



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)

ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗ

Μορφές λεκτικής επικοινωνίας στην Προσχολική ηλικία: το παράδειγμα
του νηπιαγωγείου Αγίας Μαρίνας Κάσου

Types of verbal communication in Preschool education: the case of
kindergarden of Saint Marina of Kasos island-Greece

ΜΑΡΙΝΑ Γ. ΚΥΡΙΑΚΟΥ
421/2011075

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΜΑΤΗΣ	I.	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ		ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ		ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΡΟΔΟΣ, 2015

Περίληψη

Θέμα της πτυχιακής μου εργασίας είναι οι μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στην Προσχολική Αγωγή και συγκεκριμένα η έρευνα που έγινε στο Νηπιαγωγείο Αγίας Μαρίνας Κάσου. Μέσα από αυτή την έρευνα προσπάθησα να επικεντρωθώ στο συγκεκριμένο σχολείο και να καταγράψω πάρα πολλές πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες για όλους.

Έτσι, στο πρώτο μέρος που είναι το θεωρητικό πραγματοποιείται σύντομη αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας, την σημασία της καθώς και τα διάφορα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί. Στην συνέχεια, ακολουθεί η έννοια της λεκτικής επικοινωνίας, ο ρόλος της στην σχολική τάξη και η διαφορά της με την μη λεκτική επικοινωνία. Στο δεύτερο μέρος, όπου είναι και το ερευνητικό αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, τα βήματά της, τα προβλήματα που υπήρξαν, το υλικό που συλλέχθηκε, η επεξεργασία καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας, επιχειρείται σχολιασμός και ερμηνεία αυτών, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: λεκτική επικοινωνία, προσχολική αγωγή, έρευνα, νήπια

Abstract

The subject of my thesis is the forms of verbal communication in Preschool Education and specific the research which done at Kindergarden Agias Marinas Kasou. Through this research I tried to focus on this particular school and to write too much information that will be useful for everyone.

So, the first part is the theoretical place to the concept of communication, the importance of this and the various models that have been developed. Then, the concept of verbal communication below, its role in the classroom and the difference of the non-verbal communication. In the second part, which is the research states the purpose of the investigation, the steps, the problems were, the material was collected, processed and the results of research undertaken commentary and interpretation, draws conclusions and makes proposals for improve verbal communication in the classroom.

Keywords: verbal communication, preschool education, research, toddlers

Ευχαριστίες

Η πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο και συγκεκριμένα στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Η υπόδειξη του θέματος έγινε από τον Επίκουρο Καθηγητή Σταμάτη Ι. Παναγιώτη με επιβλέπων τον ίδιο και συμβουλευτική επιτροπή τον καθηγητή Κοντάκο Αναστάσιο και τον επίκουρο καθηγητή Παπαβασιλείου Βασίλειο. Πρώτα από όλα θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή μου, Επίκουρο Καθηγητή Σταμάτη Ι. Παναγιώτη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την ανάθεση της παραπάνω πτυχιακής εργασίας καθώς και για την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω σε όλους τους καθηγητές που είχα όλα τα χρόνια της μέχρι στιγμής ακαδημαϊκής μου ζωής, για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν και με έκαναν καλύτερο άνθρωπο.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Νηπιαγωγείο Αγίας Μαρίνας Κάσου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα μου και συγκεκριμένα την νηπιαγωγό Γενειάδου Λαμπρινή για την πολύτιμη βοήθεια της καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας. Ταυτόχρονα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ και στην εκπαιδευτικό Ασπρά Μαρία για τη συνέντευξη που μου έδωσε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Όπως επίσης και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της, για την επίλυση διάφορων θεμάτων.

Τέλος ένα μεγάλο και εγκάρδιο ευχαριστώ αξίζουν δύο ήρωες της καθημερινότητάς μου, οι γονείς μου Γεώργιος Κυριάκος και Θέκλα Μανούσου, που με στηρίζουν ηθικά και οικονομικά όλα αυτά τα χρόνια, δίνοντάς μου κουράγιο να προχωρώ και να υπερπηδώ κάθε εμπόδιο για να φτάσω στο στόχο μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	8
---------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Γενικά περί της έννοιας της επικοινωνίας.....	12
1.2 Επικοινωνία.....	13
1.3 Χαρακτηριστικά της επικοινωνίας.....	17
1.4 Σκοποί της επικοινωνίας.....	19
1.5 Θεωρίες και μοντέλα της επικοινωνίας.....	20
Κυβερνητική Προσέγγιση της επικοινωνίας.....	21
Ανθρωπολογική-Πολιτισμική Προσέγγιση.....	22
Ψυχολογική Προσέγγιση.....	23
Κοινωνιολογική και Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση.....	23
Γλωσσολογική-Πραγματολογική Προσέγγιση.....	24
Νευροεπιστημονική Προσέγγιση.....	25
Ολιστική Προσέγγιση.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Μορφές Επικοινωνίας.....	28
2.2 Λεκτική Επικοινωνία: Ιστορικοανθρωπολογική Εξελικτική Προσέγγιση.....	30
2.3 Η Προφορική και η Γραπτή Επικοινωνία.....	31
2.4 Η Γλώσσα του σώματος ή η Μη Λεκτική Συμπεριφορά.....	32
2.5 Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Κοινωνική Μάθηση.....	36
2.6 Διάλογοι Πραγμάτωσης της μη Λεκτικής Επικοινωνίας.....	38
2.7 Γνωρίσματα της επικοινωνίας μαθητή-δασκάλου.....	41

2.8 Τρόποι Επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.....	47
2.9 Βασικά εμπόδια στην επικοινωνία.....	48
2.10 Η σημασία της επικοινωνίας.....	51
2.11 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού.....	52
2.12 Οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού: ο παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός ρόλος.....	58
2.13 Ο ρόλος της παιδαγωγικής συμβουλευτικής στο χτίσιμο της καλύτερης σχέσης με τους μαθητές.....	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΡΕΥΝΑ

3.1 Έννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της έρευνας.....	62
3.2 Μελέτη Περίπτωσης.....	64
3.3 Πιθανά πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης.....	70
3.4 Η συνέντευξη.....	71
3.5 Η συνέντευξη στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας.....	74
3.6 Το ερωτηματολόγιο.....	74
3.7 Μορφή ερωτήσεων και δομή ερωτηματολογίου.....	76
3.8 Έρευνα για τις μορφές λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο Αγίας Μαρίνας Κάσου: εισαγωγικά σχόλια και επεξηγήσεις –θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.....	77
Έννοια, σημασία και μορφές γονεϊκής εμπλοκής/συμμετοχής.....	79
Η Συνεργασία με τους γονείς.....	79

Η Συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων.....	81
Επέκταση της συνεργασίας με το σπίτι για την προώθηση της μάθησης των παιδιών εκτός σχολικού πλαισίου.....	81
3.9 Ιστορικά στοιχεία για την Κάσο.....	82
3.10 Μεθοδολογία και σκοπός της έρευνας.....	84
3.11 Στόχοι της έρευνας.....	85
3.12 Δείγμα της έρευνας.....	87
3.13 Διαδικασία έρευνας.....	89
3.14 Αποτελέσματα έρευνας.....	92
3.15 Συμπεράσματα.....	110
3.16 Προτάσεις.....	111
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	135

Εισαγωγή

Χωρίς αμφιβολία το ζητούμενο στην εποχή μας, μια εποχή που τη χαρακτηρίζει η έντονη παρέμβαση μηχανών και μηχανισμών αποξένωσης, και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αποστάσεων ανάμεσα στους ανθρώπους, είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που ευνοούν ιδιαίτερα τις επικοινωνιακές σχέσεις, με ό,τι μπορεί να σημαίνει ο όρος αυτός. Προβλήματα που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή, στις φιλικές ή τις τυχαίες διανθρώπινες σχέσεις, στην οικογένεια ή στο σχολείο, έχουν τις περισσότερες φορές ή ίσως πάντοτε ως αφετηρία "διαταραγμένες" επικοινωνιακές σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει διαφωνία ως προς τα περιεχόμενα ή είναι ασύμβατη η σχέση των μελών της επικοινωνίας. Το παραδοσιακό σχολείο, με την ακαδημαϊκή του έκφανση, που δυστυχώς έχει αφήσει σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έντονα ίχνη στις μέρες μας, δεν δείχνει το αρμόζον ενδιαφέρον για την επικοινωνία και το ρόλο που μπορεί αυτή να παίζει στην καθημερινή σχολική ζωή. Για το παραδοσιακό σχολείο το μεγάλο ζητούμενο μέχρι τις μέρες μας είναι η μετάδοση μιας σειράς γνώσεων, που, σύμφωνα με την κρατούσα αντίληψη, θα βοηθήσουν το μαθητή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Αυτό σημαίνει ότι βασικό μέλημα για το παραδοσιακό σχολείο αποτελεί η διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που θα βοηθήσουν στην καλύτερη προσφορά της γνώσης, όπου η εκπομπή μηνυμάτων αποτελεί μονόδρομο στη μορφή ενός ζεύγους: πομπός-δέκτης. Στο σχήμα αυτό ο εκπαιδευτικός ή η πηγή της γνώσης (βιβλίο, εποπτικά μέσα) αναλαμβάνουν το ρόλο του πομπού και ο μαθητής το ρόλο του δέκτη. Ο μαθητής ως πομπός μηνυμάτων περιορίζεται κυρίως στο πλαίσιο που ο λόγος του αξιοποιείται μόνο ως ένδειξη για την εμπέδωση των παρεχόμενων γνώσεων.

Η σχολική τάξη είναι ο χώρος όπου υλοποιούνται οι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Ταυτόχρονα, η σχολική τάξη είναι και μια κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Το περιεχόμενο της γνώσης και της διαπαιδαγώγησης δεν μεταφέρεται στους μαθητές αυτόματα, ούτε ομοιόμορφα σε κάθε σχολική τάξη. Η διαδικασία μετάδοσης του κινείται μέσα στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες παρεμβαίνουν και το μετασηματίζουν (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Νεότερες αντιλήψεις για το ρόλο του παιδιού στην επικοινωνιακή σχέση δέχονται ότι ακόμη και το πολύ μικρό παιδί συμμετέχει ενεργά και είναι σε θέση να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.

Έτσι, η εξέταση και η αξιοποίηση των δομών αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών-μαθητών αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση στη διαμόρφωση σχολικής ζωής όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η στροφή σε μια σχολική ζωή που να στηρίζεται σε επικοινωνιακές σχέσεις έχει ως αφετηρία αντιλήψεις που από μέσα από την επικοινωνία επιδιώκουν μια αναβάθμιση των αποτελεσμάτων της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα ιδεολογικοποιούν τα αποτελέσματά της.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να μην έχει ακόμη απεμπλακεί σχεδόν καθόλου από τις ακαδημαϊκές του καταβολές, με αποτέλεσμα η επικοινωνία στο μάθημα να μη βρίσκει τη θέση που της αρμόζει. Στην κατεύθυνση αυτή της αντιεπικοινωνιακής μορφής της σχολικής ζωής συνηγορούν όλες εκείνες οι αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν δογματικά τη γνώση, αποκλείοντας ως περιττή, επιζήμια, αλλά και επικίνδυνη κάθε μορφής αντιπαράθεση και συζήτηση στην αναζήτηση της αλήθειας. Η αντίληψη του χαμένου χρόνου που μπορεί να σημαίνει ένας ανοιχτός διάλογος ενισχύεται με επιχειρήματα, που αναφέρονται στην αδυναμία ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις που ανακύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικά στην υποχρέωση μετάδοσης μιας σειράς συγκεκριμένων γνώσεων, που θεωρούνται εκ των "ων ουκ άνευ" για τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών (Friedrich, 2000).

Επικοινωνία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες με στόχο να επηρεάσει τη συμπεριφορά του άλλου, με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο άλλος θα προσλάβει το μήνυμα και θα δράσει ανάλογα (Kierman, Reid & Goldbart, 1987). Υπάρχουν πολλές διαταραχές που μπορεί να προκαλούν έκπτωση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών.

Οι αναπτυξιακές αποκλίσεις που εμφανίζονται στην ομιλία (προφορικός λόγος) συχνά χαρακτηρίζονται ως διαταραχές της επικοινωνίας. Το παιδί, παρόλο που μπορεί να κατανοεί τον προφορικό λόγο, δυσκολεύεται να εκφραστεί λεκτικά, γεγονός που δυσχεραίνει ασφαλώς την επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα και μειώνει την κοινωνική του αποδοχή, η οποία μπορεί να το οδηγήσει σε επικοινωνιακή απομόνωση και φοβία (McCroskey, 1984. Σταμάτης, 2011). Το παιδί με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή ήχων ή στη χρήση της ομιλίας για επικοινωνιακή σκοπιμότητα. Τονίζεται η επικοινωνιακή ικανότητα και όχι η ομιλία, γιατί είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Ένα παιδί μπορεί να είναι σε θέση να μιλάει και όχι να επικοινωνεί ή να επικοινωνεί χωρίς να μιλάει.

Η επικοινωνία είναι ένας δρόμος με διπλή κατεύθυνση. Το ακουστικό του τηλεφώνου έχει δύο άκρες, μια για να μιλάς και μια για ν' ακούς. Χρειάζεται να μάθουμε να μιλάμε, αλλά και ν' ακούμε. Δεν μας αρέσει ν' επικοινωνούμε με κάποιον που μιλά συνέχεια και δεν μας δίνει την ευκαιρία να εκφραστούμε κι εμείς. Ούτε πάλι μας αρέσει να μιλάμε στον άλλον, όταν αυτός δεν ανταποκρίνεται, εκφράζοντας έστω και λίγο τον εαυτό του. Χρειάζεται κάποια ισορροπία. Οι περισσότεροι γονείς πρέπει να μάθουν ν' ακούν περισσότερο. Τα παιδιά χρειάζονται έναν δοκιμαστικό αγωγό για τις σκέψεις τους, τις ανακαλύψεις και τα προβλήματά τους. Αν ο γονιός δεν είναι ικανός ν' ακούσει με πολλή προσοχή, το παιδί θα κλειστεί στον εαυτό του ή θα βρει κάποιον άλλον για να μιλά μαζί του. Και στις δύο περιπτώσεις, η επικοινωνία με το γονιό θα σβήσει σιγά σιγά. Για αυτό το λόγο, η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί ένα βασικό παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνιολογικό θέμα. Η σπουδαιότητα και η ανάγκη μελέτης αυτού οφείλεται στο γεγονός ότι η λεκτική επικοινωνία συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα του δασκάλου, την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα και στις στάσεις τους προς το σχολείο, καθώς και με τις επικοινωνιακές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στην σχολική τάξη-ομάδα.

Έπειτα από όλα αυτά είναι σαφές γιατί αποφάσισα να ασχοληθώ με την λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο μέρος είναι ένα θέμα το οποίο ιδιαίτερα στην Ελλάδα δεν έχει αναπτυχθεί πληρέστερα με διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς. Ταυτόχρονα, αποφάσισα να μελετήσω τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη καθώς ήθελα από πάντα να μάθω περισσότερα πράγματα για την επικοινωνία που διαμορφώνεται και πως αυτή επηρεάζεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα ίδια τα παιδιά. Τέλος, ήθελα να κάνω μια έρευνα στο Νηπιαγωγείο της Κάσου καθώς η Κάσος είναι ένα μικρό νησί που πάρα πολλοί δεν το γνωρίζουν. Μέσω αυτής της πτυχιακής εργασίας θα επικεντρωθώ στο συγκεκριμένο σχολείο και θα καταγράψω πάρα πολλές πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες για όλους.

Έτσι, στο πρώτο μέρος που είναι το θεωρητικό πραγματοποιείται σύντομη αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας, την σημασία της καθώς και τα διάφορα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί. Στην συνέχεια, ακολουθεί η έννοια της λεκτικής επικοινωνίας, ο ρόλος της στην σχολική τάξη και η διαφορά της με την μη λεκτική επικοινωνία. Στο δεύτερο μέρος, όπου είναι και το ερευνητικό αναφέρεται ο σκοπός

της έρευνας, τα βήματά της, τα προβλήματα που υπήρξαν, το υλικό που συλλέχθηκε, η επεξεργασία καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας, επιχειρείται σχολιασμός και ερμηνεία αυτών, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1.1 Γενικά περί της έννοιας της «επικοινωνίας»

Οι περισσότερες θεωρίες που σχετίζονται με την «επικοινωνία» σήμερα είναι βασισμένες σε έννοιες τόσο αρχαίες όσο η ίδια η γλώσσα και το κοινωνικοπολιτικό σύστημα της ζωής των ανθρώπων. Στην αρχαία Ελλάδα η «επικοινωνία» όπως αναφέρεται στις μέρες μας, ήταν γνωστή ως «ρητορική», η χρησιμοποίηση δηλαδή της γλώσσας για να πείσεις κάποιον που σε ακούει. Ο Αριστοτέλης ο οποίος έζησε και διδάχθηκε από τον Πλάτωνα στην αρχαία Αθήνα από το 367-347 π.Χ. σχετίστηκε άμεσα με την τέχνη αυτή της ρητορείας και στο έργο του “The Art of Rhetoric” μπορεί κανείς να δει τις ρίζες της σύγχρονης θεωρίας της επικοινωνίας.

Γενικότερα «επικοινωνία» σημαίνει την ανταλλαγή των «εννοιών» μεταξύ των ατόμων διαμέσου ενός κοινού συστήματος «συμβόλων» (Taylor, 2005. DeVito, 2006). Διαφορετικά ειπωμένο, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων περιλαμβάνουν την ανταλλαγή «εννοιών» (Miller, 2005). Γίνεται αντιληπτό επομένως πως οι ανθρώπινες σχέσεις προϋποθέτουν «επικοινωνία». Το κοινό σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιούν τα άτομα για να επικοινωνήσουν μπορεί να αποτελείται από λεκτικά αριθμητικά, μουσικά σύμβολα κ.λπ. Η κατανόηση της έννοιας των συμβόλων από τα άτομα γίνεται με την βοήθεια των πέντε αισθήσεων του ανθρώπου και κρίνεται αποτελεσματική είτε διατυπώνεται με λεκτικό, είτε με μη λεκτικό τρόπο. Είναι γεγονός πως τα άτομα αφιερώνουν πολύ σημαντικό μέρος του χρόνου τους στην επικοινωνία μέσω της αμοιβαίας ανταλλαγής ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων, πληροφοριών. Η επικοινωνιακή πολιτική των σύγχρονων επιχειρήσεων συνδέεται με τις διαδικασίες, μεθόδους, τρόπους και τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται ούτως ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η καλή επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, καθώς έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα κλειδιά της οργανωσιακής επάρκειας (Cheney, 2007. Hellriegel & Slocum, 2004). Η ικανότητα των διοικητικών στελεχών να επικοινωνούν με επιτυχία αποτελεί συνεπώς βασική προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία και ενδυνάμωση των επιχειρήσεων. Σημαντικές λειτουργίες της επικοινωνίας εντός των οργανισμών περιλαμβάνουν τον έλεγχο, την παρακίνηση, το συναίσθημα και τη διάδοση της πληροφορίας (Robbins & Judge, 2007).

1.2 Επικοινωνία

«Επικοινωνία είναι η κοινωνική δράση μέσω μηνυμάτων» (John Fiske). «Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και η μετάδοση μηνυμάτων» (Katz & Khan). Ο όρος επικοινωνία αντιμετωπίζεται ποικιλοτρόπως, ανάλογα με την εκάστοτε επιστημολογική τοποθέτηση. Έτσι, στους δύο πόλους βρίσκουμε από τη μια την τεχνοκρατική αντίληψη του θετικιστικού στρατοπέδου (Θετικισμός, Νεοθετικισμός, Κριτικός Ορθολογισμός) που αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων, με αποτέλεσμα να αναλίσκουν, κατά τη διερεύνησή της, τις προσπάθειες τους στον τρόπο δόμησης των μηνυμάτων ως προς την ακολουθία, το πλήθος, το βαθμό κατανόησης, ώστε αυτά να γίνονται αντιληπτά από την πλευρά του αποδέκτη. Στην αντίπερα όχθη βρίσκονται θεωρίες που κινούνται στις παρυφές της Κριτικής Θεωρίας και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη βαθύτερη σημασία της γλώσσας και στα ακριβέστερα επίπεδα κατανόησής της. Οι αντιλήψεις αυτές δέχονται ότι ο εκφερόμενος λόγος έχει δύο επίπεδα κατανόησης, ένα επιφανειακό και ένα ουσιαστικότερο, με συνέπεια να απαιτούνται για τη διερεύνησή του κυρίως ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, με ιδιαίτερη έμφαση στην ερμηνευτική τους διάσταση (Στρουκτουραλισμός, Ψυχαναλυτική Θεωρία, Νεομαρξισμός κ.λπ.) (Friedrich, 2000). Ένας από τους πολλούς ορισμούς και γενικά αποδεκτούς ορισμούς της επικοινωνίας χαρακτηρίζει την επικοινωνιακή διαδικασία ως μια δυναμική, αλληλεπιδραστική σχέση η οποία επηρεάζει το πομπό και το δέκτη. Η επικοινωνιακή διαδικασία προϋποθέτει έναν κοινό κώδικα ή κώδικες συμβόλων και κανόνων που υπαγορεύουν τη χρήση τους (Βρεττός, Δημουλάς κ.ά., 2002). Ένας άλλος ορισμός της επικοινωνίας αναφέρει πως είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας τα άτομα στέλνουν αλλά και λαμβάνουν μηνύματα, εκφράζουν συναισθήματα, επιθυμίες, στάσεις κτλ. Είναι, θα λέγαμε πιο απλά, ένα συνεχές «πάρε-δώσε», ένα «δούναι και λαβείν» ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες, με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς (Αθανασίου, 1996). Δε χρειάζεται να υπογραμμίσουμε την τεράστια σημασία κι επίδραση της επικοινωνίας. Λίγο ως πολύ τα πάντα εξαρτώνται από τις διαπροσωπικές μας σχέσεις και άρα από τον τρόπο επικοινωνίας μας. Η επικοινωνία αποτελεί την πεμπτούσια της ανθρώπινης συνύπαρξης, το μέσο και το σκοπό σε μια αλληλοτροφοδοτική, αειφορική και αέναη, φυσιολογική διαδικασία αυτοσυνειδησίας και τελικά,

αυτοέκφρασης και αυτοπραγμάτωσης. Με την επικοινωνία και χάριν της επικοινωνίας, αναπτύχθηκε ο ανθρώπινος λόγος, και ο μεταφυσικός διάλογος, η «κοινωνία» μεταξύ ανθρώπων και μεταφυσικών όντων. Με την επικοινωνία αναπτύχθηκε ο ανθρώπινος πολιτισμός, όπως εκφράζεται με την πνευματική, την καλλιτεχνική και την τεχνολογική δημιουργία, σε όλα τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, ανά τους αιώνες. Συνεπώς, η σημασία της επικοινωνίας για κάθε άνθρωπο αλλά και για κάθε έμβιο ον –στο βαθμό και με τη μορφή που μπορεί να επικοινωνεί- αναμφισβήτητα είναι τεράστια, καθώς συνταυτίζεται με την ουσία και το σκοπό της ύπαρξης του (Miller, 2000. Devito, 2004). Η επικοινωνία συμβάλλει εποικοδομητικά στη διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, διότι μέσω αυτής εμπλέκεται σε αλληλεπιδράσεις, ανταλλάσσοντας απόψεις, βιώματα, προβληματισμούς, επιθυμίες ή συναισθήματα. Συμβάλλει επίσης, στην ομαλή του προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και στη δυνατότητα του ανθρώπου να τροποποιεί τις περιβαλλοντικές παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής του, μέσα από διαρκή εμπλουτισμό εμπειριών.

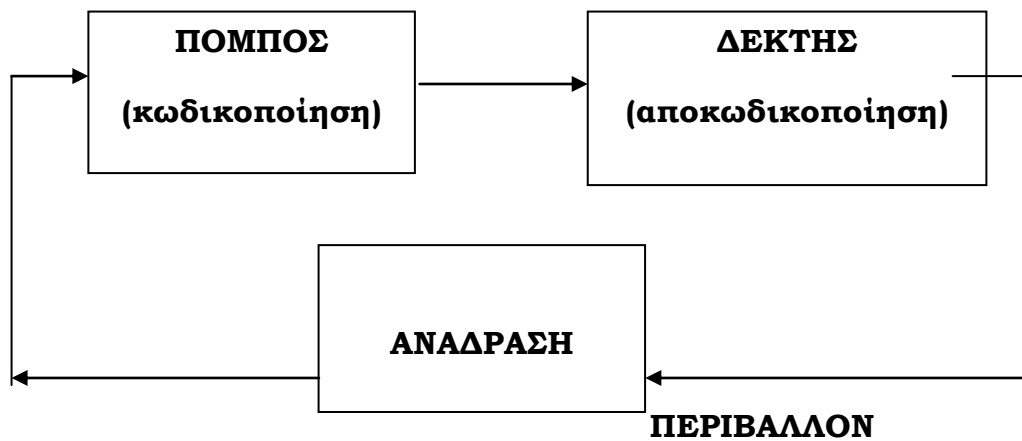
Η επικοινωνία αποτελεί σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που έχει προσεγγιστεί ποικιλοτρόπως, επί σειρά δεκαετιών, κατά το πρόσφατο παρελθόν αλλά και κατά την αρχαιότητα, από κορυφαίους φιλοσόφους όπως π.χ. ο Αριστοτέλης κ.ά. Συνεπώς, εάν θέλαμε να δώσουμε έναν ορισμό για την επικοινωνία, θα μπορούσαμε διακυνδυνεύοντας να αναφέρουμε ότι πρόκειται για πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής, κατά το οποίο συμμετέχοντας συνολικά ο άνθρωπος, ως ψυχοπνευματική και σωματική οντότητα, καταφέρνει αξιοποιώντας, δια του συνόλου των αισθήσεων, εσωτερικά κίνητρα και περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία μετατρέπει σε κωδικοποιημένα σήματα, να ανταλλάξει κατανοητές σκέψεις και συναισθήματα, εξυπηρετώντας πολυπληθείς στόχους κάθε φορά, σε πολλαπλά επίπεδα της επαγγελματικής, της επιστημονικής, της οικογενειακής, της προσωπικής και κάθε άλλης κοινωνικής του πραγματικότητας (Σταμάτης, 2009). Στην εποχή μας, η επιστήμη της Ψυχολογίας την συμπεριέλαβε στη θεματολογία των ενδιαφερόντων της, θεωρώντας την από την κοινωνική της σκοπιά, για αυτό και την ενέταξε στα αντικείμενα της Κοινωνικής Ψυχολογίας (Lippa, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία εξετάζεται ως κινητήριο μοχλός της ανθρώπινης συμπεριφοράς που εξαρτάται από κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες, όπως π.χ. η αντιληπτική ικανότητα, η έκφραση των συναισθημάτων, οι προκαταλήψεις, η επιθετικότητα κ.ά. Καθώς η επικοινωνία αποτελεί την πεμπτούσια της ανθρώπινης, ψυχοκοινωνικής

συνύπαρξης, προσλαμβάνει ποικίλες διαστάσεις. Έτσι, αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στις σύγχρονες επιστήμες, στη Γλωσσολογία, στις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, τις Επιστήμες της Αγωγής. Σύμφωνα με όλα αυτά καθίσταται σαφής ο ιδιαίτερος ρόλος της επικοινωνίας, μιας πολύπλοκης διαδικασίας κι ενός φαινομένου ζωής, το οποίο δίνει νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη, δρώντας ως καταλύτης στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2013). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα ικανοποιητικής και εποικοδομητικής επικοινωνίας, όπως φυσικά και το αντίθετο. Επικοινωνία σε διαπροσωπικό επίπεδο υπάρχει όταν διακινούνται νοήματα και συναισθήματα από τον ένα στον άλλο. Όταν κάποιος προσλαμβάνει και κατανοεί κάτι που εκφράζει κάποιος άλλος, απαντά σε αυτό και αντίστροφα. Αυτά που κατεξοχήν χαρακτηρίζουν την άμεση διαπροσωπική επικοινωνία είναι η συνέχεια, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση. Την επικοινωνία μέσω σταθερού ή κινητού τηλεφώνου, μέσω διαδικτύου, επιστολής κ.α. την αποκαλούμε διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Υπάρχει βέβαια και η επικοινωνία μέσω των ΜΜΕ, της τέχνης και άλλων πληροφοριών ή μηνυμάτων που λαμβάνουμε όπου η αλληλεπίδραση με τη στενή έννοια του όρου μειώνεται. Τα διάφορα μοντέλα επικοινωνίας διακρίνουν πέντε βασικούς συντελεστές: τον Πομπό, τον Δέκτη, το Μήνυμα, τον Κώδικα και το Μέσο. Για να μπορεί να συντελεστεί η επικοινωνία, διαπροσωπική ή μη, άμεση ή διαμεσολαβημένη, προϋποθέτει την ύπαρξη κοινών κωδικών, δηλαδή ολοκληρωμένων σημασιολογικών συστημάτων, που θα πρέπει να είναι γνωστά σε όλους τους επικοινωνούντες. Με άλλα λόγια, οι επικοινωνούντες να κατέχουν και να μιλούν την ίδια γλώσσα, με την ευρύτερη δυνατή έννοια του όρου γλώσσα. Όταν η προϋπόθεση αυτή δεν πληρούται, τότε υπάρχει ασυνεννοησία. Παρ'όλο που επικοινωνούμε συνήθως με διάφορους τρόπους, παρ'όλο που οι κώδικες, όπως τους λέμε, της επικοινωνίας ποικίλλουν (το ντύσιμο π.χ. ο τρόπος που τρώμε, οδηγούμε κ.α. είναι μερικοί από αυτούς), ο σημαντικότερος κώδικας που διαθέτουμε είναι η γλώσσα. Τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή της μορφή, η γλώσσα επιτρέπει στους ανθρώπους να έχουν ιστορία, να θέτουν στόχους και να αντιλαμβάνονται, να σκέπτονται και να εκφράζουν, με αποχρώσεις και ακρίβεια, τα πιο σύνθετα νοήματα. Νοήματα πολυεπίπεδα, αντιφατικά ή διαφορούμενα. Η πλευρά εκείνη της επικοινωνίας που διεξάγεται με τη χρήση της γλώσσας ονομάζεται λεκτική επικοινωνία.

Δεν επικοινωνούμε όμως μόνο με το λόγο. Η επικοινωνία είναι και μη λεκτική. Οι κινήσεις του σώματος και οι διάφορες μορφές έκφρασης του προσώπου επιτρέπουν

στον άνθρωπο να εκφράζει σιωπηλά τα συναισθήματά του: τη λύπη, το θυμό, την επιθυμία, την απορία, την ειρωνεία, την κόπωση, την αδιαφορία, τη χαρά του. Πολλά από τα σωματικά μηνύματα αυτής της συναισθηματικής επικοινωνίας δεν προσλαμβάνονται ενσυνείδητα από τους επικοινωνούντες. Με άλλα λόγια, η πληροφορία για το πως μπορεί να νιώθει ο άλλος, φτάνει σε μας χωρίς όμως να αναγνωρίζουμε την προέλευσή της επακριβώς. Αυτό συμβαίνει γιατί το αντιληπτικό σύστημα που διαθέτει ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να συλλαμβάνει πολλές λεπτομέρειες και με ταχύτητα που υπερβαίνει τη δυνατότητά του να τις επεξεργάζεται πλήρως νοητικά. Όμως, το φαινόμενο αυτό δεν σχετίζεται μόνο με την νευροφυσιολογία. Είναι αλληλένδετο και με τη λειτουργία του ασυνείδητου, με μηχανισμούς δηλαδή - όπως η απώθηση, η άρνηση ή η μόνωση - που έχουν να κάνουν με την επιλεκτικότητα της αντίληψης όπως μας διδάσκει η ψυχανάλυση.

Εκτός από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, υπάρχει και εκείνη που προκύπτει μέσα από αυτά που κάνουμε ή δεν κάνουμε σε σχέση με τον άλλο. Όταν π.χ. κάποιος καθυστερεί στο ραντεβού του ή κάποιος άλλος σωμαίνει όταν του υποβάλλουν μια ερώτηση, επικοινωνούν και οι δύο, ο καθένας με άλλο τρόπο, εκπέμπουν δηλαδή μηνύματα. Φανταστείτε δυο επιβάτες αεροπλάνου, όπου ένας προσπαθεί να πιάσει κουβέντα με τον άλλο, ενώ ο άλλος προσπαθεί να την αποφύγει.



(Πίνακας 1)

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω διάγραμμα, η επικοινωνία είναι ένας δρόμος δύο κατευθύνσεων. Το μήνυμα μπορεί να ξεκινάει από τον πομπό όμως η διαδικασία δεν ολοκληρώνεται αν ο δέκτης δεν κάνει ανάδραση. Αν δηλαδή, δεν ελέγξει ότι το μήνυμα που έλαβε, είναι αυτό που ο πομπός είχε την πρόθεση να στείλει.

Ο πομπός μέσα από έναν κώδικα που πιστεύει ότι είναι ο καταλληλότερος για το δέκτη, κωδικοποιεί το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει. Στη συνέχεια το εκπέμπει με έναν τρόπο – ένα μέσον. Ο δέκτης το λαμβάνει (;), το αποκωδικοποιεί – με το δικό του σύστημα αποκωδικοποίησης - και αντιλαμβάνεται το μήνυμα του πομπού με κάποιον τρόπο. Όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα περιβάλλον που μπορεί να ευνοεί ή όχι αυτή τη διαδικασία (π χ συνθήκες θορύβου, άγχος, ή κάτι άλλο).

1.3 Χαρακτηριστικά της επικοινωνίας

Η πρώτη εντύπωση είναι σημαντική. Η δημιουργία της πρώτης εντύπωσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: η γλώσσα του σώματος, οι λέξεις που χρησιμοποιούμε και όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα που δημιουργούν την φυσική ατμόσφαιρα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες λαμβάνονται, ερμηνεύονται και αξιολογούνται από τον δέκτη σύμφωνα με τις δικές του αξίες οπότε ανάλογα και θα χαρακτηρίσει το άτομο που έχει μπροστά του. Το βασικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας είναι η αντίληψη διαμέσου της κατανόησης. Αν ήμαστε έτοιμοι να διερευνήσουμε έναν κόσμο διαφορετικό από το δικό μας τότε είναι πιο εύκολο να το

κατανοήσουμε και να το μοιραστούμε. Το σημαντικό είναι να κατανοούμε το άτομο μαζί με τις δικές του αξίες και συμπεριφορές.

Η επικοινωνία είναι αμοιβαία διαδικασία. Το ότι βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον (στην ίδια ατμόσφαιρα) δεν σημαίνει ότι οι άνθρωποι επικοινωνούν. Η διαδικασία της επικοινωνίας λειτουργεί μόνο όταν και οι δυο πλευρές συμμετέχουν ενεργά.

Η επικοινωνία είναι ένα σύνολο. Τα χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο επικοινωνούμε και η διαδικασία της επικοινωνίας είναι αχώριστα μέρη. Δεν μπορούμε να κρίνουμε την επικοινωνία μόνο από τα μάτια, τα χέρια ή τις λέξεις. Το περιεχόμενο της λεκτικής επικοινωνίας, τα σήματα της μη λεκτικής επικοινωνίας, ο χώρος και τα μέσα που χρησιμοποιούνται πρέπει να εξετάζονται σαν σύνολο.

Τρεις είναι οι βασικότεροι σκοποί της επικοινωνίας:

1) Να επιτευχθεί συντονισμένη δράση. Χωρίς επικοινωνία ένας οργανισμός θα ήταν απλά μια συλλογή από εργαζόμενους που θα παρίστατο σε ξεχωριστά καθήκοντα. Ο προϊστάμενος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να 100 κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων.

2) Διανομή της πληροφορίας. Η πιο σημαντική πληροφορία σχετίζεται με τους στόχους του οργανισμού κάτι που δίνει στους εργαζόμενους την αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης που καλούνται να υπηρετήσουν. Γίνονται γνωστοί και κατανοούνται από τους υφιστάμενους οι στόχοι, οι πολιτικές, οι διαδικασίες και οι πρακτικές της οργάνωσης. Η επικοινωνία που σχετίζεται με την πληροφόρηση που αφορά στην ανάθεση καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων είναι επίσης σημαντική μιας και ο κάθε εργαζόμενος πρέπει να έχει κατανοήσει τους στόχους, τις πολιτικές, τις διαδικασίες και τις πρακτικές της οργάνωσης. Όπως επίσης ο τελευταίος οφείλει να λάβει ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα των εργασιών του, την απόδοση του καθώς και επιβράβευση γι' αυτήν. Η επικοινωνία είναι ουσιαστικής σημασίας και στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Η πληροφόρηση και κυρίως η διανομή της είναι απαραίτητη για να διευκρινίζονται τα προβλήματα, να διαμορφώνονται και ν' αξιολογούνται οι εναλλακτικές λύσεις, οι αποφάσεις των οργάνων, να ελέγχονται και να αξιολογούνται τα αποτελέσματα (Μπουραντάς, 1992).

3) Τέλος, η επικοινωνία είναι ένας τρόπος έκφρασης συναισθημάτων. Οι άνθρωποι που δουλεύουν σε οργανισμούς συχνά νιώθουν την ανάγκη να εκφράζουν συναισθήματα όπως χαρά, θυμό, εμπιστοσύνη, απογοήτευση, φόβο (Moorhead, Griffin, 1995). Καθοριστικός είναι ο ρόλος της όσον αφορά την ανάπτυξη καλών σχέσεων και ομαδικού πνεύματος καθώς και στην επίλυση διαφορών και στην

καλλιέργεια κλίματος συναίνεσης και συνεργασίας.

1.4 Σκοπός της επικοινωνίας

Σύμφωνα με τους περισσότερους επιστήμονες του μάνατζμεντ κύριος στόχος της επικοινωνίας, με την ευρύτερή της έννοια, είναι ο συντονισμός των δραστηριοτήτων της επιχείρησης. Τα διοικητικά στελέχη βασίζονται στην επιχειρησιακή επικοινωνία προκειμένου να επιτύχουν τη συγκέντρωση πληροφοριών, τη λήψη αποφάσεων ακόμη και τον έλεγχο των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η επιχειρησιακή επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο διοίκησης καθώς τα στελέχη κατορθώνουν να πείσουν, να παρακινήσουν και να πράξουν αυτά τα οποία οι ίδιοι επιθυμούν (Mumby, 1994. Mumby & Stohl, 1996. Cushman, 2000).

Επομένως, τα διοικητικά στελέχη προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μέσα σε μια επιχείρηση αναλαμβάνουν: Την εισροή και συγκέντρωση πληροφοριών από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον για την ορθή λήψη των αποφάσεων και την εφαρμογή του κατάλληλου διοικητικού ελέγχου. Την άσκηση επιρροής στους εργαζομένους με τέτοιο τρόπο που να πείθονται και να παρακινούνται όλα τα μέλη να ενεργήσουν προς μια κατεύθυνση υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων της επιχείρησης. Όσο γρηγορότερα αλλάζει το επιχειρηματικό περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για πληροφόρηση. Όταν υπάρχει υψηλός βαθμός αβεβαιότητας είναι σκόπιμο να υπάρχουν νέες πληροφορίες που θα δημιουργήσουν το αίσθημα μεγαλύτερης ασφάλειας και θα μπορούν οι εργαζόμενοι να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά. Με την κατάλληλη επιχειρησιακή επικοινωνία τα στελέχη της επιχείρησης επηρεάζουν και επιδρούν επί της συμπεριφοράς και της στάσης των εργαζομένων, ατόμων ή ομάδων ατόμων, προσωπικά ή απρόσωπα, άμεσα ή έμμεσα, εσωτερικά ή εξωτερικά. Η επίδραση αυτή ερμηνεύεται και ως υποκίνηση ή έλεγχος της συμπεριφοράς των ατόμων προς μια καθορισμένη κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τον Stanton (1986), «για τη διεκπεραίωση των επιχειρησιακών λειτουργιών χρησιμοποιείται η επιχειρησιακή επικοινωνία και η σωστή διαχείριση πληροφοριών. Οι επιχειρησιακές λειτουργίες αναφέρονται στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Ο προγραμματισμός σχετίζεται με την απόκτηση και αξιοποίηση των πληροφοριών με τέτοιο τρόπο που

να επιτυγχάνονται οι στόχοι της επιχείρησης. Η οργάνωση αποτελεί τον απαραίτητο σχεδιασμό των διαδικασιών βάσει των οποίων καθορίζονται και συνδυάζονται οι πόροι της επιχείρησης για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Επίσης, η διεύθυνση θέτει σε λειτουργία την οργάνωση των ατόμων, των διαδικασιών και των υλικών, ενώ ο συντονισμός διευκολύνει στην εναρμόνιση όλων των λειτουργιών της επιχείρησης. Τέλος, ο έλεγχος ανήκει στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας και ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός καθώς ενημερώνει τη διοίκηση με τη βοήθεια της αναπληροφόρησης για τυχόν αποκλίσεις από τους αρχικούς στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της επιχείρησης».

1.5 Θεωρίες και μοντέλα της επικοινωνίας

Το φαινόμενο της επικοινωνίας αποτελεί μείζον συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης καθώς συνδέεται κατεξοχήν με την κοινωνική συμβίωση και τα αγαθά που απορρέουν από αυτήν. Υπο μια τέτοια έννοια, οι όροι «επικοινωνία» και «κοινωνία» ταυτίζονται και ανάγονται σε συστατικά ζωτικής σημασίας για τον άνθρωπο. Η ταύτιση αυτή οδήγησε τους ανθρώπους, εδώ και χιλιάδες χρόνια, να αναγνωρίσουν τη σημασία της ικανότητάς τους για αποτελεσματική επικοινωνία αφού, όπως αναφέρεται σχετικά (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001), το αρχαιότερο γραπτό που ανακαλύφθηκε, περιλαμβάνει συμβουλές για το πώς να μιλά κανείς αποτελεσματικά.

Παρόλο που η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί κορυφαίο φαινόμενο ζωής, απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα μόλις τις τελευταίες έξι δεκαετίες, η οποία επιχείρησε τη μελέτη προσέγγισης του επικοινωνιακού φαινομένου από διάφορες θεωρητικές σκοπιές διατυπώνοντας ποικίλες θεωρίες με αντίστοιχα μοντέλα επικοινωνίας (Burlison, 1992). Φυσικά, δεν έλειψε από μια τέτοια προσπάθεια ο επιστημολογικός προβληματισμός. Ο Dance (1970) επιχειρώντας να ξεκαθαρίσει το τοπίο αυτό, επικέντρωσε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας, διέκρινε τρεις άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφονται οι περισσότεροι ορισμοί που αποδίδουν τις βασικές διαστάσεις του επικοινωνιακού φαινομένου. Η πρώτη διάσταση ονομάζεται επίπεδο της παρατήρησης (level of observation) ή της αφαιρετικότητας (abstractness) στο πλαίσιο του οποίου κάποιοι ορισμοί είναι γενικοί και περιεκτικοί ενώ άλλοι είναι περιορισμένοι. Η δεύτερη διάσταση ονομάζεται

επίπεδο της σκοπιμότητας (intentionality). Στο επίπεδο αυτό μερικοί ορισμοί περιλαμβάνουν μόνο την έννοια της σκόπιμης αποστολής και λήψης μηνυμάτων ενώ άλλοι δεν περιλαμβάνουν το στοιχείο αυτό. Την τρίτη διάσταση αποτελεί το επίπεδο της κανονιστικής κρίσης (judgement) σύμφωνα με την οποία κάποιοι ορισμοί περιλαμβάνουν αξιολόγηση της επιτυχίας ή της ακρίβειας με την οποία πραγματοποιείται η επικοινωνιακή διαδικασία ενώ άλλοι όχι. Στο επίπεδο αυτό, η πληροφορία διαβιβάζεται αλλά δεν έχει απαραίτητα ληφθεί ή κατανοηθεί, για αυτό και επιχειρείται η αποσαφήνιση της επικοινωνιακής διαδικασίας.

