακτηριστικών της φωνής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, οι περισσότερες νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι η φωνή τους αποτελεί περισσότερο βοηθητικό εργαλείο της δουλειάς τους, απ' ότι βασικό. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση τέσσερα, όπου οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα φωνητικά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες μόνο δραστηριότητες και όχι σε όλες. Παράλληλα, δήλωσαν ότι



χρησιμοποιούν τα φωνητικά χαρακτηριστικά μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και όχι σε κάθε δραστηριότητα της ημέρας.

Σε αντίθεση με το γεγονός ότι θεωρούν τη φωνή τους βοηθητικό εργαλείο της δουλειάς τους, συμφωνούν ότι τα νήπια αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά φωνητικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, θεωρούν ότι επηρεάζει και τη διδακτική διαδικασία, όπως δήλωσαν στην δεύτερη ερώτηση.

Αναφορικά με τη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη σωστή χρήση και στην προστασία της φωνής τους, μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι δεν της αποδίδουν την απαιτούμενη προσοχή. Η διαφορά στα ποσοστά των απαντήσεών τους σημειώνεται αρκετά μικρή. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι δεν προσέχουν τη φωνή τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Παρά την έλλειψη φροντίδας και προσοχής της φωνής τους κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, στην επόμενη ερώτηση (ερ. 7) η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι τα νήπια επηρεάζονται από τις τυχόν παραμορφώσεις ή αλλοιώσεις της φωνής των νηπιαγωγών. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών απάντησε ότι η συμπεριφορά των νηπίων παραμένει σταθερή, ανεξάρτητα από την ποιότητα των φωνητικών χαρακτηριστικών.

Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους στην επόμενη ερώτηση (ερ. 8), φαίνεται ότι τελικά αναγνωρίζουν τη σημασία των φωνητικών χαρακτηριστικών στη διδασκαλία τους. Στις περιπτώσεις μάλιστα, που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία με τη φωνή τους, φροντίζουν να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους. Οι προσχεδιασμένες διδακτικές δραστηριότητες πρέπει να ολοκληρωθούν και κατανοώντας τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν χωρίς τη δυναμική της φωνής τους, προνοούν, ώστε να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που θα συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία τους με τα νήπια.

Όσον αφορά τη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της φωνής τους, μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι κατανοούν τη σημασία τους στη διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι ο ρυθμός ομιλίας επηρεάζει την κατανόηση των λεγομένων τους από τα νήπια (ερ. 9) Μάλιστα, για τις αυξομειώσεις της έντασης της φωνής όλες συμφώνησαν ότι γίνονται αντιληπτές από τα νήπια και μόνο 1% διαφώνησε.

Επίσης, συμφωνούν στο γεγονός ότι ο τόνος επηρεάζει τη στάση των νηπίων απέναντί τους, θεωρώντας ότι θα πρέπει να συνδυάζεται με τις αντίστοιχες κινήσεις και εκφράσεις, όπως και με τις αντίστοιχες στάσεις του σώματός τους, προκειμένου τα νήπια

να κατανοούν τα λεγόμενά τους. Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί συνηγορούν στο γεγονός ότι ο τόνος θα πρέπει να εμπλουτίζεται και να διανθίζεται ανάλογα με τη δραστηριότητα που πραγματοποιούν, ώστε να προσελκύουν και να διατηρούν το ενδιαφέρον των νηπίων.

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για την επιρροή της πολύ λεπτής φωνής στην κατανόηση των λεγομένων τους από τα νήπια. Οι θετικές και αρνητικές απαντήσεις τους ήταν σχεδόν ισάριθμες, γεγονός που μαρτυρά ότι παρ' όλη τη σημασία που αποδίδουν στα προηγούμενα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν, στο ύψος της φωνής δεν αποδίδουν την απαραίτητη προσοχή και σημασία. Η ίδια αντίληψη σημειώθηκε και στην ερώτηση δέκα, στην οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ο χρωματισμός της φωνής είναι απαραίτητος μόνο κατά την ανάγνωση του παραμυθιού. Φαίνεται λοιπόν ότι αποδίδουν λιγότερη σημασία και στο χαρακτηριστικό του ηχοχρώματος.

Αντίθετα, μέσα από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση δέκα πέντε (15) αναφορικά με τα λεκτικά επιφωνήματα, φαίνεται ότι κατανοούν τη σημασία τους στην επικοινωνία τους με τα νήπια. Επίσης, θεωρούν ότι η συνεχής χρήση των λεκτικών επιφωνημάτων επηρεάζει αρνητικά την προσοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν επίσης για τη συμβολή της έκτασης της φωνής στην πραγματοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων. Οι απαντήσεις τους ήταν ακριβώς ισάριθμες, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα αφενός ότι αναγνωρίζουν ως σημαντική την έκταση της φωνής στην πραγματοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων και αφετέρου, ότι δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της σε άλλες διδακτικές δραστηριότητες. Δεν την λαμβάνουν, δηλαδή, υπόψιν τους στο σχεδιασμό και στην ολοκλήρωση διδακτικών δραστηριοτήτων, παρά μόνο στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που αφορούν τη μουσική.

Επιπλέον, ζητήθηκε η άποψη των νηπιαγωγών για την συμμετοχή τους ή όχι σε επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως και για την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε σεμινάρια σχετικά με τη σωστή χρήση των φωνητικών χαρακτηριστικών κατά τη διδασκαλία. Μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν ενημερώνονται επαρκώς για τα σχετικά σεμινάρια, παρ' όλη τη θετική στάση που φαίνεται ότι έχουν για να ενημερωθούν, να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στα βιωματικά σεμινάρια που αφορούν την κατάλληλη χρήση των φωνητικών χαρακτηριστικών τους.

Μόνο ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχουσών νηπιαγωγών δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει σε συναφή σεμινάρια, γεγονός που οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωσή τους για την πραγματοποίηση αυτών των σεμιναρίων. Η πρόθεσή τους, όμως, να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους σεμινάρια, δηλώνει πιθανώς ότι και οι ίδιες οι

νηπιαγωγοί γνωρίζουν την έλλειψη φωνητικού γραμματισμού που τους χαρακτηρίζει και που δυσκολεύει τη διδακτική τους παρουσία, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του διδακτικού και εκπαιδευτικού τους έργου.

Όσον αφορά τις πηγές ενημέρωσης των νηπιαγωγών που ενημερώθηκαν και συμμετείχαν στα σχετικά σεμινάρια, αυτές ποικίλουν, με το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών να δηλώνει ως πηγή πληροφόρησης το διαδίκτυο. Επίσης, αρκετές νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν έπειτα από προσωπική αναζήτηση, από συναδέλφους και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Οι απαντήσεις τους σ' αυτήν την ερώτηση μαρτυρούν έμπρακτα την αναγνώριση της σημασίας των χαρακτηριστικών της φωνής στη διδακτική διαδικασία και την ανάγκη των νηπιαγωγών να επιμορφωθούν κατάλληλα, αφού φροντίζουν από μόνοι τους να αναζητήσουν σχετικά σεμινάρια και να επιμορφωθούν κατάλληλα. Μάλιστα, οι νηπιαγωγοί συζητούν για τα σχετικά σεμινάρια, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στους προβληματισμούς των νηπιαγωγών συγκαταλέγεται και η σωστή χρήση και τοποθέτηση της φωνής τους κατά τη διδακτική διαδικασία.

Τέλος, όσον αφορά τα συμπεράσματα που αφορούν το πρώτο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι νηπιαγωγοί στις τελευταίες τρεις ερωτήσεις ρωτήθηκαν για περισσότερο πρακτικά θέματα, αναφορικά με τη χρήση των χαρακτηριστικών της φωνής τους. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για τις δραστηριότητες στις οποίες θεωρούν τη φωνή τους ως «εργαλείο» της διδασκαλίας τους.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε ότι χρησιμοποιούν τη φωνή ως «εργαλείο» στις δραστηριότητες του κουκλοθέατρου και του θεατρικού παιχνιδιού. Πρόκειται για τις δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν τη χρήση πολλών φωνητικών χαρακτηριστικών. Ένα αυστηρό μοτίβο τόνου, μια σταθερή φωνή χωρίς εναλλαγή στην ένταση και στο ηχόχρωμα και μια γρήγορη αναφορά στα γεγονότα της ιστορίας, μόνο θα αποδέσμευε τα νήπια από τη δραστηριότητα και θα τα απώθουσε από το να συνεχίσουν να παρακολουθούν τα λεγόμενα της νηπιαγωγού.

Οι δραστηριότητες που έλαβαν τις περισσότερες απαντήσεις μετά το κουκλοθέατρο και το θεατρικό παιχνίδι, ήταν οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες, η αφήγηση παραμυθιών και οι ψυχοκινητικές. Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχουσών νηπιαγωγών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα φωνητικά χαρακτηριστικά σε όλες τις αναφερόμενες δραστηριότητες, πιστοποιώντας ότι αναγνωρίζουν τη σημασία τους.

Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερ. 23), στην οποία οι νηπιαγωγοί σημείωσαν τις ίδιες δραστηριότητες

για να αναφέρουν ότι υψώνουν την ένταση της φωνής τους. Βέβαια, πολύ λιγότερες από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς δήλωσαν ότι την αυξάνουν σε όλες τις διδακτικές δραστηριότητες. Φαίνεται ότι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο χαρακτηριστικό της έντασης για να ενισχύσουν και να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες του κουκλοθέατρου και του θεατρικού παιχνιδιού, τις μουσικοκινητικές και ψυχοκινητικές δραστηριότητες και τα παραμύθια. Μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών αναφέρθηκε και στο ελεύθερο παιχνίδι, ίσως για την επιβολή της ησυχίας και της προσοχής των νηπίων κατά την πραγματοποίηση αυτών των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Τα αποτελέσματα της ερώτησης είκοσι δύο (22) μαρτυρούν ότι οι νηπιαγωγοί μπορούν εν τέλει να αναγνωρίσουν ποια είναι τα βασικά φωνητικά χαρακτηριστικά. Εξαιρώντας το γεγονός ότι δεν δήλωσε μεγάλος αριθμός των συμμετεχουσών τα λεκτικά επιφωνήματα ως μέρος των βασικών χαρακτηριστικών της φωνής, τα υπόλοιπα έξι αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά έλαβαν τις περισσότερες απαντήσεις. Μπορεί μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών να δήλωσε την άρθρωση του λόγου και την προφορά ως χαρακτηριστικά της φωνής, ωστόσο, το γεγονός ότι η πλειοψηφία δήλωσε τα σωστά χαρακτηριστικά, οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι οι νηπιαγωγοί εάν επιμορφωθούν κατάλληλα, θα μπορέσουν να αποδώσουν τα μέγιστα στη διδασκαλία τους.

## **7.2. Συμπεράσματα 2<sup>ου</sup> ερευνητικού μέρους**

Τα συμπεράσματα του δεύτερου ερευνητικού μέρους προκύπτουν από την ανάλυση των δέκα αρχείων ήχου που έστειλαν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί στην ερευνήτρια. Πρόκειται, όπως προαναφέρθηκε, για αρχεία ήχων διάρκειας δέκα λεπτών που ηχογράφησαν οι δέκα νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα και οι οποίες επέλεξαν μόνες τους τη δραστηριότητα που θα ηχογραφήσουν.

Βάσει λοιπόν των ηχογραφήσεων που μελετήθηκαν και αναλύθηκαν και αναφορικά με το πρώτο αμιγώς φωνητικό χαρακτηριστικό, οι δυνατότητες του τόνου φαίνεται ότι αξιοποιούνται από τις νηπιαγωγούς. Αν και οι περισσότερες υιοθετούν έναν απαλό, ήρεμο και ζεστό τόνο στη φωνή τους, δεν παραλείπουν να τον μετατρέψουν σε περισσότερο χιουμοριστικό ή παιχνιδιάρικο, ο οποίος συνδυαστικά με τα υπόλοιπα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά, συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού της ανάγνωσης και κυρίως «ταιριάζουν» στην ηλικία των νηπίων.

Όσον αφορά τις οκτώ ηχογραφήσεις με θέμα την ανάγνωση ενός παραμυθιού, οι νηπιαγωγοί δεν μετέβαλλαν ιδιαίτερα τον τόνο της φωνής τους, αλλά παρέμενε σταθερός από την αρχή της αφήγησης ως το τέλος. Ωστόσο, δεν φάνηκε να είναι αμετάβλητος στις άλλες δύο ηχογραφήσεις. Σε άλλα σημεία της ηχογράφησης ο τόνος είναι πληροφοριακός, σε άλλα επιτακτικός, σε άλλα σοβαρός και σε άλλα ήρεμος και ζεστός, ανάλογα με τον σκοπό που επιθυμούσε να πετύχει η νηπιαγωγός.

Αναφορικά με την ένταση της φωνής των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται ότι αυτό το χαρακτηριστικό διαφοροποιείται σημαντικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Η πιο δυνατή ένταση που παρατηρήθηκε στις ηχογραφήσεις ήταν τα 88,09 dB ενώ μέσος όρος των εντάσεων που σημειώθηκαν ήταν τα 78,83 dB. Από την άλλη, η μικρότερη τιμή έντασης που καταγράφηκε ήταν τα -8,13 dB με μέσο όρο τα 18,9 dB, από τις συνολικές ηχογραφήσεις.

Το επόμενο αμιγώς φωνητικό χαρακτηριστικό που μπορεί να μελετηθεί και με διάγραμμα μέσω του PRAAT είναι το ύψος της φωνής, το οποίο αναπαρίσταται με την μπλε γραμμή. Η υψηλότερη τιμή ύψους σημειώθηκε από την δέκατη νηπιαγωγό, η οποία ηχογράφησε την αφήγηση ενός παραμυθιού και της οποίας το ύψος φωνής έφτασε τα 524,89 Hz. Ο μέσος όρος του ύψους φωνής των υψηλότερων τιμών είναι 474,13 Hz, γεγονός που δηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί υψώνουν αρκετά το ύψος της φωνής τους, προκειμένου να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν τη διδασκαλία τους. Αντίθετα, η μικρότερη τιμή ύψους ήταν τα 75,46 Hz και ο μέσος όρος των χαμηλότερων συχνοτήτων είναι τα 95,42 Hz.

Τα επόμενα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν δεν παρουσιάστηκαν με διαγράμματα, καθώς το PRAAT δεν προσφέρει αυτή την επιλογή. Αυτά τα χαρακτηριστικά, όπως έχει ήδη καταγραφεί, ήταν τα λεκτικά επιφωνήματα, ο ρυθμός ομιλίας, το ηχόχρωμα και ο τόνος της φωνής.

Όπως φαίνεται και από την ανάλυση των αρχείων ήχου, οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν το ηχόχρωμα της φωνής τους στις δραστηριότητες που αφορούν την αφήγηση ενός παραμυθιού. Προκειμένου να προσελκύσουν και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των νηπίων, αλλά και για να διατηρήσουν αμείωτη την προσοχή τους, προσπαθούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η εναλλαγή του ηχοχρώματος. Έτσι, δίνουν ζωντάνια και παραστατικότητα στο παραμύθι και τα νήπια παραμένουν προσηλωμένα.

Το αμείωτο ενδιαφέρον των νηπίων για τη δραστηριότητα πιστοποιείται από τις αναλύσεις των αρχείων ήχου, αφού δεν ακούγονται παιδικές ομιλίες και οι νηπιαγωγοί

δεν αναφέρονται σε ονόματα παιδιών για να τα συνειτίσουν, ούτε διακόπτουν την αφήγησή τους για κάποιον άλλο λόγο. Ωστόσο, η αντίστοιχη αξιοποίηση του ηχοχρώματος της φωνής τους δεν φαίνεται να γίνεται και στα αρχεία ήχου, στα οποία ηχογραφήθηκε η μουσική δραστηριότητα και η δραστηριότητα των καλλιτεχνικών. Μάλιστα, πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό, το οποίο, παρα τις δυνατότητες που προσφέρει δεν αξιοποιήθηκε καθόλου σ' αυτές τις δραστηριότητες.

Στις ηχογραφήσεις αυτών των δραστηριοτήτων, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν έναν περισσότερο αυστηρό τόνο στη φωνή τους και δεν παρέκκλιναν ιδιαίτερα. Δεν αξιοποίησαν δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό τα υπόλοιπα φωνητικά χαρακτηριστικά τους, αλλά επέλεξαν να διατηρήσουν έναν αυστηρό τόνο και ένα συγκεκριμένο «αυστηρό» ηχόχρωμα στη φωνή τους.

Όσον αφορά τις λεκτικές πληρώσεις ως αμιγώς φωνητικό χαρακτηριστικό, οι νηπιαγωγοί δεν τις χρησιμοποίησαν σε μετρήσιμο βαθμό και αυτό προκύπτει από την ανάλυση των αρχείων ήχου. Οι περισσότερες επέλεξαν να ηχογραφήσουν την αφήγηση ενός παραμυθιού, το οποίο τους δίνει τη σιγουριά και την ασφάλεια στο λόγο τους, μέσω της έτοιμης ιστορίας που διαβάζουν. Δεν χρειάζεται να αποκλίνουν από το κείμενο και δεν απαιτεί τη σκέψη της στιγμής, αφού πρόκειται για ένα έτοιμο κείμενο, για το οποίο ήταν προφανώς προετοιμασμένες.

Σχετικά, όμως, με τις άλλες δύο δραστηριότητες που ηχογραφήθηκαν, ούτε σε εκείνες παρατηρείται η χρήση λεκτικών επιφωνημάτων. Προφανώς, οι νηπιαγωγοί είχαν σχεδιάσει σωστά και προετοιμάσει κατάλληλα τη διδασκαλία τους. Έτσι, δεν χρειάστηκε να παρεκκλίνουν και να χρησιμοποιήσουν λεκτικά επιφωνήματα που να αποπροσανατολίζουν τόσο τις ίδιες όσο και τα νήπια.

Τέλος, το επόμενο φωνητικό χαρακτηριστικό που μελετήθηκε ήταν ο ρυθμός της ομιλίας. Όπως με τα χαρακτηριστικά του ηχοχρώματος και των λεκτικών πληρώσεων, δεν υπάρχει φασματογράφημα ή διάγραμμα που να αναπαριστά το ρυθμό, παρά μόνο η προσεκτική μελέτη των αρχείων ήχου. Αυτή η μελέτη, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο ρυθμός ομιλίας των νηπιαγωγών είναι ιδιαίτερα προσεγμένος και δεν παρουσιάζει απότομες αυξομειώσεις που να αποπροσανατολίζουν τα νήπια.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο πρώτο μέρος της έρευνας, πιστεύουν ότι ο ρυθμός ομιλίας επηρεάζει την κατανόηση των λεγομένων τους από τα νήπια και προσπαθούν να μην είναι αρκετά γρήγορος για να μπορούν να τις παρακολουθήσουν τα νήπια. Γι' αυτόν τον λόγο, στην αφήγηση κυρίως των παραμυθιών ο ρυθμός είναι αρκετά βατός για την ηλικία των νηπίων και ακολουθεί τη ροή της

αφήγησης, ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της. Αλλά και στα αρχεία ήχου των άλλων δύο δραστηριοτήτων, ο ρυθμός ομιλίας τους είναι επίσης αργός και προσεγμένος, για να μπορούν τα νήπια να κατανοήσουν τις οδηγίες ολοκλήρωσης της δραστηριότητας και να συμμετάσχουν με όρεξη και χωρίς άγχος.

Αναφορικά με το τελευταίο αμιγώς φωνητικό χαρακτηριστικό, το εύρος/έκταση φωνής, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν μελετήθηκε ούτε μέσω φασματογραφήματος ή διαγράμματος του λογισμικού PRAAT, ούτε μέσω της ανάλυσης των αρχείων ήχου. Εξάλλου, αυτό το φωνητικό χαρακτηριστικό δεν εξυπηρετεί το σκοπό της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής, καθώς αφορά κυρίως τις δυνατότητες της φωνής στη μουσική και οι νηπιαγωγοί δεν πραγματοποιούν μόνο μουσικές δραστηριότητες.

Συγκεντρωτικά, τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά και κυρίως το ύψος και η ένταση, ακολουθούν απόλυτα το ένα το άλλο, γεγονός που αποδεικνύεται από την κυματομορφή σε συνδυασμό με τα διαγράμματα. Επίσης, τα χαρακτηριστικά του ρυθμού και του ηχοχρώματος, θα μπορούσε επίσης να λεχθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά, προκειμένου να εξυπηρετήσουν κυρίως το σκοπό της ανάγνωσης. Αντίθετα, οι λεκτικές πληρώσεις δεν χρησιμοποιήθηκαν από το σύνολο των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στο δεύτερο ερευνητικό μέρος της διατριβής.

Τέλος, μέσω της προσεκτικής ανάλυσης της ηχογράφησης, είτε μέσω του λογισμικού PRAAT είτε μέσω της ανάλυσης της ερευνήτριας, δεν παρατηρούνται αισθητές και άξιες αναφοράς παρεμβάσεις από την πλευρά των νηπίων. Ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμα και παρακολουθούσαν με προσοχή τα λεγόμενα των νηπιαγωγών τους, με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται απότομες εναλλαγές των φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών. Όλες οι εναλλαγές που σημειώθηκαν ήταν μελετημένες και σχεδιασμένες από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, χωρίς να χρειάζεται να υψώσουν για παράδειγμα την ένταση ή το ύψος της φωνής τους για να συνεντίσουν κάποιο παιδί ή να το προτρέψουν να επιστρέψει και πάλι στη ροή της παρακολούθησης της δραστηριότητας.

### **7.3. Γενικά συμπεράσματα έρευνας**

Τα συμπεράσματα του πρώτου και του δεύτερου ερευνητικού μέρους θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά και να οδηγήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων

συμπερασμάτων αναφορικά με τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά στη διδασκαλία των νηπιαγωγών.

Αρχικά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ ένα μεγάλο μέρος του δείγματος απάντησε ότι χρησιμοποιεί τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά σε όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάζει, οκτώ από τις δέκα νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στο δεύτερο σκέλος της έρευνας, επέλεξαν να ηχογραφήσουν ένα παραμύθι. Επέλεξαν δηλαδή, την ασφάλεια και τη σιγουριά που τους εξασφαλίζει ένα έτοιμο κείμενο. Αυτό το κείμενο το διηγούνται στα νήπια, και λειτουργεί κυρίως σαν έναυσμα για την πραγματοποίηση περαιτέρω δραστηριοτήτων και την εισαγωγή σε θεματικές ενότητες.

Επίσης, στη δέκατη τρίτη ερώτηση, το 98% του δείγματος απάντησε ότι φροντίζει να εμπλουτίσει τη διδακτική διαδικασία με διάφορες εναλλαγές που χρησιμοποιεί στον τόνο της φωνής του. Πρόκειται για ένα γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα αρχεία ήχου. Αξιοποιώντας όλα τα φωνητικά χαρακτηριστικά, φροντίζουν να υιοθετήσουν τον τόνο που θεωρούν πως αρμόζει καλύτερα στη δραστηριότητά τους και που θα τις βοηθήσει να επιτευχθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια ο διδακτικός σκοπός.

Αναφορικά με τα λεκτικά επιφωνήματα, η ανάλυση των ηχογραφήσεων, μπορεί να επιβεβαιώσει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο. Το 82% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η συνεχής χρήση των λεκτικών επιφωνημάτων είναι σε θέση να επηρεάσει σημαντικά την προσοχή των νηπίων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την ανάλυση και των δέκα ηχογραφήσεων. Καμία από τις δέκα νηπιαγωγούς δεν χρησιμοποίησε, τελικά, λεκτικά επιφωνήματα κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της δεκάλεπτης δραστηριότητάς τους.

Φαίνεται λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη λεπτομέρεια της διδασκαλίας τους και είναι ιδιαίτερα προετοιμασμένες όταν πραγματοποιούν μια δραστηριότητα. Γνωρίζουν ότι η συνεχής ή συχνή χρήση λεκτικών επιφωνημάτων μπορεί να επηρεάσει την έκβαση της διδασκαλίας τους και κυρίως την αδυναμία συγκέντρωσης και προσήλωσης των νηπίων σε μια δραστηριότητα.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις δώδεκα (12) και δέκα έξι (16) δεν μπορούν να επιβεβαιωθούν από τις ηχογραφήσεις. Αφενός, στη δωδέκατη ερώτηση (12<sup>η</sup>) οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για το αν ο τόνος της φωνής τους θα πρέπει να συνδυάζεται με κινήσεις, εκφράσεις ή και στάσεις του σώματός για την καλύτερη κατανόηση των λεγομένων τους από τα νήπια. Οι νηπιαγωγοί στο δεύτερο ερευνητικό μέρος ηχογράφησαν την δραστηριότητα και δεν βιντεοσκοπήθηκαν ταυτόχρονα, ώστε να επιβεβαιωθεί η θετική απάντησή τους στην ερώτηση. Αφετέρου, η ερώτηση δέκα έξι (16),



αφορούσε την άποψη των νηπιαγωγών για το εύρος της φωνής, ένα αμιγώς χαρακτηριστικό της φωνής που δεν μελετήθηκε στα αρχεία ήχου.

Επιπλέον, στη δέκατη ερώτηση (10<sup>η</sup>), το 91% των νηπιαγωγών απάντησε ότι το ηχόχρωμα της φωνής θα πρέπει να μεταβάλλεται σε όλες τις διδακτικές δραστηριότητες και όχι μόνο κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός παραμυθιού. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό δεν επιβεβαιώνεται από τις αναλύσεις των αρχείων ήχου. Παρ' όλο που τα οκτώ από τα δέκα αρχεία ήχου αφορούσαν την ανάγνωση ενός παραμυθιού, μόνο σ' αυτά τα οκτώ αρχεία παρατηρήθηκε εναλλαγή στο ηχόχρωμα της φωνής τους. Στις άλλες δύο δραστηριότητες, της μουσικής και των καλλιτεχνικών, δεν παρατηρείται αντίστοιχα σπουδαία και αξιοσημείωτη εναλλαγή στο ηχόχρωμά τους.

