

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και
Επικοινωνία – Cultural Studies: Semiotics and Communication***

Διπλωματική εργασία

**Η επίδραση της οικογένειας στην διαχείριση επικοινωνιακών κρίσεων στο
σχολικό χώρο**

της

Μαρίας Σκρέκα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σωτηρία Τριαντάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.

Εξεταστές: Ευαγγελία Καλεράντε, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.
Δόμνα Μιχαήλ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, Ιούνιος 2017

Ευχαριστίες

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, που είναι αποτέλεσμα εκτενούς αναζήτησης και έρευνας, θα ήθελα να απευθύνω ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Σωτηρία Τριαντάρη, για την πολύτιμη, άμεση και ουσιαστική βοήθεια, καθοδήγηση, υποστήριξη και εκτίμηση που μου έδειξε κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου. Δεν θα μπορούσα φυσικά να μην ευχαριστήσω και τις καθηγήτριες Ευαγγελία Καλεράντε και Δόμνα Μιχαήλ για την συνεργασία που είχαμε σε όλη τη διάρκεια του έτους, αλλά και γιατί δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στη διαδικασία της έρευνάς που πραγματοποίησα. Καταλήγοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους γονείς μου, Χρήστο και Δήμητρα, καθώς και τον αδερφό μου, Βασίλη, για την αμέριστη και συνεχή στήριξή τους, την υπομονή και το κουράγιο τους να μου προσφέρουν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας και που ήταν δίπλα μου σε κάθε βήμα.

Copyright © Μαρία Σκρέκα, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Σκρέκα

A.E.M.: 605

Ηλεκτρονική διεύθυνση: maria.skreka@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2015

Κατεύθυνση: Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία – Cultural Studies: Semiotics and Communication

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η επίδραση της οικογένειας στην διαχείριση επικοινωνιακών κρίσεων στο σχολικό χώρο

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 05 - 05 - 2017

Η δηλούσα

Μαρία Χ. Σκρέκα

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων	7
Περίληψη	9
Εισαγωγή.....	11
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	14
1. Η επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά της.....	14
1.1. Το φαινόμενο της επικοινωνίας – Ιστορική Σημασιολογία του όρου	14
1.2. Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας – Θεωρητική Προσέγγιση	17
1.3. Ο ορισμός της έννοια της επικοινωνίας.....	18
1.4. Το πλαίσιο και τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας.....	20
1.5. Η λειτουργία, ο έλεγχος και η συνειδητοποίηση του μηχανισμού της επικοινωνίας.....	23
1.6. Η σημασία, η αξία και οι αρχές της επικοινωνίας στη ζωή μας	29
1.7. Λειτουργίες της επικοινωνίας	30
1.8. Μορφές επικοινωνίας με βάση τον κώδικα	32
1.8.1. Λεκτική επικοινωνία	33
1.8.2. Η προφορική και γραπτή επικοινωνία	35
1.8.3. Μη λεκτική επικοινωνία	36
1.8.3.1. Τρόποι μη λεκτικής επικοινωνίας	39
1.9. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών προθέσεων.....	41
1.10. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων.....	43
2. Η έννοια της συζήτησης	44
2.1. Επικοινωνία και συζήτηση	44
2.2. Σημασία και αξία της συζήτησης.....	45
3.Επικοινωνία στη σχολική τάξη	46
3.1. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη.....	46
3.2. Επίπεδα επικοινωνίας	56
3.3. Η γλωσσική επικοινωνία στη σχολική τάξη	58
3.4. Η λεκτική επικοινωνία στην σχολική τάξη.....	59
3.5. Προϋποθέσεις ύπαρξης λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.....	61
3.6. Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη	64
3.7. Η αξία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο σχολικό χώρο	66
3.8. Επικοινωνιακές δεξιότητες στην εκπαίδευση	67
4. Επικοινωνία γονέων - παιδαγωγών.....	69
4.1. Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών	69
4.2. Μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.....	69

5. Συνεργασία γονέων – παιδαγωγών	72
5.1. Η έννοια της συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.....	72
5.2. Μορφές συνεργασίας γονέων – παιδαγωγών.....	74
5.3. Είδη συνεργασίας και συμμετοχής γονέων σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα	75
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	76
6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	76
7. Διατύπωση υποθέσεων	76
8. Μεθοδολογία της έρευνας.....	77
8.1. Ερευνητική διαδικασία	77
8.2. Μέθοδος της έρευνας.....	78
8.3. Εργαλείο της έρευνας	79
8.4. Δείγμα	81
8.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	81
9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	82
10. Αποτελέσματα.....	83
Συζήτηση.....	88
Βιβλιογραφία	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	96

Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων

Οι τίτλοι των γραφημάτων και των πινάκων που βρίσκονται στο κυρίως κείμενο της εργασίας παρατίθενται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα, ενώ στο τέλος της εργασίας, στο παράρτημα, συμπεριλαμβάνονται όλα τα γραφήματα και οι πίνακες των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων.

A/A	Τίτλοι γραφημάτων/πινάκων
Γράφημα 1 (σελ. 84)	Ερώτηση Δ2
Γράφημα 2 (σελ. 84)	Ερώτηση Β4
Γράφημα 3 (σελ. 85)	Μέση Τιμή απαντήσεων 1 ^{ου} θεματικού άξονα (γονείς)
Γράφημα 4 (σελ. 85)	Μέση Τιμή απαντήσεων 3 ^{ου} θεματικού άξονα (εκπαιδευτικοί)
Γράφημα 5 (σελ. 85)	Μέση Τιμή απαντήσεων 4 ^{ου} θεματικού άξονα (εκπαιδευτικοί)
Πίνακας 1 (σελ. 87)	Συσχέτιση του φύλου του γονέα με την ερωτ. Α1
Πίνακας 2 (σελ. 87)	Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του πατέρα με τις ερωτ. Β4, Δ2, Δ3, Δ4
Πίνακας 3 (σελ. 87)	Συσχέτιση του φύλου του εκπαιδευτικού με την ερωτ. Α4
Πίνακας 4 (σελ. 87)	Συσχέτιση της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού με την ερωτ. Γ4

Πίνακας 5 (σελ. 88)

Συσχέτιση της ηλικίας του γονέα με την ερώτ. Γ4

Πίνακας 6 (σελ. 88)

Συσχέτιση της υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού με τις ερωτ. Δ2, Δ3, Δ4

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα καλείται σήμερα να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της στη νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στους χώρους της τεχνολογίας, της πληροφορικής και των επικοινωνιών, της δια βίου μάθησης και της νέας πολύ-πολιτισμικής πραγματικότητας. Η εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Κύριο σημείο στήριξης αυτής της λειτουργίας αποτελούν και οι αρμονικές σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων. Ο ρόλος της επικοινωνίας στο κομμάτι αυτό είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου αποτελούν τους τρεις βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια γενική επισκόπηση των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην επικοινωνία, τη συνεργασία και των μορφών αυτών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων στις σχολικές μονάδες και περιγράφεται το περιεχόμενο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Κοζάνης. Στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, η οποία αφορά την αντίληψη των γονέων για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς και το βαθμό δυνατότητας συνεργασίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς. Στο πλαίσιο μιας γενικής συζήτησης συγκρίνονται τα εν λόγω αποτελέσματα και των δύο ερωτηματολογίων.

Λέξεις – κλειδιά: επικοινωνία, συνεργασία, γονείς, εκπαιδευτικοί

Abstract

Nowadays, the modern educational unit is called to redefine its role to the new financial and social reality and to watch the development in the fields of technology, informatics and communications, lifelong learning and of the new multicultural reality. The proper function of the educational system consists one of the main factors for the provision of qualitative education. The key point in order to support this function is the harmonic relationships of the people, who are, involved in the

educational process of providers. The role of communication in this part, is of vital importance. Communication along with the collaboration and the organisation of the school are consisting the three main factors for the creation of a positive academic climate. In this research, there is a general overview of the approaches that refer to the communication, the collaboration of those forms between the teachers and the parents in educational environments and the context of the survey that was held in schools of first degree education in the municipality of Kozani is also described. In addition, the results of the survey that was accomplished is referring to the perception that parents have about their communication with the teachers, the perception that teachers have about their collaboration with the parents and to what extent the collaboration that teachers offer to the parents can be succeeded, are further analysed. In the frame of a general discussion, there is a detailed comparison of the results of both questionnaires.

Key words: communication, collaboration, parents, teachers

Εισαγωγή

Την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική που χαράζουν διεθνείς οργανισμοί δηλώνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες και κατ' επέκταση οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σπουδαία εφόδια για τον σύγχρονο πολίτη και εργαζόμενο στην κοινωνία της πληροφορίας, των ραγδαίων εξελίξεων και των ταχέων ρυθμών αλλαγής (OECD, 2008 & ΕΕ, 2006). Κατέχοντας τις δεξιότητες αυτές το άτομο καταφέρνει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις καταστάσεις που δημιουργούνται σε καθημερινή βάση κατά την αλληλεπίδραση των ατόμων. Είναι εμφανές ότι οι δεξιότητες και η χρήση τους από τα άτομα στον επαγγελματικό τους χώρο αποτελούν σπουδαίο στοιχείο για την επιτυχία και την ομαλή διεξαγωγή της εργασίας, άρα και πεδίο έρευνας και ενασχόλησης με αυτό το θέμα.

Η επικοινωνία ως κοινωνική λειτουργία αποτελεί βασικό στοιχείο της σχολικής κοινότητας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν σε κοινό χώρο και στα πλαίσια συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών όπου συμβαίνει συνεχής ανταλλαγή μηνυμάτων. Η μεταβίβαση πληροφοριών, συναισθημάτων και σκέψεων γίνεται με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο που υπόκειται σε αποκωδικοποίηση η οποία έχει σχέση με το πλαίσιο εφαρμογής και την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων που συμμετέχουν. Το ζήτημα της επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατόν να έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα ή μη της διδασκαλίας και να σχετίζεται με την ποιότητα διαχείρισης της συγκεκριμένης σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα που αφορούν στην επίδοση των παιδιών και σε άλλα - σημαντικότερα ίσως- σχετικά με ποικίλες συμπεριφορές στην τάξη, στο διάλειμα και γενικά σε άλλες στιγμές της σχολικής ζωής (Μπίκος, 2005: 43-47).

Εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι μέλη διαφόρων μικροσυστημάτων όπως η οικογένεια, οι παρέες μας, και οι φιλικές μας συντροφιές. Κατανοώντας τον ρόλο της οικογένειας στην αύξηση της σχολικής επίδοσης, στην Αμερική αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια προγράμματα ενίσχυσης αυτής της σχέσης. Έτσι, η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Στην

Ελλάδα έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς θεωρούν ότι η ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντική παράμετρος βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για την απροθυμία των γονέων να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή. Πολλές φορές οι γονείς περιορίζονται στην παροχή βοήθειας στις εργασίες των παιδιών στο σπίτι, θεωρώντας ότι εξαντλούν το έργο τους ως γονείς. Όπως σε όλα τα συστήματα έτσι και στο σχολείο, η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι κυκλική. Κάθε μεταβλητή μπορεί να ερμηνευτεί ταυτόχρονα ως αίτιο και ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με άλλες μεταβλητές. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός μπορεί ο ίδιος να επηρεάσει δυναμικά τη σχέση με τους γονείς και να διαμορφώσει ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα (Γεωργίου, 2000: 78-82).

Η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή-γονέα και η εφαρμογή ενσυναισθητικής συμβουλευτικής διεργασίας στα πλαίσια και τις απαιτήσεις των ποικίλων καταστάσεων, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής κρίσης από το μαθητή για το χώρο, τα πρόσωπα και τις διαδικασίες μέσω των οποίων συντελείται η εκπαίδευσή του, ενώ δημιουργεί καλύτερες προοπτικές για την ένταξή του στην κοινωνική ομάδα της σχολικής τάξης. Η καλή λοιπόν ποιότητα της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η οποία αντανακλάται στην ποιότητα των ενεργειών και δράσεων αμοφτέρων, στο χώρο του σχολείου είναι παράγοντες δημιουργίας του ζητούμενου κατάλληλου ψυχολογικού, συνεργατικού και επικοινωνιακού κλίματος στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008: 231-211).

Η συγκεκριμένη θεματική επιλέχθηκε επειδή η επικοινωνιακή ικανότητα θεωρείται «ο θεμέλιος λίθος όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων» (Goleman, 2011: 256) και με αυτό τον τρόπο η εργασία έρχεται να αποτελέσει μια εκτεταμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας που με τη σειρά της θα συμπληρώσει την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία και θα συνδράμει στην επέκτασή της σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία των κοινωνικών δεξιοτήτων με το ανθρώπινο δυναμικό και όσους εμπλέκονται με τη σχολική μονάδα. Τέλος, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην εργασία και που θα αναπτυχθεί στο κυρίως κείμενο της εργασίας περιλαμβάνει αρχικά βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος και στη συνέχεια πραγματοποίηση ποσοτικής έρευνας με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε γονείς και

εκπαιδευτικούς.

Είναι τέλος, σκόπιμο να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια εκπόνησης και συγγραφής της παρούσας εργασίας η ερευνήτρια αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες που είχαν άμεσο αντίκτυπο στο τελικό αποτέλεσμα και τον περιορισμό της έρευνας. Δυσκολία παρουσιάστηκε στο μεγάλο εύρος πληροφοριών που υπάρχουν στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα της επικοινωνίας. Έπρεπε η ερευνήτρια να μελετήσει προσεχτικά όλες τις αναφορές και να κρίνει ποιες είναι κατάλληλες για να προστεθούν στο περιεχόμενο της εργασίας. Ακόμη, το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε αρκετά σε σχέση με αυτό που υπήρχε εξ αρχής σαν σχέδιο, καθώς λόγω γραφειοκρατικού κωλύματος, ήταν δύσκολη η πρόσβαση της ερευνήτριας σε κάποια σχολική μονάδα χωρίς την άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Επιπλέον, δύσκολη ήταν η πρόσβαση και στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, το οποίο διατίθεται στα εργαστήρια πληροφορικής των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, κάτι που λόγω της μορφής του μεταπτυχιακού προγράμματος, που είναι εν μέρει εξ αποστάσεως, δυσχέρανε και καθυστέρησε την συνολική έρευνα.

Η δομή της εργασίας χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Στο θεωρητικό πλαίσιο, όπου γίνεται βιβλιογραφική αναφορά στον ορισμό, τα χαρακτηριστικά, τα βασικά στοιχεία, τις λειτουργίες και τις μορφές της επικοινωνίας γενικά. Ακόμη, αναλύονται η επικοινωνία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες στη σχολική τάξη, η επικοινωνία και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στα πλαίσια και μη του σχολικού προγράμματος. Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ποσοτική έρευνα και επιχειρείται η στατιστική ανάλυσή τους μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα της ανάλυσης και οι γενικές διαπιστώσεις της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Η επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά της

1.1. Το φαινόμενο της επικοινωνίας – Ιστορική Σημασιολογία του όρου

Η επικοινωνία, ως φαινόμενο, έχει απασχολήσει και απασχολεί όλες τις επιστήμες τόσο τις θετικές όσο και τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές. Με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και την πραγματικότητα των διεθνών αλληλεξαρτήσεων, η έρευνα για την επικοινωνία εστιάστηκε σε πολλούς τομείς, τους κυριότερους των οποίων αποτελούν η Τεχνολογία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, οι Διεθνείς Σχέσεις, η Επιστημολογία, η Τέχνη, η Διαφήμιση και οι Βιομηχανικές Σχέσεις (Cherry, 1990: 202). Έχει γίνει δηλαδή, αντικείμενο διεπιστημονικών προσεγγίσεων, αφού λαμβάνει χώρα παντού, όπου υπάρχουν άνθρωποι.

Η ιστορική σημασιολογία του όρου επικοινωνία υπήρξε μακρά και με μεγάλους σταθμούς. Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος εμφανίζεται ήδη στους αρχαίους χρόνους, κάτι που γίνεται φανερό μέσα από τα έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Αλλά και στο Μεσαίωνα συναντάται ο όρος επικοινωνία, όπως μας πληροφορούν λεξικά των Ε. Κριαρά και Δ. Δημητράκου. Στην αγγλική γλώσσα ο όρος εμφανίζεται τον 15^ο αι. και σημαίνει την πράξη του «μοιράζειν» και «μοιράζεσθαι», ενώ στα τέλη του αιώνα γίνεται επίσης «το αντικείμενο που μοιράζομαι». Τον 17^ο αι. σημαίνει το μέσο με το οποίο κοινοποιώ κάτι και τον 18^ο αι., με την ανάπτυξη των μέσων μεταφοράς, σημαίνει τους δρόμους, τα κανάλια και τους σιδηροδρόμους, για να έρθει στις αρχές ους 20ου αι. να σημαίνει τη βιομηχανία του τύπου, του κινηματογράφου και της ραδιοτηλεόρασης. Είναι η ανταλλαγή ή η μεταβίβαση μηνυμάτων και πληροφοριών, το σύστημα διακίνησης εντολών, αναφορών, πληροφοριών σε έναν οργανισμό (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1999). Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και η ανάπτυξη της βιομηχανίας που ακολούθησε, οδήγησαν στη γέννηση της «Κυβερνητικής» και της «θεωρίας των συστημάτων» αλλά και της «μαθηματικής θεωρίας της επικοινωνίας».

Η σχολή του Palo Alto ήταν αυτή που συνέβαλε αποτελεσματικά στη μελέτη της επικοινωνίας, προσεγγίζοντάς την μέσα από τη μελέτη των συστημάτων. Τους εκπροσώπους της σχολής αυτής αποτελούν οι G. Bateson, R. Birdwhistell, E. Hall, E. Goffman, A. Scheflen, D. Jackson, P. Watzlawick, και S. Sigman. Πρόκειται ουσιαστικά για επιστήμονες Κοινωνιολόγους, Ψυχολόγους, Γλωσσολόγους, Ψυχιάτρους, Ανθρωπολόγους, οι οποίοι αποτελούν τα μέλη του λεγόμενου «Αόρατου Κολεγίου» (Winkin, 1993: 18). Οι παραπάνω αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως μια μόνιμη και αναπόφευκτη διαδικασία που ενσωματώνει διάφορους τρόπους συμπεριφοράς, όπως την ομιλία, το βλέμμα, τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τον τόνο της φωνής. Το μήνυμα επομένως δεν μπορεί να απομονωθεί από το σύνολο των μη προφορικών και μη γλωσσικών στοιχείων που το περιβάλλουν και από τα οποία αντλεί τη σημασία του (Σακαλάκη, 1994: 53). Συγκεκριμένα, ο R. Birdwhistell ορίζει την επικοινωνία ως τη δυναμική δομή που αποτελεί το υπόβαθρο της τάξης και της δημιουργικότητας μέσα στα πλαίσια της λεγόμενης Κοινωνικής Διάδρασης (Σακαλάκη, 1994: 146).

Η έρευνα της επικοινωνίας διεξάγεται σε πολλαπλά επίπεδα πολυπλοκότητας, πολλαπλά περιβάλλοντα και κυκλικά συστήματα. Σε αντιδιαστολή με το τηλεγραφικό μοντέλο οι ερευνητές του Αόρατου Κολεγίου κάνουν λόγο για ορχηστρικό μοντέλο, αφού παρομοιάζουν την επικοινωνία ως μια ορχήστρα, όπου καθένας με τον τρόπο του συμβάλλει στην ολοκλήρωση ενός έργου. Στην επικοινωνία οι μετέχοντες υπακούουν σε μια γραμματική της συμπεριφοράς, την οποία έχουν μάθει και χρησιμοποιούν ως ένα βαθμό ασυνείδητα. Ενώ στην ορχήστρα, ο καθένας υπακούει και επιτελεί το έργο του σύμφωνα με συγκεκριμένη παρτιτούρα. Η σχολή του Palo Alto, σύμφωνα με τη Μ. Σακαλάκη (1994: 53) «αποκαθιστά μια ισοτιμία μεταξύ συμπεριφοράς και επικοινωνίας των οποίων η αδιάρρηκτη σχέση εκφράζεται με τη γνωστή φράση: είναι αδύνατο το να μην επικοινωνεί κανείς».

Ο Κ. Μπακιρτζής (1996: 9-10) στο έργο του «Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία», παρουσιάζει τις βασικές θέσεις και τον επιστημονικό στοχασμό των K. Lewin, J. Moreno και C. Rogers, οι οποίοι παρακολουθούν, ερευνούν και παρουσιάζουν το φαινόμενο της επικοινωνίας, όπως αυτό πραγματοποιείται μέσα στην ομάδα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «ο άνθρωπος, παιδί και ενήλικας, λειτουργεί κυρίως μέσα σε ομάδες κάθε τύπου, και η μελέτη της δυναμικής αλληλεπίδρασης μέσα σ' αυτές, αποτελεί πολύ σημαντικό

παράγοντα διευκόλυνσης της επικοινωνίας και γενικότερα ανάπτυξης των ανθρωπίνων σχέσεων σε όλα τα επίπεδα». Οι τρεις αυτοί μεγάλοι ερευνητές του 20ου αι. συνέβαλαν με το έργο τους, στην ανάπτυξη της επιστήμης της επικοινωνίας και ειδικότερα στον προβληματισμό και στην αναζήτηση εκείνων των διαστάσεων, που αφορούν στις σχέσεις επικοινωνίας των ανθρώπινων ομάδων.

Η Κοινωνική Ψυχολογία συνιστά έναν από τους βασικότερους κλάδους της Ψυχολογίας και η Επικοινωνία αποτελεί ένα από τα κεντρικά θέματά της (Παπαδόπουλος, 1990: 35). Πολλοί ερευνητές από το χώρο της Κοινωνιολογίας, έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν το φαινόμενο-διαδικασία της επικοινωνίας. Οι πιο αντιπροσωπευτικές από τις κοινωνιολογικές θεωρίες είναι: α) η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του G. Mead, β) η θεωρία του κανονιστικού μοντέλου συμπεριφοράς του T. Parsons, γ) η θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής του «δούναι-λαβείν» του G. Homans και δ) το μοντέλο αλληλεπίδρασης του M. Hoffman. Σε όλες αυτές τις θεωρίες, τονίζεται η σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Για την E. Κούρτη (1995: 10), το ίδιο το κοινωνικό σύστημα είναι επίτευγμα της επικοινωνίας, μέσω της οποίας οι άνθρωποι ασκούν κάποιον έλεγχο, στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Ο N. Παπαδόπουλος (1990: 31-32) στο έργο του «Ψυχολογία», προσπαθώντας να δώσει τον ορισμό και το αντικείμενο της Σύγχρονης Ψυχολογίας, τονίζει: «Το αντικείμενο της Ψυχολογίας είναι οπωσδήποτε σύνθετο και αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα και την ποικιλία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η Σύγχρονη Ψυχολογία ορίζεται ως πολύπλευρη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αναζήτηση των αιτίων της και το έργο της συνίσταται στο να συγκεντρώνει, να περιγράφει και ακόμα να συγκρίνει δεδομένα από τις εκδηλώσεις του ανθρώπου με σκοπό την εκτίμηση-ερμηνεία και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς». Η δυνατότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, δίνει το μέτρο της ψυχικής του υγείας (Κογκούλης, 1994: 21). Στη παραπάνω φράση αυτή γίνεται φανερό πόσο άμεσα συνδεδεμένες είναι η Ψυχολογία και η Ανθρώπινη Επικοινωνία. Τα τελευταία χρόνια, η επιστήμη της Ψυχολογίας, έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας από τη στιγμή που «αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως αναπόσπαστο τμήμα ενός συστήματος αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με άλλα άτομα» (Κούρτη, 1995: 91). Στο χώρο της Ψυχολογίας και της Ψυχιατρικής η

ανθρώπινη επικοινωνία έχει γίνει πολύ συχνά αντικείμενο μελέτης και οι επιστήμες αυτές έχουν προσφέρει πάρα πολλά στη θεραπεία προβληματικών καταστάσεων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995: 200-232).

1.2. Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας – Θεωρητική Προσέγγιση

Η επικοινωνία είναι ένα ανερμήνευτο φαινόμενο, που στην καθολικότητα και την ποικιλομορφία της, εκδηλώνεται μόνο στον άνθρωπο, είναι δηλαδή προνόμιο του εσωτερικού χώρου του ανθρώπου. Εκτός από φαινόμενο, η επικοινωνία, είναι και ένας μηχανισμός, ο οποίος πιστοποιεί το φαινόμενο, αλλά δεν βοηθάει στην κατανόηση της βαθύτερης φύσης του. Για μερικούς, μάλιστα, σημαίνει ότι η επικοινωνία είναι ίσως κάτι παραπάνω από φαινόμενο, είναι ένα οντολογικό γεγονός, μια προϋπόθεση της ύπαρξης του ανθρώπου ως άνθρωπος (Κίτσος, 1980: 11-12).

Η ζωή είναι στη βάση της θέμα επικοινωνίας. Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους και θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ανθρώπινη κοινωνία στηρίζεται σε μια αποτελεσματική και λειτουργική επικοινωνία. «Κάθε κοινωνική διαδικασία προϋποθέτει μια διαδικασία επικοινωνίας» γράφει ο M. Quain και ο G. H. Mead επισημαίνει ότι «ο άνθρωπος δεν μπορεί να μην επικοινωνεί» (Γκότοβος, 1990: 59).

Η επικοινωνία είναι σημαντική εμπειρία και υπάρχει σε όλες τις σχέσεις του ανθρώπου και σκοπός της είναι η κατανόηση, η πλήρης και σαφής αντίληψη από τον συνομιλητή, της βαθύτερης σημασίας του νοήματος που μεταδίδεται. Το περιεχόμενο ενός νοήματος μπορεί να είναι μια ιδέα, ένα συναίσθημα, μια πληροφορία, που κωδικοποιείται σε σύμβολα όπως είναι οι λέξεις, οι χειρονομίες, οι ήχοι (Κίτσος, 1980: 13).

Οι σκοποί για τους οποίους διεξάγεται για να λειτουργήσουν χρειάζεται να είναι με σαφήνεια διατυπωμένοι και ευδιάκριτοι από τους επικοινωνούντες, γιατί συνειδητά ή ασυνειδητά επηρεάζουν τα μηνύματα που στέλνονται και λαμβάνονται, την κωδικοποίησή τους αλλά και τον τρόπο αποστολής τους (Αθανασίου, 1993: 53).

Η επικοινωνία είναι μια κίνηση αμφίδρομη, είναι ανταλλαγή, ενώ μονόπλευρη, μονοσήμαντη επικοινωνία, δεν νοείται (Κίτσος, 1980: 13).

1.3. Ο ορισμός της έννοια της επικοινωνίας

Η επικοινωνία, αν και είναι μία από τις πιο οικείες ανθρώπινες δραστηριότητες, με δυσκολία μπορεί να οριστεί ικανοποιητικά. Απόπειρες ορισμού της επικοινωνίας έχουν γίνει τόσες, όσοι είναι εκείνοι που έχουν καταπιαστεί με το συγκεκριμένο θέμα. Και η πλειάδα αυτών των ορισμών δε δείχνει τίποτε άλλο παρά την πολυπλοκότητα του φαινομένου της επικοινωνίας, τις πολλαπλές όψεις του και τα διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία μπορεί να ενταχθεί και στη συνέχεια να μελετηθεί.

Πέρα όμως από τις όποιες έννοιες αποδίδονται στην επικοινωνία (communication), αν θέλαμε να δώσουμε ένα συνοπτικό και λειτουργικό ορισμό της, θα λέγαμε ότι αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου (Σταμάτης, 2005: 21).

Ο Λ. Αθανασίου ακόμα, (1993: 52) αναφέρει πως η επικοινωνία είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας τα άτομα στέλνουν αλλά και λαμβάνουν μηνύματα, εκφράζουν συναισθήματα, επιθυμίες, στάσεις κτλ. Ο όρος «επικοινωνία» (communication) προέρχεται από τον λατινικό όρο 'communis', που σημαίνει «κοινό». Επομένως όταν επικοινωνούμε με κάποιον προσπαθούμε να δημιουργήσουμε μια κοινή αίσθηση για κάτι ή να μοιραστούμε κάτι κοινό: σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, στάσεις, κτλ.

Οι F. Dance και C. Larson έως το 1976 κατέγραψαν 126 ορισμούς της επικοινωνίας, επιβεβαιώνοντας αυτούς που ισχυρίζονται ότι πιθανόν να υπάρχουν τόσοι ορισμοί, όσοι είναι και οι ερευνητές της επικοινωνίας (Winkin, 1993: 140).

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω:

Ο Α. Shefler, ορίζει την επικοινωνία «ως ένα σύστημα ενιαίας συμπεριφοράς που προσδιορίζει, ρυθμίζει, διατηρεί και ως εκ τούτου καθίστα δυνατές τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων» όπως αναφέρει ο Υ. Winkin (1993: 140).

Σύμφωνα με τον R. Spitz «ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται κάθε συνειδητή ή μη, κατευθυνόμενη ή μη έκφραση συμπεριφοράς ενός ατόμου, μέσω της οποίας ασκείται σκόπιμα ή μη επιρροή στην αντίληψη, το συναίσθημα και τη σκέψη του άλλου» (Τσιπλητάρης, 1996: 23).

Ο Η. Lasswell (1989: 65) προσπαθώντας να απλοποιήσει την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επικοινωνίας, γράφει χαρακτηριστικά: «...ένας τρόπος ιδιαίτερα εξυπηρετικός, για να περιγράψουμε μία πράξη επικοινωνίας είναι να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: ποιος / λέει τι / από ποιο μέσο / σε ποιόν / με τι αποτέλεσμα». Με βάση το τέχνασμα αυτό, γνωστό και ως «τέχνασμα της ερώτησης», επιχειρήθηκε ένα πλήθος ορισμών της επικοινωνίας. Έτσι, η επικοινωνία ορίζεται ως μια διαδικασία, κατά την οποία ένας πομπός κατευθύνει ένα μήνυμα μέσω συμβόλων, σε ένα δέκτη κι έχει κάποιο αποτέλεσμα.

Ένας αρκετά συνοπτικός αλλά περιεκτικός ορισμός της επικοινωνίας που καλύπτει αρκετές όψεις του όρου είναι ο εξής: «επικοινωνία είναι η διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο (πομπός) σε ένα άλλο (δέκτης), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό», όπως αναφέρουν οι Α. Κοντάκος και Ν. Πολεμικός (2000: 251). Ουσιαστικά στον ορισμό αυτό παρατηρείται ότι η επικοινωνία αποτελεί τη διαδικασία και την τέχνη κατά την οποία μεταδίδονται μηνύματα που έχουν ως περιεχόμενο σκέψεις, συναισθήματα, απόψεις, ιδέες και οτιδήποτε άλλο μπορεί ο ανθρώπινος νους να συγκροτήσει. Αυτές οι παράμετροι είναι που ενδιαφέρουν την παρούσα ερευνητική εργασία με επίκεντρο την επικοινωνιακή διαδικασία.

Συνοπτικά θα τονίζαμε το γεγονός ότι η έμφυτη κοινωνικότητα των ανθρώπινων όντων, ενισχυμένη από τη ζωή μέσα στην κοινωνία δε νοείται χωρίς την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των ατόμων μεταξύ τους. Η επικοινωνία είναι

παρούσα σε κάθε τομέα της κοινωνικής και προσωπικής ζωής, αφού χωρίς αυτή δε θα υπήρχε δυνατότητα επιβίωσης (Σταμάτης, 2003: 14).

1.4. Το πλαίσιο και τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας

Η επικοινωνιακή διαδικασία θεωρείται μια ενεργητική πρακτική που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και πρώτα από όλους από την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη φύση. Έτσι, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος η έννοια της επικοινωνίας θα παρουσιαστεί αρχικά η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα επικοινωνούν καθημερινά είτε πετυχημένα είτε όχι (Κίτσος, 1980: 18).

Στην καθημερινή ζωή, η επικοινωνία εμφανίζεται σαν ένας μηχανισμός ή καλύτερα σαν ένα κύκλωμα μετάδοσης, άντλησης ή ανταλλαγής νοημάτων μεταξύ δυο ατόμων (Κίτσος, 1980: 18). Για να υπάρχει επικοινωνία χρειάζεται να υπάρχει αναγκαστικά ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή θα διεξαχθεί. Η επικοινωνία δε γίνεται στο κενό, αλλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται μια επικοινωνία έχει τρεις κυρίως παραμέτρους: το φυσικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο. Το φυσικό πλαίσιο σχετίζεται με τον τόπο και το χρόνο που γίνεται η επικοινωνία (Αθανασίου, 1993:60).

Το κοινωνικό πλαίσιο προσδιορίζεται από τις σχέσεις που έχουν τα άτομα που επικοινωνούν. Το πλαίσιο αυτό συνήθως είναι αυστηρά οριοθετημένο και θέτει φραγμούς, οι οποίοι επηρεάζουν την επικοινωνία ή την εμποδίζουν τελείως, αν το άτομο ή τα άτομα δεν είναι σε θέση να τους ξεπεράσουν. Η κοινωνική προέλευση επίσης των ατόμων επηρεάζει το πλαίσιο της επικοινωνίας, γιατί δεν υπάρχουν προφανώς κοινά θέματα για συζήτηση ή δε χρησιμοποιείται ο ίδιος κώδικας επικοινωνίας. Οι στάσεις επίσης που έχουν οι επικοινωνούντες μεταξύ τους, επηρεάζουν την επικοινωνία. Διαφορετική είναι η επικοινωνία, όταν οι στάσεις είναι φιλικές και διαφορετική όταν αυτές είναι εχθρικές, υπεροπτικές, αδιάφορες κτλ. Το πολιτισμικό πλαίσιο αναφέρεται στα πολιτιστικά στοιχεία που, συνήθως, μεταφέρουν τα άτομα από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, όπως π.χ. αντιλήψεις, νοοτροπίες προκαταλήψεις, στάσεις, ιδεολογία κτλ. (Αθανασίου, 1993: 60).