Στην κατανόηση του φαινομένου της επικοινωνίας, και μάλιστα της παιδαγωγικής, επιδιώκει να συμβάλει η συστηματοποίηση των ορισμών που περιλαμβάνονται στις θεωρίες επικοινωνίες. Για το λόγο αυτό, επιχειρείται η συστηματοποίηση των πιο αξιόλογων μοντέλων διαπροσωπικής επικοινωνίας προσπαθώντας να θέσουμε ρεαλιστικές βάσεις προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσονται έξι προσεγγίσεις του φαινομένου της επικοινωνίας, *η κυβερνητική, η ανθρωπολογική και πολιτισμική, η ψυχολογική, η κοινωνιολογική και κοινωνιοψυχολογική, η γλωσσολογική-πραγματολογική και η νευροεπιστημολογική προσέγγιση* μέσα από τα παραδείγματα συγκεκριμένων θεωρητικών μοντέλων, σε μια προσπάθεια σύνθεσης ενδεχμένως ενός μοντέλου επικοινωνίας, στο οποίο θα μπορεί να εδραστεί η διερευνητική μας αναζήτηση για τη μελέτη επικοινωνικών συμπεριφορών στην εκπαίδευση, ως μορφών παιδαγωγικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2011).

Κυβερνητική Προσέγγιση της επικοινωνίας

Σύμφωνα με τις θέσεις της κυβερνητικής προσέγγισης, ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους ανθρώπους, με τη βοήθεια λεκτικών συμβόλων αλλά και μιας σειράς μη λεκτικών σημάτων, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, ο τονισμός της φωνής, η στάση του σώματος κ.ά. που συνδιαμορφώνουν το γλωσσικό κώδικα, καθιστώντας την επικοινωνία ως βασική προϋπόθεση πραγμάτωσης των διανθρώπινων σχέσεων αλληλοκατανόησης. Στο πλαίσιο της κυβερνητικής προσέγγισης εντοπίζονται δύο δυνατότητες επικοινωνίας, όπως επισημαίνεται (Χρυσοφίδης, 1994): η **πληροφοριακή προσέγγιση**, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν δύο μορφές συχνότητας εκπομπής της πληροφορίας, αυτή που αναμένει ο δέκτης (υποθετική) και αυτή που πραγματοποιεί ο πομπός (ισχύουσα). Η

πληροφοριακή προσέγγιση μέσω μιας διαδικασίας εξομοίωσης συντονίζει (ταυτίζει) τις δύο αυτές μορφές συχνότητας. Η **πληροφοριακή αναπαραγωγή**, η οποία αναφέρεται σε πρόσωπα (πομπό-δέκτη) που ανταλλάσσουν πληροφορίες με ταυτόσημα σχήματα (π.χ. κοινή γλώσσα). Ο ρόλος της πληροφοριακής αναπαραγωγής στη διαδικασία της μάθησης είναι σημαντικός, όταν το εργαλείο επικοινωνίας είναι ταυτόσημο. Θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν την επικοινωνιακή διαδικασία στο πλαίσιο της κυβερνητικής προσέγγισης διατυπώθηκαν με σαφήνεια στα μέσα του ΄Κ αιώνα, όπως π.χ. στη θεωρία του Lasswell και στην επέκτασή της από τον Braddock, στη θεωρία των Shannon & Weaver και στην προσθήκη της από τον DeFleur (Σταμάτης, 2011).

Ανθρωπολογική-Πολιτισμική Προσέγγιση

Από τη σκοπιά της ανθρωπολογικής και πολιτισμικής προσέγγισης, η επικοινωνία θεωρείται ως λειτουργία διασφάλισης της ανθρώπινης ύπαρξης, της διατήρησης του είδους, της ανάπτυξης και της διατήρησης των πολιτισμών και της βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου. Στόχος της επικοινωνίας αποτελεί η συνεννόηση για τη συνεργατική επίδραση των κοινωνικά συμβιούντων ατόμων, για τη διασφάλιση της φυσικής επιβίωσης και της κοινωνικής συνύπαρξης. Έτσι, η επικοινωνία παίρνει τη μορφή μιας διαδικασίας διατήρησης και μετάδοσης τόσο των γνώσεων και των τεχνικών δεξιοτήτων όσο και των πολιτισμικών και των πνευματικών αξιών. Ο τελικός στόχος της είναι η διατήρηση και η εξέλιξη των πολιτισμικών και κοινωνικών συστημάτων. Για να καταστεί αυτός ο στόχος εφικτός, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως κατά την επικοινωνιακή διαδικασία για να μπορέσει ο ένας να κατανοήσει τις ανάγκες και τα αιτήματα του άλλου, τα οποία είτε άμεσα, είτε εμφανή, είτε πλήρως διαμορφωμένα είναι πάντοτε, απαιτείται να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά και να προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες.

Στο πλαίσιο της ανθρωπολογικής και πολιτισμικής προσέγγισης της επικοινωνίας, τονίζεται τόσο η φύση όσο και η σπουδαιότητα της βελτίωσης των επικοινωνιακών δυνατοτήτων των ανθρώπων με στόχο την ολοένα αυξανόμενη ενδυνάμωση των πολιτισμικών δημιουργημάτων σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, προς όφελος της αθροπότητας. Το μοντέλο επικοινωνίας του Dance αποτελεί ένα αξιόλογο

παράδειγμα το οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί στη θεώρηση της επικοινωνίας από την οπτική της ανθρωπολογικής και πολιτισμικής της προσέγγισης (Σταμάτης, 2011).

Ψυχολογική Προσέγγιση

Η επικοινωνία γίνεται αντιληπτή στα πλαίσια της ψυχολογικής θεωρητικής προσέγγισης ως μια διαπροσωπική επικοινωνία κατά την οποία ένα άτομο που έχει την πρόθεση να μεταδώσει ένα μήνυμα, το κωδικοποιεί είτε μέσω της ομιλίας είτε μέσω του σώματος είτε και των δύο και το επικοινωνεί αφού το εμπλουτίσει ψυχοσυναισθηματικά. Ο δέκτης του μηνύματος, με τη σειρά του, το προσλαμβάνει και το αποκωδικοποιεί με σκοπό να καταλάβει το νόημά του και αντιδρά ανάλογα. Με τον τρόπο αυτό, ο πομπός και ο δέκτης επικοινωνούν, με την προϋπόθεση ότι έχουν ένα κατά ελάχιστο κοινό σημασιολογικό υπόβαθρο. Υπό μια τέτοια θεώρηση, ήταν επόμενο, ειδικά η κυβερνητική προσέγγιση της επικοινωνίας να εκληφθεί ως ελλιπής, γεγονός που οδήγησε στην αναγκαιότητα ανάπτυξης νέων μοντέλων επικοινωνίας. Στα πλαίσια προσέγγισης των θεωριών της επικοινωνίας που εστιάζουν κυρίως στην ψυχολογική άποψη, μπορούν να ανταχθούν, ως παραδείγματα, τα μοντέλα επικοινωνίας των Osgood και Schramm, του Berlo, του Maletzke και του Chaiken συνδιαστικά με το μοντέλο των Petty & Cacioppo, τα οποία απηγούν ανάλογες θεωρητικές απόψεις (Σταμάτης, 2011).

Κοινωνιολογική και Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση

Η επικοινωνία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση του ατόμου και γενικότερα για κάθε κοινωνική του δραστηριότητα. Στην περίπτωση αυτή η επικοινωνία θεωρείται ως «κοινωνική δράση» ιδίως από τους εκπροσώπους του μαρξισμού. Άλλωστε μέσα στο πλαίσιο αρχών που διέπουν το φαινόμενο της επικοινωνίας ο άνθρωπος κατανοείται ως κοινωνικό ον. Η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση μια κοινής αντίληψης, η οποία στην συνέχεια επιδρά κάθε άτομο χωριστά. Η κοινή αντίληψη διαμορφώνεται μέσα στο πλαίσιο της κατάθεσης απόψεων, προθέσεων και επιχειρημάτων. Δεν έχει τόσο σημασία η μετάδοση πληροφοριών αλλά και η ανταλλαγή ιδεών ή ενδιαφερόντων, η

διαμόρφωση διαθέσεων και η απόκτηση κοινωνικοϊστορικών εμπειριών. Η κοινωνιολογική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της επικοινωνίας δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις σχέσεις των ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους και στο βαθμό συμμετρίας που τις διέπει, καθώς και στις προσδοκίες των επικοινωνιακών συντρόφων. Εδώ γίνεται λόγος για **συμμετρική** και **συμπληρωματική** επικοινωνία (Bateson & Watzlawick). Η κοινωνιολογική και κοινωνιοψυχολογική άποψη δίνει, επίσης, έμφαση στη «μεταεπικοινωνία», ως μια μορφή επικοινωνίας κατά την οποία η ίδια η επικοινωνιακή σχέση δίνεται αντικείμενο διερεύνησης. Υπό την έννοια αυτή γίνεται λόγος για «συστημική προσέγγιση της επικοινωνίας» (Σταμάτης, 2011).

Γλωσσολογική-Πραγματολογική Προσέγγιση

Σύμφωνα με τη γλωσσολογική-πραγματολογική προσέγγιση, η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία διανθρώπινης ανταλλαγής σκέψεων και πληροφοριών με τη χρήση της γλώσσας, η οποία εκλαμβάνεται ως σύστημα σημείων. Επικοινωνία, είναι με άλλα λόγια, η διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία πραγματώνεται μέσω της νοητικής σύλληψης και της εκφραστικής διατύπωσης ομιλητικών πράξεων, των οποίων οι συντακτικές δομές και οι εννοιολογικές σημασίες αποτελούν καθολικά ισχύουσες «συμφωνίες» κάθε γλωσσικής ομάδας. Ο όρος «πραγματολογική» (pragmatics) προέρχεται από την αρχαία Ελλάδα και την αρχαία Ρώμη από τις λέξεις «πράγμα-πράξις» και “pragmaticus” αντίστοιχα που σημαίνουν αφενός κάτι το πρακτικό, κάτι που έχει σχέση με δράση και αφετέρου κάτι που είναι πραγματικό (Stemmer,1999). Εντούτοις η εννοιολογική ταύτιση και αποσαφήνιση του όρου “pragmatics” είναι ιδιαίτερα δύσκολη εξαιτίας της συνθετότητας των φαινομένων που περιλαμβάνει. Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί πως το ενδιαφέρον της γλωσσολογικής-πραγματολογικής προσέγγισης της επικοινωνίας εστιάζει όχι μόνο στη μετάδοση των λεκτικών μηνυμάτων, ως συστήματος σημείων, αλλά παράλληλα και στα μη λεκτικά στοιχεία που πάντοτε τα πλαισιώνουν αποδίδοντας την ορθή τους διάσταση ως προς το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό (χρηστικό) τους υπόβαθρο στη σχέση τους με το κοινωνικό και κοινωνιοψυχολογικό επίπεδο των αλληλεπιδράσεων (Σταμάτης, 2011).

Νευροεπιστημονική Προσέγγιση

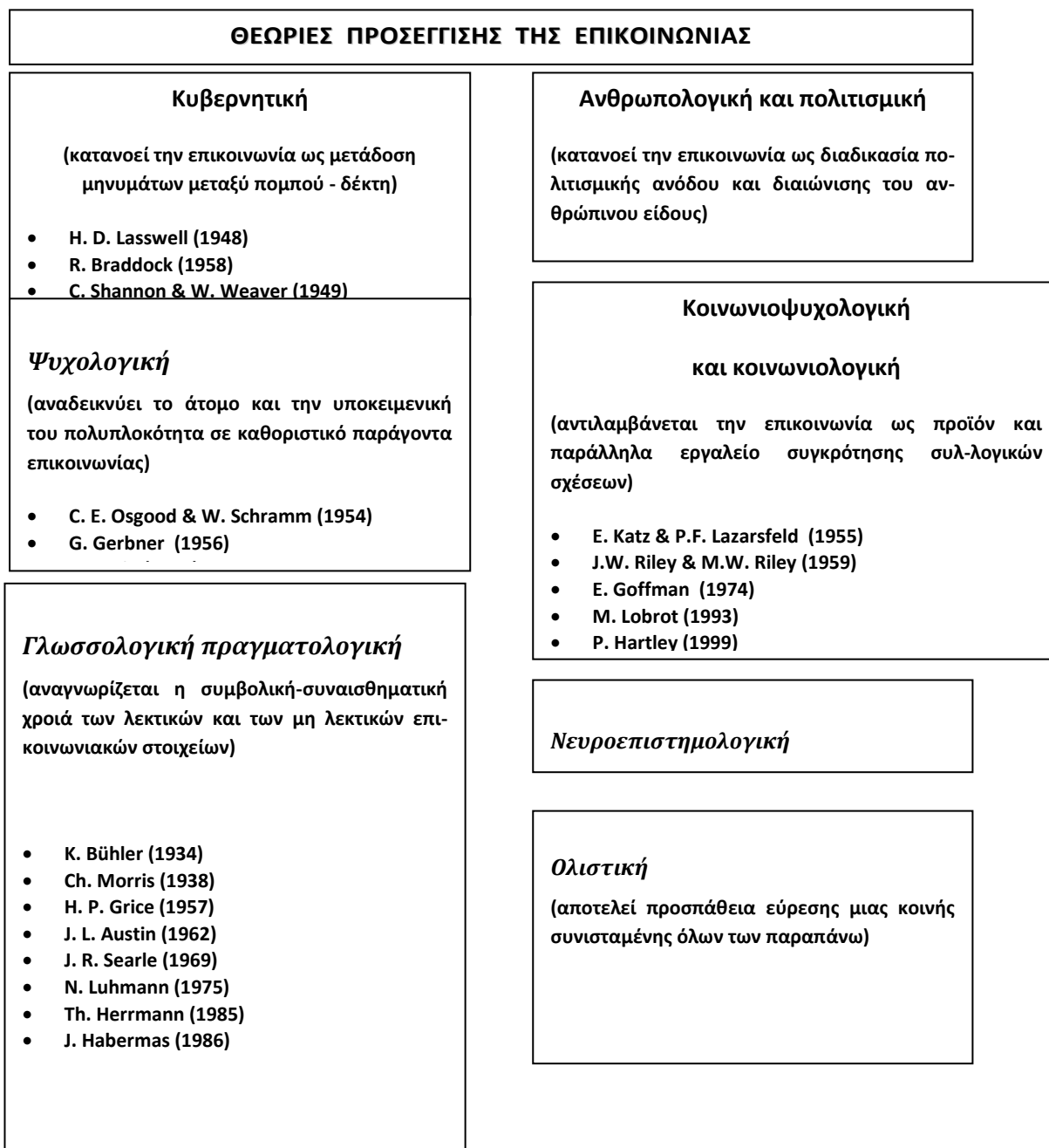
Στο πλαίσιο των συγχρόνων επιστημολογικών προσεγγίσεων η επικοινωνία τίθεται πλέον στο μικροσκόπιο των νευρολογικών εργαστηρίων αποτελώντας αντικείμενο μελέτης της νευροβιολογίας, της νευροχημείας και της νευροψυχολογίας (Fabbro, 1995), επιστήμες οι οποίες μέχρι σήμερα ελάχιστα έχουν συνεισφέρει στην εκπαίδευση, μια πραγματικότητα που αναμένεται να βελτιωθεί αισθητά στα προσεχή χρόνια (Κολιάδης, 2002).

Αναφερόμενοι στις προσεγγίσεις του φαινομένου της επικοινωνίας σύμφωνα με τις σύγχρονες νευροεπιστημολογικές απόψεις, οφείλουμε να επισημάνουμε πως το επίκεντρο του ενδιαφέροντος αυτών των απόψεων αποτελεί τα νευρικό σύστημα, ως μέσο πρόσληψης και διαβίβασης ερεθισμάτων διαμέσου των αισθήσεων και κυρίως ο εγκέφαλος και η λειτουργία του, ως κορυφαίου επικοινωνιακού οργάνου. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει εκατό περίπου δισεκατομμύρια νευρικά κύτταρα και θεωρείται το κεντρικό όργανο και ο βασικός ρυθμιστής όλων των νοητικών και ψυχοσωματικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου. Οι σύγχρονες επιστημονικές τεχνικές απεικόνισης και μέθοδοι μελέτης οδήγησαν στην εξαγωγή αντικειμενικών στοιχείων για μια ολοκληρωμένη κατανόηση τόσο των δομών όσο και των λειτουργιών του εγκεφάλου, ο οποίος ελέγχει και ρυθμίζει τις σκέψεις, τις κρίσεις, τα συναισθήματα και γενικά τη συμπεριφορά του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002). (Σταμάτης, 2011).

Ολιστική Προσέγγιση

Η συνοπτική παρουσίαση των μοντέλων επικοινωνίας βάσει των θεωρητικών δομικών τους χαρακτηριστικών σε κατηγορίες και πρωτίστως η ασκούμενη σε αυτά κριτική δεν ανέδειξε ένα θεωρητικό μοντέλο στο οποίο να περιγράφονται όλα τα χαρακτηριστικά όλων των προσεγγίσεων. Έτσι, μια ολιστική θεώρηση του επικοινωνιακού φαινομένου, προβάλλει ως αδήριτη και επιτακτική αναγκαιότητα, ιδιαίτερα στην κατεύθυνση προσέγγισης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Η ολιστική θεώρηση του φαινομένου της επικοινωνίας, αποτελώντας ουσιαστικά τη σύνθεση των πιο αξιόλογων δομικών

στοιχείων κάθε θεωρίας επικοινωνίας, προτείνει το θεωρητικό υπόβαθρο διερεύνησης, ανάδειξης και, τελικά, ερμηνείας της παιδαγωγικής διάστασης της επικοινωνιακής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση (Σταμάτης, 2011).



(Πίνακας 2, Πηγή: Σταμάτης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Αν και οι περισσότερες διαδικασίες επικοινωνίας προέρχονται από έναν ή περισσότερους συγκεκριμένους σκοπούς υπάρχουν και ορισμένες περιπτώσεις κατά τις οποίες η επικοινωνία εκδηλώνεται αυθόρμητα. Αυτό το είδος της επικοινωνίας το αποκαλούμε ασυναίσθητη ή ασυνείδητη επικοινωνία και δε συμπίπτει με την μη εκ προθέσεως επικοινωνία. Η μη εκ προθέσεως επικοινωνία νοείται η μεταβίβαση ή η κατανόηση από τον αποδέκτη (παραλήπτη) μιας έννοιας (νοήματος) την οποία ο αποστολέας δεν είχε την πρόθεση να την μεταβιβάσει. Εντούτοις δεν θα πρέπει η μη εκ προθέσεως επικοινωνία να θεωρείται σαν ένα ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας, αλλά μάλλον σαν μια αποτυχημένη προσπάθεια επικοινωνίας, άσχετα από το αν το λάθος βρίσκεται στην πλευρά του αποστολέα ή του παραλήπτη. Με άλλα λόγια η «μη εκ προθέσεως επικοινωνία» δεν είναι ένα ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας, αλλά μια επικοινωνία κακής ποιότητας.

Εκτός από την ασυναίσθητη (ασυνείδητη) επικοινωνία η οποία δεν έχει κανένα συγκεκριμένο σκοπό, κάθε άλλο είδος επικοινωνίας έχει συγκεκριμένο σκοπό και νόημα στη διαδικασία της επικοινωνίας. Με βάση αυτό το σκοπό τα είδη επικοινωνίας διακρίνονται σε:

Επικοινωνία πληροφόρησης: αυτό το είδος επικοινωνίας στοχεύει στην πληροφόρηση του παραλήπτη μέσω της μεταβίβασης στοιχείων. Πρόθεση του αποστολέα είναι να βοηθήσει τον παραλήπτη διαθέτοντας γνώσεις και πληροφορίες χρήσιμες για την επιτυχή διεκπεραίωση των καθηκόντων του παραλήπτη.

Επικοινωνία παρακίνησης: αυτό το είδος επικοινωνίας έχει ως πρωταρχικό σκοπό την δραστηριοποίηση του παραλήπτη του μηνύματος προς μια ορισμένη κατεύθυνση. Αυτό το είδος επικοινωνίας διακρίνεται σε α) επικοινωνία εντολών και σε β) επικοινωνία πειθούς. Η επικοινωνία εντολών αναφέρεται σε εντολές, διαταγές, οδηγίες, υποδείξεις, κατευθύνσεις οι οποίες περιορίζουν με βάση προδιαγεγραμμένους κανόνες την ελευθερία ενεργειών και αποφάσεων των υφισταμένων, καθώς είναι υποχρεωτικές από τον παραλήπτη. Η επικοινωνία πειθούς αντιθέτως στοχεύει στην δραστηριοποίηση του παραλήπτη όχι με τη βοήθεια εξαναγκαστικών εντολών και διαταγών, αλλά με τη συνέργεια της πειθούς και της συμφωνίας. Η επικοινωνία της πειθούς συνήθως παίρνει τη μορφή παράκλησης, πρότασης ή συμβουλής και αφήνει πολλά περιθώρια συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων στον παραλήπτη.

Επικοινωνία αποφάσεων: αυτό το είδος επικοινωνίας αναφέρεται στο γεγονός ότι ένας συγκεκριμένος αριθμός θέσεων εργασίας ή προσώπων πρέπει να καταλήξουν ομόφωνα σε μια απόφαση. Η επικοινωνία αυτή αποτελείται από επιχειρήματα και συλλογισμούς με τα οποία οι αποφασίζοντες πρέπει να καταλήξουν στην κατά το δυνατόν βέλτιστη λύση.

2.1 Μορφές Επικοινωνίας

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση της επικοινωνίας είναι η άμεση και έμμεση οδός ανταλλαγής πληροφοριών που ακολουθείται στο εργασιακό περιβάλλον. Άμεση επικοινωνία υπάρχει όταν δεν θίγονται άλλες ενδιάμεσες διοικητικές θέσεις. Στην άμεση επικοινωνία πρέπει να σταθμιστεί το χαμηλό κόστος και η ευελιξία με τον κίνδυνο ελλιπούς επίβλεψης των υφισταμένων από κάποια άτομα ανώτερης ιεραρχικής κλίμακας. Ενώ έμμεση επικοινωνία εννοείται όταν η επικοινωνία μεταξύ δυο θέσεων γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διατρέχει δια μέσου μιας τρίτης τουλάχιστον θέσης (προϊστάμενη διοικητική θέση). Επιπλέον κατά την επικοινωνία τηρείται η ιεραρχία, χωρίς χάσματα και η κλίμακα των διοικητικών στελεχών. Η πλήρης όμως έμμεση επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ανελαστικότητα και δυσλειτουργία και για αυτό το λόγο θεωρείται ακριβής και περιεκτική.

Μια άλλη σημαντική μορφή κατηγοριοποίησης της επικοινωνίας αφορά την τυπική και άτυπη μορφή επικοινωνίας. Η τυπική επικοινωνία εξυπηρετεί την τυπική δομή της οργάνωσης εφόσον διευκολύνει τις επιχειρησιακές λειτουργίες, τις δραστηριότητες και τις διαπροσωπικές επαφές. Παραδείγματα τυπικής επικοινωνίας θεωρούνται τα οργανογράμματα των επιχειρήσεων, οι εντολές, η ανταλλαγή εγγράφων κ.λπ. Η πλέον συνήθης και τυπική μορφή επικοινωνίας στις επιχειρήσεις είναι η «από άνω προς τα κάτω» επικοινωνία που περιλαμβάνει κάθε μήνυμα που αποστέλλεται από την ανώτερη διοίκηση στους υφισταμένους. Σε αντίθεση με την τυπική, η άτυπη επικοινωνία δεν καθορίζεται από κανονισμούς και δεν αναπτύσσεται συστηματικά ή προγραμματισμένα. Με άλλα λόγια πρόκειται για ροή πληροφοριών μεταξύ των ατόμων που δεν ακολουθούν τις δομές και τις διαδικασίες που επίσημα αναγνωρίζονται, όπως για παράδειγμα οι φήμες μέσα σε μια επιχείρηση. Οι αρνητικές συνέπειες της άτυπης επικοινωνίας σχετίζονται με: Την διάδοση ανακριβών πληροφοριών που οδηγούν σε αποπροσανατολισμό και παρεμποδίζουν το

έργο της αποτελεσματικής καθοδήγησης και του σωστού ελέγχου. Την αλλοίωση των μηνυμάτων της τυπικής-επίσημης επικοινωνίας. Τα πλεονεκτήματα της άτυπης επικοινωνίας είναι πως έχει χαμηλό κόστος, είναι ταχύτερη από την τυπική μορφή επικοινωνίας και η κατανόηση των μηνυμάτων θεωρείται πολλές φορές ως και η πιο σωστή. Ανάλογα με τον τρόπο που μεταφέρεται το μήνυμα από τον πομπό στον δέκτη η επικοινωνία αποκτά συγκεκριμένη μορφή. Τα εμπιστευτικά θέματα μιας επιχείρησης συνήθως συζητούνται προφορικά, πρόσωπο με πρόσωπο ή υποβάλλονται σε γραπτή μορφή με την ένδειξη εμπιστευτικό, απόρρητο ή προσωπικό. Οι μορφές επικοινωνίας διακρίνονται σε:

Μη λεκτική: η οποία περιλαμβάνει τη στάση του σώματος, τις κινήσεις με τα μάτια ή τα χέρια, τις εκφράσεις του προσώπου κ.λπ.

Προφορική μορφή: είναι αυτή κατά την οποία αναπτύσσεται διάλογος ή συζήτηση μεταξύ του πομπού (πηγή) και του δέκτη του μηνύματος. Για παράδειγμα προφορική μορφή επικοινωνίας θεωρείται η συνέντευξη, οι διαλέξεις, οι ομιλίες κ.λπ.

Γραπτή μορφή: αποτελεί την έντυπη μορφή επικοινωνίας με την οποία μεταφέρεται το μήνυμα από τον πομπό (πηγή) του μηνύματος στον δέκτη. Οι επιστολές, οι αναφορές, τα ενημερωτικά σημειώματα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα γραπτής μορφής επικοινωνίας.

Οπτική μορφή: επικοινωνίας μπορούν να θεωρηθούν οι εικόνες, τα χρώματα, τα σύμβολα, οι διαφάνειες κ.λπ.

Ακουστική μορφή: το μήνυμα μεταφέρεται στον αποδέκτη μόνο δια της αίσθησης της ακοής. Πολύ συχνό παράδειγμα ακουστικής μορφής επικοινωνίας στις επιχειρήσεις θεωρείται το τηλέφωνο που μεσολαβεί μόνο ο ήχος.

Οπτικοακουστική μορφή: η οποία συνδυάζει εξίσου την οπτική και την ακουστική μορφή επικοινωνίας.

Ηλεκτρονική μορφή: η οποία αναφέρεται στην χρησιμοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας. Η συνεχώς αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τα άτομα και τις επιχειρήσεις, καθώς επίσης και οι σύγχρονες τηλεπικοινωνίες δημιουργούν αλλαγές όχι μόνο στον τρόπο και στα μέσα επικοινωνίας, αλλά και στον τρόπο ζωής και άσκησης της επιχειρηματικής και εμπορικής δραστηριότητας

(Bulkeley, 1992). Η ηλεκτρονική επικοινωνία θεωρείται ως η πιο σύγχρονη και αποτελεσματική μορφή επικοινωνίας κυρίως λόγω της ταχείας υλοποίησης των σκοπών της επιχειρησιακής επικοινωνίας.

2.2 Λεκτική Επικοινωνία: Ιστορικοανθρωπολογική Εξελικτική Προσέγγιση

Ο λόγος αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της αλληλεπίδρασης και καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται. Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στην σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005). Πρόκειται για μορφή της επικοινωνιακής διαδικασίας, η οποία αναπτύσσεται με τη χρήση του δομημένου λόγου, της γλώσσας και της ομιλητικής ικανότητας του ανθρώπου. Η λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία επιμερίζεται στον προφορικό και στο γραπτό λόγο και θεωρείται ως η πιο εκλεπτυσμένη οδός επικοινωνίας του ανθρώπου, αφού για να την επινοήσει και να την «διαβεί» χρειάστηκε να περάσουν εκατομμύρια χρόνια παρουσίας του στη γη. Πρόκειται για την ομιλούμενη γλώσσα, το μονοπάτι των φωνητικών ήχων με τη μορφή λέξεων δια των οποίων ο άνθρωπος κατορθώνει να εκφράσει «επαρκώς» ο,τιδήποτε συμβαίνει στον εσωτερικό του κόσμο είτε πρόκειται για σκέψεις, επιθυμίες ή άλλα διανοητικά κατασκευάσματα είτε για συνειδητές ή τυχαίες επιλογές σ' ολόκληρο το θεματικό φάσμα που τον ενδιαφέρει είτε, επίσης, για συναισθήματα. Ο άνθρωπος, όντας "επικοινωνιακό ον", αναπτύσσει πολλαπλούς τρόπους επικοινωνίας επιχειρώντας να διαμορφώσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, αποτελούν σπουδαίο μέρος κάθε επικοινωνιακού συστήματος. Δυο άνθρωποι που επικοινωνούν μεταξύ τους -πέρα από ο,τιδήποτε άλλο μπορεί να κάνουν- προσδιορίζουν τις σχέσεις τους. Οι άνθρωποι σε μια επικοινωνιακή σχέση δημιουργούν μια σειρά από προσδοκίες, ενισχύοντας τις προηγούμενες ή αλλάζοντας ένα υπαρκτό πρότυπο αλληλεπίδρασης. Τα μέλη κάθε εθνικής ομάδας π.χ. έχουν έναν μοναδικό τρόπο για να επικοινωνούν λεκτικά ή μη λεκτικά μεταξύ τους κατανοώντας τη σπουδαιότητα και τη σημασία ενός νεύματος ή μιας φράσης, η οποία ενδέχεται να εκλαμβάνεται από τα μέλη μιας άλλης εθνικής ομάδας ως κάτι με τελείως διαφορετική έννοια. Για το λόγο αυτό, συχνά, μπορούν να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά μη λεκτικά

σήματα, τα οποία επιδέχονται την ίδια ερμηνεία διεθνώς, έχουν δηλαδή μια οικουμενική διάσταση. Έχουν παρατηρηθεί διαφορετικοί τρόποι έκφρασης και μάλιστα η μοναδικότητα της εκφραστικότητας κάθε ανθρώπου, η αυτοέκφραση και η σημασία της για τη διαπροσωπική επικοινωνία. Έτσι, μπορούμε να πούμε συνοπτικά πως η επικοινωνία πραγματώνεται στον άνθρωπο αφενός δια της «λεκτικής οδού» (λεκτική επικοινωνία) και αφετέρου δια της «μη λεκτικής οδού» (μη λεκτική επικοινωνία). Η λεκτική επικοινωνιακή οδός βασίζεται στη **λεκτική επικοινωνία** (verbal communication), η οποία πραγματώνεται στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα, που εδράζεται 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 παίρνουν τη μορφή λέξεων-συμβόλων. Οι λέξεις, υπακούοντας σε νοητικές νόρμες, οι οποίες καθορίζονται από συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες, συντίθενται και με τη βοήθεια των φωνητικών οργάνων αρθρώνονται και εκφέρονται κάθε φορά που κρίνεται σκόπιμο να συντελεστεί η εκπομπή κάποιου μηνύματος. Το μήνυμα έχει συγκεκριμένο παραλήπτη ο οποίος, αφού το λάβει και το κατανοήσει, θα αντιδράσει ανάλογα απαντώντας ή ενεργώντας κ.λπ. αξιοποιώντας το σύνολο των νευροβιολογικών και διανοητικών του λειτουργιών (Σταμάτης, 2005).

2.3 Η Προφορική και η Γραπτή Επικοινωνία

Το μοντέλο της λεκτικής επικοινωνίας έχει εφαρμογή και στους δύο βασικούς τρόπους επικοινωνίας, τον προφορικό και τον γραπτό. Οι τρόποι αυτοί είναι εξίσου σημαντικοί για την διαδικασία της επικοινωνίας. Απαιτούν όμως συστηματική προετοιμασία, ιδιαίτερα στο σχολείο, ώστε να επιτρέπουν ενεργό συμμετοχή σε όλους τους μαθητές και να διευκολύνουν ουσιαστικά τη διαδικασία της μάθησης.

Η προφορική επικοινωνία είναι σημαντική, γιατί καλύπτει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την ανθρώπινη επικοινωνία σε όλους σχεδόν τους χώρους. Έχει επισημανθεί χαρακτηριστικά ότι ο μέσος άνθρωπος, κατά μέσο όρο, «ακούει τόσες πληροφορίες, όσες αντιστοιχούν με το περιεχόμενο ενός βιβλίου την ημέρα. Μιλάει ο ίδιος τόσο, όσο αντιστοιχεί με το περιεχόμενο ενός βιβλίου την εβδομάδα. Διαβάζει τόσο, όσο αντιστοιχεί με το περιεχόμενο ενός βιβλίου το μήνα και γράφει τόσο, όσο αντιστοιχεί

με το περιεχόμενο ενός βιβλίου το χρόνο». Η διαπίστωση αυτή, όσο και αν φαίνεται γενική, επισημαίνει ότι ο σημερινός άνθρωπος, κατά μέσο όρο, μιλάει και ακούει πολύ περισσότερο από ότι διαβάζει και γράφει.

Προβλήματα και δυσκολίες, υπάρχουν και στις δύο μορφές επικοινωνίας. Ωστόσο η προφορική επικοινωνία φαίνεται να επηρεάζεται λιγότερο από τα προβλήματα αυτά, γιατί απαιτεί, κατά κανόνα, πρόσωπο με πρόσωπο επαφή. Κατά συνέπεια αν υπάρχουν δυσκολίες ή αν γίνουν παρανοήσεις αυτές μπορούν να διευκρινιστούν και να ξεπεραστούν, χωρίς να σταματήσει η επικοινωνία. Απαιτεί όμως η προφορική επικοινωνία: πολύ καλή γνώση του γλωσσικού κώδικα, από τα άτομα που επικοινωνούν: γνώση του θέματος που συζητείται, εμπειρίες γύρω από αυτό και κυρίως ικανότητα για άμεση κατανόηση των μηνυμάτων, καθώς και ετοιμότητα για απάντηση ή αντίδραση στα μηνύματα αυτά. Η γραπτή επικοινωνία είναι σημαντική, γιατί μέσω αυτής, τα μηνύματα είναι περισσότερο επίσημα και σημαντικά. Θεωρείται δυσκολότερη από την προφορική, γιατί δεν είναι διαπροσωπική. Απαιτεί επομένως, μεγάλη σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα τόσο στη διατύπωση του μηνύματος από την πλευρά του πομπού, όσο και στη διατύπωση της απάντησης από την πλευρά του δέκτη. Δυσκολίες στους τομείς αυτούς μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία, να την εκτρέψουν από τον σκοπό της, να την αλλοιώσουν και, στη χειρότερη περίπτωση, να την σταματήσουν (Αθανασίου, 1996).

2.4 Η Γλώσσα του σώματος ή η Μη Λεκτική Συμπεριφορά

Η επικοινωνία είναι τόσο θεμελιακή για την ανθρώπινη ζωή ώστε να γίνεται κάθε στιγμή και χωρίς διακοπή. Ακόμη και χωρίς να μιλούν, οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα μεταξύ τους. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στην επικοινωνία χωρίς λόγια ή στη μη λεκτική επικοινωνία (Κοντάκος και Πολεμικός, 2008). Το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας είναι ένα ρεπερτόριο από κινητικά σήματα και νεύματα, που προκαλούν την συμπεριφορά του «άλλου» και την επηρεάζουν (Αναγνωστοπούλου, 2005). Η πρωταρχικότητα των μη λεκτικών μηνυμάτων για την ανθρώπινη κοινωνία, έγκειται στην ιδιαίτερη ικανότητά τους, να επικοινωνούν απόκρυφες συναισθηματικές διαθέσεις, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις. Τέτοιου είδους καταστάσεις θεωρούνται και αυτές που αφορούν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου. Για το λόγο αυτό, στην πολιτική και στη διαφήμιση

προτιμάται η μη λεκτική επικοινωνία, επειδή είναι σαφώς αποτελεσματικότερη της λεκτικής. Επικαλύπτοντας μηνύματα που λεκτικά δεν επιτρέπεται να εκφραστούν, η μη λεκτική συμπεριφορά καταφέρνει να παρακάμπτει τη συνείδηση και μ' αυτήν κάθε είδους αναστολές και μηχανισμούς ελέγχου και αντίστασης του δέκτη και να του ανθυποβάλει στάσεις, θέσεις, συναισθήματα και διαθέσεις και γενικά ανάγκες, οι οποίες δεν πηγάζουν και δεν άπτονται καν των ατομικών του και προσωπικών ιδιαιτεροτήτων.

Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τους λόγους που συντρέχουν για την ύπαρξη της μη λεκτικής συμπεριφοράς ως εξής: Υπάρχουν πτυχές του ανθρώπου που δεν επιδέχονται καμιά ουσιαστική λεκτική κωδικοποίηση. Τέτοια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα εκάστοτε συναισθήματα. Τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αμεσότερα και γι' αυτό αποτελεσματικότερα (δραστικότερα). Τα μη λεκτικά μηνύματα δεν ελέγχονται άμεσα και ως εκ τούτου εκλαμβάνονται ως ειλικρινέστερα. Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος σε ορισμένα μηνύματα (π.χ. λεκτικά) ή η εμφανέστερη εκδήλωσή τους θα δυσχέρανε την επικοινωνία. Είναι πολύ χρήσιμο και πρακτικό να μπορούμε να χρησιμοποιούμε και μια δεύτερη δυνατότητα επικοινωνίας δίπλα στη γλώσσα (Argyle, ο.π. pp. 341-343). Η ρύθμιση των ανθρωπίνων σχέσεων δεν επιδέχεται παρά μόνο περιορισμένο βαθμό λεκτικοποίησης.

Η μη λεκτική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση μηνυμάτων δεν είναι τυχαία και αυθαίρετη. Υπάρχουν, όμοια με τη γλώσσα, κανόνες που διέπουν τη μη λεκτική επικοινωνία. Κάθε περίπτωση έχει τις δικές της επικοινωνιακές δομές που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των εκάστοτε μη λεκτικών μηνυμάτων. Τέτοιου είδους δομές είναι και οι σχέσεις και οι προθέσεις των επικοινωνούντων. Αναφορικά με τους βασικούς επικοινωνιακούς κανόνες που ισχύουν για κάθε περίπτωση, πρέπει να γνωρίζουμε ότι: Υπάρχουν βιολογικής προέλευσης *Universalia* (που καθορίζουν ποια όργανα συμμετέχουν στην επικοινωνία), Υπάρχουν παγιωμένες περιπτώσεις σε κάθε πολιτισμό με αρκετά αυστηρά καθιερωμένους κώδικες συμπεριφοράς (π.χ. το πρωτόκολλο που πρέπει να τηρείται σε ένα γεύμα, στην εργασία, στο σεξ,) και ότι οι κανόνες και οι συνθήκες επικοινωνίας δημιουργούνται και μεταβάλλονται πολύ αργά και καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς για κάθε περίπτωση.

Από τα παραπάνω καταφαίνεται ότι η μη λεκτική συμπεριφορά είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη. Ένας πολύπλοκος κώδικας συμπεριφοράς, βιολογικής και κοινωνικής υφής και προέλευσης, διαπερνά κάθε

πτυχή του ατόμου και της κοινωνίας και δημιουργεί έναν ιστό συνοχής, ένα δίκτυο νοημάτων που προσδίδει στον άνθρωπο κάθε στιγμή την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του κόσμο.

Είναι σαφές ότι οι μη λεκτικές δεξιότητες προηγούνται τόσο φυλογενετικά, όσο και οντογενετικά των αντιστοίχων λεκτικών, και αποτελούν ως ένα προλεκτικό στάδιο όχι μόνο τη βάση για την ανάπτυξη της λεκτικότητας, αλλά ταυτόχρονα και την προϋπόθεσή της και την υπέρβασή της. Μέσα από την πολύπλοκη φυλογενετική διαδικασία του πολιτισμού φαίνεται πως κατάφερε ο άνθρωπος να «εξευγενίσει» τη βιολογική, άμεση, αυθόρμητη συμπεριφορά του και να της προσδώσει ένα συμβολικό χαρακτήρα που, τουλάχιστον επιφανειακά, αποκρύπτει κάθε φυσικότητα. Το χαμόγελο, το κλάμα, η χειραψία, οι αποχρώσεις της φωνής, το βλέμμα και γενικά όλες οι μη λεκτικές εκφάνσεις του ανθρώπου εξακολουθούν να αποτελούν την «πραγματολογική» πτυχή της κατανόησης και συνεννόησης, δηλαδή τη βάση κάθε είδους επικοινωνίας, της όποιας κοινωνίας, και ως εκ τούτου κάθε ανθρώπου.

Η διαφοροποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του ανθρώπου έλαβε χώρα σε δύο διαφορετικά επίπεδα: 1. Σε μια συνειδητή ανάπτυξη με την εργαλειοποίηση και τη συστηματοποίηση και κωδικοποίησή της και 2. Σε μια ασυνείδητη βιολογική εξέλιξη. Ως βιολογική εξέλιξη ακολουθεί τους κανόνες της φύσης, ως εργαλειοποιημένη λειτουργία τους κανόνες της κοινωνίας και των επιμέρους θεσμών της που μετουσιώνουν το σώμα από ένα σύνολο μελών και οργάνων σε ένα επικοινωνιακό εργαλείο (Κοντάκος, 2000). Τέλος, η γλώσσα του σώματος ερευνάται σήμερα συστηματικά σε επιστημονικό επίπεδο. Τα πορίσματα αυτών των ερευνών αποτελούν θεμελιώδη γνώση που παρέχεται σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ειδικότητες, όπως πχ. Ψυχολόγους, επικοινωνιολόγους, εκπαιδευτικούς, αστυνομικούς, πολιτικούς, νομικούς, γιατρούς και νοσηλευτές, πωλητές κ.π.ά που απασχολούνται κυρίως στους τομείς παροχής υπηρεσιών, marketing και Μ.Μ.Ε (Σταμάτης Ι. Παναγιώτης, 2013). Η μη λεκτική επικοινωνία συνιστά τον πρώτο τρόπο επικοινωνίας του ανθρώπου τόσο ως είδους όσο και ως ατόμου, ενώ παίζει τον πρώτο ρόλο στη δημιουργία εντυπώσεων στις πρώτες συναντήσεις καθορίζοντας την εξέλιξη μιας σχέσης. Ακόμη και μετά την κατάκτηση του λόγου, βασιζόμαστε περισσότερο στις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας για να κωδικοποιήσουμε και να απο-κωδικοποιήσουμε (συνειδητά ή ασυνείδητα) μηνύματα, ενώ δίνουμε πάντα μεγαλύτερο βάρος στα μη λεκτικά μηνύματα όταν υπάρχει αντίφαση μεταξύ

λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων στις αλληλεπιδράσεις μας. Να υπογραμμίσουμε εδώ ότι ο διαχωρισμός που γίνεται μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας δε φέρνει σε αντίθεση αυτές τις δύο μορφές επικοινωνίας. Αντίθετα, ενισχύει η μία την άλλη. Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία, ως κώδικες, παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες και ως προς το ότι αποτελούνται από ένα συγκεκριμένο αριθμό μονάδων τις οποίες ονομάζουμε σημεία και ως προς το αυθαίρετο των σημείων και ως προς το γεγονός ότι η κατανόησή τους δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς γνώση του πλαισίου εντός του οποίου χρησιμοποιούνται. Και στους δύο κώδικες η χρήση των σημείων αυτών εξαρτάται από την πολιτισμική μας εμπειρία (Κούρτη, 2007).