Άξιο αναφοράς αποτελεί και το γεγονός ότι στην εικοστή πρώτη ερώτηση (21<sup>η</sup>) η πλειοψηφία των νηπιαγωγών απάντησε ότι το κουκλοθέατρο είναι η συχνότερη δραστηριότητα στην οποία χρησιμοποιούν τη φωνή τους ως «εργαλείο». Ωστόσο, καμία από τις δέκα νηπιαγωγούς που συμμετείχε στο δεύτερο ερευνητικό μέρος δεν επέλεξε να ηχογραφήσει μια δραστηριότητα με τη χρήση του κουκλοθέατρου. Θεωρητικά λοιπόν, θεωρούν το κουκλοθέατρο ως μια δραστηριότητα στην οποία χρησιμοποιούνται τα περισσότερα φωνητικά χαρακτηριστικά, πρακτικά όμως, επέλεξαν να ηχογραφήσουν την ανάγνωση ενός παραμυθιού, ίσως επειδή απαιτεί λιγότερη προετοιμασία απ' ό τι η δραστηριότητα του κουκλοθέατρου.

Τέλος, παρ' όλο που στο δεύτερο μέρος της έρευνας υπάρχει μόνο μία ηχογραφημένη μουσική δραστηριότητα, επιβεβαιώνονται οι απαντήσεις του δείγματος στην τελευταία ερώτηση (23<sup>η</sup>). Οι νηπιαγωγοί σ' αυτήν την ερώτηση απάντησαν ότι αυξάνουν ιδιαίτερα την ένταση της φωνής τους κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και τα υψηλότερα, όπως και τα χαμηλότερα, ποσοστά έντασης σημειώθηκαν στην ηχογραφημένη δραστηριότητα, που αφορούσε τη μουσική.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής (βλ. 5.2.2) δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

1. Διαπιστώνεται έλλειψη φωνητικού γραμματισμού στις νηπιαγωγούς
2. Οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν ποια είναι τα επτά συγκεκριμένα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους
3. Οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν τις ακριβείς δυνατότητες των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών τους στη διδακτική διαδικασία

4. Ο τόνος της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας μεταβάλλεται για την εξυπηρέτηση του σκοπού της διδασκαλίας.
5. Ο τόνος της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις συζητήσεις τους με τα νήπια εκτός διδακτικού πλαισίου μεταβάλλεται, χωρίς να αποδεικνύεται έμπρακτα στην ανάλυση των αρχείων ήχου, παρά μόνο από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στα ερωτηματολόγια
6. Το ύψος της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας μεταβάλλεται
7. Η ένταση της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας μεταβάλλεται
8. Ο ρυθμός της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας μεταβάλλεται
9. Το ηχόχρωμα της φωνής των νηπιαγωγών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας μεταβάλλεται μόνο στις δραστηριότητες της αφήγησης ενός παραμυθιού, όπως προκύπτει από τα αρχεία ήχου
10. Οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν λεκτικά επιφωνήματα κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας
11. Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους κυρίως στην ανάγνωση ενός παραμυθιού. Για την πραγματοποίηση άλλων διδακτικών δραστηριοτήτων, π.χ. μουσικής, ζωγραφικής, χρησιμοποιούν κυρίως τα χαρακτηριστικά του ύψους και της έντασης
12. Σύμφωνα με την άποψή τους, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τα φωνητικά χαρακτηριστικά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου να δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα στα νήπια
13. Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους προκειμένου να ενθαρρύνουν τα νήπια κατά τη διδασκαλία, κυρίως κατά την αφήγηση ενός παραμυθιού.
14. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, τα νήπια είναι σε θέση να αντιληφθούν τη διαφορά στα χαρακτηριστικά της φωνής τους.
15. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο πρώτο μέρος της έρευνας, συμφωνεί ότι τα φωνητικά χαρακτηριστικά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά των νηπίων.

16. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών νηπιαγωγών δεν έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με την ορθή χρήση της φωνής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
17. Οι νηπιαγωγοί επιθυμούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την ορθή χρήση της φωνής τους, εάν ενημερωθούν για την ύπαρξή τους.

### **7.3.1. Το συμπέρασμα της έρευνας**

Μέσω των συμπερασμάτων που προέκυψαν και από τα δύο μέρη της έρευνας πιστοποιείται η σημαντική θέση των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών στη διδακτική διαδικασία της προσχολικής αγωγής. Η φωνητική διακύμανση είναι σε θέση να δώσει ζωντάνια και παραστατικότητα στην ομιλία, να διεγείρει τα συναισθήματα των ακροατών - νηπίων και φυσικά να υποκινήσει τη δράση τους. Η έλλειψη φωνητικών διακυμάνσεων από την πλευρά των νηπιαγωγών και η χρήση μιας μονότονης φωνής χωρίς σημαντικές διακυμάνσεις, μπορεί να προκαλέσει την εντύπωση έλλειψης ενδιαφέροντος τόσο για το σχεδιασμό όσο και για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις αναλύσεις και των δύο μερών της έρευνας συνάδει και ευθυγραμμίζεται απόλυτα με το σκοπό και την πρωτοτυπία της διατριβής. Τα αποτελέσματα της έρευνας της παρούσας διατριβής οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών στη διδακτική διαδικασία και κυρίως τη χρησιμότητά τους. Μάλιστα, στην ανάλυση των αρχείων ήχου με τις ηχογραφημένες αφηγήσεις των παραμυθιών, φαίνεται ότι τα νήπια παραμένουν σιωπηλά και παρακολουθούν τη νηπιαγωγό, η οποία φροντίζει να αξιοποιήσει όσο περισσότερα φωνητικά χαρακτηριστικά μπορεί.

Επομένως, επιβεβαιώνεται η επίδραση των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών της νηπιαγωγού στα νήπια, αναφορικά με τη διδακτική της αποτελεσματικότητα. Κυρίως, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η φωνή αποτελεί βασικό «εργαλείο» του λειτουργήματος της νηπιαγωγού. Εν τούτοις, η ερευνήτρια στηριζόμενη στις απαντήσεις των ίδιων των νηπιαγωγών στα ερωτηματολόγια που τους απεστάλησαν και στις αναλύσεις των αρχείων ήχου, διαπιστώνει ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν αυτά τα φωνητικά χαρακτηριστικά και τα αξιοποιούν στη διδασκαλία τους τυχαία. Βάσει των απαντήσεών τους και των αναλύσεων των αρχείων ήχου που οι ίδιες οι νηπιαγωγοί ηχογράφησαν πιστοποιείται ότι δεν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους στηριζόμενες στην αξιοποίηση των φωνητικών

χαρακτηριστικών. Σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους θέτοντας τον σκοπό και τους στόχους της και εν αγνοία τους, χρησιμοποιούν και αξιοποιούν το βασικότερο «εργαλείο» της δουλειάς τους, τη φωνή τους.

Παρά τους όποιους περιορισμούς και τις δυσκολίες που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής, τα συμπεράσματά της καταδεικνύουν, ως μια υπαρκτή και ρεαλιστική τάση, πόσο σημαντική είναι η κατάλληλη χρήση των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών κατά τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, η έρευνα έφερε στο φως το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί έχουν ανάγκη από ειδική άσκηση εξάσκησης και βελτίωσης, αναφορικά με το εν λόγω θέμα.

#### **7.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η έρευνα στο πεδίο της μη λεκτικής επικοινωνίας βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, τουλάχιστον όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα. Η αναγνώριση της μη λεκτικής επικοινωνίας ως παιδαγωγική στρατηγική βελτίωσης της διδακτικής αποτελεσματικότητας τόσο των νηπιαγωγών όσο και της μαθησιακής ικανότητας των νηπίων, είναι πλέον διεθνής. Η πραγματοποίηση συναφών ερευνών μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ποιοτική αναβάθμιση των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, μπορούν να επιδράσουν θετικά στην ανάπτυξη και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στις τεχνικές βελτίωσης της διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Η στοχοθεσία της παρούσας διδακτορική διατριβής μπορεί να διεξαχθεί εκ νέου με τη χρήση των μεθοδολογικών τεχνικών που προτείνονται και σε συνδυασμό με μια μικρή παραλλαγή του δεύτερου ερευνητικού μέρους. Κυρίως, θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μια μεγαλύτερη σε δείγμα έρευνα, τόσο στο πρώτο μέρος της όσο και στο δεύτερο.

Επιπλέον, στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα μπορούσε να ζητηθεί από τις νηπιαγωγούς να ηχογραφήσουν την ίδια δραστηριότητα για να εξαχθούν μετρήσιμα και συγκρίσιμα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, θα μπορούσε οι νηπιαγωγοί να βιντεοσκοποούνται και όχι μόνο να ηχογραφούνται, ώστε να παρατηρηθεί και να καταγραφεί η συνολική μη λεκτική τους συμπεριφορά κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Στην παρούσα διατριβή, θα μπορούσε να είχε συμπεριληφθεί και η βιντεοσκόπηση των νηπίων, έπειτα από ειδική άδεια, ώστε να μελετηθεί συνακόλουθα η αντίδρασή τους στο εκάστοτε φωνητικό χαρακτηριστικό. Παράλληλα, θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα ειδικό ερωτηματολόγιο που να απευθύνεται στα νήπια, ώστε να ερωτηθούν και εκείνα για τις απόψεις τους αναφορικά με τα φωνητικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί. Μ' αυτόν τον τρόπο, θα καταγραφεί η άποψη και η στάση των νηπίων απέναντι σ' αυτήν την παράμετρο της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν την αφορμή για την εισαγωγή μαθημάτων φωνητικού γραμματισμού σε όλα τα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα παιδαγωγικής κατεύθυνσης. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και της διδακτικής πράξης των μελλοντικών νηπιαγωγών, όπως και των εκπαιδευτικών κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούν τη βελτίωση της μη λεκτικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς των νηπιαγωγών μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει στη διδακτική διαδικασία.

Τέτοιου είδους προγράμματα μπορεί να αφορούν τη συστηματική διδασκαλία σε επίπεδο βασικών σπουδών και τη συμμετοχή σε μεταπτυχιακά ή επιμορφωτικά προγράμματα, προς όφελος του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω αυτών των προγραμμάτων θα μπορούν να αξιοποιούν καλύτερα τα αμιγώς φωνητικά χαρακτηριστικά τους ως βασικό «εργαλείο» της διδασκαλίας τους, συμβάλλοντας συνακόλουθα στην ποιοτική βελτίωση της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας.

Εξάλλου, τα νήπια θα πρέπει στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και κυρίως την ικανότητά τους να επικοινωνούν με κατανοητό και αποτελεσματικό τρόπο. Εάν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί δεν έχουν καλλιεργήσει τις δικές τους επικοινωνιακές δεξιότητες, συνακόλουθα δεν θα μπορούν να τις καλλιεργήσουν και στα νήπια.

Η ποιοτική χρήση των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών της νηπιαγωγού και η κατάλληλη αξιοποίησή τους, συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της δημοκρατικής κουλτούρας που δημιουργείται και διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον. Η νηπιαγωγός αποτελεί το πρότυπο του δημοκρατικού πολίτη για τα νήπια και γι' αυτό θα πρέπει να σέβεται τις απόψεις κάθε νηπίου και να αναδεικνύει κάθε παιδική προσωπικότητα μέσα από τον ουσιαστικό διάλογο. Μόνο εάν είναι κι εκείνη επικοινωνιακά εγγράμματη θα μπορέσει να το κατορθώσει.

Η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία της με την παιδαγωγικά κατάλληλη χρήση των αμιγώς φωνητικών χαρακτηριστικών της, τα οποία μπορούν να βελτιωθούν μέσω της ενεργής συμμετοχής της σε συναφή βιωματικά και επιμορφωτικά προγράμματα,. Επίσης, αυτή η χρήση θα ενισχύσει το δημοκρατικό κλίμα της τάξης και τους παράγοντες που αντανακλούν θετικά στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου της νηπιαγωγού (Ντούκα & Σταμάτης, 2019).

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση

- Adler, R. B., Rodman, G., & Hutchinson, C. C. (2011). *Understanding human communication*. USA: Oxford University Press.
- Ahlander, V. L., Rydell, R., & Löfqvist, A. (2012). How do teachers with self-reported voice problems differ from their peers with self-reported voice health? *Journal of Voice*, 26(4), 149-161.
- Alfimtsev, A. & Nazarova, S. (2017). Automatic chronological ordering of audio data using spectrograms. *Journal of theoretical and applied information technology*, 95(21), 5825-5836.
- Allen, P., Wightman, F., Kistler, D., & Dolan, T. (1989). Frequency resolution in children. *Journal of Speech and Hearing*, 32(2), 317-322.
- Alloy, L. B. & Riskind, J. H. (2006). *Cognitive Vulnerability to Emotional Disorders*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, P. & Bowman, L. (1999). Positions of power: nonverbal influence in Organizational communication. In L. Guerrero, J. DeVito, & M. Hecht (Eds), *The Nonverbal Communication Reader* (pp. 149-155). Illinois: Waveland Press Inc.
- Angellilo, M., Di Maio, G, Costa G, Angellilo, L., & Barillari, U. (2009). Prevalence of occupational voice disorders in teachers. *Journal of Preventive Medicine Hygiene* 50(1), 26-32.
- Antonakis, J., Fenley, M., & Liechti, S. (2011). Can charisma be taught? Tests of two interventions. *The Academy of Management Learning and Education*, 10(3), 374-396.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. Madison: International Universities Press.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. NY: Methuen & Co.
- Aronson, A. E. & Bless, D. M. (2009). *Clinical voice disorders*. New York: Thieme.
- Ashby, M. & Maidment, J. (2005). *Introducing phonetic science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Athreya, S. (2019). But you're not a real minority: the marginalization of Asian voices in Paleanthropology. *American Anthropology*, 121(2), 472-474.
- Aubusson, P. & Schuck, S. (2006). *Teacher learning and development. The minor maze*. The Netherlands: Springer.

- Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *The Leadership Quarterly*, 10(3), 345-373.
- Babad, E. (2005). Nonverbal behavior in education. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.), *The new handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 283-211). NY: Oxford University Press.
- Bachorowski, J. A. & Owren, M. J. (2008). Vocal expressions of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 196-210). New York: The Guilford Press.
- Baiter, L. & Tamis-LeMonda, C. S. (2006). *Child Psychology. A handbook of contemporary issues*. USA: Psychology Press.
- Bavelas, J., Coates, L., & Johnson, T. (2002). Listener Responses as a Collaborative Process: The role of Gaze. *Journal of Communication*, 52 (3), 566-580.
- Bele, I. V. (2008). The teacher's voice: Vocal training in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 41-57.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: A guide for First-Time researchers in Education, Health and Social Science*. 4th edn. Buchingham: Open University Press.
- Bergman, M, Kirtiklis, K. & Siebers, J. eds. (2019). M. Models of communication. Theoretical and philosophical approaches. Routledge Studies in European Communication Research and education.
- Berko, R., Wolvin, A., Wolvin, D., & Aitken, J. E. (2010). *Communicating: a social, career and cultural focus*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, D. K. & Tiegerman - Farber, E. (2001). *Language and Communication Disorders in Children*. USA: Allyn & Bacon.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (1995). *Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children*. USA: Allyn & Bacon.
- Blackwell, P. L. (2000). The influence of touch on child development: Implications for intervention. *Journal and Young Children*, 13(1), 25-39.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (1996). *How to research*. Buchingham: Open University Press.
- Bohler, A. (2012). Influence of Classroom Acoustics on Learning: Audiology News Worth Hearing. *Pediatric nose & throat of Atlanta, P.C.* Ανακτήθηκε 20



[http://www.childrensent.com/docs/audiology\\_acoustics\\_on\\_learning.pdf](http://www.childrensent.com/docs/audiology_acoustics_on_learning.pdf).

- Bolli, A. (2000). Environmental Communication and Competitiveness - Case Study in the Car Industry. *International Institute for Industrial Environmental Economics, Lund University*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2019 από [http://www.lu.se/IIIIEE/publications/communications/2000/2000\\_1.pdf](http://www.lu.se/IIIIEE/publications/communications/2000/2000_1.pdf).
- Bowen, C. (2003). *Language - Ages and stages - Developmental Milestones for Receptive and Expressive Language Acquisition*. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2018 από [https://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34:ages&catid=11:admin&Itemid=117](https://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=34:ages&catid=11:admin&Itemid=117).
- Brace, C. (1989). Medieval Thinking and the Paradigms of Paleoanthropology. *American Anthropologist*, 91(2), new series, 442-446. Retrieved January 20, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/681087>.
- Bradley, P. J. (2010). Voice Disorders: Classification. In M. Anniko, M. Bernal – Sprekelsen, V. Bonkowsky, P. J. Bradley, & S. Lurato (Eds.), *Otorhinolaryngology, Head and Neck Surgery* (pp. 555-562). Berlin: Springer.
- Breed, G. & Colaiuta, V. (2006). Looking, blinking and sitting nonverbal dynamics in the classroom. *Journal of Communication*, 24(2), 75-81.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis. Introduction: linguistic forms and functions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2001) *Social Research Methods*. Oxford University Press, Oxford.
- Burgoon, J. K., Bonito, J. A., Ramirez, A. Jr., Dunbar, N. E., Kam, K., & Fisher, J. (2002). Testing the interactivity principle: Effects of mediation, propinquity and verbal and nonverbal modalities in international interaction. *Journal of Communication*, 52(3), 657-677.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2010). *Nonverbal Communication*. New York: Routledge.
- Bush, T. & Bell, L. (2002). *The principles and practice of Educational Management*. London: SAGE Publications.
- Butin, D. (2000). *Classrooms*. Washington: National Clearinghouse of Educational Facilities.
- Casper, J. K. & Leonard, R. (2006). *Understanding voice problems: A physiological perspective for diagnosis and treatment*. USA: Lippincott Williams & Wilkins.

- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In D. Tannen (Eds.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: Ablex.
- Chapman, A. (2007). *Mehrabian's communication research*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2017 από <http://www.businessballs.com/>.
- Chapman, J. (2006). *Singing and Teaching Singing; A Holistic Approach to Classical Voice*. San Diego: Plural Publishing.
- Chomsky, N. (1964). A review of B. F. Skinner's «Verbal behaviour». In J. A. Fodor & J. J. Katz. *The structure of language: readings in the philosophy of language* (pp. 346-352). New Jersey: Practice Hall.
- Cicca, A. H., Step, M., & Turkstra, L. (2003). Show me what you mean: Nonverbal Communication theory and Application. *The ASHA Leader*, 34, 4-5.
- Clark, R. & King, S. (2006). Joint prosodic and segmental unit selection speech synthesis. In *Ninth International Conference on Spoken Language Processing* (pp. 17-21). Pittsburgh, PA, USA: INTERSPEECH 2006 - ICSLP.
- Claudy C. E., & Postma, A. (2001). Effects of Divided Attention on the Production of Filled Pauses and Repetitions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(5), 997-1004.
- Cobley, P. & Schulz, P.J. eds. 2013. *Theories and Models of Communication*. Berlin: De Gruyter.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα:
- Conley, N. A. & Yun, K. A. (2017). A survey of instructional communication: 15 years of research in review. *Communication Education*, 66(4), 451-466.
- Conrad, F. G., Broome S. J., Benki, J. R., Kreuter, F., Groves, R. M., Vannett, D., & McClain, C. (2013). Interviewer Speech and the Success of Survey Invitations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, 176(1), 191-210.
- Cook, N. D. (2002). *Tone of Voice and Mind: The connections between intonation, emotion, cognition and consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Cox, R. J. (2010). *Environmental Communication and the Public Sphere*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crandell, C. C., Siebein, G. W., Gold, M. A., Hassell, M. J., Lee, H. W., Abbott, Ph., Herr, C. R., Lehde, M., Lee, H. W., Lehde, M., Asby, J., G. W., Hasell, M. J.,

- Abott, Ph., & Crandell, C. C. (1998). Classroom acoustics IV: Speech perception of normal- hearing and hearing-impaired children in classrooms. *Proceeding's 16th International Congress on Acoustics and 135th Meeting of ASA* (pp. 2727-2728).
- Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Crystal, D. & Varley, R. (1998). *Introduction to language pathology*. London: Whurr.
- Dahir, C.A. & Stone, C. (2013). *The transformed school counselor*. USA: Cengage Learning.
- Dance, F. E. X. (1970). The concept of Communication. *Journal of Communication*, 20(2), 201-210.
- Dance, F. E. X. & Larson, C. E. (1976). *The functions of human communication: A theoretical approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Davenport, M., & Hannahs, S. J. (2005). *Introducing Phonetics & Phonology*. London: Hodder Arnold.
- Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delamater, J. (2006). *Handbook of Social Psychology*. USA: Springer.
- Deprez-Sims, A. & Morris, S. B. (2010). Accents in the workplace: Their effects during a job interview. *International Journal of Psychology*, 45(6), 417-426.
- Donald, O.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S., & Brown, A.H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Eadie, W. F. (2009). Communication as a field and as a discipline. In W. F. Eadie (Ed.), *21<sup>st</sup> century communication: A reference handbook* (pp. 12-21). CA: Sage.
- Eadie, W. F. (2011). Stories we tell: Fragmentation and convergence in communication disciplinary history. *The Review of Communication*, 11(3), 161-176.
- Edgerton, M. (2004). *The 21st Century voice: contemporary and traditional extra – normal voice*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Cambridge, MA: MALOR BOOKS.

- Elkins, A. C. & Derrick, D. C. (2013). The sound of trust: Voice as a measurement of trust during interactions with Embodied Conversational Agents. *Group Decision And Negotiation*, 22(5), 897-913.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Engleberg, I. N. & Wynn, D. R. (2006). *Working in groups: Communication principles and strategies*. Boston: Allyn & Bacon.
- Evans, G. W. (1998). The motivational consequences of exposure to noise. In N. Carter & S. Job. *Noise Effects '98. Noise as a Public Health Problem* (pp. 311-320). Sydney.
- Everest, F. A. & Pohlmann, C. K. (2009). *Master Handbook of Acoustics*. New York: McGraw-Hill.
- Eyben, F., Weninger, F., Marchi, E., & Schuller, B. (2013). Likability of human voices: A feature analysis and a neural network regression approach to automatic likability estimation. In *Image Analysis for Multimedia Interactive Services (WIAMIS), 14th International Workshop* (pp. 1-4). Paris: IEEE.
- Fabbro, F. (1995). The bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79(2), 221- 222.
- Farr Darling, L., Erickson, G., & Clarke, A. (2007). *Collective improvisation in a teacher education community*. The Netherlands: Springer.
- Feld, S., & Brenneis, D. (2004). Doing anthropology in sound. *American Ethnologist*, 31(4), 461–474.
- Finitzo H. T. & Tillman, T. W. (1978). Room acoustics effects on monosyllabic word discrimination ability for normal and hearing-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21(3), 440-458.
- Flanagan, J. L., Allen, J. B., & Hasegawa-Johnson, M. (2008). *Speech Analysis, Synthesis, and Perception*. New York: Springer.
- Flom, R. & Bahrick, L. E. (2007). The development of infant discrimination of affect in multimodal and unimodal stimulation: The role of intersensory redundancy. *Developmental Psychology*, 43(1), 238–252.
- Flor, A. G. (2004). *Environmental Communication: Principles, Approaches and Strategies of Communication Applied to Environmental Management*. Philippines: University of the Philippines - Open University.

- Foley, W. (1997). *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Fox, A. (2000). *Prosodic features and prosodic structure: The phonology of suprasegmentals*. Oxford: Oxford University Press.
- Frank, M. G. (2002). Nonverbal communication. In J.R. Schement. *Encyclopedia of Communication and Information*. New York: MacMillan Reference.
- Fritzell, B. (1996). Voice disorders and occupations, *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 21(1), 7-12.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. (2000). The teacher–student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219.
- Frymier, A. B. & Richmond, V. P. (2010). Communication education and instructional development. In J. W. Chesebro, *A century of transformation: Studies in the honor of the 100<sup>th</sup> anniversary of the Eastern Communication Association* (pp. 310-328). New York: Oxford University Press.
- Fujishin, R. (2007). *Creating effective groups: The art of small group communication*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gamble, T. K. & Gamble, M. (2014). *Interpersonal Communication: building connections together*. California: Sage.
- Genosko, G. 2012. *Remodelling Communication: From WWII to the WWW*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gewirtz, L. J. & Kurtines, W. M. (1991). *Intersections with attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ghoraani, B. & Krishnan, S. (2011). Time-Frequency Matrix Feature Extraction and Classification of Environmental Audio Signals, *IEEE Transaction on Audio, Speech and Language Processing*, 19(7), 2197-2209.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- Gold, M. A., Lee, H. W., Siebein, Lehde, M., Asby, J., G. W., Hasell, M. J., Abott, Ph., & Crandell, C. C. (1998). Classroom acoustics II: Acoustical conditions in elementary school classrooms. In *Proceedings 16th International Congress on Acoustics and 135th Meeting of ASA* (pp. 2723-2724). USA: Institute of Acoustics.

- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The new science of human relationships*. New York: Random House Publishing Group.
- Gordon, L. A. (2005). *Popular Psychology: an encyclopedia*. London: Greenwood Press.
- Green, F. (2000). *The Head Teacher in the 21<sup>st</sup> century. Being a successful school leader*. G.B.: Pearson Education Ltd.
- Greene, M. C. C. & Mathieson, L. (2001). *The Voice and its Disorders*. London and Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
- Gregersen, T. S. (2007). Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. *Journal of Reflections on English language teaching*, 6(1), 51-64.
- Griffin, E., Ledbetter, A., & Sparks, G. (2015). *A first look at communication theory*. New York: McGraw Hill Education.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds), *The sage handbook of qualitative research*. 3ed edn. London: Sage.
- Guerrero, L. K. & Hecht, L. M. (2008). *The Nonverbal Communication Reader*. USA: Waveland Press.
- Gukas, I. D., Leinster, S. J., & Walker, R. (2010). Verbal and nonverbal indices of learning during problem-based learning (PBL) among first year medical students and the threshold for tutor intervention. *Medical Teacher*, 32(1), 5-11.
- Gustafson, J. S. T., Hicks, C. B., & Worthington, T. (2011). Dual- Task Performance of School-Age Children: Listening in noise. *American Speech-Language-Hearing Association*. Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2018 από [www.asha.org](http://www.asha.org).
- Habermas, J. (1998). *On the Pragmatics of communication*. Cambridge: MIT Press.
- Hall, J. A. (2001). Status, gender and the nonverbal behaviour in candid and posed photographs: a study of conversations between university employees. *Sex Roles: A Journal of Research*, 1, 37-46.
- Hammerschmidt, K., & Jürgens, U. (2007). Acoustical correlates of affective prosody. *Journal of Voice*, 21(5), 531-540.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, T. E. & Sherblom, J. C. (2010). *Small group and team communication*. USA: Pearson.