Στην ανθρώπινη επικοινωνία ο πομπός είναι, κατά κανόνα, πρόσωπο, το οποίο παράγει ένα μήνυμα και το στέλνει στο δέκτη. Το μήνυμα αυτό απορρέει είτε από εσωτερικά ερεθίσματα, οπότε είναι αυστηρά προσωπικό, είτε από εξωτερικά, οπότε μπορεί να είναι γενικό και να ενδιαφέρει πολλούς αποδέκτες. Ο πομπός κωδικοποιεί τα μηνύματά του σε σήματα (λέξεις ή συμβολικές φράσεις) και έτσι κωδικοποιημένα τα στέλνει στον δέκτη. Ο δέκτης είναι το άτομο ή τα άτομα τα οποία παραλαμβάνουν το μήνυμα, που στέλνει ο πομπός και ανάλογα αντιδρούν σ' αυτό. Αντίδραση σημαίνει ότι αποκωδικοποιούν το μήνυμα, το κατανοούν και ενημερώνουν στη συνέχεια τον πομπό για τη λήψη, την κατανόηση ή την αδυναμία κατανόησής του. Στην τελευταία αυτή φάση, στην ενημέρωση δηλαδή του πομπού για τη λήψη του μηνύματος οι ρόλοι αλλάζουν. Ο πρώην δέκτης γίνεται πομπός και ο πρώην πομπός δέκτης. Αυτό σημαίνει ότι σε μια επικοινωνία τα άτομα που λαμβάνουν μέρος λειτουργούν παράλληλα κι ως πομποί και ως δέκτες (Αθανασίου, 1993: 61).

Στην ανθρώπινη επικοινωνία το μήνυμα που ο πομπός στέλνει στο δέκτη και αντίστροφα μπορεί να είναι ακουστικό ή οπτικό. Δεν αποκλείονται όμως και οι περιπτώσεις που τα μηνύματα απαιτούν συμμετοχή και άλλων αισθήσεων για να γίνουν περισσότερο κατανοητά όπως είναι η γεύση, η όσφρηση, η αφή. Τα μηνύματα επίσης μπορούν να είναι λεκτικά ή μη λεκτικά (verbal or non verbal). Τα μηνύματα στη λεκτική επικοινωνία είναι πάντα κωδικοποιημένα με λέξεις ή άλλα σύμβολα. Κατά συνέπεια για να τα κατανοήσει κανείς και να λάβει ενεργό μέρος στην επικοινωνία, οφείλει να γνωρίζει το σύστημα με το οποίο κωδικοποιούνται αυτά και κυρίως να είναι σε θέση να ερμηνεύει και να κατανοεί τον κώδικα ή τους κώδικες που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό. Κάθε ομιλούμενη γλώσσα έχει το δικό της σύστημα κωδικοποίησης των μηνυμάτων και τους δικούς της κώδικες με λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Σημασία στην εκμάθηση της κάθε γλώσσας έχει όχι μόνο η γραμματική και συντακτική δομή της, αλλά και ο τονισμός των λέξεων και η σημασία που αυτός έχει στην επικοινωνία, η σημασία των σημείων στίξης, η ορθή προφορά, οι ποικίλες αποχρώσεις των λέξεων στο λόγο και γενικότερα όλα τα παραγλωσσικά (paralinguistic) χαρακτηριστικά της γλώσσας (Αθανασίου, 1993: 61-62).

Επισημάνθηκε ήδη παραπάνω ότι τα μηνύματα σε μία επικοινωνία, τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά, προσλαμβάνονται με τις αισθήσεις: όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση, αφή. Όταν κανείς μιλάει σε κάποιον τα μηνύματα μεταφέρονται στο

συνομιλητή του μέσω των ακουστικών κυμάτων. Έτσι με αντίστοιχα κύματα οπτικά, γευστικά κτλ, μεταφέρονται μηνύματα κι αυτά προσλαμβάνονται με άλλο ή αλλά αισθητήρια όργανα. Επομένως, όταν γίνεται λόγος για κανάλι επικοινωνίας, ουσιαστικά εννοείται ο τρόπος, που χρησιμοποιείται από τον πομπό για να στείλει το μήνυμα στο δέκτη και αντίστροφα (Αθανασίου, 1993: 62).

Συχνά οι όροι επικοινωνία και αλληλεπίδραση χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ωστόσο διαφέρουν ως προς τη σημασία τους. Η αλληλεπίδραση παραπέμπει σε δράση, που πραγματοποιείται μεταξύ δύο προσώπων είτε συνεργατικά είτε αντιθετικά. Αντίθετα, η επικοινωνία παραπέμπει σε κοινή συμμετοχή, σε κάτι που πρέπει να δημιουργηθεί (Καλαντζή-Αζίζι, 1990: 206). Επίσης, σύμφωνα με τον Α. Τσιπλητάρη (1996: 29), όταν η επικοινωνία που διεξάγεται μεταξύ δύο ατόμων είναι αμοιβαία και αμφίπλευρη, τότε αυτή ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση με τη διαφορά, ότι η μεν πρώτη στοχεύει απλά στην πληροφόρηση, ή δε δεύτερη, μέσω της πληροφόρησης στοχεύει και στην άσκηση επιρροής.

Όταν ο πομπός εκπέμπει ένα μήνυμα, αναμένει την επίδραση του μηνύματος πάνω στο δέκτη, καθώς επίσης και την σχετική του αντίδραση. Αυτή η εναλλαγή των ρόλων μεταξύ πομπού –δέκτη και η ανταλλαγή των μηνυμάτων έχει ως αποτέλεσμα ο ένας να επιδρά στον άλλο και να δημιουργείται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης και το φαινόμενο της ανατροφοδότησης. Ο μηχανισμός της ανάδρασης ή ανατροφοδότησης (feed-back) πληροφορεί και ενημερώνει κάθε φορέα της επικοινωνίας για τη συμπεριφορά των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ρυθμίζουν τα μηνύματα, τις ερωτήσεις και τις αντιδράσεις τους, λαμβάνοντας υπόψη ο ένας τα μηνύματα, τις σκέψεις και τις απαιτήσεις του άλλου. Έτσι, η αξία της ανατροφοδότησης στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι πάντοτε επιθυμητή γιατί βοηθάει τον πομπό να αποφασίσει για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας του και για τους τρόπους βελτίωσης της (Κοσμόπουλος, 1990: 365).

Ένας καθοριστικός παράγοντας που συντέλεσε στην θεαματική ανάπτυξη της διερεύνησης του φαινομένου της επικοινωνίας, είναι το πλήθος των ερευνών που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου. Οι έρευνες αυτές ήταν προπαγανδιστικές και είχαν ως στόχο να επηρεάσουν την κοινή γνώμη. Με τη λήξη όμως του πολέμου και με την ανάπτυξη της βιομηχανίας, οι έρευνες

οδηγήθηκαν σε διαφορετικές κατευθύνσεις, με απόρροια τη γέννηση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους θεωριών επικοινωνίας (Κυβερνητική, Μαθηματική θεωρία επικοινωνίας, Θεωρία των συστημάτων κ.α.) (Σακαλάκη, 1994: 15-18). Η παρουσία των ποικίλων θεωριών, σύμφωνα με τον St. Littlejohn (1989: 4), δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αδυναμία, αλλά ως αντανάκλαση της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας αυτής καθ' αυτής, η οποία επιβάλλει μια πολυθεωρητική και διεπιστημονική προσέγγιση.

Παρόλα αυτά, ιδιαίτερη ανάπτυξη γνώρισε η μελέτη του φαινομένου της επικοινωνίας στο χώρο των μικρών ομάδων. Με τη συμβολή του K. Lewin (έρευνες για το ύφος της ηγεσίας και τη δυναμική των ομάδων), του J. Moreno (κοινωνιομετρία, παιχνίδια ρόλων) και του K. Rogers (θεραπευτική αγωγή μέσω των ομάδων), τα φαινόμενα και οι διεργασίες διευκόλυνσης των σχέσεων επικοινωνίας στις μικρές ομάδες, κινητοποιήσαν το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών, όσο και των εκπαιδευτικών και γενικότερα όλων των ενδιαφερομένων για τις ανθρώπινες σχέσεις, ειδικών ή μη, αρχίζοντας από τους ίδιους τους γονείς μέχρι και την κοινωνία στο σύνολό της (Μπακιρτζής, 1996: 13-16).

1.5. Η λειτουργία, ο έλεγχος και η συνειδητοποίηση του μηχανισμού της επικοινωνίας

Μια επικοινωνία ποτέ δεν είναι «ουδέτερη», αλλά συνοδεύεται πάντα από μια ατμόσφαιρα ευαισθησίας, η οποία επιδρά στην επικοινωνία ή επηρεάζεται από αυτή. Η ατμόσφαιρα αυτή βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και οι δύο πόλοι αυτού του ευαίσθητου φάσματος μπορούν να ονομαστούν «επαφή» και «ανταγωνισμός». Για την πραγμάτωση της επικοινωνίας σημαντική προϋπόθεση είναι η αντίληψη και η ετοιμότητα του ακροατή (δέκτη), ιδιότητες που συνδέονται με την ύπαρξη κάποιου πνευματικού επιπέδου και ορισμένης ευαισθησίας (Κίτσος, 1980: 20-22).

Ο άνθρωπος, όπως ήδη έχει αναφερθεί, επικοινωνεί λεκτικά και μη λεκτικά. Κατά τη διαδικασία αυτή της επικοινωνίας λαμβάνουν χώρα οι λειτουργίες των αισθήσεων, η αντίληψη, η μνήμη, η συνείδηση, η μάθηση, η νόηση. Συγκεκριμένα

τιμήματα του εγκεφάλου φέρουν την ευθύνη για τις λειτουργίες αυτές κι αυτό έχει αποδειχθεί ύστερα από εκτεταμένες έρευνες φυσιολόγων και ψυχολόγων. Ο εγκέφαλος χωρίζεται στο δεξί και το αριστερό ημισφαίριο που σε σχέση με την «ευθύνη» του στη διαδικασία της επικοινωνίας, αποκαλείται το μεν πρώτο «βουβό» ενώ το δεύτερο «κυρίαρχο» (εγκεφαλική ασυμμετρία). Ο P. Watzlawick (1986: 50) μιλά για «ιδιαίτερη δεκτικότητα του κάθε ημισφαιρίου στην επικοινωνία».

Η Ε. Σαββάκη (1997: 85-169) κάνει μια διάκριση μεταξύ του δεξιού (βουβό) ημισφαιρίου, το οποίο έχει σχέση με το υποσυνείδητο και του αριστερού (ομιλούν) ημισφαιρίου, το οποίο έχει σχέση με το συνειδητό (λογικό) και αναφέρεται στη περιφρόνηση του πρώτου από το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο απευθύνεται κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο που έχει σχέση με την ανθρώπινη λεκτική επικοινωνία. Συγκεκριμένα υπογραμμίζει ότι «ο πραγματικός ανασχηματισμός της εκπαίδευσης απαιτεί από το σύστημα, τους δασκάλους και τους γονείς, να διεγείρουν τόσο τη λεκτική όσο και την εξωλεκτική σκέψη των μαθητών, να τους μάθουν να αισθάνονται την εξωλεκτική τους συνείδηση και να σέβονται τη διαίσθηση και την εξωλεκτική νοητική διαδικασία» (Σαββάκη, 1997: 141). Αυτό μπορεί να γίνει με την ανάπτυξη θεμάτων φαντασίας, αισθητηριακής αντίληψης, δεξιοτεχνίας, δημιουργικότητας, διαίσθησης, εφευρετικότητας, καλλιτεχνικής αντίληψης και έκφρασης, κινησιολογίας, εξωλεκτικής συνείδησης και επικοινωνίας, ενδοσκοπήσης, αυτοσυγκέντρωσης και στοχασμού.

Η συνολική συμπεριφορά του ατόμου είναι ένας συνδυασμός των επιμέρους συνειδητά ή υποσυνείδητα εκφραζόμενων συμπεριφορών, από τη στιγμή που «ο εγκέφαλος οργανώνεται σε πολλά ανεξάρτητα υποσυστήματα που λειτουργούν παράλληλα, με ανεξάρτητη αντίληψη, μνήμη και δράση, το καθένα, και τα οποία εκφράζονται με πρόσθετη εξωλεκτική συμπεριφορά επιπλέον της λεκτικής επικοινωνίας» (Σαββάκη, 1997: 147). Όσο για τη σχέση της νόησης και του εγκεφάλου η ίδια ερευνήτρια παρατηρεί ότι η νόηση αναδύεται από τη λειτουργία του εγκεφάλου, αποτελεί διεργασία ή δραστηριότητα και εκφράζεται μέσω της συμπεριφοράς (λεκτικής, κινητικής), ενώ ο εγκέφαλος αποτελεί το υλικό υπόβαθρο, όπου αυτή η διεργασία επιτελείται (Σαββάκη, 1997: 157).

Ο Μ. Πουρκός (1997: 244-245), σχολιάζοντας τις έρευνες που αφορούν στην ασυμμετρική λειτουργία του εγκεφάλου, δίνει μια αναλυτική περιγραφή των

λειτουργιών του αριστερού και δεξιού ημισφαιρίου. Τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση πως «ο εγκέφαλος λειτουργεί σαν μια ολότητα, με την έννοια ότι τα συστήματα και υποσυστήματά του βρίσκονται σε πολύπλοκες δυναμικές λειτουργικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με το πλαίσιο και τα διάφορα συστήματα του περιβάλλοντος, έχοντας σαν συνολικό αποτέλεσμα αυτό που λέμε συμπεριφορά, επικοινωνιακές πράξεις, πράξεις νοήματος, κατανόηση, συγκινήσεις, γνώση κ.λπ.» (Πουρκός, 1997: 261).

Πολλοί ψυχοκοινωνιολόγοι υποστηρίζουν πως το αντιληπτικό πλαίσιο του ατόμου είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Η αντίληψη δηλαδή των ψυχολογικών και κοινωνικών σχέσεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 1989: 169).

Όταν το άτομο συναναστρέφεται κοινωνικά με ένα πλήθος άλλων ατόμων, προσλαμβάνει έναν αριθμό αισθητηριακών ερεθισμάτων. Τέτοιου είδους ερεθίσματα μπορεί να είναι ήχοι, εικόνες, μυρωδιές, γεύσεις ή αγγίγματα. Επειδή ένας τόσο μεγάλος αριθμός ερεθισμάτων θα ήταν να δυνατό να προκαλέσει σύγχυση στο άτομο, έχει αναπτυχθεί σ' αυτό ένα είδος φίλτρου που βοηθά ώστε κάποια από τα ερεθίσματα να γίνονται συνειδητά αντιληπτά, ενώ κάποια άλλα να αποθηκεύονται στο χώρο του υποσυνειδήτου. Από όλα τα κοινωνικά ερεθίσματα που μας μεταδίδονται, μπορεί κάποια λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα να είναι για μας σημαντικά και κάποια άλλα ασήμαντα (Hargie, 1995: 56). Οι πληροφορίες που η αντίληψη μεταβιβάζει μπορεί να αφορούν αντικείμενα, γεγονότα, αλλά και άλλους ανθρώπους. Στην τελευταία περίπτωση αναφέρεται και ο Μ. Cook, ο οποίος μιλά για τον κρίσιμο ρόλο της αντίληψης προσώπων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τονίζοντας ότι ο τρόπος που ο ένας βλέπει τον άλλο, καθορίζει και τον τρόπο συμπεριφοράς του, με αποτέλεσμα η μελέτη της «αντίληψης προσώπων» να αποτελεί ένα από τα κλειδιά της κατανόησης της κοινωνικής συμπεριφοράς (Hargie, 1995: 57).

Κάθε άνθρωπος αποτελεί μια μοναδική και ξεχωριστή προσωπικότητα. Το γεγονός αυτό συντελεί στο να αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον κόσμο γύρω του αλλά και να συγκροτεί ένα ενιαίο αντιληπτικό μήνυμα, συνδυάζοντας λεκτικά και μη

λεκτικά σήματα σε κάθε κοινωνική συναναστροφή. Υπάρχουν τρεις τύποι αντίληψης: α) η αντίληψη των αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων, β) η αντίληψη των δικών μας αντιδράσεων και γ) η μετα-αντίληψη, δηλαδή η αντίληψη της ίδιας της διαδικασίας αντίληψης (Hargie, 1995: 62). Ο Α. Κοσμόπουλος (1990: 470) τονίζει ιδιαίτερα το σχεσιακό χαρακτήρα της αντίληψης, αφού την βλέπει ως μια κίνηση και ανταλλαγή με το περιβάλλον, αλλά και προϋπόθεση για τη διάσωση της σχέσης και της ενότητας.

Προκειμένου το άτομο να καταστήσει μια επικοινωνία αποτελεσματική, είναι απαραίτητο να ελέγχει τις δικές του αντιδράσεις αλλά συνάμα και να ερμηνεύει σωστά τη συμπεριφορά των άλλων. Η αδυναμία ελέγχου των αντιδράσεων καθώς και η δυσκολία ερμηνείας των συμπεριφορών, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε μια επικοινωνία η οποία θα χαρακτηρίζεται από «ασυνεννοησία» μεταξύ των συνομιλούντων. Η «πληρότητα πράξης» ή «πληρότητα ρόλων» ή «πληρότητα αλληλεπίδρασης», είναι για τον J. Habermas, η ικανότητα που έχει το άτομο όχι μόνο να κατέχει αλλά και να ελέγχει αποτελεσματικά τους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1995: 37).

Σύμφωνα με τον Μ. Πουρκός (1997: 80), το λεκτικό και το μη λεκτικό περιεχόμενο, αποτελούν τα τρία θεμελιώδη στοιχεία που συντελούν στην ανάγνωση της σημασίας μιας επικοινωνιακής πράξης. Ο R. Penman μιλά για άδηλο και έκδηλο επίπεδο επικοινωνίας. Το πρώτο εκφράζεται όχι τόσο από τα άμεσα λεκτικά δεδομένα, αλλά από το συνδυασμό του πλαισίου και των μη λεκτικών μηνυμάτων που τα συνοδεύουν. Αντίθετα το έκδηλο επίπεδο εκφράζεται κυρίως από τα λεκτικά μηνύματα που είναι σχετικά με τα γεγονότα και τα συμβάντα. Ταξινομώντας τις επικοινωνιακές πράξεις ο R. Penman διακρίνει εννέα βασικές κατηγορίες μηνυμάτων σχετικά με το έκδηλο επίπεδο και δεκαέξι τέτοιες κατηγορίες σχετικά με το άδηλο επίπεδο της επικοινωνιακής πράξης.

Συγκεκριμένα, το σύστημα ταξινόμησης μηνυμάτων στο έκδηλο επίπεδο περιλαμβάνει τις: επιθετικότητα, ασυμφωνία, αποφυγή, συμβουλή, ανταλλαγή, παράκληση, υποστήριξη, συμφωνία και παραχώρηση. Ενώ το σύστημα ταξινόμησης μηνυμάτων στο άδηλο επίπεδο περιλαμβάνει τις: απόρριψη, εναντίωση, διαφυγή, απόσυρση, έλεγχος, αντίσταση, αδιαφορία, εγκατάλειψη, μύηση, προσφορά,

αβεβαιότητα, υποταγή, συλλογικότητα, συνεργασία, υπηρετήση, συγχώνευση. Ανάλογα με το πλαίσιο και την κατάσταση που κάθε φορά βρίσκονται οι επικοινωνούντες, κινούνται και εκφράζονται με βάση αυτές τις κατηγορίες (Πουρκός, 1997: 81-84).

Πολλούς ερευνητές έχει απασχολήσει η σκοπιμότητα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και η συνειδητοποίηση ή όχι των αντιδράσεων των μετεχόντων. Πολλοί απ' αυτούς συμφωνούν ότι συναντώνται διάφορα επίπεδα συνειδητότητας και σκοπιμότητας στην επικοινωνία, που κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της εναλλάσσονται. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι το άτομο έχει επίγνωση των επιμέρους στόχων του σε όλη την έκτασή τους. Συνήθως όμως και κάτω από ομαλές συνθήκες, οι συμμετέχοντες έχουν σε ένα βαθμό επίγνωση τόσο της συμπεριφοράς τους, όσο και των άλλων αλλά και του είδους της αντίδρασης που πρέπει να υιοθετήσουν ανάλογα με την περίπτωση (Snyder & Ickes, 1985: 91).

Κατά τη συμμετοχή μας σε μια αλληλεπίδραση η συμπεριφορά μας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος του ατόμου που νομίζουμε ότι έχουμε απέναντί μας και έτσι του φερόμαστε ανάλογα. Κατά τον ίδιο τρόπο οι αντιδράσεις μας θα καθορίσουν και τις προσδοκίες μας από τον άλλον, καθορίζοντας έτσι τη δική του συμπεριφορά. Στον τομέα αυτό οι περισσότεροι άνθρωποι είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι, κάτι που γίνεται φανερό από το γεγονός ότι πολύ συχνά αναρωτιούνται για το πώς συμπεριφέρονται οι ίδιοι ή για το πώς συμπεριφέρθηκαν κάποιοι άλλοι. Αναζητούν αίτια και ψάχνουν λύσεις για βελτίωση της επικοινωνίας, με πρώτο βήμα τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους εαυτού και στη συνέχεια την κατανόηση και ανάλυση της συμπεριφοράς του άλλου, βασισμένοι σε αντικειμενικά δεδομένα.

Ο Ch. Berger, σχετικά με το συνειδητό ή το ασυνείδητο της κοινωνικής συμπεριφοράς, αναφέρει πως το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής μας δράσης γίνεται ασυνείδητα και υπακούει στην αυτόματη ενεργοποίηση σεναρίων (Script) που είναι κατάλληλα για κάθε περίπτωση. Τα σενάρια αυτά είναι εξειδικευμένες και στερεότυπες πράξεις (π.χ. χαιρετισμοί, συστάσεις), ενεργοποιούνται αυτόματα και μας κάνουν δεκτικούς και προσεκτικούς σε κάποια είδη πληροφοριών που χρειάζονται σκέψη και προσεκτική αντίδραση (Κούρτη, 1995: 61).

Σύμφωνα με τη θεωρία των ερευνητών της Σχολής του Palo Alto, ο άνθρωπος πάντα παρουσιάζει μια συμπεριφορά και κάθε συμπεριφορά έχει μια επικοινωνιακή αξία, αποτελεί δηλαδή ένα μήνυμα. Η φράση: «Δεν μπορούμε να μην επικοινωνούμε», αποτελεί ένα βασικό αξίωμα της θεωρίας τους. Επομένως, η επικοινωνία δε σημαίνει πάντα ηθελημένη συμπεριφορά. Μπορεί κάποτε να στέλνουμε μηνύματα που ίσως να μη θέλαμε να σταλούν ή να μη συνειδητοποιούμε ότι στάλθηκαν (Κούρτη, 1995: 97).

Για τους O. Hargie και P. Marshall η συμπεριφορά που διαμορφώνεται σε κάθε περίπτωση είναι αποτέλεσμα πολλών και ποικίλων παραγόντων με κυρίαρχους τη γνώση και το συναίσθημα. Σε κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση οι μετέχοντες επιδιώκουν την πραγματοποίηση κάποιων στόχων. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να είναι συνειδητοί ή και ασυνειδητοί. Η συμπεριφορά που αποσκοπεί στην επίτευξη ενός συνειδητού στόχου είναι ενεργητική, καθοδηγείται από ακριβή πρόβλεψη του στόχου και τα στοιχεία που την αποτελούν μπορούν να διακριθούν και να περιγραφούν. Το άτομο δηλαδή δρα συνειδητά, βάση σχεδιασμού και είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του. Συμβαίνει όμως, πολλές φορές, οι άνθρωποι να ενεργούν σε πιο υποσυνείδητο επίπεδο σχετικά με τους στόχους. Αυτό είναι γνώρισμα της επιδέξιας συμπεριφοράς, η οποία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα λειτουργίας στο υποσυνείδητο επίπεδο, με ταυτόχρονο έλεγχο της κατάστασης για τη διασφάλιση επιτυχούς αποτελέσματος. Η διεργασία, επίσης, της μετατροπής των αντιλήψεων σε ενέργειες γίνεται υποσυνείδητα, επιτρέποντας γρηγορότερες και ομαλότερες αντιδράσεις (Hargie, 1995: 49).

Επομένως, κατά τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την αντίληψη των πληροφοριών ακολουθεί η επεξεργασία και η άμεση αντίδραση, με τέτοιο τρόπο ώστε να μην συνειδητοποιούνται οι συντελούμενες διεργασίες. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την αντίληψη της δικής μας συμπεριφοράς, αυτή υφίσταται στις περισσότερες περιπτώσεις, αφού συνήθως ακούμε ό,τι λέμε ή έχουμε συνείδηση κάποιων μη λεκτικών αντιδράσεων μας. Όμως η υπερβολική επίγνωση της συμπεριφοράς μας μπορεί να καταστεί εξίσου καταστροφική όσο και η μη ύπαρξη επίγνωσης. Τον κίνδυνο αυτό τονίζουν οι Hargie και Marshall, ενώ επισημαίνουν τη σημασία της

ευαισθησίας των μετεχόντων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μιας ευαισθησίας που αφορά τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική συμπεριφορά (Hargie, 1995: 62).

Ο G. Bateson, με τρόπο σχεδόν απόλυτο, επιμένει στον ασυνείδητο χαρακτήρα κάθε σχεδόν επικοινωνίας και σημειώνει πως το ότι δεν δίνουμε σημασία στα μηνύματα που στέλνουμε, δε σημαίνει πως αυτά δε μετέχουν και στη μορφή και εξέλιξη της σχέσης (Winkin, 1993: 118). Αλλά και οι P. Watzlawick και P. Weakland στο έργο τους με τίτλο «The Interactional View» γράφουν χαρακτηριστικά: « Όπως ακριβώς είναι δυνατό να μιλά κάποιος μια γλώσσα σωστά και με ευχέρεια και να μην έχει την παραμικρή ιδέα για τη γραμματική της, έτσι όλοι μας τηρούμε μονίμως τους κανόνες της επικοινωνίας, αλλά οι ίδιοι οι κανόνες, η «γραμματική» της επικοινωνίας, είναι κάτι το οποίο δεν συνειδητοποιούμε» (Winkin, 1993: 221).

1.6. Η σημασία, η αξία και οι αρχές της επικοινωνίας στη ζωή μας

Η επικοινωνία αποτελεί το μοναδικό μηχανισμό που επιτρέπει τη σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία, εκτός από αυτοσκοπό και εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου. Ο Κίτσος (1980: 26-27) αναφέρει τη μοναδική επίδραση της επικοινωνίας στην κοινωνία, όπως επίσης την παραλληλίζει και ο Norbert Wiener, ο πατέρας της «Κυβερνητικής», με σκυρόδεμα της κοινωνίας. Η συμβολή της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική στη γένεση και διαμόρφωση της φιλοσοφικής σκέψης του ανθρώπου.

Η σύνδεση ενός εκφωνήματος με μια γλωσσική πράξη δεν είναι τυχαία ούτε προκύπτει συμπτωματικά εξαρχής κάθε φορά που απαντά το εκφώνημα. Αντιθέτως, έχει ένα συμβατικό χαρακτήρα, ο οποίος προκύπτει από γενικές αρχές που ισχύουν για κάθε είδος αλληλεπίδρασης που περιλαμβάνει γραπτό ή προφορικό λόγο. Ο φιλόσοφος Grice, ο οποίος μελέτησε τα είδη σημασιών πέρα από τις συνθήκες αλήθειας μιας πρότασης, διαπίστωσε μια σειρά στρατηγικών που διέπουν την επικοινωνία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 47).

Για να αποκρυπτογραφηθεί η γλωσσική πράξη που επιτελείται κάθε φορά, είναι αναγκαίο να θεωρηθεί ότι η επικοινωνία διέπεται κατά τη διάρκεια του

συγκεκριμένου εκφωνήματος από την αρχή της συνεργασίας και τα παρακάτω αξιώματα. Η αρχή της συνεργασίας ορίζει τη συμβολή του ανθρώπου στο διάλογο έτσι όπως απαιτείται, τη στιγμή που εμφανίζεται, από τον αποδεκτό σκοπό ή την κατεύθυνση της συνομιλίας στην οποία συμμετέχει. Το αξίωμα της ποιότητας ορίζει την προσπάθεια του επικοινωνούντος να κάνει τη συμβολή όσο γίνεται πιο αληθή, ενώ το αξίωμα της ποσότητας ορίζει τη συμβολή του όσο ενημερωτική απαιτείται από τους τρέχοντες σκοπούς της επικοινωνίας και όχι περισσότερο απ' όσο χρειάζεται (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 47).

Τέλος, το αξίωμα της συνάφειας ορίζει τη συμβολή του επικοινωνούντος συναφή και το αξίωμα του τρόπου ορίζει ο επικοινωνών να είναι σαφής και να αποφεύγει την ασάφεια και την αμφισημία και να είναι σύντομος, συστηματικός και οργανωμένος. Το σημαντικό στις στρατηγικές του Grice είναι ότι όχι μόνο ακολουθούνται από τους ομιλητές στην καθημερινή επικοινωνία, αλλά ότι μπορούν να παραβιαστούν, συνήθως με έντεχνο τρόπο και σαφή σκοπιμότητα, για να υποδηλωθούν επιπλέον σημασίες που περιλαμβάνονται στις προθέσεις των ομιλητών. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 48).

Η θεωρία του Grice αποτελεί μια ουσιαστική τομή στη σημασιολογική ανάλυση των προτάσεων και των κειμένων, δίνοντας έμφαση στη διάκριση ανάμεσα σε αυτό που λέγεται και αυτό που μεταδίδεται πέρα και επιπλέον ή και αντίθετα από ό,τι λέγεται. Από κειμενολογική πλευρά, ωστόσο, η σημασία των αρχών επικοινωνίας είναι αναμφισβήτητη, καθώς προσφέρουν τη βάση για την ερμηνεία των διαδοχικών εκφωνημάτων κάθε κειμένου και των διεκφωνηματικών σχέσεων σε ένα πλήθος κειμενικών ειδών (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 51).

1.7. Λειτουργίες της επικοινωνίας

Η ανθρώπινη επικοινωνία, ανεξάρτητα από το επίπεδο στο οποίο διεξάγεται εξυπηρετεί πολλές και ενδιαφέρουσες λειτουργίες. Το άτομο όσο πιο πολύ έρχεται σε επαφή με άλλο ή άλλα άτομα, τόσο πιο θετικά βοηθείται στη διανοητική του ανάπτυξη και εξέλιξη, γιατί ανταλλάσσει απόψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς, εκφράζει συναισθήματα, επιθυμίες, καλλιεργεί και αναπτύσσει τη γλώσσα. Μέσω της

επικοινωνίας αναπτύσσονται και καλλιεργούνται συστηματικά, τόσο η γλώσσα όσο και η σκέψη του ατόμου, με αποτέλεσμα να υπάρχει και αντίστοιχα διανοητική καλλιέργεια και ανάπτυξη. Ακόμη, ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και επιδιώκει να συναναστρέφεται συστηματικά και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Με τον τρόπο αυτό το νεαρό, ιδιαίτερα, άτομο συνεχώς κοινωνικοποιείται και βελτιώνεται, έτσι ώστε η προσαρμογή του στο κοινωνικό περίγυρο που ζει να είναι ομαλή (Αθανασίου, 1993: 56-58).

Με την βοήθεια της επικοινωνίας, το άτομο δεν προσαρμόζεται μόνο στο περιβάλλον του, αλλά προσπαθεί και επιδιώκει να προσαρμόζει το περιβάλλον στις δικές του απαιτήσεις. Φροντίζει δηλαδή, να τροποποιεί και την συμπεριφορά των άλλων απέναντί του, εκτός από τη δική του, κυρίως όταν αυτή τον ενοχλεί ή του δημιουργεί προβλήματα. Το άτομο επίσης, έχει ανάγκη από ενημέρωση τόσο στην επαγγελματική όσο και στην καθημερινή του ζωή για τις εξελίξεις που συμβαίνουν γύρω του, κάτι που το βοηθάει η επικοινωνία με τους άλλους στον τομέα αυτό (Αθανασίου, 1993: 58).