Μιλώντας για μη λεκτική επικοινωνία εννοούμε την έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος (Βρεττός, 2003, σ. 20). Είναι η έκφραση όλων εκείνων των στοιχείων τα οποία μοιάζουν να μην χωρούν μέσα στα λόγια μας. Με την μη λεκτική του επικοινωνία, με την συμπεριφορά του, ένα άτομο μπορεί να ασκήσει επιρροή στην νοητική κατάσταση ή στα συναισθήματα του συνομιλητή του, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την κοινωνική επιτυχία του ατόμου καθώς και για την επιτυχία των διαπροσωπικών του σχέσεων. Γενικά για την μη λεκτική επικοινωνία, μπορούμε να διακρίνουμε μια σειρά από χαρακτηριστικά (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008, σ. 23-25). Έτσι, η μη λεκτική επικοινωνία έχει,

- Φυλογενετική προτεραιότητα. Αυτό σημαίνει ότι αυτή η μορφή επικοινωνίας προηγήθηκε της λεκτικής στην φυσική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους.
- Οντογενετική προτεραιότητα. Ο άνθρωπος στα πρώτα στάδια της ζωής του επικοινωνεί με το περιβάλλον αποκλειστικά και μόνο με την χρήση του μη λεκτικού καναλιού, για παράδειγμα η επικοινωνία της μητέρας και του νεογέννητου βρέφους.
- Αξία οικουμενική. Σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις κοινωνίες έχουν αναπτυχθεί μη λεκτικά σήματα τα οποία έχουν καταρτίσει ένα ολόκληρο σύστημα επικοινωνίας. Εδώ είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν ισχύουν οι ίδιοι κανόνες μη λεκτικής συμπεριφοράς σε όλα τα κοινωνικά συστήματα. Στις μουσουλμανικές, για παράδειγμα, χώρες δεν είναι αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά η βλεμματική επαφή, το να κοιτά κανείς ευθέως στα μάτια τον συνομιλητή του για μεγάλο χρονικό διάστημα.

- Χρήση παντού και πάντα. Χρησιμοποιούνται σε όλες τις μορφές αλληλεπιδράσεων, σε όλες τις μορφές επικοινωνίας, διαπροσωπικές, επαγγελματικές, ομαδικές, δυαδικές.
- Πρωταρχικό ρόλο. Πάντα πριν «πάρει το λόγο» η λεκτική επικοινωνία, έστω και σε ασυνείδητο στάδιο, η μη λεκτική επικοινωνία έχει επιστρατευτεί για να συλλέξει και να αξιολογήσει όλες εκείνες τις πληροφορίες και τα στοιχεία τα οποία μαρτυρά η επίσης μη λεκτική συμπεριφορά του συνομιλητή (εμφάνιση, στάση σώματος, μορφασμοί προσώπου κ.τ.λ.)

2.5 Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Κοινωνική Μάθηση

Με τον όρο «παιδαγωγική αλληλεπίδραση» οριοθετείται εκείνη η κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης η οποία εκδηλώνεται στα παιδιά παιδαγωγικών σχέσεων (Γκοτόβου, 1985). Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση ως έννοια υπάγεται στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συγκεκριμένα εκδηλώνεται με τις ενέργειες των μαθητών και των δασκάλων που λαμβάνουν χώρο στη παιδαγωγική σχέση, κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής –εμπεριέχοντας τόσο αυτά που διαδραματίζονται μέσα στη σχολική τάξη και διδασκαλία, αλλά και εκείνα που διαλαμβάνονται στο διάλειμμα, στην εκδρομή, στην πρωινή συγκέντρωση κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2000).

Από την οπτική της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης η διαδικασία της διαπαιδαγώγησης (η «αγωγή») ορίζεται ως αλληλεπίδραση και εξετάζεται με βάση αυτόν τον ορισμό. Όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και του δασκάλου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης (όταν δηλ. οι μετέχοντες ερμηνεύουν αντίστοιχα τους ρόλους «μαθητής» και «δάσκαλος») συνιστούν συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Μια πρόσκαιρη μόνο επίσκεψη οποιουδήποτε σχολείου δείχνει στον παρατηρητή ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, όπως γίνεται εδώ αντιληπτή, είναι έννοια πολύ ευρύτερη από την έννοια της «διδασκαλίας» ή «διδασχής». Ο μαθητής και ο δάσκαλος δεν παύουν να αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον ως «δάσκαλο» και «μαθητή» αντίστοιχα, ούτε παύουν να συμπεριφέρονται ο ένας απέναντι στον άλλον ως «μαθητής» και ως «δάσκαλος», μόλις τελειώσει το «μάθημα» (η διδασκαλία). Έτσι η αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι ο μόνος χώρος όπου ισχύουν οι ρόλοι «μαθητής» και

«δάσκαλος». Στην πρωινή παράταξη, στην προσευχή, στο διάλειμμα, στην είσοδο και την έξοδο από την αίθουσα διδασκαλίας, στις εκδρομές, σε όλες γενικά τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, οι μετέχοντες βρίσκονται ο ένας απέναντι στον άλλον με την ιδιότητα του «δασκάλου» και του «μαθητή».

Η ανθρώπινη επικοινωνία δεν έχει πάντοτε αυστηρό εργαλειακό χαρακτήρα. Η παιδαγωγική επικοινωνία είναι τελεολογική. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένας ή περισσότεροι στόχοι, στους οποίους είναι προσανατολισμένη η γλωσσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο διδάσκαλο και στους μαθητές. Η διδασκαλία (η επικοινωνία που εκδηλώνεται στην περίπτωση «μαθήμα») δεν είναι παρά ένα μέσο για την επίτευξη των στόχων. Η διδασκαλία είναι η ελάχιστη συστατική μονάδα της οργανωμένης προσπάθειας που γίνεται για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, ενώ οι χιλιάδες διδακτικές ώρες που κουβαλάει πίσω του κάθε μαθητής απαρτίζουν το σύνολο των προσπαθειών να επιτευχθούν οι στόχοι. Ανεξάρτητα από όλα αυτά, αυτό που παραμένει είναι ο τελετουργικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής επικοινωνίας, ο οποίος την οριοθετεί τόσο απέναντι στη «χρηστική επικοινωνία» όπου ο επικοινωνιακός στόχος ταυτίζεται με την επικοινωνιακή διαδικασία, όσο και απέναντι στη λειτουργική (ή εργαλειακή) επικοινωνία, όπου υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στην επικοινωνία και στο στόχο τον οποίο αυτή εξυπηρετεί. Συνεπώς δεν είναι τόσο το γεγονός ότι η παιδαγωγική επικοινωνία έχει σκοπό (κάθε επικοινωνία υπηρετεί κάποιο σκοπό) που τη διαφοροποιεί απέναντι σε άλλα είδη επικοινωνίας, όσο το είδος των στόχων στους οποίους είναι προσανατολισμένη, την οργάνωση των στόχων αυτών και την οργάνωση της προσπάθειας για την επίτευξή τους. (Γκοτόβου, 1985).

Το 1971 ο Watzlawick με τη βοήθεια συνεργατών του επεξεργάστηκε ένα μοντέλο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται σε κάποια αξιώματα (Γκοτόβου, 1985). Αρχικά, η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη και προσδιορίζεται από τη διάσταση της σχέσης και τη διάσταση του περιεχομένου, ώστε η διάσταση της σχέσης να καθορίζει τη διάσταση του περιεχομένου και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετα-επικοινωνία. Παράλληλα, το είδος μιας επικοινωνίας προσδιορίζεται από την επιλεκτική ερμηνεία στη σειρά των γεγονότων που ακολουθούν. Τέλος, η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες και είναι συμμετρική ή αλλιώς συμπληρωματική (Τερεζάκη, 2008).

2.6 Διάυλοι Πραγμάτωσης της μη Λεκτικής Επικοινωνίας

Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν αξιοποιώντας μια σειρά από επικοινωνιακούς διαύλους, όπως τους κινητικούς (μιμική, χειρονομίες, βλέμμα, κινήσεις και στάσεις του σώματος), τους φυσιοχημικούς (όσφρηση, γεύση, σωματική επαφή, θερμικά ερεθίσματα) και τους οικολογικούς (συμπεριφορά στο χώρο, διαπροσωπική απόσταση, διευθέτηση αντικειμένων). Στην περίπτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας τα φωνητικά όργανα αξιοποιούνται μόνο για τη δημιουργία των παραγλωσσικών φαινομένων, δηλαδή τη ροή του λόγου, την ένταση, τη χροιά και τη διάρκεια της φωνής, όταν π.χ. πρόκειται να τονιστούν ή να τροποποιηθούν σκόπιμα κάποια σημεία της ομιλίας. Όπως είδαμε, με τον όρο "μη λεκτική επικοινωνία" εννοούμε την επικοινωνιακή διαδικασία μέσω της οποίας κάθε άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια, τα οποία ταυτίζονται με τα θεατά μέλη ή όργανα του σώματος και τη λειτουργία τους, κάθε φορά που χρησιμοποιούνται για να επιτελέσουν επικοινωνιακούς σκοπούς. Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος **γλώσσα του σώματος** (body language) για να περιγραφεί ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας. Ο κώδικας αυτός περιλαμβάνει εκτός από στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας υπό την ευρεία έννοια (καλλωπισμός του σώματος, τέχνη, ηλεκτρονικά και εκτυπωτικά μέσα). Περιλαμβάνει στοιχεία της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας τα οποία αναφέρονται ως παραγλωσσικά φαινόμενα και σχετίζονται με τη φωνή και την ομιλία ή το λόγο γενικότερα ή άλλους αυτόνομους τύπους (γέλιο, αναστεναγμοί κ.λπ.). Κατά τη διάρκεια πραγμάτωσης κάθε λεκτικής επικοινωνιακής διαδικασίας λαμβάνουν χώρα διάφορα παραγλωσσικά φαινόμενα, τα οποία πλαισιώνουν και 'ζωντανεύουν' το λόγο. Τα φαινόμενα αυτά, μολονότι εκλαμβάνονται ως μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με την ομιλία και χωρίς αυτά ο λόγος στερείται της παραπραγματολογικής του διάστασης. Ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας περιλαμβάνει ακόμη στοιχεία της μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας που συνιστούν τη γλώσσα του σώματος.

Η αξιοποίηση των αισθήσεων για την πρόσληψη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και μέσω αυτών γνωστικών πληροφοριών σε μια προσπάθεια βιωματικής-πολυαισθητηριακής πρόσκτησης της γνώσης θεωρείται ως επιτακτική εκπαιδευτική

επιδίωξη. Εκτός από αυτή τη διάσταση, οι αισθήσεις αξιοποιούνται φυσικά και στην ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας στην τάξη.

Οπτική ή βλεμματική επικοινωνία στην τάξη- Ο ρόλος του βλέμματος

Το βλέμμα αποτελεί σημαντικό δίαυλο μη λεκτικής επικοινωνίας, ο οποίος αξιοποιείται καθημερινά κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση καθώς εκδηλώνεται και αναπτύσσεται η 'οπτική ή βλεμματική επικοινωνία'. Οι παιδαγωγοί και τα παιδιά με το βλέμμα τους εκδηλώνουν την προσήλωση της προσοχής τους ή το ενδιαφέρον τους, παρατηρούν και ελέγχουν με συγκριτική διάθεση για αλλαγή της συμπεριφοράς τους, επιβραβεύουν και επιδοκιμάζουν ή αποδοκιμάζουν και απειλούν. Παράμετροι όπως η εστίαση του βλέμματος, η απόσταση, η διάρκεια και η πλαισίωση υποδηλώνουν διαφορετικά συναισθήματα και ποικίλες επικοινωνιακές προθέσεις.

Ακουστική επικοινωνία στην τάξη

Το αυτί αποτελεί κορυφαίο αισθητήριο όργανο απαραίτητο για την πραγμάτωση της λεκτικής επικοινωνίας, η οποία μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά από θορύβους ή άλλους ηχητικούς ρύπους. Σ' αυτή την περίπτωση, η επικοινωνία δυσχεραίνεται ή παρεμποδίζεται. Με την ακουστική μορφή επικοινωνίας σχετίζονται ποιοτικά κυρίως λεκτικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα.

Απτική επικοινωνία στην τάξη

Κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης οι παιδαγωγοί και οι παιδαγωγούμενοι συχνά πλησιάζονται ή αγγίζονται σε κοινωνικώς επιτρεπτά σημεία, αφενός συνειδητά για την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων διαμέσου της βίωσης ποικίλων συναισθηματικών καταστάσεων και αφετέρου τυχαία. Συνεπώς, η παιδαγωγική διάσταση της απτικής συμπεριφοράς τροποποιείται συνεχώς και δρα ως καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος, πέρα από οποιαδήποτε ευεργετική επίδραση επιφέρει το άγγιγμα σε σωματικό, ψυχικό και πνευματικό επίπεδο των αγγιζόμενων και κυρίως στα παιδιά.

Οι χειρονομίες, η κινητικότητα και η διαπροσωπική απόσταση ως παράγοντες παιδαγωγικής επικοινωνίας

Τα χέρια αποτελούν, πέραν κάθε άλλης λειτουργικότητάς τους, μέσα δημιουργίας και εκπομπής μη λεκτικών σημάτων, τα οποία μονολεκτικά ονομάζονται «χειρονο-

μίες». Επίσης, η κινητικότητα και οι στάσεις του σώματος αποτελούν πηγές δημιουργίας μη λεκτικών παιδαγωγικών μηνυμάτων χρήσιμων για την κατανόηση της ψυχοπνευματικής ετοιμότητας του άλλου και συνεπώς την επιτυχή πραγμάτωση της αλληλεπίδρασης για τη μαθησιακή διαδικασία.

Η θέση στην οποία βρίσκεται ο παιδαγωγός σε σχέση με τα παιδιά ή αντίστροφα, επιτρέπει ή περιορίζει ή ακόμη και παρεμποδίζει την επικοινωνιακή διαδικασία στην τάξη. Η αιφνίδια ή συνεχής είσοδος και παραμονή στον προσωπικό χώρο όπως και η διαρκής τήρηση κοινωνικών αποστάσεων δημιουργούν επικοινωνιακές δυσλειτουργίες που αποβαίνουν σε βάρος του παιδαγωγικού κλίματος και συνεπώς των διαδικασιών της αγωγής και της μάθησης. Γι' αυτό, προτείνεται η εναλλακτική τήρηση διαπροσωπικών αποστάσεων μέσω των οποίων αναπτύσσεται πληθώρα παιδαγωγικών σχεσιοδυναμικών.

Μορφή επικοινωνίας	Παιδαγωγικές συμπεριφορές
Οπτική ή βλεμματική	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 'Ποιότητα' βλέμματος: έκφραση συναισθηματικής διάθεσης (θαυμασμός, θυμός κ.ά.) ή υλοποίηση πρόθεσης (επίπληξη, παιχνίδι κ.λπ.) ➤ Διάρκεια βλέμματος: <ul style="list-style-type: none"> - ελάχιστη: αδιαφορία / συγχή: ενδιαφέρον, επιτήρηση - αισθητή: προσοχή, παρακολούθηση - επίμονη: έκφραση συναισθήματος ➤ Υψομετρική διαφορά / απόσταση βλέμματος
Ακουστική	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα ήχου: ευκρίνεια • Ένταση ήχου: έκφραση συναισθημάτων (δυνατή-θυμός, άγχος, αγωνία / μέτρια- μετάδοση γνωστικών πληροφοριών / απαλή- ηρεμία, στοργικά συναισθήματα) • Ταχύτητα ήχου: <ul style="list-style-type: none"> - Γρήγορα: άγχος, ανασφάλεια, αγωνία, βιασύνη, προχειρότητα - Μέτρια: υπομονή, σιγουριά, νηφαλιότητα - Αργή: αμηχανία, ελλιπής προετοιμασία
Απτική	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 'Ποιότητα' αγγίγματος: έκφραση συναισθηματικής διάθεσης ή υλοποίηση πρόθεσης (έκφραση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων: χάρδια, χτυπήματα, τραβήγματα, τσιμπιές κ.λπ.) ➤ Διάρκεια αγγίγματος: <ul style="list-style-type: none"> - ελάχιστη: αδιαφορία

	<ul style="list-style-type: none"> - αισθητή: προσοχή, παρακολούθηση - επίμονη: έκφραση συναισθήματος ➤ Διαπροσωπική απόσταση: έκφραση συναισθημάτων
Οσφρητική	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ευχάριστες οσμές: προσέλκυση, ευδιαθεσία ➤ Δυσάρεστες οσμές: απομάκρυνση, αποστροφή
Γευστική	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ευχάριστες γεύσεις: απόλαυση ➤ Δυσάρεστες γεύσεις: αποστροφή

(Πίνακας 3, Πηγή: Σταμάτης, 2005).

Η παρατήρηση επικοινωνιακών συμπεριφορών που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μαθησιακών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη αποτελεί σπουδαίο μέσο αξιολόγησης για τη βελτίωσή τους. Η τεχνική της βιντεοανάλυσης συμβάλλει αποτελεσματικά στο σκοπό αυτό. Στη συνέχεια, η προετοιμασία της βελτίωσης των επικοινωνιακών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμο να ολοκληρώνεται μέσα από τη συμμετοχή τους σε **μικροδιδασκαλίες** με στόχους την αποκόμιση εμπειριών, την (αυτο)αξιολόγηση και συνεπώς τη βελτίωση (Σταμάτης, 2005).

2.7 Γνωρίσματα της επικοινωνίας μαθητή-δασκάλου

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη σημασία στην παροχή γνώσεων και λιγότερο σε διαδικασίες που βοηθούν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής σχέσης των μαθητών. Η αντίληψη αυτή διαποτίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, όπου η ανάγκη των νηπίων να εκφραστούν είναι πολύ μεγάλη και φυσικά απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια και μια πιο πολυδιάστατη προσέγγιση, ώστε να μπορέσουν τα νήπια να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται, θα περίμενε κανείς ότι ο χώρος που αφήνεται στη διάθεση για επικοινωνιακές σχέσεις είναι πολύ μεγάλος. Δυστυχώς και σ' αυτή τη βαθμίδα υπάρχει έντονη διάθεση για αντιγραφή του κλίματος των άλλων βαθμίδων. Και στο νηπιαγωγείο διαπιστώνει κανείς την αγωνία πολλών νηπιαγωγών να μεταδώσουν στα νήπια μια σειρά από γνώσεις, που θεωρούνται σημαντικές και απαραίτητες. Έτσι ο χρόνος που θα μπορούσε να αφιερωθεί σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, ξοδεύεται για τυποποιημένες γνώσεις στο πνεύμα μιας αντίληψης που λέει περίπου ότι «εμείς ξέρουμε τι θέλει ή τι χρειάζεται το παιδί» ή «τα παιδιά προτείνουν διάφορα

πράγματα, αλλά εμείς δεν έχουμε χρόνο να ασχοληθούμε με όλα αυτά». Έτσι, τα μηνύματα των μικρών παιδιών δεν βρίσκουν αποδέκτες και φυσικά οδηγούν σε οργή, απογοήτευση, καταστάσεις δηλαδή που θεωρούνται ένοχες για την ενίσχυση της επιθετικότητας στο σχολείο. Το σχολείο και ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια της επικοινωνίας (Friedrich., 2000).

Θεωρητικά η επικοινωνία είναι μόνο μια διάσταση της αλληλεπίδρασης, με την έννοια της χρήσης συμβόλων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ο συντονισμός των ενεργειών των επιμέρους οργανισμών που συμμετέχουν σε σύνθετες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας. Έτσι, στην αλληλεπίδραση ανήκει ολόκληρη η συμπεριφορά των μετεχόντων στις μορφές κοινωνικής δραστηριότητας, ενώ στην επικοινωνία μόνο εκείνες οι «φάσεις» της αλληλεπίδρασης που λειτουργούν ως «δείκτες» της συμπεριφοράς που προηγήθηκε ή εκείνης που πρόκειται να ακολουθήσει (τα «σήματα» και τα «σύμβολα»). Η γλώσσα είναι η βάση της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας με τη βοήθεια των γλωσσικών συμβόλων, ωστόσο η λεκτική επικοινωνία είναι μόνο μία κατηγορία επικοινωνίας. Δίπλα σ' αυτήν υπάρχουν διάφορες άλλες μορφές μη-λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή επικοινωνίας που διενεργείται με τη χρήση μη-γλωσσικών συμβόλων (π.χ. μουσική, μιμική). Και αυτά όμως τα είδη μη-λεκτικής επικοινωνίας λειτουργούν στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης πάνω στην ίδια αρχή, στην οποία στηρίζεται και η γλωσσική επικοινωνία: είναι μορφές «συντονισμού» (με την ευρύτερη έννοια) της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και μ' αυτήν την έννοια είναι κοινωνικά «εργαλεία». Επειδή, οι μορφές παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, όπως αυτές σήμερα εμφανίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα –και όχι μόνο σ' αυτό– στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στη γλωσσική αλληλεπίδραση, η μελέτη και η ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας έχει αναμφίβολα προτεραιότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα υπόλοιπα είδη αλληλεπίδρασης που ένας παρατηρητής θα μπορούσε να καταγράψει σ' ένα σχολείο είναι λιγότερο σημαντικά (Γκοτόβου, 1985).

Μολονότι είναι εξαιρετικά δύσκολο και παρακινδυνευμένο να περιγράψει κανείς επακριβώς την επικοινωνιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, εντούτοις η σκιαγράφησή της σε αδρές, έστω, γραμμές εκτιμάται πως είναι εφικτή και παιδαγωγικά χρήσιμη. Η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με κριτήριο την παιδαγωγική-διδασκτική τους συμπεριφορά είναι ήδη γνωστή από το παρελθόν και γενικά αποδεκτή, όπως σημειώνεται παραπάνω. Στο πλαίσιο αυτής της κατηγοριοποίησης γίνεται λόγος για «τύπους» εκπαιδευτικών όπως αυταρχικός, δημοκρατικός,

διαλεκτικός, προοδευτικός, αδιάφορος κ.ά.. Είναι προφανές ότι ο καθένας από αυτούς τους τύπους εκπαιδευτικών εμφανίζει μια σειρά επικοινωνιακών χαρακτηριστικών τα οποία εκτιμούμε ότι πρέπει να ενταχθούν σε τρεις επικοινωνιακούς τύπους, που είναι ο τύπος του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού, του μη επικοινωνιακού εκπαιδευτικού και του κατά περίπτωση επικοινωνιακού εκπαιδευτικού.

Οι δυο πρώτες σκιαγραφήσεις επικοινωνιακών τύπων εκπαιδευτικών που ακολουθούν, δηλαδή ο τύπος του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού και του μη επικοινωνιακού εκπαιδευτικού, υπόκεινται σε φύσει διακριτές συμπεριφορικές επιταγές καθώς κανείς φυσιολογικός άνθρωπος δεν μπορεί να ανήκει ταυτόχρονα σε δυο αντίθετους τύπους. Η σκιαγράφηση του τρίτου επικοινωνιακού τύπου εκπαιδευτικών, δηλαδή του κατά περίπτωση επικοινωνιακού εκπαιδευτικού, προκύπτει από τη θέσει αντίληψη ανάπτυξης της επικοινωνιακής δεξιότητας του ανθρώπου. Ελλείψει ερευνών, σύμφωνα με προσωπικό εμπειρικό προσδιορισμό του επικρατέστερου επικοινωνιακού τύπου εκπαιδευτικών αποτιμάται ότι η πλειονότητα ανήκει στον τύπο των κατά περίπτωση επικοινωνιακών εκπαιδευτικών. Στον τύπο των επικοινωνιακών εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι ανήκει περίπου το 30% ενώ στον τύπο των μη επικοινωνιακών εκπαιδευτικών περίπου το 15%. Μια σχετική έρευνα στο πεδίο αυτό θεωρείται βέβαια απολύτως επιβεβλημένη.

Ο **επικοινωνιακός εκπαιδευτικός** συνήθως διακατέχεται από καλή διάθεση και ευφορία. Είναι κεφάτος, κάνει εκλεπτυσμένο χιούμορ και γενικότερα είναι εύθυμος. Αναλαμβάνει την πρωτοβουλία έναρξης της επικοινωνιακής διαδικασίας προσελκύοντας τον επικοινωνιακό του σύντροφο μ' ένα πειρακτικό, καλοπροαίρετο σχόλιο ή μ' ένα αστείο ή με μια διαπίστωση γενικότερου περιεχομένου. Προκειμένου να επικοινωνήσει μ' ένα παιδί π.χ. θα μπορούσε να του πει πλησιάζοντάς το στην αυλή του σχολείου: «Μαράκι, τα μαλλιά σου είναι καλοχτενισμένα σήμερα! Τα χτένισες μόνη σου ή πήγες στην κομμώτρια;». Απευθυνόμενος σ' έναν/μια συνάδελφο θα μπορούσε να επινοήσει ένα καλόγουστο αστείο ή πείραγμα, σεβόμενος βέβαια τα όρια της ανεκτικότητάς του ώστε να μη γίνει αδιάκριτος ή σοκαριστικός, προκειμένου να προκαλέσει μια απάντηση ως έναρξη μιας σύντομης έστω επικοινωνιακής διαδικασίας. Σε άλλη συγκυρία, π.χ. σε ένα σεμινάριο, ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει ως επικοινωνιακό σύντροφο τον/την συνάδελφο που κάθεται δίπλα του απευθύνοντάς του ένα γενικότερο σχόλιο για το περιεχόμενο ή την οργάνωση του σεμιναρίου κ.ά.

Ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός είναι συνήθως ομιλητικός, χαμογελαστός ή γελαστός προσέχοντας πάντα το μέτρο ώστε να μην καταστεί ενοχλητικός ή γελοίος. Είναι άνθρωπος πνευματώδης, επινοητικός, έχει το θάρρος της γνώμης και εκφράζει αβίαστα τις απόψεις του με πνεύμα δημοκρατικό, υπεύθυνο και καλοπροαίρετο. Είναι συνήθως δεκτικός και καταδεκτικός, είναι εγκάρδιος και εξωστρεφής, είναι φιλικός, εκδηλωτικός και αυτοαποκαλυπτικός. Εύκολα «πιάνει κουβέντα» με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και κάθε άνθρωπο γενικότερα. Είναι ευχάριστος και γίνεται αποδεκτός από το σχολικό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον του. Η συμπεριφορά του είναι συνήθως πηγαία, ανεπιτήδευτη και ανιδιοτελής και πιθανόν συνάδει με τον κυκλοθυμικό χαρακτήρα του. Με τη συμπεριφορά του συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση καλού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του **μη επικοινωνιακού εκπαιδευτικού** είναι συνήθως η βλοσηρότητα, η κατήφεια, η μη ομιλητική διάθεση, ο εκνευρισμός, το σαρκαστικό μηδίαμα και ο δηκτικός λόγος. Επίσης, η εσωστρέφεια, το αίσθημα ευθύνης επιδίκασης διαφορών ώστε να μη διασαλευθεί η τάξη και η τυπικότητα αποτελούν πρόσθετα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Η απρόσκοπτη εκτέλεση του υπηρεσιακού καθήκοντος αποτελεί ίσως τον υπέρτατο στόχο του. Οι διαπροσωπικές του σχέσεις είναι συνήθως σε κακό επίπεδο καθώς η συμπεριφορά του, συχνά προβληματική, δημιουργεί παρεξηγήσεις και γενικότερα αρνητική εικόνα για το πρόσωπό του, ενδεχομένως παρά τις καλές του προθέσεις. Η συμπεριφορά του είναι απωθητική τόσο για τους μαθητές και τους γονείς τους όσο και για τους συναδέλφους που τον απορρίπτουν συνειδησιακά θεωρώντας τον ως κατσούφη, δύστροπο και απρόβλεπτο άνθρωπο που αποφεύγει τη συναδελφική συντροφιά και προτιμά την επικριτική στάση απέναντι στους ανθρώπους και στο εκπαιδευτικό σύστημα αποφεύγοντας κάθε περαιτέρω διάλογο για το θέμα αυτό.

Ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός μάλλον θεωρεί ως καθήκον του την υλοποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν θεωρεί παράλληλα ηθική του υποχρέωση την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών είτε γιατί δεν συνάδει με τον χαρακτήρα του είτε γιατί φοβάται μήπως τα παιδιά «ξεθαρρέψουν» και τότε θα υποχρεωθεί να επιδείξει αυστηρότερη συμπεριφορά που, όμως, μπορεί να επιδεινώσει περισσότερο τις οριακά ανεχτές διαπροσωπικές του σχέσεις.

Είναι αλήθεια ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ένα ευρύτατο φάσμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων το οποίο μπορεί να αναπτύσσεται ικανοποιητικά έχοντας χαρισματικές καταβολές ή μπορεί να βελτιώνεται μέσω της καθημερινής άσκησης και

του εμπειρικού βιώματος. Ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός είναι συνήθως άνθρωπος ο οποίος εκδηλώνει επιτηδευμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά επιλέγοντας προσεκτικά με ποιον, πως, πότε και τι θα επικοινωνήσει έχοντας συγκεκριμένο σκοπό, συχνά ιδιοτελή. Προσαρμόζει την επικοινωνιακή συμπεριφορά του διακρίνοντας τους μαθητές ανάλογα με τα προσωπικά, τα μαθησιακά ή κάποια κοινωνικά κριτήρια. Ανάλογη συμπεριφορά επιδεικνύει και προς τους γονείς ή τους συναδέλφους. Με άλλους είναι καταδεκτικός και ομιλητικός και άλλους τους αποφεύγει διακριτικά. Επιλέγει τους επικοινωνιακούς συντρόφους και επικοινωνεί μόνο εφόσον θεωρεί ότι υπάρχει σκοπιμότητα ή ανάγκη. Εμφανίζει συνήθως δυο κύριες επικοινωνιακές συμπεριφορές, τη θετική και την αρνητική, με πολλές ενδιάμεσες εναλλακτικές διαβαθμίσεις που εκδηλώνει κατά περίπτωση.

Ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός είναι υποκριτικός και ενδιαφέρεται κυρίως για την καλή επαγγελματική του εικόνα καθώς μάλλον τον ενδιαφέρει η επαγγελματική του εξέλιξη, η οποία εκτιμά πως επιτυγχάνεται μέσα από τις καλές διαπροσωπικές-δημόσιες σχέσεις. Δεν είναι μοχθηρός αλλά είναι μάλλον πονηρός και καιροσκόπος εμφορούμενος από φίλαυτα-εγωιστικά συναισθήματα και αντιλήψεις. Αξιοποιώντας είτε το ταλέντο του είτε τις κοινωνικές του δεξιότητες φροντίζει να διαμορφώνει καλές δημόσιες, όχι όμως και εγκάρδιες-ειλικρινείς, διαπροσωπικές σχέσεις προσέχοντας επιμελώς την διατήρησή τους εφόσον τον συμφέρουν. Οι άνθρωποι που τον εμπιστεύονται και επικοινωνούν μαζί του εμφανίζουν συνήθως ανάλογα χαρακτηριστικά.

Οι παραπάνω σκιαγραφήσεις των επικοινωνιακών τύπων εκπαιδευτικών καθιστούν σαφές το γεγονός ότι αναπόφευκτα κάθε τύπος σχετίζεται με τις ιδιαίτερες διδακτικές και μεθοδολογικές ικανότητες που διαθέτει ανάλογα ο κάθε εκπαιδευτικός. Ο επικοινωνιακός τύπος εκπαιδευτικού π.χ., σε αντίθεση με τον μη επικοινωνιακό, όντας ευχάριστος, κοινωνικός και ευδιάθετος δημιουργεί παιδαγωγική ατμό-σφαιρα εμπιστοσύνης και φιλικότητας που προάγει τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχική διάθεση των παιδιών.

Όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί, η επικοινωνιακή συμπεριφορά αποτελεί το κριτήριο αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας στο σύνολό της. Όταν η επικοινωνιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό, αρνητισμό και υπεροψία του εκπαιδευτικού είναι επόμενο ότι επηρεάζονται αρνητικά και οι διαπροσωπικές του σχέσεις με τα παιδιά, τους

συναδέλφους και τους γονείς. Αντίθετα, όταν η επικοινωνιακή στρατηγική που αναπτύσσει συνειδητά ή αυθόρμητα ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από καλοπροαίρετη διάθεση, εγκαρδιότητα, αναγνωρισιμότητα και ενθάρρυνση επηρεάζονται θετικά οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνοντας ένα υγιές επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται απρόσκοπτα και δυναμικά η παιδαγωγική σχέση. Διαδοχικά, η καλή παιδαγωγική σχέση αποτελεί την πεμπτούσια για τη συμμετοχή στην υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων, για την ευόδωση των οποίων θεωρείται θεμελιώδης προϋπόθεση η διασφάλιση της ομαλής και υγιούς επικοινωνιακής διαδικασίας.

Οι σύγχρονες διδακτικές-μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προγράμματα, όπως η διαθεματικότητα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος project, η ευέλικτη ζώνη κ.ά. καινοτόμες δράσεις, στηρίζονται στη διαμόρφωση άριστων διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες καθορίζονται από το επίπεδο επικοινωνίας των εμπλεκόμενων προσώπων στη διδακτική και μαθησιακή πράξη. Δεν πρόκειται μόνο για το αίσθημα εμπιστοσύνης που εμπεδώνει ο τύπος του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού. Πρόκειται για ολόκληρο το φάσμα των συναισθημάτων που αναδύονται και βιώνονται αμφίδρομα. Η κατανόηση και η αποδοχή του άλλου, η ενσυναίσθηση, η ηρεμία και σταθερότητα της σχέσης, η αμοιβαιότητα, η συναισθηματική ασφάλεια, η ευχάριστη διάθεση κ.π.ά. αποτελούν μερικές από τις καταστάσεις της ενδοσχολικής πραγματικότητας που επιδρούν στο ψυχοσυναισθηματικό, στο πνευματικό και στο σωματικό υπόβαθρο των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμορφώνοντας τους βασικούς όρους εκούσιας και δημιουργικής συμμετοχής σ' αυτήν. Συνήθως, λανθάνει της προσοχής των εκπαιδευτικών ότι οι παραπάνω καταστάσεις δεν επιβάλλονται και δεν δημιουργούνται με την άσκηση μη επικοινωνιακών στρατηγικών. Αντίθετα, σφυρηλατούνται καθημερινά, με πολύ κόπο και υπομονή, κερδίζοντας το ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη και τη διάθεση του επικοινωνιακού συντρόφου. Οι καταστάσεις αυτές μπορούν να οδηγήσουν είτε σε μακροχρόνιες διαπροσωπικές σχέσεις είτε σε βραχυχρόνιες και εύθραυστες. Η ποιότητα και η διάρκεια κάθε σχέσης καθορίζονται πάντα -ειδικά στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο- από τον επικοινωνιακό τύπο των εκπαιδευτικών (Σταμάτης, 2005).

2.8 Τρόποι Επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες για την σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ο Tomlinson (1991) διακρίνει μεταξύ των ακόλουθων τεσσάρων τρόπων επικοινωνίας των γονιών με το σχολείο: ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι) άτυπη εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία) επίσημη εμπλοκή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου ενός εκτελεστικού σώματος, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων). Ο Fullan (1982) αναφέρει επίσης τους εξής τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, εθελοντική κοινοτική εργασία (με βάση το σχολείο και τις ανάγκες του) και, τέλος, συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου. Η πιο εύχρηστη και γενικότερα αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων με τους οποίους το σχολείο όχι μόνο επικοινωνεί, αλλά συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών έχει προταθεί από τον Epstein (1995) και περιλαμβάνει τους ακόλουθους έξι τύπους σχέσεων μεταξύ των δύο αυτών μικροσυστημάτων Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας διπλής κατεύθυνσης με τη βοήθεια του οποίου οι γονείς ενημερώνονται για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, και το σχολείο ενημερώνεται για τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην οικογένεια και σχετίζονται με τη μάθηση του παιδιού. *Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο.* Προσφορά υπηρεσιών -από την πλευρά των γονιών- κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε σε μόνιμη βάση είτε ευκαιριακά (π.χ. σε συγκεκριμένες σχολικές εκδηλώσεις). *Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι.* Η οικογένεια δημιουργεί στο σπίτι ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τη μάθηση. Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του σχολείου όταν η οικογένεια αδυνατεί να το κάνει μόνη της. *Βοήθεια στην κατ'οίκον εργασία του παιδιού.* Σε συνεργασία με το δάσκαλο οι γονείς προσφέρουν στο παιδί τους πρόσθετη βοήθεια στο σπίτι όταν και όσο τη χρειάζονται. *Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου.* Πολυεπίπεδη συμμετοχή των οικογενειών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους. *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.* Χρησιμοποίηση πόρων και υπηρεσιών από την ευρύτερη

κοινότητα για την εξυπηρέτηση των αναγκών του σχολείου αλλά και συγκεκριμένων οικογενειών. Βέβαια όσα αναφέρονται παραπάνω αποτελούν ιδανικές καταστάσεις που δεν υπάρχουν σε όλα τα σχολεία. Κάθε σχολείο μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα συνεχές, το οποίο κυμαίνεται από τον ελάχιστο μέχρι το μέγιστο βαθμό για κάθε είδος συνεργασίας με τους γονείς που προσφέρει ή προωθεί. Έτσι, ένα σχολείο μπορεί να έχει αναπτύξει ένα εξαιρετικό σύστημα αμφίδρομης επικοινωνίας με το σπίτι, αλλά να μην αποδέχεται οποιαδήποτε ιδέα για συμμετοχή των γονιών στις διαδικασίες λήψης διοικητικών αποφάσεων (Γεωργίου, 2000).

2.9 Βασικά εμπόδια στην επικοινωνία

Τα εμπόδια που καθιστούν δύσκολη τη διαδικασία της ανθρώπινης επικοινωνίας και μειώνουν την αποτελεσματικότητά της, είναι πολλά. Αφορούν όλα τα στάδια και πηγάζουν τόσο από τον πομπό και το δέκτη όσο και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι δε διαθέτουν ικανότητες επικοινωνίας σε πλήρη ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί κανείς να επισημάνει τα παρακάτω εμπόδια επικοινωνίας:

Κώδικες. Οι κώδικες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν, αποτελούν κομβικής σημασίας παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της επικοινωνίας. Ο κώδικας κάθε ανθρώπου διαμορφώνεται κυρίως από τις γνώσεις, τις κοινωνικές, πολιτιστικές, επαγγελματικές, ιδεολογικές ή άλλες εμπειρίες και εντέλει την προσωπικότητά του.

Ασάφεια στόχων. Το σημείο εκκίνησης της επικοινωνίας, ή ο λόγος για τον οποίο αυτή επιδιώκεται, είναι η επιθυμία του πομπού να επικοινωνήσει με το δέκτη, προκειμένου να επιτύχει κάποιο σκοπό ή στόχο. Όταν οι στόχοι της επικοινωνίας, είναι ασαφείς και συγκεχυμένοι, τότε η επικοινωνία καθίσταται αναποτελεσματική.

Ανακρίβεια μηνυμάτων. Συχνά, για διάφορους λόγους, ο πομπός διαμορφώνει ανακριβή μηνύματα, τα οποία δεν εμπεριέχουν με σαφήνεια το νόημα που επιθυμεί να μεταβιβάσει, με αποτέλεσμα να δυσκολεύει το δέκτη, οδηγώντας τον σε παρερμηνείες ή αυθαίρετες ερμηνείες.

Λανθασμένη επιλογή χρόνου και χώρου. Ο πομπός, συνήθως, είναι αυτός που καθορίζει το χρόνο και το χώρο της επικοινωνίας. Η λανθασμένη επιλογή του χρόνου και του χώρου επικοινωνίας μπορεί να καταστήσει αναποτελεσματική την επικοινωνιακή διαδικασία ή να μειώσει την αποτελεσματικότητά της.

Έλλειψη αυτογνωσίας. Κάθε προσπάθεια του ανθρώπου για βελτίωση της επικοινωνίας δεν μπορεί παρά να περνά όχι μόνο μέσα από την απόκτηση επαρκών, ακριβών και κατανοητών πληροφοριών αλλά και μέσα από τη διαδικασία καλύτερης επικοινωνίας με τον ίδιο του τον εαυτό, δηλαδή μέσα από την αυτογνωσία του. Η αυτογνωσία σχετίζεται με βιολογικές και κοινωνικές παραμέτρους και οδηγεί τον κάθε άνθρωπο στη δημιουργία και τη χρησιμοποίηση προσωπικών θεωριών, οι οποίες είναι καθοριστικές για τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί. Η έλλειψη αυτογνωσίας του επικοινωνούντος, επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

Επικοινωνιακή ανεπάρκεια. Η επικοινωνιακή διαδικασία απαιτεί σύνθετες, σωματικές, ψυχικές και πνευματικές ικανότητες που επιτρέπουν την παραγωγή, την κωδικοποίηση, την εκπομπή, την πρόσληψη, την κατανόηση του μηνύματος και την ανταπόκριση σε αυτό. Όμως, οι άνθρωποι δεν διαθέτουν έμφυτα ούτε όλες ούτε τις ίδιες επικοινωνιακές ικανότητες.

Διαφορετικές αντιλήψεις. Κάθε άνθρωπος σχηματίζει μια προσωπική θεώρηση του κόσμου, σχηματίζει δηλαδή την προσωπική του κοσμοθωρία, αντιλαμβάνεται τα πάντα γύρω του με έναν εντελώς προσωπικό τρόπο. Οι διαφορετικές αντιλήψεις των ανθρώπων οδηγούν σε διαφορετικές αξιολογήσεις και ερμηνείες των ίδιων μηνυμάτων, με συνέπεια να δημιουργούνται σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία (Hurst, 1996).

Δομές και διαδικασίες. Εμπόδια αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων στους οργανισμούς αποτελούν συχνά οι οργανωτικές δομές και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται.

Έλλειψη αξιοπιστίας του επικοινωνούντος. Η αξιοπιστία αποτελεί θεμελιώδες δομικό στοιχείο κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας. Από την αξιοπιστία του αποστολέα του μηνύματος, εξαρτάται όχι μόνο η αποτελεσματικότητα αλλά ακόμη και η έκβαση της επικοινωνίας.

Μειωμένη προσοχή και ενδιαφέρον. Συνέπεια της μειωμένης προσοχής και του ενδιαφέροντος, αποτελεί η αδυναμία μερικής ή ολικής λήψης του μηνύματος και συνεπώς, η αδυναμία κατανόησής του, ακόμη και η αλλοίωση του περιεχομένου του (παρερμηνεία). Συγχρόνως, η έλλειψη ενδιαφέροντος ή προσοχής εκ μέρους του δέκτη, αποθαρρύνει τον αποστολέα να συνεχίσει την επικοινωνία, ο οποίος, ουσιαστικά, δέχεται ένα σήμα παύσης, αντιλαμβάνεται δηλαδή ότι του ζητείται να διακόψει, να συντομέψει ή ακόμη και να τερματίσει την επικοινωνιακή διαδικασία.

Βιαστικά συμπεράσματα. Αρκετές φορές ο ακροατής, ενδεχομένως υπο την πίεση χρόνου ή από άλλη αιτία, σχηματίζει βιαστικά συμπεράσματα αναφορικά με το νόημα του μηνύματος που λαμβάνει, συχνά πριν ακόμη ο ομιλητής ολοκληρώσει τη μετάδοση του. Ουσιαστικά, προβαίνει σε αυθαίρετη ερμηνεία των μηνυμάτων που λαμβάνει και, σπεύδοντας να απαντήσει, διακόπτει τον ομιλητή κάνοντας παρεμβολές (παράσιτα) που αποπροσανατολίζουν το σκοπό της επικοινωνίας.