- Harrison, B. (1993). *Going Green: How to communicate your company's environmental commitment*. USA: Business One, Irwin.
- Haviland-Jones, J. M. & Wilson, P. J. (2008). A «nose» for emotion: emotional information and challenges in odors and semiochemicals. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett. *Handbook of Emotions* (pp. 235-248). New York: The Guilford Press.
- Haworth, D. A. & Savage, G. T. (1989). A channel - Ratio Model of Intercultural Communication. *The Journal of Business Communication*, 26(3), 231-254.
- Haydn, T. (2012). *Managing pupil behavior*. USA: Routledge.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Haynes, W. O., Moran, M. J., & Pindzola, R. H. (2005). *Communication Disorders in the Classroom: An Introduction for Professionals in School Setting*. USA: Jones & Bartlett Publishers.
- Heinemann, P. (1976). *Grundriss einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation*. Saarbrücken. Kastellaun: Universitäts & Schulbuchverl.
- Herrington-Hell, B. L., Lee, L., Stemple, J. C., Niemi, K. R., & McHome, M. M. (1988). Description of laryngeal pathologies by age, sex, and occupation in a treatment-seeking sample. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 54(1), 57-64.
- Heyes, C. (1998). Theory of mind in nonhuman primates. *Behavioral and Brain Sciences* 21, 101-148.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2004). The Impact of School Environments: A Literature Review. *The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science*. Australia: University of Newcastle.
- Hinde, R. A. (1972). *Non-verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodges-Simeon, C. R., Gaulin, S. C., & Puts, D. A. (2010). Different vocal parameters predict perceptions of dominance and attractiveness. *Human Nature*, 21(4), 406-427.
- Hotz, R. L. (2014). How to train your voice to be more charismatic, *The Wall Street Journal*, 1-12-2014 <http://www.wsj.com/articles/how-to-train-your-voice-to-be-more-charismatic-1417472214>.

- Huang, Y. P., Lai, S. L., & Sandnes, F. E. (2015). A repeating pattern-based Query-by-Humming fuzzy system for polyphonic melody retrieval. *Applied Soft Computing*, 33, 197-206.
- Hunt, F. (2007). *Schooling citizens: policy in practice in South African schools*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 41(1), 43-58.
- Hunt, S., Wright, A., & Simonds, C. (2014). Securing the future of communication education: Advancing an advocacy and research agenda for the 21st century. *Communication Education*, 63, 449–461. doi:10.1080/03634523.2014.926016
- Hurt, H.T., Scott, D.M., & McCroskey, J.C. (1978). *Communication in the classroom*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hyanes, W. O., Moran, M. J., & Pindzola, R. H. (2005). *Communication Disorders in the classroom: An Introduction for Professionals in School Setting*. USA: Jones & Bartlett Publishers.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational Research*. 3rd edn. Los Angeles, CA: Sage.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. (1991). *Going together: Group theory and group skills*. New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, R.B. and Christensen, L.B. (2008) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Los Angeles.
- Johnson, Zac D., LaBelle, S., Waldeck, J. H., Kahl, M. L., & Lederman, L. C. (2009). Reflections on the Eastern Communication Association centennial convention: The association at 100. *Communication Quarterly*, 57(4), 376-378.
- Kahl, Jr., D.H. (2017). Envisioning instructional communication research as a multi-paradigmatic response to neoliberalism's effect on instruction. *Communication Education*, 66(4), 481-483.
- Kahl, M. L., & Lederman, L. C. (2009). Reflections on the eastern communication association centennial convention: The association at 100. *Communication Quarterly*, 57(4), 376–378.
- Kamalipour, Y. R. (2006). *Global communication*. USA: Wadsworth Publishing.
- Katz, E. & Lazarsfeld, P. E. (1955). *Personal influence*. Glencoe: Free Press.



- Kempster, G. B., Gerratt, B., Abbott, K. V., Barkmeier - Kraemer, J., & Hillman, R. E. (2008). Consensus Auditory - Perceptual Evaluation of Voice: Development of a Standardized Clinical Protocol. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 18(2), 124-132.
- Ken, C. P. (2000). *Principles of Digital Audio*. New York: McGraw-Hill.
- Khan, A. A. (2001). *Non-verbal communication: Fact and fiction*. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2018 από <http://strangehorizons.com/non-fiction/articles/non-verbal-communication-fact-and-fiction/>.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. USA: Wadsworth-Thomson Learning.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal communication in human interaction*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Knobloch, L. K., Sharabi, L. L., Delaney, A. L., & Suranne, S. M. (2015). The role of relational uncertainty in topic avoidance among couples with depression. *Communication Monographs*, 83(1), 1– 24.
- Knowles, K. K., & Little, A. C. (2016). Vocal fundamental and formant frequencies affect perceptions of speaker cooperativeness. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 69(9), 1657-1675.
- Koch, A. B. (2017). Sounds of Education: Teacher Role and Use of Voice in Interactions with Young Children. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 57-72.
- Kooijman, P. G., de Jong F. I., Thomas, G., Huinck, W. J., Donders, R., Graamans, K., & Schutte, H. K. (2006). Risk factors for voice problems in teachers. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 58(3), 159-174.
- Korisettar, R. (2007). Toward Developing a Basin Model for Paleolithic Settlement of the Indian Subcontinent: Geodynamics, Monsoon Dynamics, Habitat Diversity and Dispersal Routes. In M. D. Petraglia and B. Allchin. *The Evolution and History of Human Populations in South Asia* (p.p. 69-96). New York: Springer Academic Publishers.
- Kreiman, J. & Sidtis, D. (2011). *Foundations of voice studies: an interdisciplinary approach to voice production and perception*. Malaysia: Wiley-Blackwell.
- Kubina, R. M. & Morrison, R. S. (2000). Fluency in Education. *Behavior and Social Issues*, 10, 83-99.
- Kuder, J. S. (2007). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. USA: Allyn & Bacon.
- Kuhnke, E. (2007). *Body Language for dummies*. England: John Wiley & Sons, Ltd.

- Lang, D. C. (2002). *Teacher Interaction within the Physical Environment: How Teachers Alter Their Spaces and/or Routines Because of Classroom Character*. Dissertation. University of Washington. Seattle.
- Lapakko, D. (1997). Three cheers for language: A closer examination of a widely cited study of nonverbal communication. *Communication Education*, 46(1), 63-67.
- Lapakko, D. (2007). Communication is 93% Nonverbal: An Urban Legend Proliferates. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*, 34(2), 7-19.
- Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (Eds.), *The Communication of Ideas*. New York: Harper and Brothers.
- Latham, C. & Miles, A. (2001). *Communication curriculum and classroom practice*. London: David Fulton Publishers.
- Lederman, C. L. (1992). *Communication Pedagogy: Approaches to Teaching Undergraduate Courses in Communication*. USA: ABC- CLIO.
- Lederman, L. C. (2002). Intrapersonal Communication. In *Encyclopedia of Communication and Information* (pp. 490-492). USA: MacMillan Reference.
- Ledermann, T., Macho, S., & Kenny, D. A. (2011). Assessing mediation in dyadic data using the actor-partner interdependence model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18(4), 595-612.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. London: SAGE Publications.
- Leith, W. (2002). *Clinical Methods in Communication Disorders*. USA: Pro-Ed.
- Leithwood, K., Searshore, L., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leppänen, K., Ilomäki, I., & Laukkanen, A. M. (2010). One- year follow-up study of self-evaluated effects of Voice Massage™, voice training, and voice hygiene lecture in female teachers. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 35(1), 13-18.
- Lerg, W.B. (1992). Theorie der Kommunikationsgeschichte. In R. Burkhart & W. Hömberg, *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung*. Wien: W. Naumüller.
- Levering, B. & Manen, M. (2003). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. In A.T. Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology Worldwide: Foundations - Expanding Dynamics - Life-Engagements, A Guide for Research and Study* (pp. 274-286). Dordrecht: Springer.
- Levinson, P. (1999). *Digital McLuhan: A guide to the information millennium*. Routledge: New York and London.

- Levon, E. (2016). Gender, interaction and intonational variation: the discourse functions of high rising terminals in London. *Journal of Sociolinguistics*, 20(2), 133-163.
- Lieberman, P. (1998). *Eve Spoke: Human language and human evolution*. USA: Norton & Company.
- Lindstrom, F., Waye, K. P., Södersten, M., McAllister, A., & Ternström, S. (2011). Observations of the relationship between noise exposure and preschool teacher voice usage in day-care center environments. *Journal of Voice*, 25(2), 166-172.
- LittleJohn, S. W. (2002). *Theories of Human Communication*. Belmont: Wadsworth Publishing Co.
- Lobrot, M. (1993). *Essais sur la communication*. Lyon: Ass. «Se Former».
- Luckhurst, R. (2002). *The intention of telepathy*. London: Oxford University Press.
- Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. 2. Opladen: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Malikiosi-Loizos, M. (2000). The effect of teachers' temperament and personality on their interaction style. In M. Malikiosi-Loizos (Eds), *Education, Communication and Counseling* (pp. 58-76). Athens: Ellinika Grammata.
- Manusov, R. S. & Tress, A. R. (2002). Are you kidding me? The role of nonverbal cues in the verbal accounting process. *Journal of Communication*, 52(3), 640-656.
- Martin, S. & Darnley, L. (2018). *Voices in education*. UK: Compton Publishing.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O'Sullivan, M., & Frank, M. G. (2008). Facial expressions of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barrett (Eds), *Handbook of Emotions* (pp. 211-234). New York: The Guilford Press.
- Maxwell, L. E. & Evans, G. W. (1998). Interior noise exposure and reading readiness among preschool children. In: N. L. Carter & R. F. Soames Job (Eds.): *Noise Effects '98. Congress on Noise as a Public Health Problem* (pp. 373-376). Sydney.
- McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. (2006). Communication education: The historical perspective. In T. Mottet, V. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.) *Handbook of instructional communication* (pp. 33-48). Boston: Allyn & Bacon.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). The role of communication in instruction: The first three decades. In B. M. Gayle, R. W.

- Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes* (pp. 15-28). Mahwah: Erlbaum.
- McCroskey, L. L., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2002). The scholarship of teaching and learning: Contributions from the discipline of communication. *Communication Education, 51*(4), 383-391.
- McCroskey, L. L., Teven, J. J., Minielli, M. C., & Richmond McCroskey, V. P. (2014). James C. McCroskey's instructional communication legacy: Collaborations, mentorships, teachers, students. *Communication Education, 63*(4), 283-307.
- McHolm, A. E., Cunningham, C. E., & Vanier, M. K. (2005). *Helping your child with selective mutism: Practical steps to overcome a fear of speaking*. Oakland: New Harbinger.
- McLean, S. (2005). *The basics of interpersonal communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McLeod, S. A. (2014). *Carl Rogers*. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2020 από <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>.
- McQuail, D. (1975). *Communication*. New York: Longman.
- McQuail, D. (2008). Models of Communication. In *Wiley Online Library*. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm089>.
- McQuail, D. & Windahl, S. (1993). *Communication Models: For the study of Mass Communication*. New York: Routledge.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. New York: Routledge.
- Mehrabian, A. & Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*(1), 109-114.
- Meisner, M. (2007). *What is Environmental Communication?* Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.esf.edu/ecn/whatisec.htm>.
- Merten, K. (1997). *Kommunikation. Eine Begriffs, Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mildner, V. (2010). *The cognitive Neuroscience of human communication*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mordsley, J. (2007). Tracing Origins in Paleoanthropology. *Oxford Literary Review, 29*, 77-101. Retrieved January 20, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/44031016>
- Moreale, S., Backlund, P., & Sparks, L. (2014). Communication education and instructional communication: Genesis and evolution as field of inquiry. *Communication Education, 63*(4), 344-354.

- Morrison, K.R.B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Morton, J. B. & Trehub, S. E. (2001). Children's understanding of emotion in speech. *Child Development*, 72(3), 834-843.
- Mottet, T. P. & Beebe, S. A. (2006). Foundations of instructional communication. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of Instructional Communication* (pp. 3-32). Boston: Allyn & Bacon.
- Moulin, J. Fr. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'education*, 17(1), 142-159.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2010). *Research methods in early education*. London: Sage.
- Myers, S. A. (2010). Instructional communication: The emergence of a field. In D. L. Fassett & T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (pp. 149-159). Los Angeles, CA: Sage.
- Myers, S. A. (2010). Instructional communication: The emergence of a field. In D. L. Fassett & T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (pp. 149-159). Los Angeles: Sage.
- Myers, W. (1998). *Nonviolent Communication. The basics as I know and use them*. USA: Wayland Myers.
- Narula, U. (2006). *Communication Models*. New Delhi: Atlantic.
- Nerone, J. (2006). The future of communication history. *Critical Studies in Media Communication*, 23(3), 254-262.
- Nguyen, D. D. & Kenny, D. T. (2009). Impact of muscle tension dysphonia on tonal pitch target implementation in Vietnamese female teachers. *Journal of Voice*, 23(6), 691-698.
- Nicoreta, A.M. (2009). Constitutive View of Communication. In Littlehohn, S.W. & Foss, K.A. eds. *Encyclopedia of Communication Theory*. Los Angeles: Sage, pp. 175-179.
- Nilsson, P. (1998). Noise-induced hearing loss and tinnitus in kindergarten teachers. In N. Carter, S. Job (Eds.). *Noise Effects ,98. 7th Intern. Congress on Noise as a Public Health Problem* (pp. 47-50). Sydney.
- Niu, W. (1990). Effects of various white noise levels on psychological cognition of school children. *Chinese Journal of Preventive Medicine*, 26(6), 344-346.
- Ntouka, V. A. (2017). Detecting non-verbal and vocal expressions of bullying in Kindergarten. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 178-182.

- Ntouka, V. A. & Stamatis, P. J. (2018). Nonverbal Expressions Related to Violent Communication and Bullying in Kindergarten. In P.J. Stamatis & E.N. Nikolaou. *Violent Communication and Bullying in Early childhood education* (pp. 75-92). New York: NOVA.
- Ntouka, V. A. & Stamatis, P. J. (2020). The effect of nursery teachers' voice on preschoolers. At the 2<sup>nd</sup> Conference on "International Perspectives in Education" (under publication).
- OECD, (1999). *Environmental Communication: Applying Communication Tools Towards Sustainable Development*. OECD Publishing.
- Ongkiko, V. C. & Flor, G. A. (1998). *Introduction to Development Communication*. Philippines: UP Open University.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Osgood, C. (1966). Dimensionality of the semantic space for communication via facial expression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 7(1), 1-30.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Patterson, M. L. (2002). Psychology of nonverbal communication and social interaction. *Encyclopedia of life support systems (EOLSS), Psychology*. Oxford. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2019 από <https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C04/E6-27-06-07.pdf>.
- Pease, A. & Pease, B. (2004). *The definitive book of Body Language*. Australia: Pease International.
- Pedersen, C. B. & Gjerulff, E. F. (2013). In B. D. Astring & J. Krab (Eds.), *Fag og Faglighed i bevægelse* (pp. 166–184). University College Sjælland. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2018 από [http://ucsj.dk/fileadmin/user\\_upload/FU/Publikationer/Fag\\_og\\_faglighed\\_i\\_bevægelse.pdf](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/Publikationer/Fag_og_faglighed_i_bevægelse.pdf).
- Peterson, A. & Khalimzoda, I. (2016). Communication models and common basis for multicultural communication in Latvia. *Society Integration Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (pp.423-433). Rezekne.
- Philippot, P., Schaefer, A., & Herbette, G. (2003). Consequences of specific processing of emotional information: Impact of general versus specific autobiographical memory priming on emotion elicitation. *Emotion*, 3(3), 270-283.

- Picard, M. (1997). Speech interference by noise in classrooms and remedial solutions. *Journal of Acoustical Society of America*, 101(5:2). Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2019 από <https://doi.org/10.1121/1.418750>.
- Popescu, D. M, Pargaru, I., Popescu, C., Mihai, D. (2015). A multidisciplinary approach of communication. *Theoretical and Applied Economics*, 22(2), 65-76.
- Preiss, R. W. & Wheelless, L. R. (2014). Perspectives on instructional communication's historical path to the future. *Communication Education*, 63(4), 308-328.
- Pullin, G. & Cook, A. (2013). The value of visualizing tone of voice, *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 38(3), 105-114.
- Punyanunt-Carter, N. M. & Arias V. S. (2017). The interplay between interpersonal communication and instructional communication, *Communication Education*, 66(1), 118-120.
- Reid, L. (2002). The Speech Teacher: Early years. *Communication Education*, 51(4), 333-336.
- Richburg, Mc. C. (2012). Classroom acoustics from a public health perspective. *American Speech – Language – Hearing Association (ASHA)*. Pennsylvania. Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://www.asha.org/events/convention/handouts/2012/1408-classroom-acoustics-from-a-public-health-perspective-invited/>.
- Richmond, V. P. (2002). Sociocommunicative style and orientation in instruction. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds), *Communication for teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Richmond, V. P. & Frymier, A. B. (2010). Communication education and instructional development. In J. W. Chesebro (Eds.), *A century of transformation: Studies of the 100th anniversary of the eastern communication association* (pp. 310-328). New York: Oxford.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2000). *Nonverbal Behavior in International Relations*. USA: Allyn & Bacon.
- Richmond, V., McCroskey, J., & Hickson, M. (2008). *Nonverbal behavior in interpersonal Relations* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Riley, J. W. & Riley, M. W. (1959). Mass Communication and the Social System. In R. K. Merton & American Sociological Association (Eds), *Sociology Today* (pp. 134-151). New York: Basic Books.

- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus Ohio: Charlew Merrill Co.
- Rosenberg, M. (1999). *Nonviolent communication. A language of Compassion*. USA: Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. (2001). *Nonviolent communication. A language of Compassion. Improve the quality of your personal and professional relationships*. USA: Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent communication. A language of life*. Colorado: Sounds True.
- Rosenberg, M. (2012). *Living Nonviolent communication. Practical tools to connect and communicate skilfully in every situation*. USA: Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. (2015). *Nonviolent communication. A language of life. Empathy, Collaboration, Authenticity, Freedom*. USA: Puddle Dancer Press.
- Rosenbush, C. (1995). Nonverbale kommunikation in schulischen Beratungssituationen. In H.S. Rosenbush & O. Schober (Eds.), *Korpersprache in der schulischen Erziehung*. (pp.322-327). Salzburg: Allgau.
- Rubin, J. A. (2005). *Child Art Therapy*. USA: John Wiley & Sons Ltd.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associate Publishers.
- Sala, E., Airo, E., Lain, A., Olkinuora, P., Pentti, J., & Suonpää, J. (1998). Vocal loading and prevalence of voice disorders of day care center personnel. In N. Carter & J. R. F. Soames. (Eds.), *Noise Effects, 98. 7th Intern. Congress on Noise as a Public Health Problem* (pp. 385-388). Sydney.
- Salaberrios, M. (2019). *The art of nonviolent Communication: turning conflict into connection*. Independently Published.
- Saxer, U. (2011). Systemtheorie und Kommunikationswissenschaft. In R. Burkart & W. Hömberg, (Eds.) *Kommunikationstheorien: Ein Textbuch zur Einführung* (pp. 85-110). Wien: Braumüller.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and model for further research. *Psychological Bulletin*, 99(2), 143-165.
- Schimmel, S. M., Müller, M., & Dillier, N. (2008). Efficient and Accurate Room Acoustics Simulation for Binaural Signal Processing. In Sprachkommunikation 2008 – Beiträge der 8. ITG – Fachtagung, Aachen (pp. 1-4). Germany.



- Scrimgeour, K., & Meyer, S. E. (2002). Effectiveness of a Hearing Conservation and Vocal Hygiene Program for Kindergarten Children. *Special Services in the Schools, 18*(1-2), 133-150.
- Semic, B. (1999). Vocal Attractiveness: What Sounds Beautiful is Good. In L. Guerrero, J. DeVito, & M. Hecht, *The Nonverbal Communication Reader* (pp.149-155). Illinois: Waveland Press Inc.
- Shedletsky, L. J. (1989). *Meaning and mind: An interpersonal approach to human communication*. Bloomington: ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.
- Silver, R. A. (2000). *Developing Cognitive and Creative Skills Through Art: Programs for Children with Communication Disorders or Learning Disabilities*. New York: Ablin Press.
- Simon, A. & Boyer, E. G. (1974). *Mirrors for behavior III, an anthology of observation instrument*. Pennsylvania: Wyncote.
- Simonds, C. J. & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the classroom teacher*. USA: Allyn & Bacon.
- Smetana, J. G. (2013). Moral development: The social domain theory view. *Oxford Handbook of Developmental Psychology, 1*:832-866.
- Smith, G. B. (1996). *Nietzsche, Heidegger, and the Transition to Postmodernity*. Chicago and London. The University of Chicago Press.
- Sofer, J. O. (2018). *Say what you mean. A mindful approach to nonviolent communication*. Colorado: Shambhala Boulder.
- Sollitto, M., Johnson, Z. D., & Myers, S. A. (2013). Students' perceptions of college classroom connectedness, assimilation, and peer relationships. *Communication Education, 62*(3), 318-331.
- Song, X., Wallace, B., Gardner, J., Ledbetter, N., Weinberger, K., & Barbour, D. (2015). Fast, Continuous Audiogram Estimation Using Machine Learning. *Ear and Hear, 36*(6), 326-335.
- Spitz, R. (1968). Die anaklitische Depression. In Bittner (Hrsg), *Erziehung in fruher kindheit*. Munchen.
- Sprague, J. (2002). Communication Education: The Spiral Continues. *Communication Education, 51*(4), 337-354.
- Sprague, J. (2002). Communication Education: The Spiral continues. *Communication Education, 51*(4), 337-354.

- Stamatis, P. J. (2011). Nonverbal Communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1427-1442.
- Stamatis, P. J. (2018). Classroom noise and miscommunication as modern forms of violent communication and bullying. In P.J. Stamatis & E.N. Nikolaou (2018). *Violent Communication and Bullying in Early childhood education*. New York: NOVA.
- Stamatis, P. J. & Ntouka, V. A. (2018). Teaching Social Skills, Empathy and Assertiveness by Teachers and Parents for Preventing Early Childhood Violent Communication and Bullying: Towards a Nonviolent Communication Education. In P.J. Stamatis & E.N. Nikolaou (2018). *Violent Communication and Bullying in Early childhood education* (pp. 167-188). New York: NOVA.
- Stamatis, P. J. & Ntouka, V. A. (2020). The impact of classroom acoustics on toddlers' communication and active participation during teaching. *European Journal of Education Studies*, 8(7), 205-214.
- Stamatis, P. J., Papavasileiou, V., & Ntouka, A. (2014). Detecting Emotions by Observing Nonverbal Behaviors of Preschoolers during Narration and Movie Presentation of a Fairy Tale. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 20(1), 13-22.
- Staton-Spicer, A. Q. & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communication Education*, 33(4), 377-391.
- Steffen, R. H. (2010). Neuronal networks involved in the generation of vocalization. *Handbook of Behavioral Neuroscience*, 19, 339-349.
- Stewart, G. (1990). *Reading Voices: Literature and the Phonotext*. Berkeley: University California Press.
- Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Suinn, R. M. (2006). Teaching culturally diverse students. In W. J. McKeachie, M. D. Svinichi & B. K. Hofer (Eds), *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sulter, A. M., Schutte, H. K., & Miller, D. G. (1995). Differences in phonetogram features between female and male subjects with and without vocal training. *Journal of Voice*, 9(4), 363-377.

- Tamulis, A. (2011). Conversational Fillers and Linguistic Identities. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2020 από [https://www.researchgate.net/publication/313613730\\_Conversational\\_Fillers\\_and\\_Linguistic\\_Identities](https://www.researchgate.net/publication/313613730_Conversational_Fillers_and_Linguistic_Identities).
- Thompson, S. (2000). *Nonverbal Learning Disorders*. USA: East Bay Learning Disabilities Association.
- Thusu, D. (2006). *International communication: Continuity and change*. USA: Bloomsbury.
- Timmerman, C. E. (2009). Forum introduction: Has communication research made a difference? *Communication Monographs*, 76(1), 1-19. Unpublished DPhil thesis. Brighton: University of Sussex.
- Toki, E. I., Plachouras, K., Tatsis, G., Chronopoulos, S. K., Tafiadis, D., Ziavra, N., & Siafaka, V. (2018). The Design of a Mobile System for Voice e-Assessment and Vocal Hygiene e- Training. In *Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning* (pp. 167-174). Springer.
- Towler, A. J. (2003). Effects of charismatic influence training on attitudes, behavior, and performance. *Personnel Psychology*, 56(2), 363-381.
- Trevarthen, C. (2003). Language development: Mechanisms in the brain: *Encyclopedia of Neuroscience*. 3<sup>rd</sup> Ed. London: Elsevier.
- Truckenbrodt, H. (2012). Semantics of intonation. In C. Maienborn Von Heusinger Klaus, & P. Portner (Eds.), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning* (pp. 2039-2969). Berlin: Walter de Gruyter.
- Uma, N. (2018). *Communication Models*. Routledge Studies in European Communication Research and education.
- Vaughn, S. R. & Bos, C. S. (2011). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. USA: Pearson.
- Verdolini, K., Rosen, C. A., Rosen, C. A., & Branski, R. C. (2014). *Classification manual for voice disorders*. New York: Psychology Press.
- Vukovic, J., Jones, B. C., Feinberg, D. R., DeBruine, L. M., Smith, F. G., Welling, L. M., & Little, A. C. (2011). Variation in perceptions of physical dominance and trustworthiness predicts individual differences in the effect of relationship context on women's preferences for masculine pitch in men's voices. *British Journal of Psychology*, 102(1), 37-48.