Οι τέσσερις λειτουργίες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθιστούν την επικοινωνία ζωτική για το άτομο, σε όλες τις φάσεις της ζωής του, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, τις γραμματικές γνώσεις κτλ. Από την άλλη πλευρά αξίζει να επισημάνουμε ότι η επικοινωνία δεν είναι πάντα επιθυμητή, ούτε δίνει απάντηση σε κάθε πρόβλημα του ανθρώπου. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που η επικοινωνία έχει και ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Επιπλέον, οι ικανότητες για επικοινωνία διδάσκονται και αναπτύσσονται προοδευτικά. Ενδέχεται να υπάρχουν μερικές εγγενείς ικανότητες για επικοινωνία, όμως χρειάζεται να καλλιεργηθούν συστηματικά προκειμένου να αναπτυχθούν και να χρησιμοποιηθούν με απαιτήσεις. Κυρίως οι ικανότητες για αποδοτική και ουσιαστική επικοινωνία αναπτύσσονται με την αλληλεπίδραση των ατόμων μεταξύ τους. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης το άτομο μαθαίνει να γίνει καλός ομιλητής και καλός ακροατής ή καλός δέκτης και καλός πομπός. Το σχολείο μπορεί θετικά να βοηθήσει τους μαθητές στον τομέα αυτό από την προσχολική ηλικία και η διδασκαλία όλων των μαθημάτων προσφέρεται για το σκοπό αυτό. Ιδιαίτερα όμως η συμβολή του γλωσσικού μηνύματος, γιατί τόσο με τον προφορικό όσο και με τον γραπτό λόγο, μπορούν να ικανοποιηθούν όλα τα επίπεδα της επικοινωνίας, που επισημάνθηκαν παραπάνω (Αθανασίου, 1993: 58-59).

1.8. Μορφές επικοινωνίας με βάση τον κώδικα

Η επικοινωνία, ανάλογα με το είδος του μηνύματος ή τον κώδικα που χρησιμοποιεί ο πομπός για την κωδικοποίηση των μηνυμάτων του, διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική. Μέσα στην εξέλιξή του ο άνθρωπος κατάφερε να δώσει στην άμεση και αυθόρμητη συμπεριφορά του ένα συμβολικό χαρακτήρα και αυτό φαίνεται καθαρά τόσο στο σύστημα της γλώσσας που ανέπτυξε, όσο και στο σύστημα των πολύπλοκων μη λεκτικών συμπεριφορών που χρησιμοποιεί. Σε σχέση βέβαια με τις λεκτικές δεξιότητες, οι μη λεκτικές προηγούνται τόσο φυλογενετικά όσο και οντογενετικά, ενώ αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της γλώσσας αλλά και την προϋπόθεση και την υπέρβασή της (Κοντάκος & Πολεμικός, 1997: 20).

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση των κατηγοριοποιήσεων της επικοινωνίας με βάση τον κώδικα, όπως τις βλέπουν κάποιοι από τους ειδικούς μελετητές, κρίνεται αναγκαίο να προσπαθήσουμε να ορίσουμε τις έννοιες *μήνυμα* και *κώδικας*. Κατά την επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα εκπέμπονται ποικίλα μηνύματα που μεταδίδονται με διάφορους τρόπους τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσω διαφόρων αισθητηρίων οργάνων. Ως μηνύματα θεωρούνται οι κάθε είδους πληροφορίες που παρέχονται από έναν πομπό και κατευθύνονται προς κάποιον δέκτη. Για να υπάρξει επικοινωνία, ο δέκτης πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί το μήνυμα που στέλνει ο πομπός, να ερμηνεύει και να κατανοεί τον κώδικα που χρησιμοποιείται γι' αυτόν το σκοπό. Κώδικας, επομένως, είναι εκείνο το σύστημα συμβόλων που χρησιμεύει στη μετάδοση του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη. Είναι ένα «κλειστό, πεπερασμένο σύστημα συστατικών στοιχείων με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γ. Μπαμπινιώτης (1980: 27-28).

Με βάση λοιπόν το διαφορετικό κώδικα επικοινωνίας, ο Κοσμόπουλος (1990: 293) κάνει λόγο για άφωνη και λεκτική επικοινωνία, ενώ ο Τσιπλητάρης (1996: 24), βλέπει στην επικοινωνία δύο διαστάσεις. Η πρώτη αφορά στο περιεχόμενο της πληροφορίας, δηλαδή στο «τι λέει» κάποιος, και η δεύτερη αφορά στη συμπεριφορά, δηλαδή στο «πώς το λέει».

Για τους ερευνητές του Palo Alto, υπάρχουν δύο κατηγορίες επικοινωνίας: η δακτυλική (λεκτική) και η αναλογική (μη λεκτική). Η πρώτη στηρίζεται στην ακριβή

λογική, ενώ η δεύτερη είναι περισσότερο διαφορούμενη και αμφίβολη. «Η επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων ή δύο κοινωνικών ομάδων υπακούει σε δύο ξέχωρες λογικές, εκ των οποίων η πρώτη εξασφαλίζει τις εννοιολογικές και συντακτικές πλευρές που συνδέονται με τη μετάδοση της πληροφορίας, ενώ η δεύτερη επιτρέπει στους επικοινωνούντες να αφομοιώσουν τις όψεις εκείνες του μηνύματος που παραπέμπουν στη σχέση που τους συνδέει» (Σακαλάκη, 1994: 65-66). Στην αναλογική επικοινωνία, υπάγεται η μη λεκτική επικοινωνία, αφού αυτή είναι που ουσιαστικά φανερώνει τη σχέση των συνεπικοινωνούντων.

Για τον R. Hart και τους συνεργάτες του, η επικοινωνία διακρίνεται σε εκφραστική και λειτουργική (Κούρτη, 1995: 64). Στην εκφραστική έχουμε την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ στη λειτουργική, την εκπλήρωση ή την κίνηση προς εκπλήρωση των στόχων.

1.8.1. Λεκτική επικοινωνία

Ο λόγος, γραπτός και προφορικός, είναι αυτός που κατέχει κυρίαρχη θέση στις σχέσεις των ανθρώπων και η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της όλης ψυχολογικής και κοινωνικής εξέλιξης του ανθρώπου (Κατή, 1992: 15). Η γλώσσα (έναρθρος λόγος) είναι εκείνο το σύστημα των ήχων και εννοιών που χρησιμοποιείται σε κάθε γλωσσική κοινότητα προκειμένου να υπάρξει επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή που στηρίζεται στο όργανο της γλώσσας είναι η πιο αναπτυγμένη μορφή και χαρακτηριστικό μόνο για το ανθρώπινο είδος (Κατή, 1992: 24).

Με τη γλώσσα ο άνθρωπος εξωτερικεύει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και δίνει νόημα στον κόσμο (Κανάκης, 1989: 38). Για τον Μπαμπινιώτη (1980: 30) ο γλωσσικός κώδικας αποτελείται από γλωσσικά σημεία, μορφήματα και λέξεις, που βοηθούν στη λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία. Η τελευταία, είναι μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων με τα οποία επιτυγχάνεται η συνεννόηση ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Ο P. Bourdieu (1982: 54-95) βλέπει στις γλωσσικές ανταλλαγές όχι μόνο τη σχέση της επικοινωνίας αλλά και τη συμβολική σχέση

εξουσίας. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση ο λόγος απευθύνεται, με έναν τρόπο κυρίως ασυνείδητο σε ένα κοινό, το οποίο θα τον αξιολογήσει και ανάλογα θα τον αποδεχθεί ή θα τον απορρίψει.

Στις καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις όμως, η γλώσσα από μόνη της δε μπορεί να δώσει όλες τις πληροφορίες του επικοινωνιακού μηνύματος, αλλά χρειάζεται και η συμβολή εξω-γλωσσικών στοιχείων. Μιλάμε τότε για «επίδραση του εξω-γλωσσικού πλαισίου επικοινωνίας στην οργάνωση των γλωσσικών δομών, κάτι που απασχολεί το γλωσσολογικό κλάδο της πραγματολογίας» (Κατή, 1992: 235). Παράλληλα δηλαδή με τη λεκτική επικοινωνία εμφανίζεται και η μη λεκτική επικοινωνία που για τον Σ. Ευαγγελόπουλο (1998: 14-15) φαίνεται να υστερεί, από τη στιγμή που διαθέτει ένα κώδικα λιγότερο συγκεκριμένο απ' αυτόν της λεκτικής, και από τη στιγμή που ο λόγος και ιδιαίτερα ο προφορικός, ενισχύεται με τα παραγλωσσικά φαινόμενα (επιτονικά, επαφικά, συναισθηματική ένταση του τόνου της φωνής, προφορά). Επίσης, ο ίδιος υποστηρίζει πως τα μη λεκτικά μηνύματα δρουν ως ενισχυτές των λεκτικών. Με άλλα λόγια δεν μπορεί να υπάρξει η λεκτική επικοινωνία χωρίς τη μη λεκτική, καθώς η μια συμπληρώνει την άλλη.

Για τους ερευνητές του Palo Alto η επικοινωνία εκλαμβάνεται ως μια αδιάλειπτη κοινωνική διεργασία η οποία συνενώνει όλους τους τρόπους συμπεριφοράς: το λόγο, τις κινήσεις, το βλέμμα, τη μιμική, το διαπροσωπικό χώρο κ.λπ. Επομένως, δεν τίθεται θέμα διάκρισης ανάμεσα στη λεκτική και στη μη λεκτική επικοινωνία από τη στιγμή που η επικοινωνία αντιμετωπίζεται ως ένα ενιαίο όλο (Winkin, 1993: 21).

Στις σύγχρονες μορφές διαπροσωπικής επικοινωνίας, ο λόγος κατέχει την προνομιακή θέση που πάντα κατείχε στις συναναστροφές των ανθρώπων. Όμως, προφορικός και γραπτός λόγος είναι απλά μια από τις ποικίλες σημασιολογικές διόδους που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος κατά την επικοινωνία του. Η μη λεκτική επικοινωνία δεν είναι δυνατό να τοποθετεί σε δεύτερη μοίρα, από τη στιγμή που «σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις παράγονται μηνύματα δίχως ένα παράλληλο μη λεκτικό σύστημα που τους δίνει πρόσθετο νόημα» (Κούρτη, 1995: 76).

Όλο το νόημα της σημασίας της λεκτικής επικοινωνίας φαίνεται μέσα στη φράση του Κοσμόπουλου (1990: 304): «Η λεκτική επικοινωνία αποτελεί προνόμιο του ανθρώπου· στηρίζεται στην αποκτημένη κοινωνικότητά του, την οποία και εκφράζει». Ο ίδιος, ύστερα από μια περιεκτική παρουσίαση της λεκτικής και μη λεκτικής (άφωνης) επικοινωνίας στο βιβλίο του «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου» καταλήγει: «Φαίνεται πως η λεκτική επικοινωνία πλεονεκτεί γιατί διαθέτει ένα κώδικα πιο συγκεκριμένο. Αλλά και η μη λεκτική επικοινωνία, την έλλειψη ακριβώς αυτού του συγκεκριμένου, που πολλοί θεωρούν μειονέκτημά της, μεταβάλλει σε πλεονέκτημα. Χάρη στην ιδιόμορφη δυναμική του κώδικά της τα μηνύματά της καλύπτουν μεγαλύτερο φάσμα και η εμμεσότητά της προκαλεί συγκινησιακές καταστάσεις λιγότερο αιχμηρές» (Κοσμόπουλος, 1990: 308).

1.8.2. Η προφορική και γραπτή επικοινωνία

Το μοντέλο της λεκτικής επικοινωνίας έχει εφαρμογή και στους δύο βασικούς τρόπους επικοινωνίας, τον προφορικό και τον γραπτό, που είναι εξίσου σημαντικοί για τη διαδικασία της επικοινωνίας. Η προφορική επικοινωνία είναι σημαντική, γιατί καλύπτει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την ανθρώπινη επικοινωνία σε όλους σχεδόν τους χώρους. Έχει επισημανθεί ότι ο σημερινός άνθρωπος, κατά μέσο όρο, μιλάει και ακούει πολύ περισσότερο απ' ότι διαβάζει και γράφει. Προβλήματα και δυσκολίες, υπάρχουν και στις δυο μορφές επικοινωνίας, ωστόσο η προφορική επικοινωνία φαίνεται να επηρεάζεται λιγότερο, γιατί απαιτεί, κατά κανόνα, πρόσωπο με πρόσωπο επαφή. Κατά συνέπεια αν υπάρχουν δυσκολίες ή αν γίνουν παρανοήσεις αυτές μπορούν να ξεπεραστούν, χωρίς να σταματήσει η επικοινωνία. Η προφορική επικοινωνία όμως απαιτεί 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 (Αθανασίου, 1993: 72-73).

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. Αν υπάρχουν δυσκολίες στον τομέα αυτό μπορούν να επηρεάζουν την επικοινωνία και την εκτρέψουν από το σκοπό για τον οποίο επιδιώκεται ή να την αλλοιώσουν και στη χειρότερη περίπτωση να τη σταματήσουν (Αθανασίου, 1993: 73).

1.8.3. Μη λεκτική επικοινωνία

Σήμερα, πλέον, είναι κοινά παραδεκτό πως η μη λεκτική συμπεριφορά του ανθρώπου συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία της επικοινωνίας και ίσως παίζει καθοριστικότερο ρόλο και από τα λόγια. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική στις ανθρώπινες σχέσεις επειδή είναι αυτή που αποκαλύπτει τα κρυμμένα συναισθήματα και τα κίνητρα του ανθρώπου. Οι μη λεκτικές αντιδράσεις μεταφέρουν το πραγματικό μήνυμα αφού πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι πρόκειται για ακούσιες αντιδράσεις προερχόμενες από το αυτόνομο νευρικό σύστημα. Επίσης, θεωρείται πολύ πιο αξιόπιστη από τη λεκτική επικοινωνία, ειδικά όταν τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αντικρουόμενα (Κούρτη, 1995: 101).

Το βιβλίο του A. Pease (Pease, 1991: 10). με τίτλο «Body Language», απευθύνεται στον απλό άνθρωπο με σκοπό να τον κάνει ικανό όχι μόνο να διαβάζει τη σκέψη των άλλων μέσα από την εκπομπή των μη λεκτικών σημάτων τους, αλλά και να μεταβιβάζει με επιτυχία τα δικά του μη λεκτικά μηνύματα. Σκοπό έχει από τη μία να κάνει τον αναγνώστη πιο συνειδητό στη δική του σιωπηλή γλώσσα και από την άλλη να δείξει τον τρόπο που οι άνθρωποι επικοινωνούν, χρησιμοποιώντας αυτό το μέσο. Η επικοινωνία που βασίζεται στη γλώσσα και μόνο είναι πολύ δύσκολη, αφού «η πιο φυσική μορφή λόγου είναι η καθημερινή συνομιλία που στηρίζεται σε νεύματα, εκφράσεις του προσώπου και στον επιτονισμό της φωνής» (Κατή, 1992: 253).

Με τον όρο μη λεκτική επικοινωνία εννοούμε τη διαδικασία εκείνη «μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια» (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 1995: 15).

Από τους ερευνητές του Palo Alto ο ανθρωπολόγος R. Birdwhistell, υπήρξε ο ιδρυτής της κινηματικής ή γλώσσας του σώματος. Γι' αυτούς τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αυτά που εκφράζουν το επίπεδο της σχέσης (αναλογική επικοινωνία) σε αντιδιαστολή με τα λεκτικά που εκφράζουν κυρίως το περιεχόμενο της σχέσης (ψηφιακή επικοινωνία). Τις περισσότερες φορές, η σχέση που ο ένας ομιλητής έχει με τον άλλο βρίσκεται στο περιεχόμενο του μηνύματος με μη λεκτική μορφή. Ακόμη κι όταν η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από θέματα που δεν αφορούν άμεσα τα άτομα, μπορεί κανείς εύκολα να καταλάβει μέσα απ' αυτήν, τι ενδεχομένως σκέφτονται ο ένας για τον άλλο ή για τη σχέση τους (Πουρκός, 1997: 80).

Σύμφωνα με τη N. Fagugia, αμερικανικές μελέτες έχουν δείξει ότι το νόημα που δίνεται στα μηνύματα εξάγεται κατά 55% από τα μη λεκτικά μηνύματα, κατά 30% από τα παραγλωσσικά (τόνος, ρυθμός φωνής κλπ.) και μόνο κατά 15% από το περιεχόμενο του μηνύματος (Κούρτη, 1995: 105). Ο άνθρωπος όταν επικοινωνεί μιλάει με τα φωνητικά όργανα, αλλά όλο του το σώμα συμμετέχει στην επικοινωνία. Ακόμα και όταν δεν μιλάει, επικοινωνεί με το πρόσωπο, τα μάτια ή τα χέρια του (Βρεττός, 1994: 7). Σε όλη τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του, εκτός από το να μιλά, μαθαίνει και να αισθάνεται, να σκέπτεται, να ελέγχει την ομιλία του, τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του και τη γενικότερη συμπεριφορά του, αλλά και να είναι σε θέση να ερμηνεύει τη συμπεριφορά του άλλου. Ο Γ. Βρεττός δίνει έτσι την ίδια βαρύτητα στη μη λεκτική συμπεριφορά όση και στη λεκτική, ενώ τονίζει πως «σε περιπτώσεις εκδήλωσης και αποκωδικοποίησης συναισθημάτων και στάσεων είναι ακόμα σημαντικότερη και από τη λεκτική» (Βρεττός, 1994: 8). Στο σημείο αυτό συμφωνεί και η Ε. Παπαδάκη – Μιχαλίδη (1995: 13-14), η οποία υπογραμμίζει πως η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί την κυριότερη οδό για την έκφραση των συναισθημάτων και ονομάζει τη μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις ως τη Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων.

Η έρευνα για τη μη λεκτική επικοινωνία έχει απασχολήσει αρκετές επιστήμες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Παιδαγωγική, η Ανθρωπολογία και η Γλωσσολογία. Και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς, αφού ασκεί μεγαλύτερη και αποτελεσματικότερη επίδραση σε σχέση με τη λεκτική και

μάλιστα υποστηρίζεται πως συντελεί όχι μόνο στην εκδήλωση των συναισθημάτων και των διαθέσεων αλλά και στην καλύτερη πρόσληψη και επεξεργασία της πληροφορίας (Κούρτη, 1995: 104).

Η μη λεκτική επικοινωνία και ιδιαίτερα οι μορφές της, απασχόλησαν τους ερευνητές, τα τελευταία κυρίως χρόνια. Αρχικά πιστευόταν πως οι διάφορες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς υπήρξαν ατομικές και δεν ήταν δυνατόν να ερμηνευθούν και να αναγνωριστούν γενικότερα. Με τις πρόσφατες όμως έρευνες, οι θέσεις αυτές αναθεωρούνται και οι μελέτες της μη λεκτικής επικοινωνίας οδηγούν σε αξιολογήσεις και ερμηνείες οι οποίες συντελούν στη βελτίωση της μη λεκτικής συμπεριφοράς και στην αποτελεσματικότερη προσφορά της στη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους (Κούρτη, 1995: 107).

Τα μη λεκτικά μηνύματα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αντίληψη της σχέσης στην επικοινωνία. Μέσω της λεκτικής οδού δίνουμε έναν αριθμό πληροφοριών για κάποιο θέμα, αλλά μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, δίνουμε κι άλλα στοιχεία που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το λεκτικό περιεχόμενο του μηνύματος. «Τα μη λεκτικά σήματα εκφράζουν τι αισθάνονται τα άτομα το ένα για το άλλο, για τη σχέση τους ή για τους ίδιους μέσα στη σχέση» (Κούρτη, 1995: 109).

Ο R. Birdwhistell θεωρεί την επικοινωνία ως μια πολλαπλή και αδιάλειπτη διαδικασία. Χωρίς να αντιδιαστέλλει την ομιλία με το σώμα, θεωρεί τη διαπροσωπική συμπεριφορά ως ένα επικοινωνιακό ρεύμα με πολλούς φωτοσημαντήρες (Winkin, 1993: 67). Προσπαθεί να κατανοήσει, με μια σειρά ερευνών (κινησιακές έρευνες), πώς συγκροτείται ο κώδικας της μη λεκτικής επικοινωνίας στις κοινωνικές επαφές. Διακρίνει τη γλώσσα από τις στάσεις και τις χειρονομίες, παρόλο που και τα δύο συστήματα μοιάζουν να είναι εγγενώς συνδεδεμένα μεταξύ τους και είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί μεμονωμένη μελέτη της γλώσσας ή των νευμάτων και των κινήσεων. Η γλώσσα και τα νεύματα εντάσσονται σε ένα σύστημα που αποτελείται από πολλούς άλλους τρόπους επικοινωνίας όπως το άγγιγμα, η όσφρηση, ο χώρος και ο χρόνος. Και δεν είναι δυνατό να ιεραρχηθούν αυτοί οι τρόποι επικοινωνίας με βάση τη σπουδαιότητά τους, αφού όπως ο λεκτικός τρόπος μεταφέρει κυρίως σαφείς, ηθελημένες πληροφορίες, έτσι και οι άλλοι τρόποι επιτελούν λειτουργίες το ίδιο απαραίτητες για τη σωστή επικοινωνία (Winkin, 1993: 66).

Όλες οι συμπεριφορές είναι (δυνάμει) επικοινωνιακές και όλες κωδικοποιούνται και δομούνται από την παράδοση, όπως υποστηρίζει ο A. Scheflen (Winkin, 1993: 131).

1.8.3.1. Τρόποι μη λεκτικής επικοινωνίας

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να μεταφερθούν ή να ληφθούν τα μη λεκτικά μηνύματα είναι πολλοί και θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ενδεικτικά στις ακόλουθες κατηγορίες όπως αναφέρει ο Αθανασίου (1993: 80-84). Η χρήση του σώματος (*body language*) είναι ένας από τους βασικότερους τρόπους για την αποστολή αλλά και τη λήψη μη λεκτικών μηνυμάτων. Έχει υπολογιστεί ότι με τη βοήθεια του σώματος μπορεί κανείς να κάνει 700.000 σήματα ικανά να μεταφέρουν συγκεκριμένα, κάθε φορά μηνύματα. Υπολογίζονται περίπου 250.000 εκφράσεις προσώπου, οι οποίες είναι ικανές να μεταφέρουν μηνύματα, αναγνωρίσιμα από όλους, σε παγκόσμια κλίμακα. Όλες οι αλλαγές στην έκφραση λειτουργούν ως θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις για την επικοινωνία και είναι αξιοσημείωτο ότι αυτές οι εκφράσεις δεν μπορούν να ελεγχθούν (Αθανασίου, 1993: 80).

Με τις κινήσεις των χεριών αποστέλλονται επίσης πολλά και ποικίλα μη λεκτικά μηνύματα σε μία επικοινωνία, όπως φιλικότητα, ζεστασιά, χαιρετισμούς, φιλιά, φοβέρες, κτλ. Με τις κατάλληλες κινήσεις των χεριών, τις *χειρονομίες* (*gestures*), κάθε ομιλητής, σε μια προφορική επικοινωνία, μπορεί να καλύψει αδυναμίες ή κενά που ίσως έχει. Να δημιουργήσει συγκεκριμένα την εντύπωση στους ακροατές ή συνομιλητές του ότι ξέρει ακριβώς τι θέλει να πει ή να απαντήσει αλλά δεν έχει πρόχειρη αυτή τη δεδομένη στιγμή την κατάλληλη απάντηση (Αθανασίου, 1993: 80-81).

Με τα μάτια, με τη *βλεμματική επαφή* (*eye contact*) επίσης στέλνονται και λαμβάνονται πολλά και ενδιαφέροντα μη λεκτικά μηνύματα. Έχουν διαπιστωθεί 23 κινήσεις του ματιού, οι οποίες είναι ικανές να μεταφέρουν διαφορετικά μηνύματα επικοινωνίας η κάθε μία. Οι κινήσεις των ματιών βοηθούν τους επικοινωνούντες στην

αναδιοργάνωση της σκέψης, στην αποστολή μηνυμάτων αλλά και στον έλεγχο των αντιδράσεων που δημιουργεί η επικοινωνία. Μπορούν επίσης να ενημερώνουν ότι η διακοπή δεν είναι επιθυμητή την ώρα της ομιλίας ή ότι επιζητείται ιδιαίτερη προσοχή ως το τέλος αυτής. Μέσω της οπτικής επαφής ελέγχεται η διαπροσωπική επικοινωνία και η ίδια είναι μια πολύ καλή ένδειξη για το πόσο μπορεί να προχωρήσει μια συζήτηση, ποιοι είναι σε θέση να συμμετέχουν σ' αυτή κτλ. Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι η οπτική επαφή διατηρείται, όταν το περιεχόμενο της συνομιλίας είναι πλούσιο σε πληροφορίες, ενδιαφέρει άμεσα και όταν δεν αναφέρεται σε προσωπικά θέματα ή επιτεύγματα του ομιλητή (Αθανασίου, 1993: 82-83).

Ο τόνος της φωνής αυτού που μιλάει, το ύψος, την ποιότητα της φωνής, τις διακοπές που κάνει στην ομιλία κτλ., ονομάζεται «*παραγλώσσα*» (*paralanguage*). Ο τόνος της φωνής σε κάθε ανθρώπινη επικοινωνία ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στο μήνυμα, που στέλνεται, όσο και στην προσπάθεια που κάνει ο δέκτης για αποκωδικοποίηση. Μεταφέρει ως ένα βαθμό και τη στάση του πομπού απέναντι στο δέκτη, καθώς και τις προσδοκίες που αυτός έχει από την επικοινωνία. Οι διακοπές που γίνονται σε μια επικοινωνία εκ μέρους του ομιλητή, ιδιαίτερα όταν συνοδεύονται από εκφράσεις της μορφής: ααα ... μμμ ... ωωω ... χμ, χμ, χμ κτλ. είναι φορέας διαφόρων μηνυμάτων συνήθως αρνητικών, για τον ομιλητή, τουλάχιστον όσον αφορά τη χρήση του λόγου. Σημαντικά μηνύματα αποστέλλονται ή λαμβάνονται επίσης από διακεκομμένες ή ημιτελείς εκφράσεις της μορφής: «Καλά, δεν πειράζει. Θα τα πούμε ..., Εντάξει ..., ξέχασέ το». Διαφορετικά μη λεκτικά μηνύματα τέλος στέλνει ή λαμβάνει κανείς με το γέλιο, με το κλάμα, με το χασμουρητό, με τον τρόπο που αναπνέει, με τον αναστεναγμό, κτλ. Σε περιπτώσεις ιδιαίτερα που ένα άτομο είναι αγχωμένο ή αγωνιά ή έχει θλίψη κτλ., μπορεί να ελέγχει τα λεκτικά του μηνύματα. Δεν μπορεί όμως να ελέγχει τα μη λεκτικά, τα οποία και τα εκδηλώνει με ποικίλους τρόπους (Αθανασίου, 1993: 84-86).

Το άγγιγμα – η απτική επαφή (*touch – tactile communication*) στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι πολύ ισχυρό μήνυμα, κυρίως για τη μεταφορά συναισθηματικών καταστάσεων και συγκινήσεων. Γι' αυτό και μεταξύ των ενηλίκων είναι αρκετά περιορισμένο. Επιτρέπονται μόνο μερικές κινήσεις, όπως η χειραψία, το ελαφρό χτύπημα ή άγγιγμα στον ώμο, ακόμα και μεταξύ φίλων, γιατί σε άλλα μέρη του σώματος, όπως στο πρόσωπο, στο στήθος, στα πόδια κτλ, αν γίνουν αποδέκτες,

μεταφράζονται ως ερωτικά μηνύματα ή μηνύματα με ποικίλο περιεχόμενο, ανάλογα με τις προσδοκίες ή τις επιθυμίες του καθενός. Οι περιορισμοί αυτοί δεν είναι παντού οι ίδιοι, ούτε έχουν την ίδια βαρύτητα. Ποικίλουν από λαό σε λαό, από κουλτούρα σε κουλτούρα, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία κτλ (Αθανασίου, 1993: 86).

Η προσωπική εμφάνιση (personal appearance), δηλαδή το ντύσιμο των ανθρώπων που συμμετέχουν σε μια επικοινωνία, τα στολίδια που φορούν και το άρωμα που χρησιμοποιούν είναι πομπός πολλών και ποικίλων μηνυμάτων. Ο τρόπος που ντύνεται κανείς, τα ρούχα που φοράει, ο τρόπος γενικά που περιποιείται τον εαυτό του, λειτουργεί ως βασική πηγή μηνυμάτων, τα οποία με τη σειρά τους προσδιορίζουν και τη στάση των άλλων απέναντί του και τη γενικότερη συμπεριφορά του. Το ντύσιμο επομένως έχει τη δική του «γλώσσα» γνωστή και ως «ρητορική του ενδύματος», μέσω της οποίας αποστέλλονται πολλά μη λεκτικά μηνύματα (Αθανασίου, 1993:87-88).

Έτσι λοιπόν γίνεται κατανοητό ότι η επικοινωνιακή σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς επηρεάζεται άμεσα από το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα αυτή η συμπεριφορά και η εξέταση αυτής της σημασίας θα πρέπει να γίνεται πάντοτε μέσα στο πλαίσιο (φυσικό και κοινωνικό) εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Για την κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι απαραίτητο πομπός και δέκτης να διαθέτουν ένα κοινό σύστημα σημάτων. Χωρίς αυτό το κοινό σύστημα υπάρχει κίνδυνος παρερμηνείας της συμπεριφοράς άρα αποτυχίας στην επικοινωνία (Κούρτη, 1995: 111).

1.9. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών προθέσεων

Ένα από τα πρώτα ζητήματα στα οποία στράφηκε η μελέτη των επικοινωνιακών παραμέτρων του λόγου ήταν αυτό των προθέσεων που έχουμε κατά νου κάθε φορά που σχηματίζουμε μια γλωσσική έκφραση -και βέβαια γενικά των προθέσεων πίσω από κάθε έκφραση που ακούμε. Είναι εξάλλου προφανές ότι η δόμηση των γλωσσικών εκφράσεων δεν εξαρτάται μόνο από γλωσσικούς και επικοινωνιακούς κανόνες όλων των ειδών αλλά και από το ίδιο το περιεχόμενο του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε. Το περιεχόμενο αυτό μπορούμε βέβαια να

το εξετάσουμε και από την καθαρά σημασιολογική του πλευρά, αλλά όταν το ενδιαφέρον μας είναι η γλωσσική επικοινωνία, τότε ένας τρόπος να το αναλύσουμε είναι από την άποψη της επίδρασης που ο/η ομιλητής/τρια θέλει να προκαλέσει πάνω στο άτομο που ακούει (Κατή, 1992: 229).

Μια τέτοια προσέγγιση της γλωσσικής επικοινωνίας έχει θεμελιωθεί στα πλαίσια της αγγλοσαξονικής αναλυτικής φιλοσοφίας από τους Austin (1962) και Searle (1969), οι οποίοι προσέγγισαν την ομιλία ως κοινωνική πράξη. Ελάχιστη μονάδα ανάλυσης σε μια τέτοια προσέγγιση θεωρήθηκε η λεκτική πράξη, η οποία μπορεί να αναλυθεί από την άποψη του επικοινωνιακού σκοπού που ο ομιλητής ή η ομιλήτρια θέλει να επιτελέσει, π.χ. ένα αίτημα, μια υπόσχεση, μια προσφορά κλπ. Ακόμη κι όταν δε λέμε ανοιχτά το γιατί απευθυνόμαστε σε άλλα άτομα, υπονοείται πάντα ότι μιλάμε για κάποιο σκοπό. Η θεωρία των λεκτικών πράξεων έχει υπάρξει δημοφιλής στην έρευνα που αφορά την κατανόηση και χρήση της γλώσσας (Κατή, 1992: 229-230).

Η ψυχολογική μελέτη της χρήσης της γλώσσας οφείλει να προσδιορίσει το πώς κάθε άτομο -και στην προκείμενη περίπτωση το παιδί- μετουσιώνει τον επικοινωνιακό σκοπό που έχει κατά νου σε γλωσσική έκφραση καθώς βέβαια και πώς εξάγει τον υπονοούμενο σκοπό των άλλων με βάση συγκεκριμένες εκφράσεις που ακούει. Το γεγονός ότι δεν παρατηρείται απλή αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που κυριολεκτικά λέγεται και σε αυτό που εννοείται, εγείρει πολύ δύσκολα προβλήματα για το άτομο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα και φυσικά για οποιαδήποτε απόπειρα ερμηνείας αυτής της χρήσης από την επιστήμη. Η αναντιστοιχία αυτή φανερώνεται πιο χαρακτηριστικά στην περίπτωση της ειρωνείας, όπου αυτό που λέγεται είναι στην ουσία αντίστροφο από αυτό που εννοείται. Εάν στηριχτούμε σε σημασιολογικές και μόνο γνώσεις για το τι εννοείται, θα αποτύχουμε συχνά στην ερμηνεία μιας έκφρασης εφόσον η σημασιολογία μάς δίνει το κυριολεκτικό και μόνο νόημα. Συνήθως, συμπληρώνουμε τη σημασιολογική ερμηνεία μιας έκφρασης με γνώσεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος ή η γλωσσική επικοινωνία -γνώσεις που συνήθως αποκαλούμε πραγματολογικές (Κατή, 1992: 230-231).

Τα προβλήματα ερμηνείας και πραγμάτωσης των επικοινωνιακών προθέσεων τα βλέπουμε φυσικά και με την περίπτωση των λεκτικών πράξεων. Η ίδια λεκτική

πράξη μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, ένα αίτημα μπορεί να εκφραστεί με έξι τουλάχιστον γραμματικές και σημασιολογικές δομές. Το ενδιαφέρον είναι ότι δεν είναι όλοι οι τρόποι ισότιμοι και εναλλακτικοί αλλά εκφράζουν αιτήματα με περισσότερο ή λιγότερο άμεσο τρόπο. Η επιλογή μιας συγκεκριμένης γλωσσικής δομής εξαρτάται φυσικά από το όλο πλαίσιο επικοινωνίας όπως το τι ακριβώς συμβαίνει, σε ποια άτομα απευθυνόμαστε, ποια ακριβώς είναι η φύση του αιτήματος κλπ. Εξαρτάται μεταξύ των άλλων και από κοινωνικού τύπου γνώσεις για τις σχέσεις εξουσίας των συνομιλούντων ατόμων. Τείνουμε περισσότερο σε πιο άμεσους τρόπους όταν μιλούμε σε άτομα που μας είναι οικεία. Προφανώς, κάθε παιδί πρέπει να μάθει πώς να επιτελεί λεκτικές πράξεις με διαφορετικά μέσα σε διαφορετικά πλαίσια (Κατή, 1992: 232).