Προκατάληψη. Κάθε άνθρωπος μπορεί να διακατέχεται από προκαταλήψεις ή αρνητική προδιάθεση έναντι άλλων ανθρώπων, με συνέπεια να μη δίνει προσοχή στο πραγματικό νόημα του μηνύματος που εκπέμπουν, αλλά να εμφανίζει μια τάση διαστρέβλωσής του.

Υπερευαισθησία. Σημαντικό εμπόδιο επικοινωνίας αποτελεί η υπερευαισθησία που χαρακτηρίζει ορισμένα άτομα ως προς συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις ή αναφορές σε δυσάρεστα γεγονότα. Σε τέτοια περίπτωση, τα άτομα συγκεντρώνουν την προσοχή τους κυρίως στα σημεία του μηνύματος που προκαλούν θετική ή αρνητική εντύπωση, αποφεύγοντας να δώσουν σημασία στα υπόλοιπα.

Διαπροσωπικές σχέσεις. Οι προσωπικές σχέσεις, οι σχέσεις εξουσίας, οι επαγγελματικές σχέσεις με πρόσωπα που βρίσκονται σε διοικητική θέση καθώς και οι σχέσεις συμφερόντων, επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την επικοινωνία μεταξύ των επικοινωνούντων.

Υπερφόρτωση. Ο μεγάλος όγκος πληροφοριών που δέχεται καθημερινά κάθε άνθρωπος σε συνδυασμό με το χρόνο και τις ικανότητες σύλληψης, ερμηνείας και αξιοποίησής τους, δημιουργεί συχνά εμπόδιο στην επικοινωνία.

Τα προβλήματα αυτά είναι όλα εξίσου σημαντικά, δεδομένου ότι η ανεπάρκεια σε οποιαδήποτε περιοχή, μπορεί να προκαλέσει αποτυχίες επικοινωνίας, που δε θα είναι καθόλου εύκολο να αντιμετωπιστούν. Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά, είναι ανάγκη να διαμορφωθεί μια επικοινωνιακή στρατηγική, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη συστημάτων επικοινωνίας και να υλοποιηθεί ένα συνεχές πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στις τεχνικές της επικοινωνίας (Σταμάτης, 2013).

2.10 Η σημασία της επικοινωνίας

Όλοι μπορούμε να διαπιστώσουμε εύκολα πόσο αναγκαία είναι η καλλιέργεια ενός ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος, για να μπορέσουν όλα τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν καλύτερα τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των υπόλοιπων μελών. Πολλά λάθη, που πολλές φορές δημιουργούν ένα διαταραγμένο σχολικό κλίμα ή καθιστούν προβληματική την παρουσία των ατόμων στη σχολική ζωή, οφείλονται σε μια ελλιπή επικοινωνιακή σχέση. Το άτομο μπορεί να εκφράζει τις απόψεις του, να προβάλλει τα χαρίσματά του, να κάνει γνωστές τις επιθυμίες του, μόνο εφόσον έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει σε μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και αμοιβαίας ενημέρωσης. Διαφορετικά ο καθένας ερμηνεύει τον απέναντί του, σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και τη δική του ψυχολογική κατάσταση, με αποτέλεσμα να φτάνουμε σε ένα φαύλο κύκλο δράσης- αντίδρασης που δεν έχει σχέση με την ορθή εκτίμηση της πραγματικότητας. Η επιμονή σε έντονες επικοινωνιακές σχέσεις παρέχει στο χώρο δράσης των ατόμων ευκρίνεια, ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς και τονίζει το αυτοσυναίσθημα των ατόμων (δυναμική της ομάδας).

Ανάμεσα στις διδακτικές μεθόδους και τα μοντέλα διδακτικής δράσης που εισηγούνται την ενίσχυση των επικοινωνιακών σχέσεων στο σχολείο μπορούμε να αναφέρουμε τη Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η μέθοδος αυτή επιμένει στην ενίσχυση της επικοινωνιακής σχέσης, στο πλαίσιο μιας ισότιμης επικοινωνίας, όπου η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους είναι κατά το δυνατό συμμετρική. Για τη Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία η διαδικασία μάθησης έχει νόημα και μπορεί να ξεκινήσει, μόνο όταν οι συμμετέχοντες σ' αυτήν έχουν καταθέσει και αμοιβαία έχουν κατανοήσει τα ενδιαφέροντά τους, τους προβληματισμούς τους και τις ανάγκες τους. Διαφορετικά η μορφωτική διαδικασία

κινείται σε ένα αποξενωτικό κλίμα, με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει για την παραπέρα πορεία των μαθητών. Το επικοινωνιακό σχολείο είναι το ζητούμενο στην εποχή μας, μια εποχή που μας έχει συνηθίσει στο βομβαρδισμό των πληροφοριών, μια υπερπληροφόρηση που, σύμφωνα με τον I. Ramonet, «μεταβάλλεται σε ψυχαγωγία και αποπληροφόρηση» (Friedrich, 2000).

2.11 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού και το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 όσον αφορά την έννοια της επικοινωνίας αυτή ορίζεται η δραστηριότητα μεταφοράς πληροφοριών. Η διαδικασία θεωρείται ολοκληρωμένη όταν το μήνυμα γίνεται κατανοητό. Για να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει στοιχειώδη ικανότητα χρήσης του μέσου ή των μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν (τα διάφορα συμβολικά συστήματα όπως προφορική και γραπτή γλώσσα, γλώσσα της εικόνας, του σώματος και της μουσικής και τα εργαλεία όπως τηλέφωνο, τηλεόραση, Η/Υ, κ.λπ.).

Τα περισσότερα παιδιά, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, έχουν ήδη κατακτήσει τον προφορικό λόγο με φυσικό τρόπο, στο πλαίσιο της επικοινωνίας που αναπτύσσουν με το περιβάλλον τους, και είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα στην οικογένεια, στο παιχνίδι τους και στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Το σχολείο καλείται να τα υποστηρίξει να οργανώσουν τον προφορικό τους λόγο ώστε να εναρμονίζεται περισσότερο με τα ζητούμενα στις εγγράμματες κοινωνίες, δηλαδή να καθιστούν ικανά:

- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις, παίρνοντας διαδοχικά το λόγο και αναλαμβάνοντας ρόλους ομιλητή και ακροατή
- Να διηγούνται προσωπικές τους εμπειρίες, επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων
- Να αφηγούνται παραμύθια και ιστορίες
- Να περιγράφουν αντικείμενα και γεγονότα

- Να δίνουν εξηγήσεις για τις ενέργειές τους και να αιτιολογούν τις απόψεις και τις πράξεις τους
- Να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις αποφάσεις τους

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπως συμβαίνει στα σχολικά περιβάλλοντα όλων των δυτικών χωρών, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνότητα αποτελεί πλέον ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο. Για να μπορέσει το νηπιαγωγείο να προωθήσει τη συγκρότηση της κυρίαρχης πρότυπης προφορικής γλώσσας, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που σέβεται και αναγνωρίζει τις μητρικές γλώσσες, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εθνικές ταυτότητες όλων των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο δεν απαγορεύεται στα παιδιά να κάνουν αναφορές στην μητρική τους γλώσσα ή στο τοπικό γλωσσικό τους ιδίωμα, αλλά αντίθετα ενθαρρύνονται να πουν στη γλώσσα τους πχ. Το τίτλο του αγαπημένου τους παραμυθιού, να τραγουδήσουν το αγαπημένο τους τραγούδι, να αναφέρουν παιχνίδια ή να κατονομάσουν συνήθειες και γιορτές. «Μόνο σέβομαι τη γλώσσα, την κουλτούρα και τη γνώση καθενός που μαθαίνει, θα μπορέσουμε να οικοδομήσουμε εγγράμματες και σχολικά εκπαιδευμένες κοινωνίες, όπου η διά βίου μάθηση θα αποτελεί τον κανόνα» (UNESCO, 2002). Κατά την ανάπτυξη του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για την προώθηση των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς η προσέγγιση της μάθησης που προτείνεται εδώ στηρίζεται στην ενθάρρυνση ενός συνεχούς διαλόγου και αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά. Σημαντικό σε αυτή την προοπτική είναι να αναπτύσσονται και συζητήσεις για θέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και που δεν αναφέρονται στο άμεσο παρόν, ώστε να τους δίνονται ευκαιρίες να τοποθετούν γεγονότα και καταστάσεις στο παρελθόν και στο μέλλον.

Ουσιαστική συμβολή στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών μπορεί να έχει και το παιχνίδι ρόλων, γιατί δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Και βέβαια στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής σχέσης που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες προφορικού λόγου που αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή ολόκληρου του προγράμματος του νηπιαγωγείου,

η εκμάθηση της γλώσσας ενισχύεται μέσω της προσέγγισης γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τις άλλες μαθησιακές περιοχές.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εξασφαλίζουν σε κάθε παιδί ευκαιρίες να παίρνει πολλές φορές το λόγο κατά τη διάρκεια της ημέρας και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις που ενθαρρύνουν και διευκολύνουν τη συμμετοχή του, όπως περισσότερο χρόνο, προτροπές, κατάλληλες συνεργασίες κτλ. Όπως έχει διαπιστωθεί σε μακροχρόνιες έρευνες, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες προφορικού λόγου που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο συνδέεται με την μετέπειτα σχολική τους εξέλιξη και τη σχολική τους επιτυχία (Crahay, 1984).

Παράλληλα, η έμφαση στον κοινωνικο-πολιτισμικό χαρακτήρα της γνώσης και τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όπως είναι λογικό, φέρνει το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των συμμαθητών στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παιδιά συμμετέχουν σε «εμπειρίες» αλλά αυτό δεν είναι αρκετό για να οικοδομήσουν τη γνώση. Χρειάζεται να τα βοηθήσουμε να κάνουν τη μετάβαση από τον εμπειρικό τρόπο σκέψης (καθημερινό τρόπο σκέψης σύμφωνα με τον Vygotsky) στον «επιστημονικό» τρόπο κατανόησης αυτών που συμβαίνουν γύρω τους. Να αναπτύξουν, με άλλα λόγια, νέους τρόπους να περιγράφουν και να αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους (Mercer, Dawes, Wegerif, & Sams, 2004). Ο διάλογος αποτελεί ιδανικό μέσο για το σκοπό αυτό. Γι' αυτό και στα ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης ο διάλογος αποτελεί τη βασική παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση. Η έννοια του διαλόγου δεν είναι καινούργια στην προσχολική εκπαίδευση. Η αλλαγή εντοπίζεται κυρίως στο βαθμό συμμετοχής των συνομηλητών στο διάλογο και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτό. Πρόκειται για διάλογο που όπως λέει ο Vygotsky (1978) «καλλιεργεί» τη μάθηση, δεν την επιβάλλει και στον οποίο

- παιδιά και εκπαιδευτικός «σκέφτονται μαζί» και συν-οικοδομούν τη γνώση,
- ο εκπαιδευτικός υιοθετεί υποστηρικτικό ρόλο και καθοδηγεί όπου χρειάζεται

Ο Gordon Wells (1986), λέει ότι «το να μιλά κανείς με τα μικρά παιδιά μοιάζει πάρα πολύ με το να παίζει μπάλα μαζί τους. Για να μπορέσει να παίξει το παιδί και να μην αποθαρρυνθεί, αυτό που πρέπει να κάνει ο ενήλικας, πρώτα από όλα, είναι να βεβαιωθεί ότι το παιδί έχει λυγίσει τα χέρια του έτσι ώστε να μπορεί να πιάσει τη μπάλα. Μετά πρέπει να πετάξει τη μπάλα μαλακά και με ακρίβεια έτσι ώστε να πέσει

μέσα στην «αγκαλιά» του παιδιού. Όταν είναι η σειρά του παιδιού να πετάξει τη μπάλα ο ενήλικας πρέπει να είναι προετοιμασμένος να τρέξει όπου κυλήσει η μπάλα για να τη φέρει εκεί όπου ήθελε το παιδί να πάει». Εξίσου σημαντικό είναι και ο διάλογος μεταξύ συμμαθητών καθώς αποτελεί ένα πιο «ασφαλές» περιβάλλον για τα παιδιά: χωρίς την εξουσία του εκπαιδευτικού και με περισσότερες ευκαιρίες για γνήσιες, γνωστικές αντιπαραθέσεις. Κι εδώ όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός κυρίως για την οργάνωση του διαλόγου μεταξύ των παιδιών: ποιο είναι το θέμα, ο στόχος του, οι κανόνες του.

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στις σχέσεις και στη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Ο παράγων αυτός είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και θα πρέπει να μας ενδιαφέρει όχι μόνο με βάση τα ποικίλα φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζονται στο σχολείο, αλλά και στη προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε συνθήκες θετικής και δημιουργικής συνύπαρξης των μαθητών μεταξύ τους. Αυτό που είναι εμφανές είναι το πόσο αναγκαία είναι η καλλιέργεια ενός ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος, για να μπορέσουν όλα τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν καλύτερα τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των υπόλοιπων ομάδων. Το άτομο μπορεί να εκφράζει τις απόψεις του, να προβάλλει τα χαρίσματά του, να κάνει γνωστές τις επιθυμίες του, μόνο εφόσον έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει σε μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και αμοιβαίας ενημέρωσης. Διαφορετικά ο καθένας ερμηνεύει τον απέναντί του, σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και τη δική του ψυχολογική κατάσταση, με αποτέλεσμα να φτάνουμε σε ένα φαύλο κύκλο δράσης αντίδρασης που δεν έχει σχέση με την ορθή εκτίμηση της πραγματικότητας. Η επιμονή σε έντονες επικοινωνιακές σχέσεις παρέχει στο χώρο της δράσης των ατόμων ευκρίνεια, ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς και τονίζει το αυτοσυναίσθημα των ατόμων (δυναμική της ομάδας) (Friendrich, 2000). Ταυτόχρονα, όσον αφορά τη συγκρότηση ομάδων στα παιδιά, τους αρέσει να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά και στο πλαίσιο αυτής της συναναστροφής το ένα μαθαίνει από το άλλο. Στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά, εκτός από τις ομάδες που διαμορφώνουν στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, πολλές φορές στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου σχηματίζουν με αυθόρμητο τρόπο ομάδες για να παίξουν, για να «διαβάσουν» κάποιο βιβλίο, για να μοιραστούν μυστικά, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, για να διερευνήσουν το περιβάλλοντα χώρο. Οι ομάδες αυτές συγκροτούνται είτε με βάση τις φιλίες που

αναπτύσσονται μεταξύ τους τα παιδιά, είτε με βάση το ενδιαφέρον και την περιέργεια που εκδηλώνουν εκείνη τη χρονική στιγμή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση οι επιλογές τους δεν έχουν πάντοτε ευκαιριακό χαρακτήρα. Υπάρχουν παιδιά που επιδιώκουν να παίζουν με κάποια άλλα παιδιά γιατί τα αποδέχονται και άλλα γιατί η συνεργασία τους με συγκεκριμένα παιδιά τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν κάποιους ρόλους που τους θεωρούν ελκυστικούς. Υπάρχουν παιδιά που προτιμούν να συμμετέχουν σε μικρές ομάδες, τριών το πολύ ατόμων, και άλλα που τους αρέσουν οι μεγαλύτερες ομάδες των τεσσάρων ή και των πέντε ατόμων. Υπάρχουν επίσης παιδιά που προτιμούν αρκετά συχνά να απομονώνονται σε κάποια γωνιά και να παίζουν μόνο τους. Μια θέση στην οποία φαίνεται να συμφωνούν όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί είναι ότι η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες προωθεί την κοινωνικοποίηση και τη συνολική τους ανάπτυξη, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ακούν το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν σε προτεραιότητες, αλλά και ευνοεί τη μάθηση, αφού συνεργαζόμενα επιτυγχάνουν αποτελέσματα πιο προωθημένα από αυτά που μπορεί να επιτύχει το καθένα μόνο του. Εξάλλου η μάθηση, προσδιορίζεται ως κοινωνική δραστηριότητα, οικοδομείται δηλαδή από το κάθε άτομο στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύσσει και με τους άλλους. Τα παιδιά μαθαίνουν χρησιμοποιώντας νοητικές και κοινωνικές στρατηγικές για να πραγματοποιήσουν μια σειρά από ενέργειες, αλληλεπιδρώντας με άλλα παιδιά, με ενήλικους και με το περιβάλλον τους. Η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την αυθόρμητη διάθεση των παιδιών να σχηματίζουν ομάδες για το παιχνίδι τους, τοποθετώντας αυτή τη διαδικασία επιλογής σε ένα περισσότερο οργανωμένο πλαίσιο, αλλά και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των ομάδων στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων, όταν κρίνει ότι θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια για τη συγκρότησή τους αυτές θα μπορούσαν να είναι πιο αποδοτικές για τα παιδιά. Τα κριτήρια μπορεί να συνδέονται με τους χαρακτήρες και τις συμπεριφορές των παιδιών ή με τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να λάβει υπόψη της είναι ο χρόνος γνωριμίας ή σε ορισμένες περιπτώσεις το γένος των παιδιών.

Σε κάθε περίπτωση συνεκτιμά πόσο θετική μπορεί να είναι για όλα τα παιδιά η δυναμική που αναπτύσσεται. Συνεργαζόμενη με μικρές ομάδες παιδιών η εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώνει τις προσωπικές ανάγκες κάθε παιδιού και να το υποστηρίζει ανάλογα, ενθαρρύνοντας σε ένα περισσότερο προσωπικό επίπεδο τη συμμετοχή του. Όταν η εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι η σύνθεση κάποιας ομάδας

έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στο να λειτουργήσει, την επόμενη φορά προσέχει ώστε το παιδί ή τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν να έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με άλλα παιδιά με τα οποία θα λειτουργήσουν περισσότερο συμπληρωματικά και ενισχυτικά. Κατά τη διάρκεια του χρόνου, που τα παιδιά είναι απασχολημένα στις ομάδες, δίνεται η δυνατότητα εξατομίκευσης ώστε η εκπαιδευτικός να ασχοληθεί με τα παιδιά που εκτιμά ότι χρειάζονται υποστήριξη αυτού του χαρακτήρα. Η ηλικία και το γένος των παιδιών, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, οι φιλίες που έχουν αναπτύξει και ο χρόνος γνωριμίας τους είναι παράμετροι που θα πρέπει να συνεκτιμά η εκπαιδευτικός προκειμένου να κάνει επιτυχείς παρεμβάσεις για τη συγκρότηση ομάδων. Παράλληλα, το είδος της σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στις ομάδες, δηλαδή αν θα είναι συνεργατική ή ανταγωνιστική, εξαρτάται από το κλίμα που θα καλλιεργηθεί στη τάξη, καθώς και από το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Όταν όλες οι ομάδες καλούνται να συνεισφέρουν στην επίτευξη ενός κοινού στόχου, τα παιδιά συστρατεύουν τις δυνάμεις τους για το κοινό σκοπό, όπως και όσο μπορεί το καθένα, και δεν αφήνονται περιθώρια ανταγωνισμών του τύπου «ποιος βγήκε πρώτος». Οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων που διαμορφώνονται και οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού προσπαθούν να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή και τη δημοκρατική λειτουργία των ομάδων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται ότι καθένας σκέφτεται με το δικό του τρόπο και έχει διαφορετικές δυνατότητες, τις οποίες όμως συνεχώς μπορεί να βελτιώνει. Επιπλέον, όσον αφορά την επικοινωνία και συνεργασία που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί που «ανήκουν» σε μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα αυτή πρέπει να είναι πολύ καλή. Για να υπάρξει ένα θετικό αποτέλεσμα στα παιδιά, το οποίο συνήθως συμπίπτει με τη μάθηση θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν για το κοινό καλό. Αυτού του είδους η συνεργασία μπορεί να περιλαμβάνει και κάποιες υποχωρήσεις από την μεριά των εκπαιδευτικών γιατί μόνο έτσι θα επιτευχθεί ο στόχος που είναι κυρίως η μάθηση.

Η επικοινωνία που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όλης της σχολικής μονάδας σημαίνει να συζητούν μεταξύ τους για θέματα του σχολείου, να συνεργάζονται σε διάφορες εκδηλώσεις και γιορτές που γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, και γενικά να έχουν μία καλή σχέση η οποία θα φαίνεται και προς τα έξω. Θα πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να ρωτάει τους υπόλοιπους για ότι θέμα τον/την απασχολεί αλλά και να τους ζητάει βοήθεια όταν κάτι θέλει να γίνει πολύ σωστό. Αυτού του είδους η συνεργασία μπορεί να την διακρίνει ο οποιοσδήποτε που θα

πηγαίνει στο σχολείο έστω για λίγη χρονική διάρκεια. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μία καλή επικοινωνία συνήθως κάθονται μαζί στα διαλείμματα, συνομιλούν αλλά και γενικά διατηρούν μια καλή επαφή καθημερινά όσο βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Οργανώνει ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Υποστηρίζει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία, την παρουσίαση ιδεών. Επιδιώκει την αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό. Αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ως σημείο εκκίνησης επιδιώκοντας συγχρόνως τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου). «Εκπαίδευση, δεν είναι να γεμίζεις τον μαθητή με γνώσεις από έξω προς τα μέσα. Είναι να βγάζεις από μέσα προς τα έξω τις ψηλότερες ευγενέστερες και καλύτερες ιδιότητες που βρίσκονται έμφυτες στο κάθε άτομο».

2.12 Οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού: ο παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός ρόλος

Σύμφωνα με τις λειτουργίες του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τέσσερις επιμέρους ρόλους: αναφορικά με την κοινωνικοποιητική (ιδεολογική) λειτουργία παίζει το ρόλο του παιδαγωγού, τη μαθησιακή (τεχνική) το ρόλο του διδασκάλου, την αξιολογική (επιλεκτική) το ρόλο του αξιολογητή και με την κουστωδιακή το ρόλο του φύλακα. Όπως είναι αυτονόητο, λόγω του εξειδικευμένου ερευνητικού θέματος, στο σημείο αυτό θα προσεγγίσουμε διεξοδικότερα το ρόλο του παιδαγωγού.

Με βάση την κοινωνικοποιητική (ιδεολογική) λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης (αγωγή, κοινωνικοποίηση), μέσα από τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με

«χαρακτηριστικές» κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, δηλαδή με αξίες, κανόνες, στάσεις, προσανατολισμούς, πρακτικές και προσδοκίες της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας. Οι διαδικασίες αυτές παίζουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Για το λόγο αυτόν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση, που προσδιορίζεται από τις αντίστοιχες επιστήμες (αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.λπ.). Αυτό σημαίνει ότι η καθοριστική προϋπόθεση για την προαγωγή της παιδαγωγικής σχέσης για το μαθητή είναι, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει θεωρητικά, δηλαδή να έχει εξοικειωθεί με το υπόβαθρο που αφορά το συνολικό πλαίσιο της υπόστασής της. Με βάση την ιδιότητά του αυτήν, ο εκπαιδευτικός δρα σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προδιαγραφές, που έχουν ως γνώμονα το ειδικό και το γενικό συμφέρον του αναπτυσσόμενου ατόμου. Χρησιμοποιώντας δηλαδή παιδαγωγικά μέσα προσπαθεί αν προσεγγίσει τις προσωπικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή (γνωστικές ανάγκες, ενδιαφέροντα...). Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός, στην υλοποίηση του παιδαγωγικού του ρόλου, προσανατολίζεται στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες και προσδοκίες του μαθητή, στα μαθησιακά και ατομικά ενδιαφέροντά του και γενικά στο σεβασμό της προσωπικότητάς του. Αυτό σημαίνει παράλληλα ότι ο εκπαιδευτικός φροντίζει να ενεργοποιήσει το μαθητή να συμμετέχει στην οργάνωση και λειτουργία της μαθησιακής και παιδαγωγικής επικοινωνίας. Αναφορικά με το ρόλο του «διδασκάλου», που έχει ως σημείο αναφοράς τη μαθησιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών μάθησης.

Οι διαδικασίες αυτές σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα (διδασκεία ύλη, γνωστικά αντικείμενα...) και με τα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από τα οποία παρέχονται στο μαθητή γνώσεις και αναπτύσσονται άλλα τεχνικά ή πολιτισμικά στοιχεία, όπως ικανότητες και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης κ.λπ. Με το ρόλο του αυτόν ο εκπαιδευτικός καλείται από το ένα μέρος να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές ανάγκες του μαθητή (γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές) και από το άλλο τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των διάφορων τομέων της κοινωνίας (οικονομικών, εργασιακών, διοικητικών, θρησκευτικών κ.λπ.). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος να οργανώσει αποτελεσματικά τις διδακτικές διαδικασίες, εξασφαλίζοντας τις ανάλογες συνθήκες (π.χ πειθαρχία) και χρησιμοποιώντας τις ενδεδειγμένες στρατηγικές (μεθόδους, διδασκεία ύλη, εποπτικά μέσα κ.ο.κ).

Με βάση την αξιολογική, γνωστή περισσότερο ως επιλεκτική, λειτουργία ο εκπαιδευτικός είναι αξιολογητής, που σημαίνει ότι έχει την αρμοδιότητα να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της επίδοσης του μαθητή. Έτσι, σύμφωνα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός ελέγχει την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης, κάνει διάγνωση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των αναγκών, των ελλείψεων κ.λπ. του μαθητή, καθώς επίσης εντοπίζει ο ίδιος τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα των στρατηγικών που εφάρμοσε στην οργάνωση της διδακτικής επικοινωνίας. Οι πληροφορίες που αντλεί από τη διαδικασία αυτή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να λάβει τα ανάλογα υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός ενισχύουν και βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης και αφετέρου ενθαρρύνουν και κινητοποιούν τον ίδιο το μαθητή. Παράλληλα, μέσα από την επιλεκτική λειτουργία, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, να τους προεπιλέγει και να τους ταξινομεί με προορισμό συγκεκριμένες περιοχές της επαγγελματικής και κοινωνικής κατηγορίας ή ιεραρχίας.

Σε σχέση με την κουστωδιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι φύλακας, δηλαδή είναι υπεύθυνος για την ασφαλή φύλαξη και την αξιοπρεπή διαβίωση του μαθητή στο σχολείο. Στα πλαίσια αυτά ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει στην οργάνωση μιας σχολικής ζωής, που να παρέχει στο μαθητή τις προϋποθέσεις αυτές, δηλαδή μια ακίνδυνη, ενεργητική και ευχάριστη συμμετοχή σε αυτήν (Κωνσταντίνου, 2004).

2.13 Ο ρόλος της παιδαγωγικής συμβουλευτικής στο χτίσιμο της καλύτερης σχέσης με τους μαθητές

Μια από τις βασικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού σήμερα είναι η παιδαγωγική–συμβουλευτική διάσταση, γι’ αυτό κι ένας εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να είναι εξοικειωμένος με τις δεξιότητες της επικοινωνίας, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα κλίμα στην τάξη, που να ευνοεί τη μάθηση. Σ’ ένα τέτοιο κλίμα τα παιδιά μπορούν να διερευνούν τα συναισθήματά τους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως υπάρξεις με δυνατότητες και να βιώνουν την εμπειρία τους, να κάνουν τις επιλογές τους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών αυτών (Χατζηχρήστου, 2003).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers (1942, 1951) βασικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι οι ακόλουθες:

Ενσυναίσθηση - Κατανόηση: Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην προσπάθεια ενός ανθρώπου να κατανοήσει έναν άλλο άνθρωπο «σαν να» είναι το άλλο πρόσωπο, δηλαδή να μπει στη θέση του άλλου.

Ζεστασιά και άνευ όρων θετική αναγνώριση: Είναι η αποδοχή και η εκτίμηση που αποδίδεται στο μαθητή χωρίς τη διατύπωση κρίσεων για τη στάση, τη συμπεριφορά του ή την προσωπικότητά του.

Αυθεντικότητα και Αυτοαποκάλυψη: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γνήσια διαθέσιμος απέναντι στο μαθητή του και να είναι ανοιχτός σε σχέση με τις δικές του εμπειρίες χωρίς να είναι επίπλαστος και υποκριτικός. Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού διευκολύνει τη μάθηση, προσφέρει ψυχολογική βοήθεια, στήριξη στους μαθητές του, και αποτρέπει προβλήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς με την πρόληψη και ανάπτυξη μαθητικών δεξιοτήτων επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 (ΈΡΕΥΝΑ)

3.1 Έννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της έρευνας

Η έρευνα είναι μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες στη σύγχρονη εποχή και αφορά όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα επιτεύγματα της επιστημονικής έρευνας είναι ιδιαίτερα αισθητά στις θετικές επιστήμες και οι επιδράσεις τους φαίνονται στην καθημερινή μας ζωή. Έτσι η έρευνα:

- Συντελεί στην καλύτερη αξιοποίηση των πρώτων υλών
- Αναπτύσσει συνθετικά υλικά
- Βελτιώνει τις συνθήκες εργασίας
- Προσπαθεί να βρει λύσεις σε διάφορα προβλήματα
- Ελαχιστοποιεί το κόστος παραγωγής
- Συμβάλλει στη σχεδίαση νέων προϊόντων
- Βελτιώνει όλο το φάσμα δραστηριοτήτων της βιομηχανίας ή της επιχείρησης.
- Συμβάλλει στην καταπολέμηση ασθενειών
- Δημιουργεί ανθεκτικές ποικιλίες φυτών σε έντομα ή ζιζάνια
- Βελτιώνει τις σύγχρονες κατασκευές
- Μπορεί να μας οδηγήσει σε εφευρέσεις

Είναι μια σκόπιμη προσπάθεια με **αφετηρία ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή υπόθεση**. Στηρίζεται σε συστηματική και μεθοδική εργασία (σε θεωρητικό και πειραματικό επίπεδο) που τη διακρίνει αυστηρή λογική, **με σκοπό να προταθεί λύση στο πρόβλημα ή με σκοπό την επαλήθευση ή την απόρριψη της υπόθεσης που διατυπώθηκε**. Η επιστημονική έρευνα δέχεται ότι για να είναι η γνώση έγκυρη πρέπει να επαληθεύεται από τα εμπειρικά δεδομένα και αποσκοπεί στη γενίκευση (δηλαδή τα συμπεράσματα που βγαίνουν να έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή ισχύ).

- 1) Η επιστημονική έρευνα απορρίπτει τις προσωπικές εμπειρίες ως μεθόδους απόκτησης γνώσης και δέχεται ως έγκυρη και αξιόπιστη γνώση μόνον αυτή που μπορεί να επαληθευτεί από την εμπειρική πραγματικότητα.
- 2) Η επιστημονική έρευνα ασχολείται με την ανακάλυψη νέων γνώσεων. Καμιά φορά όμως μια έρευνα μπορεί να είναι επανάληψη κάποιας άλλης έρευνας παλαιότερης ή πρόσφατης για επαλήθευση ή διόρθωση των ευρημάτων της.
- 3) Η επιστημονική έρευνα στηρίζεται σε συστηματική και μεθοδική εργασία που τη διακρίνει αυστηρή λογική.
- 4) Η διερεύνηση του προβλήματος και η επαλήθευση ή η απόρριψη της υπόθεσης γίνεται κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες ενώ καταβάλλεται προσπάθεια για μεγιστοποίηση αντικειμενικότητας στις μετρήσεις και για αντικειμενική ανάλυση των δεδομένων.
- 5) Τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας δεν είναι τελεσίδικη γνώση. Κάθε εύρημα ισχύει "μέχρις αποδείξεως του εναντίου"
- 6) Η επιστημονική έρευνα απολήγει σε μια γραπτή μελέτη, η οποία είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερομένου.
- 7) Η επιστημονική έρευνα δίνει έμφαση στην ανακάλυψη γενικών αρχών και στη διατύπωση θεωριών.
- 8) Η επιστημονική έρευνα, για να ολοκληρωθεί, απαιτεί υπομονή, επιμονή και θάρρος (*«Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας» τόμος Α του καθηγητή Ι. Παρασκευόπουλου καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών*)

Τα βασικά βήματα στη διαδικασία της επιστημονικής έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Προσδιορισμός του προβλήματος
2. Συλλογή δεδομένων
3. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση στατιστικής.
4. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Ταυτόχρονα, όσον αφορά την επιστημονική έρευνα αυτή μπορεί να ταξινομηθεί με διάφορους τρόπους. Μερικοί από τους τρόπους ταξινόμησης είναι οι εξής:

- **Ως προς τη δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων:** Βασική ή θεωρητική έρευνα και εφαρμοσμένη έρευνα.
- **Ως προς τον επιστημονικό κλάδο:** Παιδαγωγική, βιολογική, κοινωνιολογική, ιστορική, εθνογραφική κ.λ.π.
- **Ως προς τον χώρο όπου διενεργείται η έρευνα:** Εργαστηριακή, επιτόπια κ.λ.π.
- **Ως προς τον αριθμό των εξεταζόμενων ατόμων:** Δειγματοληπτική, ατομική περίπτωση
- **Με βάση τον έλεγχο των παραγόντων :** Περιγραφική και πειραματική έρευνα.

3.2 Μελέτη Περίπτωσης

Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μίας μονάδας –ενός παιδιού, μίας παρέας, μίας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα. Η σημερινή αντιπάθεια για το στατιστικό-πειραματικό παράδειγμα έχει δημιουργήσει ένα είδος ακμάζουσας βιομηχανίας στην έρευνα μελέτης περίπτωσης. Έτσι, είναι φανερό η ευρεία χρήση της μελέτης περίπτωσης στην σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και την εκπαιδευτική έρευνα. Αυτή η ευρεία χρήση χαρακτηρίζεται από ένα εξίσου ποικιλόμορφο φάσμα τεχνικών, που αξιοποιούνται στη συλλογή και ανάλυση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Όποιο και αν είναι το πρόβλημα ή η προσέγγιση, στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μία μέθοδος παρατήρησης.

Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι παρατήρησης –συμμετοχική παρατήρηση και μη συμμετοχική παρατήρηση. Στην πρώτη, οι παρατηρητές εμπλέκονται στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχειρούν να παρατηρήσουν. Συχνά το “καμουφλάρισμά” τους είναι τόσο τέλει, ώστε, σε ό,τι αφορά τους άλλους συμμετέχοντες, δεν είναι παρά

μέλη της ομάδας. Το καμουφλάρισμα δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχική παρατήρηση. Σε μια σε βάθος μελέτη μιας μικρής ομάδας αγοριών της εργατικής τάξης κατά τα δύο τελευταία χρόνια τους στο σχολείο και τους πρώτους μήνες της επαγγελματικής τους απασχόλησης, ο Willis παρακολούθησε στο σχολείο όλα τα μαθήματα -“όχι ως δάσκαλος, αλλά ως μέλος της τάξης”- και εργάστηκε για μία σύντομη περίοδο δίπλα σε καθένα αγόρι στη βιομηχανία.

Οι μη συμμετοχικοί παρατηρητές, από την άλλη πλευρά, δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν και αποφεύγουν την ιδιότητα του μέλους της -κάτι που δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για τον King, έναν ενήλικο παρατηρητή σε αίθουσες διδασκαλίας του νηπιαγωγείου. Την καλύτερη εικόνα του ρόλου του μη συμμετοχικού παρατηρητή μας τη δίνει ίσως η περίπτωση του ερευνητή που κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας διδασκαλίας και κωδικοποιεί κάθε τρία δευτερόλεπτα τις λεκτικές ανταλλαγές ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές μέσω ενός δομημένου συνόλου κατηγοριών παρατήρησης.

Σε ένα φυσικό πλαίσιο είναι δύσκολο για τον ερευνητή, ο οποίος επιθυμεί να είναι συγκαλυμμένος, να μη δρα ως συμμετέχων. Εάν ο ερευνητής δε συμμετέχει, δεν εξηγείται εύκολα η παρουσία του, καθώς είναι πολύ εμφανής στους πραγματικούς συμμετέχοντες. Οι περισσότερες μελέτες σε ένα φυσικό περιβάλλον είναι μελέτες αδόμητης συμμετοχικής παρατήρησης. Σε μεγάλο βαθμό ισχύει το αντίθετο για ένα τεχνητό περιβάλλον. Εφόσον δεν υπάρχει κανένα φυσικό πλαίσιο, κατά κάποιον τρόπο κανένας από τους μελετώμενους ανθρώπους δεν είναι πραγματικά συμμετέχων για πολύ καιρό, και έτσι μπορεί να αποδεχτούν ένα μη συμμετοχικό παρατηρητή πιο εύκολα. Τα εργαστηριακά περιβάλλοντα επίσης δίνουν τη δυνατότητα σε ένα μη συμμετοχικό παρατηρητή να χρησιμοποιεί σύγχρονο εξοπλισμό, όπως βιντεοκασέτες και μαγνητοφωνήσεις. Έτσι, οι περισσότερες μελέτες σε ένα τεχνητό εργαστηριακό περιβάλλον θα είναι δομημένες και θα είναι μη συμμετοχικές μελέτες (Bailey, K.D., *Methods of Social Research* (Collier-Macmillan, 1978). Δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί το γεγονός ότι η μελέτη περίπτωσης η οποία διεξάγεται με συμμετοχική παρατήρηση είναι σήμερα της μόδας. Αυτή η μορφή έρευνας είναι η κατεξοχήν κατάλληλη για πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ερευνητής της εκπαίδευσης. (Cohen & Manion, 1997). Η μέθοδος της μελέτης των περιπτώσεων είναι μία από τις αποτελεσματικότερες και πλέον αποδεκτές παγκοσμίως μεθόδους εκπαίδευσης, που καλύπτει το κενό που υπάρχει πάντοτε ανάμεσα στην πράξη και στη θεωρία. Ουσιαστικά, συμπληρώνει και ολοκληρώνει τη θεωρία, με συγκεκριμένα

παραδείγματα που παρουσιάστηκαν στον επαγγελματικό χώρο ή που αντιμετώπισαν επιχειρήσεις και οργανισμοί κατά τη λειτουργία τους. Η μέθοδος της μελέτης των περιπτώσεων πρωτοεμφανίστηκε στο Harvard Law School από τον Christopher Columbus Langdell και σήμερα είναι η βασικότερη μέθοδος διδασκαλίας στις Πανεπιστημιακές Νομικές Σχολές των ΗΠΑ. Βασίζεται στο ότι οι φοιτητές διδάσκονται το αμερικανικό δίκαιο με πραγματικά δεδομένα, μελετώντας πρωτογενές υλικό δικαστικών αποφάσεων, αντί να μελετούν απλά και μόνο θεωρητικές έννοιες και αφηρημένες περιλήψεις νόμων και κανόνων.

Η μέθοδος της μελέτης των περιπτώσεων αποσκοπεί στο να αναπτύξει στους εκπαιδευόμενους την ικανότητα της κριτικής σκέψης, με σκοπό να επιλύουν προβλήματα υψηλού βαθμού πολυπλοκότητας, αφού προηγουμένως αναλύσουν και αξιολογήσουν όλα τα δεδομένα. Τους βοηθάει να αποκτήσουν τις πρώτες εμπειρίες τους και τους προετοιμάζει στο να λαμβάνουν αποφάσεις, όταν βρεθούν στον επαγγελματικό χώρο. Με την επανάληψη της μεθόδου αποκτούν σταδιακά την ικανότητα για ορθολογική λήψη αποφάσεων. Οι περιπτώσεις για μελέτη παρουσιάζουν συγκεκριμένες καταστάσεις, πραγματικές ή φανταστικές, που συνήθως έχουν δημιουργηθεί ειδικά για εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρουσιάζουν επίσης και γεγονότα που έχουν συμβεί στον επαγγελματικό χώρο, σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, και αναφέρονται σε συγκεκριμένα προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά τη λειτουργία τους. Συνήθως οι περιπτώσεις αφορούν σε καθημερινά προβλήματα διαχείρισης, διοίκησης, ανάπτυξης, ανταγωνισμού, κοινωνικής παθογένειας, ανθρώπινου δυναμικού, κ.λπ. Οι περιπτώσεις για μελέτη κατηγοριοποιούνται σε απλές, σε σύνθετες και σε υψηλού βαθμού πολυπλοκότητας, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν, τα Προβλήματα που εμπεριέχουν, τη θεωρητική γνώση που απαιτείται για την ανάλυσή τους και τη συνθετότητα των παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να δοθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται. Για την ανάλυση, ανάπτυξη και επίλυση των περιπτώσεων απαιτείται βασική γνώση της θεωρίας που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Η γνώση αυτή συνήθως προέρχεται από την εκπαίδευση.

Ο βαθμός δυσκολίας κάθε περίπτωσης, (απλή, σύνθετη ή υψηλού βαθμού πολυπλοκότητας) προσδιορίζει συνήθως και το επίπεδο της γνώσης που απαιτείται για την επίλυσή της. Η μέθοδος της μελέτης των περιπτώσεων χρησιμοποιείται κυρίως για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Χρησιμοποιείται όμως και για λόγους έρευνας. Σε χώρες του εξωτερικού, όπου υπάρχει καλύτερη διασύνδεση των επιχειρήσεων και

οργανισμών με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συχνά, όταν εταιρείες θέλουν να διαπιστώσουν πώς θα αντιμετώπιζαν ένα συγκεκριμένο θέμα οι καταναλωτές-πελάτες τους ή ακόμη και το προσωπικό τους, περιγράφουν το πρόβλημα σε μορφή περίπτωσης και το αναθέτουν σε συγκεκριμένα τμήματα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπου δημιουργούνται ομάδες φοιτητών που το μελετούν και οι εταιρείες συλλέγουν, επεξεργάζονται και αξιοποιούν τις απαντήσεις τους! Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της μεθόδου μελέτης των περιπτώσεων είναι πολλά: Το βασικότερο είναι η κάλυψη του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Εφόσον η μέθοδος χρησιμοποιηθεί σωστά, διαπιστώνονται τα κενά που έχει αφήσει η εκπαίδευση συγκεκριμένων ενοτήτων. Διαπιστώνεται, δηλαδή, αν έχει εμπεδωθεί σωστά και καλά όλη η θεωρία. Με τη μέθοδο της μελέτης των περιπτώσεων βελτιώνονται οι δυνατότητες αλλά και οι ικανότητες αντίληψης, διάγνωσης, ανάλυσης και σύνθεσης προβλημάτων, επικοινωνίας, επιλογής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων και λήψης αποφάσεων των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν εμπειρίες. Μελετούν αναζητώντας ενδείξεις και αποδείξεις. Αυτοαξιολογούνται και αυτοβελτιώνονται. Αντιλαμβάνονται ότι οι απόψεις και οι θέσεις τους πρέπει να αιτιολογούνται και να τεκμηριώνονται. Μαθαίνουν να ακούνε και να σέβονται την άποψη και τη γνώμη των άλλων, να τη συγκρίνουν με τη δική τους, να δέχονται τα ουσιαστικά και να απορρίπτουν τα περιττά, να αντιλαμβάνονται την πραγματική διαφορά μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών απόψεων και τελικά να συναποφασίζουν ορθολογικά για τη βέλτιστη λύση. Αυτά τους βοηθούν στο να αποκτήσουν κριτική σκέψη. Επιπρόσθετα, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους, να διαπιστώνουν τις πραγματικές αιτίες που δημιούργησαν το πρόβλημα και να μη βλέπουν μόνο την αφορμή και την έκβασή του. Εξοικειώνονται με την πολυπλοκότητα των προβλημάτων της καθημερινότητας και της πραγματικότητας του επαγγελματικού χώρου. Επειδή η μελέτη των περιπτώσεων γίνεται συνήθως από ομάδες εκπαιδευομένων, κατά την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων, τα μέλη των ομάδων έρχονται σε επαφή με άλλες προσωπικότητες, με διαφορετικούς χαρακτήρες, νοοτροπίες και συμπεριφορές και με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσουν και καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες. Μαθαίνουν να συνεργάζονται ακόμη και με χαρακτήρες που δεν επιθυμούν ή που τους είναι αδιάφοροι, κάτι που συμβαίνει συχνά και στον επαγγελματικό χώρο. Μαθαίνουν επίσης από τα λάθη των άλλων και τα δικά τους. Αναλύουν, κατανοούν, αξιολογούν ιδέες, απόψεις και εναλλακτικές προτάσεις βάζοντας τον εαυτό τους «μέσα στην ομάδα» και «μέσα στο πρόβλημα»

που αυτό αντιμετωπίζει. Με την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, πληροφοριών και εμπειριών παράγεται πρωτογενής γνώση που προσομοιάζει με τις καταστάσεις που εμφανίζονται σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες στον επαγγελματικό χώρο των επιχειρήσεων και οργανισμών. Τα οφέλη για τους εκπαιδευόμενους προσδιορίζονται από τα εφόδια που αποκτούν για να αντιμετωπίζουν στο μέλλον ανάλογες καταστάσεις, να συνεργάζονται, να ακούνε, να δέχονται και να σέβονται τις ιδέες, τις απόψεις και τις προτάσεις των άλλων, να διαπραγματεύονται, να πείθουν, να διαχειρίζονται και να επιλύουν συγκρούσεις, να παίρνουν ατομικές και να συμμετέχουν σε ομαδικές αποφάσεις. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, υπάρχει μια πραγματική εμπειρία διαλόγου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αντί του κλασικού μονολόγου της παράδοσης. Θα πρέπει να προσεχθεί όμως ιδιαίτερα η περίπτωση των διαφωνιών που μπορεί να προκύψουν μεταξύ των μελών των ομάδων, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν δυσάρεστες καταστάσεις.