- Waldeck, J. H., Kearney, P., & Plax, T. G. (2001). Instructional and developmental communication theory and research in the 1990s: Extending the agenda for the 21st century. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Communication yearbook*, 24 (pp. 207-229). Newbury Park, CA: Sage.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. & Jackson, J. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A study of Interactional Patterns. Pathologies, and Paradoxes*. New York: Norton.
- Weiss, D. (1988). Die Politik der Lehrbücher in den USA. *Bildung und Erziehung*, 41(3), 329-335.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abberly, Co. Antrim: University of Ulster Press.
- Wu, X. (2004). On the Origin of Modern Humans in China. *Quaternary International*, 117 (1), 131-40.
- Yokoyama, H. & Daibo, I. (2012). Effects of Gaze And Speech Rate On Receivers' Evaluations Of Persuasive Speech. *Psychological Reports*, 110(2), 663-676.
- Young, S. K. & Travis, H. P. (2018). *Oral Communication. Skills, Choices and Consequences*. USA: Waveland Press.
- Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (2006). Special education: A practical approach for teachers. In V. Schwean & D. Saklofske (Eds), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children. Plenum series of human exceptionality*. Boston: Houghton Mifflin.
- Yuchuan, W. & Qishan, Z. (2000). *Common Waveform Analysis: A New And Practical Generalization of Fourier Analysis*. US: Springer.
- Zarefsky, D. (2009). *Public speaking: Strategies for success*. New Jersey: Prentice Hall.
- Zhou, H. & Zhang, T. (2008). Body Language in Business Negotiation. *International Journal of Business and Management*, 3(2), 90-96.
- Μεταίχμιο.

## Ελληνόγλωσση

- Brown, S., Earlam, C. & Race, P. (2000). *500 Πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colton, R. H., Casper, J. K., & Leonard, R. (2015). *Κατανοώντας τις διαταραχές φώνησης: παράμετροι φυσιολογίας για διάγνωση και θεραπεία*. Πάτρα: Gotsis.

- Derrida, J. (1997). *Η φωνή και το φαινόμενο. Εισαγωγή στο πρόβλημα του σημείου όπως αυτό εμφανίζεται στη φαινομενολογία του Χουσερλ*. Αθήνα: Ολκός.
- Edmund, H. (2005). *Φαινομενολογία*. Αθήνα: Κριτική.
- Everest, F. A. (2003). *Εγχειρίδιο Ακουστικής*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα
- Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fiske, J. (2010). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Αιγώκερος.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθητώ – Γ. Δάρδανος.
- Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Εισ.-Επιμ. Ε. Κουτρουβάνου & Σπ. Πανταζής. Αθήνα: Ατραπός.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή*. Αρχαιολογία, 72(3), 47-49.
- McQuail, D. & Windahl, S. (1981). *Μοντέλα Επικοινωνίας*. Μετ. Σ. Παπαθανασόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ladefoged, P. (2010). *Εισαγωγή στη φωνητική*. Μαρία Μπαλνταζάνη. Αθήνα: Πατάκη.
- Leeds - Hurwitz, W. (2017). *Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Center for Intercultural Dialogue. *Key concepts in Intercultural Dialogue*, 5. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2018 από [https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/11/kc5-intercultural-communication\\_greek.pdf](https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/11/kc5-intercultural-communication_greek.pdf).
- LittleJohn, S. W. & Foss, K. A. (2012). *Θεωρίες ανθρώπινης επικοινωνίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Reble, A. (2003). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Μετ. Θ. Δ. Χαζηστεφανίδης & Σ. Θ. Χαζηστεφανίδη - Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1999). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Μετ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schaefer & Schaler (1973). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Στο Χρυσαφίδη, Κ. (Επιμ.), *Η σημασία της επικοινωνίας στο σχολείο* (σελ. 12 - 13). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Wainwright, G. (2000). *Η γλώσσα του σώματος*. Αθήνα: Καστανιώτης.

## Ελληνική

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας Μ. (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας. Αθήνα, Ατραπός.
- Αραβανής, Γ. & Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. *Διεθνές Συνέδριο: Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 357-361). Ρέθυμνο: Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου.
- Βαλάση, Δ. (2008). Διεθνοποίηση ή/και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 19, 335-367.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. (5η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βαφειάδου, Ε. (2015). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων*. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου 2018 από [http://dipe.kav.sch.gr/?page\\_id=691](http://dipe.kav.sch.gr/?page_id=691).
- Βερτσέτης, Α. Β. (2003) *Διδακτική τ. Α'.* Γενική Διδακτική. Ε' Έκδοση. Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ., Παπαδαμής, Σ.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργουλοπούλου, Ε. (χ.χ.) *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου 18 από δικτυακό [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_.pdf).
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (χ.χ.). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2018 από [www.pischools.gr/preschool\\_education/articles/meth\\_pros.doc](http://www.pischools.gr/preschool_education/articles/meth_pros.doc).
- Γκοτοβός, Α. Ε. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Δερβίσης, Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία. Ειδική Διδακτική*. Ιδιωτική Έκδοση.

- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. & Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ο. Χ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων. Με στοιχεία επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων*. Αθήνα: Έλλην.
- Διαμαντίδου, Κ. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές*, Ανακτήθηκε 31 Ιουνίου 2017 από <http://www.diapolis.auth.gr>.
- Εξαρχάκος, Γ. (2001). *Φυσιοπαθολογία της φωνής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. Β. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευθυμιάτος, Δ. (2007). *Ακουστική και Κτηριακές Εφαρμογές, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Θεωδοροπούλου, Μ. (2008). *Αρθρωτής [articulator]*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα, Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου 2020 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=373](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=373).
- Ιωαννίδου, Μ. Π. (χ.χ.). *Εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης σε μια τάξη νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε 06 Ιουλίου 18 από <http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/FINAL%20SELIDES%20299-306.pdf>.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καλαβάσης, Φ. (2002). Η χρήση της ιστορικότητας στη μαθηματική εκπαίδευση: αντίληψη σκέψεων από τα μαθηματικά των αραβικών περιοχών. Στο Μ. Καϊλα, Φ. Καλαβάσης, & Ν. Πολεμικός, (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση* (σ.179-197). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1990). *Επικοινωνίας θεωρία*. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2035-2038.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην.
- Κανάκης, Ι. Ν. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας - Μάθησης με Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρακίτσα, Τ. (2010). *Κοιτάζοντας την οθόνη, Αγγίζοντας τα πλήκτρα: Μετατροπές της παιδαγωγικής σχέσης στο Δικτυωμένο Περιβάλλον*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καρακίτσα, Τ. & Ντάβου, Μ. (2014). Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης, (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1, (σ.111-141). Αθήνα: Διάδραση.
- Καρυωτάκη, Μ. (2010). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία & μάθηση: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους σε συνάρτηση και με το κοινωνικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. ΠΜΣ «Εκπαίδευση & Πολιτισμός», Παιδαγωγική Ψυχολογία & Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα.
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία – Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία. πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας* (Τόμ. Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κατή, Δ., (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Κατσάνης, Δ. Σ. (2008). *Ανθρώπινη φωνή: Ομιλία και Τραγούδι*. Αθήνα: Ομήγυρις.
- Κάτσικας, Χ. (2002). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλη, Α. Γ. (2000). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Το σχολικό εγχειρίδιο. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κεσίδου, Α. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «*Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή*». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντάκος, Α. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής, συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης, (Επιστ. Επιμ.), *Μη*



- Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1 (σ. 41-86). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2017). Πληροφορία, Επικοινωνία και Μέσα: Η Πραγματικότητα τους και η Παιδαγωγική τους. Μια Συστημική Οριοθέτηση. Στο Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Θεωρίες και Μοντέλα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σελ. 23-86). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. Ι. (2002). Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο Νηπιαγωγείο. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, τ. Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης* (σ. 358-385). Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτταρίδη, Γ., Βαλάσση-Αδάμ, Ε., & Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2007). Μεγαλώνοντας στην Αθήνα Ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων: Εμπειρική έρευνα σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αθηναίων, *Επίκαιρα Θέματα 2*, 1-70. Αθήνα: Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κούρτη, Ε. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία και τεχνολογία: Διερευνώντας και μετασχηματίζοντας τη μη λεκτική επικοινωνία. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης, (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1 (σ. 41-86). Αθήνα: Διάδραση.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2004). *Διαπαιδαγώγηση. Πορεία Ζωής. Θεωρία και Πράξη της Αγωγής του Νέου Ανθρώπου*. Στ' Έκδοση. Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνος, Μ. Γ. (2005). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). *Η ανθρώπινη πλευρά του μάνατζμεντ*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. & Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. (σσ. 163-186). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές»*, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροειδής, Γ. (2011). *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μεσσήνης, Λ. & Αντωνιάδης, Γ. (2010). *Διαταραχές κατάποσης - Δυσφαγία*. Αθήνα: Έλλην.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.

- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στην σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: Μπαμπινιώτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Μπαμπινιώτης.
- Μπαρालός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ «Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον»* (σ. 669-684). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπατσαλιά, Φ. & Σελλά-Μάζη, Ε. (1997). *Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της Μετάφρασης*. Αθήνα: Έλλην.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούκα, Β. Α. & Σταμάτης, Π. Ι. (2019). Η φωνή ως «εργαλείο» διδασκαλίας. Εισήγηση στο ΙΣΤ' διεθνές συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος (υπό δημοσίευση).
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (χ.χ.). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Ανακτήθηκε 04 Απριλίου 2018 από [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_.pdf).
- Οκαλίδου, Α. (2001). *Επιπτώσεις του Θορύβου στην Ακοή*. Πάτρα: Αντικωφοτική Οργάνωση Ελλάδος.
- Ομάδα Εκπαιδευτικών – Παιδαγωγών. (2004). *Κλάδος Αγγλικής γλώσσας. Διαγωνισμοί πρόσληψης εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2011). *Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας. Τομέας Επιμόρφωσης*. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου 2018 από [www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/.../Apotelesmatiki\\_didaskalia\\_mesis.doc](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/.../Apotelesmatiki_didaskalia_mesis.doc).
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). *Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη*. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο*

- (*γυμνάσιο*), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σελ. 53-65). Θεσσαλονίκη.
- Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπανικολάου, Γ. (2005). *Ηλεκτρακουστική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παυλίδου, Θ. (2015). *Ελληνική Γλώσσα και προφορική επικοινωνία*. Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Πηγιάκη, Π. (2002). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση-κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18, 1-27. Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος.
- Πολεμικός, Ν. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία: Κώδικες, λειτουργίες, διαφυλικές διαφορές. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης, (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1 (σ. 473-496). Αθήνα: Διάδραση.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.
- Πυργιωτάκης, Ε. Ι. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της Επικοινωνίας. Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σάλτας, Β. (2009). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σκαλιάπας, Γ. (1999). *Η σχέση δασκάλου - μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Σκαρλάτος, Δ. (2003). *Εφαρμοσμένη Ακουστική*. Πάτρα: Φιλομάθεια.
- Σπανός, Γ. (2001). Επικοινωνιακή - Κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου. Στο Γ. Σπανός & Ε. Φρυδάκη

- (Επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2011). «Επικοινωνιακές» συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2017). Σύγχρονη διδακτική επικοινωνία: Μια διαδικασία υβριδικής μορφής. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα* (σ. 199-213). Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2014). Η έρευνα στο πεδίο της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στην ελληνική εκπαίδευση: μια συνοπτική ανασκόπηση αντί εισαγωγής. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1 (σ. 21-36). Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο ανθολόγιο: Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (Επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση* (σελ. 83-89). Ξάνθη: Σπανίδα.
- Τζαβάρας, Γ. (2006). *Εγχειρίδιο Φιλοσοφίας. Διδασκαλία της φιλοσοφίας με διαλογική και ερευνητική μέθοδο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Τζαμπερής, Ν. & Παπαβασιλείου, Β. (2010). Διερεύνηση περιβαλλοντικών γνώσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου. Στο Σ. Κανελλάκη, Κ. Μαριδάκη- Κασσωτάκη, & Β. Παπαβασιλείου (Επιμ.), *Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και το περιβάλλον*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσαρδάκης, Δ. (1990). *Μαζική Επικοινωνία και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιρώνης, Χ. (2008). *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Φραγκεδάκη Μ. Ε. (2009). Η μη λεκτική επικοινωνία στη διαχείριση κρίσεων στην ομάδα. Ηλεκτρονικά πρακτικά του πέμπτου διεθνούς συνεδρίου Ανοιχτής και εξ αποστάσεως μάθησης. Αθήνα. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2018 από [http://artemis.eap.gr/icodl2009/ICODL\\_5/My%20Webs/ICODL/A3-PDF/130.pdf](http://artemis.eap.gr/icodl2009/ICODL_5/My%20Webs/ICODL/A3-PDF/130.pdf).
- Χαραλαμπίδης, Β.Ι. (2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Ν. & Χαλάτσης, Π. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1 (σ. 87-109). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Ν. & Χαλάτσης, Π. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή. Στο Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (επιμ.), *Μη λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 87 - 110). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000). Εισαγωγικό Σημείωμα. Η σημασία της Επικοινωνίας στο Σχολείο. Στο Η. Friedrich *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές* (σελ. 11-28). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψύλλα, Μ. (1991). *Η επικοινωνία σαν κοινωνική διεργασία*. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα Χαροκόπειου.

### Διαδικτυακή Πηγή

- Classroom Acoustics. (2015, December, 23). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2020 από: <http://www.asha.org/public/hearing/Classroom-Acoustics/>.

Acoustics design of schools. (2015, February). *Building Bulletin* 93. London.

Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2020 από:

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/400784/BB93\\_February\\_2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/400784/BB93_February_2015.pdf).

<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Αριστοτέλης. Περί Ερμηνείας, 16α, 3-8.

[http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/peri\\_ermhneias.html](http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/peri_ermhneias.html)

## **Παραρτήματα**

### **Παράρτημα 1**

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τις επικοινωνιακές δυνατότητες που παρέχει η φωνή των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία





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

Αγαπητές συναδέλφισσες νηπιαγωγοί,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο: «Διδακτική Επικοινωνία στην Προσχολική Αγωγή: Διερεύνηση του τόνου της φωνής των νηπιαγωγών κατά τη διδακτική διαδικασία», εκπονώ έρευνα, η οποία απευθύνεται σε εν ενεργεία νηπιαγωγούς.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως μέσο διερεύνησης των απόψεών σας αναφορικά με τις επικοινωνιακές δυνατότητες που παρέχει η φωνή των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Αφού ολοκληρώσετε τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, μπορείτε να το αποστείλετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [ntouka@me.com](mailto:ntouka@me.com)

Σας ευχαριστώ για την πολύτιμη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,

Αφροδίτη Ντούκα,

Υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Δημογραφικά στοιχεία νηπιαγωγού**

**1. Φύλο**

Γυναίκα	Άνδρας

**2. Ηλικία**

25-30	30-35	35-40	45-50	50 +

**3. Χρόνια προϋπηρεσίας**

Λιγότερα από 5	5-10	10-15	15-20	Περισσότερα από 20

**4. Εκπαίδευση – Προσόντα**

1 <sup>ο</sup> Πτυχίο	2 <sup>ο</sup> Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Άλλο

**5. Περιοχή έδρας σχολείου**

Αστική	Ημιαστική	Αγροτική

### Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ, δηλώστε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε μία δήλωση ή ερώτηση από αυτές που αναφέρονται παρακάτω, επιλέγοντας ΝΑΙ ή ΟΧΙ αντίστοιχα.

<b>Ερώτηση 1</b>	Η φωνή ανήκει στο πεδίο μελέτης της μη λεκτικής επικοινωνίας.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 2</b>	Η στάση των νηπίων απέναντι σας, κατά τη διδακτική διαδικασία, επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της φωνής σας.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 3</b>	Κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, λαμβάνετε υπόψιν σας τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τα χαρακτηριστικά της φωνής σας.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 4</b>	Πιστεύετε ότι χρειάζεται να αλλάζετε τη φωνής σας: Α. μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας Β. γενικότερα σε κάθε δραστηριότητα της ημέρας.	<b>ΝΑΙ</b> <b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b> <b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 5</b>	Η φωνή των εκπαιδευτικών είναι βοηθητικό και όχι βασικό «εργαλείο» της δουλειάς τους.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 6</b>	Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους φροντίζετε τη φωνή σας ώστε να μην αλλοιώνεται;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 7</b>	Μήπως έχετε προσέξει εάν ορισμένα προβλήματα της φωνής σας έχουν επηρεάσει τον τρόπο επικοινωνίας σας με τα νήπια;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 8</b>	Σε περίπτωση που αντιμετωπίζετε προβλήματα με τη φωνή σας, προσαρμόζετε ανάλογα τη μέθοδο διδασκαλίας σας, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία σας με τα νήπια;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 9</b>	Η γρήγορη ομιλία των νηπιαγωγών επηρεάζει την κατανόηση των λεγομένων τους από τα νήπια.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 10</b>	Ο χρωματισμός της φωνής σας είναι απαραίτητος μόνο κατά την ανάγνωση παραμυθιού.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 11</b>	Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις αυξομειώσεις της έντασης στη φωνή σας.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 12</b>	Ο τόνος της φωνής σας χρειάζεται να συνδυάζεται με κινήσεις, εκφράσεις ή στάσεις του σώματός σας για να κατανοήσουν τα παιδιά τα λεγόμενά σας.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 13</b>	Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τόνους της φωνής που χρησιμοποιείτε για να «εμπλουτίσετε» τη διδακτική διαδικασία;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 14</b>	Μια πολύ λεπτή φωνή επηρεάζει την κατανόηση των λεγομένων σας από τα νήπια.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 15</b>	Η συνεχής χρήση επιφωνημάτων (εμ, χμ, α, ε) επηρεάζει την προσοχή των νηπίων.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>

<b>Ερώτηση 16</b>	Οι νηπιαγωγοί με μεγάλη έκταση φωνής υλοποιούν καλύτερα μουσικές δραστηριότητες.	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 17</b>	Έχετε συμμετάσχει σε βιωματικά ή άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν τη χρήση των χαρακτηριστικών της φωνής των νηπιαγωγών κατά τη διδασκαλία;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 18</b>	Εάν υλοποιούνται σεμινάρια με αντικείμενο τη χρήση των φωνητικών χαρακτηριστικών κατά τη διδασκαλία, θα θέλατε να τα παρακολουθήσετε;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Ερώτηση 19</b>	Γνωρίζετε εάν υπάρχουν σεμινάρια εστιασμένα στην ορθή χρήση των φωνητικών χαρακτηριστικών κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>

### **Ερώτηση 20**

Εάν απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 19, μπορείτε να δηλώσετε με x από πού ενημερωθήκατε;	
Προσωπική αναζήτηση	
Διαδίκτυο	
Συναδέλφους	
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	
Από άλλη πηγή	

### **Ερώτηση 21**

Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες χρησιμοποιείτε περισσότερο τη φωνή σας ως «εργαλείο» της διδασκαλίας σας; (παρακαλώ σημειώστε με x)	
Μαθηματικές δραστηριότητες	
Μουσικοκινητικές δραστηριότητες	
Δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης	
Κουκλοθέατρο	
Ψυχοκινητικές δραστηριότητες	
Δημιουργικότητα – Αισθητική Αγωγή- Εικαστικά	
Φυσικές Επιστήμες – Περιβαλλοντική Αγωγή	
Πληροφορική	
Λαογραφία – Παράδοση – Παραμύθια	
Θεατρικό παιχνίδι – Δραματική Τέχνη	
Ελεύθερο παιχνίδι	
Μελέτη Περιβάλλοντος	

Σε όλες τις παραπάνω	
----------------------	--

### Ερώτηση 22

Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι ανήκουν στα χαρακτηριστικά της φωνής; (παρακαλώ σημειώστε με x)	
Χρωματισμός	
Προφορά	
Παύση	
Άρθρωση λόγου	
Τόνος	
Ένταση	
Ρυθμός	
Λεκτικά επιφωνήματα (εμμ, εεε, ααα...)	
Εύρος - Έκταση	
Ύψος	
Ευφράδεια	

### Ερώτηση 23

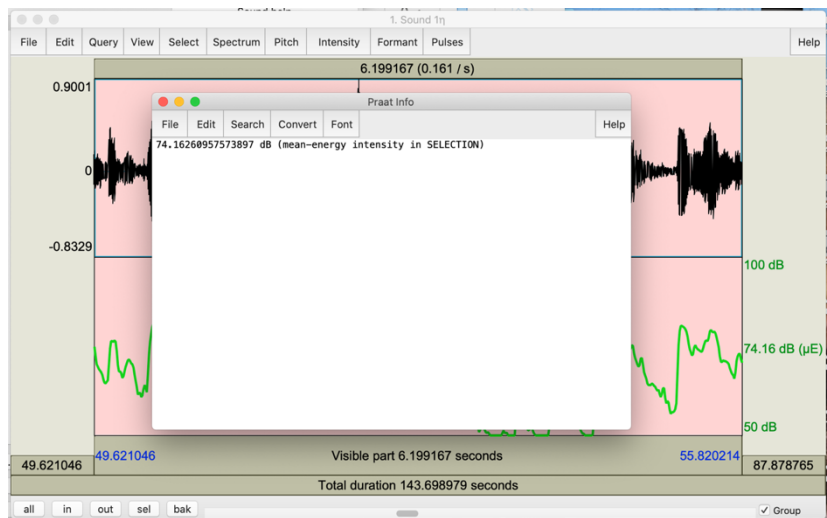
Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες συνήθως αυξάνετε περισσότερο την ένταση της φωνής σας; (παρακαλώ σημειώστε με x)	
Μαθηματικές δραστηριότητες	
Μουσικοκινητικές δραστηριότητες	
Ζωγραφική	
Δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης	
Κουκλοθέατρο	
Γλωσσικές Ασκήσεις	
Ψυχοκινητικές δραστηριότητες	
Δημιουργικότητα – Αισθητική Αγωγή- Εικαστικά	
Φυσικές Επιστήμες – Περιβαλλοντική Αγωγή	
Πληροφορική	
Λαογραφία – Παράδοση – Παραμύθια	

Θεατρικό παιχνίδι – Δραματική Τέχνη	
Ελεύθερο παιχνίδι	
Πληροφορική	
Μελέτη Περιβάλλοντος	
Σε όλες τις παραπάνω αναφερόμενες δραστηριότητες	

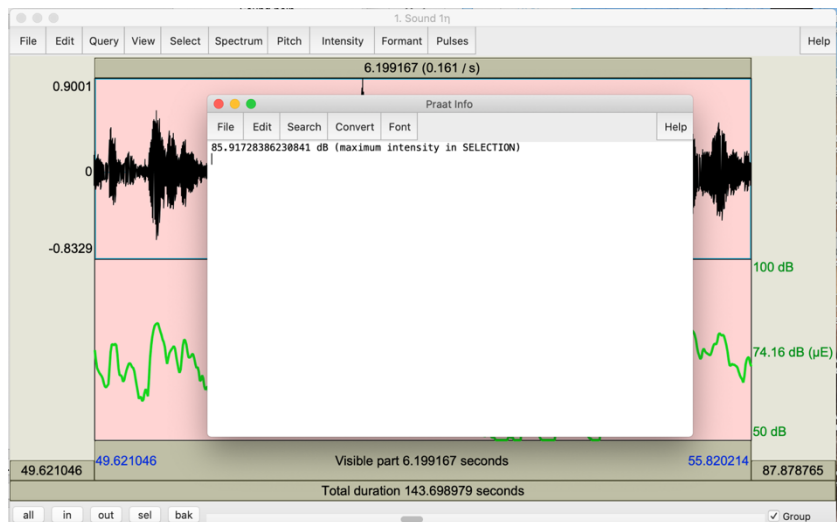
Σας ευχαριστώ!

## Παράρτημα 2

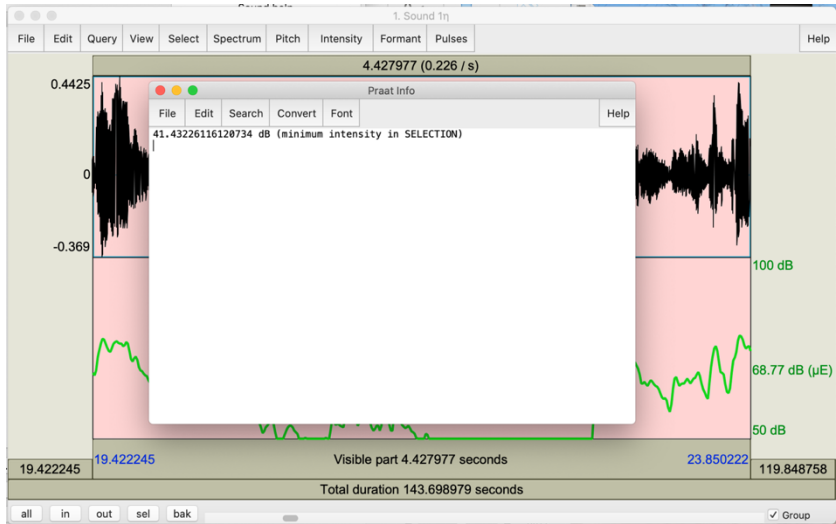
Εικόνες αναπαράστασης των αναλύσεων των αρχείων ήχου μέσω του PRAAT.