1.10. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων

Η πραγμάτωση των επικοινωνιακών προθέσεων σε γλωσσικά εκφωνήματα καθώς και η ερμηνεία των προθέσεων που ενυπάρχουν στα εκφωνήματα των άλλων βασίζεται πάντα στην ικανότητά μας να λάβουμε υπόψη πώς επηρεάζει το φυσικό, γλωσσικό και κοινωνικό πλαίσιο την όλη διατύπωση των γλωσσικών εκφράσεων. Πολλές πλέον έρευνες δείχνουν ότι η όλη ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων αργεί να ολοκληρωθεί, κι αυτό σε αντίθεση με τις γλωσσικές ικανότητες που αναπτύσσονται σε μεγάλο μέρος σχετικά νωρίς. Γι' αυτό ακριβώς συναντούμε παιδιά με αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις από άποψη γραμματικής και λεξιλογίου, αλλά χωρίς τις απαιτούμενες ικανότητες χρήσης αυτών των γνώσεων για την εκπλήρωση διαφορετικών επικοινωνιακών σκοπών σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (Κατή, 1992: 233).

Τα προβλήματα που διέπουν την ομιλία των παιδιών της σχολικής ηλικίας είναι συνήθως επικοινωνιακά και πολύ λιγότερο γλωσσικά. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως τη γλώσσα σε πολύ οικείες περιστάσεις για συνομιλία με οικεία πρόσωπα και για οικεία θέματα. Καθώς μεγαλώνουν όμως, η ίδια η ζωή -και φυσικά το σχολείο- τα φέρνει αντιμέτωπα με καινούριες επικοινωνιακές ανάγκες και περιστάσεις, οι οποίες απαιτούν διαφορετική οργάνωση των γλωσσικών εκφράσεων. Η ανικανότητα να ληφθούν υπόψη στοιχεία του όλου επικοινωνιακού

πλαίσιου έχει ως αποτέλεσμα μονάδες ομιλίας ανίκανες να μεταδώσουν τη ζητούμενη επικοινωνιακή πρόθεση στις συγκεκριμένες περιστάσεις ενώ οι ίδιες γλωσσικές εκφράσεις μπορεί να επιτυγχάνουν το σκοπό τους σε άλλα πλαίσια. Η απόκτηση μάλιστα των επικοινωνιακών ικανοτήτων συνεχίζεται εφ' όρου ζωής εφόσον είναι πάντα δυνατόν να προκύψουν περιστάσεις επικοινωνίας μη οικείες ακόμη και σε ενήλικα άτομα (Κατή, 1992: 233-234).

Θα δούμε λοιπόν τώρα πιο λεπτομερώς τι γνωρίζουμε για την ανάπτυξη ορισμένων επικοινωνιακών ικανοτήτων. Η επίδραση του εξωγλωσσικού πλαισίου επικοινωνίας στην οργάνωση των γλωσσικών δομών απασχολεί το γλωσσολογικό κλάδο της πραγματολογίας. Επισημαίνουμε ωστόσο ότι ο όρος πραγματολογικές γνώσεις χρησιμοποιείται συχνά και με μια στενότερη έννοια εφόσον έχουν καθιερωθεί και ειδικότεροι όροι. Οι γνώσεις που αφορούν την οργάνωση μονάδων ομιλίας όπως μια προφορική συνομιλία ονομάζονται κειμενικές (discourse knowledge). Τέλος, οι γνώσεις για την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου ονομάζονται κοινωνιογλωσσικές (Κατή, 1992: 234).

2. Η έννοια της συζήτησης

2.1. Επικοινωνία και συζήτηση

Η συζήτηση αποτελεί κορυφαία μορφή ουσιαστικής επικοινωνίας και μπορεί να εκληφθεί και σαν μέσο επικοινωνίας. Η συζήτηση περιέχει όλα τα στοιχεία της επικοινωνίας. Τον πομπό (ομιλητής συζήτησης) που λειτουργεί και σαν δέκτης, δέκτη (ακροατής συζήτησης) που λειτουργεί και σαν πομπός, μέσο (προφορικός λόγος) που είναι το πιο φυσικό και πιο πρωτόγονο και νόημα (ιδέα, συναίσθημα κλπ.) που μεταδίδεται. Επίσης, η συζήτηση, με την «πρόσωπο με πρόσωπο επαφή» και την ανταλλαγή νοημάτων αποκαλύπτει παραστατικότερα δύο βασικές ιδιότητες της επικοινωνίας: το διαπροσωπικό χαρακτήρα και την αμφίδρομη κίνησή της αντίστοιχα (Κίτσος, 1980: 31).

Ετυμολογικά το ρήμα συζητώ (σύν + ζητώ) κυριολεκτικά σημαίνει ότι με κάποιον άλλο (σύν) ψάχνω να βρω κάτι (ζητώ). Επομένως το ουσιαστικό συζήτηση

εκφράζει την από κοινού αναζήτηση. Η αναζήτηση γίνεται με τη σκέψη του ανθρώπου, η οποία εκφράζεται με τη γλώσσα (προφορικός λόγος). Αυτό που αναζητείται είναι η βαθύτερη, η ευρύτερη, η πληρέστερη γνώση ενός ζητήματος, η πιθανότερη αλήθεια ενός θέματος, που όμως δεν σημαίνει την αναγκαστική κατάληξη σε οριστικές θέσεις (Κίτσος, 1980: 32-33).

2.2. Σημασία και αξία της συζήτησης

Η συζήτηση είναι ο πιο φυσικός και σίγουρος δρόμος ανθρώπινης προσέγγισης και επικοινωνίας. Η συζήτηση όταν έχει την απαραίτητη ευκαμψία, δεν είναι τόσο μονότονη και κουραστική όσο άλλες μορφές επικοινωνίας κι αυτό γιατί δίνει την ευκαιρία να εμφανιστούν στο προσκήνιο την ίδια στιγμή πολλά πρόσωπα, να ακουστούν ποικίλες απόψεις και να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον όλων. Επίσης, η συζήτηση είναι πιο αποτελεσματική και από τη διάλεξη (ομιλία) όταν η τελευταία εμφανίζεται σαν μέθοδος ενημέρωσης. Ακόμη η συζήτηση περιέχει το στοιχείο της αμεσότητας, πράγμα που επιτρέπει τη γρήγορη επανόρθωση και αποκατάσταση κάθε λάθους και κάθε βλάβης που σημειώνεται στους πομπούς και δέκτες (Κίτσος: 1980, 34-35).

Πιο συγκεκριμένα η αξία της συζήτησης στο επίπεδο των ανθρώπινων σχέσεων στα άτομα αναδεικνύεται με την καλλιέργεια προσωπικότητας και κοινωνικότητας και με την ανάπτυξη σ' αυτά πνεύμα συνεργασίας. Στην πνευματική ζωή, με τη συζήτηση διευρύνεται ο πνευματικός ορίζοντας των ανθρώπων, αναπτύσσεται η αντικειμενική κρίση, κεντρίζεται η στοχαστική διάθεση και γενικά προάγεται η ανταλλαγή και η διάδοση ιδεών και πνευματικών ιδεών. Επιπλέον, στην πολιτική, στις γενικές αρχές της συζήτησης, όπως η ισότητα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων όλων των μελών που συζητούν, ο σεβασμός των δικαιωμάτων της μειοψηφίας κλπ., ενσαρκώνεται το ιδεώδες της Δημοκρατίας. Τέλος, στην ανάπτυξη η συζήτηση βοηθάει στην προσέγγιση του πληθυσμού, συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και στη βαθύτερη συνειδητοποίηση των στόχων και της λειτουργικότητας ενός αναπτυξιακού προγράμματος εκ μέρους του πληθυσμού και έτσι διασφαλίζει την

ενεργότερη συμμετοχή του κατά την εφαρμογή του προγράμματος (Κίτσος:1980, 34-35).

Οι Αρχαίοι Έλληνες είχαν επισημάνει από τους πρώτους την αξία και την σημασία του διαλόγου και της συζήτησης και με τον Ζήνωνα τον Ελεάτη επινόησαν τη διαλεκτική, την τέχνη δηλαδή του διαλόγου κατά τις συζητήσεις. Σύμφωνα με αυτή οι συζητήσεις ακολουθούσαν ένα σύστημα ερωταποκρίσεων με σκοπό να βρουν την αλήθεια. Τη διδακτική του Ζήνωνα τελειοποίησε ο Σωκράτης που με μοναδική τεχνική κατόρθωνε να εκμαιεύει από τις συζητήσεις ό,τι μπορούσε να προωθήσει αποτελεσματικά τη συζήτηση, ενώ ο Πλάτωνας την έθεσε πάνω από κάθε επιστήμη (Κίτσος: 1980, 36).

3.Επικοινωνία στη σχολική τάξη

3.1. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη

Η σύγχρονη Παιδαγωγική, με βάση τα ευρήματα της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας, εξετάζει τη σχολική τάξη στα πλαίσια των μικρών ομάδων, καθώς παρουσιάζονται σ' αυτήν οι ίδιες ιδιότητες και φαινόμενα, που παρατηρούνται σε κάθε μικρή ομάδα, όπως είναι: σκοποί, προδιαγραμμένοι ρόλοι, αξίες, κανόνες, νόμοι, συνοχή, εξελικτική δυναμική, διαπροσωπικές σχέσεις, μεταβιβάσεις και προβολές εικόνων και συναισθημάτων, συλλογικά σύνδρομα (εχθρότητα, επιθετικότητα, απάθεια, κ.ά.) (Καψάλης, 1989: 363).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης-ομάδας σύμφωνα με τον J. Filloux (1974: 42-45) είναι τα εξής:

α) Η σχολική τάξη δημιουργείται για να προκαλέσει αλλαγές στα ίδια τα μέλη της ομάδας, και όχι για να δημιουργήσει κάτι που ένα άτομο μόνο του δεν μπορεί να καταφέρει. (Η διαφοροποίηση αυτή, που επισημαίνεται από τον Filloux, δηλώνει και την ευαισθησία του παιδαγωγικού έργου).

β) Από το θεσμό του σχολείου έχει από πριν επιβληθεί η κυριαρχία του δασκάλου και μάλιστα στο πλαίσιο της σχέσης μ' ένα τρίτο όρο, τη γνώση.

γ) Η ομάδα-τάξη από τη γέννησή της ήδη περιλαμβάνει άνισα και ασύμμετρα status, που ορίζουν τον παιδαγωγικό χώρο, δηλαδή: τη «θέση» του δασκάλου να διδάσκει και τη «θέση» των μαθητών να διδάσκονται.

δ) Η δυνατότητα παρεμβολής της επιθυμίας του παιδαγωγού-ηγέτη πάνω στο κλίμα της ομάδας-τάξης είναι αυξημένη.

ε) Η μικρή ηλικία των μελών της ομάδας-τάξης αποτελεί ιδιαίτερο και πολυσήμαντο δυναμικό φαινόμενο.

Στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης-ομάδας, στρέφεται σήμερα το ενδιαφέρον της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης, γιατί ο τρόπος οργάνωσης, η ποιότητα και τα «συμφραζόμενα» της παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία και αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης.

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1985: 204), η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας. Μέσα στη σχολική τάξη-ομάδα, ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες μηνυμάτων, ενώ παράλληλα βρίσκονται αδιάκοπα σε συνειδητή ή όχι επαφή με τον εαυτό τους και τα πολυπληθή περιβάλλοντα με τα οποία αλληλεπιδρούν και από τα οποία επηρεάζονται.

Ο J. Cower διαπίστωσε ότι η ανικανότητα ενός μικρού μαθητή για επικοινωνία και ανάπτυξη θετικών σχέσεων, προοιωνίζει περισσότερο από κάθε άλλο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας (όπως π.χ. η νοημοσύνη, η σχολική απόδοση) την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών προβλημάτων κατά την εφηβική και μετεφηβική ηλικία (Ματσαγγούρας, 1982: 16-17).

Ο Γ. Φλουρής (1981: 44-45) τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή. Οι συμμαθητές μαζί με το δάσκαλο, αποτελούν για το μαθητή τους «ουσιώδεις άλλους», από τις συνεχείς ενισχύσεις, θετικές ή αρνητικές, ενημερώνεται και αποκτά αντίληψη του ποιος είναι.

Ο Θ. Γκότοβος (1995: 58-62), μεταφέροντας το μοντέλο της επικοινωνίας που επεξεργάστηκαν ο P. Watzlawick και οι συνεργάτες του, στο χώρο της σχολικής τάξης, επισημαίνει τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Σε μια διαπροσωπική σχέση η οποιαδήποτε συμπεριφορά του ενός (ακόμα και η σιωπή) αποτελεί μήνυμα για τον άλλο, δηλαδή στοιχείο επικοινωνίας. Έτσι ο μαθητής στο σχολείο που αποφασίζει να μη συμμετέχει στο «μάθημα», και ο δάσκαλος, που δεν ασχολείται με κάποιο μαθητή που «ενοχλεί» τη διαδικασία της διδασκαλίας, δεν μπορούν παρά και οι δύο να στέλνουν μηνύματα.

β) Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου. Όταν λοιπόν για συγκεκριμένη ή μη αιτία διαταράσσεται η σχέση επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή, τότε παρά το γεγονός ότι ο δάσκαλος ενδέχεται να κατέχει άρτια το γνωστικό του αντικείμενο, ακολουθεί συνήθως και απόρριψη του περιεχομένου της διαπαιδαγώγησης (γνώσεις, ιδέες, μηνύματα).

γ) Η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική.

Η συμμετρική επικοινωνία υπάρχει εκεί που η σχέση των συνομιλητών είναι ισότιμη και η συμπληρωματική, εκεί που η σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες βασίζεται στη διαφορά-ανισότητα. Έτσι η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι σχέση ανάμεσα σε ανόμοιους και με αυτή την έννοια είναι συμπληρωματική σχέση-επικοινωνία.

Η επικοινωνία, σύμφωνα με τον M. Postic (1995: 139), ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή δεν είναι ποτέ άμεση, γιατί ο τρίτος -η ομάδα των συμμαθητών-ακόμα και σιωπηλός, δρα με την παρουσία του. Με άλλα λόγια η ίδια η τάξη-ομάδα αποτελεί, στη γλώσσα της επικοινωνίας, ένα βασικό «μεσολαβητή» που δεν αφήνει ανεπηρέαστο κανένα μήνυμα. Συγκεκριμένα ο Κοσμόπουλος (1990: 359) παρατηρεί ότι:

α) Επηρεάζεται από την ομάδα ο ίδιος ο πομπός-δάσκαλος. Στην αρχή των ενδοομαδικών σχέσεων παρατηρείται κάποιο είδος άγχους και από τις δύο αλληλογενείς πηγές.

β) Επηρεάζεται από την ομάδα και το ίδιο το μήνυμα του δασκάλου που φεύγει τροποποιημένο, ανάλογα με τις πληροφορίες που ξανάστειλε ο αναδραστικός μηχανισμός.

γ) Οι αντιδράσεις του δέκτη είναι διαφορετικές από ότι θα ήταν στη διατομική επικοινωνία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην πλήρη αντίθεση ανάμεσά τους.

Η διάταξη του χώρου παραπέμπει παράλληλα και σε συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες με τη σειρά τους αναδεικνύουν και το είδος της επικοινωνίας και της σχέσης που επικρατεί μεταξύ των επικοινωνούντων προσώπων. Ο τρόπος διάταξης των θρανίων αποκαλύπτει το στυλ διδασκαλίας που ακολουθεί ο δάσκαλος και προσδιορίζει το σύστημα της παιδαγωγικής επικοινωνίας (Παπαγεωργίου - Σεφερτζή, 1980: 29). Για παράδειγμα, η διάταξη κατά ομάδες ή ημικυκλική διάταξη, ευνοούν η μεν πρώτη την ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας η δε δεύτερη αυξάνει και τις εκτός μαθήματος επικοινωνίες.

Επίσης η ημικυκλική διάταξη παρέχει στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές τη δυνατότητα της οπτικής επαφής. Κοινωνικοί ψυχολόγοι επισημάνουν ότι τα μάτια παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία των ανθρώπων (Βρεττός 1994: 25). Γι' αυτό δεν πρέπει να μας ξενίζει το γεγονός ότι η πλειονότητα των μικρών μαθητών (83%) δηλώνουν ότι δε προτιμούν την κατά σειρά διάταξη των θρανίων, που τους αναγκάζει, εντελώς αψυχολόγητα και αντιπαιδαγωγικά, να βλέπουν την πλάτη των συμμαθητών τους, αλλά προτιμούν την ημικυκλική διάταξη, που τους παρέχει τη δυνατότητα της κατά πρόσωπο επικοινωνίας (Σταμάτης, 2005). Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά τη σχολική αίθουσα, αξίζει να αναφέρουμε πως η αισθητική που επικρατεί μέσα σε αυτή όπως επίσης ο φωτισμός και η ακουστική επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, τη ψυχολογία των μαθητών και τη μάθηση καθώς και την ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Εκτός από την διάταξη του χώρου, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνιακή σχέση των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι τύποι επικοινωνιακής συμπεριφοράς που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005), ο εκπαιδευτικός εμφανίζει μια σειρά επικοινωνιακών χαρακτηριστικών τα οποία μπορούν να ενταχθούν σε τρεις επικοινωνιακούς τύπους. Αυτοί είναι ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός και ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός.

Όσον αφορά τον επικοινωνιακό εκπαιδευτικό, χαρακτηρίζεται από καλή διάθεση, είναι, κοινωνικός, εξωστρεφής κάνει εκλεπτυσμένο χιούμορ και γενικότερα είναι εύθυμος. Επίσης είναι ομιλητικός και εκφράζει τις απόψεις του με πνεύμα

δημοκρατικό και υπεύθυνο. Με τη συμπεριφορά του συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση καλού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2005). Αντίθετα, ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και μη ομιλητική διάθεση είναι σοβαρός και απομονωμένος. Οι διαπροσωπικές του σχέσεις βρίσκονται σε κακό επίπεδο, καθώς η αρνητική και προβληματική του συμπεριφορά είναι απωθητική και δημιουργεί παρεξηγήσεις τόσο με τους μαθητές του, τους γονείς αλλά και με τους συναδέλφους (Σταμάτης, 2005). Τέλος, ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, ο οποίος συνδυάζει τους δυο παραπάνω τύπους εκπαιδευτικών, προσαρμόζει την επικοινωνιακή του συμπεριφορά διακρίνοντας τους μαθητές ανάλογα με τα προσωπικά, μαθησιακά ή κοινωνικά κριτήρια. Εμφανίζει συνήθως δυο κύριες επικοινωνιακές συμπεριφορές, τη θετική και την αρνητική, με πολλές ενδιάμεσες εναλλακτικές διαβαθμίσεις που εκδηλώνει κατά περίπτωση (Σταμάτης, 2005). Σε αυτόν τον τύπο εκπαιδευτικού, εκτιμάται ότι ανήκει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Σε κάθε τάξη-ομάδα όμως υπάρχουν και κάποιοι κανόνες που καθορίζουν τη θέληση κάθε μαθητή για συμμετοχή στην επικοινωνία, το είδος του λόγου που επιτρέπεται μέσα σ' αυτήν, τους κανόνες που επιτρέπουν ή όχι τον μηχανισμό ανάδρασης (feed-back). Γενικότερα οι κανόνες αυτοί καθορίζουν το είδος και το πεδίο της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Η έκφραση της γνώμης των μελών πάνω στους κανόνες είναι σε θέση να αποτρέψει τις συγκρούσεις ανάμεσα στους κανόνες της ομάδας και στους κανόνες του δασκάλου. Επομένως η επικοινωνία αυτού του είδους αποτελεί πηγή εξέλιξης και προόδου της ομάδας. Χρειάζεται να κυριαρχεί στους κόλπους της ο διάλογος και να υπάρχει η δυνατότητα αμφισβήτησης από όλους προς όλους. Η δυνατότητα αυτή είναι που θεμελιώνει τη δυναμική της ομάδας (Κοσμόπουλος, 1990: 366-367).

Σύμφωνα με την έρευνα του G. Ferry, όταν λείπουν ή σπανίζουν οι επικοινωνίες ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους τους ή ακόμα όταν δεν τολμούν να γίνουν φανεροί, έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα (Filloux, 1974: 66):

α) Είναι δύσκολο να γίνουν από τους μαθητές αντιληπτά τα μηνύματα του δασκάλου, διότι φαίνεται πως το συγκινησιακό κενό ή η σύγχυση ή η απώθηση, που

επικρατεί ανάμεσά τους, δεν επιτρέπει την ορθή κατανόηση των μηνυμάτων του.

β) Δημιουργούνται αναστολές στο δάσκαλο. Νιώθει σα να δίνει συνεχώς εξετάσεις. Φοβάται την κριτική.

γ) Δημιουργούνται αισθήματα καταπίεσης στους μαθητές.

Πρώτος ο J. Moreno αντιλήφθηκε τη σημασία της επικοινωνίας και των συναισθηματικών σχέσεων τόσο για την ομάδα όσο και για τα μέλη της και πρότεινε μια ολοκληρωμένη θεωρία και μέθοδο, την κοινωνιομετρία, η οποία στοχεύει στη μελέτη και στη μέτρηση της κοινωνικο-συναισθηματικής οργάνωσης μια ομάδας (Μπακιρτζής, 1996: 76).

Με την αξιοποίηση της κοινωνιομετρίας στο σχολείο διαπιστώνουμε τις κοινωνικές προτιμήσεις των μαθητών, τις οποίες λαμβάνουμε υπόψη στη συγκρότηση των ομάδων, και δημιουργούμε ένα εξαρχής ευνοϊκό κοινωνικό κλίμα σε κάθε ομάδα. Αν οι μαθητές-μέλη έχουν το συναίσθημα, ότι μπορούν να συνεργάζονται και να έρχονται σε επικοινωνία με τους άλλους μαθητές, τότε αναπτύσσουν περισσότερο τα κίνητρα της μαθησιακής ενεργοποίησης της αλληλοβοήθειας και της αλληλοσυμπλήρωσης (Δερβίσης, 1998: 26).

Σύμφωνα με τον J. Holt, για το μαθητή το πιο ενδιαφέρον στοιχείο στην αίθουσα διδασκαλίας είναι οι άλλοι μαθητές. Ατυχώς, όμως, το ανταγωνιστικό κλίμα μάθησης αποθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και τους υποβάλλει να λησμονήσουν τους συμμαθητές τους και να ενεργήσουν ως να μην υπάρχουν. Αντί ο μανθάνων να στηρίζει τα άλλα άτομα της ομάδας, προσπαθεί να τα μειώνει ή και να παρεμποδίζει την επιτυχία τους (Τσιπλητάρης, 1996: 179).

Το σχολείο έχει ως αποστολή τη μάθηση και μέσω αυτής την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ξεκινώντας από το γεγονός, ότι η μάθηση και η κοινωνικοποίηση του ατόμου επιτυγχάνεται μόνο μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του με τα άλλα άτομα, σημειώνουμε ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του αποκτά ιδιαίτερη σημασία από παιδαγωγικής πλευράς (Τσιπλητάρης, 1996: 181).

Οι μονόπλευρες, δασκαλοκεντρικές μορφές της παραδοσιακής διδακτικής δεν

μπορούν καθόλου ή μπορούν μόνο περιορισμένα να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις, σχέσεις επικοινωνίας και κοινωνικές εμπειρίες. Οι διαπιστώσεις αυτές φέρνουν στο επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος τη συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της ομάδας όπως εννοείται από τη μοντέρνα παιδαγωγική των ομάδων (Meyer, 1987: 8).

Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας βοηθάει στην ανάπτυξη της αμοιβαίας συμπάθειας, εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης. Έτσι συσφίγγει τους δεσμούς της ομάδας και αναπτύσσει το συναίσθημα της προσωπικής ευθύνης έναντι του συνόλου. Η επιδίωξη της κοινής επιτυχίας οδηγεί και εθίζει τους μαθητές στη συνεχή επικοινωνία. Ο μαθητής που κινείται μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον αισθάνεται ότι είναι κοινωνικά αποδεκτός και κατά συνέπεια ενθαρρύνεται στις κοινωνικές του επαφές (Ματσαγγούρας, 1982: 18).

Ο Ματσαγγούρας (1996: 139), μιλά για το κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο της τάξης, ένα πλαίσιο αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένο, στο οποίο συντελείται η αλληλεπικοινωνία των παραγόντων της διδασκαλίας και του οποίου στοιχεία αποτελούν οι κοινωνικές δομές οργάνωσης της τάξης, το σύστημα επικοινωνίας, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τα στοιχεία που απαρτίζουν το παραπρόγραμμα. Κύριος υπεύθυνος του κοινωνικο-ψυχολογικού κλίματος της τάξης θεωρείται ο δάσκαλος. Ανάλογα με τις προσδοκίες του έναντι των μαθητών του, διαφοροποιεί τη στάση του και ανάλογα με την αντίληψη που έχει για τον καθένα απ' αυτούς, τροποποιεί τη συμπεριφορά του. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τους μαθητές, αφού και «οι προσδοκίες που τα μέλη της ομάδας έχουν το ένα από το άλλο φαίνεται να λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη δράση και τη συμπεριφορά καθενός» (Μιχαλακόπουλος, 1996: 166).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ποικίλουν και διαφέρουν μεταξύ τους. Δηλαδή οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις που έχει ο εκπαιδευτικός από έναν «καλό» μαθητή είναι υψηλότερες σε αντίθεση με έναν αδύνατο μαθητή. Οι διαφοροποιήσεις όμως αυτές μεταξύ «καλού» και αδύνατου μαθητή εκδηλώνονται πολλές φορές μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τις έρευνες που πραγματοποίησαν οι Rosenthal και Jacobson (1968: 15) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι «καλοί» μαθητές δέχονται τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές ενισχύσεις.

Κάτι τέτοιο όμως δεν παρατηρείται και στην περίπτωση των αδύνατων μαθητών αφού η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι παθητική ή αδιάφορη.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά ασκούν αρνητική επίδραση στους μαθητές με χαμηλές προσδοκίες. Παρόλα αυτά προσπαθούν να αποκρύψουν τα πραγματικά τους συναισθήματα και να φανούν αρεστοί επιχειρώντας να υποστηρίξουν τους μαθητές. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου σημαντικό ρόλο παίζει ο έλεγχος των λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων (Rosenthal & Jacobson, 1968: 16).

Γνώσεις και συναισθήματα κυριαρχούν στη σχολική τάξη και διέπουν τις σχέσεις των ενδιαφερομένων. Ιδιαίτερη σημασία στην παιδαγωγική επικοινωνία έχουν οι συναισθηματικές ανταλλαγές. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις των συντελεστών της μορφωτικής σχέσης, τόσο στο λειτουργικό (μαθησιακό) επίπεδο, όσο και στο λανθάνον, το άδηλο επίπεδο της σχέσης. Στις συναισθηματικές αντιδράσεις περιλαμβάνονται ή ανησυχία, το ενδιαφέρον, η αδιαφορία, το άγχος, ο φόβος, οι συναισθηματικές απαιτήσεις (πιέσεις, παρακλήσεις, απαγορεύσεις), αλλά και η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις (Postic, 1995: 141). Στόχος της σχολικής τάξης ως ομάδας, πρέπει να είναι η ικανοποίηση των κοινωνικό-συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Κόνσολας & Καλδή, 2006: 61). Κάτι τέτοιο μπορεί εύκολα να πραγματοποιηθεί όταν η τάξη ως ομάδα καταφέρει να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες θα οδηγήσουν σε ένα θερμό σχολικό κλίμα.

Όταν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές απαιτήσεις μεταξύ τους, τότε παρατηρείται ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα, που ευνοεί τη μάθηση και οδηγεί στην αποτελεσματική διδασκαλία. Η συμμετοχή ή μη των μαθητών στο διάλογο, η ενεργός ή παθητική αντίστασή τους στην επιρροή του δασκάλου, η άρνησή τους να ανταποκριθούν στην ασυνείδητη επιθυμία του για στοργή και αγάπη, αποτελούν τις «απαντήσεις» τους στις συναισθηματικές ανταλλαγές του μ' αυτόν. Με τη συναισθηματική τους δύναμη, ρυθμίζουν την εξουσία του στο λειτουργικό της επίπεδο. Κυρίως αυτό συμβαίνει όταν δουν να γίνεται κατάχρηση της εξουσίας του (Κόνσολας & Καλδή, 2006: 193). Οι μαθητές μπορούν εύκολα να διαισθανθούν την άσχημη συναισθηματική κατάσταση του

δασκάλου, κι έτσι να συμμετέχουν ασυνείδητα στα συναισθήματά του, με αποτέλεσμα η ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης να ευνοεί την αρνητική επικοινωνία των μετεχόντων. Ο απόμακρος δάσκαλος που φροντίζει κυρίως για την απλή παράδοση της ύλης, αποκλείει τη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτόν και στο μαθητή. «Ο μαθητής παραμένει στη σιωπηλή ανωνυμία των συμμαθητών, αφού δεν του δίνεται η ευκαιρία να αποτελέσει υπεύθυνο παράγοντα της παιδαγωγικής πράξης, συμμετέχοντας σε έναν πραγματικό διάλογο και υποστηρίζοντας την άποψή του» (Κόνσολας & Καλδή, 2006: 47). Ο διδακτικός διάλογος (ελεύθερος-κατευθυνόμενος) είναι αυτός που συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος συμμετέχει ισότιμα στη συζήτηση, δε διευθύνει ούτε κατευθύνει, επεμβαίνει μόνο όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, ενώ προσφέρει διακριτικά τη βοήθειά του (Διαμαντόπουλος, 1995: 150-151).

Ο Χ. Φράγκος (1984: 258-259), αναφερόμενος στην αρχή της «μυστικής επικοινωνίας» ανάμεσα στα πρόσωπα, κάνει λόγο για μια επικοινωνία που έχει ως βάση εσωτερικές-μυστικές διαθέσεις, δηλαδή σχήματα που εκφράζουν υποσυνείδητες συνήθως καταστάσεις, με ένα είδος διαίσθησης και εσωτερικής επικοινωνίας. Πρόκειται για την επικοινωνία που προκαλεί τις αυθόρμητες συμπάθειες και αντιπάθειες, ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, όπως την αφοσίωση ή την αρνητική στάση. Όμως, επειδή ακριβώς αποτελεί τη βάση και το βάθος της εσωτερικής σημασιοδότησης, πρέπει να παίρνει πραγματικές διαστάσεις, ώστε, ξεφεύγοντας από το στοιχείο του παράλογου υποσυνείδητου, να στηρίζεται στην έλλογη ευθύνη και την παιδαγωγική υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού. Το συναισθηματικό κλίμα επικοινωνίας καλύτερα είναι να εκδηλώνεται όχι μόνο με «αυθόρμητες» αφοσιώσεις, συμπάθειες και αντιπάθειες, αλλά, και κυρίως, με αιτιολογημένες συμπεριφορές. Κατά πόσο όμως αυτό είναι εφικτό; Ο Γκότοβος (2000: 118) αναρωτιέται πολύ λογικά: «Πόση «προσποίηση» και πόση «γνησιότητα» υπάρχει στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή;».

Η διαδικασία της μάθησης δεν αποτελεί ατομικό γεγονός, αλλά συντελείται μόνο μέσα στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής τάξης. Αυτή η άποψη-θέση, αποτελεί τη βάση της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής (ΚΕΔ), ενός, δηλαδή, από μια σειρά μοντέλων διδακτικής που αναπτύχθηκαν στο

γερμανόφωνο χώρο. Με κύριους εκπροσώπους τους R. Winkel και K. Schafer, αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως επικοινωνιακή πράξη και θεωρεί συνυπεύθυνους δάσκαλο και μαθητές προκειμένου για την εξασφάλιση της χειραφέτησης του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1996: 58).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού (συμπεριφορά και στάση δασκάλου) είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας. Ξεφεύγοντας από τον αυστηρό δασκαλοκεντρισμό του προγραμματισμού και τον συμπεριφορισμό του παραδοσιακού σχολείου, περνάμε στην Ανοιχτή Διδασκαλία, σε μια σχεσιοδυναμική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκεί ο εκπαιδευτικός, μέσα σε ένα κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας, ξεκινώντας από τις αναζητήσεις, τα ερωτήματα και τις προκλήσεις των μαθητών του, προσπαθεί να κάνει τη μάθηση ένα ευχάριστο και δημιουργικό για όλους βίωμα (Ματσαγγούρας, 1996: 343-344). Ο μαθητής περνά από το στάδιο της καθοδήγησης σ' αυτό της χειραφέτησης, από τη στιγμή που η μάθηση στηρίζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του. Αυτό που είναι απαραίτητο για την αποτελεσματική συνεργασία δασκάλου-μαθητή, είναι η απόκτηση και από τα δύο μέρη επάρκειας επικοινωνίας. «Ως πληρότητα ή επάρκεια επικοινωνίας ορίζεται η ικανότητα να κατανοεί και να λαμβάνει κανείς υπόψη του το συνομιλητή, και να παρουσιάζει τις δικές του προθέσεις, τους δικούς του στόχους και τα δικά του κίνητρα» (Ματσαγγούρας, 1996: 346).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως η επικοινωνία των μετεχόντων στην εκπαιδευτική πράξη και η δημιουργία του συγκεκριμένου διδακτικού κλίματος, είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθητών. Ανάλογα με το πώς ο καθένας εκλαμβάνει το ρόλο του αλλά και το ρόλο του άλλου, τροποποιεί τη συμπεριφορά του, επιδιώκοντας κάθε φορά συγκεκριμένους στόχους. Η διαπροσωπική σχέση στηρίζεται στην άμεση επαφή των ατόμων, τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσα από τη λεκτική και μη λεκτική τους συμπεριφορά. Η κατανόηση αυτής της συμπεριφοράς, σημαίνει τη σύλληψη της σημασίας της συγκεκριμένης πράξης του, ενταγμένη μέσα στο γενικότερο πλαίσιο συμπεριφοράς. Μια λέξη ή μια κίνηση του ατόμου μόνη της δε λέει τίποτα και παραμένει ουδέτερη αν δε συνδυαστεί με κάποια άλλα στοιχεία, που τις προσδίδουν το νόημά της και συντελούν στην αναγνώρισή της ως συγκεκριμένη συμπεριφορά με συγκεκριμένο σκοπό.