Για το λόγο αυτόν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την εμπειρία να ελέγχει ανά πάσα στιγμή τις δυναμικές της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Η μελέτη μιας περίπτωσης γίνεται συνήθως με την επίδοση από τον εκπαιδευτικό στους εκπαιδευόμενους μιας περιγραφής, μιας κατάστασης ή ενός γεγονότος που παρουσιάστηκε στον επαγγελματικό χώρο, σε μια επιχείρηση ή σε έναν οργανισμό και τους ζητείται, αφού τη μελετήσουν, να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτημάτων που ακολουθούν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μοιράσει το τμήμα των εκπαιδευομένων σε ομάδες ή να αφήσει τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν μόνοι τους πώς θα σχηματίσουν ομάδες. Μπορεί επίσης να μοιράσει, αναθέσει και ρόλους σε άτομα ή σε ομάδες ακόμη και με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ομάδες είναι σκόπιμη και προτιμητέα. Η μελέτη μιας περίπτωσης μπορεί να γίνει μέσα στην αίθουσα την ώρα της διδασκαλίας, σε ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο και στη συνέχεια να γίνει συζήτηση για παρουσίαση των αποτελεσμάτων ατομικά ή ομαδικά, προφορικά ή με γραπτή αναφορά. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει συνήθως τους εκπαιδευόμενους, αναλύοντας κάποια στοιχεία ή τους καθοδηγεί με τρόπο που θα τα αναλύσουν μόνοι τους. Μπορεί επίσης κάθε ομάδα ή άτομο, αφού μελετήσει την περίπτωση, να απαντήσει σε διαφορετικό ερώτημα ή ερωτήματα και στη συνέχεια να ακολουθήσει διάλογος ανάμεσα στις ομάδες ή/και στα άτομα. Για περιπτώσεις που απαιτούν περισσότερο χρόνο μελέτης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αφήσει αρκετό χρόνο για μελέτη (π.χ. μία εβδομάδα, δέκα ή δεκαπέντε ημέρες, έναν ή δύο μήνες, κ.λπ.) και να ζητήσει καλή

προετοιμασία για παρουσίαση σε συγκεκριμένη ημερομηνία. Μπορεί να ζητήσει επίσης και γραπτή εργασία από κάθε ομάδα ή από κάθε εκπαιδευόμενο. Σε περίπτωση που οι απαντήσεις δίνονται από ομάδα, επιλέγεται συνήθως για όλα τα θέματα ένας εκπρόσωπός της ή για κάθε θέμα διαφορετικός εκπρόσωπος. Συνήθως η ομάδα επιλέγει τον εκπρόσωπο ή τους εκπροσώπους της. Η παρουσίαση της περίπτωσης και των συμπερασμάτων πρέπει να είναι σύντομη και να προκαλεί το ενδιαφέρον για περαιτέρω συζήτηση. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη της περίπτωσης πρέπει να ερμηνεύονται με βάση τη θεωρία ή τις θεωρίες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοούν τις έννοιες και να αποκτούν γνώσεις αλλά και δεξιότητες για περαιτέρω χειρισμούς όμοιων καταστάσεων.

Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μελετήσουν προσεκτικά την περίπτωση, να την κατανοήσουν, να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν τα γεγονότα, να επιλέξουν τα σημαντικά στοιχεία της, να τα αναλύσουν κάνοντας ουσιαστικά διαγνωστική και στη συνέχεια να τα συνθέσουν, ώστε να προετοιμάσουν εναλλακτικές λύσεις και κριτήρια επιλογής για την επικρατέστερη λύση, την οποία και θα προτείνουν. Είναι ιδιαίτερα σκόπιμο και σημαντικό κατά την παρουσίαση να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν και ανέλυσαν τα δεδομένα, ώστε να καταλήξουν στην απάντηση που παρουσιάζουν και να τεκμηριώσουν γιατί αυτή η λύση είναι η καλύτερη. Είναι επίσης σκόπιμο και σημαντικό να αναφέρουν γιατί απέρριψαν τις υπόλοιπες εναλλακτικές λύσεις και να υιοθετούν τρόπους-μεθόδους εφαρμογής της λύσης που προτείνουν. Σε κάθε περίπτωση δε, να αναλύεται το κόστος και η ωφέλεια.

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να κατανοήσουν, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να αποφασίσουν, να προτείνουν και οπωσδήποτε να τεκμηριώσουν. Είναι δυνατόν τα άτομα ή οι ομάδες, μετά την επεξεργασία της περίπτωσης που τους δόθηκε για μελέτη, να καταλήξουν σε διαφορετικές μεταξύ τους απαντήσεις για τα ίδια θέματα. Αυτό είναι εν μέρει φυσικό, αφού θα διαφέρουν οι εμπειρίες, ο τόπος, ο χρόνος, η πίεση, το κλίμα, οι απόψεις, οι υποχρεώσεις προς αλλήλους και προς τρίτους, οι τάσεις, οι προοπτικές, οι προσωπικότητες των εμπλεκομένων, οι συγκυρίες και τόσα άλλα πράγματα που κάνουν ζωντανές τις στιγμές, έτσι όπως τις έζησε ο καθένας χωριστά που μελέτησε την περίπτωση. Αυτές είναι και οι παράμετροι που κάνουν τις απαντήσεις να είναι αληθινές/πραγματικές. Επισημαίνεται ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό χώρο και τις δραστηριότητες των επιχειρήσεων και οργανισμών αλλάζουν με τον καιρό και παλιές λύσεις που δόθηκαν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, μπορεί να γίνουν χρήσιμες εμπειρίες, αλλά

ποτέ δεν μπορούν να αποτελέσουν συστηματικές και καθορισμένες απαντήσεις σε προβλήματα του παρόντος ή του μέλλοντος. Ως εκ τούτου, η διαχρονικότητα των περιπτώσεων δεν θα πρέπει να περιορίζει τη δημιουργική φαντασία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, που οφείλουν να αναζητήσουν λύσεις με βάση τα πλέον πρόσφατα δεδομένα, συνυπολογίζοντας τους παράγοντες που διαχρονικά μεταβάλλονται, χωρίς όμως να εγκλωβίζονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο της εποχής της περίπτωσης που μελετούν (Βιταντζάκης, 2010).

3.3 Πιθανά πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης

Οι μελέτες ατομικής περίπτωσης έχουν μία σειρά από πλεονεκτήματα που τις κάνουν ελκυστικές στους ερευνητές ή σε αυτούς που ασχολούνται με την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι,

1. Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι, κατά παράδοξο τρόπο, "ισχυρά στην πραγματικότητα", αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν. Αντιθέτως, άλλα ερευνητικά δεδομένα είναι συχνά "αδύναμα στην πραγματικότητα", αλλά επιδέχονται εύκολη οργάνωση. Αυτή η ιδιότητα του ισχυρού στην πραγματικότητα οφείλεται στο ότι οι μελέτες περίπτωσης είναι ρεαλιστικές και συγκρατούν την προσοχή σε αρμονία με την εμπειρία του ίδιου του αναγνώστη, και έτσι παρέχουν μία "φυσική" βάση για γενίκευση.
2. Οι μελέτες περίπτωσης επιτρέπουν γενικεύσεις είτε σχετικά με μία περίπτωση είτε από μία περίπτωση σε μια τάξη περιπτώσεων. Η ιδιαίτερη δύναμή τους έγκειται στην προσοχή που δίνουν στη λεπτομέρεια και στη πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης.
3. Οι μελέτες περίπτωσης αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών. Παρακολουθώντας προσεκτικά τις κοινωνικές καταστάσεις, οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να εκφράσουν ως ένα βαθμό τις συμφωνίες ή τις συγκρούσεις ανάμεσα στις απόψεις των συμμετοχόντων. Οι καλύτερες μελέτες περίπτωσης καταφέρνουν να στηρίξουν εναλλακτικές ερμηνείες.
4. Οι μελέτες περίπτωσης, αν τις δούμε ως προϊόντα, μπορεί να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί και τα

περιβάλλοντα είναι ποικίλα και πολύπλοκα, το να υπάρχει μία πηγή δεδομένων για ερευνητές και χρήστες των οποίων οι σκοποί μπορεί να διαφέρουν από τους δικούς μας έχει εμφανή αξία.

5. Οι μελέτες περίπτωσης είναι "ένα βήμα προς τη δράση". Ξεκινάνε μέσα σε έναν κόσμο δράσης και συνεισφέρουν σε αυτόν. Η ενορατική γνώση τους μπορεί να ερμηνευθεί με άμεσο τρόπο και να τεθεί σε χρήση: για την αυτό-ανάπτυξη του προσωπικού ή μεμονωμένων ατόμων, για την ανάδραση που προέρχεται μέσα από τους ίδιους τους θεσμούς, για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην εκπαιδευτική πολιτική.
6. Οι μελέτες ατομικής περίπτωσης παρουσιάζουν τα δεδομένα έρευνας ή αξιολόγησης σε μορφή που είναι περισσότερο προσβάσιμη εν σχέσει με άλλα είδη ερευνητικών εκθέσεων, παρ' ότι αυτή η αρετή συνήθως έχει σε ένα βαθμό ως τίμημα την έκτασή τους. Η γλώσσα και η μορφή της παρουσίασης είναι, ελπίζουμε, λιγότερο εσωτερική και λιγότερο εξαρτώμενη από την εξειδικευμένη ερμηνεία απ' ότι συμβαίνει με τις παραδοσιακές ερευνητικές εκθέσεις. Η μελέτη περίπτωσης έχει τη δυνατότητα να εξυπηρετεί πολλά είδη κοινού. Μειώνει την εξάρτηση του αναγνώστη από ανομολόγητες αδήλωτες υποθέσεις και κάνει προσβάσιμη την ίδια την ερευνητική διαδικασία. Επομένως, οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να συνεισφέρουν στον «εκδημοκρατισμό» της λήψης αποφάσεων (και της ίδιας της γνώσης). Στην καλύτερη περίπτωση, επιτρέπουν στους αναγνώστες να κρίνουν οι ίδιοι τις προεκτάσεις μιας μελέτης (Cohen & Manion, 1997).

3.4 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας. Οι συνεντεύξεις «φωτίζουν», δηλαδή επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Μια συνέντευξη μπορεί, ωστόσο, να είναι και το μέσο για τη

βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων για τους λόγους που απάντησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο. Γενικά, η συνέντευξη στηρίζεται στην ελεύθερη κι ανοιχτή επικοινωνία, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και ως τεχνική άντλησης δεδομένων βοηθά τον ερευνητή όχι απλώς να πλησιάζει εις βάθος το θέμα του, αλλά και να αξιοποιεί εμπειρίες και συναισθήματα, και γενικά, συναισθηματικού τύπου δεδομένα. Με άλλα λόγια, η συνέντευξη είναι ένας τρόπος για να ανακαλύψει ο ερευνητής τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι ερωτώμενοι. Ως εργαλείο έρευνας παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, διότι δίνει ευκαιρίες να διευκρινιστούν κάποιες απαντήσεις, να γίνουν επιπλέον ερωτήσεις, δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα για εμβάθυνση, όπου ήταν αδιευκρίνιστα όσα λέχθηκαν, και λόγω της αμεσότητάς της βρίσκει, συνήθως, μεγάλη αποδοχή από τους συμμετέχοντες σε μια έρευνα. Η ερευνητική συνέντευξη ορίζεται ως η συζήτηση δύο ατόμων η οποία αρχίζει με πρωτοβουλία του συνεντευκτή και στόχο έχει τη συλλογή πληροφοριών, στοιχείων και ερευνητικών δεδομένων σχετικών με το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας. Διαφέρει ουσιαστικά από την καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων σε ερωτηματολόγιο, ενώ παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα της δυνατότητας εμβάθυνσης και επέκτασης των ερωτήσεων. Οι στόχοι που μπορεί να εξυπηρετήσει η συνέντευξη είναι οι εξής. Η χρήση της ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών και δεδομένων της έρευνας, η χρήση της για τη δημιουργία, την υπόδειξη ή τον έλεγχο υποθέσεων και τέλος η συνδυασμένη με άλλες μεθόδους έρευνας χρήση της (Cohen & Manion, 1994).

Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται για να συλλεχθούν και να παραχθούν κυρίως ποιοτικά δεδομένα σε βάθος, πράγμα που δε μπορεί να γίνει με τα ερωτηματολόγια και μέσα από τις διαδικασίες της ποιοτικής έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ο μεγάλος βαθμός προσαρμοστικότητας που παρουσιάζει. Ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει συναισθήματα κίνητρα και απόψεις που δε θα μπορούσε μέσα από ένα ερωτηματολόγιο. Ακόμη και μέσα από τον τόνο της φωνής, τις εκφράσεις του προσώπου του ερωτώμενου ο ερευνητής μπορεί να έχει επιπρόσθετα στοιχεία (Bell, 1997). Ως μειονεκτήματα των συνεντεύξεων παρουσιάζεται το αυξημένο κόστος τους λόγω της χρήσης αρκετών ερευνητών, ο αυξημένος χρόνος που απαιτείται και η αυξημένων απαιτήσεων διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των ανοιχτών ερωτήσεων (Openheim, 2005). Η συνέντευξη θεωρείται από τα εγκυρότερα ερευνητικά μέσα. Υπάρχουν τρία είδη συνεντεύξεων σε σχέση με τον τρόπο με τον

οποίο οργανώνεται και διεξάγεται. Η **δομημένη συνέντευξη** στην οποία οι ερωτήσεις είναι αυστηρά καθορισμένες και μέσα από έναν κατάλογο προετοιμασμένων ερωτήσεων από τον οποίο δε μπορεί να παρεκκλίνει οι ερωτήσεις τίθενται στον ερωτώμενο χωρίς καμία παρέκκλιση. Η **μη δομημένη ή μη κατευθυνόμενη ή ανοιχτή συνέντευξη**, στην οποία ο συνεντευκτής επεμβαίνει ελάχιστα, και παρέχεται μεγάλη ελευθερία απαντήσεων στον ερωτώμενο, και η ημιδομημένη συνέντευξη στην οποία παρέχεται σημαντική ελευθερία στον συνεντευκτή και μπορεί να τροποποιήσει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τη διαδικασία (Verma & Mallick, 2004, Παρασκευόπουλος, 1994). Η **ελεύθερη συνέντευξη** παίρνει διάφορες μορφές και παρέχει «βαθμούς ελευθερίας» στον συνεντευκτή να κινείται από ένα αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο κίνησης, μέχρι την απόλυτη ελευθερία κινήσεων. Στα πλαίσια αυτά κινείται και ο βαθμός έκτασης της δόμησης σε μια κλίμακα από την απόλυτα τυποποιημένη, μέχρι την απόλυτα ελεύθερη συνέντευξη (Δημητρόπουλος, 1994).

Στην πλήρως δομημένη συνέντευξη το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι αυστηρά καθορισμένα από πριν και πρέπει να τηρούνται από τον συνεντευκτή. Η συνέντευξη αυτή στηρίζεται σε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, όμοιο με αυτό που χρησιμοποιείται και στην περίπτωση των ποσοτικών μεθόδων και που συμπληρώνει ο ίδιος ο ερωτώμενος. Οι ερωτήσεις και η σειρά τους στην περίπτωση αυτή είναι κλειστού τύπου και αυστηρά δομημένες, πολύ αναλυτικές και συγκεκριμένες (Κυριαζή, 2001, Patton, 2002). Οι απαντήσεις περιορίζονται αποκλειστικά σε αυτά που ρωτά ο συνεντευκτής, χωρίς δυνατότητα να παρεκκλίνει ο ερωτώμενος. Με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής επιδιώκει να μειώσει τις διαφορές στον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις (οι οποίες πρέπει να ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από τους ερωτωμένους), για να έχει παραπλήσιες και συγκρίσιμες ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις αυτού του τύπου χρησιμοποιούνται στις περιπτώσεις της δειγματοληπτικής έρευνας στις οποίες θα χρησιμοποιηθεί στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις. Για να μπορέσουν να αναλυθούν στατιστικά τα δεδομένα αυτά απαιτείται να υπάρχει ομοιομορφία ως προς την ερμηνεία των ερωτήσεων από τους ερωτώμενους (Κυριαζή, 2001). Το είδος αυτό της συνέντευξης είναι κατάλληλο για μεγάλης κλίμακας έρευνες με κύριο στόχο τη «μαζική» συλλογή δεδομένων (Openheim, 2005)

3.5 Η συνέντευξη στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας

Σε κάθε έρευνα ο ερευνητής χρειάζεται να κάνει μια αρχική αλλά βασική μεθοδολογική επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και στην ποιοτική προσέγγιση (ή και στον συνδυασμό τους) για να ερευνήσει το θέμα του. Υπενθυμίζουμε ότι η ποσοτική προσέγγιση είναι εκείνη που επιτρέπει να μάθουμε «τι συμβαίνει;» ενώ η ποιοτική επιτρέπει να εξετάσουμε το «γιατί συμβαίνει;». Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird, & συν., 1999: 320). Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση κι ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων, αφού πρώτα συλλέξουμε, κατηγοριοποιήσουμε και αξιολογήσουμε τα δεδομένα μας. Την επιλέγουμε όταν μας ενδιαφέρει να κάνουμε βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών. Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων δε μπορούν να δώσουν τις πλούσιες περιγραφές και ερμηνείες που απαιτούνται, για να γίνουν κατανοητά όλα τα παραπάνω, και ειδικά η εμπειρία.

Η συνέντευξη είναι μια πολύ συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα. Εκτιμάται ότι το 90% των κοινωνικών ερευνών χρησιμοποιούν τις συνεντεύξεις, με κάποιον τρόπο, για να συλλέξουν τα δεδομένα τους ή ένα μέρος αυτών.

3.6 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποστέλλεται ταχυδρομικά, ή να δίδεται προσωπικά στους πιθανούς συμμετέχοντες (η συμπλήρωσή του μπορεί να γίνει είτε στον ίδιο χώρο, είτε να αποσταλλεί από τους συμμετέχοντες στον ερευνητή). Χρησιμοποιείται και στις συνεντεύξεις, όπου συμπληρώνεται από τον ερευνητή με βάση τις απαντήσεις του συμμετέχοντα.

Στάδια κατασκευής ερωτηματολογίου και εκτέλεσης έρευνας:

1. Σχεδιασμός

Ορισμός ερευνητικού προβλήματος

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Κατάλογος μεταβλητών

Λειτουργικός προσδιορισμός μεταβλητών

2. Προσδιορισμός δείγματος

Ορισμός πληθυσμού

Εντοπισμός υπο-ομάδων

Σχέδιο πρόσβασης

Χαρακτηριστικά του δείγματος που επηρεάζουν την ακρίβεια των απαντήσεων και το βαθμό ανταπόκρισης

3. Κατασκευή ερωτηματολογίου

Μορφή ερωτήσεων

Διάταξη ερωτήσεων

Ενότητες

4. Συλλογή δεδομένων

Οδηγίες/συνοδευτική επιστολή

Εκπαίδευση βοηθών

Οδηγίες επίδοσης

5. Κωδικοποίηση

6. Ανάλυση

7. Συγγραφή αναφοράς

Σχεδιασμός: βοηθητικό είναι να γίνει ένα προσχέδιο του ερωτηματολογίου για να αποφασιστεί ποιά θέματα θα περιλαμβάνονται σε αυτό.

Προσδιορισμός δείγματος: αξιολόγηση χαρακτηριστικών του δείγματος. Σημαντικό για την εκτίμηση της δυνατότητας πρόσβασης, της ικανότητας κατανόησης των ερωτήσεων από τα μέλη του δείγματος και της πιθανότητας επιστροφής άρτια συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Κατασκευή ερωτηματολογίου: η μορφή και διάταξη των ερωτήσεων θα πρέπει να είναι συμβατή με τους στόχους της έρευνας. Επιλογή αριθμού και τύπου ερωτήσεων που θα θεωρηθούν κατάλληλες για τη λήψη των πληροφοριών που είναι αναγκαίες (πχ επιλογή κλίμακας μέτρησης, αριθμού ερωτήσεων που χρειάζονται για να καλυφθεί επαρκώς κάποιο θέμα, σειρά παρουσίασης θεμάτων κλπ).

Συλλογή δεδομένων: απαραίτητη η συνοδευτική επιστολή (ποιοί είμαστε και ποιός είναι ο σκοπός της έρευνας κλπ) και οι οδηγίες συμπλήρωσης (καλό είναι να υπάρχουν επάνω στο ερωτηματολόγιο).

Πρωτόκολλο επίδοσης: στην περίπτωση της ταχυδρομικής αποστολής προσδιορίζει το περιεχόμενο της επιστολής και τη σύνταξη γραπτών οδηγιών. Στην περίπτωση που το ερωτηματολόγιο δίνεται από τον ερευνητή περιλαμβάνει πληροφορίες για τα υλικά που θα χρειαστούν για τη συλλογή των δεδομένων, οδηγίες για την καταγραφή των απαντήσεων, κατάλογος με επιτρεπτές απαντήσεις σε τυχόν απορίες, περιγραφή της διαδικασίας που διαβάζεται πριν την επίδοση των εντύπων, ώστε να ενημερωθεί ο ερωτώμενος για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει.

Στο τελικό στάδιο της διαδικασίας, το ερωτηματολόγιο επιδίδεται δοκιμαστικά σε ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό του υπό μελέτη πληθυσμού. Αυτή η διαδικασία μπορεί να συνιστά μία **πilotική έρευνα**, όπου ακολουθείται το πρωτόκολλο της κύριας έρευνας. [εξετάζονται ελλείψεις, παρανοήσεις ή κενά, πώς απάντησαν οι συμμετέχοντες αλλά και ψυχομετρικές ιδιότητες όπως αξιοπιστία κλπ. Μπορεί να περιλαμβάνονται επιπλέον ερωτήσεις για τη διαδικασία και το ερωτηματολόγιο].

Εναλλακτικά, το ερωτηματολόγιο μπορεί να δοθεί σε ένα μικρότερο αριθμό ατόμων (focus groups), και να ακολουθήσει μία **εστιασμένη συζήτηση** (focus group discussion).[συμμετέχει και ο ερευνητής στη διαδικασία και καταγράφει απορίες, αντιδράσεις σχετικά με όλη τη διαδικασία κλπ].

3.7 Μορφή ερωτήσεων και δομή ερωτηματολογίου

Η χρήση του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στην συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, οι απαντήσεις στις οποίες θα χρησιμοποιηθούν (μέσω της κωδικοποίησης και των αναλύσεων) για να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας.

Τύποι ερωτήσεων:

A) κλειστές ερωτήσεις

Επιλογή μιας συγκεκριμένης απάντησης πχ ‘ναι’, ‘όχι’, ‘δεν γνωρίζω’, ‘δεν απαντώ’. Δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η κωδικοποίηση είναι ευκολότερη για τον ερευνητή, αλλά και η επιλογή είναι ευκολότερη για κάποιους ερωτώμενους, σε σχέση με την απάντηση ανοιχτών ερωτήσεων.

Ανάλογα με τον τύπο δεδομένων που θέλουμε να λάβουμε οι ερωτήσεις μπορεί να έχουν τη μορφή ονομαστικής, τακτικής ή κλίμακας ίσων διαστημάτων.

B) ανοιχτές ερωτήσεις

Συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Η κατασκευή τους είναι ευκολότερη σε σχέση με τις κλειστές ερωτήσεις, αλλά η κωδικοποίηση των δεδομένων είναι πολύ περισσότερο επίπονη και χρονοβόρα.

Γ) κλίμακες

Επιλογή της απάντησης σε μία πρόταση από διαβαθμισμένη κλίμακα, πχ ‘διαφωνώ απόλυτα’ – ‘συμφωνώ απόλυτα’ (ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ,

ΕΚ ΤΩΝ ΥΣΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ).

3.8 Έρευνα για τις μορφές λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο Αγίας Μαρίνας Κάσου: εισαγωγικά σχόλια και επεξηγήσεις –θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του, καθώς οι σχέσεις αυτές φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Επισημαίνεται, λοιπόν, η αξία, όχι μόνο της σύγκλισης των απόψεων του σχολείου και της οικογένειας, αλλά και της δημιουργίας δυνατών και θετικών επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ τους που να στοχεύουν στην όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη συνεργασία τους.

Στα πλαίσια αυτά, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για τη βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ενεργός ανάμειξη των γονιών και κηδεμόνων στα σχολεία των παιδιών τους. Οι προσπάθειες αυτές έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές στις

στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως επίσης και στις αντιλήψεις τους για συγκεκριμένες πρακτικές, μορφές και επίπεδα εμπλοκής και συμμετοχής των γονιών στο σχολείο (Συμεού, 2003).

Οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών είναι οι γονείς και ο ρόλος τους αυτός είναι πολύ σημαντικός για τη μάθηση και την επιτυχία τους. Όταν μάλιστα οι γονείς συνεργάζονται με όλους τους άλλους φορείς που συμμετέχουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών, επιτυγχάνονται τα καλύτερα αποτελέσματα. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς που έχουν αναλάβει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή την ευθύνη και την εποπτεία για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Οι ρόλοι των δύο αυτών θεσμών δεν φαίνεται να συγκρούονται, απεναντίας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι επειδή ακριβώς στη ζωή του παιδιού συνυπάρχει το σχολείο με την οικογένεια για εννιά χρόνια τουλάχιστον, η συνεργασία αυτή θεωρείται απαραίτητη, ώστε αφενός μεν να παρατηρούνται προβλήματα σύγκρουσης ρόλων και ασυνέχειες στις κοινωνικές απαιτήσεις και στα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλουν οι δύο φορείς, αφετέρου δε να έχουμε τα καλύτερα αποτελέσματα στις διαδικασίες που έχουν αναλάβει, προς όφελος πάντα του παιδιού.

Η εμπειρία μέχρι σήμερα στην Ελλάδα, αν και δεν υπάρχουν πολλές σχετικές έρευνες, έχει δείξει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Συνήθως οι προσεγγίσεις των δύο φορέων παίρνουν τη μορφή τυπικών σχέσεων στα πλαίσια συγκεκριμένων υποχρεώσεων (ενημερώσεις γονέων από το νηπιαγωγείο ή συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις). Η ανάμειξη της οικογένειας στην εκπαίδευση συνήθως αρχίζει να εμφανίζεται στο δημοτικό σχολείο και περιορίζεται στην παρακολούθηση των εργασιών που θα πρέπει να ετοιμάσει το παιδί στο σπίτι.

Μόνο μια μειοψηφία γονέων συμμετέχει σε δραστηριότητες, όπως λ.γ παρακολούθηση συνεδριάσεων του συμβουλίου του τοπικού σχολείου ή σύσταση επιτροπών για την επεξεργασία και την προώθηση θεμάτων που αφορούν το σχολείο. Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά αυτή την αλληλεπίδραση νηπιαγωγείου και οικογένειας

Έννοια, σημασία και μορφές γονεϊκής εμπλοκής/συμμετοχής

Η προσπάθεια πολλών γονέων να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί σύγχρονο ή μόνο ελληνικό φαινόμενο. Διαχρονικά, οι περισσότεροι γονείς, επιδεικνύουν αυτή την επιδίωξη που απορρέει από το αυξημένο ενδιαφέρον τους για ευόδωση των εκπαιδευτικών προσπαθειών των παιδιών τους, επειδή γνωρίζουν ή αντιλαμβάνονται ότι η συμβολή τους έχει ευεργετικά αποτελέσματα, καθώς συμπληρώνει τα κενά του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. (Phillips, 2009).

Η συμμετοχή των γονέων εκτείνεται, κατά κύριο λόγο, σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αποτελούν οι φροντίδες για την υλική υποστήριξη των παιδιών και περιλαμβάνει την ενδυμασία, την διατροφή, τη μεταφορά και τον εφοδιασμό των παιδιών με χαρτζιλίκι, σχολικά είδη, γραφική ύλη κ. λ. π (Σταμάτης & Πανταζής, 1996, Σταμάτης, 1998). Το δεύτερο αφορά τη διδακτική προετοιμασία στο σπίτι , η οποία διαρκεί συχνά όσο η μελέτη των παιδιών (διάβασμα, γράψιμο), καθώς και την ηθική υποστήριξη των παιδιών να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση και θάρρος σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, αποδίδοντας τα βέλτιστα. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσονται και οι παρεμβάσεις των γονέων σε περιπτώσεις δημιουργίας ηθικής ή σωματικής βλάβης στα παιδιά τους. Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων διαφοροποιείται και κυμαίνεται μεταξύ άλλων, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, το κοινωνικό -οικονομικό επίπεδο των γονέων, τη σειρά γέννησης του παιδιού, τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει και την ιδιοσυγκρασία του ή ακόμη και την προσωπικότητα ή τις ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονέων. Έτσι, συνήθως, παρατηρείται έντονο γονεϊκό ενδιαφέρον στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς το παιδί εισέρχεται στο πρωτόγνωρο περιβάλλον της τυπικής εκπαίδευσης (Goldberg, 1997) (Σταμάτης, 2013).

Η Συνεργασία με τους γονείς

Η συνεργασία του προσωπικού του Νηπιαγωγείου με τους γονείς του παιδιού είναι επίσης αναγκαία και απαραίτητη , επειδή τα παιδιά περνούν πολλές ώρες μακριά από το σπίτι τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι μητέρα-πατέρας όμως, του

παιδιού δεν είναι πάντοτε σε θέση να γνωρίζει ποια σχέση μπορεί να έχει η συμπεριφορά του παιδιού με τις οικογενειακές συνθήκες. Η επικοινωνία και η συνεργασία της νηπιαγωγού με τους γονείς και η σχετική κατατόπιση της πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού θα συμβάλλει να βοηθήσει θετικά το παιδί.

Αυτή η συνάφεια και η συνεργασία των γονιών με το επιστημονικό προσωπικό συμβάλλει ακόμα και στην επιμόρφωση των γονιών σε πολλά ζητήματα της αγωγής του παιδιού τους. Ενημερώνονται και μπορούν και εξηγούν τις αντιδράσεις του παιδιού και να του συμπεριφέρονται ανάλογα. Η διαφώτιση των γονιών συμβάλλει ακόμα και στο να εισχωρήσουν καινούριες και πιο πολιτισμένες αντιλήψεις μέσα στην οικογένεια, να ανεβάσουν την πνευματική στάθμη των γονιών, γεγονός που θα συμβάλλει στο να δημιουργηθούν και αρμονικότερες οικογενειακές σχέσεις, με πολύ ευεργετικό ψυχολογικό αντίκτυπο και στο ίδιο το παιδί. Ο εκπαιδευτικός κατά συνέπεια οφείλει να δημιουργεί μια ανοιχτή επικοινωνία που πρέπει να ξεκινάει πριν ακόμη αρχίσει η σχολική χρονιά, κατά την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο. Στην πρώτη προσωπική συνάντηση με τους γονείς του κάθε παιδιού, ο εκπαιδευτικός, με μορφή συνέντευξης, συλλέγει πληροφορίες που αφορούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού (προτιμήσεις, συνήθειες, ευαισθησίες, προηγούμενες εμπειρίες), το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα δίνει πληροφορίες στους γονείς για τη λειτουργία και τους στόχους του νηπιαγωγείου και τους διαβεβαιώνει για την ασφάλεια και την φροντίδα του παιδιού. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πρέπει να συνεχίζει να διατηρεί μια προσωπική σχέση με τους γονείς του κάθε παιδιού, ανταλλάσσουν απόψεις για την εξέλιξη του και παίρνουν από κοινού αποφάσεις για την αντιμετώπιση θεμάτων που μπορεί να προκύψουν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσκαλεί τους γονείς στην τάξη, οργανώνοντας ομαδικές συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση, την ανταλλαγή απόψεων αλλά και τη γνωριμία μεταξύ των γονιών.

Οι γονείς δένονται ταυτόχρονα με τον θεσμό του νηπιαγωγείου, εκτιμούν βαθύτερα το τι στην πραγματικότητα προσφέρει τόσο στους ίδιους όσο και στο παιδί τους. Η συνειδητοποίηση αυτής της συμπεριφοράς τους κάνει πιο πρόθυμους να επιθυμούν να συμπαρασταθούν στο έργο με πολλούς τρόπους. Προσφέρουν, πχ την οικονομική τους ενίσχυση ή τις εθελοντικές τους υπηρεσίες. Η συνεργασία αυτή με την οποιαδήποτε μορφή επιπλέον, βοηθά και στην εναρμόνιση των πρακτικών που ακολουθούνται στο οικογενειακό περιβάλλον και στο νέο περιβάλλον του παιδιού. Ευαισθητοποιεί και αυξάνει το ενδιαφέρον των γονέων για τα δρώμενα το

νηπιαγωγείου, δίνει ευκαιρίες να ενημερωθούν για παιδαγωγικές αντιλήψεις και για τη μεγάλη σημασία που έχουν τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου για τη μετέπειτα σχολική και μελλοντική του ζωή.

Η Συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων

Όπως αναφέρεται και στον Οδηγό Νηπιαγωγού, είναι σημαντικό να δίνονται στους γονείς ευκαιρίες να συμμετέχουν στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, προσφέροντας εθελοντική βοήθεια. Όταν οι γονείς συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τα παιδιά επωφελούνται με πολλούς τρόπους. Ένας επιπλέον ενήλικος στην αίθουσα σημαίνει περισσότερες δυνατότητες για προσωπική προσέγγιση του κάθε παιδιού. Επίσης τα παιδιά νιώθουν υπερήφανα βλέποντας τους γονείς τους να συμμετάσχουν (Dodge & Colker, 1998).

Επέκταση της συνεργασίας με το σπίτι για την προώθηση της μάθησης των παιδιών εκτός σχολικού πλαισίου

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού αναφέρεται πως στο πλαίσιο της ανάπτυξης συστηματικής και δημιουργικής συνεργασίας με τους γονείς συμβάλλει θετικά οι εκπαιδευτικοί να τους προτρέπουν να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο και να τους καλούν να μοιράζονται μαζί τους αυτές τις εμπειρίες. Τους προτείνουν να προκαλούν τα παιδιά να παρατηρούν και να σχολιάζουν τον κόσμο γύρω τους, ενθαρρύνοντας τα να ρωτούν και να διατυπώνουν υποθέσεις και προβλέψεις για τα φαινόμενα και τις καταστάσεις που συναντούν.

Όλοι οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να επιτυχάνουν. Είναι αλήθεια ότι για πολλούς γονείς επιτυχία στο επίπεδο του νηπιαγωγείου σημαίνει γρήγορη κατάκτηση πάγιων μαθησιακών επιδιώξεων, όπως είναι το αλφάβητο, η αρίθμηση και η ανάγνωση. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να πείσουν τους γονείς ότι καλύτερο για τα παιδιά τους, για την παιδική τους ηλικία και για το μέλλον τους είναι να ακολουθήσουν ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα που σέβεται τον τρόπο που σκέφτονται και που μαθαίνουν, τους προσωπικούς τους ρυθμούς, τις κλίσεις και τα

ενδιαφέροντά τους. Μπορούν ακόμη να του προτείνουν να επιχειρήσουν μαζί αντίστοιχες δραστηριότητες. Συνοπτικά, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι γονείς μπορούν να είναι πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, όπως επίσης και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, από την πλευρά τους, να στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση που θα αναπτύξουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι. Αρκεί να βρεθούν τα κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης.

3.9 Ιστορικά στοιχεία για την Κάσο

Η Κάσος είναι ελληνική νήσος του νότιου Αιγαίου και το νοτιότερο από τα Δωδεκάνησα. Βρίσκεται ανάμεσα στην Κρήτη και την Κάρπαθο. Περιστοιχίζεται στο βόρειο τμήμα του από μικρά νησιά, τα Κασονήσια, τα οποία ο Στράβων εξαρτά από την Κάσο ως «εγγύς και υπήκοοι». Από τα ΒΔ συναντάμε τη Λύτρα, τα Πεντηκονήσια, τα Αρμάθια –από τα γυψωρυχεία τους οι Κάσιοι έβγαζαν γύψο που τον εξήγαγαν στα λιμάνια της Μεσογείου έως την Οδησσό–, τη Μακρά, η οποία αποτελεί φυσικό πρόσκομμα στους βόρειους ανέμους, το Κόσκινο ή νησί του Μαστρογιάννη και το Κουφονήσι. Στα δυτικά βρίσκεται η Πλάτη και τα Κούρικα και στα ανατολικά η Στρογγύλη. Η Κάσος είναι ένα ορεινό, βραχώδες νησί, με λίγα οροπέδια και ελάχιστες πεδινές εκτάσεις που εντοπίζονται στο βόρειο τμήμα. Τα ψηλότερα βουνά του είναι ο Πρίωνας (583 μ.), το Σύσφι, το Αποκράνι ή Αϊ-Μάμας, ο Τρούσσουλλας, ο Προφήτης Ηλίας, ο Κόρακας και ο Περίολας. Χαρακτηριστικό στοιχείο της φυσικής διαμόρφωσης του νησιού είναι οι απόκρημνες ακτές του, χωρίς την παρουσία φυσικού λιμανιού. Σε αυτό το βραχώδες τοπίο ζουν και αναπαράγονται σπάνια είδη ζώων και φυτών. Η θαλάσσια περιοχή που περιλαμβάνει την Κάσο και τα Κασονήσια μέχρι τη Σαρία είναι σημαντική για τη διαβίωση της μεσογειακής φώκιας *Monachus Monachus*. Η Κάσος είναι άνυδρο νησί. Κάθε σπίτι είναι εφοδιασμένο με μια δεξαμενή λαξευμένη στο βράχο με το όνομα «λατσία ή λασσία», ενώ στο παρελθόν, σε περιόδους παρατεταμένης ανομβρίας, μεταφερόταν νερό από την Κάρπαθο. Το νησί χωρίζεται παραδοσιακά σε τρεις γεωργοκτηνοτροφικές περιφέρειες: την Κάτω Γη, την Άνω Γη και τη Μέσα ή Πέρα Γη. Η Κάτω Γη είναι η κατοικημένη περιοχή του νησιού, με τα πέντε χωριά και τις περισσότερες

καλλιεργήσιμες εκτάσεις, όπου βόσκουν οικόσιτα ζώα. Άνω Γη ονομάζεται το Άργος, το μεγαλύτερο οροπέδιο του νησιού, ενώ η Πέρα (ή Μέσα) Γη βρίσκεται στη Μάρισα και περιλαμβάνει τα μητάτα. Σε αυτές τις δύο περιφέρειες γινόταν εναλλαγή καλλιέργειας και βοσκής κάθε δύο χρόνια, με αποτέλεσμα να υπάρχει η δυνατότητα της απαραίτητης αγραναπαύσης. Η Κάσος διαθέτει πέντε οικισμούς συγκεντρωμένους στο βόρειο τμήμα του νησιού. Αυτοί είναι: το Φρυ, που είναι η πρωτεύουσα του νησιού, η Αγία Μαρίνα, η παλιά πρωτεύουσα και ο μεγαλύτερος οικισμός, το Αρβανιτοχώρι, στο κέντρο του νησιού, η Μπούκα, το παλιό πειρατικό καταφύγιο, ο Εμπορειός, το παλιό λιμάνι της Κάσου, το Πόλι και η Παναγία. Αρχαιότερη αναφορά στην ιστορία του νησιού θεωρούνται οι στίχοι του Ομήρου *Ιλιάς*, Β, όπου μαζί με τη Νίσυρο, την Ευρυπόλοιο Κω, τις Καλύνδες νήσους και την Κάρπαθο μετέχουν στον Τρωϊκό πόλεμο με τριάντα πλοία υπό την αρχηγία του Φειδίπου και του Άντιφου. Στην ονομασία του νησιού αναφέρεται και ο Στέφανος ο Βυζάντιος, ο οποίος το ονομάζει επίσης *Άμφη* και *Αρτράβη*. *Αστράβη* και *Άχνη* ή *Κάσο* ονομάζει το νησί ο Πλίνιος. Το όνομα Κάσος έχει φοινικική ρίζα-Κας σημαίνει άχνη, αφρός της θάλασσας, ευθεία αναφορά στο πέρασμα μεταξύ Κάσου και Καρπάθου, το πιο τρικυμιώδες σημείο στις ελληνικές θάλασσες. *Αστράβη* την ονομάζει επίσης ο γεωγράφος Στράβων.

Η Κάσος συνεισέφερε στην επανάσταση του 1821 δίνοντας πλοία από το στόλο της, διότι ήταν μεγάλη ναυτική δύναμη και πατρίδα πολλών εφοπλιστών. Επικεφαλής του στόλου τέθηκε ο Νικόλαος Γιούλιος και συμμετείχε σε διάφορες πολεμικές επιχειρήσεις, ακόμα και στη Συρία και τον Λίβανο, συλλαμβάνοντας και βυθίζοντας πολλά οθωμανικά πλοία. Ο στόλος αυτός βοήθησε πολύ την Επανάσταση στην Κρήτη εφοδιάζοντας τους επαναστάτες και κανονιοβολώντας τα τουρκικά οχυρά. Λόγω αυτής της δραστηριότητας των Κασίων το 1824 επιτέθηκε κατά του νησιού Αιγυπτιακός στόλος. Οι Κάσιοι αρχικά απέκρουσαν τις επιθέσεις των Αιγυπτίων οι οποίοι τελικά αποβιβάστηκαν την 28 Μαΐου 1824. Μέσα στην πόλη της Κάσου έγιναν λυσαλέες μάχες όπου 1.000 περίπου Κάσιοι αντιμετώπισαν 7.000 εχθρών. Σκοτώθηκαν 220 κάτοικοι του νησιού και αιχμαλωτίστηκαν περί τις 300 γυναίκες και παιδιά. Η μάχη σταμάτησε μετά από συνθηκολόγηση μετά την οποία όσοι Κάσιοι είχαν χρήματα αναγκάζονταν να εξαγοράσουν την ελευθερία των δικών τους. Έτσι επεβλήθη και πάλι η τουρκική εξουσία στο νησί και χιλιάδες κάτοικοι αναγκάστηκαν να το εγκαταλείψουν.^[2] Η μάχη και η σφαγή της Κάσου μνημονεύονται και τιμώνται με μεγαλοπρέπεια και με προσέλευση κόσμου και επισήμων απ' όλη την Ελλάδα κάθε

Ιούνιο.