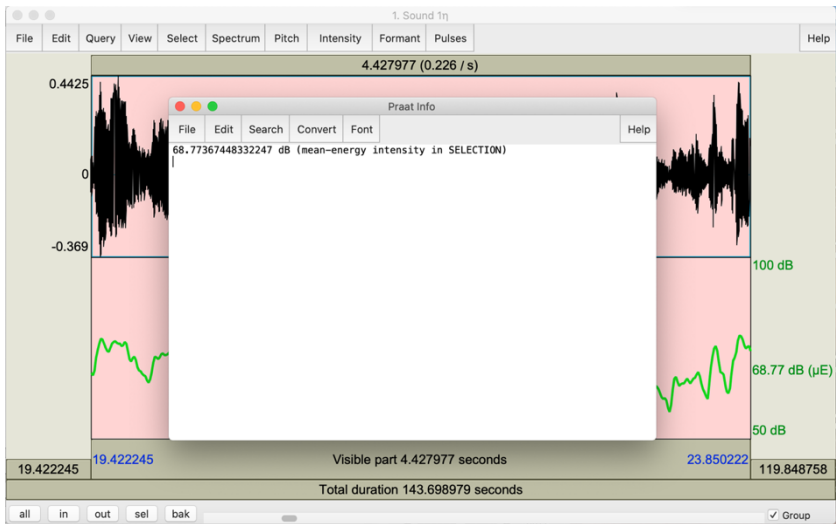
Εικόνα 3



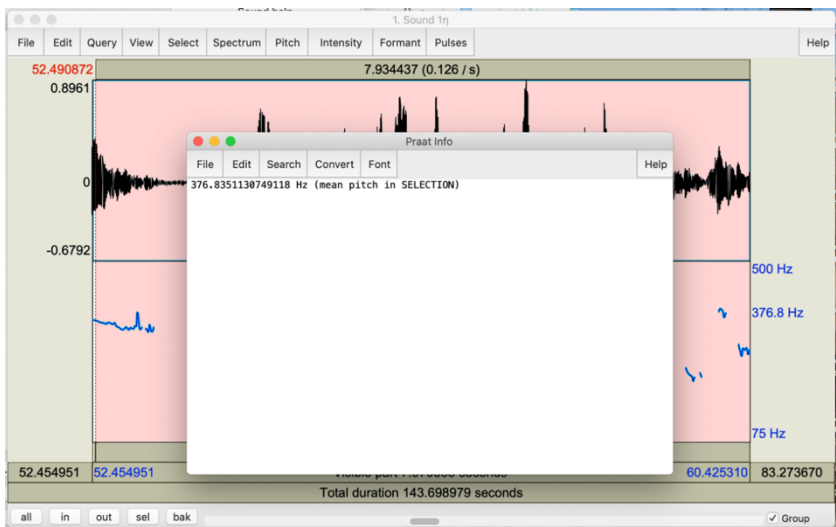
Εικόνα 4



Εικόνα 5

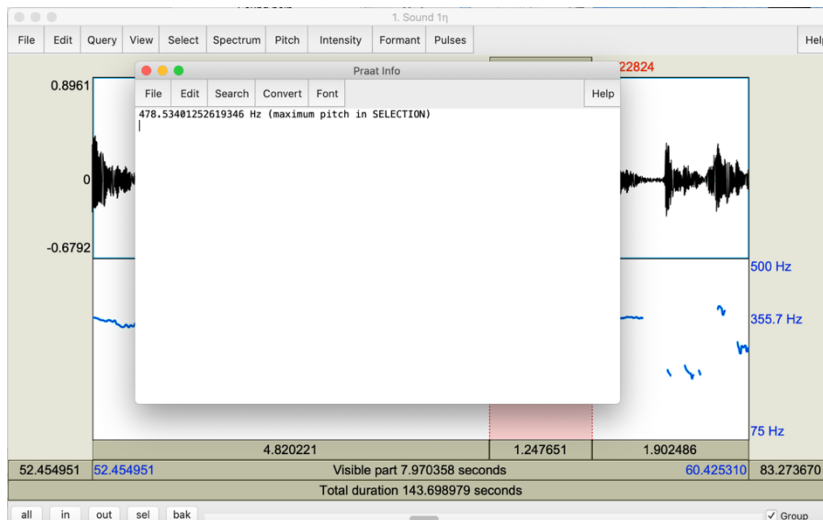


Εικόνα 6

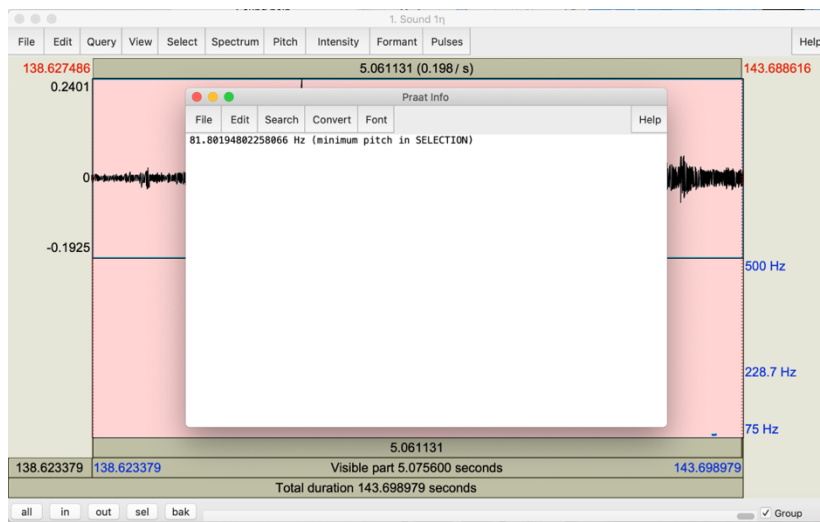


Εικόνα 7

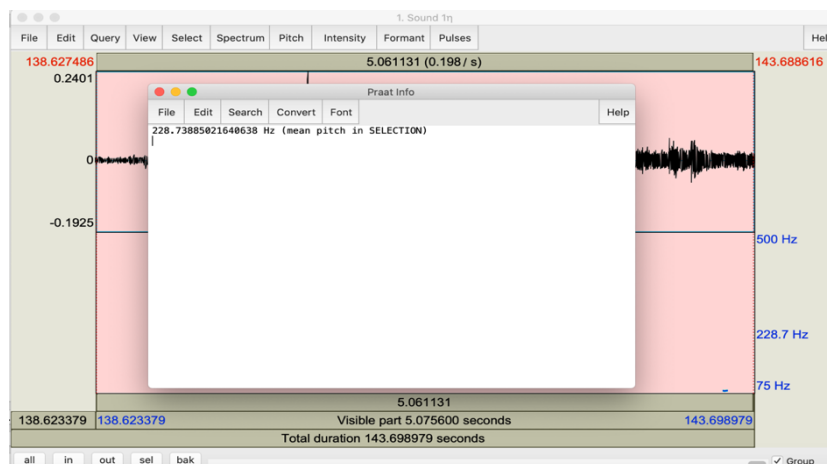




Εικόνα 8



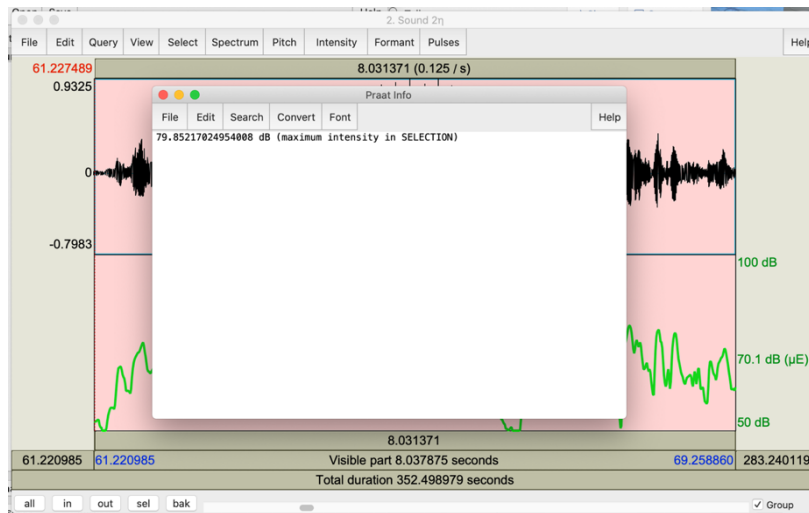
Εικόνα 9



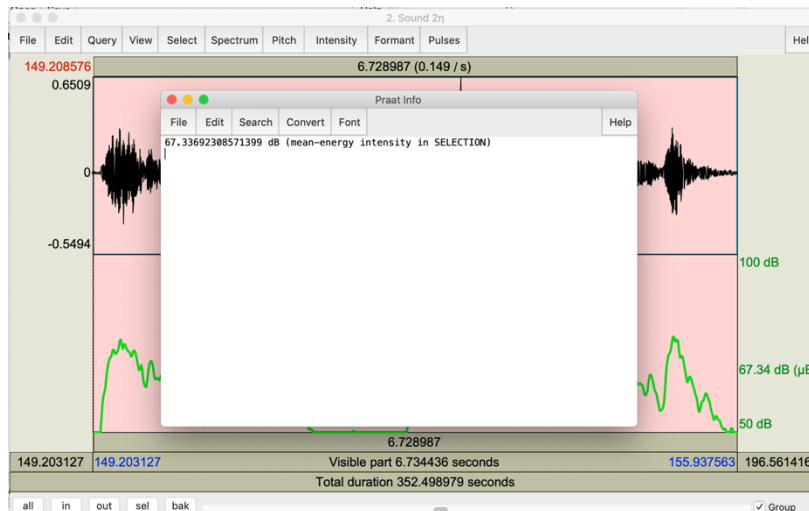
Εικόνα 10



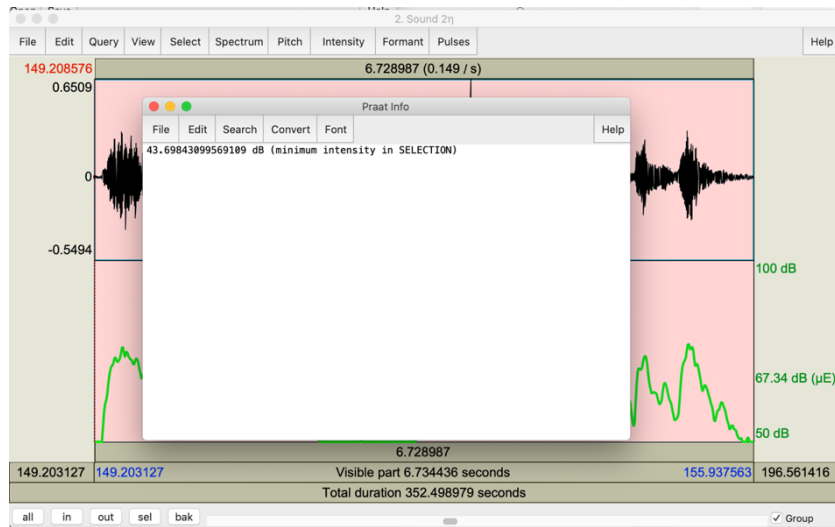
Εικόνα 13



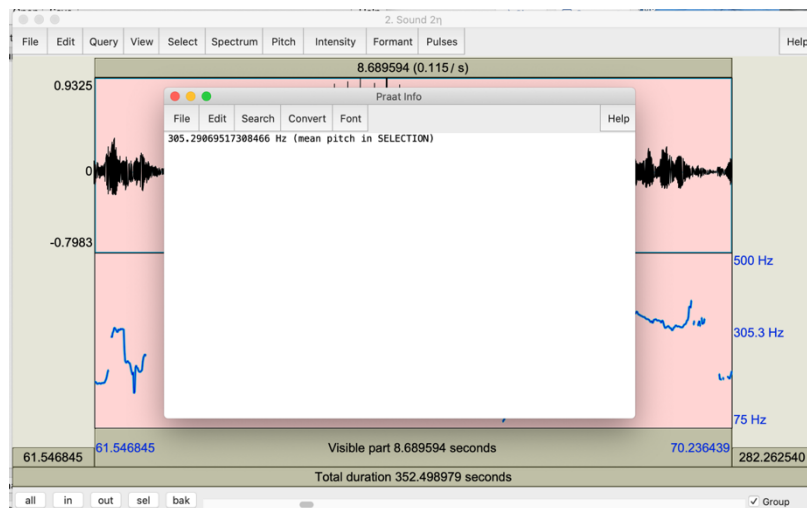
Εικόνα 14



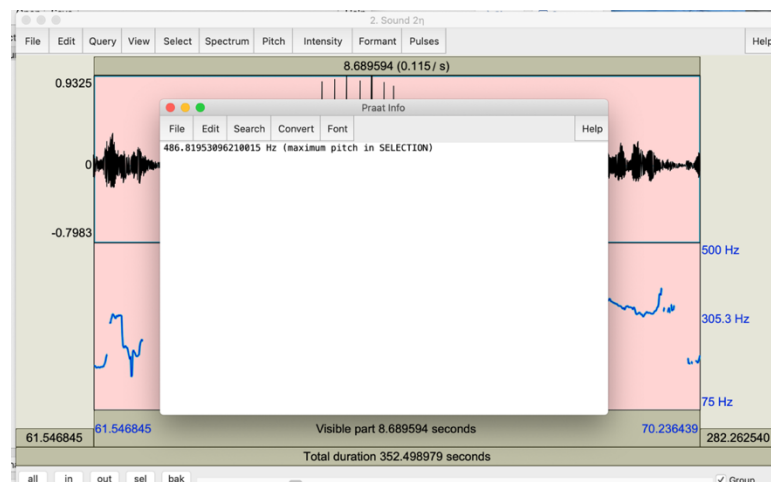
Εικόνα 15



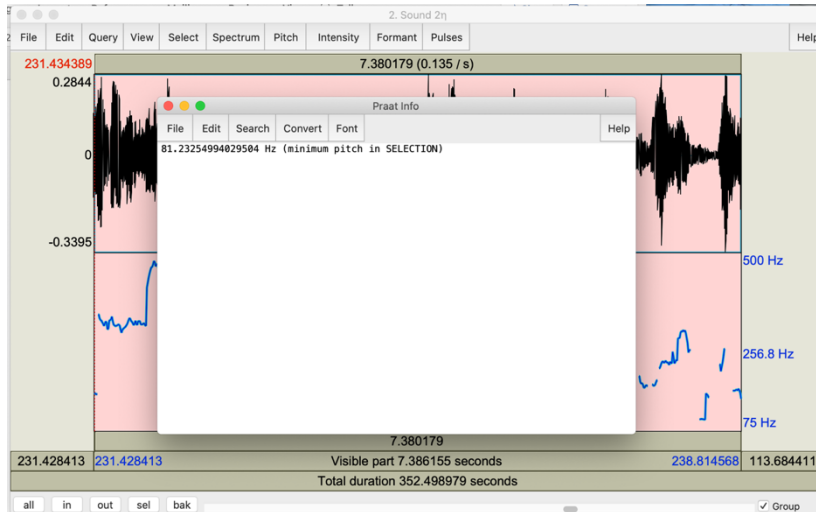
Εικόνα 16



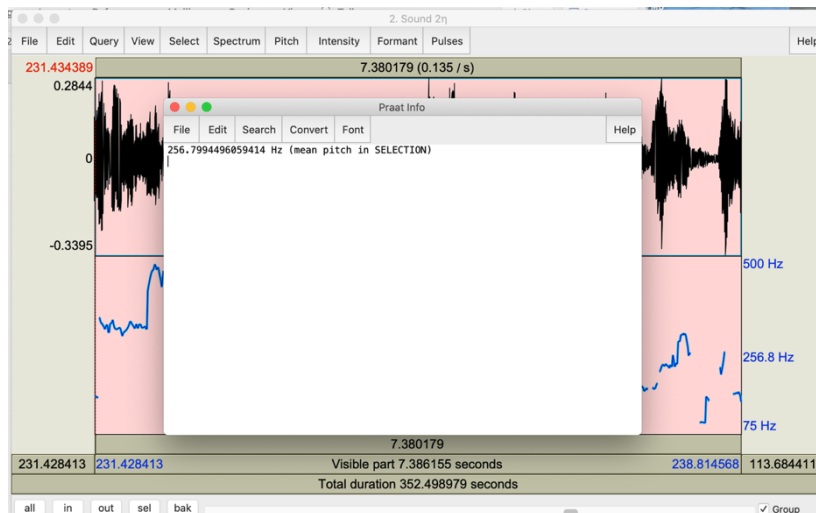
Εικόνα 17



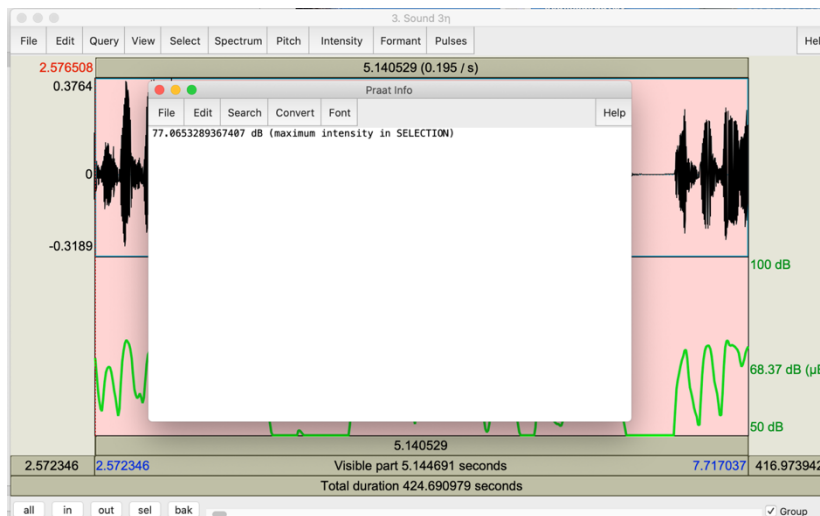
Εικόνα 18



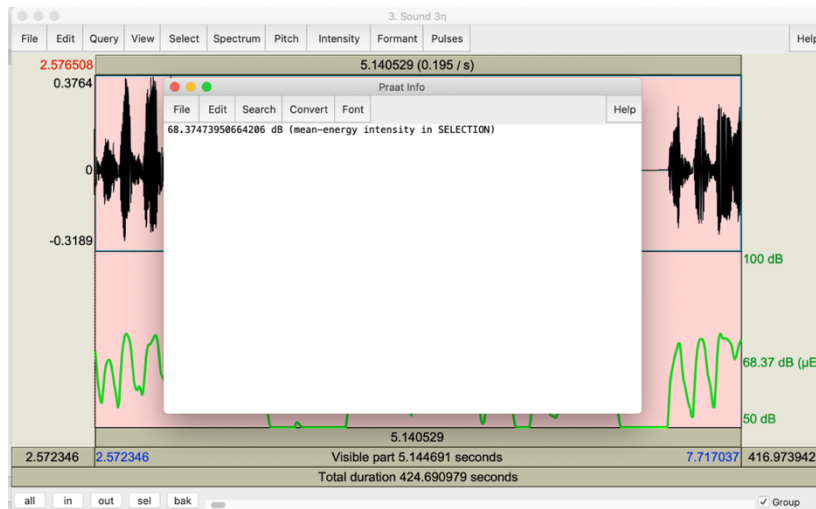
Εικόνα 19



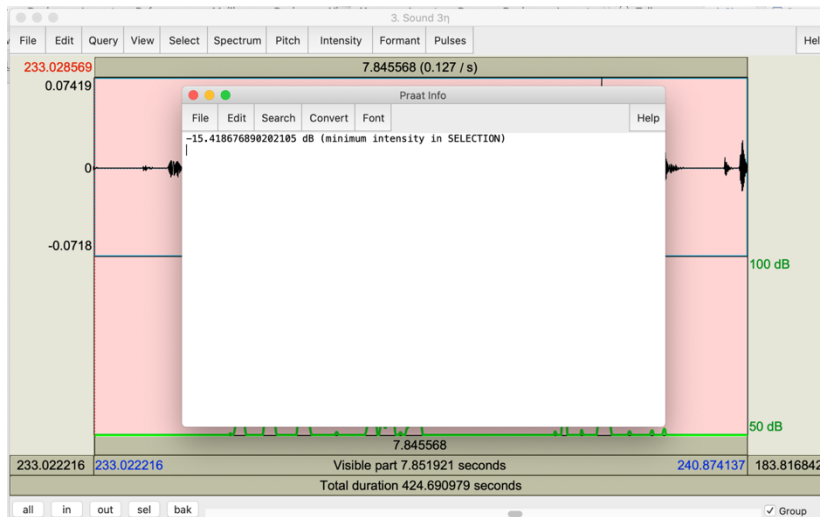
Εικόνα 20



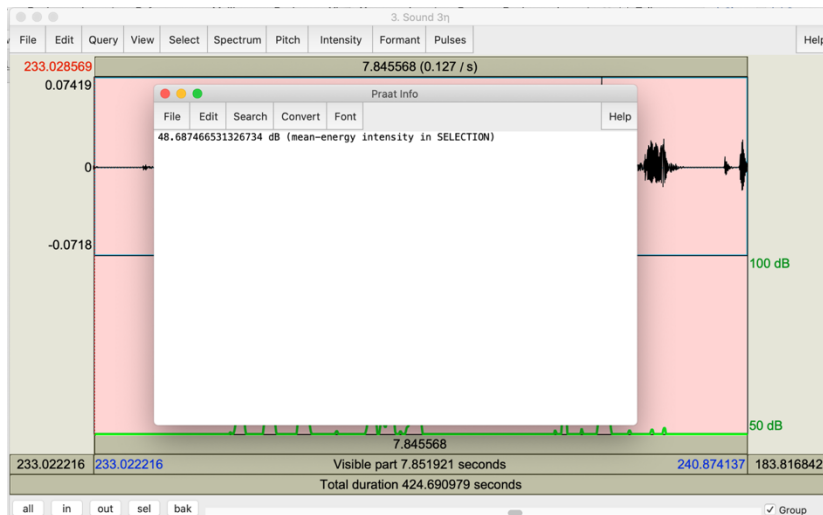
Εικόνα 23



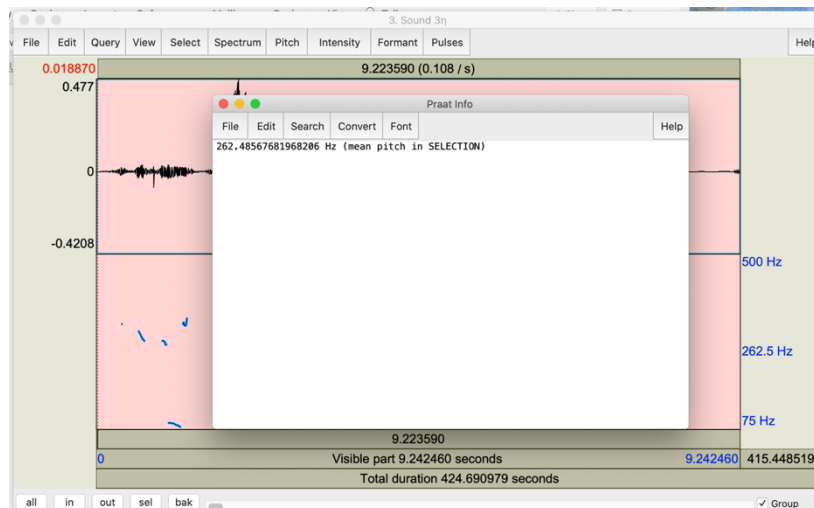
Εικόνα 24



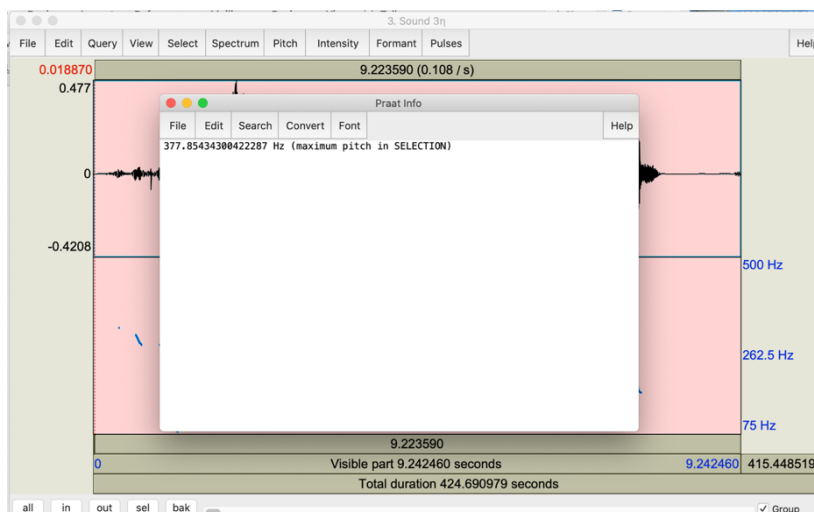
Εικόνα 25



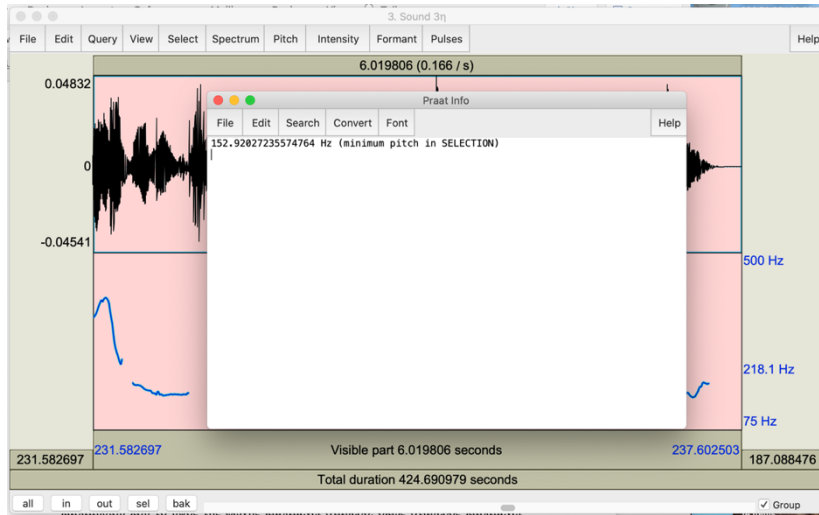
Εικόνα 26



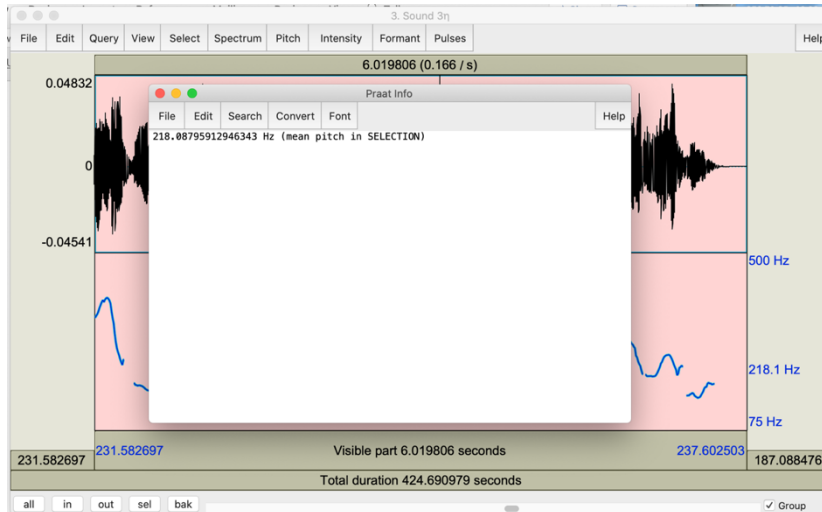
Εικόνα 27



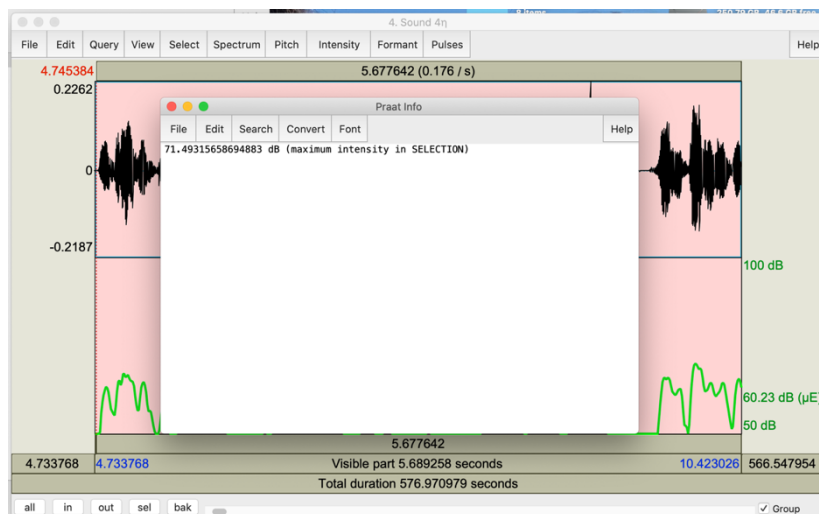
Εικόνα 28



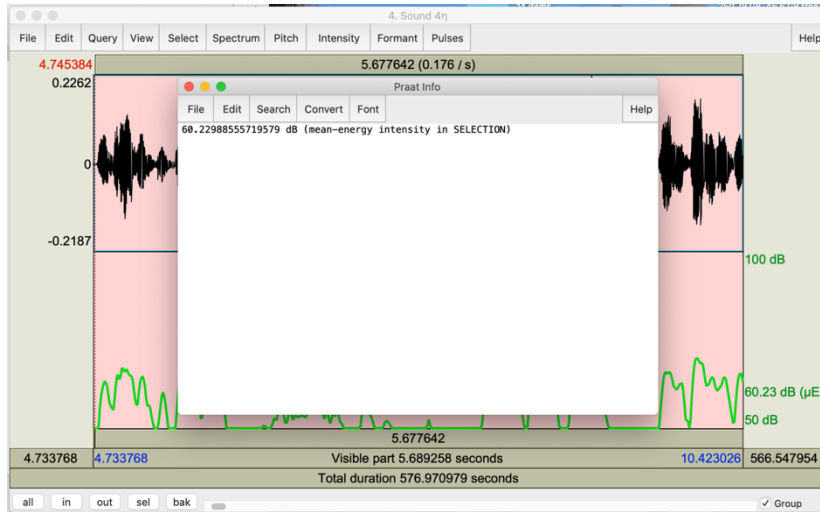
Εικόνα 29



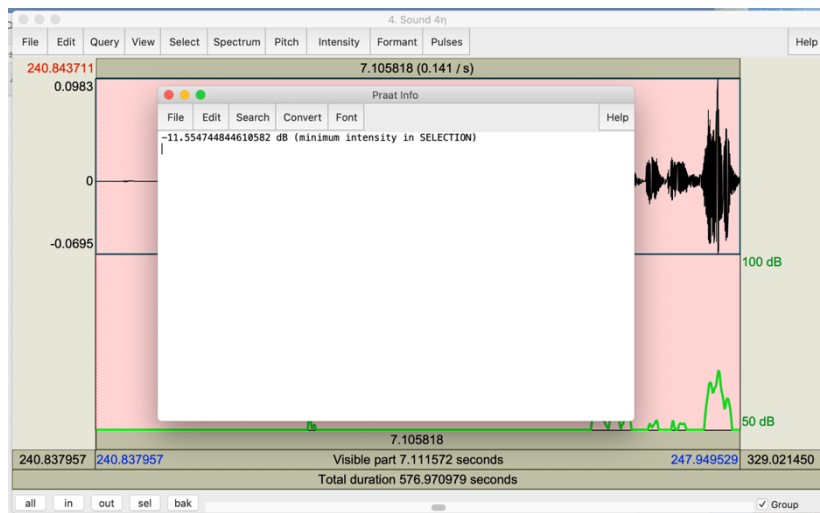