Ο Θρ. Μπέλλας (1985: 421), παρομοιάζει την επικοινωνία στο εσωτερικό της σχολικής τάξης με ένα «δίχτυ διαπροσωπικών σχέσεων, που βρίσκεται σε ασταθή ισορροπία, είναι εξελισσόμενο, συχνά ψυχοσυγκρουσιακό και λίγο ως πολύ αυτορυθμιζόμενο». Η αλληλοκατανόηση δασκάλου-μαθητών διευκολύνεται από τη στιγμή που πραγματοποιείται το αμοιβαίο ξεκαθάρισμα των ενεργειών και των δύο πλευρών, μέσα από πολλαπλές δυνατότητες, όπως τη σωματική γλώσσα, τη συζήτηση κ.λπ. (Κοσσυβάκη & Μπρούζος στο: Ματσαγούρας, 1996: 284).

Η δομή της επικοινωνίας στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως παρουσιάζεται άνιση, αφού ένα μεγάλο μέρος της εξουσίας εξακολουθεί να κατέχει ο δάσκαλος, η συμπεριφορά του οποίου προκαλεί πολλές φορές ψυχικές διαταραχές στους μαθητές του, όπως άγχος, φόβο, απογοήτευση, άρνηση ή αδιαφορία. Ο δάσκαλος μέσα από τις αντιδράσεις των μαθητών του αντιλαμβάνεται τον αντίκτυπο των ενεργειών του και οι μαθητές βλέπουν στο δάσκαλο τη δική τους ανταπόκριση στο ρόλο τους. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται ο δάσκαλος και ακολουθούν οι μαθητές. Η ευθύνη του πρώτου είναι τεράστια γιατί παράλληλα είναι επαγγελματίας αλλά και άνθρωπος. Η κοινωνία περιμένει πολλά απ' αυτόν και τον αξιολογεί ανά πάσα στιγμή.

3.2. Επίπεδα επικοινωνίας

Μελετώντας κανείς συστηματικά την ανθρώπινη επικοινωνία οδηγείται στη διαπίστωση ότι αυτή λειτουργεί κατεξοχήν σε πέντε επίπεδα. Στην εσωτερική επικοινωνία (intrapersonal communication) το άτομο επικοινωνεί με τον εαυτό του, είναι δηλαδή και πομπός και δέκτης μηνυμάτων. Όλοι οι άνθρωποι επικοινωνούν με τον εαυτό τους και είναι συνήθως σιωπηλή και διανοητική. Η εσωτερική επικοινωνία αρχίζει από πολύ νωρίς στο άτομο. Ο εγωκεντρικός λόγος ή ο μονόλογος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας ικανοποιεί την ανάγκη της έκφρασης και της επικοινωνίας με τον εαυτό του. Ο μονόλογος αυτός, όπως ιδιαίτερα τόνισε ο Vygotski, συνεχίζεται και στις επόμενες βαθμίδες ανάπτυξης του ατόμου έως το τέλος της ζωής του. Δεν είναι πάντα εύκολη πάντα η εσωτερική επικοινωνία, καθώς δεν είναι εύκολο στο άτομο να λειτουργεί ταυτόχρονα ως παρατηρητής και ως παρατηρούμενος, ή ως

κριτής και ως κρινόμενος, κατήγορος και κατηγορούμενος. Από την άλλη πλευρά όμως είναι πολύ αξιόλογη και, όταν λειτουργεί σωστά, μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για το άτομο, γιατί το βοηθάει να έχει αυτογνωσία. Η γνώση αυτή είναι ενδιαφέρουσα, γιατί επικοινωνώντας κανείς με τον εαυτό του είναι ειλικρινής. Γενικά η εσωτερική επικοινωνία είναι η βάση για όλα τα άλλα είδη επικοινωνίας και σε όλα τα επίπεδα. Σ' αυτή τη διαδικασία συμμετέχει ενεργά ο εγκέφαλος και όλο το νευρικό σύστημα (Αθανασίου, 1993: 53-54).

Στο σχολείο η εσωτερική επικοινωνία χρειάζεται να ενθαρρύνεται και να ενισχύεται. Σ' αυτό αποβλέπουν φράσεις ή προτροπές των εκπαιδευτικών προς τον μαθητή και σε κάθε άλλο άτομο για εσωτερική επικοινωνία στο σχολείο, γιατί βοηθάει το μαθητή αλλά και τον μελλοντικό πολίτη να ασκηθεί στην αυτοκριτική. Στην προσχολική ηλικία ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τον εγωκεντρικό λόγο όχι γιατί θέλουν να δημιουργούν φασαρία αλλά γιατί το νιώθουν ανάγκη (Αθανασίου, 1993: 54-55).

Στην διαπροσωπική επικοινωνία (interpersonal communication) προϋπόθεση είναι η ύπαρξη τουλάχιστον δύο ατόμων, γι' αυτό λέγεται και δυαδική επικοινωνία. Στην επικοινωνία αυτού του επιπέδου τα άτομα λειτουργούν ως πομποί και ως δέκτες. Διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να ασκείται και σε μια μικρή ομάδα. Στην περίπτωση αυτή η αλληλεπίδραση ασκείται ανάμεσα σε άτομα της ομάδας αλλά και σε όλη την ομάδα. Όλα τα μέλη δηλαδή μπορούν να στέλνουν αλλά και να λαμβάνουν μηνύματα. Στο σχολείο η διαπροσωπική επικοινωνία είναι συχνή. Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να επικοινωνεί με κάθε μαθητή χωριστά, μπορεί όμως να επικοινωνεί και με όλη την τάξη, όπως επίσης και οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους για διάφορα θέματα. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική, μη λεκτική ή και ανάμεικτη (Αθανασίου, 1993: 55).

Στην επικοινωνία ατόμου με ομάδα (one person to group communication), που είναι η συνηθέστερη μορφή επικοινωνίας στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός, κατά κανόνα, προσπαθεί να στέλνει μηνύματα στους μαθητές του και να λαμβάνει απαντήσεις από αυτούς. Στη δασκαλοκεντρική μορφή επικοινωνίας αυτό το επίπεδο λειτουργεί ιδιαίτερα (Αθανασίου, 1993: 55-56).

Στην επικοινωνία ομάδας με άτομο (group to personal communication) πρόκειται για την περίπτωση όπου η ομάδα αντιδρά συλλογικά στα ερεθίσματα που λαμβάνει από τον ομιλητή. Τέτοιου είδους επικοινωνία είναι η σχολική τάξη με τον δάσκαλο (Αθανασίου, 1993: 56).

Τέλος, η επικοινωνία της μορφής ομάδας με ομάδα (group to group communication) είναι συνήθης στη σχολική τάξη και στο σχολείο γενικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασίες ομαδικές και αυτές ανακοινώνονται και συζητούνται στην τάξη. Όλα αυτά τα επίπεδα επικοινωνίας είναι σημαντικά και για όλες τις περιπτώσεις ισχύουν κανόνες, οι οποίοι αν παραβιαστούν τότε η επικοινωνία διαταράσσεται ή διακόπτεται (Αθανασίου, 1993: 56).

3.3. Η γλωσσική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Ο όρος της επικοινωνίας (communication) είναι από τους πιο εύχρηστους τόσο στο σχολείο, όσο και στην καθημερινή ζωή. Η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του είναι πολύ σημαντική, καθώς τον καταξιώνει ως άτομο αλλά και ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Η μελέτη της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι αναγκαία, γιατί ουσιαστικά είναι η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επιτρέπει την γνωριμία για το πώς και το γιατί ο άνθρωπος επικοινωνεί. Η επικοινωνία, γενικά, είναι μια δυναμική παραγωγική διαδικασία, δεν είναι στατική. Είναι διαδικασία, γιατί προϋποθέτει μια σειρά από ενέργειες ή προσπάθειες που συνεχώς μεταβάλλονται, καθώς η επικοινωνία προχωρεί και εξελίσσεται. Είναι επίσης παραγωγική από την άποψη ότι κατά κανόνα οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ανεξάρτητα αν αυτό είναι προσδοκώμενο ή όχι. Απαιτεί συνεχή δράση με πράξεις, ενέργειες ή δραστηριότητες που παράγουν ένα έργο. Προϋποθέτει αμοιβαία αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα ή σε ομάδες, που δρουν όμως ως ένα ενιαίο σύνολο (Αθανασίου, 1993: 51).

3.4. Η λεκτική επικοινωνία στην σχολική τάξη

Στις σύγχρονες μορφές διαπροσωπικής επικοινωνίας, ο λόγος εξακολουθεί να διατηρεί την προνομιακή θέση που ανέκαθεν κατείχε στις συναναστροφές των ανθρώπων, μολονότι γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη νέοι τρόποι άμεσης επικοινωνίας (τηλεομοιοτυπία, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεδιάσκεψη, κ.λπ.) (Κούρτη, 1995: 76). Έτσι, όπως υποστηρίζει ο N. Wiener, καμία θεωρία επικοινωνίας δεν μπορεί να μη συζητήσει το θέμα της γλώσσας, ενώ στην πραγματικότητα η ίδια η γλώσσα μπορεί να αποτελέσει μια άλλη ονομασία της επικοινωνίας (Βέλτσος, 1985: 11).

Σύμφωνα με τον G. H. Mead, η γλώσσα ως «σημαντικό σύμβολο είναι η γεννήτρια της ανθρώπινης ταυτότητας. Ο άνθρωπος αποκτά αυτοσυνείδηση έμμεσα και αυτό συντελείται με το μηχανισμό της ανάληψης του ρόλου του άλλου, όταν δηλαδή το άτομο μπορέσει να τοποθετηθεί στο ρόλο του άλλου και να δει τον εαυτό του από αυτή τη σκοπιά. Η ανάληψη αυτή του ρόλου του άλλου γίνεται μέσω σημαντικών συμβόλων, μέσω της γλώσσας» (Γκότοβος, 1997: 45).

Όπως τονίζει ο Αθανασίου (1993: 63) μια λεκτική επικοινωνία όμως δεν βασίζεται μόνο στο λόγο για τη μεταφορά των μηνυμάτων. Συνοδεύονται και από μη λεκτικά σήματα, όπως π.χ. κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου, τα οποία είναι απαραίτητα συμπληρώματα και μερικές φορές μεταφέρουν μηνύματα με πολύ πιο αποδοτικό τρόπο, ιδιαίτερα στο συναισθηματικό τομέα.

Η λεκτική επικοινωνία είναι το σημαντικότερο μέσο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει το διδακτικό του έργο. Έτσι, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1997: 229) «ο εκπαιδευτικός, μέσω του προφορικού λόγου, πληροφορεί, ελέγχει, καθοδηγεί, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά διεξάγει τους περισσότερους από τους οργανωτικοδιδακτικούς του ρόλους. Ομοίως και οι μαθητές μέσω του λόγου διεξάγουν τις περισσότερες δραστηριότητες μαθητείας».

Η μάθηση, σύμφωνα με την Μακρυνιώτη (1994: 149), μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, μετατρέπεται από ατομικό σε κοινωνικό γεγονός «Μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία, και με όργανο τη γλώσσα, οι μετέχοντες ορίζουν τις

κοινωνικές περιστάσεις, οριοθετούν έννοιες, προσδιορίζουν προβλήματα, αναδεικνύουν αντιθέσεις. Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται από ατομικό σε κοινωνικό γεγονός».

Σύμφωνα με τον L. Vygotsky (1997: 144), η λεκτική επικοινωνία των μαθητών με τους συμμαθητές και με το δάσκαλό τους, είναι αυτή που ενεργοποιεί τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (ZPD) και την καθιστά πεδίο ανάπτυξης.

Η αποτελεσματική επικοινωνία ή διαφορετικά η «πληρότητα επικοινωνίας και πράξης», με την έννοια ότι το άτομο μπορεί να ελέγχει τόσο τις δικές του αντιδράσεις, όσο και να ερμηνεύει σωστά τη συμπεριφορά των άλλων, σύμφωνα με τον J. Habermas, προϋποθέτει την κατοχή και τον αποτελεσματικό έλεγχο των κανόνων της επικοινωνίας. Βασικό όμως μέσο επικοινωνίας του μαθητή είναι η γλώσσα και εφόσον η επικοινωνία γίνεται προπάντων με τη γλώσσα, προϋπόθεση της πληρότητας της επικοινωνιακής πράξης είναι η «πληρότητα γλώσσας» που είναι αποτέλεσμα όχι μόνο της γλωσσικής ικανότητας, αλλά και της γνώσης και της προσαρμογής της γλώσσας του χρήστη στους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες (Γκότοβος, 1990,37).

Έτσι, σύμφωνα με τον Γκότοβος (1990: 85-87), δεδομένης της αυθεντίας (στην ηπιότερη μορφή της, μόνο της γνωστικής) του δασκάλου και της σχέσης κυριαρχίας ανάμεσα σ' αυτόν και τον μαθητή από τη μια, και της στενής προσήλωσης στα σχολικά εγχειρίδια από την άλλη, προκύπτουν οι παρακάτω βασικοί κανόνες χρήσης της γλώσσας στην τάξη, αναφορικά με τον μαθητή.

α) Ο κανόνας της υποχρεωτικής συμφωνίας: Η έκφραση κριτικής θεωρείται ότι αργά ή γρήγορα υποσκάπτει την αυθεντία του δασκάλου, αλλά και την αυθεντικότητα της διδακτέας ύλης. Έτσι ο παρεμποδισμός της γλωσσικής χρήσης που αναφέρεται στην άσκηση κριτικής ανταποκρίνεται στην έκφραση των παραδοσιακών αξιών της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης (απόλυτη παραδοχή του περιεχομένου, αποδοχή άνευ όρων του δασκάλου, που υποτίθεται ότι ενσαρκώνει το ηθικό πρότυπο της ομάδας).

β) Ο κανόνας της ασύμμετρης αναφοράς: Ο δάσκαλος αναφέρεται στον μαθητή με το μικρό του όνομα, ή με τις αντωνυμίες «αυτός», «εκείνος» και «εσύ». Ο

μαθητής αντίθετα αναφερόμενος στον εκπαιδευτικό χρησιμοποιεί εκφράσεις «κύριε», «εσείς». Η προσφώνηση του δασκάλου με το όνομά του δεν γίνεται αποδεκτή στο σχολείο. Τέτοια προσφώνηση απορρίπτεται, αφού είναι δείκτης μιας σχέσης ισοτιμίας ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο, σχέση που το σχολείο δεν δέχεται ως ισχύουσα.

γ) Ο κανόνας του προσδιορισμού του ομιλητή: Ο δάσκαλος προσδιορίζει γενικά πότε, ποιος, πάνω σε ποιο θέμα θα μιλήσει στην τάξη, δηλαδή κανονίζει την «τάξη» στη γλωσσική συμμετοχή των μαθητών. Ο Γκότοβος (1990: 85-87) επισημαίνει επίσης, ότι το γεγονός της αξιολόγησης της γλωσσικής χρήσης του μαθητή στην τάξη, αναγκάζει το μαθητή στο να φροντίζει όχι μόνο να καταστήσει τα λεγόμενά του κατανοητά στους άλλους, αλλά κυρίως να οργανώσει τη γλωσσική του έκφραση σύμφωνα με τα ισχύοντα κριτήρια αποδοχής ή απόρριψης και γενικότερα με τα κριτήρια ποιότητας της γλωσσικής χρήσης στην τάξη.

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Χ. Κωνσταντίνου (1994: 52), ήταν, είναι και μάλλον θα παραμείνει και στο μέλλον, λογοκεντρικό, με υπαρκτό τον κίνδυνο να μετατρέπεται σε λογοκοπικό. Ο κίνδυνος αυτός αυξάνεται όσο ο λόγος αποξενώνεται από τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες κατανόησης των μαθητών, χωρίς αναφορά σε προσωπικές καταστάσεις και βιώματα. Ταυτόχρονα η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο απομόνωσης, ατομικής προσπάθειας και ανταγωνισμού, με έναν δάσκαλο που σπάνια απομακρύνεται από την «εστία» της επικοινωνίας.

Ένα από τα αποτελέσματα που επισημαίνει ο Γκότοβος (1990: 147), της μακρόχρονης αυτής άσκησης στην ετερόνομη επικοινωνία, είναι η αδυναμία των μαθητών να συζητούν, χωρίς την παρουσία του δασκάλου. Έτσι επικυρώνεται η αυτοεκπληρούμενη προφητεία του δασκάλου, ότι η «τάξη» στην τάξη παύει να υφίσταται όταν ο ίδιος απομακρυνθεί από το επίκεντρο της επικοινωνίας.

3.5. Προϋποθέσεις ύπαρξης λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Στο σχολείο η επικοινωνία, κατά κανόνα, διεξάγεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές. Κατά συνέπεια

εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν παράλληλα ως πομποί και ως δέκτες μηνυμάτων (Αθανασίου, 1993: 63).

Η επικοινωνία στο σχολείο μπορεί επίσης να διεξάγεται και με πομπό τα βιβλία ή διάφορα κείμενα, εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες και γενικότερα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα ή όργανα. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι οι δέκτες και στη συνέχεια λειτουργούν άλλοτε ως πομποί και άλλοτε ως δέκτες (Αθανασίου, 1993: 63).

Ως μηνύματα θεωρούνται οι κάθε είδους πληροφορίες, εμπειρίες, γνώσεις κ.λπ. που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τα κείμενα και γενικότερα τους πομπούς αυτών των μηνυμάτων (Αθανασίου, 1993: 20).

Ως κανάλι θεωρείται ο τρόπος ή η μέθοδος που χρησιμοποιείται από τους επικοινωνούντες για τη μεταβίβαση των μηνυμάτων (Αθανασίου, 1993: 20).

Ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη είναι η πιο σημαντική πηγή για την αποστολή των μηνυμάτων. Δεν είναι όμως η μοναδική. Ο ρόλος των μαθητών ως πομπών είναι εξίσου σημαντικός, γιατί και αυτοί στέλνουν συχνά πολύ ενδιαφέροντα μηνύματα στην τάξη, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και το αντικείμενο της συζήτησης. Για να λειτουργήσει, λοιπόν θετικά το μοντέλο της λεκτικής επικοινωνίας χρειάζεται ο αποστολέας και ο αποδέκτης του μηνύματος να λειτουργούν με τις δύο ιδιότητες ` αυτή του πομπού και αυτή του δέκτη. Μόνο τότε η επικοινωνία είναι ουσιαστική, γιατί υπάρχει ανατροφοδότηση (feedback), απαραίτητη προϋπόθεση σ' αυτή την διαδικασία (Αθανασίου, 1993: 64).

Για να υπάρξει σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική τάξη θα πρέπει να εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, που σύμφωνα με τον Αθανασίου (1993: 67-70) είναι οι ακόλουθες:

α) Ικανότητα για επικοινωνία: Ο πομπός και ο δέκτης θα πρέπει να έχουν την ικανότητα κωδικοποίησης των μηνυμάτων που στέλνουν και δέχονται ένα κοινό κώδικα. Ο δάσκαλος και ο μαθητής δηλαδή να μιλάνε την ίδια γλώσσα, ώστε τα μηνύματα να είναι άμεσα και εύκολα κατανοητά.

β) Επαρκές γνωσιολογικό υπόβαθρο: Μια και «η γλωσσική συγκρότηση των

ατόμων διαφέρει (Μπαμπινιώτης, 1980: 31), για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η επικοινωνία είναι απαραίτητο ο πομπός και ο δέκτης να διαθέτουν ένα γνωσιολογικό υπόβαθρο (γνώσεις-κοινές εμπειρίες). Έτσι το περιεχόμενο των μηνυμάτων που οι εκπαιδευτικοί στέλνουν στους μαθητές, θα πρέπει να είναι κάθε φορά προσαρμοσμένο στις ικανότητές τους και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες τους.

γ) Προθυμία και των δύο μερών για την εγκαθίδρυση της επικοινωνίας. Το ενδιαφέρον και η θέληση τόσο του πομπού όσο και του δέκτη για τη μεταξύ τους επικοινωνία, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική πραγματοποίησή της.

δ) Ευνοϊκό για την επικοινωνία φυσικό περιβάλλον: Οι κατάλληλες συνθήκες ακοής, όρασης, θέρμανσης, χώρου, κ.α. διευκολύνουν την αποτελεσματική διεξαγωγή της επικοινωνίας.

ε) Δυνατότητα λειτουργίας του μηχανισμού της ανατροφοδότησης (feedback): Όταν λειτουργεί ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης δίνεται η ευκαιρία στον πομπό να διαπιστώσει τον βαθμό κατανόησης του μηνύματός του από το δέκτη. Έτσι έχει την ευκαιρία στη συνέχεια να τροποποιήσει την επικοινωνιακή του συμπεριφορά και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της.

στ) Αποφυγή διακρίσεων: Η αποφυγή διακρίσεων στη σχολική τάξη κατά την διαδικασία της επικοινωνίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της. Διακρίσεις όμως ο δάσκαλος κάνει συχνά, συνειδητά ή ασυνείδητα. Για παράδειγμα, διάκριση αποτελεί το γεγονός ότι ο δάσκαλος συνήθως επικοινωνεί συστηματικά με μερικούς μαθητές και αγνοεί ή αδιαφορεί για τους άλλους, όταν επιβραβεύει απαντήσεις μερικών μόνο μαθητών και αδιαφορεί για τις απόψεις των άλλων, όταν αποκαλεί μόνο κάποιους μαθητές με το μικρό τους όνομα, κ.λπ. Γενικά οι μαθητές της σχολικής ηλικίας απαιτούν ισότιμη συμπεριφορά σε όλους τους τομείς.

η) Συστηματική παρακολούθηση της επικοινωνίας από το δάσκαλο: Θα πρέπει ο δάσκαλος να έχει πλήρη επίγνωση του όλου επικοινωνιακού κυκλώματος στη σχολική του τάξη και να προβαίνει σε διορθωτικές κινήσεις. Έτσι θα πρέπει ο ίδιος να μη μονοπωλεί το λόγο, ούτε να επιδιώκει να είναι ο κυρίαρχος σ' όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας. Να παρέχει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές για ομιλία και να παρακολουθεί συστηματικά τη συμμετοχή τους. Όταν διαπιστώνει αδιαφορία ή προβλήματα, να αναζητεί τα αίτια και να δοκιμάζει ποικίλους τρόπους για να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη συμμετοχή τους στη μάθηση.

3.6. Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Συναισθήματα, σκέψεις και διαθέσεις εξωτερικεύονται από τα μέλη της σχολικής τάξης καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το σώμα διοχετεύει έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών για την εσωτερική κατάσταση του εκπαιδευτικού και του μαθητή, έναν όγκο που σε σχέση με τον αντίστοιχο των λέξεων, αποδεικνύεται αρκετά μεγαλύτερος. Το μη γλωσσικό σύστημα του εκπαιδευτικού και των μαθητών περιλαμβάνει σήματα, τα οποία χρησιμοποιούσαν και πριν ενταχθούν στην κοινωνία της σχολικής τάξης και τα οποία εξακολουθούν να χρησιμοποιούν και σε περιβάλλοντα έξω απ' αυτήν. Εκτός όμως του ότι υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα μη γλωσσικά σήματα που χαρακτηρίζουν αποκλειστικά το δάσκαλο ή το μαθητή (π.χ. πρόταση του δείκτη), το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας τους παρουσιάζει μια τέτοια εικόνα, έτσι που θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για ένα μη γλωσσικό σχολικό κώδικα (Μπέλλας, 1985: 474).

Η επιτυχής αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς και από τα δύο μέλη, αποτελεί το κλειδί της σωστής επικοινωνίας, που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Postic, 1995: 128). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά και διαμορφώνει την αντίστοιχη μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή, αλλά και η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή δίνει ανάλογα ερεθίσματα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος «απαντά» με τη σειρά του σ' αυτόν (Postic, 1995: 129-135). Το παιχνίδι δεν είναι καθόλου απλό, ούτε στη σύλληψη, ούτε στην ερμηνεία, ούτε στην κατανόηση, αν σκεφτεί κανείς πως δεν πρόκειται απλά για μια μονόδρομη σχέση ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αφού μέσα στο σχήμα εκπαιδευτικός-μαθητής, ενέχεται και η ομάδα των συμμαθητών. «Κάθε μαθητής δημιουργεί σχέσεις με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Η σχέση του με το δάσκαλο δεν είναι πράγματι ποτέ άμεση, γιατί ο τρίτος -η ομάδα των συνομηλίκων-, ακόμη και σιωπηλός, δρα με την παρουσία του» (Postic, 1995: 139). Η αλληλεπίδραση, έτσι, δε συμβαίνει μόνο στο δυαδικό σύστημα δάσκαλος-μαθητής, αλλά στο ευρύτερο σύστημα της τάξης, όπου ο καθένας τοποθετείται σε σχέση με την ομάδα και τις υποομάδες.

Στο σχολείο η επικοινωνία δεν είναι μόνο λεκτική, είναι και μη λεκτική. Τα μη λεκτικά μηνύματα μάλιστα, πολλές φορές, είναι δύσκολο να τα αγνοήσει κανείς,

αν θέλει να μελετήσει συστηματικά την επικοινωνία στην τάξη και να κατανοήσει την πολυπλοκότητά της. Με τη συμβολή αυτών των μη λεκτικών μηνυμάτων ανατροφοδοτείται συστηματικά το διδακτικό έργο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού και από την πλευρά των μαθητών. Επομένως η μη γλωσσική επικοινωνία στέλνει σημαντικά μηνύματα στους επικοινωνούντες, τα οποία έχουν την ίδια, τουλάχιστον, βαρύτητα και σπουδαιότητα με τα γλωσσικά (Αθανασίου, 1993: 77-78).

Μέσα στην σχολική τάξη ο καθένας μαθαίνει, σιγά-σιγά, τα σημεία αλληλεπίδρασης (γνωστικά και συναισθηματικά) και καθίσταται ικανός να τα αποκωδικοποιεί. Αυτό συμβαίνει διότι οι κανόνες πάνω στους οποίους βασίζεται η λειτουργία της ομάδας, καθιστούν προβλέψιμες τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά του κάθε μέλους (Postic, 1995: 157). Η παιδαγωγική πράξη δεν περιλαμβάνει μόνο σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες, αλλά και ασυνείδητες, η επίδραση των οποίων πάνω στους άλλους είναι αρκετά σημαντική. Δάσκαλος και μαθητής δεν ενεργούν κυρίως και μόνο με βάση τα αντικειμενικά δεδομένα της σχέσης τους (π.χ. σχολικοί κανόνες, γνωστικό αντικείμενο κ.λπ.), αλλά επιπλέον και με το πώς ο καθένας βιώνει, ερμηνεύει και προσεγγίζει συμβολικά τα δεδομένα αυτά (Κρίβας, 1995: 155).

Η παρουσία οποιασδήποτε συμπεριφοράς (συνειδητής ή ασυνείδητης) προερχόμενη είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από το μαθητή, προκαλεί την ενεργοποίηση έμφυτων ερμηνευτικών μηχανισμών του αποδέκτη της. Δάσκαλος και μαθητές αντιδρούν και γνωστοποιούν τις προθέσεις τους κυρίως μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους, μέσω δηλαδή των μη γλωσσικών σημάτων που στέλνουν ο ένας στον άλλο. Η επίτευξη ή όχι των σκοπών τους, εξαρτάται τόσο από την ικανότητα εκπομπής αυτών των σημάτων, όσο και από την ικανότητα σωστής ερμηνείας τους. Κάποια απ' αυτά τα μη γλωσσικά σήματα έχουν συγκεκριμένο παραλήπτη, κάποια άλλα όμως, απευθύνονται σε όποιον ανταποκριθεί ή στην τάξη ως ομάδα. Ο Μπέλλας (1985: 478) κάνει λόγο για μη γλωσσικά κοινωνιογράμματα, τα οποία, όπως και τα κοινωνιογράμματα που αφορούν στην ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων, χρησιμοποιούνται για τη γνωστοποίηση του τρόπου κατανομής των μη γλωσσικών σημάτων μέσα στην τάξη. Αναφερόμενος σε παλαιότερες έρευνες, υποστηρίζει πως ο πιο ευνοημένος και σ' αυτήν την περίπτωση,

είναι ο εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέρος των μαθητών. «Όπως υπάρχουν μαθητές που συγκεντρώνουν μεγαλύτερο όγκο γλωσσικής επικοινωνίας σε σχέση με τους υπολοίπους, το ίδιο υπάρχουν ορισμένοι που συγκεντρώνουν και τα περισσότερα μη γλωσσικά σήματα».

Η μη λεκτική επικοινωνία ως μορφή επικοινωνίας είναι πολύ σημαντική. Είναι αναπόσπαστα δεμένη με τη λεκτική. Δε νοείται λεκτική επικοινωνία χωρίς μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία είναι αναγκαία συμπληρώματά της. Έχει υποστηριχθεί ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι πολύ σημαντική, προκειμένου να μελετήσει και να αξιολογήσει κανείς τη λεκτική, γιατί ελέγχεται λιγότερο συνειδητά από αυτή (Αθανασίου, 1993: 76).

Η σημασία του μη λεκτικού μηνύματος στη διατήρηση της ισορροπίας στη σχέση και στην αμοιβαία κατανόηση είναι αναμφισβήτητη. Και στην περίπτωση που παρατηρείται διακοπή της συνοχής μεταξύ λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος, τότε στην αποδοχή του μηνύματος υπερισχύει το μη λεκτικό (Αναστασιάδης, 1990: 44). Συνήθως αναζητούμε την αιτία της παρεξήγησης στο επίπεδο των λέξεων, ενώ πρέπει να την αναζητήσουμε καλύτερα στα περιεχόμενα της μη λεκτικής επικοινωνίας (Αναστασιάδης, 1990: 47).

3.7. Η αξία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο σχολικό χώρο

Από αυτά που αναφέρθηκαν για τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία προκύπτει και η σπουδαιότητα της διαδικασίας αυτής τόσο για τη σχολική μάθηση όσο και για τον προσδιορισμό της οποιασδήποτε συμπεριφοράς. Στο σχολείο η ανάγκη για επικοινωνία είναι επιτακτική. Οι μαθητές περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο άτομο, επιδιώκουν αυτή την επικοινωνία τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Η τάση αυτή μπορεί, αν αξιοποιηθεί σωστά, να λειτουργήσει ως ιδιαίτερα ισχυρό κίνητρο για αποδοτική επικοινωνία. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές επιδιώκουν την επικοινωνία, γιατί μέσα από τη διαδικασία αυτή τροφοδοτούν αποδοτικά τη διαδικασία της μάθησης, ικανοποιούν ανάγκες και κυρίως βοηθούνται στην κοινωνικοποίησή τους, προϋπόθεση βασική για τη συμβίωση με τα

άλλα μέλη της κοινότητας. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνοούν ή τουλάχιστον να μη λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τη μη λεκτική επικοινωνία. Μερικοί μάλιστα ερευνητές έχουν εκφράσει ανησυχίες για το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να εκτιμούν με ακρίβεια τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών. Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνεται, ότι η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο είναι πολύ σημαντικές για τη μάθηση, τον προσδιορισμό των στάσεων, την έκφραση επιθυμιών, συναισθημάτων και γενικότερα τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Αθανασίου, 1993: 91-92).

3.8. Επικοινωνιακές δεξιότητες στην εκπαίδευση

Οι διαπολιτισμικές διαφορές στους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας με τα παιδιά μάς οδηγούν σε δύο σημαντικά συμπεράσματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας και τη σχέση τους με την εκπαίδευση, τα οποία ακούγονται σε πρώτη σκέψη αντιφατικά. Τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με εξίσου αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις αλλά ταυτόχρονα με αρκετά διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Όλα τα παιδιά κατακτούν μια γλώσσα μέσα στα πρώτα χρόνια της ζωής, ανεξάρτητα από τα πιστεύω των ενηλίκων ως προς τις ικανότητες των παιδιών και ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας που συνηθίζονται σε κάθε κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον. Η ποσότητα της ομιλίας καθώς και τα είδη του λόγου στα οποία εκτίθενται τα παιδιά δε φαίνεται να επηρεάζουν την απόκτηση ενός βασικού μηχανισμού της γλώσσας που περιλαμβάνει γραμματικές, φωνολογικές και σημασιολογικές ικανότητες (Κατή, 1992: 262-263).