Η Κάσος καταλήφθηκε το 1911 από τους Ιταλούς και παρέμεινε υπό ιταλική κατοχή μέχρι το 1947 οπότε και ενσωματώθηκε - στις 7 Μαρτίου 1948 - με τα υπόλοιπα Δωδεκάνησα στην Ελλάδα (<http://el.wikipedia.org/wiki>).

3.10 Σκοπός της έρευνας

Η σχολική τάξη είναι ένα δυναμικό πεδίο, όπου το φανερό και το λανθάνον περιεχόμενο, το συμπεριφορικό και η επιθυμία συναντώνται, ενισχύονται, αντιπαρατίθενται. Οι μαθητές ταυτίζονται μεταξύ τους και ενώνονται απέναντι στην πίεση που ασκείται πάνω τους από το συμβολικό ενήλικα, ο οποίος κατέχει και είναι ο ζηλευτός ιδιοκτήτης της δύναμης ή αντίστοιχα τους ενώνει η φαντασιακή αναπαράσταση του αγαπητού αρχηγού- που αγαπά όλους το ίδιο- σημασιοδοτώντας την εξιδανίκευση της πρωτόγονης ορδής (Καΐλα, 2007).

Η προσπάθεια πολλών γονέων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο. Διαχρονικά, οι περισσότεροι γονείς, επιδεικνύουν αυτήν την επιδίωξη που απορρέει από το αυξημένο ενδιαφέρον τους για ευόδωση των εκπαιδευτικών προσπαθειών των παιδιών τους. Η συμμετοχή των γονέων εκτείνεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αποτελούν οι φροντίδες για την υλική στήριξη των παιδιών και περιλαμβάνει την ενδυμασία, τη διατροφή κ.α. και το δεύτερο αφορά τη διδακτική προετοιμασία στο σπίτι (Σταμάτης, 2013).

Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων διαφοροποιείται και κυμαίνεται, μεταξύ άλλων, ανάλογα την ηλικία των παιδιών, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το επίπεδο των γονέων, τη σειρά γέννησης του παιδιού, τις ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονιών κ.α. (Σταμάτης, 2013).

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται σε ένα αρκετά ευρύτερο και φιλόδοξο ερευνητικό σχέδιο το οποίο στοχεύει στη διερεύνηση της σχεσιοδυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών. Είναι προφανές ότι για την ερευνητική επένδυση σε τέτοια περιοχή, η οποία μάλιστα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «υψηλής επικινδυνότητας» λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που εμφανίζει η οποιαδήποτε προσπάθεια αντικειμενικής προσέγγισης, απαιτεί τη

χρήση αρμόδιων μεθοδολογικών τεχνικών, όπως είναι η παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο φαίνεται να πληρεί, στοιχειωδώς τουλάχιστον, τις βασικές προϋποθέσεις των ερευνητικών μας προσανατολισμών. Το βάρος μεταφέρθηκε στην επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων, με ιδιαίτερη προσοχή στη σειρά και στον τρόπο διατύπωσή τους, καθώς και την αντίστοιχη επιλογή εναλλακτικών απαντήσεων. Επίσης, έδωσα ιδιαίτερη βάση στο εισαγωγικό σημείωμα που συνόδευε το ερωτηματολόγιο καθώς και στο τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιούσα την έρευνα με τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων

Σκοπός της έρευνας μου ήταν να διερευνηθεί, σε έναν βαθμό, η σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός αυτού, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε γονείς των νηπίων. Αποφάσισα να έχει αυτό το σκοπό η έρευνα, καθώς η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρείται σήμερα ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την εμφάνιση αποτελεσματικότητας σε επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, σε επίπεδο ορθής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Συμπερασματικά, γνώμονα σε κάθε περίπτωση αποτελεί το συμφέρον των μαθητών το οποίο μπορεί να διασφαλιστεί μόνο από την ανάπτυξη μιας υγιούς επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Για τη σωστή διαμόρφωση αυτής της σχέσης είναι «καταδικασμένοι» να συνεργάζονται άοκνα οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου, υπό την αιγίδα της πολιτείας και των θεσμών (Σταμάτης, 2013).

3.11 Στόχοι της έρευνας

Ο γενικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί, σε έναν βαθμό, η σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός αυτού, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε γονείς των νηπίων. Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, θεωρείται σήμερα ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την εμφάνιση αποτελεσματικότητας σε επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, σε επίπεδο εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Σταμάτης, 2013).

Ειδικότερα, διερευνάται αρχικά ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν συχνότερα να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό, τις συνηθέστερες μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελούν οι επισκέψεις γονέων στο σχολείο, με δική τους πρωτοβουλία ή έπειτα από πρόσκληση του εκπαιδευτικού (Σταμάτης Ι. Παναγιώτης, 2011).

Επιπρόσθετα μελετάται το κατά πόσο θεωρούν οι γονείς ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι σημαντική για το παιδί αλλά και οι λόγοι για τους οποίους επικοινωνούν οι ίδιοι συχνότερα με τον εκπαιδευτικό. Από την πλευρά τους, ολοένα και περισσότεροι Έλληνες γονείς, θεωρούν την επικοινωνία με το δάσκαλο του παιδιού τους ή το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως μια αυτονόητη διαδικασία που εμπίπτει στη λογική της εξυπηρέτησης του πολίτη από δημόσιο υπάλληλο, παραγνωρίζοντας την ιδιαίτερη φύση της εκπαίδευσης και των λειτουργιών της (Σταμάτης, 2013).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει επίσης το ενδιαφέρον της τόσο στη συχνότητα και την διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, όσο και στην χρονική στιγμή τη ημέρας που κρίνεται ως η καλύτερη δυνατή προς επικοινωνία σύμφωνα με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θέτουν στην αρχή του σχολικού έτους ημέρα και ώρα συνάντησης με τους γονείς, με στόχο την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο του παιδιού. Εξαρτάται από τον χαρακτήρα, τη διάθεση ή τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, αν ο χρόνος συνάντησης μπορεί να τροποποιηθεί.» (Σταμάτης, 2013).

Στόχος της έρευνας είναι επίσης να προκύψει ο χώρος του νηπιαγωγείου που διεξάγονται συνηθέστερα οι συζητήσεις μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού αλλά και το κατά πόσο οι γονείς κρίνουν ότι ο χώρος αυτός είναι ο αρμόδιος για να λάβουν χώρα αυτού του είδους οι συζητήσεις. Σε κάθε περίπτωση, είναι ευνόητο ότι η συνάντηση του γονέα με τον εκπαιδευτικό, με την παρουσία ή όχι του μαθητή, έχει ιδιαίτερη σημασία όταν μάλιστα η σύγχρονη, τεχνολογική πρόοδος, υποστηρίζει εναλλακτικά, ποικιλόμορφες δυνατότητες επικοινωνίας (Σταμάτης, 2013).

Επιπρόσθετα, διερευνάται η συχνότητα εμφάνισης γονέων με παράπονα από τον/την νηπιαγωγό ως προς την μεταξύ τους επικοινωνία, αλλά και οι κυριότεροι παράγοντες που θεωρούν οι γονείς ότι δυσχεραίνουν την κατάσταση. Βασικό μέλημα της έρευνας αποτελεί επίσης η εξεύρεση εκείνου του τομέα, που οι γονείς κρίνουν ότι θα επιθυμούσαν να διευρυνθεί η επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό. Σε ορισμένες περιπτώσεις, εμφανίζονται προβλήματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και

οικογένειας, τα οποία μπορεί να οφείλονται στην μία ή την άλλη πλευρά, μολονότι, ουσιαστικά, η ευθύνη για την επικοινωνιακή διευθέτησή τους βαρύνει κυρίως το σχολείο, το οποίο οφείλει να αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο προκειμένου να εδραιώσει, να διευρύνει και να βελτιώνει συνεχώς τις σχέσεις συνεργασίας (Σταμάτης, 2011).

Μελετώνται εξίσου σημαντικά, σύμφωνα πάντα με την γνώμη των γονέων, το κατά πόσο η ηλικία αλλά και το φύλο του εκπαιδευτικού αποτελούν παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την μεταξύ τους επικοινωνία. Εξετάζεται παράλληλα η στάση των γονέων απέναντι την ενδοοικογενειακή επικοινωνία και το κατά πόσο αυτή είναι σημαντική για το παιδί, ως μια επιπλέον παράμετρος που δύναται να επηρεάσει την επικοινωνιακή εξέλιξη του παιδιού. Ένα πλούσιο σε επικοινωνιακά βιώματα οικογενειακό περιβάλλον που χρησιμοποιεί επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας στις καθημερινές του αλληλεπιδράσεις, εξασκεί το παιδί σε γλωσσικές, γραμματικές και συντακτικές δομές, εμπλουτίζοντάς τις με μη λεκτικά στοιχεία (Σταμάτης, 2011). Επιπλέον, η έρευνα επιδιώκει να ανακαλύψει την αντίληψη των γονέων αναφορικά με τη σημασία της επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό, διαμέσου των προβλημάτων που θεωρούν ότι θα μπορούσαν να προκληθούν στο παιδί από την έλλειψη της.

Ολοκληρώνοντας, διερευνάται η άποψη των γονέων σχετικά με την επίδραση του περιβάλλοντος χώρου στην ευκολία ή μη της επικοινωνίας. Ειδικότερα, γίνεται ο διαχωρισμός σε μεγάλες ή μικρές κοινωνίες. Γνώμονα, σε κάθε περίπτωση, αποτελεί το συμφέρον των μαθητών, με την ευρεία έννοια, το οποίο μπορεί να διασφαλιστεί επαρκώς μόνο από την ανάπτυξη μια υγιούς επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Σταμάτης, 2013).

3.12 Δείγμα της έρευνας

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, θεωρείται σήμερα ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την εμφάνιση αποτελεσματικότητας σε επίπεδο επιδόσεων των παιδιών και σε επίπεδο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Το σύγχρονο, θεσμικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο εστιάζει στις σχέσεις συνεργασίας και συνεννόησης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή μεταξύ των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο μιας ιστορικής ανασκόπησης, επισημαίνεται ότι το ζήτημα των σχέσεων σχολείου και οικογένειας, απασχολεί συστηματικά τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, ιδιαίτερα από τα τέλη του 1970 και εξελίσσεται έως σήμερα, εστιάζοντας στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής τους σχέσης. Η συνάντηση του γονέα με τον/την εκπαιδευτικό, έχει ιδιαίτερη σημασία, όταν μάλιστα η σύγχρονη τεχνολογική πρόοδος υποστηρίζει ποικιλόμορφες δυνατότητες επικοινωνίας. Η πίεση χρόνου, ο εκνευρισμός, ή ακόμη και η υπερένταση, όπως και η εσφαλμένη αντίληψη του γονέα ή του εκπαιδευτικού, μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις και ρίξεις στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, με απρόβλεπτες αρνητικές συνέπειες για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σταμάτης, 2013).

Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς οδηγούνται συχνά σε επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς, όταν θέλουν να εκφράσουν κάποια παράπονα, μεταφέροντας ουσιαστικά τα παράπονα των παιδιών τους, για την απρεπή συμπεριφορά κάποιου άλλου μαθητή προς αυτά, ή εκπαιδευτικού (Σταμάτης, 2013). Στη συνέχεια, θα αναφερθώ αρχικά στη διαδικασία που ακολούθησα για την επιλογή του ερευνητικού δείγματος, και έπειτα, θα περιγράψω τη σύνθεση του τελικού δείγματος.

Η πρώτη μου ενέργεια κατά τη διάρκεια της δειγματοληψίας, επικεντρώνεται στον καθορισμό του πληθυσμιακού πεδίου της έρευνας. Έτσι, ως πληθυσμός αναφοράς ορίστηκε το σύνολο των γονέων του νηπιαγωγείου Αγίας Μαρίνας Κάσου. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από διαφορετικούς γονείς νηπίων παιδιών του συγκεκριμένου σχολείου, καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό σε μεγαλύτερο βαθμό για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Βασική προϋπόθεση σε μια δειγματοληπτική έρευνα είναι οι πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται να επιτρέπουν την επαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, συνδέονται άρρηκτα με την αντιπροσωπευτικότητα του (Καΐλα, 2007). Το δείγμα, λοιπόν, ήταν αρκετά έγκυρο και αξιόπιστο, οπότε αντιστοίχως και αντιπροσωπευτικό. Από το νηπιαγωγείο της Κάσου επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας κάποιοι γονείς με παιδιά νηπιαγωγείου στην οικογένεια.

Παρατηρήθηκε πως δέχονταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με περισσότερη, βέβαια, συμμετοχή από τις μητέρες των παιδιών. Η ηλικία τους διέφερε, μεταξύ 31-40 ετών, ή 41-50. Το μορφωτικό τους επίπεδο ήταν ικανοποιητικό

έως πολύ καλό (συμπεριλαμβανομένων σπουδών σε ΑΕΙ/ΤΕΙ). Ακόμη περισσότερο, παρατηρήθηκε πως οι περισσότερες οικογένειες αποτελούνταν από δυο ή τρία παιδιά, τουλάχιστον ένα εκ των οποίων ήταν νήπιο.

Όσον αφορά τη περιγραφή της σύνθεσης του ερωτηματολογίου, αυτό χωρίστηκε σε δυο άξονες, στα στοιχεία των συμμετεχόντων και στις κύριες ερωτήσεις. Στον πρώτο άξονα αναφέρονταν κάποια στοιχεία του συμμετέχοντος γονέα, όπως το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης, το επάγγελμα, ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια και ποιο από τα παιδιά της οικογένειας είναι στο νηπιαγωγείο (πρωτότοκο, δευτερότοκο, τριτότοκο). Στο δεύτερο άξονα, στις κύριες ερωτήσεις, περιγράφονταν όλες οι ερωτήσεις (κλειστού τύπου) που ήθελα να απαντηθούν όσο το δυνατόν με σαφήνεια από τους γονείς, όσον αφορά τη ποιότητα της επικοινωνίας του γονέα με τον/την εκπαιδευτικό, πόσο συχνή είναι, σε ποιους χώρους, για ποιους λόγους θα ήθελαν οι γονείς να επικοινωνούν, τι προβλήματα θα μπορούσε να επιφέρει στο παιδί η ανύπαρκτη ή ελάχιστη επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και αν θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να διευρυνθεί.

3.13 Διαδικασία έρευνας

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, συμφωνήσαμε από κοινού με τον επιβλέπων καθηγητή του τμήματος ποια ερωτήματα θα συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο μας καθώς αυτό ήταν το εργαλείο για την διεξαγωγή της έρευνας μας. Τις ερωτήσεις τις διατυπώσαμε με βάση τις πληροφορίες και κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που είχε παρουσιάσει ο κύριος Σταμάτης.

Ωστόσο για να πετύχουμε αξιόλογα αποτελέσματα και απαντήσεις, λάβαμε υπόψη μας κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές ήταν αρχικά, οι ερωτήσεις να μην είναι πολλές για να μην κουραστεί το κοινό και οι περισσότερες να είναι πολλαπλής επιλογής. Έτσι εισάγαμε 17 ερωτήσεις από τις οποίες κάποιες ζητούσαν και μια μικρή επεξήγηση ενώ οι υπόλοιπες ζητούσαν απλά από τους γονείς να κυκλώσουν την απάντηση που θεωρούσαν σωστή για τα δικά τους δεδομένα. Επίσης, φροντίσαμε το περιεχόμενο των ερωτήσεων να μην περιέχει δυσνόητο λεξιλόγιο υψηλού επιπέδου για να είναι κατανοητές απ' όλους τους γονείς. Παράλληλα, ιεραρχήσαμε τις ερωτήσεις σε μια λογική σειρά όπου οι αρχικές ζητούσαν τα προσωπικά στοιχεία του ερωτηθέντου και στη συνέχεια με μια εισαγωγική ερώτηση για το αν υφίσταται επικοινωνία γονέα

εκπαιδευτικού το ερωτηματολόγιο 'έμπαινε' στο κυρίως μέρος. Ενημερώσαμε επίσης από την αρχή του ερωτηματολογίου τους γονείς για το θέμα του και ότι εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους. Τέλος, φροντίσαμε το ερωτηματολόγιο μας να μην φαίνεται κακογραμμένο γι αυτό και το πληκτρολογήσαμε σε Η/Υ όπου ελέγχεται για τυχόν συντακτικά λάθη, γράμματα με εναλλαγές κλπ.

Αφού λοιπόν ολοκληρώθηκε η διαδικασία καταγραφής των ερωτήσεων, έπρεπε τα ερωτηματολόγια να μοιραστούν στους γονείς του συγκεκριμένου σχολείου. Το νηπιαγωγείο της Αγίας Μαρίνας της Κάσου είναι σε ένα μικρό νησί και για αυτό το λόγο, λόγω του ότι κατάγομαι από αυτό το μέρος, έπρεπε τα ερωτηματολόγια να δωθούν στους γονείς όταν θα πήγαινα εγώ η ίδια στο νησί.

Επιλέξαμε τους γονείς μαζί με τον κύριο Σταμάτη καθώς ήταν πολύ ενδιαφέρουσα για εμάς καθώς θέλαμε να διαπιστώσουμε αν τα χαρακτηριστικά και η διαφορετικότητα της κάθε οικογένειας επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Παράγοντες όπως είναι ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια, το επίπεδο βαθμίδας εκπαίδευσης των γονέων, το επάγγελμα και ποιο παιδί κατά σειρά είναι στο νηπιαγωγείο μπορούν να καθορίσουν άμεσα την επικοινωνία γονέα και εκπαιδευτικού. Επίσης, είχαμε σκοπό να διαπιστώσουμε αν τηρούνται κάποιες αρχές για να είναι η συγκεκριμένη επικοινωνία αποτελεσματικότερη. Πιο συγκεκριμένα, αν ο χώρος επιτρέπει την ανάπτυξη της επικοινωνίας αν δηλαδή υπάρχει ησυχία, αν υπάρχουν ειδικοί χώροι που συζητάνε οι γονείς με τους/τις νηπιαγωγούς για ζητήματα που αφορούν το παιδί. Επίσης, αν ο/η νηπιαγωγός είναι πρόθυμος/η να μιλήσει με γονείς και να ακούσει τις απόψεις τους. Τέλος, αν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος και από τις δύο πλευρές να συζητήσουν.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την συγκέντρωση των αποτελεσμάτων απ' όλους τους γονείς. Κάποιες απαντήσεις ήταν ίδιες ενώ κάποιες άλλες διαφορετικές. Για παράδειγμα στην ερώτηση αν οι γονείς έχουν εκφράσει παράπονα για την επικοινωνία τους με εκπαιδευτικούς όλοι οι γονείς απάντησαν όχι.

Γενικότερα η ανταπόκριση των γονέων στα ερωτηματολόγια ήταν αρκετά μεγάλη και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι δεν εισάγαμε πολλές ερωτήσεις σ' αυτό και επίσης τα περισσότερα από τα ερωτήματα ήταν πολλαπλής επιλογής. Βέβαια αν και η νηπιαγωγός μου είχε πει πως θα μοιράσει τα ερωτηματολόγια σε γονείς που είναι περισσότερο συζητήσιμοι και διαλλακτικοί, κάποια απ' αυτά ενώ η νηπιαγωγός τα έδωσε σε γονείς για να τα συμπληρώσουν, αυτοί δεν τα επέστρεψαν ποτέ. Παρ' όλα αυτά, μάθαμε αρκετά πράγματα για την επικοινωνία γονέα-εκπαιδευτικού.

Τα ερωτηματολόγια, όπως προαναφέραμε, χορηγήθηκαν στους γονείς των παιδιών νηπιαγωγείου. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο μήνα του έτους 2014. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου δέκα λεπτά. Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στο γονιό, ενημερώναμε τον ίδιο για την έρευνα που πραγματοποιούμε και τον ρωτούσαμε αν μπορεί να διαθέσει λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του. Επιπλέον, αναφέραμε ότι αν επιθυμούν μπορούν να μάθουν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνάς μας. Όλη η διαδικασία, λοιπόν, αποσκοπούσε στο να διασφαλιστεί η απαραίτητη αντικειμενικότητα των απαντήσεων των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου.

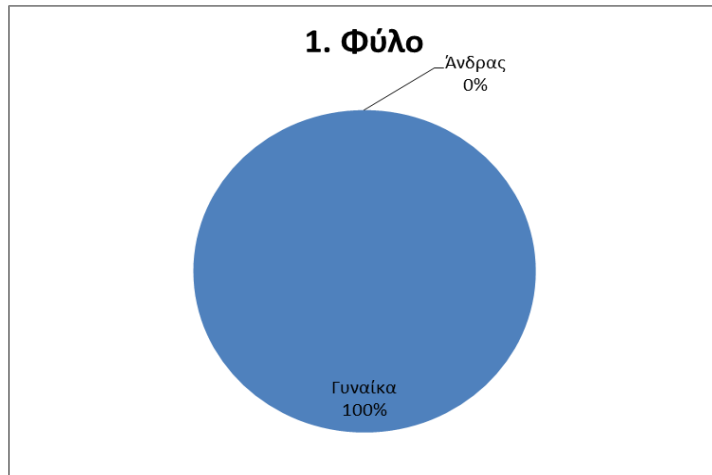
Η χορήγησή των ερωτηματολογίων στους γονείς έγινε ατομικά και η επιστροφή τους ήταν άμεση, την ίδια ημέρα τη στιγμή που ολοκλήρωναν τη συμπλήρωσή του.

3.14 Αποτελέσματα έρευνας

Α. Στοιχεία συμμετεχόντων

1. Φύλο:

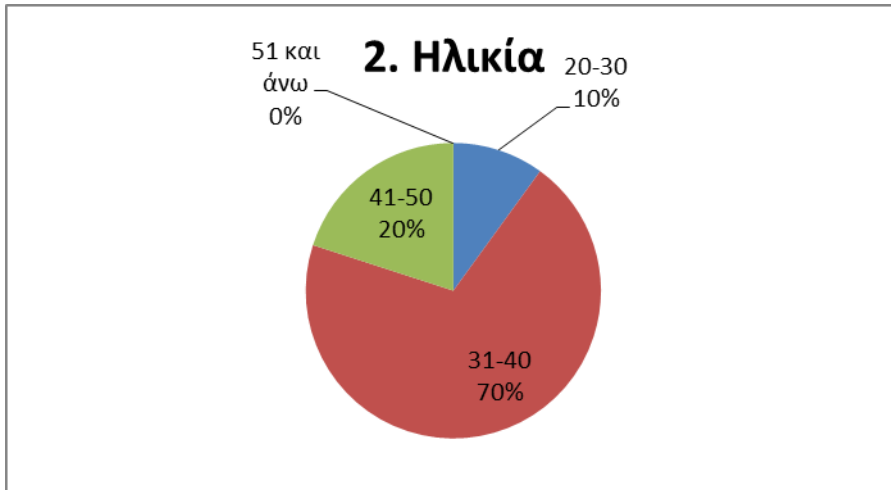
άνδρας γυναίκα



Σύμφωνα με τις απαντήσεις που σύλλεξα από τα ερωτηματολόγια όλοι οι γονείς που απάντησαν ήταν γυναίκες (100%).

2. Ηλικία:

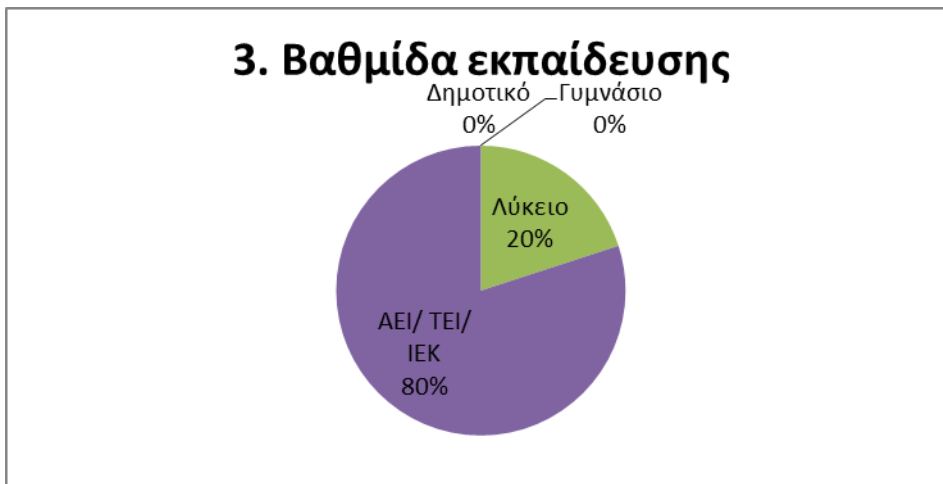
20-30 31-40 41-50 51 και άνω



Το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) των γονέων είναι από 31-40 χρονών. Στη συνέχεια ένα 20% είναι από 41-50 χρονών και τέλος το 10% των γονέων είναι 20-30 χρονών.

3. Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Δημοτικό
 Γυμνάσιο
 Λύκειο
 ΑΕΙ/ΤΕΙ

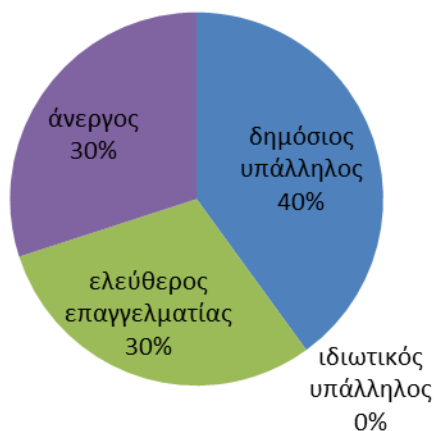


Το 80% των γονέων είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ΤΕΙ και ΙΕΚ ενώ ένα 20% είναι απόφοιτοι λυκείου.

4. Επάγγελμα:

δημόσιος υπάλληλος ιδιωτικός υπάλληλος ελεύθερος επαγγελματίας
 άνεργος

4. Επάγγελμα

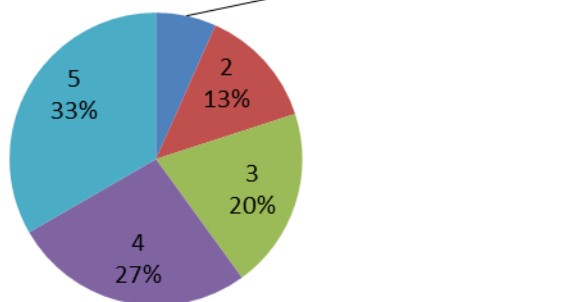


Το 40% των γονέων είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Το 30% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες. Και τέλος το 30%, ένα μεγάλο ποσοστό είναι άνεργοι.

5. Αριθμός παιδιών στη οικογένεια:

1 2 3 4 5

5. Αριθμός παιδιών στη οικογένεια



Οι περισσότερες οικογένειες (33%) έχουν πέντε παιδιά. Το 27% έχουν τέσσερα παιδιά. Το 20% έχουν τρία παιδιά. Και τέλος το 13% έχουν δύο παιδιά.

6. Ποιο παιδί είναι στο νηπιαγωγείο;

πρωτότοκο δευτερότοκο τρίτοτοκο τεταρτότοκο και άνω

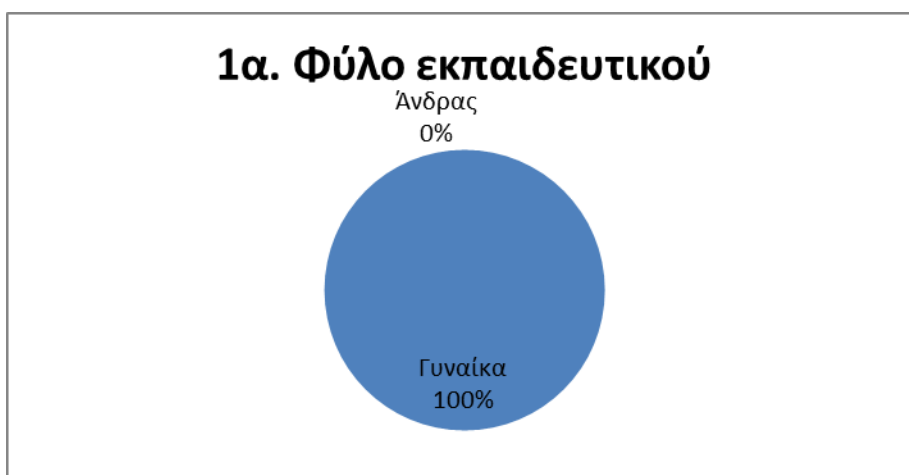
6. Ποιο παιδί είναι στο νηπιαγωγείο;



Το 40% των γονέων απάντησαν ότι το παιδί τους που είναι στο νηπιαγωγείο είναι το πρωτότοκο. Το 40% απάντησαν ότι είναι το δευτερότοκο. Το 20% απάντησαν ότι είναι το τριτότοκο.

B. Κύριες ερωτήσεις

1. Επικοινωνείτε με τη/το νηπιαγωγό του παιδιού σας, που είναι γυναίκα
άνδρας



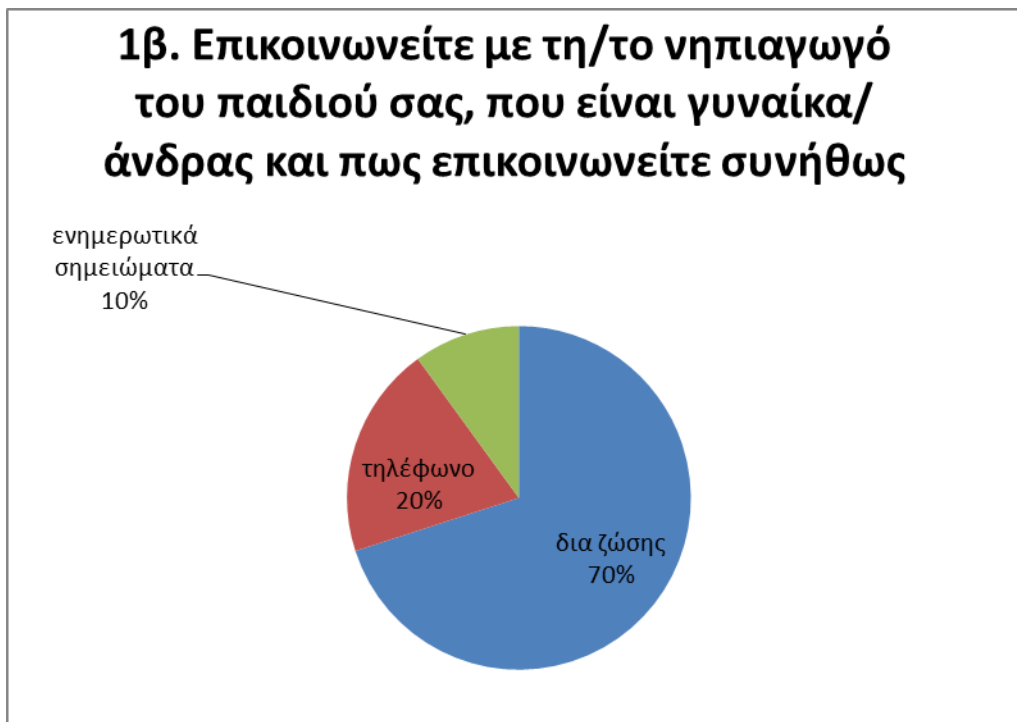
Παρατηρούμε εδώ ότι το 100% των νηπιαγωγών των παιδιών των ερωτηθέντων είναι γυναίκες.

ναι, επικοινωνούμε συνήθως:

δια ζώσης (πρόσωπο με πρόσωπο)

με τηλεφωνική επικοινωνία

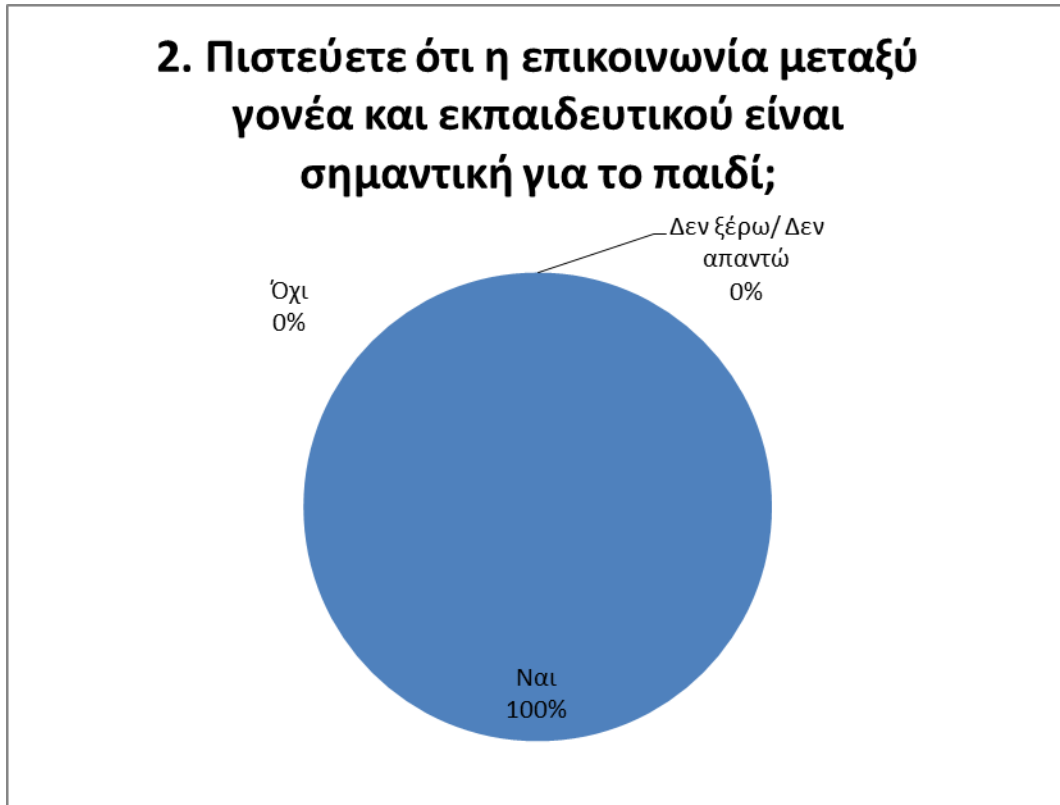
- με email με ενημερωτικά σημειώματα
- με ταχυδρομικές επιστολές με άλλη μορφή επικοινωνίας
- όχι, δεν επικοινωνούμε γιατί...



Σχεδόν όλο το ποσοστό των γονέων (71%) απάντησε ότι η επικοινωνία με το/ τη νηπιαγωγό του παιδιού τους γίνεται δια ζώσης (πρόσωπο με πρόσωπο). Το 20% των ερωτηθέντων απάντησε ότι επικοινωνεί με το/τη νηπιαγωγό μέσω τηλεφώνου. Και τέλος ένα 10% των γονέων απάντησε ότι επικοινωνεί με το/τη νηπιαγωγό του παιδιού τους με ενημερωτικά σημειώματα. Άρα βλέπουμε ότι οι γονείς προτιμούν να επικοινωνούν δια ζώσης με τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους. Αυτός ο τρόπος είναι αμεσότερος και ίσως ο καλύτερος για να είναι περισσότερο αποτελεσματική η επικοινωνία. Οι υπόλοιποι γονείς προτιμούν την τηλεφωνική επικοινωνία ή τα ενημερωτικά σημειώματα πιθανόν λόγω άλλων υποχρεώσεων ή επειδή η επικοινωνία αυτού του είδους τους καλύπτει.

2. Πιστεύετε ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι σημαντική για το παιδί; Παρακαλούμε δικαιολογήστε συνοπτικά την απάντησή σας.

ναι, γιατί... όχι, γιατί... δεν ξέρω / δεν απαντώ

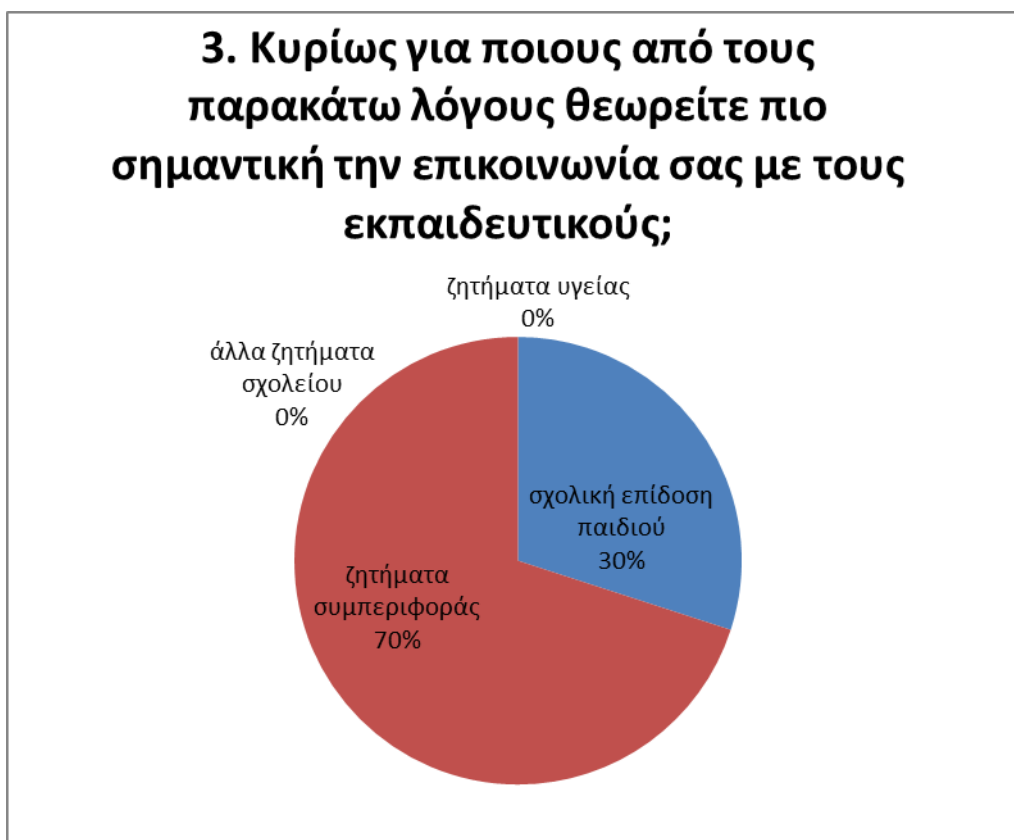


Όλοι οι γονείς (100%) πιστεύουν ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι σημαντική για το παιδί..

3. Κυρίως για ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε πιο σημαντική την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς; (παρακαλούμε επιλέξτε μόνο τον κυριότερο)

σχολική επίδοση παιδιού ζητήματα συμπεριφοράς

ζητήματα υγείας άλλα ζητήματα σχολείου

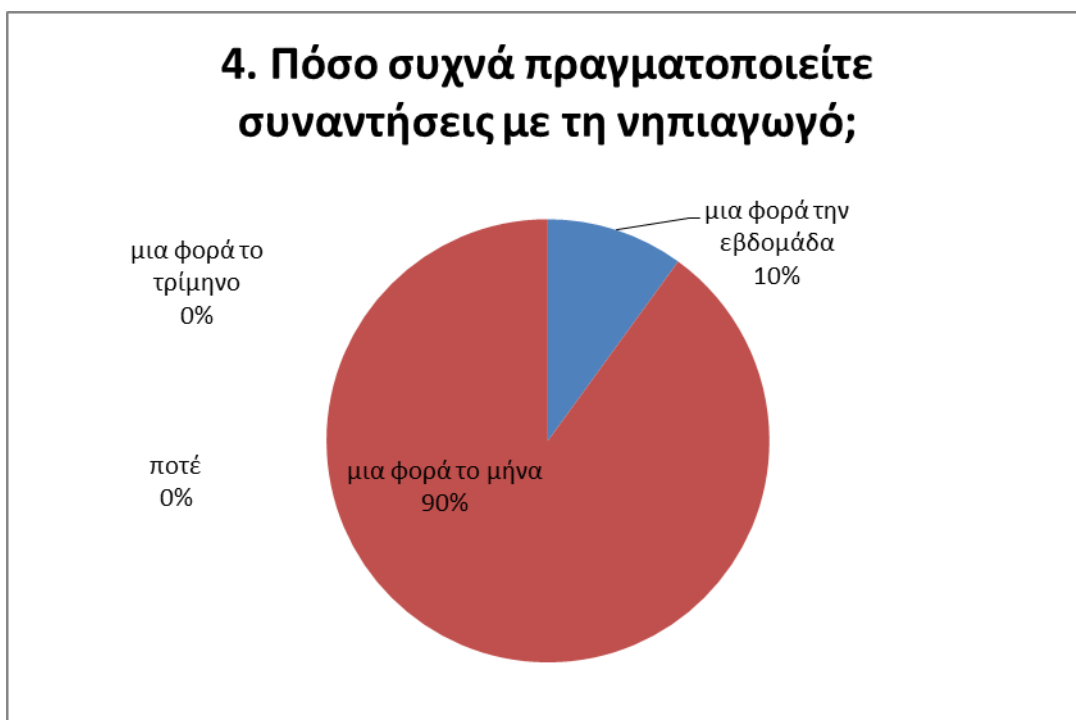


Εδώ παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (70%) θεωρεί σημαντική την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τα ζητήματα συμπεριφοράς. Ένα 30% απάντησε ότι η επικοινωνία είναι σημαντική για να ενημερώνονται για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποτελέσματα οι περισσότεροι γονείς νηπίων ενδιαφέρονται να ενημερωθούν για τα ζητήματα της συμπεριφοράς των παιδιών τους και αμέσως μετά με μικρότερο ποσοστό για την σχολική τους επίδοση.

4. Πόσο συχνά πραγματοποιείτε συναντήσεις με τη νηπιαγωγό;

μια φορά την εβδομάδα μια φορά το μήνα

μια φορά το τρίμηνο ποτέ

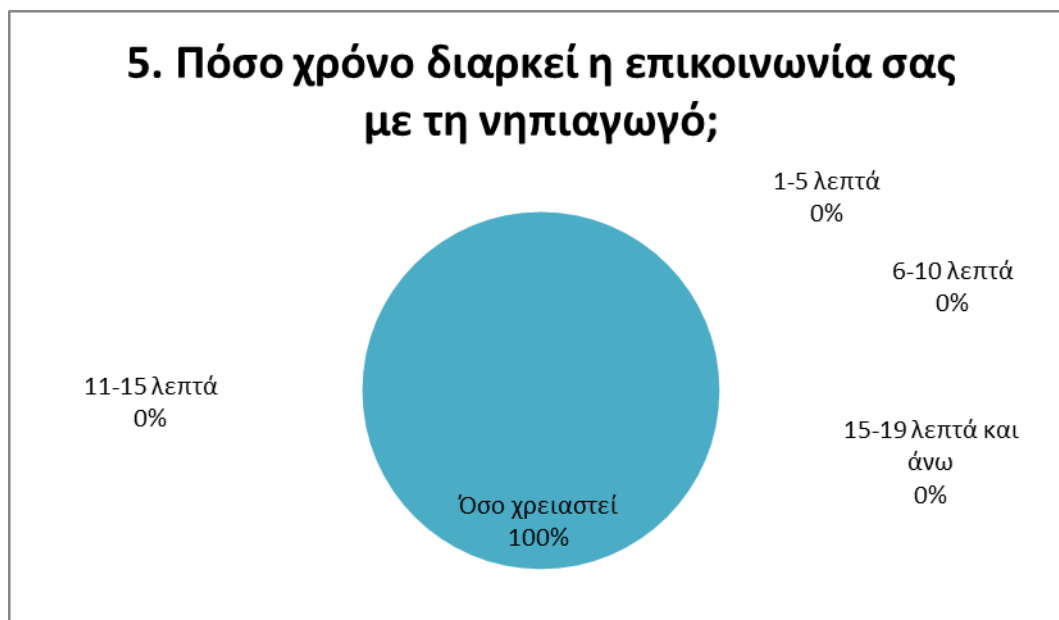


Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (90%) απάντησε ότι πραγματοποιεί συναντήσεις με τη νηπιαγωγό μια φορά το μήνα ενώ το 10% ότι πραγματοποιεί συναντήσεις με τη νηπιαγωγό μια φορά την εβδομάδα. Οι συναντήσεις που γίνονται μια φορά το μήνα, ή μια φορά το τρίμηνο είναι επίσης σημαντικές αλλά δεν μπορούν να είναι ίσης αποτελεσματικότητας με αυτές που πραγματοποιούνται μια φορά την εβδομάδα. Πιστεύουμε ότι λόγω υποχρεώσεων των γονιών υπάρχει αυτό το ποσοστό που οι συναντήσεις του με τον εκπαιδευτικό είναι λίγες.