Εικόνα 30



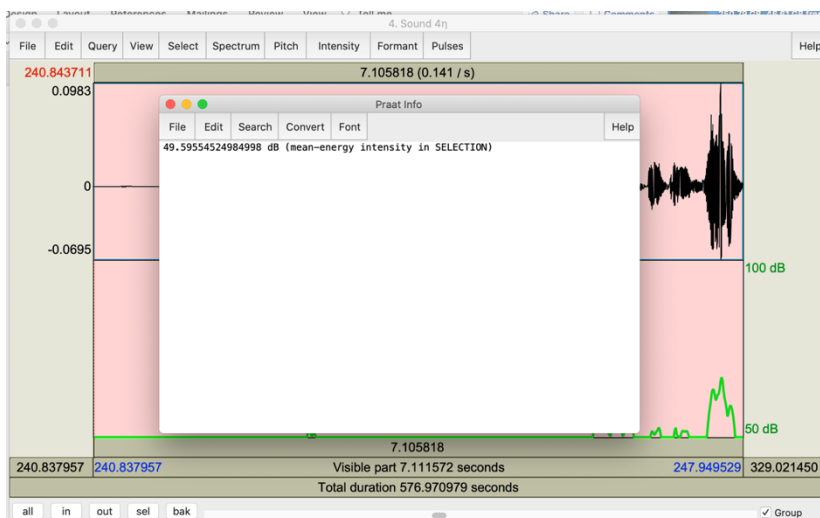
Εικόνα 32



Εικόνα 33

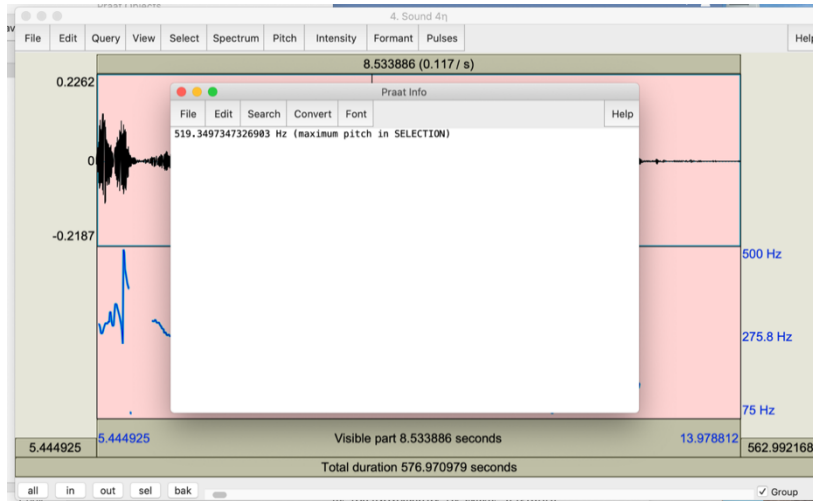


Εικόνα 34

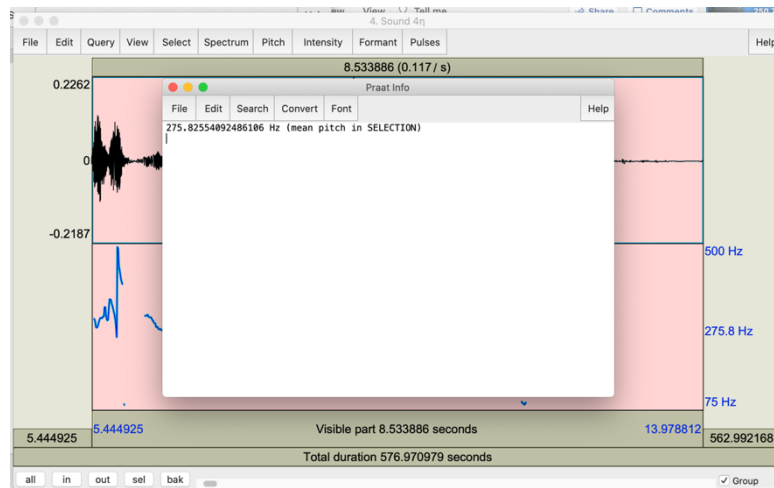


Εικόνα 35

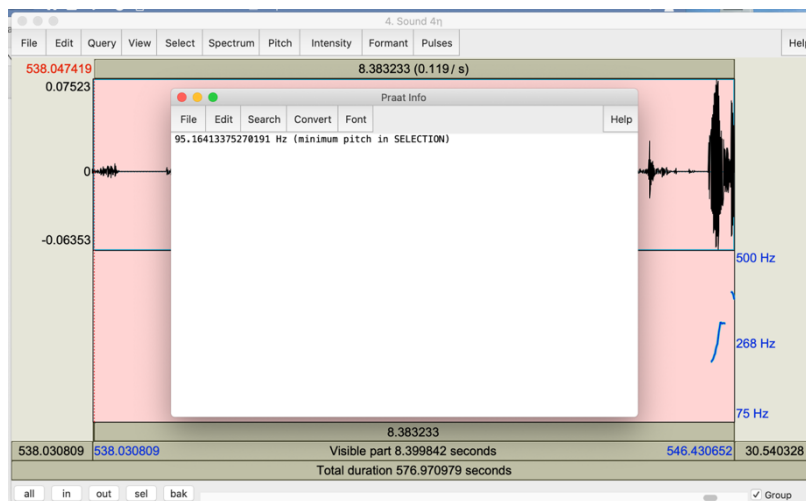




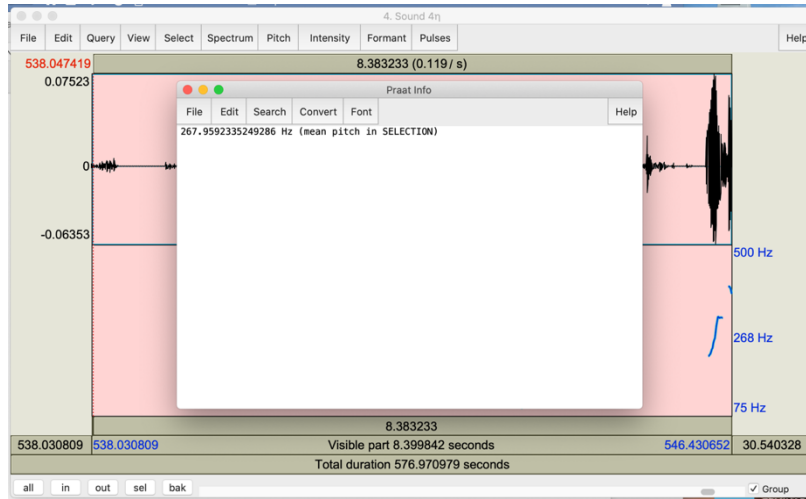
Εικόνα 37



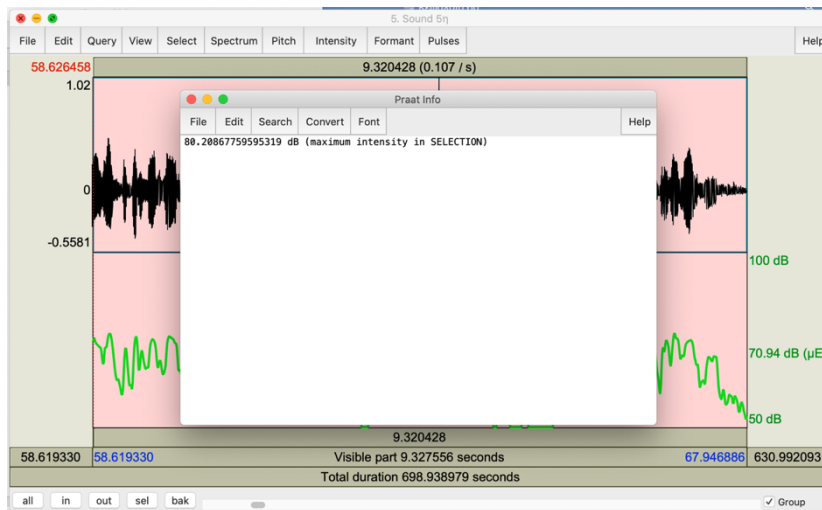
Εικόνα 38



Εικόνα 39



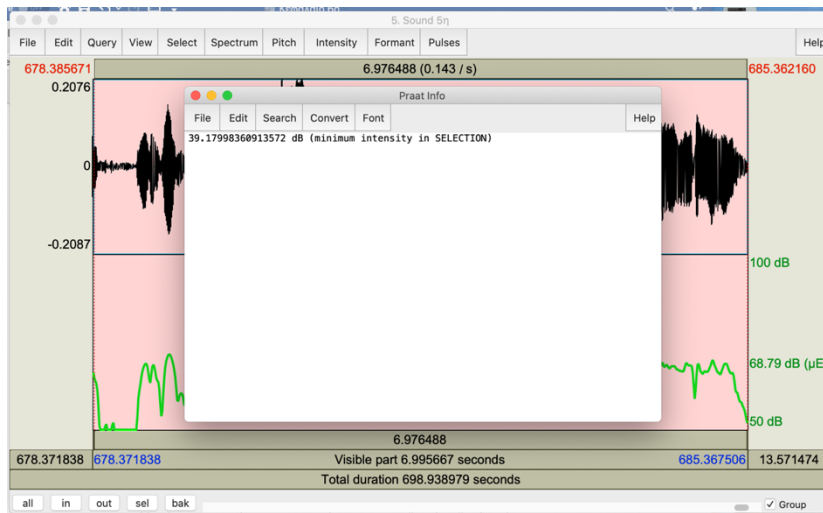
Εικόνα 40



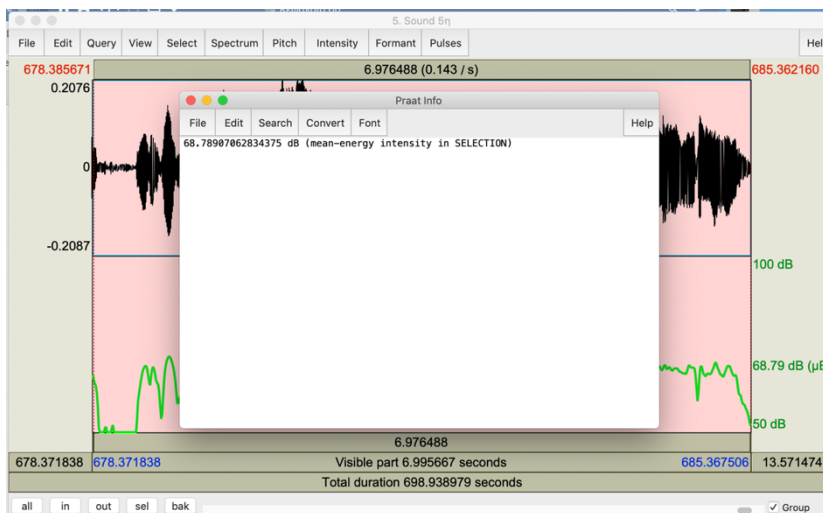
Εικόνα 43



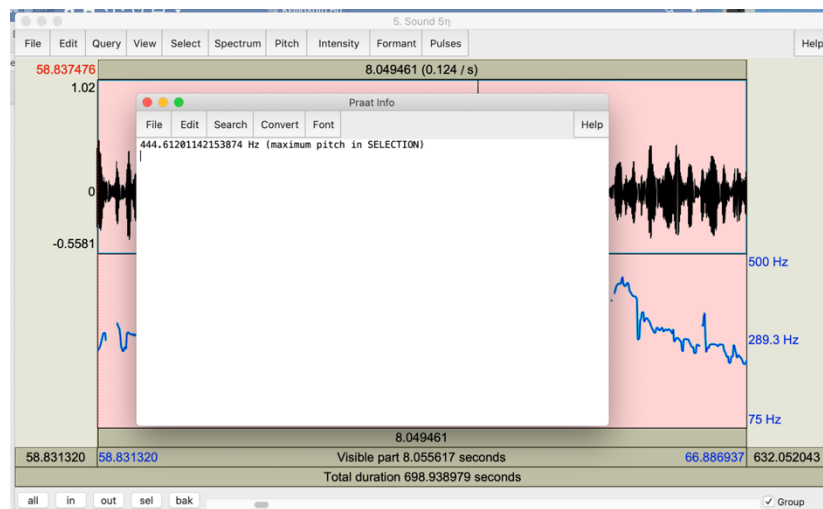
Εικόνα 44



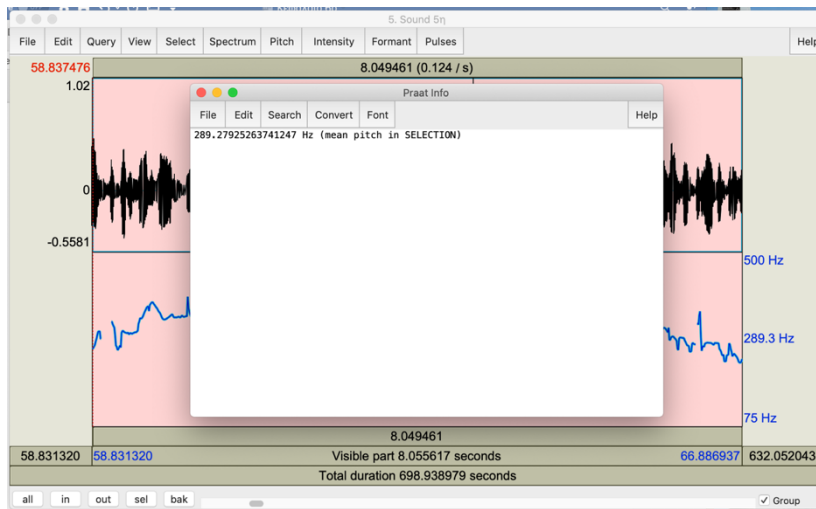
Εικόνα 45



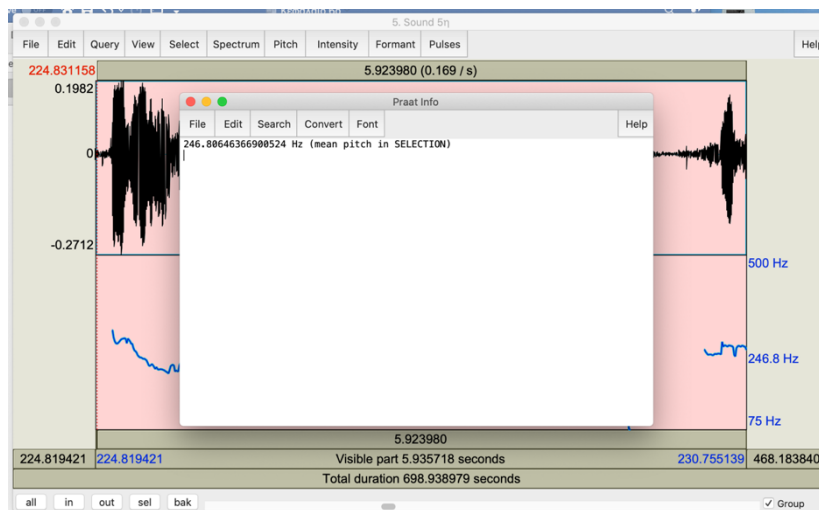
Εικόνα 46



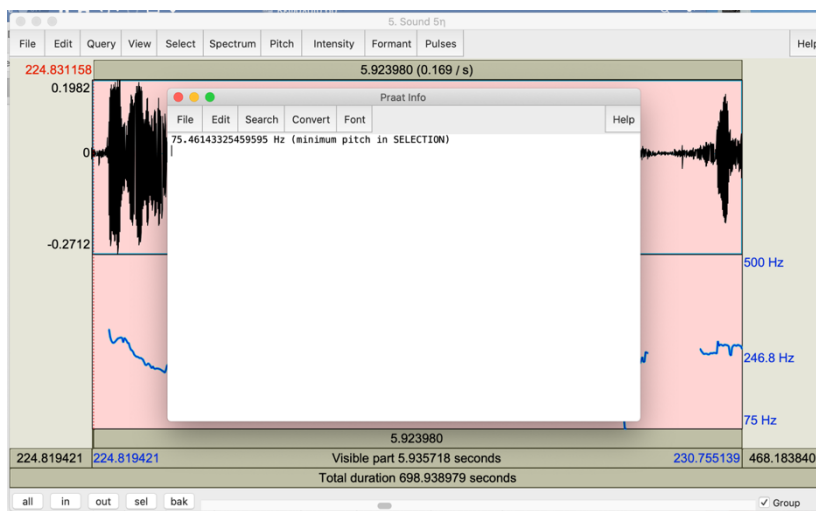
Εικόνα 47



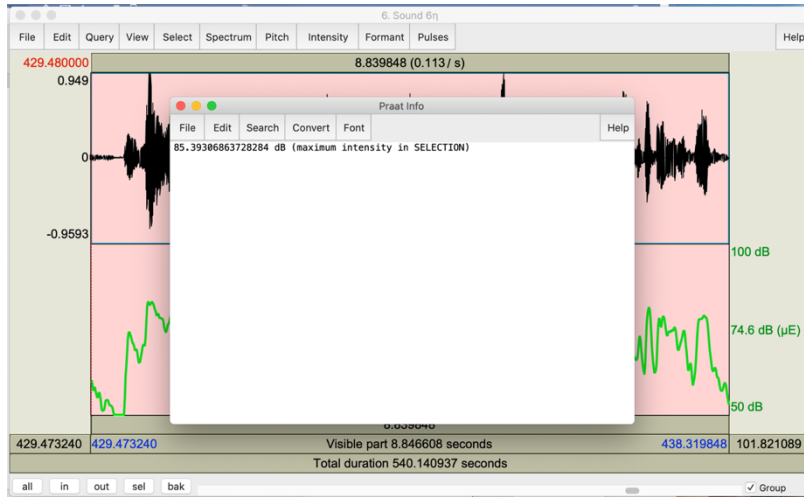
**Εικόνα 48**



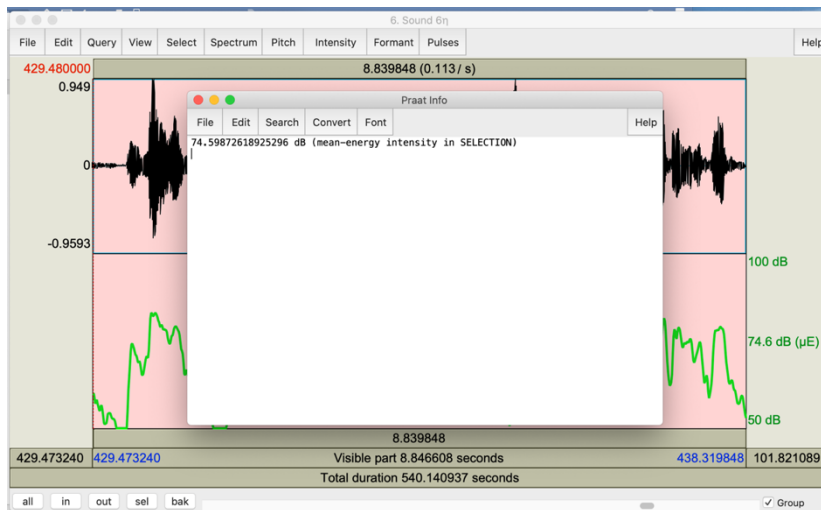
**Εικόνα 49**



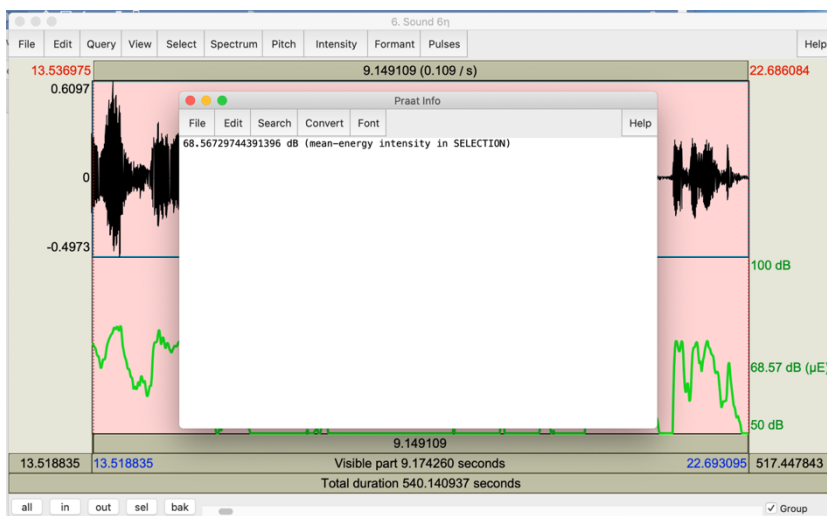
**Εικόνα 50**



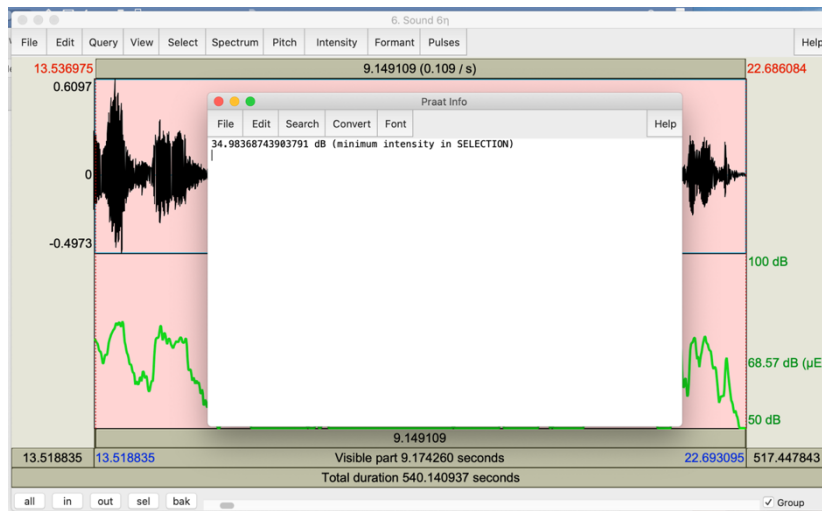
Εικόνα 53



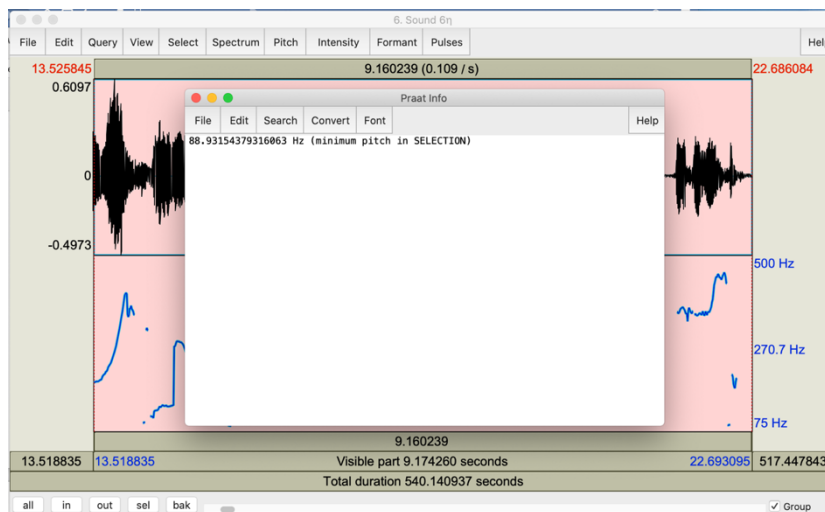
Εικόνα 54



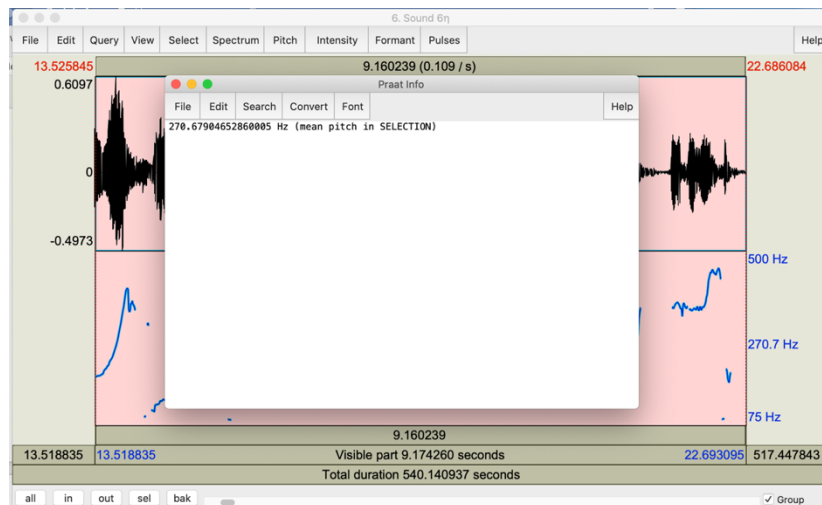
Εικόνα 55



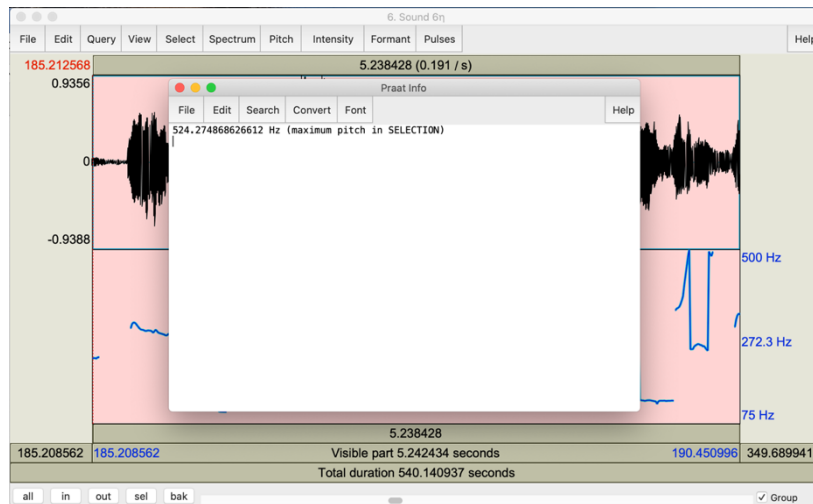
Εικόνα 56



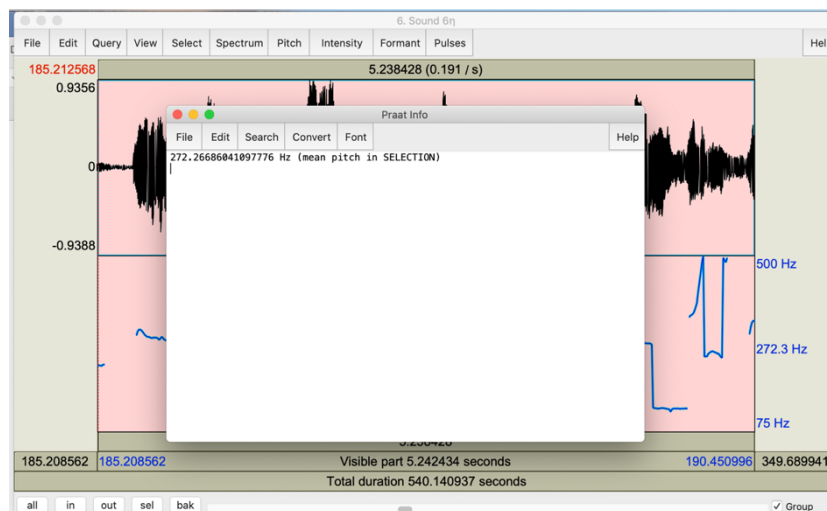
Εικόνα 57



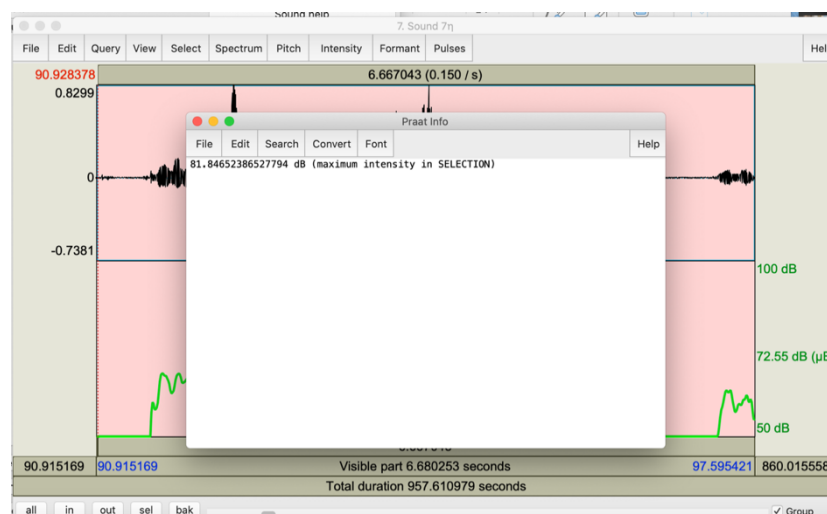
Εικόνα 58



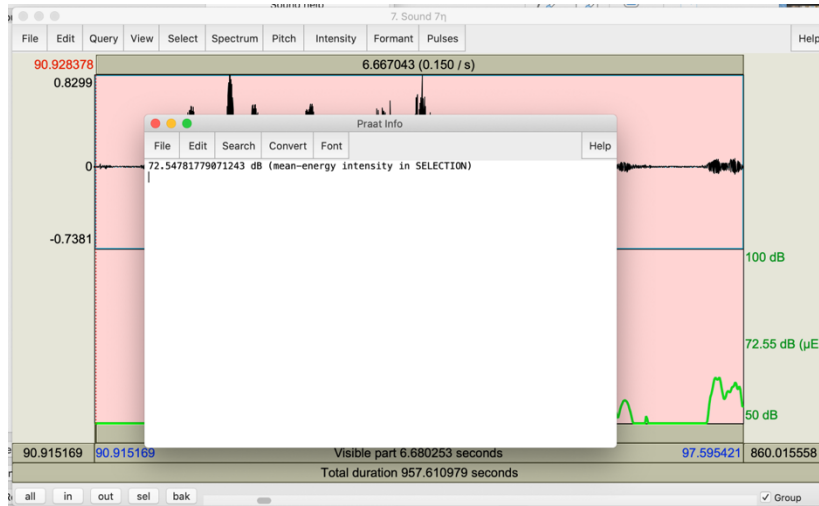
Εικόνα 59