Είναι βέβαια πάντα πιθανές οι διαφορές στις γλωσσικές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών-πολιτισμικών προελεύσεων. Η γλωσσολογία δεν επιτρέπει ωστόσο την αξιολόγηση γραμματικών, φωνολογικών και λεξιλογικών διαφορών στο γλωσσικό σύστημα που μαθαίνει κάθε παιδί ως διαφορές στο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης. Αντιθέτως, οι γνώσεις των παιδιών θεωρούνται εξίσου περίπλοκες επειδή όλες οι γλώσσες και οι διάλεκτοι του κόσμου θεωρούνται πλήρως ανεπτυγμένα συστήματα. Φαίνεται επιπλέον ότι οι διαφορές ανάμεσα στο γλωσσικό πρότυπο των παιδιών και αυτό της εκπαίδευσης είναι μάλλον αρκετά

λιγότερες από τις αντίστοιχες διαφορές στους τρόπους επικοινωνίας. Η ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας έχει σε ορισμένες περιπτώσεις εξαφανίσει διαφορές του γλωσσικού προτύπου ή έχει τουλάχιστον καταστήσει πιο οικείο σε μεγαλύτερα στρώματα του πληθυσμού το επίσημο γλωσσικό πρότυπο (Κατή, 1992: 263-264).

Από την άλλη όμως, οι διαφορετικοί τρόποι ζωής έχουν ως αποτέλεσμα μια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των κοινωνικών ομάδων. Επειδή το σχολείο στηρίζεται σε συγκεκριμένες μορφές λόγου, προκύπτει συχνά διάσταση ανάμεσα στις χρήσεις του λόγου που τα παιδιά έχουν συνηθίσει και σε αυτές που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση (Κατή, 1992: 264).

Οι παραδόσεις λοιπόν, οι τρόποι ζωής και επικοινωνίας κάθε κοινότητας εξοπλίζουν τα παιδιά με ορισμένου τύπου επικοινωνιακές δεξιότητες. Η επίσημη εκπαίδευση αποδίδει όμως περισσότερο κύρος σε ορισμένες δεξιότητες και η έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με αυτές τις δεξιότητες αξιολογείται αρνητικά και ερμηνεύεται συχνά ως έλλειψη νοητικών ικανοτήτων. Προφανώς, το σχολείο δεν μπορεί να χρησιμοποιεί πάντα τους τρόπους επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Ορισμένες χρήσεις του λόγου που είναι και πιο απαιτητικές γνωστικά είναι φυσικό να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η χρήση του γραπτού αναφορικού λόγου είναι το πιο προφανές παράδειγμα. Ωστόσο, τα κριτήρια επιλογής των μορφών του λόγου που απαρτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι μόνο αντικειμενικά αλλά και κοινωνικά (Κατή, 1992: 270).

Έτσι, το παιδί αντιμετωπίζει μερικές φορές προβλήματα στο σχολείο που δεν έχουν σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας ή με τις νοητικές του ικανότητες αλλά με μια διάσταση ανάμεσα στους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας που έχει συνηθίσει και σε αυτούς που χρησιμοποιεί το σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται λοιπόν η γλώσσα στο σχολείο είναι ένα πολύ ουσιαστικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος. Οποιαδήποτε ουσιαστική αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων θα πρέπει να περιγράψει και να αξιολογήσει και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αλλά και τις χρήσεις του λόγου που απαρτίζουν την παιδαγωγική πρακτική (Κατή, 1992: 271).

4. Επικοινωνία γονέων - παιδαγωγών

4.1. Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

Η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη και αποτελεί ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο στις ανθρώπινες σχέσεις. Είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων κατά την οποία μεταφέρονται πληροφορίες μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Στον παιδαγωγικό χώρο αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, που βοηθά στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ παιδαγωγών - παιδιών, παιδιών μεταξύ τους και παιδαγωγών - γονέων (Λαλούμη - Βιδάλη, 2012: 74).

Στην εκπαίδευση και ειδικά στην προσχολική αγωγή ο συνεργατικός ρόλος της παιδαγωγού δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στα όρια της τάξης, αλλά πρέπει να αντανakλάται και στις σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών. η επικοινωνία δηλαδή μεταξύ γονέων – παιδαγωγών και οι συζητήσεις είναι απαραίτητες, ιδίως όταν υπάρχουν διαφορετικές προσδοκίες από το παιδί, οπότε χρειάζονται αμοιβαίες προσαρμογές για αποφυγή ερμαφροδιτικής διδακτικής πρακτικής στο παιδί (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 74-75).

4.2. Μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

Οι διάφορες παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονέων – παιδαγωγών αναπτύσσονται κυρίως στα πρακτικά, και όχι στα θεσμικά πλαίσια της όλης πολιτικής του παιδαγωγικού χώρου. Η προσέγγιση που χρησιμοποιεί κάθε φορά η/ο παιδαγωγός εξαρτάται από το είδος του παιδαγωγικού χώρου (δημόσιο ή ιδιωτικό), τη γεωγραφική τοποθέτησή του, τις ανάγκες γενικά του παιδαγωγικού κέντρου, των γονέων και τέλος, το σκοπό της επικοινωνίας. Ο σκοπός της επικοινωνίας είναι και αυτός που τις περισσότερες φορές προσδιορίζει και τη μορφή της (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 87).

Έτσι, μια ευρύτητα στόχων στον τρόπο συνεργασίας γονέων – παιδαγωγών προκαλεί ποικιλία πρακτικών τρόπων επαφής και αποφυγή του κινδύνου μιας

μονοσήμαντης γραμμικής κατεύθυνσης. Οι γονείς ανάλογα με τη συμπεριφορά της παιδαγωγού, αλλά και τη ζεστασιά και φιλικότητα του χώρου θα νιώσουν σαν συνεργάτες ή σαν απλοί επισκέπτες. Οι συνήθειες μορφές επικοινωνίας που μπορεί να προγραμματιστούν μεταξύ γονέων – παιδαγωγών είναι τέσσερις: η γραπτή επικοινωνία, οι προσωπικές συναντήσεις, οι ομαδικές συναντήσεις και η τηλεφωνική επικοινωνία (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 87-88).

Η *γραπτή επικοινωνία* μεταξύ γονέων και παιδαγωγών στην εκπαίδευση είναι αποδεκτή και από τις δύο πλευρές. Η διάστασή της είναι πολύ μεγαλύτερη από ότι ίσως νομίζουν οι ίδιοι οι παιδαγωγοί και είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια να προβληθεί το τι προσφέρει το παιδαγωγικό κέντρο στους γονείς. Το μειονέκτημα αυτής της στρατηγικής επικοινωνίας είναι ότι έχει ένα τυπικό και απρόσωπο χαρακτήρα. Προβληματισμοί, οι οποίοι συνδέονται με τον τύπο της γραπτής επικοινωνίας, σχετίζονται με το σκοπό, το περιεχόμενο και τη γενική εικόνα της, ενώ το μήνυμα θα πρέπει να είναι ευανάγνωστο, ειλικρινές, φιλικό, προσωπικό και όσο γίνεται λιγότερο τυποποιημένο (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 88).

Οι μορφές επικοινωνίας στην γραπτή επικοινωνία, είτε είναι περιγραφικό γράμμα, όπου αναφέρονται ο τρόπος συνεργασίας και επικοινωνίας του παιδιού με τους συμμαθητές του, η συμμετοχή του στους τομείς δραστηριοτήτων, η ποιοτική πλευρά της εργασίας του, είτε είναι ένα πληροφοριακό έντυπο (newsletter) όπου περιγράφονται σημαντικές εκδηλώσεις που έγιναν ή θα γίνουν, οδηγούν σε μια μονόδρομη σχέση, από τον παιδαγωγό προς τον γονέα και πολύ συχνά αφαιρούν την επαφή του τελευταίου με τη σχολική ατμόσφαιρα (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 89-90).

Η *προσωπική επικοινωνία* πραγματοποιείται είτε με τη συνάντηση παιδαγωγού – γονέα σε ατομικό επίπεδο, είτε με τις ομαδικές συναντήσεις. Η πρώτη συνάντηση *παιδαγωγού – γονέων* έχει καταλυτική σημασία για την επικοινωνία που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και η επιτυχία της θεωρείται ότι αποτελεί το θεμελιώδη λίθο σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής ποιότητας. Η συνάντηση αυτή τυχαίνει να γίνει κατά την πρώτη επαφή του γονέα με τον προσχολικό χώρο (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 90).

Οι ατομικές συναντήσεις οργανώνονται ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των δύο πλευρών. Αυτού του τύπου οι συναντήσεις έχουν αρκετά πλεονεκτήματα καθώς οι γονείς ικανοποιούνται με το συνεχές ενδιαφέρον των παιδαγωγών και μαζί με τα παιδιά προσπαθούν να δραστηριοποιούνται για καλύτερα αποτελέσματα, ακόμη και οι συναντήσεις μπορεί να είναι ερεθίσματα για επέκταση του σχολικού προγράμματος στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, ανάλογα με το ενδιαφέρον των γονέων μπορεί να σχεδιαστούν και να εφαρμοσούν ποικίλες νέες δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν ενεργά, ενώ διατηρείται η επικοινωνία και παρουσιάζονται ευκαιρίες για συζήτηση προβλημάτων, θεμάτων αγωγής και παράθεση συμβουλευτικών καθοδηγήσεων (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 91).

Είναι ευνόητο ότι οι προσωπικές συναντήσεις γονέων – παιδαγωγών ισορροπούν τις σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, γεγονός που βιώνεται από τα παιδιά. Η επαφή και η συνοχή που εξασφαλίζεται μεταξύ οικογενειακού και προσχολικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη και, πολλές φορές καθοριστική στην περαιτέρω μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού. Η συνάντηση παιδαγωγού – γονέα σε ατομικό επίπεδο μπορεί να είναι ευκαιριακή ή προγραμματισμένη και είναι προτιμότερο να γίνεται σε ένα ευχάριστο, φιλικό περιβάλλον, ώστε οι γονείς να αισθάνονται ήρεμοι. Η συνάντηση δε θα πρέπει να διαρκεί πολύ, άλλωστε βασικός σκοπός είναι ο γονέας να αποχωρήσει αισιόδοξος έχοντας εμπλουτίσει τις γνώσεις του όσον αφορά τη δουλειά της παιδαγωγού, την απόδοση του παιδιού του και πως ακριβώς μπορεί ο ίδιος να δραστηριοποιηθεί στο οικογενειακό περιβάλλον και θα πρέπει να τελειώνει με θέμα τον προγραμματισμό της επόμενης επαφής τους (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 94-95).

Οι καλές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και γονέων ενισχύονται ακόμη περισσότερο, όταν οργανώνονται συγχρόνως περιοδικές συναντήσεις σε ομαδικό επίπεδο. Ανάλογα με τις ανάγκες και επιθυμίες των γονέων σε κάθε κοινότητα, οι ομαδικές συναντήσεις μπορεί να οργανωθούν για πολλούς λόγους. Συχνά τέτοιες συγκεντρώσεις γίνονται όχι μόνο για αμιγείς εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά προκειμένου να διατηρείται άσβεστο το ενδιαφέρον των γονέων και να καλλιεργείται η διάθεση συνεργασίας τους (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 99).

Άλλοτε πάλι, γίνονται για κοινωνικούς λόγους, για να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να συναντηθούν μεταξύ τους και να συζητήσουν κοινά θέματα ή προβληματισμούς. Τις περισσότερες φορές υπεύθυνη για τη διεξαγωγή αυτών των συναντήσεων είναι η παιδαγωγός, μια και η πρωτοβουλία διοργάνωσής των επαφίεται σε αυτή. Σε κάθε περίπτωση, και άσχετα με το ποιος είναι υπεύθυνος, είναι σκόπιμο από την αρχή να έχουν προσδιοριστεί οι στόχοι αυτών των συναντήσεων (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 99).

Τέλος, η *τηλεφωνική επικοινωνία* μεταξύ παιδαγωγών – γονέων δεν αποτελεί σύνηθες μέσο επαφής και συνήθως χρησιμοποιείται για λόγους έκτακτης ανάγκης. Οι γονείς καταφεύγουν στον τρόπο αυτό επικοινωνίας, διότι τις περισσότερες φορές, λόγω της εργασίας τους, δυσκολεύονται να επισκεφτούν τον σχολικό χώρο. Οι παιδαγωγοί από την πλευρά τους χρησιμοποιούν το τηλέφωνο μόνο για έκτακτες περιπτώσεις ή για διευκρινίσεις (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 101).

Εν κατακλείδι, οι ομαδικές συγκεντρώσεις των γονέων συνήθως έχουν μεγάλη επιτυχία και αυτό συμβαίνει γιατί δημιουργείται σύνδεσμος μεταξύ τους και διατηρείται η επικοινωνία με τον σχολικό χώρο. Είτε γίνονται στα πλαίσια μιας ομαδικής ενημέρωσης εκ μέρους της παιδαγωγού είτε με την ευκαιρία διαλέξεων από ειδικούς επιστήμονες θεωρούνται από τους πιο αξιόλογους τρόπους ανάπτυξης και διατήρησης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών. Η παιδαγωγός, ωστόσο θα πρέπει να τις οργανώνει με προσοχή (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 102).

5. Συνεργασία γονέων – παιδαγωγών

5.1. Η έννοια της συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών είναι απαραίτητη σε όλες τις μορφές και βαθμίδες της αγωγής. Είναι μια αμφίδρομη σχέση που αναπτύσσει την επικοινωνία, βοηθά στην ανταλλαγή πληροφοριών και διευρύνει τις γνώσεις αμφότερα, πάντα για το καλό του παιδιού. Έναυσμα στη διερεύνηση των σχέσεων αυτών έδωσε η βασική ιδέα ότι εάν θα θέλαμε να είναι αποδοτική η αγωγή που

παρέχουμε στις επόμενες γενεές, τότε θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις επιθυμίες, ανάγκες και εμπειρίες όχι μόνο των παιδιών αλλά και των οικογενειών τους (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 106).

Η ισορροπία στην ανωτέρω σχέση διατηρείται όταν οι παιδαγωγοί προσπαθούν να κατανοήσουν τους γονείς, τα παιδιά και γενικά τις οικογενειακές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους, όταν προσπαθούν να αναπτύξουν κατάλληλες και ευέλικτες τεχνικές προσέλευσης και συνεργασίας με τους γονείς και όταν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η επιτυχία των σκοπών της αγωγής ολοκληρώνεται με τη συνεργασία της οικογένειας. Από την άλλη πλευρά οι γονείς συμβάλλουν θετικά όταν προσπαθούν να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματα της σωστής συνεργασίας και αντιμετωπίζουν τον σχολικό χώρο ως συνδεδεμένο κρίκο μεταξύ οικογενειακού και σχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος. Όταν συνειδητοποιήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού τους (κοινωνική – συναισθηματική – γνωστική – ψυχοκινητική) συγχρόνως με αυτόν της παιδαγωγού και τέλος όταν καλλιεργούν σωστή επικοινωνία με τους παιδαγωγούς, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και αναπτύσσοντας φιλικές σχέσεις, ενώ συγχρόνως εργάζονται με τα παιδιά τους στο σπίτι, όταν μπορούν, με τρόπο παράλληλο με αυτό της/του παιδαγωγού (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 106).

Υποστηρίζεται λοιπόν ότι η συμμετοχή των γονέων επιδρά θετικά στην απόδοση των παιδιών, οδηγεί στην αύξηση των προσδοκιών των παιδαγωγών, δημιουργεί κίνητρα στα παιδιά και καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και τις φιλοδοξίες των γονέων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που βασίζονται στην αμοιβαία ενημέρωση, συμπάθεια και αλληλοεκτίμηση θα πρέπει όμως να αναπτύσσονται σε επαγγελματική βάση, και αυτό είναι κάτι που σε μεγάλο βαθμό αφορά την/τον παιδαγωγό. Το κύριο χαρακτηριστικό όμως όλων των ερευνών που αναλύουν τη βασική ιδέα της συνεργασίας και συμμετοχής γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αναφέρει η Λαλούμη – Βιδάλη (2012: 107-108), είναι ότι εμφανίζουν την συμμετοχή των γονέων σαν ιδέα, η οποία a priori πρέπει να αναπτυχθεί από τα προσχολικά ιδρύματα και δεν πρέπει να δέχεται περιορισμούς, μια και οι γονείς θεωρούνται οι πρωταρχικοί δάσκαλοι των παιδιών τους.

5.2. Μορφές συνεργασίας γονέων – παιδαγωγών

Οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ποικίλουν ανάλογα με το είδος του εκπαιδευτικού χώρου, το πρόγραμμα που ακολουθούν και τις δυνατότητες των γονέων. Οι σχέσεις «συνεργασίας» των γονέων με την παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να ταξινομηθούν ανάλογα με το σημείο αναφοράς από το οποίο ξεκινά κανείς. Η *προσφορά των παιδαγωγών προς τους γονείς* περιλαμβάνει τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι παιδαγωγοί και το προσωπικό του εκπαιδευτικού χώρου στα παιδιά τους. Πληροφορίες δηλαδή σχετικά με την ανάπτυξη και την ατομική πρόοδο του κάθε παιδιού, επιπλέον παροχή συμβουλών για την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών ή ακόμη και συναισθηματική υποστήριξη σε οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν τη σχέση των γονέων με το παιδί τους βοηθώντας τους πολλές φορές στο ρόλο τους και έμμεσα ενισχύοντας τις οικογενειακές σχέσεις (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 108-109).

Η *προσφορά των γονέων προς τους παιδαγωγούς* περιλαμβάνει την προσφορά των γονέων γενικά προς την εκπαιδευτική διαδικασία, τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες των προγραμμάτων ή ακόμη και την οικονομική υποστήριξη για αγορά αναγκαίου υλικού. Η προοπτική της συνεργασίας αυτής ενεργοποιεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου απαιτείται ειδική προετοιμασία, συμπαράσταση των γονέων και απόκτηση ικανοτήτων εκ μέρους τους και η ανάπτυξη αυτής της μορφής συνεργασίας, στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 109).

Συνεργασία γονέων, όταν το παιδί βρίσκεται στο σπίτι με στόχο την επέκταση του σχολικού προγράμματος από τον σχολικό χώρο στο σπίτι, και ανάπτυξη δραστηριοτήτων για επίτευξη κοινών στόχων. Η συνεργασία αυτή έχει *αναπτυξιακό προσανατολισμό*, καλλιεργεί την αμοιβαία επικοινωνία και βοηθά τους γονείς να αποκτήσουν ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες, τις οποίες θα εφαρμόσουν στο οικογενειακό περιβάλλον (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 109).

Σχέση συνεργασίας παιδαγωγών και γονέων πάνω σε μια κοινή δραστηριότητα του σχολικού προγράμματος. Αυτή είναι και η συνήθης μορφή συνεργασίας στην οποία αισθάνονται άνετα οι περισσότεροι παιδαγωγοί, δεδομένου ότι γίνεται ανάθεση μιας συγκεκριμένης εργασίας από τους γονείς (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 109-110).

Η συμμετοχή των γονέων στις ανωτέρω κατηγορίες ποικίλλει ανάλογα με την ικανότητα προσαρμογής του προγράμματος στις ανάγκες των γονέων, παιδιών και παιδαγωγών, τη δυνατότητα επιλογής ή μη της συμμετοχής τους καθώς και το βαθμό αποδοχής τους από όλα τα άτομα που συνεργάζονται στον σχολικό χώρο, οι γονείς επιδεικνύουν από αδιαφορία μέχρι πλήρη δραστηριοποίηση. Όταν υπάρχει αρμονικός συνδυασμός και των τεσσάρων μορφών επικοινωνίας επιτυγχάνεται ισορροπία στις σχέσεις και ιδανική συνεργασία. Κλειδί της επιτυχίας είναι η αναγνώριση της

ατομικότητας κάθε περίπτωσης γονέα και παιδιού, γεγονός που απαιτεί μια διαφορετική στρατηγική προσέγγισης του κάθε γονέα (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 110).

5.3. Είδη συνεργασίας και συμμετοχής γονέων σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Η συμμετοχή, αν γίνει κατάλληλη προετοιμασία, μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα, όπως αναφέρει η Λαλούμη – Βιδάλη (2012: 125-126). *Η συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων* απαιτεί συστηματική και σωστή πληροφόρηση. Είναι επιθυμητή όταν, αφ' ενός έχει προηγηθεί η συνεργασία τους με την/τον παιδαγωγό στις διάφορες δραστηριότητες και αφ' ετέρου έχει αποδειχτεί ήδη από προηγούμενες περιπτώσεις παραγωγική και θεωρείται ότι συμβάλει θετικά στην επιτυχία του όλου προγράμματος. Η/Ο παιδαγωγός λαμβάνει πολύ προσεκτικά αυτή την απόφαση, διότι θα πρέπει να αξιολογήσει σωστά τον ρόλο του γονέα και να τηρήσει την ίδια στάση σε αυτό το θέμα κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς.

Η συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό είναι επιθυμητή, όταν η/ο παιδαγωγός μπορεί να προβλέψει τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που προτείνουν οι γονείς. Στο επίπεδο αυτό κάθε γονέας θα πρέπει να δραστηριοποιείται για ένα συγκεκριμένο σκοπό και ο καταμερισμός της εργασίας να γίνεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες των γονέων.

Η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον σχολικό χώρο μπορεί να γίνεται είτε σε τακτικές προκαθορισμένες ημερομηνίες είτε σε ειδικές, έκτακτες περιπτώσεις. Για την/τον παιδαγωγό η παρουσία ενηλίκων-βοηθών στον σχολικό χώρο σημαίνει πολύ απλά περισσότερη προσοχή και φροντίδα για κάθε παιδί. Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες καλό θα είναι να γίνεται κάτω από μια πολύ προσεκτική επίβλεψη της/του παιδαγωγού. Οι γονείς θα ενημερώνονται για τα καθημερινά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί, για τις ιδιαίτερες υπευθυνότητες που θα έχουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και για τους πιθανούς διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς που μπορεί να συναντήσουν. Ακόμη θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ώστε ο αριθμός τους να είναι περιορισμένος για να μη δημιουργείται σύγχυση (Λαλούμη – Βιδάλη, 2012: 123-129).

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού χρήσης των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και συνεργασίας και των μορφών αυτών που υπάρχουν μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Τα ερωτηματολόγια αφορούσαν εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε γονείς παιδιών που φοιτούν επίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο δήμο Κοζάνης.

Ο σκοπός της έρευνας έχει 3 διαστάσεις που αναλύονται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η αντίληψη των γονέων για την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών;
3. Σε τι βαθμό δίνουν οι εκπαιδευτικοί δυνατότητα συνεργασίας με τους γονείς εντός και εκτός σχολικής μονάδας;

7. Διατύπωση υποθέσεων

Πριν τη πραγματοποίηση της έρευνας, την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και την διεξαγωγή των συμπερασμάτων, κρίνεται σκόπιμο να διατυπωθούν κάποιες υποθέσεις, οι οποίες είτε θα επαληθευτούν είτε θα διαψευστούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Υπόθεση 1^η: Το φύλο του γονέα δεν επηρεάζει την ανάληψη πρωτοβουλίας τους για επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό.

Υπόθεση 2^η: Η ηλικία του γονέα επηρεάζει τη συμμετοχή του στις

δραστηριότητες του σχολείου, προσφέροντας τη βοήθειά του.

Υπόθεση 3^η: Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας δεν επηρεάζει τη συμμετοχή τους στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων και στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος εντός ή εκτός του σχολικού χώρου.

Υπόθεση 4^η: Το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει την επικοινωνία με τους γονείς τόσο σε προγραμματισμένες συναντήσεις όσο και σε άλλες περιπτώσεις όταν συντρέχει λόγος.

Υπόθεση 5^η: Η ηλικία του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζει την δυνατότητα που δίνεται στους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου προσφέροντας τη βοήθειά τους.

Υπόθεση 6^η: Η υπηρεσιακή κατάσταση του/της εκπαιδευτικού επηρεάζει τη δυνατότητα που δίνεται στους γονείς να συμμετέχουν στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος εντός ή εκτός του σχολικού χώρου.

8. Μεθοδολογία της έρευνας

8.1. Ερευνητική διαδικασία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας πεδίου. Αποφασίστηκε να ακολουθηθεί έρευνα μέσω κλειστού δομημένου ερωτηματολογίου σε γονείς παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αντίστοιχα σε εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε αυτή, στην πόλη της Κοζάνης. Η έρευνα ήταν βολική δειγματολογική προκειμένου να διευκολυνθεί η ερευνήτρια και να αποφευχθεί οποιοδήποτε γραφειοκρατικό εμπόδιο στην διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας και συνεννόησης με τα εν δυνάμει δείγματα, κανονίστηκε η ημερομηνία που θα διεξαχθεί η έρευνα αφού πρώτα κατατοπίστηκαν σχετικά με το θέμα.

Τα ερωτηματολόγια, πριν το τελικό στάδιο της συμπλήρωσής τους, δόθηκαν για πιλοτική εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς και γονείς με σκοπό τον εντοπισμό ασαφειών ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων συμβάλλοντας στην ενίσχυση της εγκυρότητας του εγχειρήματος. Μετά τις ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και τις γόνιμες υποδείξεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των υπόλοιπων μελών της τριμελούς επιτροπής, το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε και πήρε την τελική μορφή του.

Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς περιείχε είκοσι (20) ερωτήσεις το καθένα. Οι πρώτες τέσσερις (4), στο κάθε ερωτηματολόγιο, αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου, οι επόμενες οχτώ (8) την επικοινωνία και τις μορφές της μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και οι τελευταίες οχτώ (8) αφορούσαν τη συνεργασία και τις μορφές της μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα. Δηλαδή, και οι δύο κατηγορίες ερευνητικών δειγμάτων εξετάστηκαν πάνω στους ίδιους θεματικούς άξονες με τις ερωτήσεις προσαρμοσμένες κάθε φορά στην ομάδα που απευθυνόταν. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έπειτα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για το θέμα της έρευνας έτσι ώστε να τους γίνει κατανοητό. Κατόπιν ζητήσαμε την υπεύθυνη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ενώ τους διαβεβαιώσαμε για την ανωνυμία τους.

Συγκεντρώθηκαν συνολικά 35 ερωτηματολόγια, 16 από εκπαιδευτικούς και 19 από γονείς, από τα οποία χρησιμοποιήθηκαν τα 30 (15 από εκπαιδευτικούς και 15 από γονείς) για τους σκοπούς της έρευνας, λόγω μη αποκρίσεων σε κάποιες ερωτήσεις. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω H/Y, μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.

8.2. Μέθοδος της έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι συνίστανται σε ένα φάσμα προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, με σκοπό τη συλλογή στοιχείων, τα οποία πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνειών,

εξηγήσεων και προβλέψεων (Δαφέρμος, 2005: 22).

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει περιγραφικό – διερευνητικό χαρακτήρα και εντάσσεται στην κατηγορία της έρευνας πεδίου με ποσοτική προσέγγιση, η οποία πραγματοποιείται με τη μέθοδο της επισκόπησης, μία από τις συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες περιγραφικές μεθόδους στην εκπαιδευτική έρευνα (Δαφέρμος, 2005: 23).

Η καταλληλότητα της επισκόπησης έγκειται στο γεγονός ότι σε όλα τα υποκείμενα της έρευνάς μας τίθενται οι ίδιες ερωτήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Με τη βοήθεια της μεθόδου αυτής συλλέγουμε απαντήσεις από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, έτσι ώστε να μπορέσουμε όχι μόνο να περιγράψουμε, αλλά και να συγκρίνουμε, να συσχετίσουμε ένα χαρακτηριστικό με κάποιο άλλο και να αποδείξουμε ότι ορισμένα χαρακτηριστικά υπάρχουν σε ορισμένες κατηγορίες, πάντα με κάθε επιφύλαξη.

Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου συνίσταται στη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας στη μελέτη παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στο σχηματισμό μιας άποψης, στη δημιουργία μιας συμπεριφοράς ή στον προσδιορισμό των σχέσεων της διαπροσωπικής και οργανωτικής διάστασης της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

8.3. Εργαλείο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής δεδομένων για την ποσοτική προσέγγιση της έρευνας. Θεωρείται ο πλέον διαδεδομένος τρόπος στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών και επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο ενιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι συμπληρώνεται από τον ίδιο τον ερωτώμενο. Η αντικειμενικότητα στις απαντήσεις εξασφαλίστηκε από την ανωνυμία που διασφαλίστηκε κατά την συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις είναι κατά κύριο λόγο κλειστού τύπου, προκειμένου να συμπληρωθούν εύκολα και γρήγορα από τους ερωτώμενους και επιπλέον να περιοριστούν στο θέμα και να ακολουθήσουν τη δομή του. Τα ερωτηματολόγια επίσης, συνοδεύονταν από μία ενημερωτική επιστολή που αποσαφήνιζε το σκοπό και τους στόχους της έρευνας.

Η τελική μορφή του κάθε ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε (5) μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η υπηρεσιακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Στο δεύτερο μέρος γίνεται διερεύνηση του βαθμού κατοχής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, ενώ στο τρίτο μέρος εξετάστηκαν οι μορφές επικοινωνίας μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων. Στο τέταρτο μέρος εξετάστηκε η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και στο πέμπτο και τελευταίο μέρος οι μορφές συνεργασίας που λαμβάνουν χώρα μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων που σχετίζονται με τους άξονες των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων βασιστήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας και πορευτήκαμε σύμφωνα με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert για τις 16 ερωτήσεις των θεματικών αξόνων. Οι ερωτηθέντες απάντησαν σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ και 5= πάρα πολύ), επιλέγοντας τον αριθμό ανάλογα ποιος βαθμός τους αντιπροσώπευε περισσότερο, δίνοντάς τους την ευκαιρία να επιλέξουν μία μόνο τιμή από τις προτεινόμενες βαθμίδες της κλίμακας, οποιαδήποτε από τις ακραίες τιμές ή τις ενδιάμεσές τους (Ζαφειρόπουλος, 2005: 71-72).

8.4. Δείγμα

Κατά τη δειγματοληπτική διαδικασία, ένας από τους βασικότερους προβληματισμούς κάθε ερευνητή είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί μια ποσοτική έρευνα – έρευνα πεδίου με πληθυσμό – στόχο εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γονείς μαθητών που φοιτούν επίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή του δήμου Κοζάνης. Στην δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling), που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, αρχικά εντοπίστηκαν κάποια άτομα, τα οποία με τη σειρά τους υπέδειξαν άλλα άτομα και έτσι το δείγμα μεγάλωσε (Ζαφειρόπουλος, 2005: 137). Η συγκεκριμένη δειγματοληψία προτιμήθηκε από την ερευνήτρια για την διευκόλυνση της πρόσβασής της κυρίως στον κλάδο των εκπαιδευτικών, καθώς για γραφειοκρατικούς λόγους δεν επιλέχτηκε κάποια σχολική μονάδα. Έτσι, το δείγμα της έρευνας δεν αντιπροσωπεύει επακριβώς τον πληθυσμό-στόχο.

Από τα 30 ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν τα 15 ήταν από την κατηγορία των εκπαιδευτικών και τα 15 από γονείς παιδιών που φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του δήμου Κοζάνης. Και στις δύο κατηγορίες υποκειμένων, 10 ήταν γυναίκες και 5 ήταν άνδρες.

8.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα επιστημονική εργασία έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, σε .xls μορφή αρχικά και στην πορεία σε βάση δεδομένων. Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος βρέθηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων καθώς και η μέση τιμή τους. Ακόμα, εξετάστηκε ο χ^2 έλεγχος, ο οποίος αφορά τη διαπίστωση της ύπαρξης στατιστικής εξάρτησης ή ανεξαρτησίας δύο διακριτών μεταβλητών (Ζαφειρόπουλος, 2005: 153) και ελέγχθηκε ο δείκτης εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα αναφέρεται ως η ιδιότητα του ερωτηματολογίου να μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά, είναι έγκυρο δηλαδή για το σκοπό που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί. Η εγκυρότητα μιας έρευνας μπορεί να ελεγχθεί από το περιεχόμενο, από τον βαθμό δηλαδή στον οποίο οι ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου αναπαριστούν και περιγράφουν επαρκώς το περιεχόμενο του φαινομένου που το ερωτηματολόγιο καλείται να ερευνήσει, από την πρόβλεψη, από τον βαθμό δηλαδή που οι προβλέψεις και εκτιμήσεις που εξάγονται από τις ερωτήσεις στο υπό διερεύνηση ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώνονται από τη μετέπειτα συμπεριφορά των υποκειμένων της έρευνας. Ακόμη, η εγκυρότητα ελέγχεται αν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συγκλίνουν με τα αποτελέσματα ενός άλλου που ήδη θεωρείται έγκυρο, αν ο βαθμός στον οποίο το ερωτηματολόγιο μετρά τα υποθετικά χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν μια θεωρητική κατασκευή – δομή σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και αν χαρακτηρίζεται από το μεγαλύτερο βαθμό υποκειμενικότητας ότι το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά (Ζαφειρόπουλος, 2005: 119-122).

Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου ορίζεται ως ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας και συνέπειας του εργαλείου μέτρησης. Η αξιοπιστία εκφράζει κατά πόσο ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να παράγει αποτελέσματα απαλλαγμένα από σφάλματα μέτρησης (Ζαφειρόπουλος, 2005: 122).

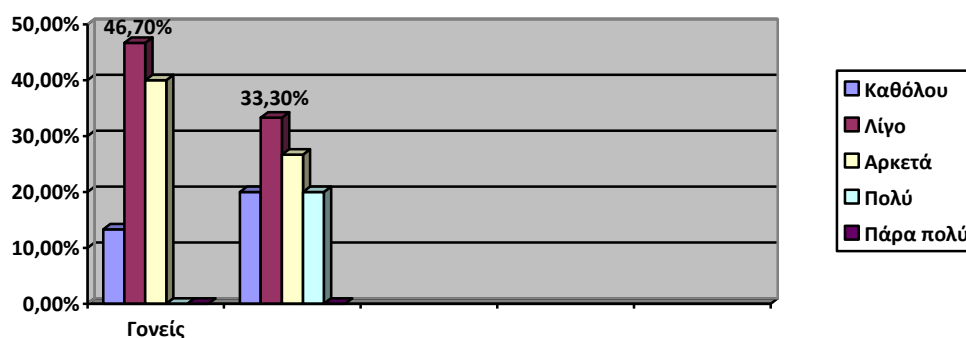
Στη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης είναι καθοριστική για την εξασφάλιση ορθών αποτελεσμάτων από τη διεξαγωγή της έρευνας. Βέβαια, η εγκυρότητα μπορεί να εξασφαλιστεί ως ένα σημείο, καθώς μια ερευνητική μελέτη είναι αδύνατο να είναι 100% έγκυρη. Σε κάθε ποσοτική έρευνα υπάρχει το τυπικό σφάλμα το οποίο είναι εγγενές χαρακτηριστικό της. Ως ερευνήτρια, για την καλύτερη εξασφάλιση της εγκυρότητας ήταν να βελτιώσω τα επίπεδα της εγκυρότητας και να την περιορίσω στο χώρο του επιστημονικού πεδίου της έρευνας.

10. Αποτελέσματα

Βασικός παράγοντας για τη βελτίωση όχι μόνο της σχολικής επίδοσης του παιδιού αλλά και των σχέσεων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, της κοινωνικής του συμπεριφοράς και γενικότερα της κοινωνικο-συναισθηματικής του ανάπτυξης, αποτελεί η επικοινωνία και η συνεργασία των γονέων με τα μέλη της σχολικής μονάδας. Επίσης, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων έχει συνδεθεί με την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και με τη βελτίωση της γονικής συμπεριφοράς στο σπίτι.

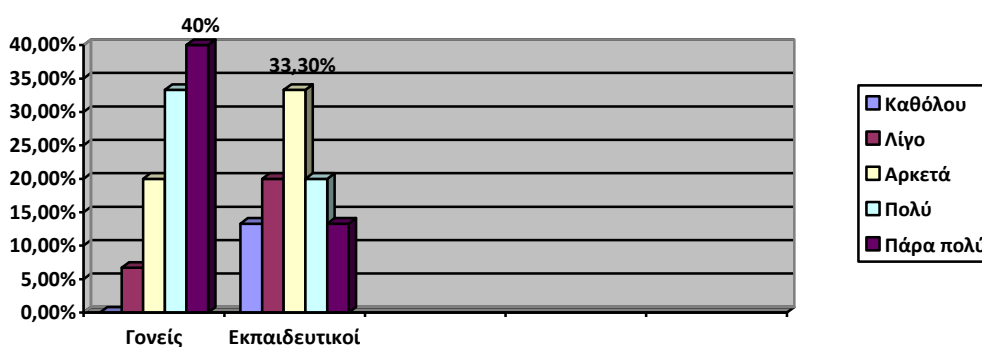
Όμως η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και της οικογένειας είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται τόσο παράγοντες που αφορούν τους γονείς (π.χ. μορφωτικό επίπεδο γονέων, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, προσωπικές σχολικές εμπειρίες, προσδοκίες από το σχολείο και τους εκπαιδευτικού κλπ.), όσο και παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (π.χ. πολιτική του σχολείου και στάσεις δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, γνώσεις και αντιλήψεις για στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής κλπ.). Η σύγκλιση απόψεων και πρακτικών μεταξύ των δύο πλευρών δεν είναι αυτονόητη, συχνά υπάρχουν εμπόδια ή συγκρούσεις, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της ενεργού συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Αυτό διαπιστώνεται και στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών της ερώτησης Δ2. Η πλειοψηφία των γονέων, το 46,7%, συμμετέχει λίγο στην επέκταση του σχολικού προγράμματος από τον σχολικό χώρο στο σπίτι, και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων, καθώς σε αυτό το βαθμό δίνεται η δυνατότητα από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 33,3%.

Γράφημα 1: Ερώτηση Δ2



Σήμερα, η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποτελεί ένα σημαντικό στόχο της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής. Αρκετές παγκόσμιες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές έχουν αυξήσει την ευαισθητοποίηση όσον αφορά τη σχέση σχολείου – οικογένειας και ιδιαίτερα τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα επιφέρει αρκετά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους. Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνούν και οι γονείς, καθώς μέσα από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση B4 διακρίνεται πως το 40,0% συμμετέχουν πάρα πολύ στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων, κάτι που επιβεβαιώνει αρκετά και το 33,3% των εκπαιδευτικών.

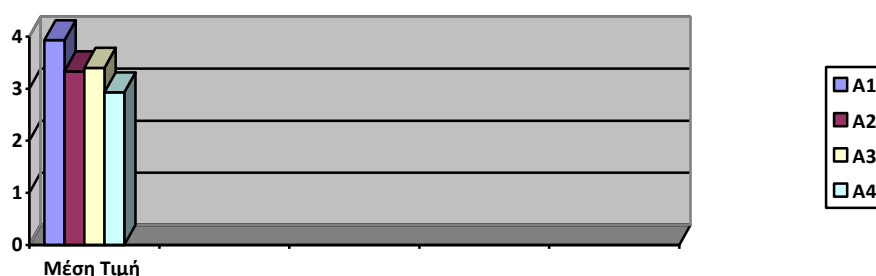
Γράφημα 2: Ερώτηση B4



Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που φοιτούν επίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δύο ομάδων, ενώ εξετάζεται ο βαθμός δυνατότητας συνεργασίας που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς των παιδιών. Ο μέσος

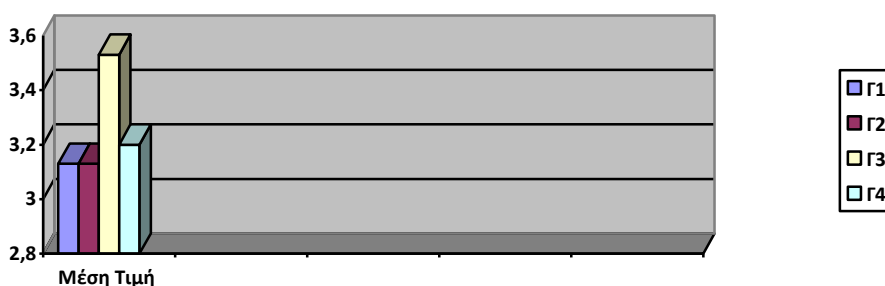
όρος των γονέων θεωρεί πως η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους είναι αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιητική και έτσι απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Στις αντίστοιχες ερωτήσεις του θεματικού άξονα, που έχει σχέση με την επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι οι γονείς των παιδιών είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την δυνατότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, από την ενημέρωση που τους παρέχεται αλλά και την ενημέρωση που παρέχουν οι ίδιοι στους εκπαιδευτικούς για ζητήματα που αφορούν το παιδί.

Γράφημα 3: Μέση Τιμή απαντήσεων 1^{ου} θεματικού άξονα (γονείς)



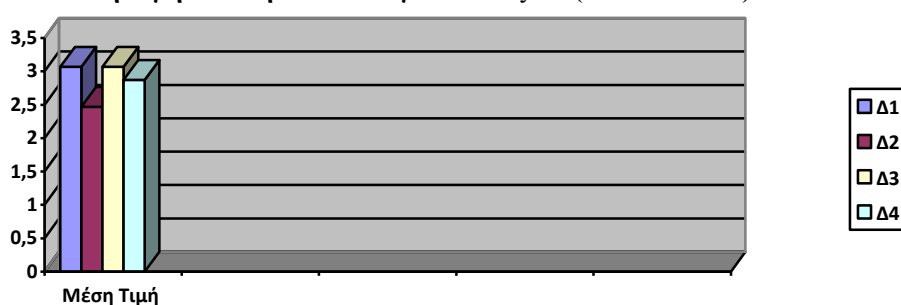
Όσον αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την συνεργασία με τους γονείς των παιδιών φαίνεται πως στο σύνολό τους είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Θεωρούν ότι οι πληροφορίες που παρέχουν στους γονείς των παιδιών στις συναντήσεις απαντούν αρκετά στα ερωτήματά τους, αισθάνονται αρκετά άνετα και φιλικά όταν οι γονείς επισκέπτονται το σχολικό χώρο και τους δίνουν αρκετά τη δυνατότητα συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου. Τέλος, πιστεύουν ότι οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς είναι αρκετά οργανωμένες, ενώ καθορίζονται από κοινού. Με τα αποτελέσματα της μέσης τιμής της κάθε ερώτησης του συγκεκριμένου θεματικού άξονα, της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, απαντάται και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Γράφημα 4: Μέση Τιμή απαντήσεων 3^{ου} θεματικού άξονα (εκπαιδευτικοί)



Τέλος, το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα απαντάται μέσα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του τέταρτου θεματικού άξονα, τις μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων και κατά πόσο οι πρώτοι δίνουν τη δυνατότητα συνεργασίας στους δεύτερους. Έτσι, από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν αρκετά τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα εντός και εκτός της σχολικής τάξης, ενώ παράλληλα τους παρέχουν πληροφόρηση και συμβουλευτική σχετικά με την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών.

Γράφημα 5: Μέση Τιμή απαντήσεων 4^{ου} θεματικού άξονα (εκπαιδευτικοί)



Επιπλέον, εξετάστηκαν και οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας που διατυπώθηκαν πριν την διεξαγωγή αυτής και των αποτελεσμάτων. Στατιστικά παρατηρούμε πως τέσσερις από τις έξι υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν και δύο διαψεύστηκαν. Διαπιστώνεται συνολικά στους πίνακες 1, 2, 3 και 4 οι υποθέσεις της έρευνας που επαληθεύονται. Συγκεκριμένα, στους παρακάτω πίνακες φαίνεται ξεκάθαρα ότι το φύλο του γονέα των παιδιών δεν επηρεάζει την ανάληψη πρωτοβουλίας για επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας των παιδιών δεν επηρεάζει τη συμμετοχή τους στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων αλλά και στις διάφορες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος εντός ή εκτός του σχολικού χώρου. Όσον αφορά το φύλο του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι δεν επηρεάζει τη δυνατότητα επικοινωνίας σε προγραμματισμένες αλλά και μη συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών, όπως επίσης και η ηλικία του δεν επηρεάζει στη δυνατότητα που δίνει στους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου. Όλα αυτά διακρίνονται βέβαια από τις τιμές του έλεγχου χ^2 , που είναι μεγαλύτερες του 0,05 και δεν αποτελούν σημαντική στατιστική αναφορά.

Πίνακας 1: Συσχέτιση του φύλου του γονέα με την ερώτ. Α1

	Φύλο γονέα		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
A1	5,400 ^a	2	,067

Πίνακας 2: Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του πατέρα με τις ερώτ. Β4, Δ2, Δ3, Δ4

	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			Μορφωτικό επίπεδο πατέρα		
	Pearson Chi-Square			Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
B4	11,171 ^a	6	,083	7,661 ^a	9	,569
Δ2	3,272 ^a	4	,513	4,303 ^a	6	,636
Δ3	4,898 ^a	4	,298	5,993 ^a	6	,424
Δ4	4,184 ^a	4	,382	3,157 ^a	6	,789

Πίνακας 3: Συσχέτιση του φύλου του εκπαιδευτικού με την ερώτ. Α4

	Φύλο εκπαιδευτικού		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
A4	6,375 ^a	4	,173

Πίνακας 4: Συσχέτιση της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού με την ερώτ. Γ4

	Ηλικία εκπαιδευτικού			Χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού		
	Pearson Chi-Square			Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Γ4	6,938 ^a	12	,862	6,818 ^a	12	,869

Αντίθετα, στους παρακάτω πίνακες, πίνακας 5 και πίνακας 6, διακρίνεται ότι οι δύο υπόλοιπες υποθέσεις διαψεύδονται καθώς έτσι όπως είναι θετικά

διατυπωμένες και οι τιμές του ελέγχου χ^2 είναι μεγαλύτερες από το 0,05, δείχνει ότι τα δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία δεν επηρεάζουν τις υποθέσεις. Έτσι, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα η ηλικία των γονέα των παιδιών δεν επηρεάζει τη συμμετοχή και την προσφορά του στις δραστηριότητες του σχολείου. Όσον αφορά τέλος, την υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή είναι μόνιμος, αποσπασμένος ή αναπληρωτής, φαίνεται ότι δεν επηρεάζει τη δυνατότητα που δίνει στους γονείς να συμμετέχουν στις διάφορες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος, εντός ή εκτός της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 5: Συσχέτιση της ηλικίας του γονέα με την ερώτ. Γ4

	Ηλικία γονέα		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Γ4	2,571 ^a	3	,463

Πίνακας 6: Συσχέτιση της υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού με τις ερωτ. Δ2, Δ3, Δ4

	Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικού		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Δ2	4,819 ^a	6	,567
Δ3	11,000 ^a	8	,202
Δ4	10,541 ^a	6	,104

Συζήτηση

Μετά από την ανάλυση που προηγήθηκε με τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής και του στατιστικού προγράμματος SPSS, προκύπτουν κάποιες γενικές διαπιστώσεις ως προς το αν επιτυγχάνεται ο σκοπός της έρευνας και αν απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα για την ανάδειξη συγκεκριμένων στάσεων, τόσο από τη μεριά των γονέων, όσο και από τη μεριά των

εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στη σχέση τους. Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αξιοποίηση των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση. Οι επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες εξετάστηκαν κατά την αλληλεπίδραση με τους γονείς των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό εξετάζεται ο βαθμός χρήσης των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και διερευνώνται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη σπουδαιότητα και τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σχολικό χώρο. Στη συνέχεια, επιχειρείται η συσχέτιση των τεσσάρων αξόνων με τα δημογραφικά, προσωπικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η προϋπηρεσία και η υπηρεσιακή κατάσταση.

Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς όμως η αποτελεσματική επικοινωνία βασίζεται σε μεγάλο μέρος στις προσδοκίες των γονέων και των μαθητών. Η επικοινωνία είναι μία συνεχή, αμφίδρομη και ανταποδοτική διαδικασία μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών και για να θεωρείται επιτυχημένη πρέπει να υπάρχει ενεργή συμμετοχή από όλες τις πλευρές, δηλαδή όταν όλες οι πλευρές εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους αλλά ταυτόχρονα λαμβάνονται και υπόψη αυτές. Στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι (33,3%) από την ενημέρωση που τους παρέχουν οι γονείς για ζητήματα που αφορούν το παιδί.

Για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών έτσι ώστε κάθε προσπάθεια να στηρίζεται στην ειλικρίνεια και την αποδοχή. Επίσης, η βελτίωση της ικανότητας της προφορικής έκφρασης με ευχέρεια και σαφήνεια, η ενεργητική ακρόαση, η υιοθέτηση ενός μοντέλου συμπεριφοράς που θα αποτελεί πρότυπο για τη σχολική μονάδα και η δημιουργική επίλυση εντάσεων και συγκρούσεων αποτελούν επικοινωνιακές τεχνικές που οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης οφείλουν να καλλιεργήσουν με σκοπό την ανάπτυξη ενός ικανοποιητικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επικοινωνίας.

Τέλος, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με τους γονείς σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, κάτι

που επιβεβαιώνουν και οι ίδιοι οι γονείς με τις απαντήσεις τους. Όχι μόνο συνεργάζονται στα πλαίσια της πληροφόρησης, ενημέρωσης και συμβουλευτικής των γονέων για τα παιδιά τους, αλλά και για ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολικό πρόγραμμα, όταν αυτό είναι δυνατό, σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο ή επεκτείνονται στο οικογενειακό περιβάλλον για την επίτευξη κοινών στόχων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η αδήριτη αναγκαιότητα ριζικών αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, ικανών να προωθήσουν τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους κατανοούν τη σπουδαιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου και ανάμεσα με τα εμπλεκόμενα μέλη. Στα πλαίσια αυτά ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η βελτίωση των όρων εργασίας του εκπαιδευτικού θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αν και περιορίστηκε σε μικρό δείγμα υποκειμένων θα μπορούσε τα αποτελέσματά της να αξιοποιηθούν, με κάθε επιφύλαξη, για μελλοντική έρευνα. Θα μπορούσε να διερευνηθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη μεταξύ τους. Τέλος, θα μπορούσε να εξεταστεί η χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους μαθητές, αλλά και τους γονείς τους.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (1993). *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αναστασιάδης, Γ. (1990). «Χειρονομίες που λένε πολλά», στο: *Η Ψυχολογία Σήμερα* 4: 43-47.

Βέλτσος, Γ. (1985). *Για την Επικοινωνία*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με Μικροδιδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ. Ν. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. Ε. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Γκότοβος, Α. Ε. (1995). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Γκότοβος Α. Ε., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με Το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Δερβίσης, Στ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Διαμαντόπουλος, Π. (1995). *Βασικά θέματα σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογία*, Αθήνα: Παπαζήση.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας – Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1990). «Επικοινωνίας θεωρία», στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* 4: 206-208.

- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (1989). «Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής», στο: Βρεττός, Ι. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 11: 225-242.
- Κίτσος, Α. (1980). *Επικοινωνία και συζήτηση*, Αθήνα.
- Κόγκουλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (1997). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Μια παιδαγωγικοϊστορική και διδακτική προσέγγιση με εμπειρική έρευνα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (υπό έκδοση).
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόνσολας Μ., Καλδή Στ., (2006): «Ο ρόλος του δασκάλου ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη για μια αποτελεσματική διδασκαλία», στο *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία*, τόμος Γ. Επιμέλεια: Χρ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου, Αθήνα: Ατραπός: 61 – 77.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσσυβάκη, Φ. & Μπούζος, Α. (1996). «Η Ανοιχτή Διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής», στο: Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg: 325-357.
- Κούρτη, Ε. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: θεωρητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Κούρτη, Ε. (1995). Εισαγωγή. Στο: Hargie, Ο. (Επιμ.), *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ.), Αθήνα: Sextant: 7-13.
- Κρίβας, Σ. (1995). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα,: Σμυρνιωτάκης.

Λαλούμη - Βιδάλη, Ε. (2012). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση: από την θεωρία στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.

Μακρυγιάννη, Δ. (1994). «Η υπο-διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*, Αθήνα: Νήσος: 145-168.

Ματσαγγούρας, Η. (1982). «Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία: ένα προτεινόμενο μοντέλο», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 22: 64-70.

Ματσαγγούρας, Η. (1989). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*, τομ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης.*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία – Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα: Μπαμπινιώτη.

Μπέλλας, Θρ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. & Μελισσάρη-Τζανακάκη, Μ. (1995). «Η μη λεκτική επικοινωνία υγιών και σχιζοφρενών ατόμων», στο: *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 51: 75-87.

Παπαγεωργίου - Σεφερτζή, Ρ. (1983). «Αυταρχική εκπαίδευση και σχολικός χώρος», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14: 29-33.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1995). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Ν. (1990). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαδόπουλου.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τ. 6, (σσ. 193-

217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πουρκός Σ. Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαββάκη, Ε. (1997). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας. Λογική σκέψη και διαίσθηση. Συνείδηση χωρίς ομιλία. Ενοποίηση μέσω του ομιλούντος εαυτού*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της Επικοινωνίας. Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας*, Αθήνα: Παπαζήση.

Σταμάτης, Ι. Π., (2005), *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία : ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Τεγόπουλος – Φυτράκης (1999). *Ελληνικό Λεξικό. Ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων*. (επιμ.) Μανδάλα, Μ.

Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.

Φλουρής, Σ Γ., Κουλοπούλου Α. & Σπυριδάκης Ι. (1981). *Το συναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*, Αθήνα: Αλκυών.

Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.

Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris: Minuit

Cherry, C. (1990). «Επικοινωνία», στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4: 202-205.

Filloux, J. (1974). «Ψυχολογία των ομάδων και σπουδή της τάξης», Στο: Debesse, M., & Mialaret G, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες*, τομ. Στ', Αθήνα: Δίπτυχο.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;* (Παπασταύρου, Α., Μετάφρ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hargie, O. & Marshall, P. (1995). «Διαπροσωπική επικοινωνία: ένα θεωρητικό πλαίσιο», στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*, (Τζιβάνη, Ι. Μετάφρ), Αθήνα: Sextant, 35-72.

Hargie, O. (1995). *Δεξιότητες Επικοινωνίας*, (Τζιβάνη, Ι. Μετάφρ), Αθήνα: Sextant.

Lasweell, H. (1989). «Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία», στο Laswell, H., *Το μήνυμα του μέσου*, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 65.

Littlejohn, St. W. (1989). *Theories of Humman Communication*, Wadsworth.

Meyer E. (1982). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Pease, A. (1991). *Η γλώσσα του σώματος. Πώς να διαβάσετε τη σκέψη των άλλων από την κίνηση και τη στάση του σώματος*. (Ευαγγελόπουλος, Δ. Μετάφρ.), Αθήνα: Έσοπτρον.

Postic, M. (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. (Τουλούπης, Δ. Μεταφρ.), Αθήνα: Gutenberg.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). “Pygmalion in the Classroom”, in *The Urban Review*, 16-20.

Snyder, M. & Ickes, W. (1985). *Personality and social behavior*. (Lindzey, G. & Aronson, E. Ed.), New York: Random House.

Vygotsky, L. (1997). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, (Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. & Miller, S. Ed.), Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*, (Νίκας, Α. Μετάφρ). Αθήνα: Κέδρος.

Winkin Y. (1993). *Επικοινωνία*, (Μιάφα, Μ. & Παπαδάκης, Γ. Μετάφρ.), Θεσσαλονίκη: Μάγια.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για γονείς

Τίτλος: Η επίδραση της οικογένειας στην διαχείριση επικοινωνιακών κρίσεων στο σχολικό χώρο

Αξιότιμοι γονείς,

Ονομάζομαι Μαρία Σκρέκα και είμαι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με κατεύθυνση Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία. Το ερωτηματολόγιο είναι η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: *Η επίδραση της οικογένειας στην διαχείριση επικοινωνιακών κρίσεων στο σχολικό χώρο.*

Οι σχέσεις γονιών και εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τί σκέφτεστε και πώς νιώθετε αναφορικά με τη σχέση και τη συνεργασία σας με τον τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας.

Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι απαντήσεις σας θα πρέπει να είναι καθαρά προσωπική σας άποψη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν χρειάζεται να αναφέρετε πουθενά το όνομά σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

μέχρι 25 26-30 31-35 36-40

41-45 46 και άνω

3. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα (μία επιλογή):

Αμόρφωτος/η Δημοτικό Γυμνάσιο

Λύκειο ή εξατάξιο Γυμνάσιο Ανώτερη Σχολή Ανώτατη σχολή

4. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (μία επιλογή):

Αμόρφωτος/η

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο ή εξατάξιο Γυμνάσιο

Ανώτερη Σχολή

Ανώτατη σχολή

1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ

1^η Θεματική Ενότητα: Επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών

A1. Επικοινωνώ με τους εκπαιδευτικούς του/των παιδιού/ιών μου με δική μου πρωτοβουλία.	1	2	3	4	5
A2. Μου παρέχεται η δυνατότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς τόσο σε προγραμματισμένες συναντήσεις όσο και σε άλλες περιπτώσεις όταν συντρέχει λόγος.	1	2	3	4	5
A3. Είμαι ικανοποιημένος/η από την επικοινωνία και την ενημέρωσή μου από τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
A4. Είμαι ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που παρέχω στους εκπαιδευτικούς για ζητήματα που αφορούν το παιδί.	1	2	3	4	5

2^η Θεματική Ενότητα: Μορφές επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών

B1. Επικοινωνώ και ενημερώνομαι από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς:	1	2	3	4	5
α) Με επιστολή					
β) Με συνάντηση	1	2	3	4	5
γ) Με τηλέφωνο	1	2	3	4	5
δ) Μέσω Διαδικτύου	1	2	3	4	5
ε) Μέσω του παιδιού					
B2. Θα επιθυμούσα να ενημερώνομαι από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς:	1	2	3	4	5
α) Με επιστολή					
β) Με συνάντηση	1	2	3		5
γ) Με τηλέφωνο	1	2	3	4	5
δ) Μέσω Διαδικτύου	1	2	3	4	5
ε) Μέσω του παιδιού					
B3. Οι ετήσιες οργανωμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων γίνονται συχνά και μετά το τέλος της μιας προγραμματίζεται η επόμενη.	1	2	3	4	5
B4. Συμμετέχω στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών-	1	2	3	4	5

γονέων.					
---------	--	--	--	--	--

3^η Θεματική Ενότητα: Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

Γ1. Οι πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς στις συναντήσεις με τους γονείς απαντούν στα ερωτήματα των γονέων.	1	2	3	4	5
Γ2. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων είναι προσεκτικά οργανωμένες και καθορίζονται από κοινού.	1	2	3	4	5
Γ3. Αισθάνομαι άνετα και φιλικά όταν επισκέπτομαι τον σχολικό χώρο.	1	2	3	4	5
Γ4. Συμμετέχω στις δραστηριότητες του σχολείου, προσφέροντας την βοήθειά μου.	1	2	3	4	5

4^η Θεματική Ενότητα: Μορφές συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών

Δ1. Ο/Η εκπαιδευτικός με πληροφορεί σχετικά με την ανάπτυξη και την πρόοδο του παιδιού και μου παρέχει συμβουλευτική στην αντιμετώπιση προβλημάτων του παιδιού.	1	2	3	4	5
Δ2. Συμμετέχω στην επέκταση του σχολικού προγράμματος από τον σχολικό χώρο στο σπίτι, και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων.	1	2	3	4	5
Δ3. Συμμετέχω σε μια κοινή δραστηριότητα του σχολικού προγράμματος.	1	2	3	4	5
Δ4. Συμμετέχω σε διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο.	1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για εκπαιδευτικούς

Τίτλος: Η επίδραση της οικογένειας στην διαχείριση επικοινωνιακών κρίσεων στο σχολικό χώρο

Αξιότιμε/η συνάδελφε/ισσα ,

Ονομάζομαι Μαρία Σκρέκα και είμαι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με κατεύθυνση Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία. Το ερωτηματολόγιο είναι η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: *Η επίδραση της οικογένειας στην διαχείριση επικοινωνιακών κρίσεων στο σχολικό χώρο.*

Οι σχέσεις γονιών και εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τί σκέφτεστε και πώς νιώθετε αναφορικά με τη σχέση και τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών σας.

Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι απαντήσεις σας θα πρέπει να είναι καθαρά προσωπική σας άποψη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν χρειάζεται να αναφέρετε πουθενά το όνομά σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

μέχρι 25 26-30 31-35 36-40

41-45 46 και άνω

3. Υπηρεσιακή κατάσταση:

Μόνιμος εκπαιδευτικός Αποσπασμένος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

4. Χρόνια υπηρεσίας:

0-5 6-10 11-15 16-20 21+

1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ

1^η Θεματική Ενότητα: Επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών

A1. Την πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς την παίρνω εγώ.	1	2	3	4	5
A2. Δίνω τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους γονείς τόσο σε προγραμματισμένες συναντήσεις όσο και σε άλλες περιπτώσεις όταν συντρέχει λόγος.	1	2	3	4	5
A3. Είμαι ικανοποιημένος/η από την επικοινωνία μου με τους γονείς και από την ενημέρωσή που τους παρέχω.	1	2	3	4	5
A4. Είμαι ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που μου παρέχουν οι γονείς για ζητήματα που αφορούν το παιδί.	1	2	3	4	5

2^η Θεματική Ενότητα: Μορφές επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών

B1. Επικοινωνώ και ενημερώνω τους γονείς:	1	2	3	4	5
α) Με επιστολή					
β) Με συνάντηση	1	2	3	4	5
γ) Με τηλέφωνο	1	2	3	4	5
δ) Μέσω Διαδικτύου	1	2	3	4	5
ε) Μέσω του μαθητή					
B2. Θα επιθυμούσα να επικοινωνώ και να ενημερώνω τους γονείς:	1	2	3	4	5
α) Με επιστολή					
β) Με συνάντηση	1	2	3	4	5
γ) Με τηλέφωνο	1	2	3	4	5
δ) Μέσω Διαδικτύου	1	2	3	4	5
ε) Μέσω του μαθητή					
B3. Οι ετήσιες οργανωμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων γίνονται συχνά και μετά το τέλος της μιας προγραμματίζεται η επόμενη.	1	2	3	4	5
B4. Οι γονείς συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων.	1	2	3	4	5

3^η Θεματική Ενότητα: Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

Γ1. Οι πληροφορίες που παρέχω στις συναντήσεις με τους γονείς απαντούν στα ερωτήματα των γονέων.	1	2	3	4	5
Γ2. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων είναι προσεκτικά οργανωμένες και καθορίζονται από κοινού.	1	2	3	4	5
Γ3. Αισθάνομαι άνετα και φιλικά όταν οι γονείς επισκέπτονται τον σχολικό χώρο.	1	2	3	4	5
Γ4. Δίνω τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες	1	2	3	4	5

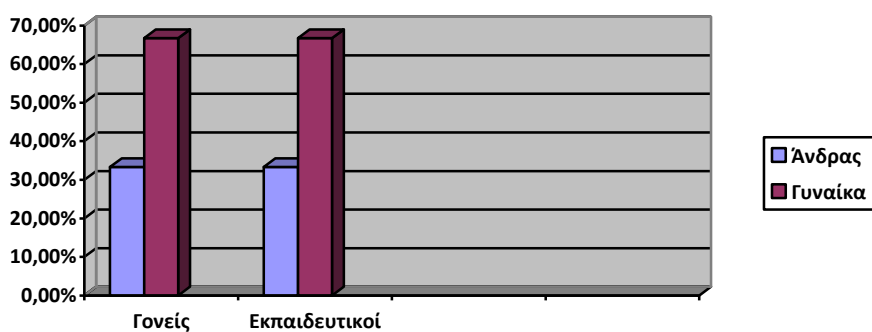
του σχολείου, προσφέροντας την βοήθειά τους.					
--	--	--	--	--	--

4^η Θεματική Ενότητα: Μορφές συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών

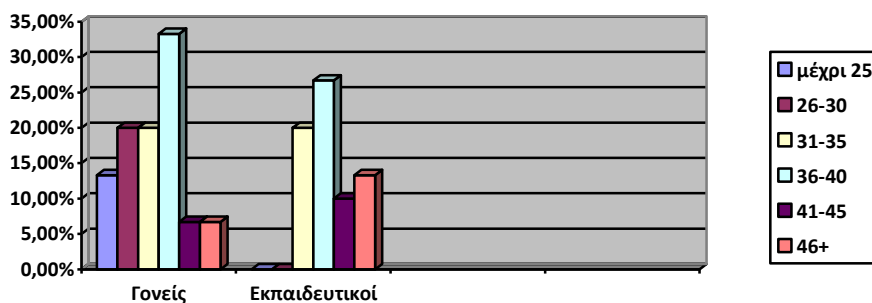
Δ1. Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη και την πρόοδο του παιδιού και τους παρέχω συμβουλευτική στην αντιμετώπιση προβλημάτων του παιδιού	1	2	3	4	5
Δ2. Δίνω τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν στην επέκταση του σχολικού προγράμματος από τον σχολικό χώρο στο σπίτι, και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων.	1	2	3	4	5
Δ3. Δίνω τη δυνατότητα στους γονείς συμμετέχουν σε μια κοινή δραστηριότητα του σχολικού προγράμματος.	1	2	3	4	5
Δ4. Δίνω τη δυνατότητα στους γονείς συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο.	1	2	3	4	5