5. Πόσο χρόνο διαρκεί η επικοινωνία σας με τη νηπιαγωγό;

1-5 λεπτά 6-10 λεπτά 11-15 λεπτά 15-19 λεπτά και άνω

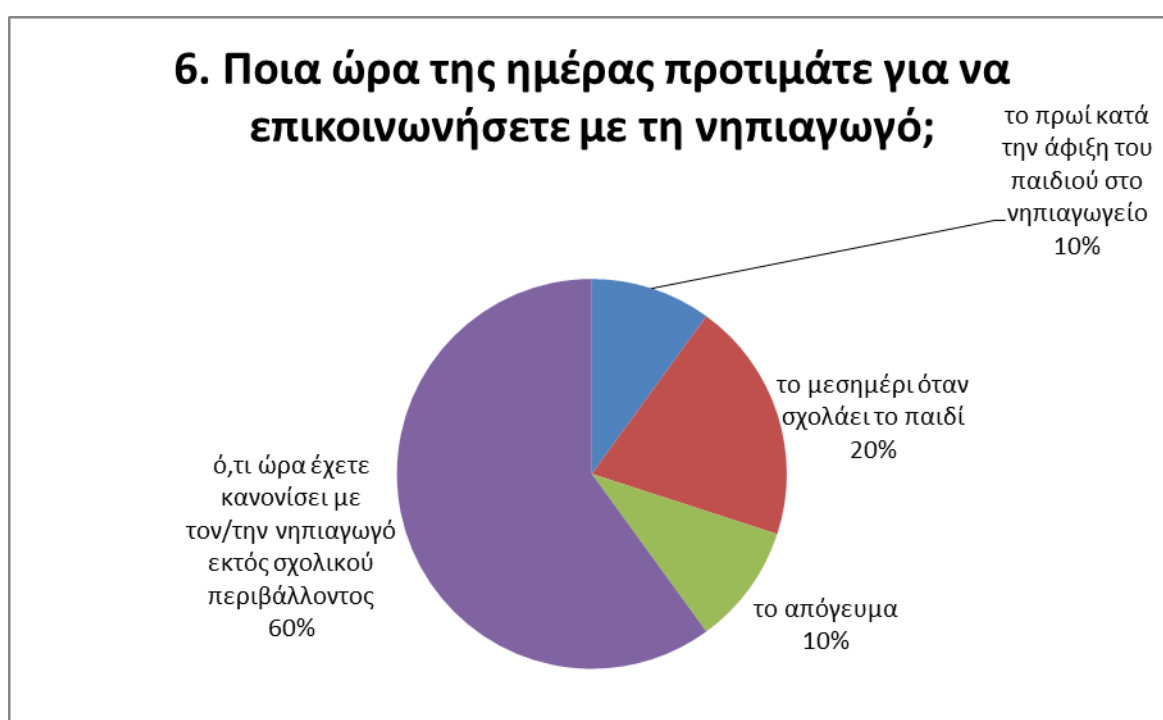
όσο χρειαστεί



Ο χρόνος που θα χρειαστεί για να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται από το χρόνο που θα χρειαστούν οι γονείς και ο εκπαιδευτικός, από το πόσο συχνά γίνονται συναντήσεις μεταξύ τους, από το θέμα της συζήτησης που θέλουν να αναπτύξουν, από τους εξωτερικούς θορύβους και από διάφορους άλλους παράγοντες. Όλοι οι γονείς απάντησαν πως η επικοινωνία τους με την νηπιαγωγό διαρκεί όσο χρειαστεί.

6. Ποια ώρα της ημέρας προτιμάτε για να επικοινωνήσετε με τη νηπιαγωγό;

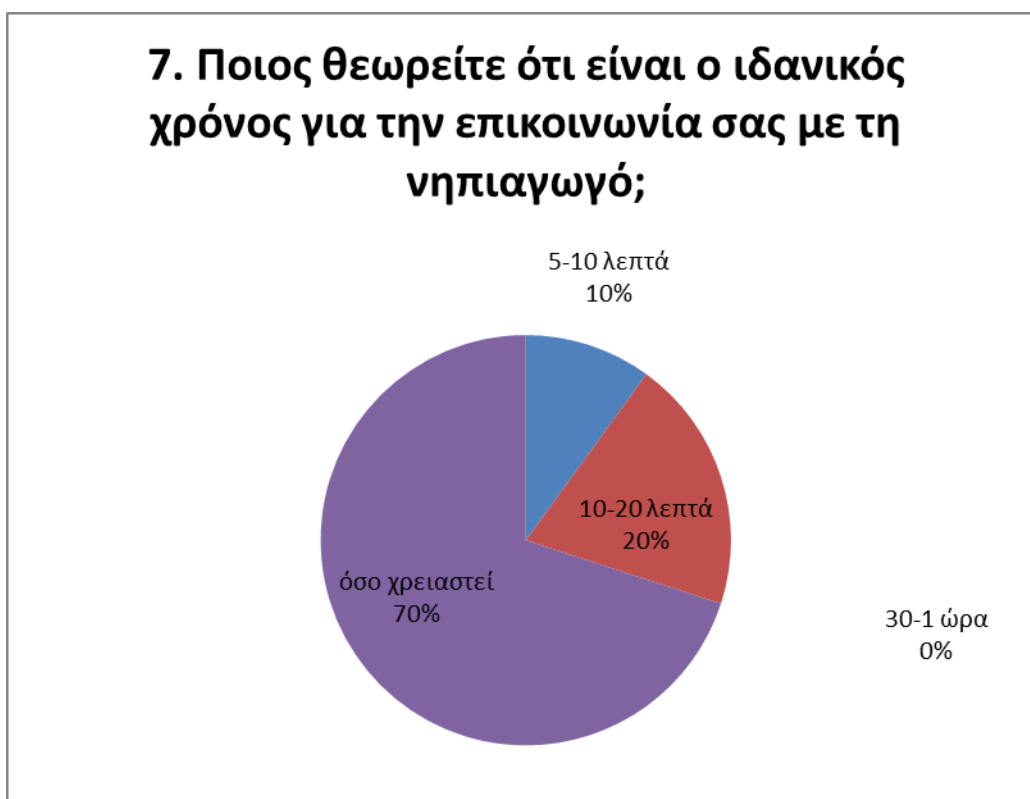
- το πρωί κατά την άφιξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο
- το μεσημέρι όταν σχολάει το παιδί
- το απόγευμα
- ό,τι ώρα έχετε κανονίσει με τον/την νηπιαγωγό εκτός σχολικού περιβάλλοντος



Το 60% των γονέων απάντησε ότι προτιμάει να επικοινωνεί με τη νηπιαγωγό ότι ώρα έχουν κανονίσει με την εκπαιδευτικό εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Το 20% των ερωτηθέντων απάντησε ότι προτιμάει την επικοινωνία το μεσημέρι, όταν σχολάει το παιδί από το νηπιαγωγείο. Το 10% των γονέων δήλωσε ότι προτιμάει να επικοινωνεί με τη νηπιαγωγό το πρωί κατά την άφιξη του παιδιού στ σχολείο. Και τέλος το 10% απάντησε ότι προτιμάει να επικοινωνεί το απόγευμα.

7. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ιδανικός χρόνος για την επικοινωνία σας με τη νηπιαγωγό;

5-10 λεπτά 10-20 λεπτά 30-1 ώρα όσο χρειαστεί

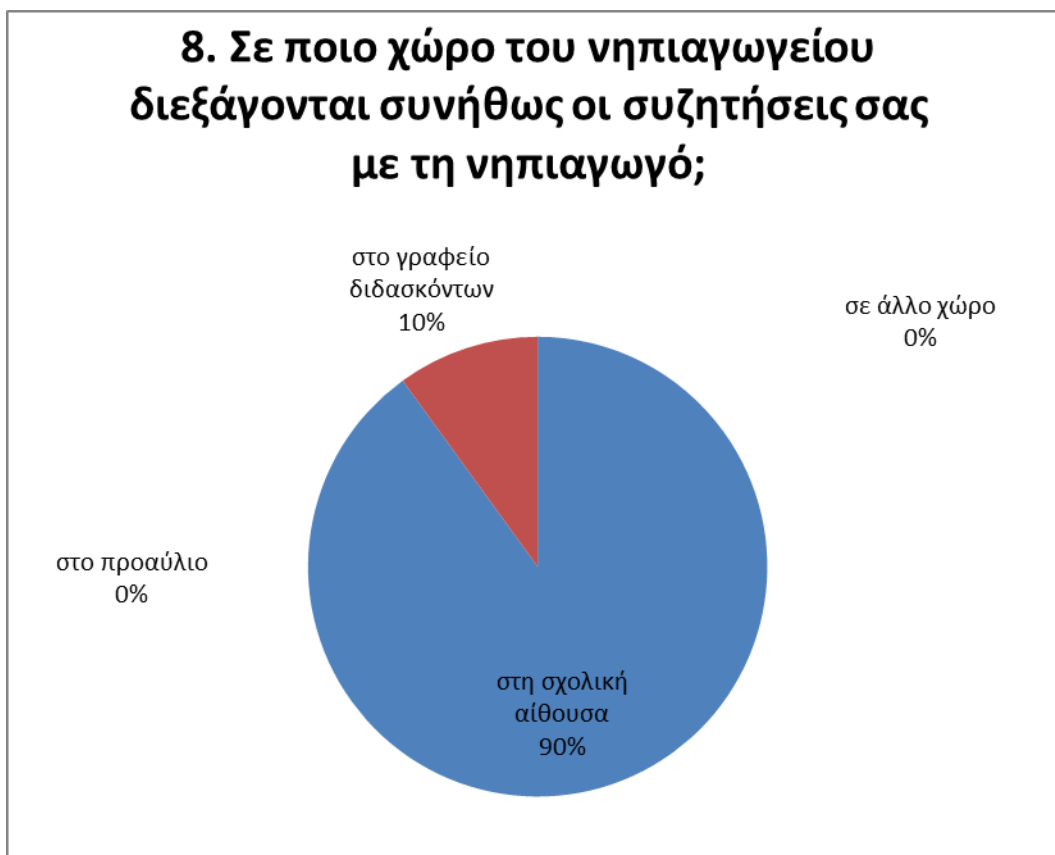


Ο ιδανικός χρόνος που θεωρούν οι γονείς πως πρέπει να επικοινωνούν με τους δασκάλους σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι όσο χρειαστεί (70%). Ταυτόχρονα, με ποσοστό 20% πιστεύουν πως τα 10-20 λεπτά είναι κατάλληλα ενώ το 10% 5-10λεπτά.

8. Σε ποιο χώρο του νηπιαγωγείου διεξάγονται συνήθως οι συζητήσεις σας με τη νηπιαγωγό;

στη σχολική αίθουσα στο γραφείο διδασκόντων

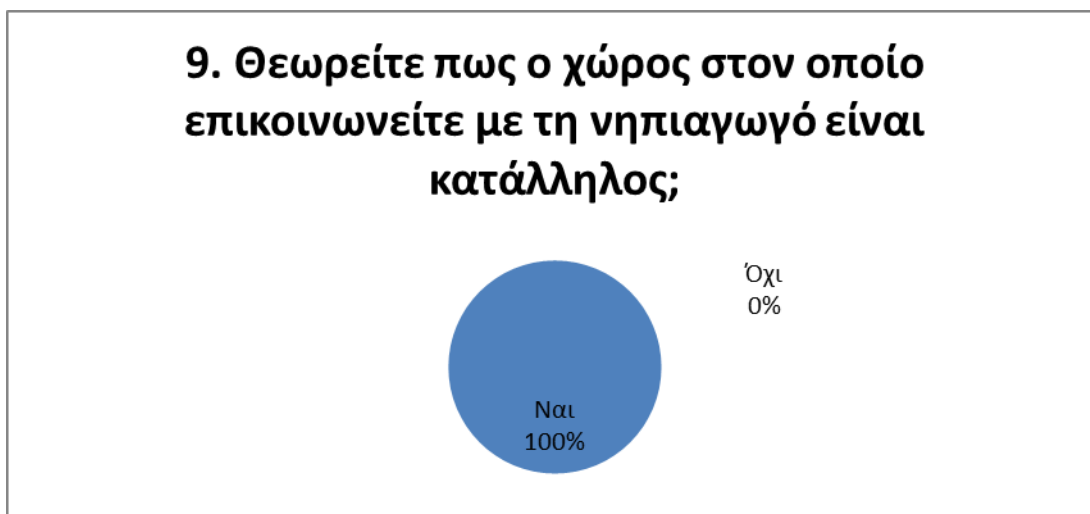
στο προαύλιο σε άλλο χώρο



Στην συγκεκριμένη ερώτηση το 90% του συνόλου, απάντησαν πως συνήθως συναντούν την εκπαιδευτικό στην σχολική αίθουσα. Το υπόλοιπο ποσοστό είναι 10% για το γραφείο διδασκόντων.

9. Θεωρείτε πως ο χώρος στον οποίο επικοινωνείτε με τον/την νηπιαγωγό είναι κατάλληλος;

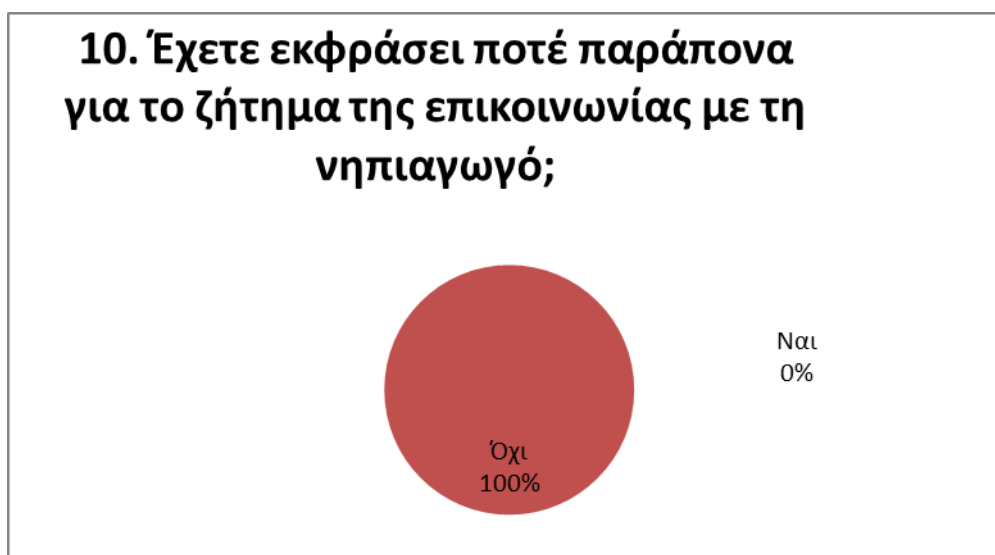
Ναι Όχι.



Όσον αφορά το ερώτημα για το αν ο χώρος που επικοινωνούν με τη νηπιαγωγό θεωρούν πως είναι ο κατάλληλος το 100% των γονέων απάντησε θετικά.

10. Έχετε εκφράσει τυχόν παράπονα για το ζήτημα της επικοινωνίας με τον/την νηπιαγωγό;

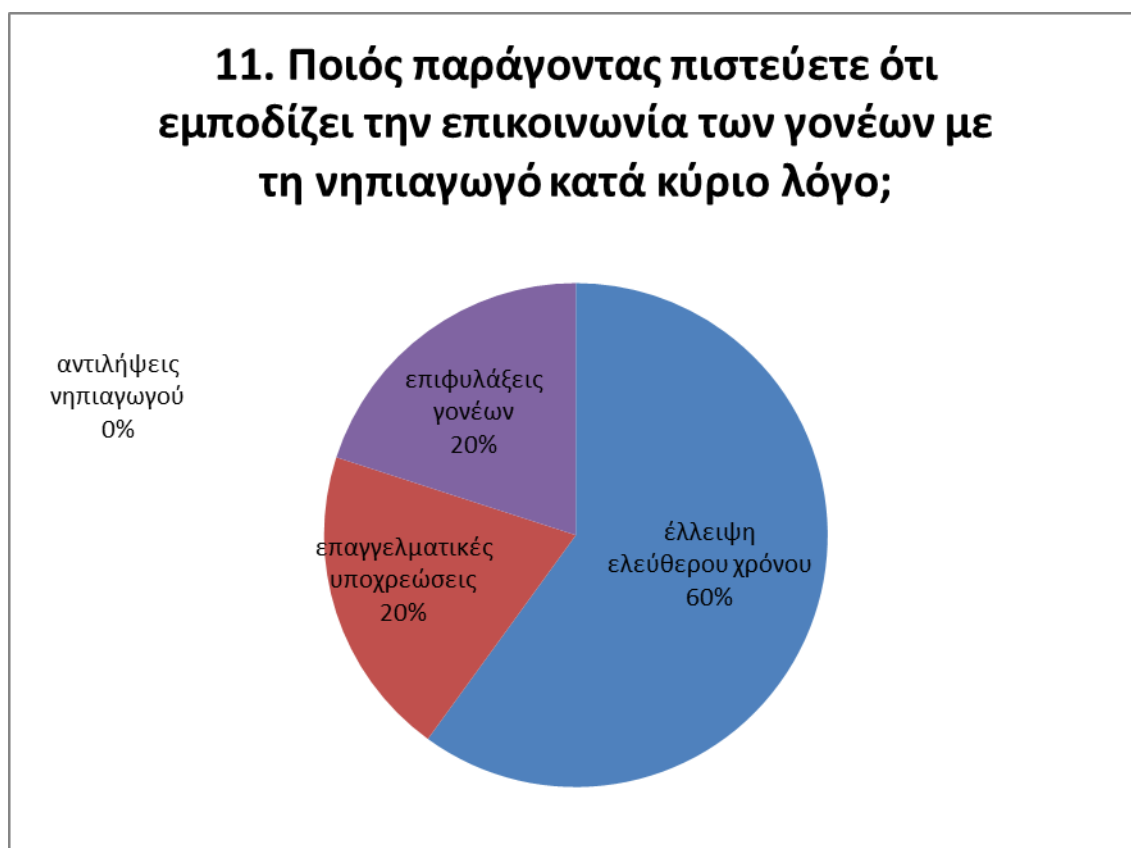
Ναι Όχι



Όσον αφορά το ερώτημα για το αν έχουν εκφράσει ποτέ παράπονα για το ζήτημα της επικοινωνίας με τη νηπιαγωγό το 100% των γονέων απάντησε αρνητικά.

11. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι εμποδίζουν την επικοινωνία των γονέων με τον/την νηπιαγωγό;

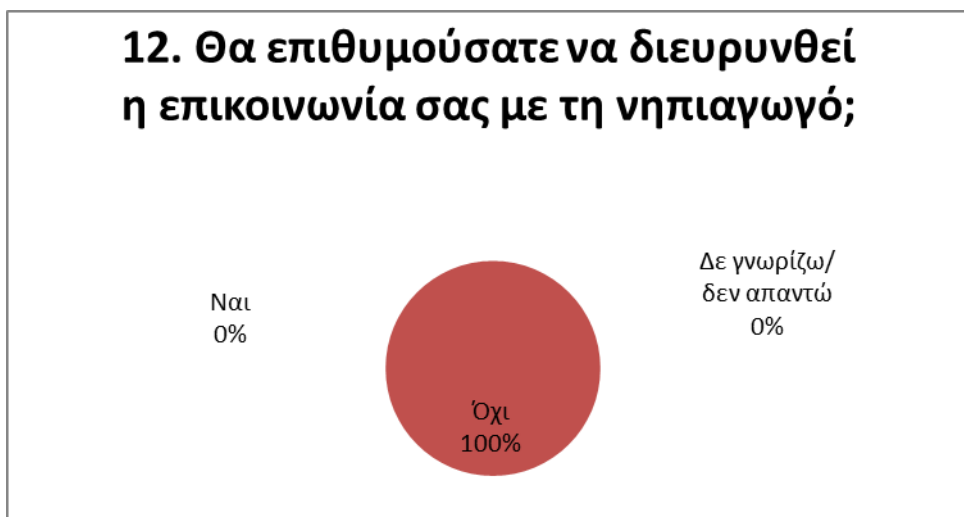
- Έλλειψη ελεύθερου χρόνου.
- Επαγγελματικές υποχρεώσεις.
- Αντιλήψεις νηπιαγωγού.
- Άλλο.



Σε αυτό το ερώτημα οι γονείς είπαν πως η έλλειψη χρόνου κυρίως τους εμποδίζει να επικοινωνούν συχνά με τον εκπαιδευτικό σε ποσοστό 60%, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις αντίστοιχα το 20% των γονέων. Τέλος, οι επιφυλάξεις που νοιώθουν οι γονείς αποτελούν το 20%.

12. Θα επιθυμούσατε να διευρυνθεί η επικοινωνία σας με τον/την νηπιαγωγό; Αν ναι, σε ποιόν τομέα;

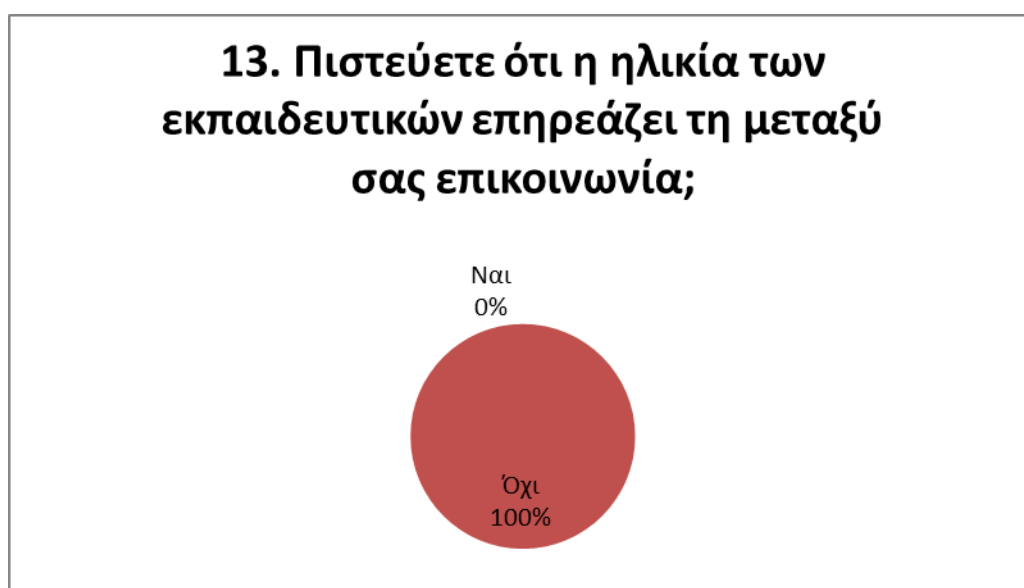
- Ναι, τομέας: _____
- Όχι.
- Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ.



Στο ερώτημα για το αν θα επιθυμούσαν να διευρυνθεί η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό, το 100%, δηλαδή όλοι οι γονείς απάντησε αρνητικά

13. Πιστεύετε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη μεταξύ σας επικοινωνία;

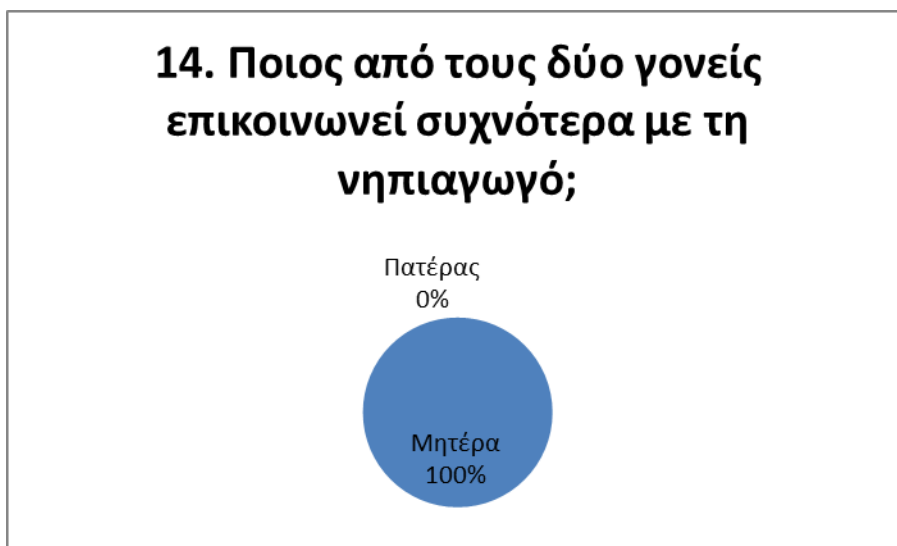
- Ναι Όχι



Στο ερώτημα για το αν πιστεύουν πως η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη μεταξύ τους επικοινωνία, το 100% των γονέων απάντησαν αρνητικά.

14. Ποιος από τους δύο γονείς επικοινωνεί συχνότερα με τον/την νηπιαγωγό;

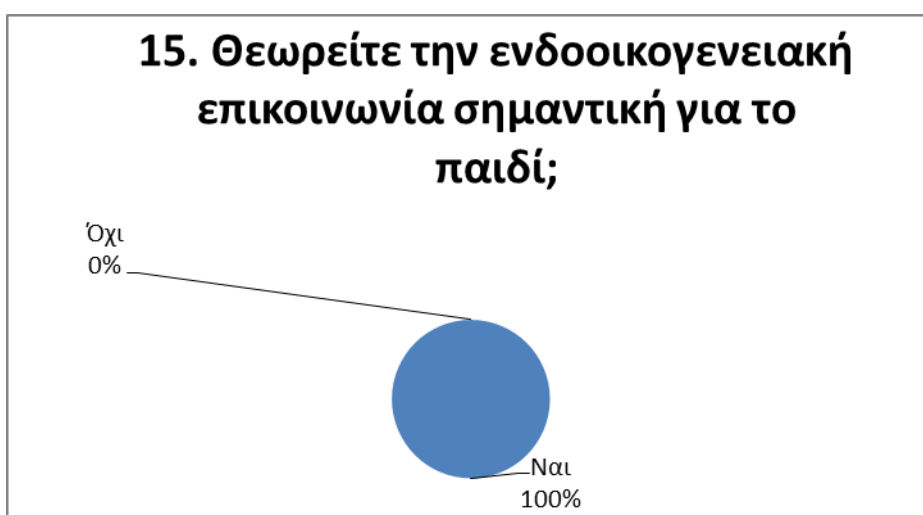
Μητέρα. Πατέρας.



Όλοι οι γονείς απάντησαν πως η μητέρα επικοινωνεί συχνότερα με τη νηπιαγωγό.

15. Θεωρείτε την ενδοοικογενειακή επικοινωνία σημαντική για το παιδί;

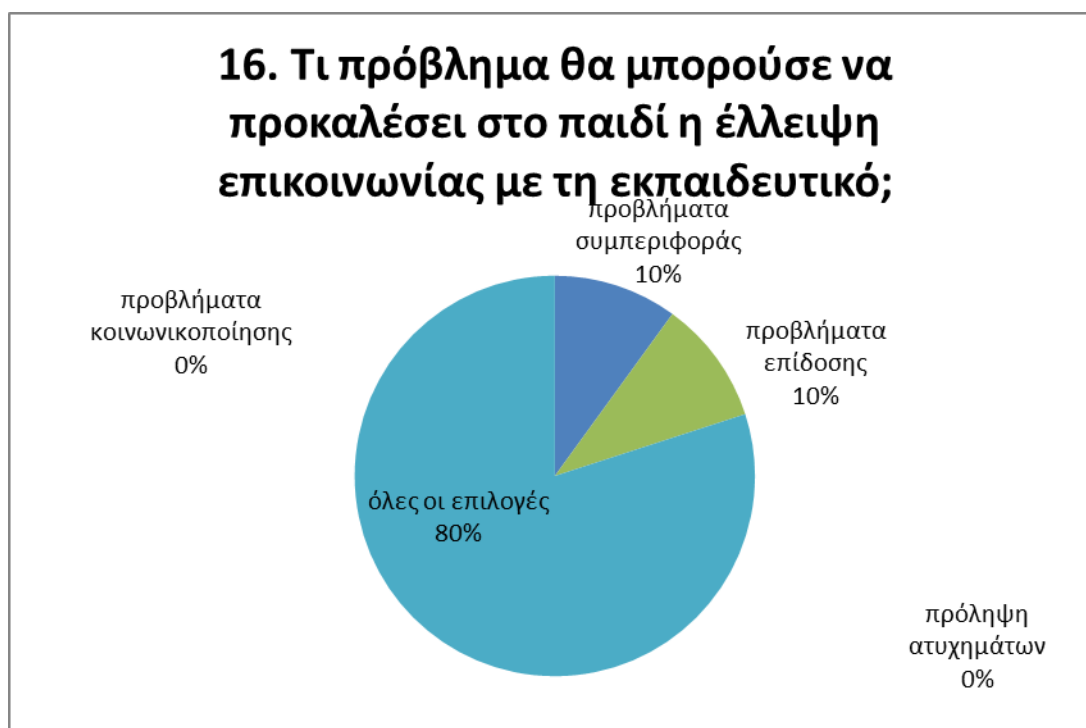
Ναι. Όχι.



Σε αυτή την ερώτηση για το αν θεωρούν πως η ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι σημαντική για το παιδί, το 100% των γονέων δηλαδή όλοι απάντησαν θετικά

16. Τι πρόβλημα θα μπορούσε να προκαλέσει στο παιδί η έλλειψη επικοινωνίας με τον/την εκπαιδευτικό;

- Προβλήματα συμπεριφοράς.
- Προβλήματα κοινωνικοποίησης.
- Προβλήματα επίδοσης.
- Όλα τα παραπάνω.

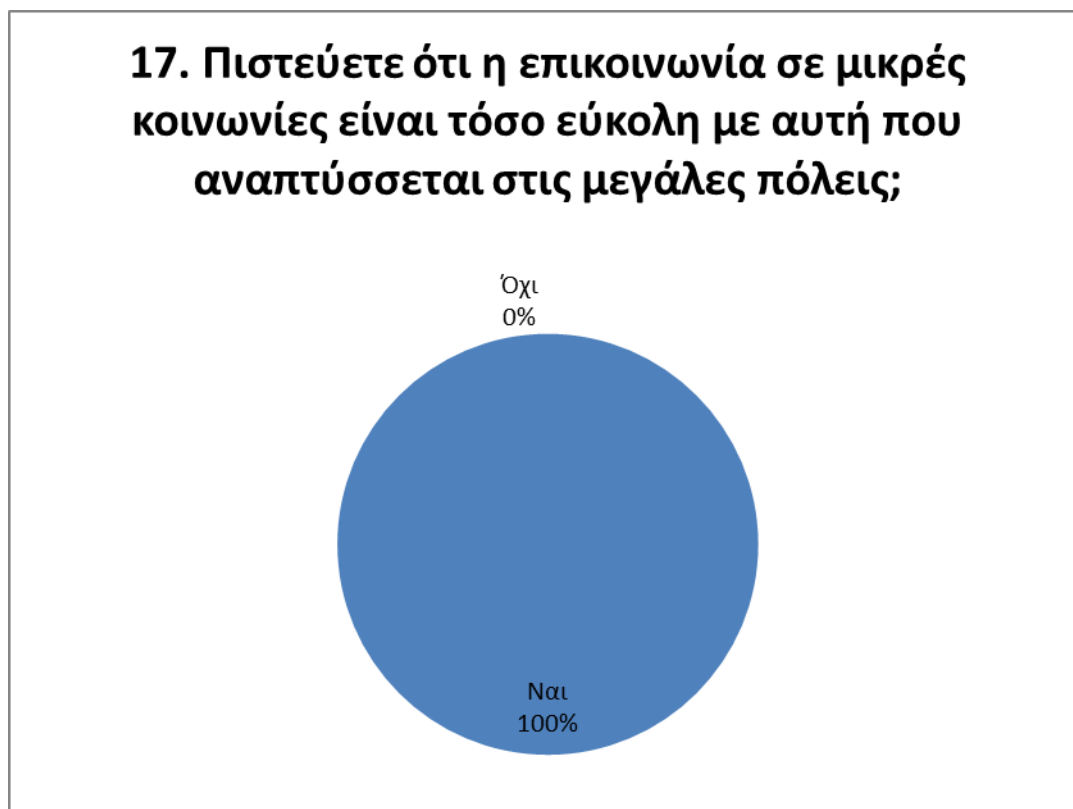


Σε αυτό το ερώτημα οι απαντήσεις ποικίλουν. Το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 80% απάντησε πως όλες οι επιλογές θα μπορούσαν να προκαλέσουν στο παιδί έλλειψη επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, το 10% είπε πως τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν το κύριο πρόβλημα, ενώ το 10% είπε πως τα προβλήματα επίδοσης αντίθετα είναι ένα από τα κύρια προβλήματα.

17. Πιστεύετε ότι η επικοινωνία σε μικρές κοινωνίες είναι ίδια με αυτές στις μεγάλες;

Ναι.

Όχι.



Στην τελευταία ερώτηση για το αν πιστεύουν πως η επικοινωνία σε μικρές κοινωνίες είναι τόσο εύκολη με αυτή που αναπτύσσεται στις μεγάλες πόλεις, όλοι οι γονείς δηλαδή το 100% απάντησε θετικά.

3.15 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μου, με οδηγούν σε μια αναγκαιότητα αναστοχασμού όσον αφορά την επικοινωνία και τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, αφού αυτή αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη του παιδιού και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας, συμπληρώθηκαν κατά 100% από μητέρες νηπίων, των οποίων η ηλικία ήταν από 31-40 χρόνων κυρίως. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γονείς πρωτότοκων ή δευτερότοκων τέκνων, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι πολλοί γονείς έρχονται σε επαφή με την τυπική εκπαίδευση για πρώτη φορά άρα δεν διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία και δεν είναι άμεσα επηρεασμένοι από στερεότυπα ή προκαταλήψεις.

Παρά το περιορισμένο δείγμα και την περιορισμένη κλίμακα διερεύνησης του θέματος, διαπιστώνεται ότι οι γονείς θεωρούν καθοριστική την επικοινωνία με το νηπιαγωγείο, για να ενημερώνονται πρωτίστως για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους αλλά και για τη σχολική τους επίδοση. Γι' αυτό και οι περισσότεροι γονείς ανταποκρίνονται με προθυμία στο κάλεσμα των νηπιαγωγών για συνεργασία και μάλιστα προτιμούν τη δια ζώσης επικοινωνία (πρόσωπο με πρόσωπο). Οι συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς γίνονται κυρίως μια φορά την εβδομάδα ή μια φορά το μήνα. Ενώ υπάρχουν και κάποιοι γονείς που δεν πραγματοποιούν συναντήσεις ή αυτές γίνονται μια φορά το τρίμηνο. Αυτό γίνεται λόγω έλλειψης χρόνου των γονέων και λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων. Ο χρόνος που θα χρειαστεί για να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται από το χρόνο που θα χρειαστούν οι γονείς και ο εκπαιδευτικός, από το πόσο συχνά γίνονται συναντήσεις μεταξύ τους, από το θέμα της συζήτησης που θέλουν να αναπτύξουν, από τους εξωτερικούς θορύβους και από διάφορους άλλους παράγοντες. Συνήθως όμως η επικοινωνία μεταξύ τους διαρκεί όσο χρειαστεί καθώς εξαρτάται από το θέμα συζήτησης. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων προτιμάει να επικοινωνήσει με τη νηπιαγωγό το μεσημέρι. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι εκείνη την ώρα της μέρας έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο σε σχέση με το πρωί ή το απόγευμα που μπορεί να εργάζονται.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συναντήσεις γίνονται στο σχολείο και κυρίως στην σχολική αίθουσα και οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από αυτό. Σχεδόν όλοι οι γονείς του δείγματος δεν έχουν παράπονα σχετικά με την επικοινωνία

με το νηπιαγωγείο και μάλιστα δεν επιθυμούν να διευρυνθεί η επικοινωνία αυτή. Όπως γνωρίζουμε οι περισσότεροι νηπιαγωγοί είναι γυναίκες. Βέβαια σύμφωνα με τους γονείς το φύλο αλλά και η ηλικία του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας.

Οι γονείς θεωρούν την ενδοοικογενειακή επικοινωνία σημαντική για το παιδί. Επίσης πιστεύουν ότι η αναποτελεσματική μορφή επικοινωνίας με τον/την εκπαιδευτικό θα μπορούσε να δημιουργήσει στο παιδί προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα κοινωνικοποίησης και προβλήματα επίδοσης. Τέλος άλλοι γονείς πιστεύουν πως η επικοινωνία σε μικρές κοινωνίες είναι τόσο εύκολη με αυτή που αναπτύσσεται στις μεγάλες πόλεις.

3.16 Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν προτείνεται

- Να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων.
- Να τηρούν μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί τους.
- Να συζητούν τις δυσκολίες του παιδιού αποφεύγοντας τις ετικέτες.
- Να τονίζουν όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του μαθητή τους. (Είναι σημαντικό να μιλάνε πρώτα για τα θετικά, για τις δυνάμεις του παιδιού, για αυτά που καταφέρνει, δηλαδή)
- Να προωθούν το διάλογο και
- Να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν στα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού τους.

Οι γονείς εκτιμούν και επαινούν τη συνεργασία τους με το σχολείο όταν:

- Το σχολείο ανταποκρίνεται αμέσως στα αιτήματα των γονέων.
- Οι γονείς λαμβάνουν σε τακτική βάση ένα ενημερωτικό δελτίο με τα νέα του σχολείου.
- Η πληροφόρηση για την πρόοδο του παιδιού είναι σαφής και παρέχει την ευκαιρία για συνέχιση της ενημέρωσης των γονέων με συζήτηση.

- Εφαρμόζονται διάφοροι μέθοδοι επαφής με το σπίτι, όπως είναι το «τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς» και η τηλεφωνική επαφή.
- Ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους με δανειστικές βιβλιοθήκες, διαλέξεις, εργαστήρια κ.ά.

Συμπληρώνοντας τα παραπάνω προτείνουμε:

- Να ξεκινάει η σχολική χρονιά με μια συγκέντρωση γονέων και εκπαιδευτικών με στόχο την ενημέρωση των γονέων σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα, την πολιτική και τα σχέδια του σχολείου για την προστασία της υγείας των μαθητών, τον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς, τις σχολικές εκδρομές και πολιτιστικές εκδηλώσεις.
- Να δίνεται στους γονείς γραπτώς το ημερολόγιο βασικών γεγονότων και εκδηλώσεων της σχολικής χρονιάς, μέσα σε μια σελίδα.
- Να παρέχεται στους γονείς πληροφόρηση σχετικά με τις υπάρχουσες πηγές και υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους και το παιδί τους.
- Να δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να συζητήσουν τις δυσκολίες του παιδιού τους σε συναντήσεις ξέχωρες από τις προκαθορισμένες και να τους επιτρέπεται να φέρουν μαζί τους αν χρειαστεί, κάποιον άλλο γονέα ή φίλο, που μπορεί –κατά τη γνώμη τους- να υποστηρίξει τις απόψεις τους ή να τους εξηγήσει καλύτερα τους στόχους του σχολείου. Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι παρουσιάζει ένα εύρος πλεονεκτημάτων για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Ειδικότερα η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιδρά θετικά:

- ▶ Στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.
- ▶ Στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο.
- ▶ Στην αλλαγή απόψεων του μαθητή σχετικά με το σχολικό κλίμα.
- ▶ Στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση.
- ▶ Στην καλλιέργεια υγιών, διαπροσωπικών σχέσεων.
- ▶ Στη βελτίωση της σχέσης γονιού-μαθητή.
- ▶ Στη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.

Όσον αφορά στους γονείς, η συνεργασία τους με το σχολείο παρουσιάζει τα εξής οφέλη:

- ▶ Συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους.
- ▶ Έχουν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν καλύτερα.
- ▶ Κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητες τους.
- ▶ Μαθαίνουν χρήσιμες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων.
- ▶ Βελτιώνουν την επικοινωνία τους με το παιδί τους.
- ▶ Ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών.
- ▶ Ααξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς.

Η συγκεκριμένη συνεργασία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, καθώς δημιουργεί συνθήκες και για αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής του γονέα αλλά και για έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συναισθηματική κατάσταση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού.

Συμπερασματικά, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών περιγράφονται ως θετικές όταν σ' αυτές κυριαρχούν η αυτονομία, η ενθάρρυνση, η φιλική διάθεση, Επικράτηση, Υποχωρητικότητα, Συνεργασία, Αντίθεση, η κατανόηση και η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η αμοιβαία αποδοχή και συμπάθεια.

Σ' αυτού του είδους τις σχέσεις εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν σ' ένα πλαίσιο όπου κυριαρχούν η αμοιβαία διανοητική και συναισθηματική κατανόηση, η αρμονική συνεργασία, η ισοδύναμη συμμετοχή στην επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή, η ενθάρρυνση, η προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, ακόμη και η παιγνιώδης διάθεση και όπου ισορροπούν οι ατομικές ανάγκες και οι ανάγκες της ομάδας της σχολικής τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2005). Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών και συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών συντελούν στη μάθηση, διαμορφώνουν συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού και περιορίζουν τις συγκρούσεις με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται χρόνος και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες (Thomson, 1997 & Adrams, 1998). Αντίθετα, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων δημιουργεί ένταση στους

εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπαραθέσεις ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές (Hall & Hall, 1988).

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη (Christophel 1990, Richmond 1990). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τους Wubbels & Levy (1993) με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη. Στον ελληνικό χώρο, έρευνα των Ανδρεαδάκη (2006) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, καθώς αποδέχονται ότι η συμπεριφορά τους διευκολύνει ή υπονομεύει την δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση.

Στόχος των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων είναι η κατάργηση του παραδοσιακού διαχωρισμού ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της γνώσης. Η διδασκαλία προσεγγίζεται με όρους ενεργού συμμετοχής, διαπραγμάτευσης νοημάτων, αλληλεπίδρασης, αποτελεσματικής επικοινωνίας, ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των μαθητών και μπορεί να διευκολυνθεί από την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με το στυλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς που υιοθετεί, την οργάνωση της τάξης που επιλέγει, την ανάπτυξη δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, την υποστήριξη που παρέχει στους μαθητές, την φιλική διάθεση και την κατανόηση. Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου του και των επιδόσεων των μαθητών του θα είναι η δικαίωση των επιλογών του αυτών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adrams, B. (1998). *How to prevent aggressive behaviour*. Discipline behaviour intervention, p11.

Alrichter, H. & Porsch, P., (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bailey, K.D., *Methods of Social Research* (Collier-Macmillan, London, 1978).