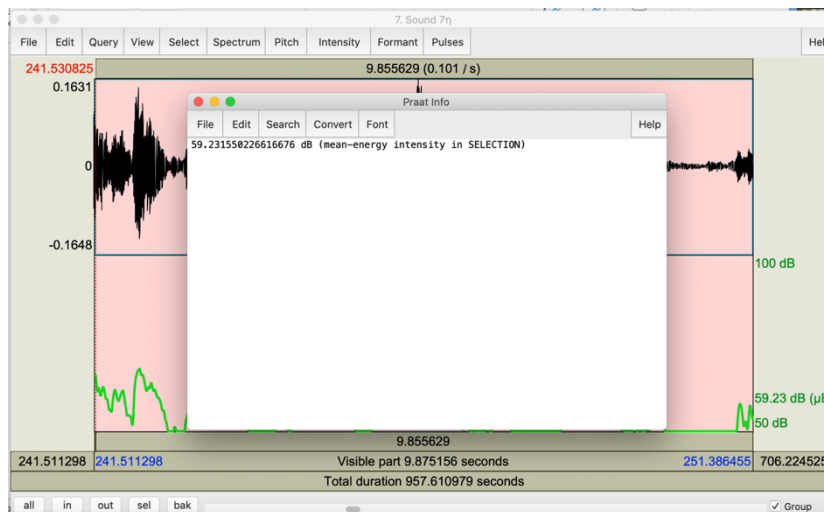
Εικόνα 60



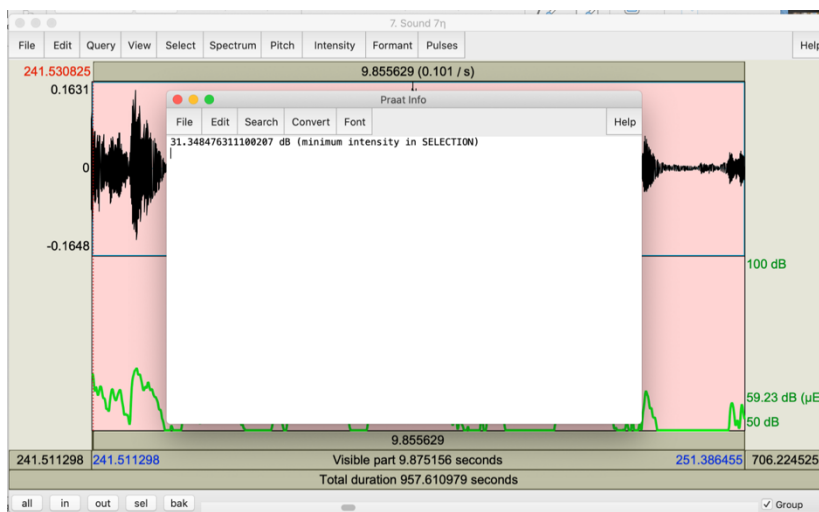
Εικόνα 63



Εικόνα 64

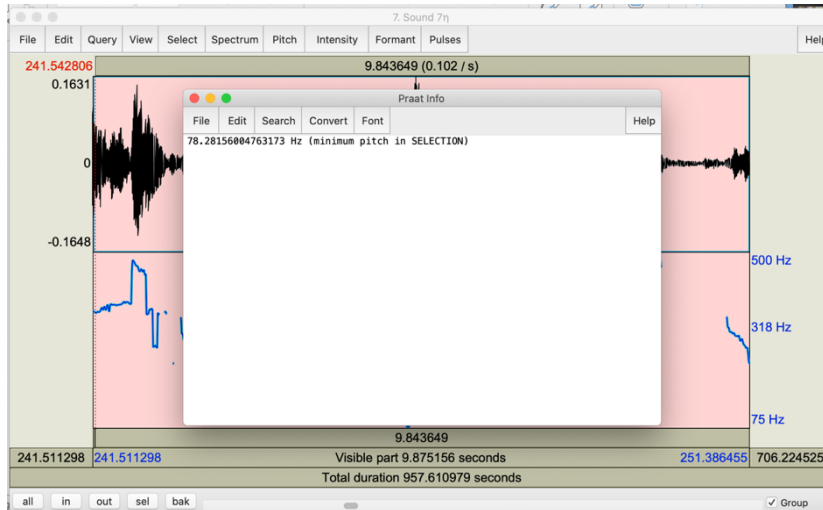


Εικόνα 65

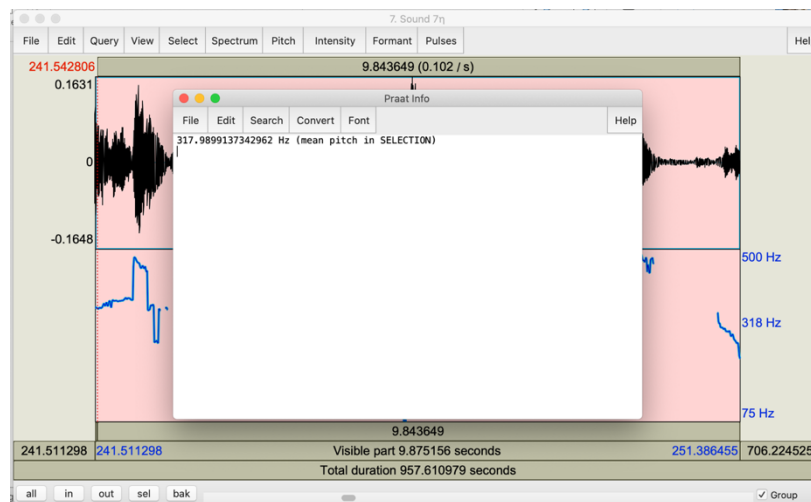


Εικόνα 66

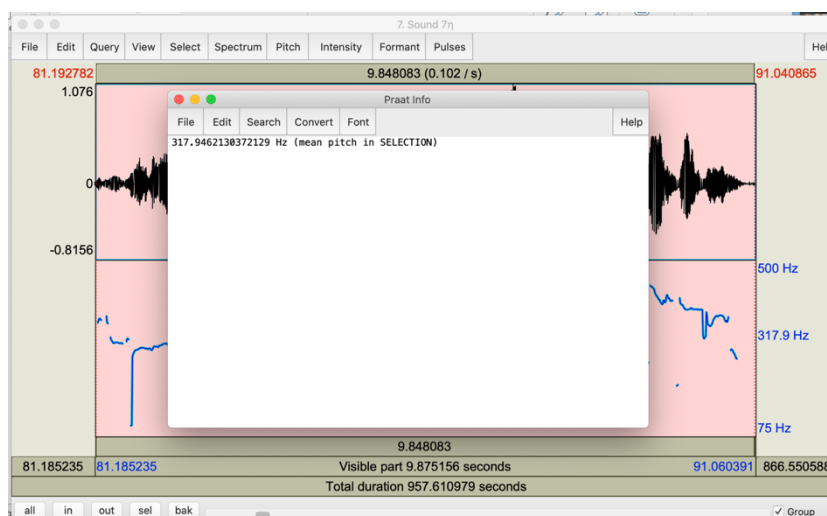




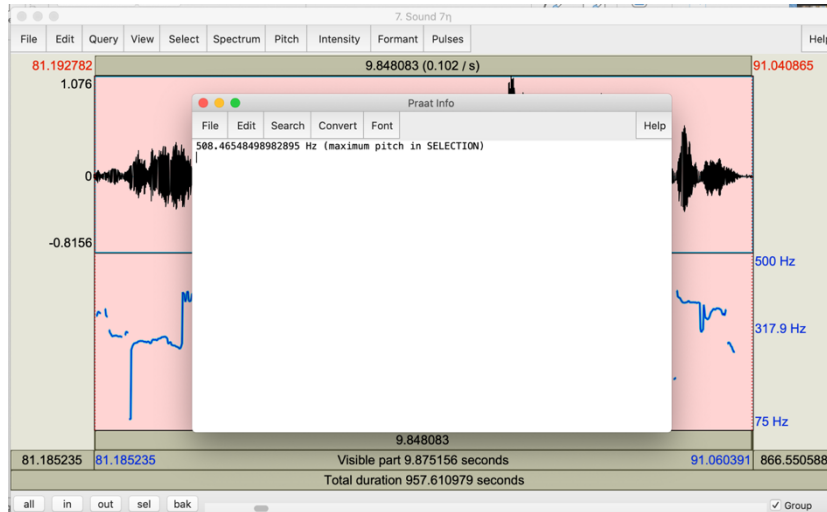
Εικόνα 67



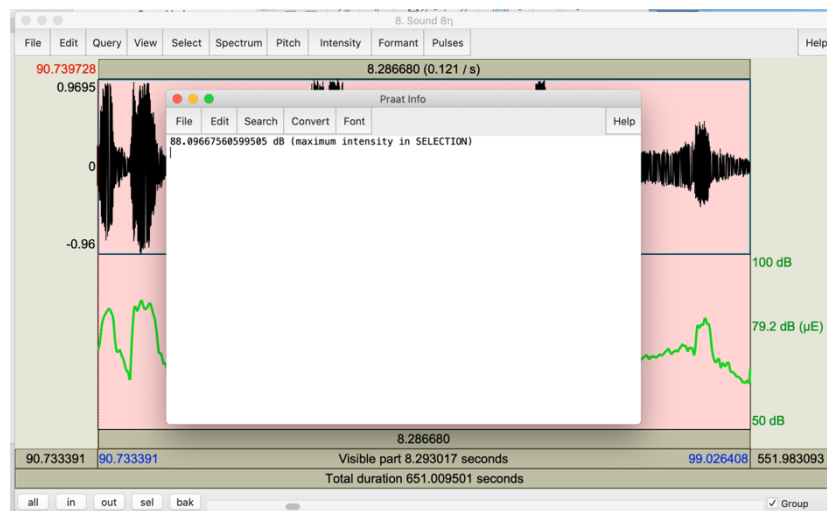
Εικόνα 68



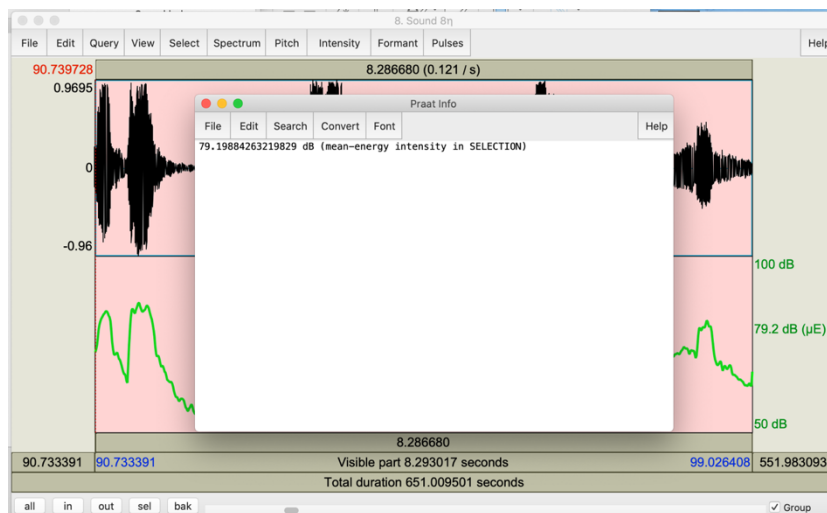
Εικόνα 69



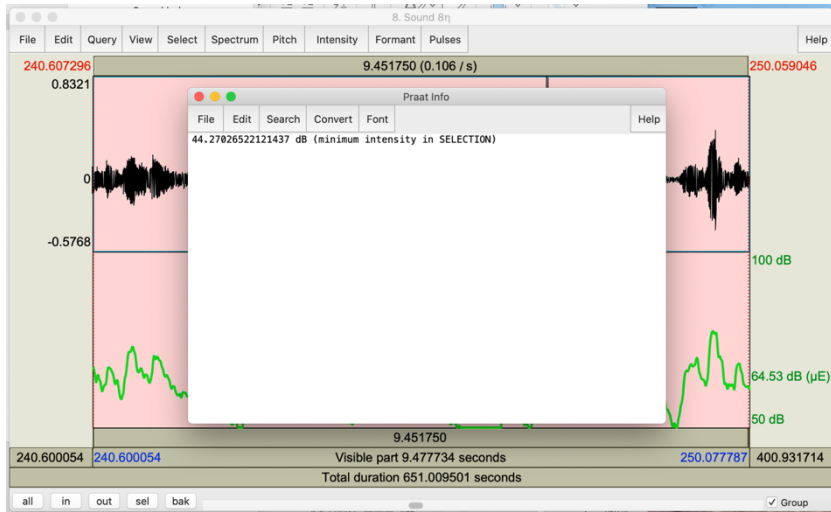
Εικόνα 70



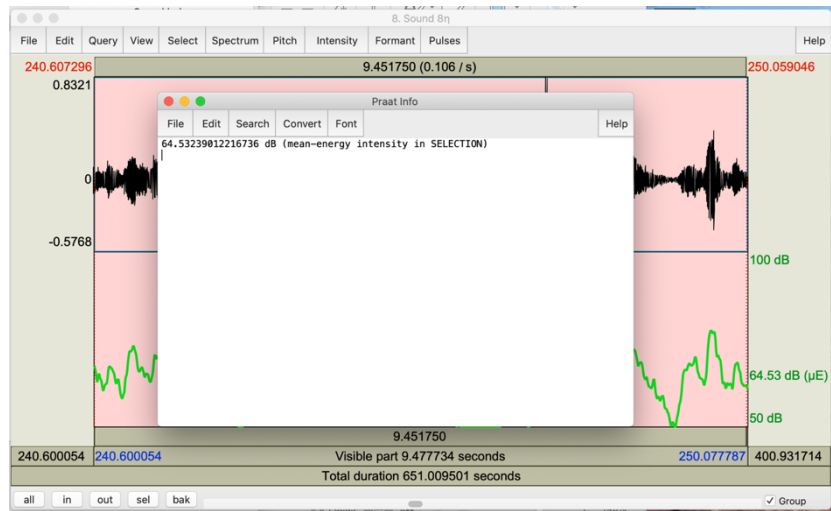
Εικόνα 73



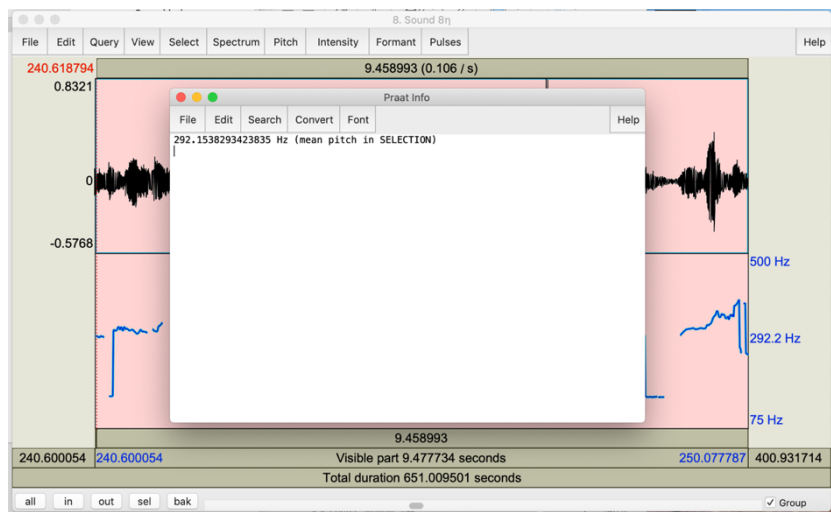
Εικόνα 74



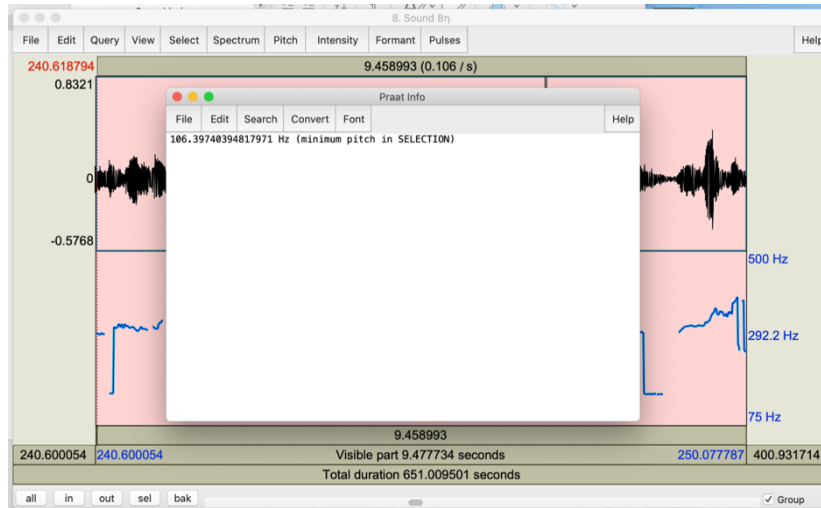
Εικόνα 75



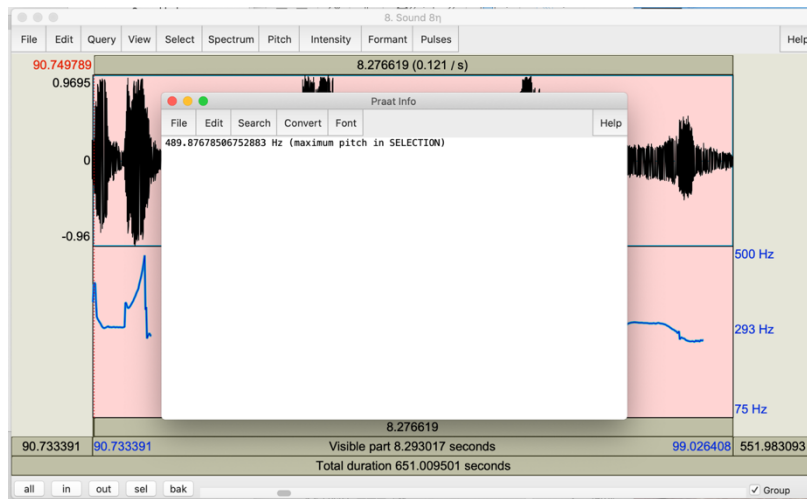
Εικόνα 76



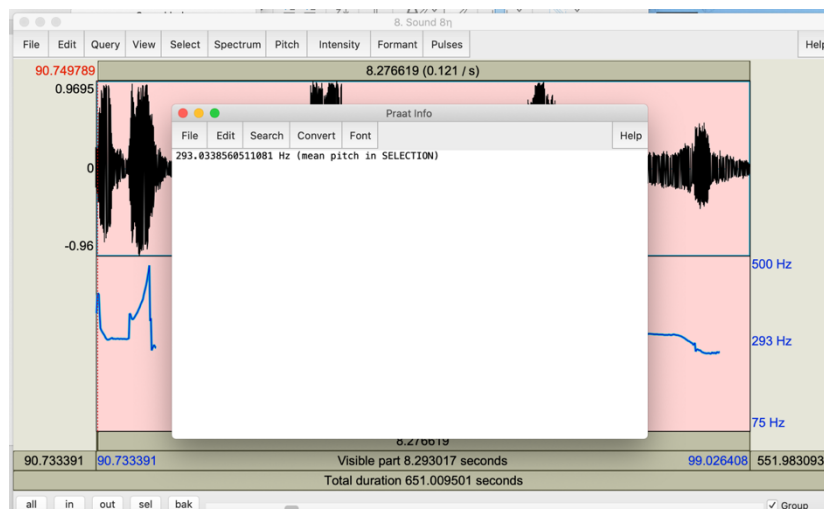
Εικόνα 77



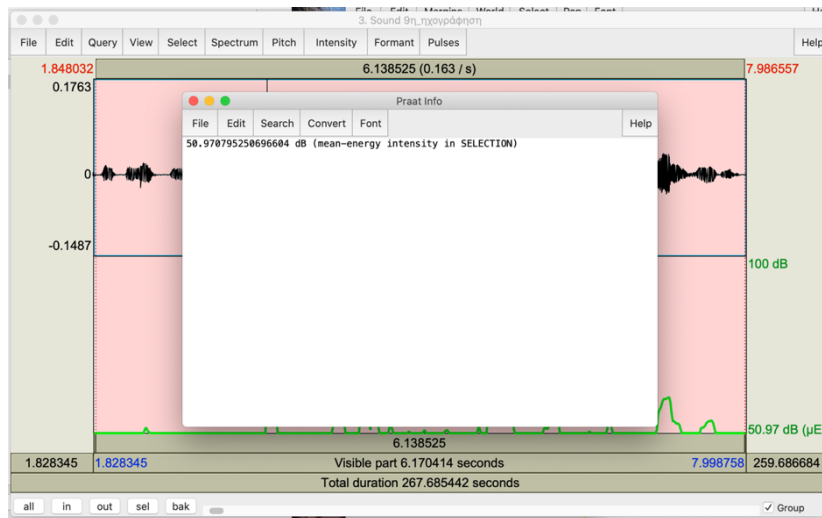
Εικόνα 78



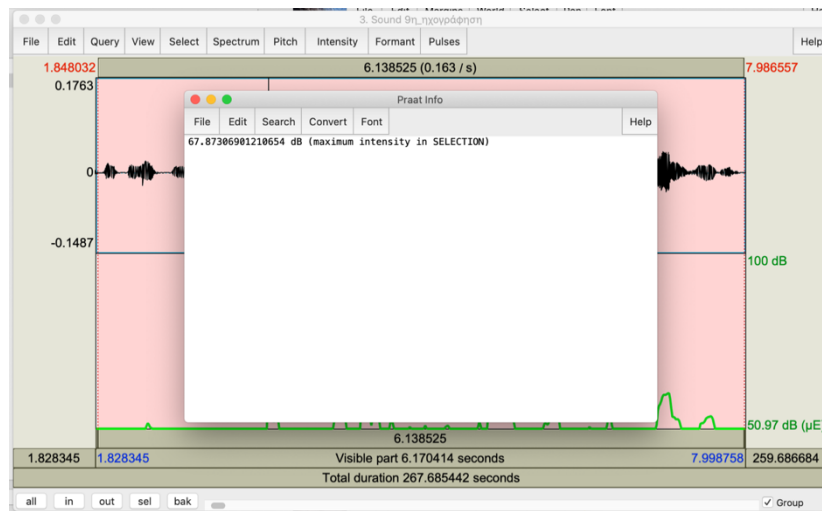
Εικόνα 79



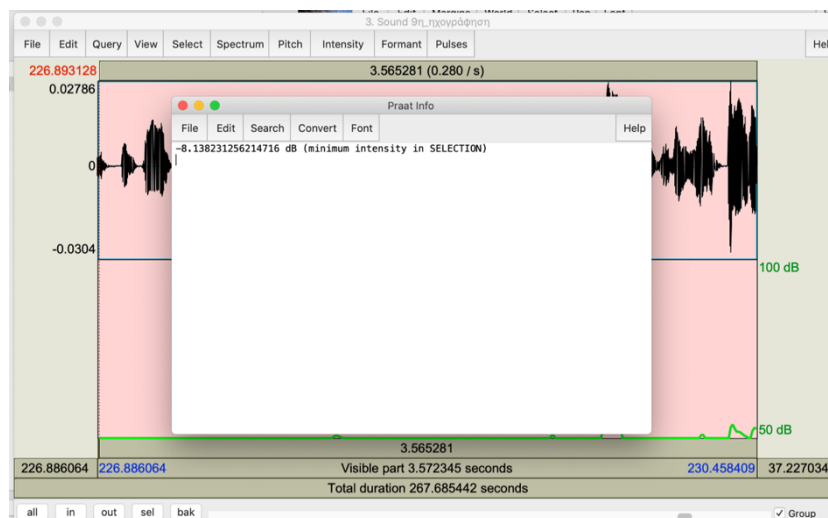
Εικόνα 80



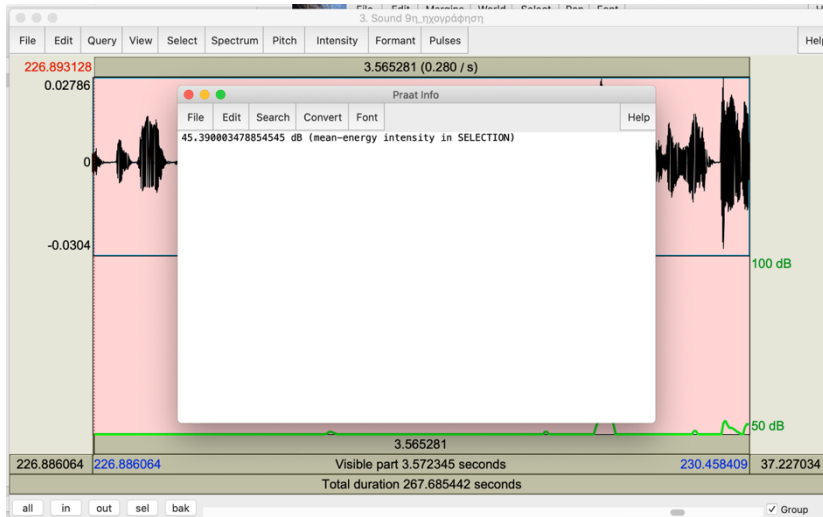
Εικόνα 83



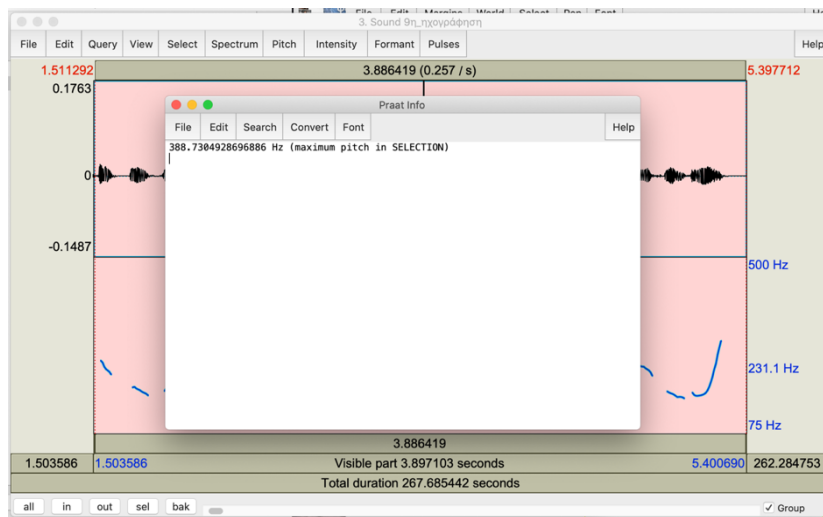
Εικόνα 84



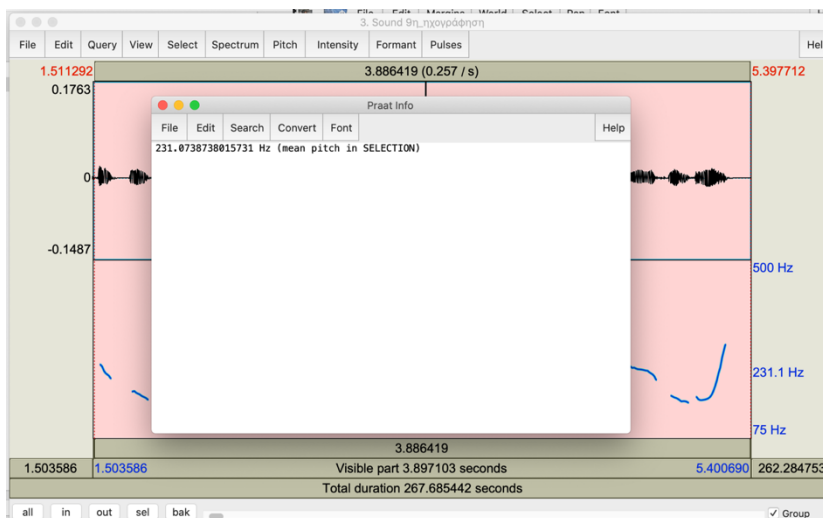
Εικόνα 85



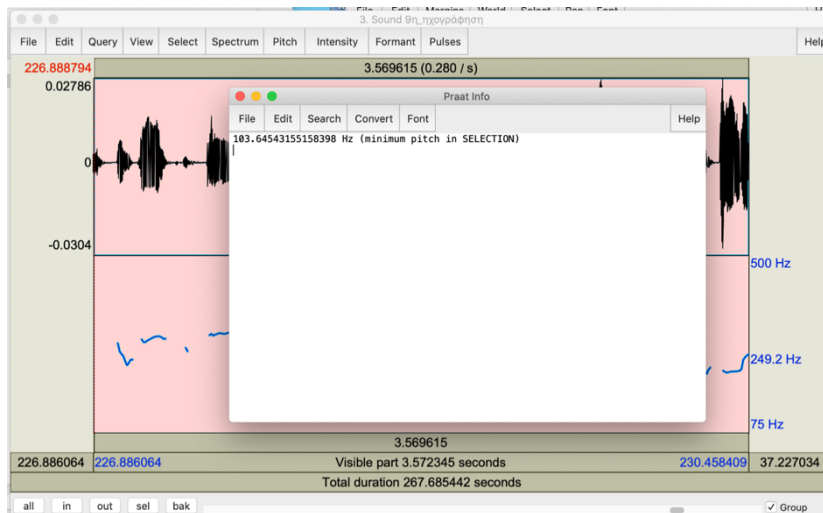
Εικόνα 86



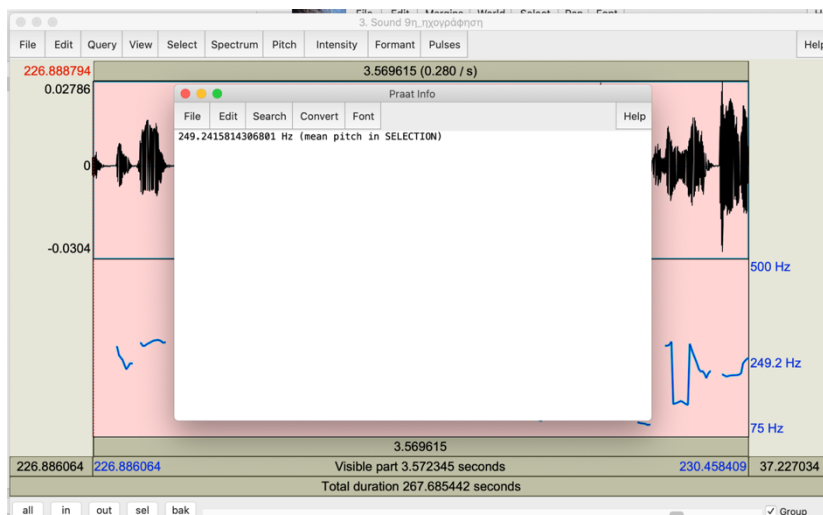
Εικόνα 87



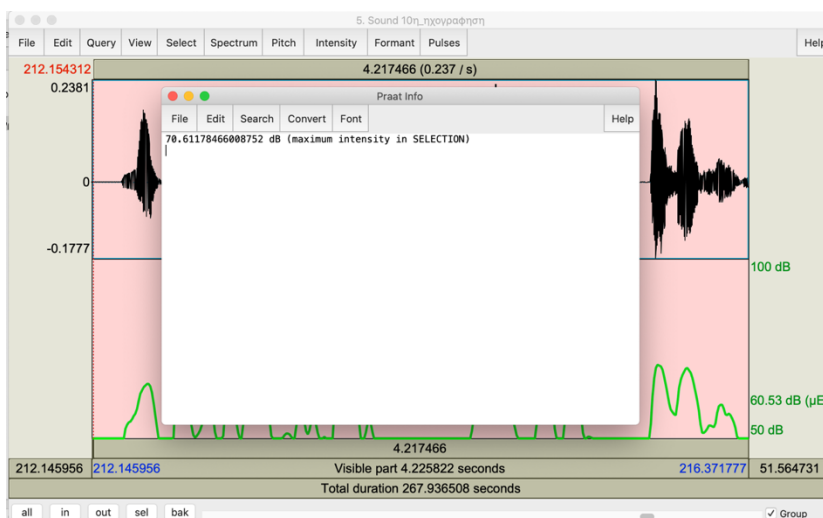
Εικόνα 88