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

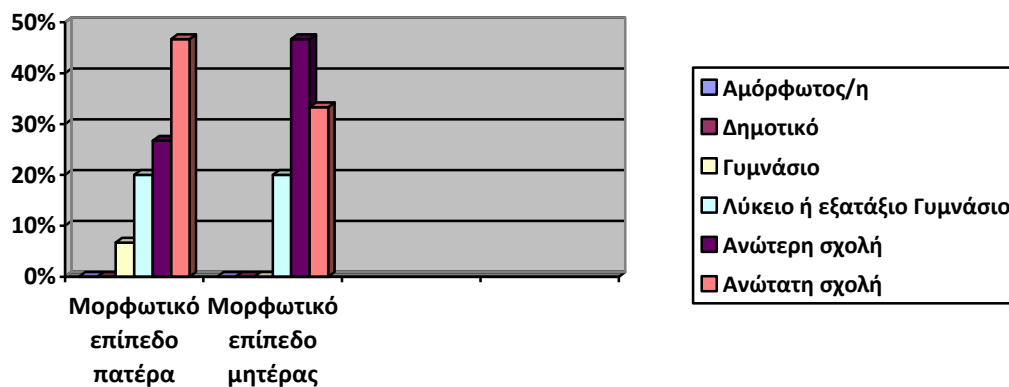
Γράφημα 1: Φύλο



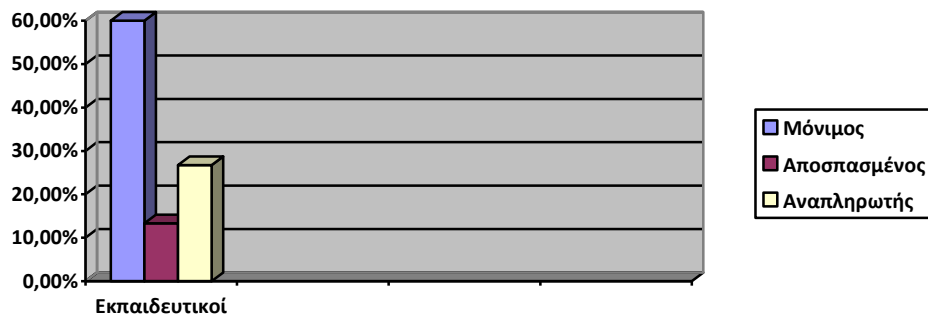
Γράφημα 2: Ηλικία



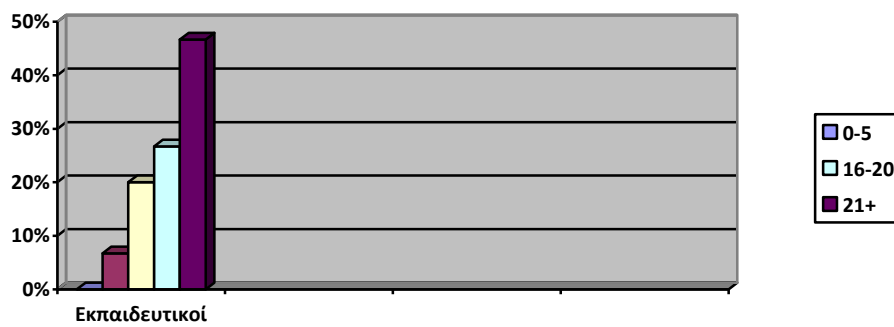
Γράφημα 3: Μορφωτικό επίπεδο γονέων



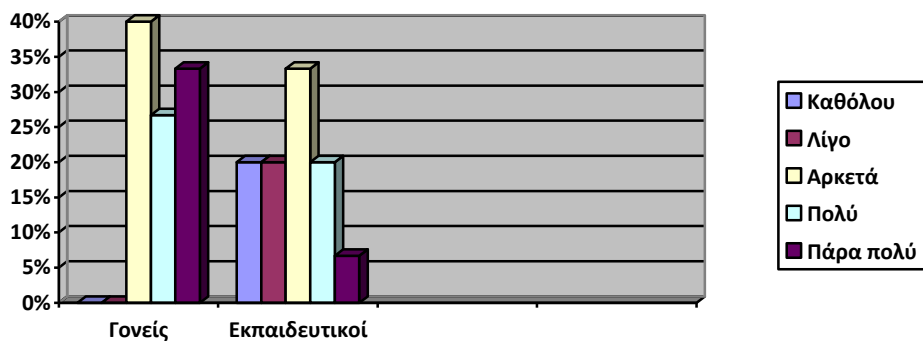
Γράφημα 4: Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών



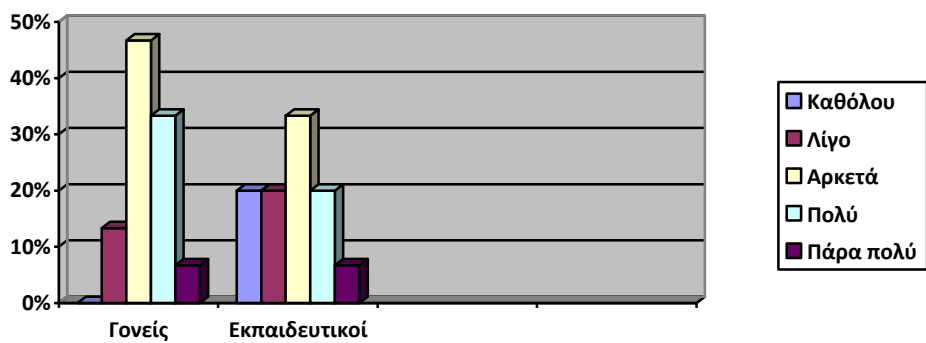
Γράφημα 5: Χρόνια προϋπηρεσίας



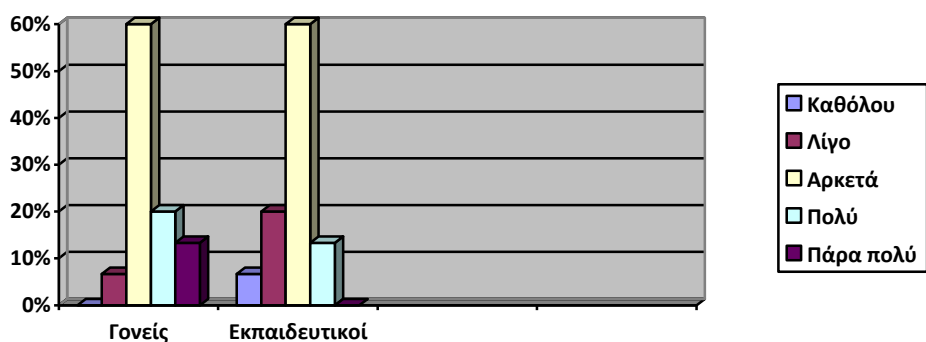
Γράφημα 6: Ερώτηση Α1



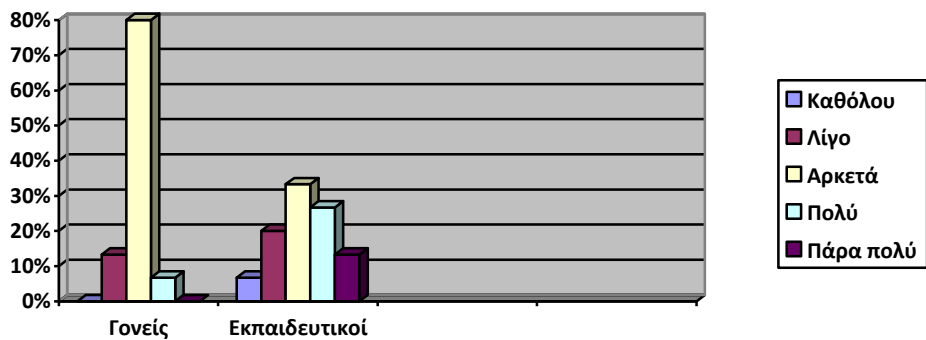
Γράφημα 7: Ερώτηση Α2



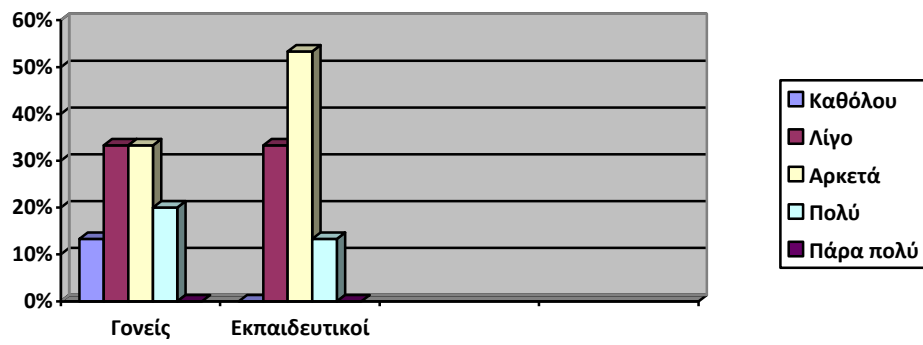
Γράφημα 8: Ερώτηση Α3



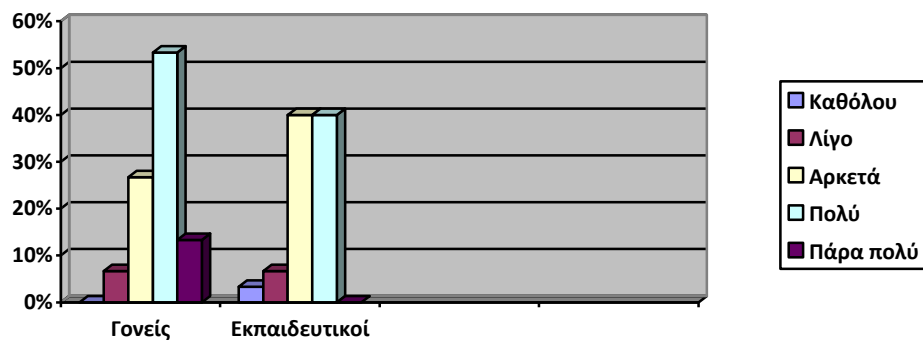
Γράφημα 9: Ερώτηση Α4



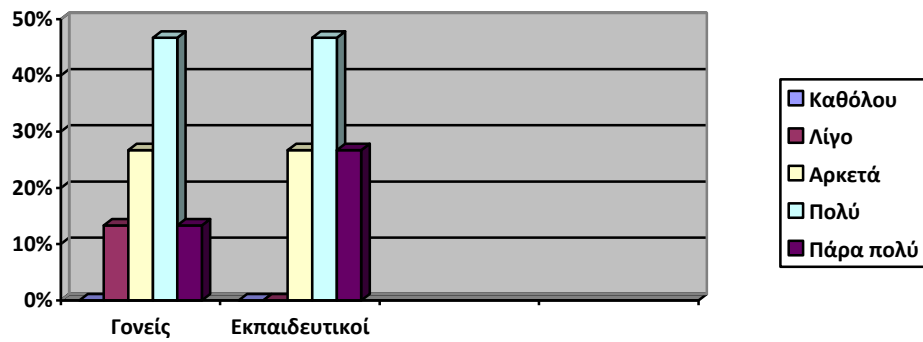
Γράφημα 10: Ερώτηση Β1α



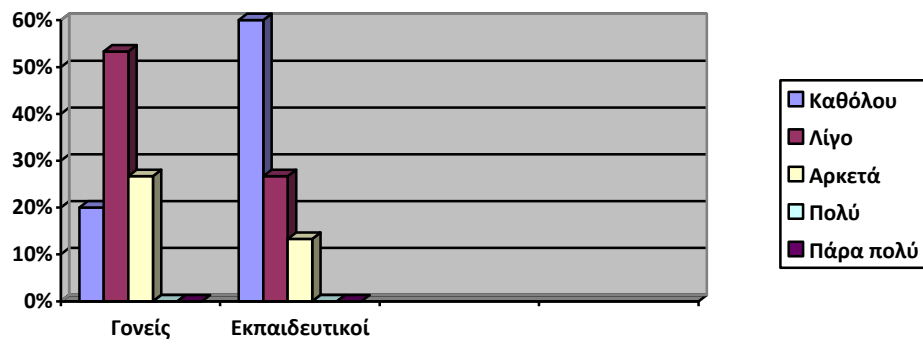
Γράφημα 11: Ερώτηση Β1β



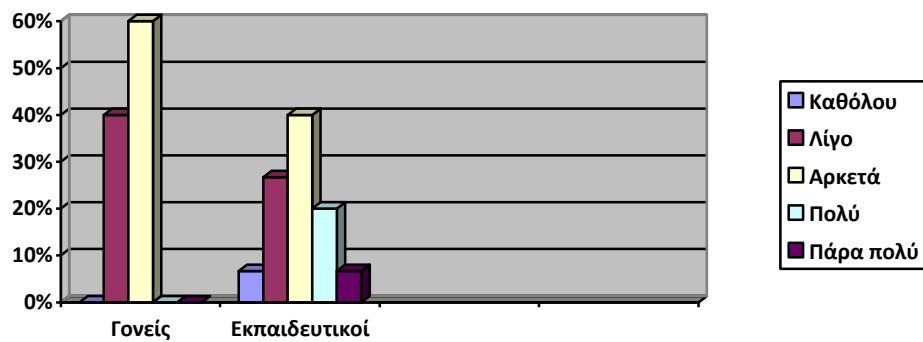
Γράφημα 12: Ερώτηση Β1γ



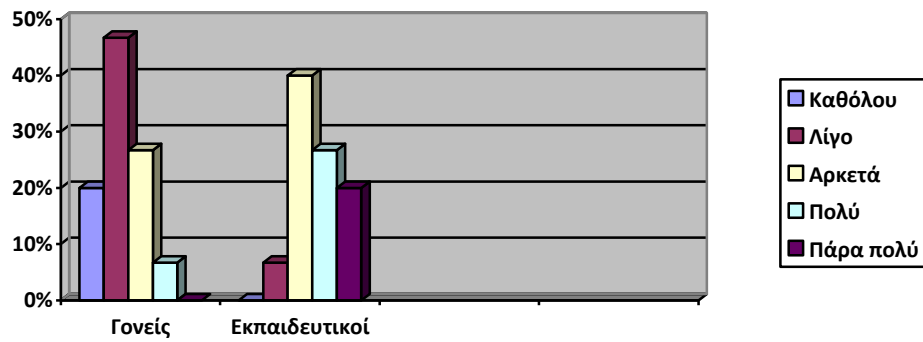
Γράφημα 13: Ερώτηση Β1δ



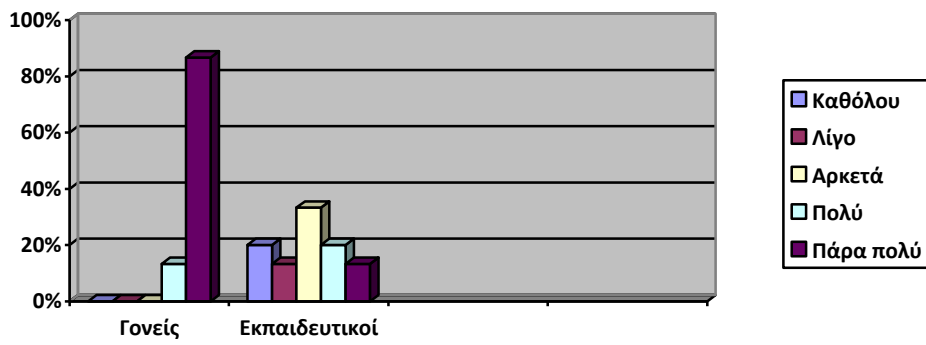
Γράφημα 14: Ερώτηση Β1ε



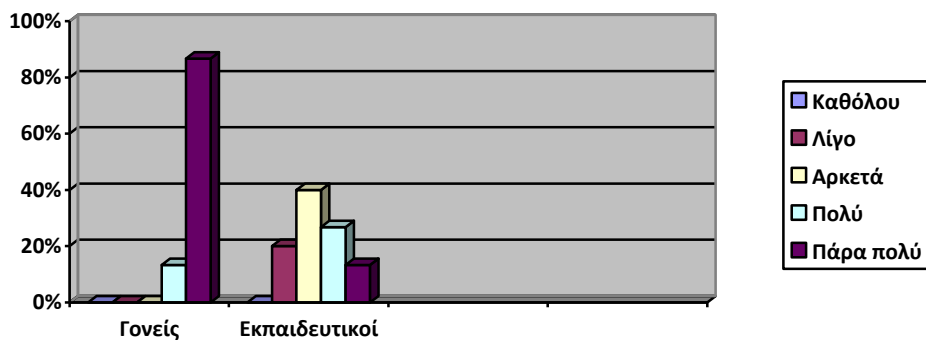
Γράφημα 15: Ερώτηση Β2α



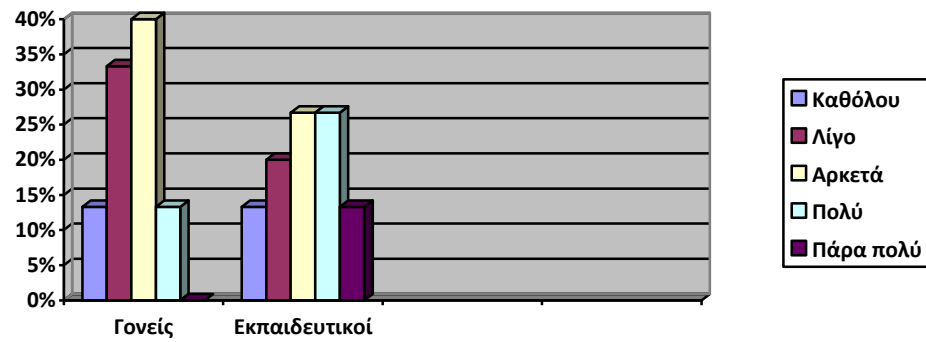
Γράφημα 16: Ερώτηση Β2β



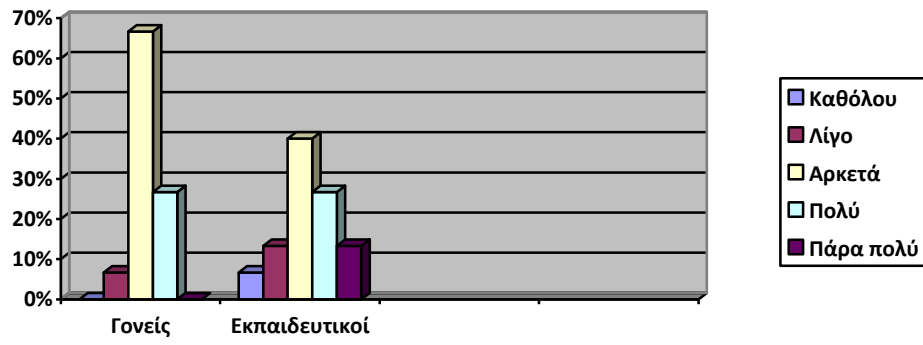
Γράφημα 17: Ερώτηση Β2γ



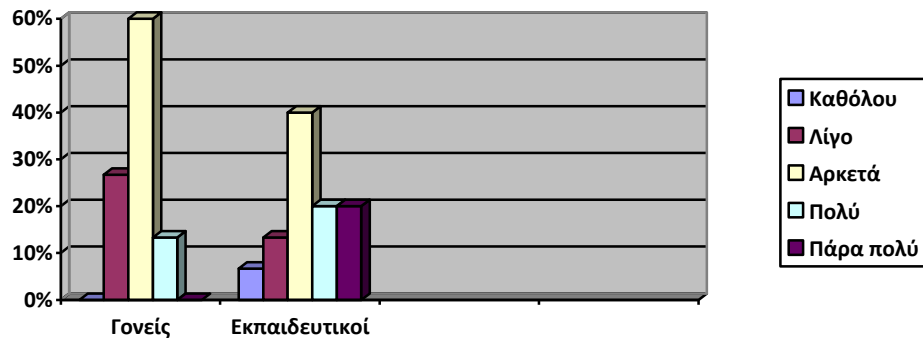
Γράφημα 18: Ερώτηση Β2δ



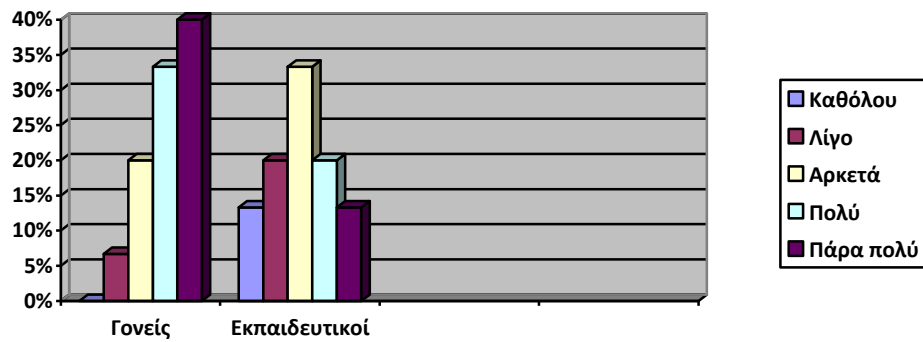
Γράφημα 19: Ερώτηση Β2ε



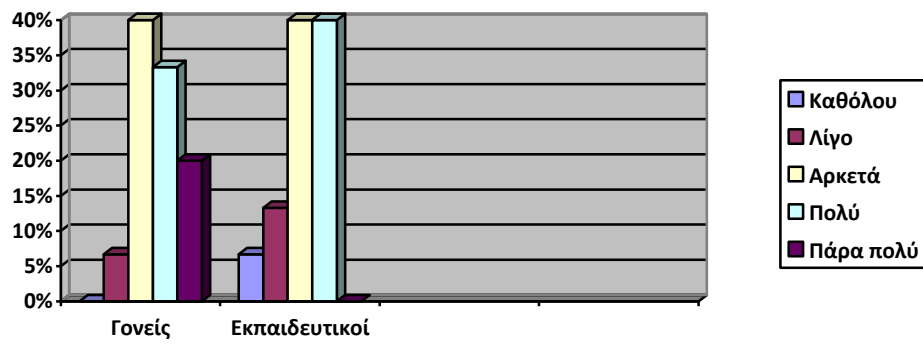
Γράφημα 20: Ερώτηση Β3



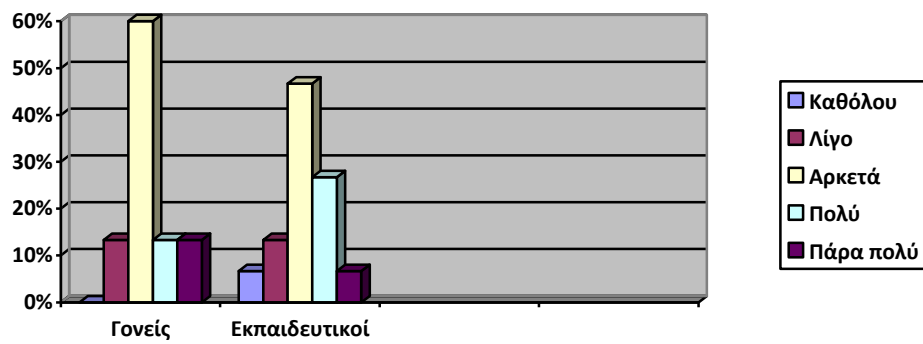
Γράφημα 21: Ερώτηση Β4



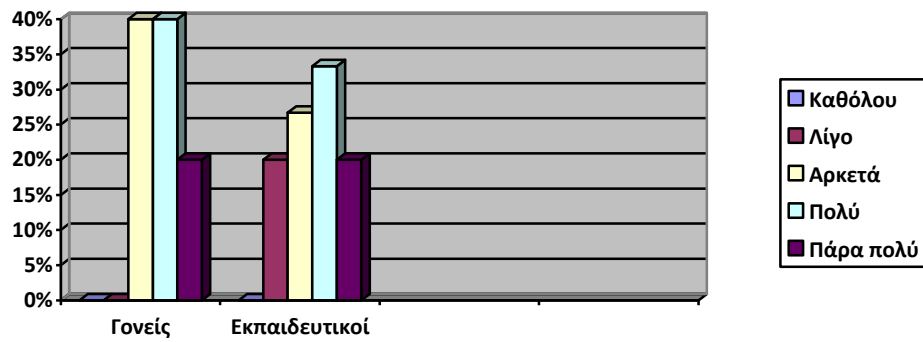
Γράφημα 22: Ερώτηση Γ1



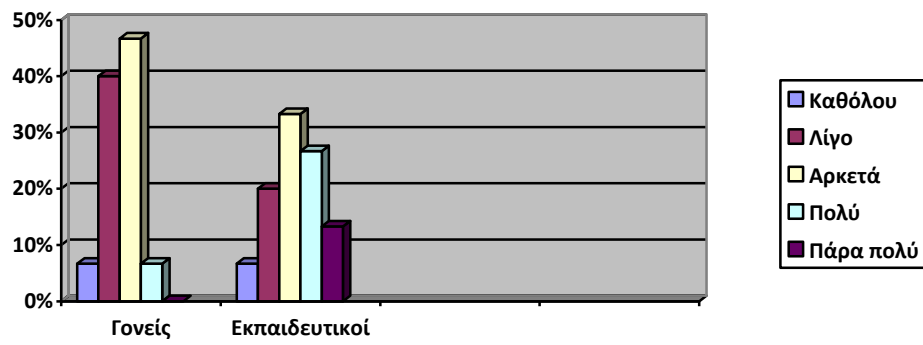
Γράφημα 23: Ερώτηση Γ2



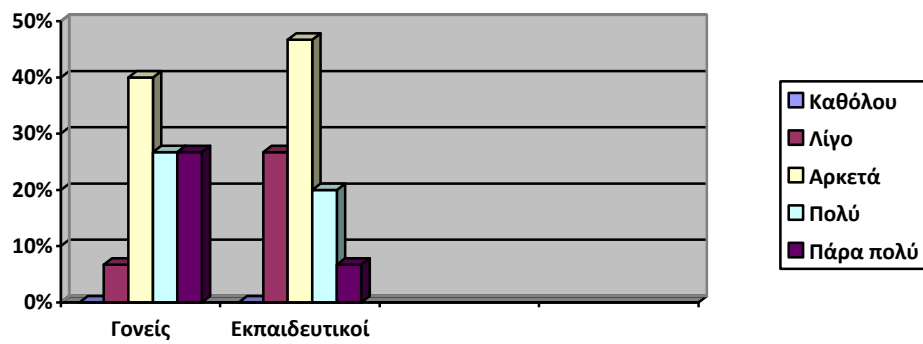
Γράφημα 24: Ερώτηση Γ3



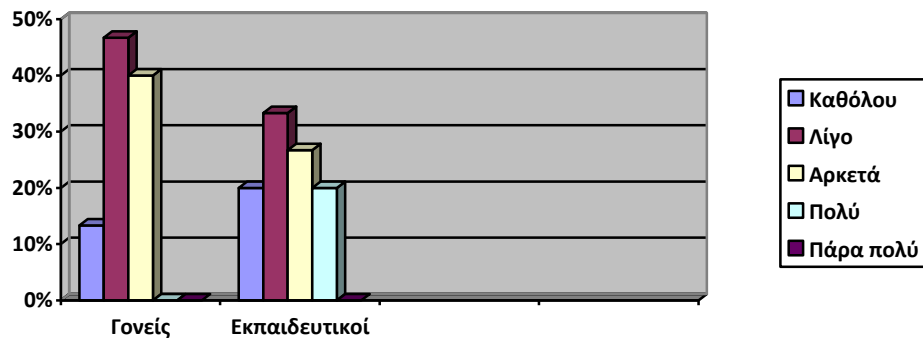
Γράφημα 25: Ερώτηση Γ4



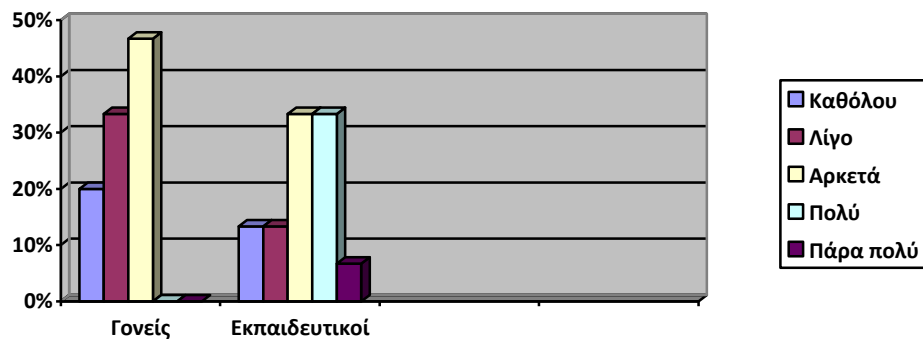
Γράφημα 26: Ερώτηση Δ1



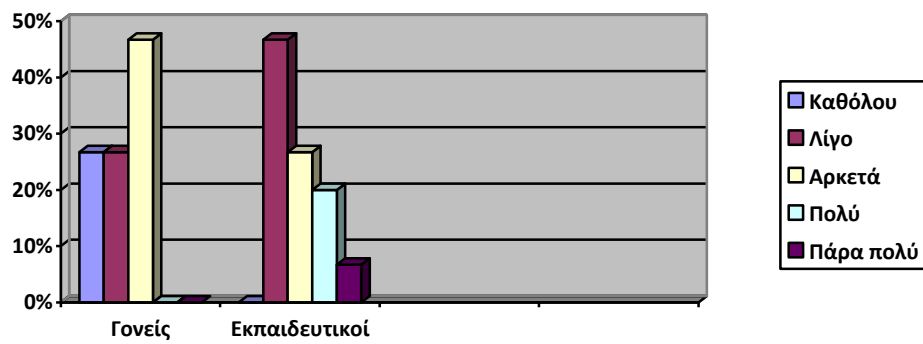
Γράφημα 27: Ερώτηση Δ2



Γράφημα 28: Ερώτηση Δ3



Γράφημα 29: Ερώτηση Δ4



ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 2: Συσχέτιση του φύλου του γονέα με την ερώτ. Α1

	Φύλο γονέα		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
A1	5,400 ^a	2	,067

Πίνακας 2: Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του πατέρα με τις ερώτ. Β4, Δ2, Δ3, Δ4

	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			Μορφωτικό επίπεδο πατέρα		
	Pearson Chi-Square			Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
B4	11,171 ^a	6	,083	7,661 ^a	9	,569
Δ2	3,272 ^a	4	,513	4,303 ^a	6	,636
Δ3	4,898 ^a	4	,298	5,993 ^a	6	,424
Δ4	4,184 ^a	4	,382	3,157 ^a	6	,789

Πίνακας 3: Συσχέτιση του φύλου του εκπαιδευτικού με την ερώτ. Α4

	Φύλο εκπαιδευτικού		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
A4	6,375 ^a	4	,173

Πίνακας 4: Συσχέτιση της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού με την ερώτ. Γ4

	Ηλικία εκπαιδευτικού			Χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού		
	Pearson Chi-Square			Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Γ4	6,938 ^a	12	,862	6,818 ^a	12	,869

Πίνακας 5: Συσχέτιση της ηλικίας του γονέα με την ερώτ. Γ4

	Ηλικία γονέα		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Γ4	2,571 ^a	3	,463

Πίνακας 6: Συσχέτιση της υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού με τις ερωτ. Δ2, Δ3, Δ4

	Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικού		
	Pearson Chi-Square		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Δ2	4,819 ^a	6	,567
Δ3	11,000 ^a	8	,202
Δ4	10,541 ^a	6	,104

Πίνακας 7: Μέση Τιμή απαντήσεων γονέων

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Φύλο	15	1	2	1,67	,488
Ηλικία	15	1	6	3,20	1,424
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	15	3	6	5,13	,990
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	15	4	6	5,13	,743
A1	15	3	5	3,93	,884
A2	15	2	5	3,33	,816
A3	15	2	5	3,40	,828
A4	15	2	4	2,93	,458
B1(α)	15	1	4	2,60	,986
B1(β)	15	2	5	3,73	,799
B1(γ)	15	2	5	3,60	,910
B1(δ)	15	1	3	2,07	,704
B1(ε)	15	2	3	2,60	,507
B2(α)	15	1	4	2,20	,862
B2(β)	15	4	5	4,87	,352
B2(γ)	15	4	5	4,87	,352
B2(δ)	15	1	4	2,53	,915
B2(ε)	15	2	4	3,20	,561
B3	15	2	4	2,87	,640
B4	15	2	5	4,07	,961
Γ1	15	2	5	3,67	,900

Γ2	15	2	5	3,27	,884
Γ3	15	3	5	3,80	,775
Γ4	15	1	4	2,53	,743
Δ1	15	2	5	3,73	,961
Δ2	15	1	3	2,27	,704
Δ3	15	1	3	2,27	,799
Δ4	15	1	3	2,20	,862
Valid N (listwise)	15				

Πίνακας 3: Μέση Τιμή απαντήσεων εκπαιδευτικών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Φύλο	15	1	2	1,67	,488
Ηλικία	15	3	6	4,47	,990
Υπηρεσιακή κατάσταση	15	1	3	1,67	,900
Χρόνια προϋπηρεσίας	15	2	5	4,13	,990
A1	15	1	5	2,73	1,223
A2	15	1	5	3,00	1,134
A3	15	1	4	2,80	,775
A4	15	1	5	3,20	1,146
B1(α)	15	2	4	2,80	,676
B1(β)	15	1	4	3,13	,915
B1(γ)	15	3	5	4,00	,756
B1(δ)	15	1	3	1,53	,743
B1(ε)	15	1	5	2,93	1,033
B2(α)	15	2	5	3,53	,990
B2(β)	15	1	5	2,93	1,335
B2(γ)	15	2	5	3,33	,976
B2(δ)	15	1	5	3,07	1,280
B2(ε)	15	1	5	3,27	1,100
B3	15	1	5	3,33	1,175
B4	15	1	5	3,00	1,254
Γ1	15	1	4	3,13	,915
Γ2	15	1	5	3,13	,990
Γ3	15	2	5	3,53	1,060
Γ4	15	1	5	3,20	1,146
Δ1	15	2	5	3,07	,884
Δ2	15	1	4	2,47	1,060
Δ3	15	1	5	3,07	1,163
Δ4	15	2	5	2,87	,990
Valid N (listwise)	15				