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Cohen, L., & Manion, L., (1977). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, (μτφ. Α. Ραυτοπούλου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Hall, E., Hall, C. (1988). *Human relation in education*. New York, Routledge, 92.

Hedi Friedrich. Εισαγωγή-επιμέλεια: Κ. Χρυσοφίδης. Μετάφραση: Ε. Νούσια. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Εκδόσεις: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

Openheim, A. (2005). *Questionnaire design and attitude measurement*. Continuum, London.

Richmond, V. P. (1990). *Communication in the classroom: Power and Motivation*. Communication Education.

Thompson, M. 1997. *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire, Trentham Books.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα-θεωρητικές προσεγγίσεις και*

τεχνικές. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London, England: Falmer Press.

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (1996). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα. Εκδόσεις: Δούβαλης.

Αναγνωστοπούλου, Σ. Μαρία. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα. Εκδοτικός Οίκος: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Βιταντζάκης, Ν. Β (2010). *Διοικητική Δεοντολογία και Πρακτική, 111 Περίπτώσεις για Μελέτη Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών*. Αθήνα: Έλλην.

Βρεττός Ε. Ι. Δημουλάς Κ. Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. Μέλλον Ρ. Κοντάκος Α. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη Ε. Παπαγιαννάκος Α. Παπαηλιού Χ. Πολεμικός Ν. Πουρκός Μ. Σπόντα Ε. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία-σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκοτόβου Α. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καΐλα Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Κοντάκος Αναστάσιος και Πολεμικός Νικήτας, (2008). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούρτη, Ε. (2007) *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κυριαζή, Ν., (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και*

πρακτικών. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κωνσταντίνου Ι. Χαράλαμπος. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακράκης Γ. Βασίλης. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιτημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαβασιλείου Βασίλειος. (2011). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.

Παρασκευοπούλου Ν. Ιωάννου. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Τόμος 1. Αυτοέκδοση*, Αθήνα.

Παρασκευοπούλου Ν. Ιωάννου. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Τόμος II. Αυτοέκδοση*, Αθήνα.

Σταμάτης Ι. Παναγιώτης, (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

Σταμάτης Ι. Παναγιώτης. (2011). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π.Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην Προσχολική και Πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Συμεού, Λ. (2003). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Τερεζάκη Γ. Χρύσα.(2008). *Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης. Η Πολιτισμική αγωγή στην καθημερινή διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις ίδιας.

Τσιμπούκης Κωνσταντίνος. (1986). *Τρόπος συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας*. Αθήνα: Έρευνα.

Φίλιας, Β (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και της τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. (2^η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Χορηγός Ίδρυμα Λεβέντη.

Άλλες πηγές

<http://el.wikipedia.org/wik>

ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου

Οδηγός Νηπιαγωγού

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο έρευνας

Στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας "Μορφές Λεκτικής Επικοινωνίας στην Προσχολική Αγωγή: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου Αγίας Μαρίνας Κάσου" αποφάσισα να συντάξω κάποια ερωτηματολόγια που θα απαντηθούν από γονείς του συγκεκριμένου σχολείου. Φοιτώ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο τμήμα Επιστημών της προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως σκοπό την αναζήτηση απόψεων των γονέων, καθώς και τις προτάσεις τους για την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας. Ο χρόνος συμπλήρωσής του εκτιμάται περίπου στα 10 λεπτά. Η ανωνυμία σας είναι διασφαλισμένη. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας, εφόσον το επιθυμείτε.

A. Στοιχεία συμμετεχόντων

1. Φύλο:

άνδρας γυναίκα

2. Ηλικία:

20-30 31-40 41-50 51 και άνω

3. Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΙΕΚ

4. Επάγγελμα:

δημόσιος υπάλληλος ιδιωτικός υπάλληλος ελεύθερος επαγγελματίας
άνεργος

5. Αριθμός παιδιών στη οικογένεια:

1 2 3 4 5

6. Ποιο παιδί είναι στο νηπιαγωγείο;

πρωτότοκο δευτερότοκο τριτότοκο τεταρτότοκο και άνω

B. Κύριες ερωτήσεις

**1. Επικοινωνείτε με τη/το νηπιαγωγό του παιδιού σας, που είναι γυναίκα
άνδρας**

ναι, επικοινωνούμε συνήθως:

δια ζώσης (πρόσωπο με πρόσωπο) με τηλεφωνική επικοινωνία

με email με ενημερωτικά σημειώματα

με ταχυδρομικές επιστολές με άλλη μορφή επικοινωνίας

όχι, δεν επικοινωνούμε γιατί...

2. Πιστεύετε ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι σημαντική για το παιδί; Παρακαλούμε δικαιολογήστε συνοπτικά την απάντησή σας.

ναι, γιατί... όχι, γιατί... δεν ξέρω / δεν απαντώ

3. Κυρίως για ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε πιο σημαντική την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς; (παρακαλούμε επιλέξτε μόνο τον κυριότερο)

σχολική επίδοση παιδιού ζητήματα συμπεριφοράς

ζητήματα υγείας άλλα ζητήματα σχολείου

4. Πόσο συχνά πραγματοποιείτε συναντήσεις με τη νηπιαγωγό;

μια φορά την εβδομάδα μια φορά το μήνα

μια φορά το τρίμηνο ποτέ

5. Πόσο χρόνο διαρκεί η επικοινωνία σας με τη νηπιαγωγό;

1-5 λεπτά 6-10 λεπτά 11-15 λεπτά 15-19 λεπτά και άνω

όσο χρειαστεί

6. Ποια ώρα της ημέρας προτιμάτε για να επικοινωνήσετε με τη νηπιαγωγό;

το πρωί κατά την άφιξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο

το μεσημέρι όταν σχολάζει το παιδί

το απόγευμα

ό,τι ώρα έχετε κανονίσει με τον/την νηπιαγωγό εκτός σχολικού περιβάλλοντος

7. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ιδανικός χρόνος για την επικοινωνία σας με τη νηπιαγωγό;

5-10 λεπτά 10-20 λεπτά 30-1 ώρα όσο χρειαστεί

8. Σε ποιο χώρο του νηπιαγωγείου διεξάγονται συνήθως οι συζητήσεις σας με τη νηπιαγωγό;

στη σχολική αίθουσα στο γραφείο διδασκόντων

στο προαύλιο σε άλλο χώρο

9. Θεωρείτε πως ο χώρος στον οποίο επικοινωνείτε με τη νηπιαγωγό είναι κατάλληλος;

ναι όχι

10. Έχετε εκφράσει ποτέ παράπονα για το ζήτημα της επικοινωνίας με τη νηπιαγωγό;

ναι όχι

11. Ποιός παράγοντας πιστεύετε ότι εμποδίζει την επικοινωνία των γονέων με τη νηπιαγωγό κατά κύριο λόγο; (παρακαλούμε κάντε μόνο μια επιλογή)

έλλειψη ελεύθερου χρόνου επαγγελματικές υποχρεώσεις

αντιλήψεις νηπιαγωγού επιφυλάξεις γονέων

12. Θα επιθυμούσατε να διευρυνθεί η επικοινωνία σας με τη νηπιαγωγό; Αν ναι, σε ποιόν τομέα;

ναι τομέας: _____

όχι δε γνωρίζω / δεν απαντώ

13. Θεωρείτε πως παίζει ρόλο το φύλο του/της νηπιαγωγού στη μεταξύ σας επικοινωνία;

ναι όχι

14. Πιστεύετε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη μεταξύ σας επικοινωνία;

ναι όχι

15. Ποιος από τους δύο γονείς επικοινωνεί συχνότερα με τη νηπιαγωγό;

μητέρα πατέρας

16. Θεωρείτε την ενδοοικογενειακή επικοινωνία σημαντική για το παιδί;

ναι όχι

17. Τι πρόβλημα θα μπορούσε να προκαλέσει στο παιδί η έλλειψη επικοινωνίας με τη εκπαιδευτικό; (παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που θεωρείτε κυριότερη)

προβλήματα συμπεριφοράς

προβλήματα κοινωνικοποίησης

προβλήματα επίδοσης

πρόληψη ατυχημάτων

όλες οι επιλογές

18. Πιστεύετε ότι η επικοινωνία σε μικρές κοινωνίες είναι τόσο εύκολη με αυτή που αναπτύσσεται στις μεγάλες πόλεις;

ναι όχι

Ευχαριστώ θερμά για τις απαντήσεις σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη λεκτική επικοινωνία

Της Μαρία Ασπρά

Το παιδί όταν ξεκινά τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο μπορεί να μην γνωρίζει το αφηρημένο σύστημα σημείων και κανόνων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος όταν συνομιλεί, μπορεί όμως να συνομιλεί για να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του και τους δασκάλους του ώστε να ικανοποιήσει, κατά κύριο λόγο, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Η συνομιλία μικρών και μεγάλων έχει βασικά επικοινωνιακό σκοπό αλλά η επικοινωνιακή επάρκεια (που καθορίζεται τόσο από βιολογικούς-γονιδιακούς παράγοντες όσο και από τα γλωσσικά ερεθίσματα του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί) οδηγεί στη γλωσσική επάρκεια.

Η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται στο πλαίσιο μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης του κοινωνικού πλαισίου και των καθοδηγούμενων διεργασιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Το σχολείο αποσκοπεί στην παγίωση των γλωσσικών δομών και τη χρήση της γλώσσας από το παιδί σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (μαθαίνει να κάνει διάλογο, να αφηγείται κ.λπ). Η λεκτική επικοινωνία επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και το οδηγεί στη μετάγνωση της γλώσσας, στην κατάκτηση των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα.

Στο νηπιαγωγείο έρχονται παιδιά που μπορούν να έχουν μια άνετη και απρόσκοπτη λεκτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν όμως και παιδιά που για λόγους είτε κοινωνικούς είτε γονιδιακούς δεν μπορούν να «επικοινωνήσουν» τις επιθυμίες και τις σκέψεις τους.

Η «γλώσσα της οικογένειας» είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό επαρκούς λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών. Η ποιότητας της λεκτικής επικοινωνίας στο Νηπιαγωγείο μπορεί να αντισταθμίσει το φτωχό γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί και που μπορεί να οφείλεται στο κοινωνικό-οικονομικό status της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο, αλλοδαποί γονείς, δίγλωσσο περιβάλλον κ.λπ).

Όλοι αυτοί οι λόγοι που καθορίζουν τη λεκτική επικοινωνία γενικά των παιδιών επηρεάζουν αντίστοιχα και την επαρκή λεκτική επικοινωνία των παιδιών του Νηπιαγωγείου Αγίας Μαρίνας Κάσου. Ένα επιπλέον στοιχείο που επηρεάζει τη

λεκτική επικοινωνία των παιδιών με το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η χρήση της Κασιώτικης ντοπιολαλιάς. Με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού θα γνωρίσει ότι υπάρχει άλλος τρόπος να ορίζει αντικείμενα, συναισθήματα, σκέψεις. Θα εμπλουτίσει, έτσι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσε μέχρι εκείνη τη στιγμή σε τοπικό-οικογενειακό περιβάλλον και θα μάθει να επικοινωνεί σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Του Ιωάννη Ξενίδη

Το Νηπιαγωγείο αποτελεί μια σημαντική σχολική βαθμίδα για την εκπαίδευση των νηπίων. Αυτή η αντίληψη προέκυψε σταδιακά μέσα από τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και από την επιστημονική ενασχόληση ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, γλωσσολόγων και παιδαγωγών που βοήθησαν να κατανοήσουμε γενικά για την νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων και πιο ειδικά για την γλωσσική του ανάπτυξη. Υπάρχουν αξιόλογες απόψεις αλλά αυτές δεν αρκούν.

Ζούμε σε ένα μεταβατικό στάδιο κατά το οποίο προσπαθούμε να κατανοήσουμε και να εφαρμόσουμε στην πράξη τις καινούριες αντιλήψεις για την γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα σπουδών που ισχύει από τον Οκτώβριο 2001. Η οργανωμένη εκπαίδευση επικυρώνει τις αξίες και τις προσδοκίες της κοινωνίας. Η κοινωνική πραγματικότητα επιδρά και επηρεάζει τη ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι επιδράσεις είναι εμφανείς ακόμα και στην ονομασία που έχουν οι βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο χώρος της προσχολικής αγωγής ονομάζεται Νηπιαγωγείο.

Ετυμολογικά η λέξη νήπιο σημαίνει το παιδί που δεν μιλάει. Αυτό βέβαια δεν ισχύει κυριολεκτικά! Σήμερα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου έχουν κατακτήσει ένα μέρος του λεξιλογίου και μπορούν μέσα από την ομιλία να καλύπτουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Η ικανότητα των νηπίων να χειρίζονται τον λόγο με τέτοιο τρόπο ώστε να επικοινωνούν, είναι κάτι που επιχειρείται στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Τα παιδιά που προέρχονται από ένα φτωχό σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον, λαμβάνουν αγωγή που αντισταθμίζει αυτό το έλλειμμα. Η γλωσσική αγωγή συντελεί στην κοινωνικοποίηση τους και τα βοηθά να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Τα νήπια για να εξελιχτούν θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για να οικοδομήσουν τις επόμενες.

Πώς όμως μπορούμε να προσδιορίσουμε την έννοια της γλωσσικής γνώσης; Το μόνο σίγουρο είναι πως η γνώση διευρύνεται μέσα από την απόκτηση της γλώσσας. Ο Skinner λέει πως το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα μέσα από την απομνημόνευση των λέξεων και των προτάσεων που αναπαράγονται στο περιβάλλον των ενηλίκων. Από την άλλη υπάρχει ο Chomsky που το αρνείται γιατί λέει πως το παιδί παράγει προτάσεις και μορφές λέξεων τις οποίες δεν έχει ξανακούσει. Για αυτόν η γλώσσα είναι ένα σύστημα κανόνων που επιτρέπει την παραγωγή και την κατανόηση άπειρου αριθμού εννοιών και προτάσεων. Το άτομο είναι εφοδιασμένο με έναν μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας ο οποίος επιτρέπει την εσωτερίκευση των δομών της μητρικής γλώσσας μέσα από την ομιλία με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του.

Στην δεκαετία του '60 η γλωσσική γνώση συμπίπτει με την γνώση των συνακτικών κανόνων της γλώσσας. Κατά τη δεκαετία του '70 η γλωσσική γνώση ταυτίζεται με την γνώση της σημασίας των λέξεων και των προτάσεων σε σχέση με εξωγλωσσικούς παράγοντες. Τέλος, μια Τρίτη προσέγγιση δίνει έμφαση στην γνώση των επικοινωνιακών κανόνων οι οποίοι καθορίζουν και προσδιορίζουν κάθε φορά το εκφώνημα. Η γλωσσική γνώση είναι σήμερα η συνένωση της γλωσσικής με την επικοινωνιακή ικανότητα, η γνώση δηλαδή του συστήματος μιας γλώσσας σε συνάρτηση με την γνώση για την χρήση του συστήματος στην επικοινωνία. Υπερτονίζεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας.

Ποιες όμως είναι οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της γλωσσικής γνώσης στα νήπια; Αυτές οι προϋποθέσεις είναι ψυχολογικές, κοινωνικές και γλωσσικές. Όταν μιλάμε για ψυχολογικές προϋποθέσεις αναφερόμαστε στις νοητικές ικανότητες των νηπίων. Γνωρίζουμε από τα ψυχολογικά δεδομένα της ηλικίας αυτής πως τα νήπια διανύουν το προσυλλογιστικό στάδιο. Σε αυτό αναπτύσσεται η συμβολική ικανότητα, δηλαδή η ικανότητα του μικρού παιδιού να αναπαριστά ένα αντικείμενο ή γεγονός με ένα άλλο αντικείμενο ή γεγονός. Η συμβολική λειτουργία επιτρέπει στο παιδί να ανάγει τα στοιχεία του περιβάλλοντος σε γλωσσικά σημεία. Σύμφωνα με τον Piaget το μικρό παιδί χρησιμοποιεί τον λόγο για να εκφράσει επιθυμίες, ανάγκες και εμπειρίες αδιαφορώντας για τις αντιδράσεις που θα προκαλέσει στους άλλους.

Ο εγωκεντρισμός και η αδυναμία του παιδιού να αντιληφθεί πως δεν είναι το κέντρο του κόσμου, είναι εμφανή και συνοδεύονται από το είδος γλωσσικής παραγωγής που ονομάζεται εγωκεντρικός λόγος. Υπάρχουν τρεις μορφές εγωκεντρικού λόγου: η επανάληψη συλλαβών και ήχων με παιγνιώδη τρόπο, ο

μονόλογος όπου το νήπιο μιλάει χωρίς να υπάρχουν γύρω του ακροατές (αρκετές φορές το παρατηρούμε να μιλάει μόνο του και αυτό ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια να εκτονώσει το άγχος του) και τέλος ο συλλογικός μονόλογος κατά τον οποίο το νήπιο συνομιλεί με άλλους αλλά δεν καταβάλλει και ιδιαίτερη προσπάθεια για να γίνει κατανοητό.

Ο Piaget αναφέρει πως με το πέρασμα του χρόνου ο εγωκεντρικός λόγος παρακμάζει και δίνει την θέση του στον κοινωνικοποιημένο λόγο. Μέσα από τον κοινωνικοποιημένο λόγο τα παιδιά ανταλλάσσουν πληροφορίες, σχολιάζουν ένα συγκεκριμένο θέμα, θέτουν ερωτήσεις αλλά και απαντούν στις ερωτήσεις των άλλων. Για τον Piaget η γλώσσα αποτελεί προϊόν της νοητικής ανάπτυξης που σχετίζεται με την ωρίμανση και προκύπτει μέσα από την εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Αντίθετα με τον Piaget, ο Ρώσος ψυχολόγος Vygotsky δίνει έμφαση στον πολιτισμό και στην συναναστροφή του παιδιού με τους άλλους. Θεωρεί πως η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στην νοητική ανάπτυξη. Είναι ένα πολύτιμο νοητικό εργαλείο για να σκεφτόμαστε αλλά και να κατακτούμε άλλες νοητικές λειτουργίες όπως είναι της μνήμης, της προσοχής, των συναισθημάτων και της επίλυσης προβλημάτων. Μέχρι τα δύο χρόνια η σκέψη και η γλώσσα ακολουθούν ανεξάρτητη πορεία. Από τα δύο με επτά χρόνια συγχωνεύονται και αναπτύσσονται μαζί. Τότε είναι που εμφανίζεται ο ατομικός λόγος που μαζί με τον κοινωνικό/ δημόσιο αποτελούν τα δύο είδη λόγου κατά τον Vygotsky. Ο Ατομικός λόγος σχετίζεται με την ευκολία ή την δυσκολία των δραστηριοτήτων. Όσο πιο εύκολη παρουσιάζεται μια δραστηριότητα, τόσο μειώνεται η συχνότητα του ατομικού λόγου. Μέσα από αυτό το είδος του λόγου το παιδί επιδιώκει να μεταφέρει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά την συνεργασία και συναναστροφή με τους συνομηλίκους ή τους ενηλίκους, σε ένα προσωπικό επίπεδο. Ο ατομικός λόγος δεν χρησιμοποιείται από το παιδί για να επικοινωνήσει με τους άλλους. Καθώς περνούν τα χρόνια μετατρέπεται σε εσωτερικό λόγο και σκέψη. Του Ατομικού λόγου προηγείται ο Δημόσιος/Κοινωνικός λόγος που βοηθάει το παιδί να επικοινωνεί αλλά και να αποκτά αυτοέλεγχο στην συμπεριφορά του. Σε αυτό το στάδιο όπου συνυπάρχουν ο ατομικός με τον κοινωνικό λόγο το παιδί αποκτά ενδιαφέρον για το όνομα του κάθε αντικειμένου και διευρύνεται εντυπωσιακά το λεξιλόγιό του. Χρησιμοποιεί τον λόγο για να απευθυνθεί στον εαυτό του (εσωτερική γλώσσα) αλλά και για να απευθυνθεί στους άλλους (εξωτερική γλώσσα). Μέχρι τα επτά χρόνια δυσκολεύεται να κάνει την διάκριση. Χρησιμοποιεί τα γλωσσικά σημεία

που χρησιμοποιούν τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας αλλά δε διακρίνει απόλυτα τους αποδέκτες του λόγου του. Για τον Vygotsky ο γραπτός λόγος αποτελεί μια ανώτερη μορφή σκέψης που βοηθάει πολύ περισσότερο από τον προφορικό λόγο. Τα παιδιά μεταχειρίζονται τις λέξεις όπως και τα αντικείμενα. Μαθαίνουν να κατονομάζουν αρχικά τα αντικείμενα και αργότερα τα γράμματα. Γράφουν και διαβάζουν με την βοήθεια αντικειμένων και στη συνέχεια κάνουν το ίδιο χωρίς τη χρήση αντικειμένων. Από τα προαναφερόμενα διαπιστώνουμε πως τα νήπια πληρούν τις ψυχολογικές προϋποθέσεις για να ανάγουν τον αντικειμενικό κόσμο σε γλωσσικά σημεία.

Όσον αφορά τις κοινωνικές προϋποθέσεις έχουμε να πούμε πως η επίδραση του βαθμού κατοχής της μητρικής γλώσσας στην σχολική επιτυχία είναι καθοριστική. Ο κοινωνιολόγος Bernstein μελέτησε επί δεκαετίες την σχέση της γλώσσας του οικογενειακού περιβάλλοντος με αυτήν του σχολείου. Το συμπέρασμα ήταν πως τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο χρησιμοποιούν μια γλώσσα διαφορετική από αυτήν που χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Την πρώτη γλωσσική μορφή την ονομάζει περιορισμένο κώδικα και την δεύτερη επεξεργασμένο κώδικα. Τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα χρησιμοποιούν μια γλώσσα με περιορισμένο λεξιλόγιο και με ελάχιστες αναφορές σε προσωπικά βιώματα. Ο λόγος τους υπάρχει μόνο για την ικανοποίηση των άμεσων πρακτικών αναγκών, πράγμα που δεν τα βοηθάει να τα καταφέρουν στο σχολείο. Το Νηπιαγωγείο καλείται να εξομαλύνει τις διαφορές. Η εξισορρόπηση της γλώσσας που μιλιέται στο σχολείο και της γλώσσας του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη κοινωνική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλωσσικής γνώσης.

Τέλος για τις γλωσσικές προϋποθέσεις το νήπιο έχει κατακτήσει μεγάλο μέρος της φωνολογικής, μορφολογικής και συντακτικής μορφής της γλώσσας. Κατανοεί όλο και πιο πολύ αυτά που ακούει και παράγει περισσότερο λόγο. Τα περισσότερα νήπια έχουν κατακτήσει πλήρως το φωνολογικό σύστημα της νέας ελληνικής. Αποφεύγουν την χρήση της παθητικής φωνής, χρησιμοποιούν πολύ σπάνια ονόματα σε γενική πτώση και δεν χρησιμοποιούν ιδιόκλιτα ουσιαστικά και επίθετα. Κυρίαρχη είναι η εμφάνιση του συμπλεκτικού συνδέσμου και ενώ περιορισμένη είναι η χρήση αφηρημένων εννοιών και μεταφορών. Γενικά ο προφορικός λόγος ενός εξάχρονου παιδιού, από την άποψη της κατάκτησης των γλωσσικών δομών, δεν διαφέρει και πολύ από των ενηλίκων.

Οι παλιές και νέες αντιλήψεις για την διδασκαλία της γλώσσας παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες. Και οι δύο αντιλήψεις συμφωνούν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής πλευράς της γλώσσας χωρίς να την διακρίνουν από άλλους τομείς της γλωσσικής καλλιέργειας. Επίσης η ανάγκη για κατανόηση της σχέσης του προφορικού με τον γραπτό λόγο είναι κοινή. Άλλο κοινό είναι η ενεργητική συμμετοχή του νηπίου στην οικοδόμηση της γνώσης. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας δεν γίνεται λόγος πουθενά. Στις καινούριες αντιλήψεις δίνεται σημασία στην αξία του λάθους. Η μεθοδολογική αρχή που υιοθετείται στα σχέδια εργασίας είναι η επικοινωνιακή-λειτουργική σύμφωνα με την οποία το νήπιο καλλιεργεί την μητρική του γλώσσα επικοινωνώντας με τους άλλους μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Η σύγχρονη θέση της Γλωσσοδιδασκτικής είναι αυτή με την οποία ο αποτελεσματικός χρήστης μιας γλώσσας δεν είναι μόνο ο γνώστης του συστήματος της γλώσσας που χρησιμοποιεί αλλά και αυτός που κατέχει την ικανότητα να προσαρμόζει το λόγο του στις απαιτήσεις της εκάστοτε περίπτωσης επικοινωνίας. Η Επικοινωνία είναι μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι χρήση και όχι γνώση αλλά είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου. Υπερτονίζεται η αξία του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας. Οι δραστηριότητες ποικίλλουν τόσο προς τους σκοπούς και την δομή όσο και προς τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται.

Στην διάκριση ως προς σκοπούς έχουμε τις δραστηριότητες προφορικού λόγου μέσα από τις οποίες τα νήπια εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο και ικανοποιούν επικοινωνιακές ανάγκες. Επίσης έχουμε τις δραστηριότητες δομής, δηλαδή, εξοικείωση με διαφορετικές γλωσσικές δομές, τις δραστηριότητες ανάγνωσης μέσα από τις οποίες επιχειρείται η εισαγωγή στην αποκωδικοποίηση του γραπτού ελληνικού λόγου, τις δραστηριότητες γραπτής έκφρασης όπου επιχειρείται να παραχθεί γραπτός λόγος που ανήκει σε διάφορα είδη και τέλος έχουμε δραστηριότητες λογοτεχνίας ως είδους λόγου. Από την άποψη των τεχνικών και των μέσων έχουμε δραστηριότητες εικαστικών, κουκλοθέατρο, κινητικές δραστηριότητες, ονοματοδοσία αντικειμένων, μουσικά και ρυθμικά παιχνίδια που βοηθούν στην διεύρυνση του λεξιλογίου αλλά και της κατάκτησης γλωσσικών δομών μέσα σε επικοινωνιακές συνθήκες. Κριτήρια για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων πρέπει να είναι η λειτουργικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ευρηματικότητα και ο

επικοινωνιακός χαρακτήρας. Ανάλογα με επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των νηπίων, διατυπώνουμε τις επιδιώξεις και τους στόχους που θέλουμε να πραγματοποιήσουμε. Ο χρόνος που χρειάζεται ο Νηπιαγωγός για την πραγματοποίησή τους καθορίζεται από τον ίδιο. Ο προφορικός λόγος και η σκέψη επηρεάζεται από την γραφή. Η συνύπαρξη της γραπτής έκφρασης και του προφορικού λόγου συντελεί στην διαπλοκή τους και δημιουργεί άλλα είδη λόγου. Τα παλιά στοιχεία εξελίσσονται σε συνδυασμό με τα καινούρια. Τα νήπια ζουν στην πραγματικότητα του προφορικού λόγου αλλά προσλαμβάνουν δομές και αντιλήψεις μιας κοινωνίας εγγράμματης. Ο προφορικός λόγος είναι κοινωνικός γιατί επιτρέπει την σύναψη σχέσεων ανάμεσα σε πομπό και δέκτη. Η κατάκτηση του προφορικού λόγου είναι προαπαιτούμενο για την ομαλή κοινωνική ένταξη. Χάρη στην συμβολή του τα νήπια μούνται στον γραπτό λόγο. Μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες ασκούνται σε διηγήσεις, αφηγήσεις και περιγραφές καταστάσεων. Επίσης μαθαίνουν να αιτιολογούν τις συμπεριφορές τους, να επιχειρηματολογούν και να πείθουν. Γενικά εκπαιδεύονται συμμετέχοντας σε συζητήσεις ως ομιλητές ή ακροατές. Οι συζητήσεις που γίνονται θα πρέπει να έχουν δομή και συνοχή. Ο κλάδος που μελετά την γλώσσα και τον προφορικό λόγο είναι η Γλωσσολογία. Επιμέρους κλάδοι είναι η Φωνολογία και η Φωνητική. Η Φωνητική ασχολείται με τους φθόγγους και η Φωνολογία με τα φωνήματα. Η Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των ομιλητών μιας γλώσσας να διαχειρίζονται τα φωνήματα, τους φθόγγους και τα παραγλωσσικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται η γλώσσα τους. Η φωνολογική επίγνωση προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, δηλαδή των φωνημάτων και των διακριτικών τους χαρακτηριστικών που διευκολύνουν την εκμάθηση της γραφής και του γραπτού λόγου. Την φωνολογική επίγνωση την κατακτούν τα παιδιά πριν τα 6.

Η γλώσσα είναι ένα σύνολο ετεροτήτων, αντιθέσεων οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους και αποτελούν ένα οργανωμένο και συστηματοποιημένο δίκτυο με τέτοιο τρόπο που να δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες της γλώσσας να προσλαμβάνουν και να προσφέρουν νοήματα ώστε να μπορούν να επικοινωνούν. Το οργανωμένο δίκτυο σχέσεων ονομάζεται δομή. Η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση των λέξεων και των σημασιών τους αλλά και στη μάθηση της δομής της. Η διδασκαλία της δομής μιας γλώσσας είναι η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού που αποτελούν την μορφολογική πλευρά της γλώσσας. Με τα χρόνια έγινε μια στροφή προς την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Η Γραμματική και το

Συντακτικό περνούν σε δεύτερη μοίρα και μετατρέπονται σε εργαλεία για την κατανόηση και παραγωγή προτάσεων και κειμένων. Όσοι ασχολούνται με την γλώσσα σκέφτονται πως οι αντιλήψεις που σχετίζονται με την διδασκαλία της δομής είναι κάτι που δεν τους αφορά γιατί συνδέεται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Τα νήπια δεν έχουν ακόμα αφαιρετικές ικανότητες πράγμα που καθιστά απαγορευτική τη διδασκαλία τους. Μέσα από την διδακτική προσέγγιση επιδιώκουμε την παγίωση των γλωσσικών δομών και την διεύρυνση όσο το επιτρέπουν οι ψυχολογικές, γλωσσικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Οι ειδικοί στόχοι θα είναι η διδασκαλία γλωσσικών δομών με τις οποίες τα νήπια δεν είναι εξοικειωμένα ή χρησιμοποιούν με κάποια δυσκολία. Ο απώτερος στόχος είναι να δημιουργηθούν συνθήκες για την χρήση των διδασκόμενων δομών.

Ο λογοτεχνικός λόγος είναι διαφορετικός από το μη λογοτεχνικό λόγο και απαιτεί διαφορετική προσέγγιση στην διδασκαλία. Για να καταλάβουμε καλύτερα θα πρέπει να εξετάσουμε τη γλώσσα και την λογοτεχνία ως ιστορικά, πολιτιστικά και καλλιτεχνικά προϊόντα. Για να επιτελεσθεί αρχικά η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων ήταν επιβεβλημένη η μετατροπή του άναρθρου λόγου σε έναρθρο. Μοχλός της μετατροπής αυτής ήταν η κατασκευή εργαλείων που ανάγκασε τον άνθρωπο να συμβολοποιήσει με έναρθρο λόγο το αντικείμενο επεξεργασίας των κατασκευαζόμενων εργαλείων (Francois, 1980). Η δημιουργία του μη λογοτεχνικού λόγου προηγείται του λογοτεχνικού. Δεν γεννιούνται ταυτόχρονα και εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες. Τον μη λογοτεχνικό λόγο τον γέννησε η ανάγκη της επικοινωνίας για την επίλυση των καθημερινών αναγκών που αντιμετώπιζε ο πρωτόγονος άνθρωπος. Αυτός ο λόγος σταδιακά εμπλουτίστηκε λεξιλογικά και δομικά ώστε να είναι ικανός να επιτελέσει τις λειτουργίες της λογοτεχνίας. Το παιδί κατακτά πρώτα το μη λογοτεχνικό λόγο για να επικοινωνεί καθημερινά και στην συνέχεια προχωρά στην παραγωγή και κατανόηση του λογοτεχνικού λόγου. Ακόμα η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν αλλά και μέρος των πολιτισμικών προϊόντων που παράγει μια κοινωνία. Η γλώσσα συμμετέχει στην ιδεολογία και τον πολιτισμό και αποτελεί συνεκτικό του στοιχείο. Ως λόγος εκφράζει και διαμορφώνει ιδεολογίες, στάσεις και γενικώς υποκειμενικότητες. Η Λογοτεχνία σαν είδος λόγου επηρεάζεται από τις επικρατούσες ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Ο δημιουργός της περιορίζεται από το είδος του λόγου και την προθετικότητα του η οποία μορφώνεται και σημασιοδοτείται από τον λόγο του. Η γλώσσα βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία και για να την κατανοήσουμε μαζί με την λογοτεχνία, θα πρέπει να

γνωρίζουμε την κοινωνική δομή, την πολιτισμική ατμόσφαιρα, και τις παραγωγικές της δυνατότητες. Ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος γίνονται κατανοητοί κάτω από τους ίδιους όρους αλλά υφίστανται και κάποιες διαφορές όπως στην διαφορετική λειτουργία που επιτελούν, στην διαφορετική προθετικότητα του δημιουργού τους, την σχέση τους με την κοινωνία. Ο λογοτεχνικός λόγος είναι συμβατός με την κοινωνική πρακτική που τον παράγει. Η κοινωνική πρακτική απαιτεί από αυτόν μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικότητας και πολυσημίας. Το μη λογοτεχνικό κείμενο είναι φτωχό σε πολυσημία και αυτό γιατί εξυπηρετεί την ανάγκη της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην καθημερινή πρακτική. Η πολυσημία που υπάρχει στο λογοτεχνικό κείμενο δυσχεραίνει την επικοινωνία.

Από τα προαναφερόμενα καταλαβαίνουμε πως έχουμε δύο πρακτικές άρα και δύο διαφορετικά είδη λόγου. Τα κριτήρια της δημιουργικότητας και της πολυσημίας καθορίζουν και τις διαφορές του λογοτεχνικού από το μη λογοτεχνικό λόγο. Η γλώσσα και η λογοτεχνία είναι δύο κώδικες επικοινωνίας, κοινωνικά προσδιορισμένοι που έχουν μορφή και περιεχόμενο. Η λογοτεχνία περιέχει κοινά στοιχεία με την τέχνη. Ο λογοτεχνικός λόγος συνθέτει καλλιτεχνικά έργα και αυτή είναι η διαφορά του με τον μη λογοτεχνικό λόγο. Και τα δύο είδη λόγου σχετίζονται με την τέχνη. Ποια είναι όμως η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον αποδέκτη και στον πομπό; Στο λογοτεχνικό λόγο το βασικό στοιχείο είναι η πρόθεση του δημιουργού για πρόκληση συγκινησιακής φόρτισης. Η σχέση της προθετικότητας με την αποδεκτικότητα είναι χαλαρή, όπως χαλαρή είναι και η επικοινωνιακή σχέση του συγγραφέα λογοτέχνη με τον αναγνώστη. Ο Λογοτεχνικός λόγος προτίθεται να αγγίξει συναισθηματικά τον αποδέκτη ενώ ο μη λογοτεχνικός προτίθεται κυρίως να πληροφορήσει. Ακόμη η σχέση προθετικότητας και αποδεκτότητας στα δύο είδη λόγου είναι διαφορετική. Στο λογοτεχνικό λόγο η λειτουργία με την οποία πραγματώνεται σε επίπεδο μορφής και σημασίας αυτή η διαφορετικότητα είναι η ποιητική (αισθητική) η οποία αφορά το μήνυμα και αναφέρεται όχι μόνο στο περιεχόμενο του αλλά και στην μορφή του. Αυτός ο συνδυασμός αγγίζει το συναισθηματικό κόσμο του αποδέκτη. Στο μη λογοτεχνικό λόγο κυριαρχούν οι άλλες λειτουργίες της γλώσσας (αναφορική, συγκινησιακή, βουλητική, μεταγλωσσική και φατική) ανάλογα με το ιδιαίτερο είδος του λόγου. Αυτές αφορούν είτε τον πομπό, είτε τον δέκτη, είτε τον κώδικα, είτε το περιεχόμενο και τον αγωγό μέσω του οποίου επιτελείται η επικοινωνία. Η κυριαρχία της ποιητικής λειτουργίας είναι αυτή που κάνει το λογοτεχνικό λόγο το μέσο δια του οποίου το κείμενο γίνεται έργο τέχνης,

ενώ η κυριαρχία των άλλων λειτουργιών είναι αυτή που κάνει το μη λογοτεχνικό λόγο ένα έντεχνο αλλά μη καλλιτεχνικό δημιούργημα με σκοπό χρηστικό.

Σκοπός της διδασκαλίας του μη λογοτεχνικού λόγου θα πρέπει να είναι η εξοικείωση των παιδιών με διάφορα είδη χρηστικού, μη λογοτεχνικού λόγου ώστε να είναι ικανά να παράγουν κείμενα σε προφορικό και σε γραπτό λόγο. Το περιεχόμενο του μη λογοτεχνικού θα πρέπει να προέρχεται από τα διάφορα είδη του μη λογοτεχνικού λόγου σε έντυπα και ΜΜΕ. Η διδακτική μεθοδολογία αυτού του είδους λόγου θα πρέπει να είναι επικοινωνιακή. Για τον μη λογοτεχνικό λόγο τα κριτήρια είναι κατά πόσο οι μαθητές προσαρμόζουν τον γραπτό και προφορικό τους λόγο στις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες, αλλά και στο κατά πόσο ο λόγος τους είναι αποτελεσματικός. Στην διδασκαλία του λογοτεχνικού ο σκοπός είναι αρχικά η εξοικείωση των παιδιών με αυτό το είδος όχι για να παράγουν λογοτεχνικό λόγο αλλά για να επικοινωνούν με τέτοιου είδους κείμενα. Για την διδασκαλία λογοτεχνικού λόγου δεν χρειάζεται προσχεδιασμός αλλά ένα πλαίσιο προβληματισμού. Ο Νηπιαγωγός γίνεται συνομιλητής που βρίσκεται σε διάλογο με τα κείμενα και προτρέπει ανάλογα για την κατανόηση από πλευράς των παιδιών. Τέτοια κείμενα είναι αφορμές για έκφραση συναισθημάτων, αξιών και απόψεων και για την δημιουργία πρωτότυπων κειμένων. Ο λογοτεχνικός λόγος δεν περιορίζεται στην περιγραφή ενός αντικειμένου ή την πραγμάτευση ενός θέματος αλλά εμπεριέχει και ιστορικές, κοινωνικές, γλωσσικές, επιστημονικές και φιλοσοφικές πληροφορίες. Για το λογοτεχνικό λόγο το κριτήριο είναι κατά πόσο τα παιδιά αισθάνονται αυτόν τον λόγο, αν μπορούν να δημιουργήσουν πρωτότυπα κείμενα και πόση λογοτεχνία έχουν διαβάσει. Υπάρχει ανάγκη για διαφορετική διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού και μη λογοτεχνικού λόγου. Πρέπει να δίνεται έμφαση στην κατανόηση των μορφολογικών και εννοιολογικών ιδιαιτεροτήτων του λογοτεχνικού λόγου ώστε να αποκτήσουν τα νήπια το γραμματισμό που συνοδεύει τα λογοτεχνικά κείμενα.

Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι η ανάπτυξη ψυχοπνευματικών ικανοτήτων. Κλάδοι, όπως Ψυχολογία, Νευρογλωσσολογία και Παιδαγωγική ασχολούνται με το αντικείμενο της ανάγνωσης. Αποτελεί μια τεχνική με την οποία το άτομο αποκωδικοποιεί σε ένα πρώτο επίπεδο το γραπτό μήνυμα και μετασχηματίζει τα γραπτά σύμβολα σε ήχους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο γίνεται η κατανόηση αυτού του μηνύματος μέσω της ανεύρεσης του σημασιολογικού του περιεχομένου και της σχέσης των γραπτών συμβόλων με την εξωγλωσσική πραγματικότητα. Η ανάγνωση είναι μια περίπλοκη γνωστική διαδικασία στην οποία

συμμετέχουν γλωσσικές και νοητικές διεργασίες.

Θεωρείται μια διαδικασία ενεργού σκέψης για την κατασκευή νοήματος, για την κατανόηση και παραγωγή μηνύματος. Ο Νηπιαγωγός θα πρέπει να βοηθά στην δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Ακόμα πρέπει να φροντίζει για την μεγαλύτερη σύνδεση του προφορικού με τον γραπτό λόγο. Ο γραπτός λόγος παράγεται χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία αυτών που επικοινωνούν. Αυτό σημαίνει διαμόρφωση διαφορετικών σχέσεων με αυτούς που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο. Για τον γραπτό λόγο υπάρχει σχεδιασμός και επεξεργασία. Ένα κείμενο για να θεωρηθεί γραπτός λόγος θα πρέπει να έχει λόγοιο λεξιλόγιο, σημεία στίξης και όχι στερεότυπες εκφράσεις του προφορικού λόγου. Ο συγγραφέας θα πρέπει να αποφεύγει παρεκβάσεις, ελλείψεις και επαναλήψεις. Πρέπει να χρησιμοποιεί πλάγιο λόγο, παθητική σύνταξη και δευτερεύουσες προτάσεις. Χρειάζεται να φροντίζει ώστε τα νοήματα να είναι συμπυκνωμένα και η σύνταξη να είναι αυστηρή και προσεγμένη. Η γραφή είναι μια αυτόνομη, αυθόρμητη δραστηριότητα. Στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά ενθαρρύνονται να βιώνουν εμπειρίες γραφής. Γράφουν προτού ακόμα αποκτήσουν την ικανότητα να διαβάζουν. Η γραφή ξεκινάει όχι με πραγματικά γράμματα αλλά με προθέσεις.

Οι τεχνολογικές αλλαγές αλλά και οι πολιτισμικές έχουν δείξει πως το νήπιο πριν την συστηματική εκμάθηση της γραφής έχει ήδη διαμορφωμένες ιδέες για την γραφή. Έννοιες όπως γραμματισμός, ανάδυση γραμματισμού, πολυγραμματισμοί και είδη λόγου θα απασχολούν όλο και πιο πολύ τους Νηπιαγωγούς. Ο Γραμματισμός είναι μια έννοια δύσκολα οριοθετούμενη που στα ελληνικά ταυτίζεται με τον όρο αλφαβητισμός και δείχνει την ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσα από τον γραπτό λόγο. Η έννοια των πολυγραμματισμών δηλώνει την γλωσσική πολυμορφία και την ποικιλία των μορφών κειμένου. Τα παιδιά ζουν σε ένα εγγράμματο περιβάλλον και έχουν διαμορφώσει απόψεις τις οποίες εκμεταλλευόμαστε για να τα βοηθήσουμε να δομήσουν καινούριες γνώσεις. Ο σκοπός της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η σταδιακή εισαγωγή των νηπίων στο γραπτό λόγο ανάλογα με τις προσωπικές τους δυνατότητες και με ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού. Οι κειμενικές ενότητες πρέπει να είναι ενότητες με νόημα που να ανήκουν σε διάφορα είδη λόγου. Να δίνονται ευκαιρίες για την ανάδυση γραμματισμού. Ο Νηπιαγωγός να γνωρίζει πως το λάθος δείχνει το επίπεδο γνώσης των νηπίων. Δεν το διορθώνει και δίνει χρονικά περιθώρια στο νήπιο να το κατανοήσει και έτσι από μόνο του να το διορθώσει. Το σχολικό περιβάλλον

πρέπει να ευνοεί την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και ο Νηπιαγωγός χρειάζεται να δημιουργεί πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Η προώθηση του εγγραμματισμού των νηπίων είναι πλέον μια αναγκαιότητα σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από πολυάριθμα ερεθίσματα του γραπτού λόγου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Το νηπιαγωγείο Αγίας Μαρίνας Κάσου