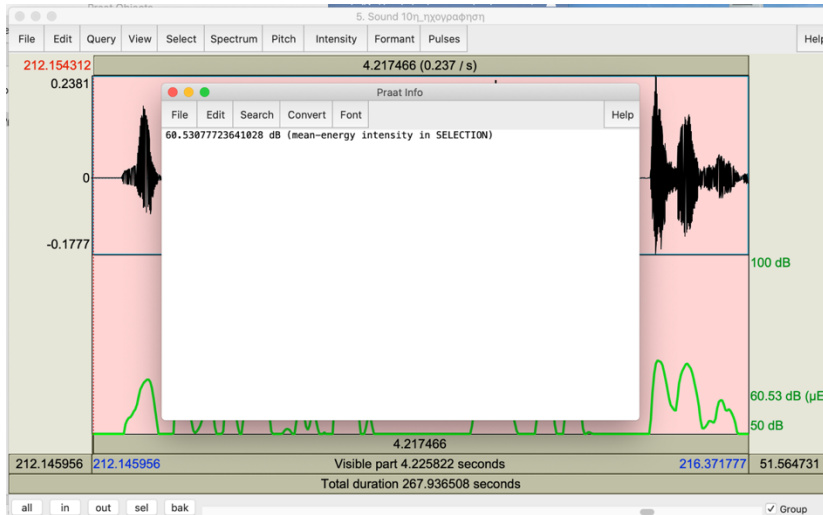
Εικόνα 89



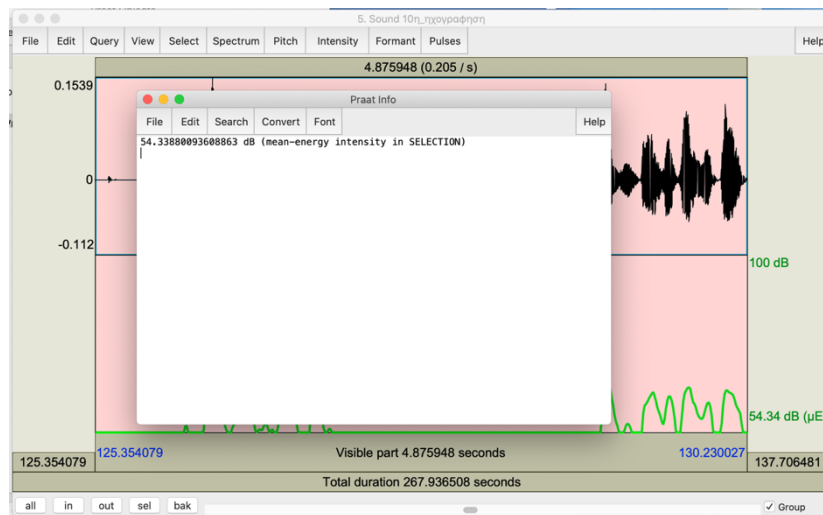
Εικόνα 90



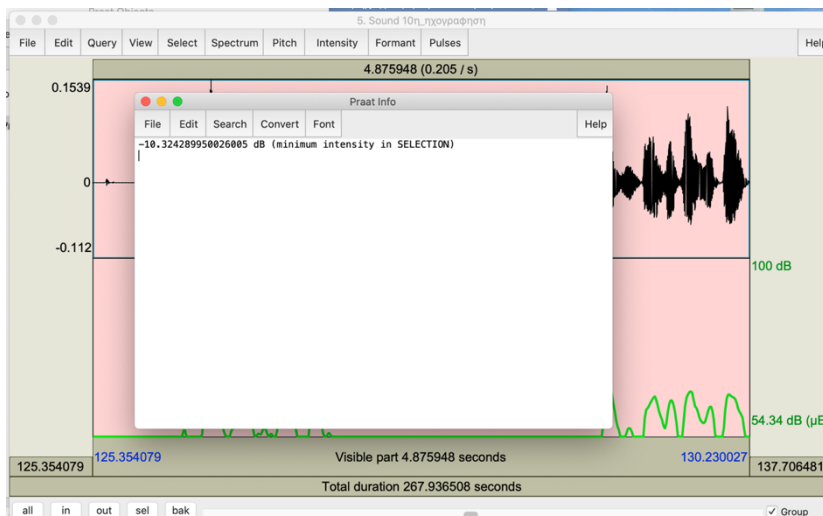
Εικόνα 93



Εικόνα 94

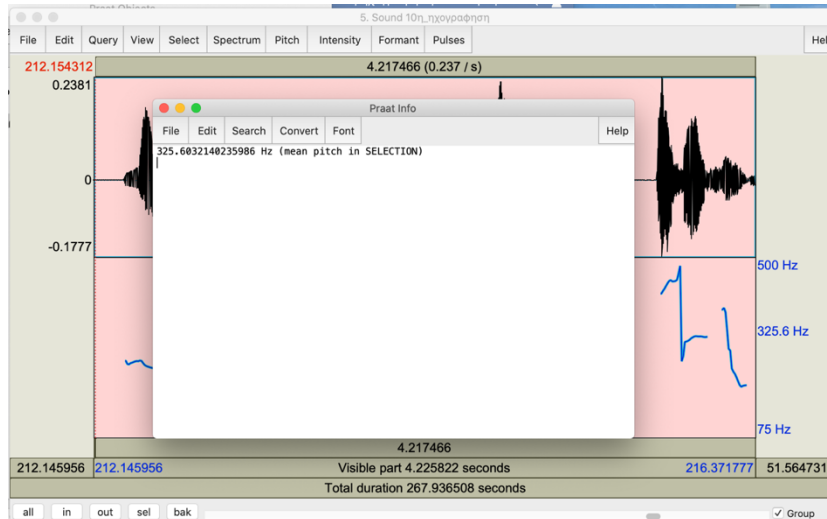


Εικόνα 95

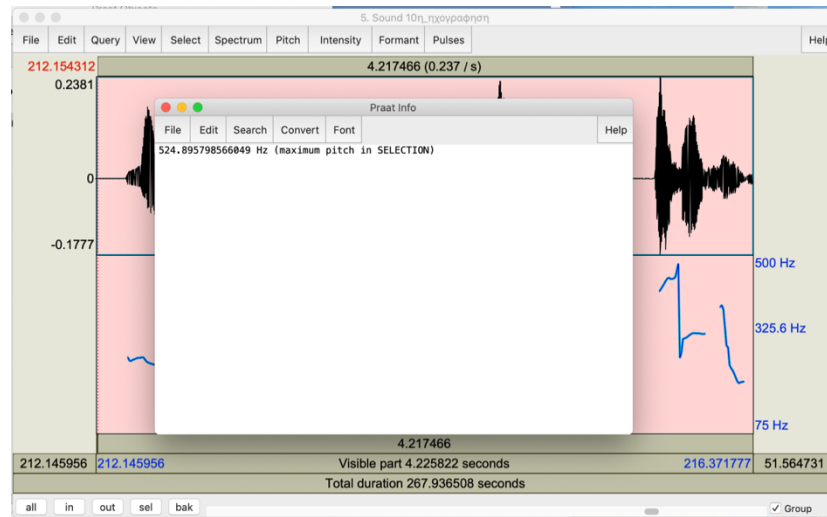


Εικόνα 96

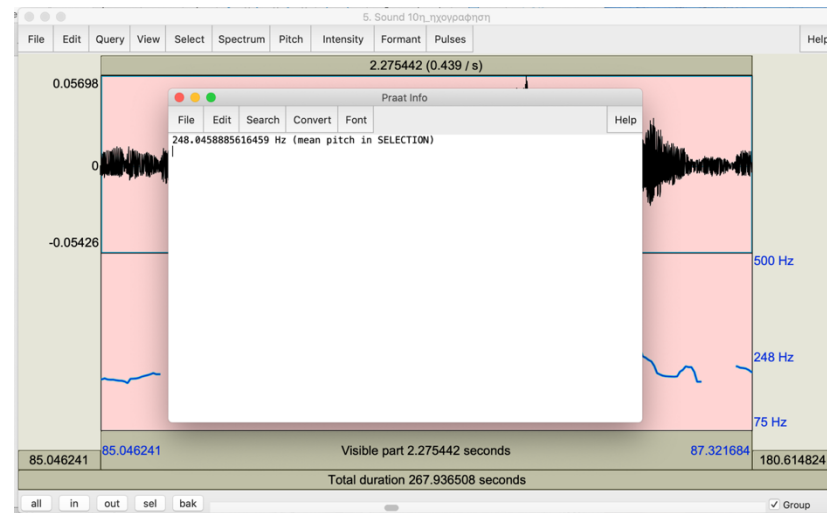




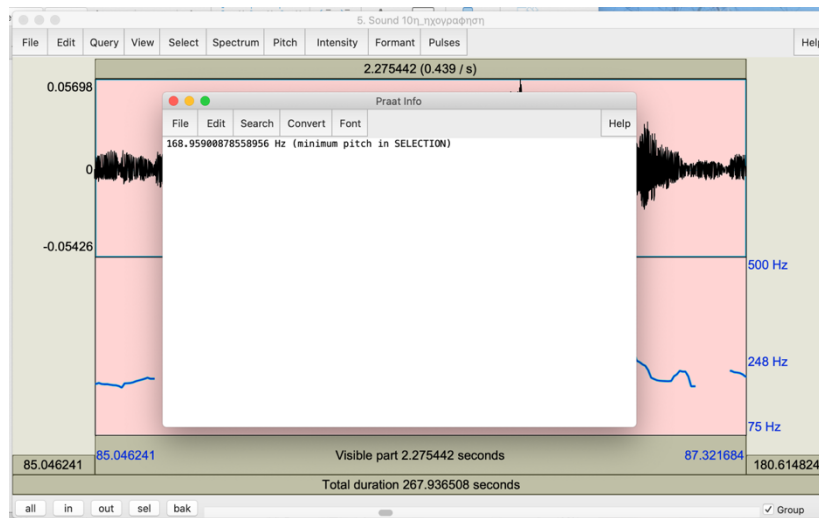
Εικόνα 97



Εικόνα 98



Εικόνα 99



**Εικόνα 100**

## **Κατάλογος Πινάκων**

**Πίνακας 1:** Μοντέλα επικοινωνίας

**Πίνακας 2:** Βασικές Μορφές Επικοινωνίας

**Πίνακας 3:** Παράγοντες διαμόρφωσης επικοινωνιακού πλαισίου

**Πίνακας 4:** Χαρακτηριστικά της φωνής

**Πίνακας 5:** Προβλήματα φωνής

**Πίνακας 6:** Λογισμικά Ανάλυσης Φωνής

## **Κατάλογος Σχεδιαγραμμάτων**

**Σχεδιάγραμμα 1:** Το αριστοτελικό μοντέλο επικοινωνίας

**Σχεδιάγραμμα 2:** Η φόρμουλα επικοινωνίας του Lasswell

**Σχεδιάγραμμα 3:** Το επιστημονικό πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας

**Σχεδιάγραμμα 4:** Άξονες της Μη Βίαιης Επικοινωνίας

**Σχεδιάγραμμα 5:** Διδακτικό τρίγωνο

**Σχεδιάγραμμα 6:** Επικοινωνιακοί τύποι εκπαιδευτικών

**Σχεδιάγραμμα 7:** Επικοινωνιακή τυπολογία νηπίων

**Σχεδιάγραμμα 8:** Αίτια διαταραχών φωνής

**Σχεδιάγραμμα 9:** Ηχοαπορροφητικά υλικά