

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Διπλωματική εργασία

**Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής στα γενικά σχολεία της
Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία.**

του

Νίκου Δημητρίου, Α.Ε.Μ. : 788

Επόπτρια: Τριαντάρη Σωτηρία, Καθηγήτρια

Επιβλέποντες: Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια

Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2018

Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου κ. Τριαντάρη Σωτηρία, η οποία με τις πολύτιμες συμβουλές της και την απέραντη υπομονή της με βοήθησε πολύ στην εκπόνηση αυτής της εργασίας, καθώς και την κ. Βαμβακίδου Ιφιγένεια και τον κ. Μπέτσα Ιωάννη, οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά στη διεκπεραίωσή της.

Copyright © Νίκου Δημήτριος, 2019

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: Νίκου Δημήτριος

A.E.M.: 788

Ηλεκτρονική διεύθυνση: nikou81@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν υποκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που 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 01- 02 – 2019

Ο δηλών

Νίκου Δημήτριος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
1. Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
1.1 Ορισμοί – εννοιολογική προσέγγιση.....	13
1.2 Η Επικοινωνία ως διαδικασία.....	15
1.3 Μέσα και Μορφές Επικοινωνίας.....	16
1.4 Λεκτική Επικοινωνία.....	19
1.5 Μη Λεκτική Επικοινωνία.....	20
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
2.1 Θεωρίες Επικοινωνίας.....	23
2.2 Το Επικοινωνιακό Μοντέλο Lasswell.....	24
2.3 Το Επικοινωνιακό Μοντέλο Shannon και Weaver.....	25
2.4 Το Επικοινωνιακό Μοντέλο Schramm	26
2.5 Το Επικοινωνιακό Μοντέλο De Freud	27
2.6 Το Επικοινωνιακό Μοντέλο SMCR	28
2.7 Το Επικοινωνιακό Μοντέλο Walzawick.....	29

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

3.1 Η εξέλιξη της επικοινωνίας.....	30
3.2 Η θέση της επικοινωνίας στην πυραμίδα του Maslow.....	30
3.3 Η σημασία της Επικοινωνίας	31

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Σύγχρονες Θεωρίες.....	32
4.2 Η λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.....	34
4.3 Η μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.....	35
4.4 Οι μορφές διδασκαλίας και μάθησης.....	38
4.5 Το περιβάλλον της τάξης.....	40
4.6 Η διάταξη των καθισμάτων στην τάξη.....	40
4.7 Η έννοια της ενεργητικής ακρόασης.....	41
4.8 Η « Συναισθηματική Νοημοσύνη» του εκπαιδευτικού.....	45

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

5.1 Το μάθημα της Μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση.....	48
5.2 Το μάθημα της Μουσικής στη Β/θμια Εκπαίδευση.....	49
5.3 Το μάθημα της Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία.....	50

5.4 Η Επικοινωνία στη διδασκαλία της Μουσικής.....	50
5.5 Το κατάλληλα Επικοινωνιακό Μοντέλο για τη διδασκαλία της Μουσικής.....	53
5.6 Η διδασκαλία της Μουσικής μέσα από το φαινόμενο της Επικοινωνίας....	54

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6. ΈΡΕΥΝΑ

6.1 Σκοποί-στόχοι έρευνας.....	55
6.2 Ερωτήματα	55
6.3 Μεθοδολογία-δείγμα.....	56
6.4 Διεξαγωγή.....	56
6.5 Πορίσματα.....	57
6.6 Συμπεράσματα.....	75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	86
-----------------------	-----------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να προσδιορίσει το ρόλο της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής, καθώς και το βαθμό που η αποτελεσματική εκδοχή της επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση και στα Μουσικά Σχολεία. Μετά λοιπόν, από μία σχετική μελέτη των απόψεων και των ερευνών από την αρχαιότητα έως και σήμερα παρουσιάζεται η θέση της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Έχοντας υπ' όψιν τις διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, καθώς και τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις επί του θέματος μεταξύ των συγκεκριμένων βαθμίδων της Εκπαίδευσης, διερευνάται η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη διαδικασία της μάθησης. Η έρευνα πραγματοποιείται με τη βοήθεια ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματά της αποδεικνύουν ότι η ποιότητα της επικοινωνίας στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Μουσικής παίζει καθοριστικό ρόλο στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα Μουσικά Σχολεία, όπου η φύση των μουσικών ατομικών μαθημάτων απαιτούν την αποτελεσματική εκδοχή της.

Λέξεις-κλειδιά: επικοινωνία, διδασκαλία, Μουσική, Α/θμια, Β/θμια Εκπαίδευση , Μουσικά Σχολεία

ABSTRACT

The purpose of this research is to define both the role of communication in teaching Music as well as the extent to which its effective version positively affects the education process in Primary and Secondary Education, either in general or in music schools. After thorough investigation on relative literature and research from the ancient times up to now, an attempt is made to present the role of communication in teaching Music from antiquity up to the current Greek situation.

Taking into consideration the different types of communication as well as the potentially diverse approaches between different levels of education, the contribution of communicative skills to the process of learning is investigated. This investigation is conducted by employing a questionnaire; its findings indicate that the quality of communication within an educational context and, more particularly, in teaching Music, plays a crucial role in general and in music schools in the Primary and the Secondary level of Education; in the latter case of music schools this is even more important, as the nature of individual music lessons requires constructive communication.

Key words: communication; teaching; Music; Primary & Secondary Education; Music schools

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αφορά στο ρόλο της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής. Αφορμή για τη συγγραφή της αποτέλεσε η απασχόληση του ερευνητή σε Γενικά Σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και σε Μουσικά Σχολεία ως καθηγητή μουσικής με ειδίκευση στο πιάνο. Έπειτα από προσωπικές εμπειρίες διδασκαλίας μουσικής σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα προσαρμογής, οι οποίοι σημείωσαν βελτίωση σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσής τους, κρίθηκε σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η επικείμενη σύγκριση των δεδομένων και των συμπερασμάτων, καθώς δεν έχει ξαναπαρουσιαστεί έως σήμερα κάποια έρευνα σχετικά με τα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας, της Β/μιας Εκπαίδευσης και τα Μουσικά Σχολεία ταυτόχρονα. Είναι, όμως, γεγονός ότι γεννήθηκαν αμφιβολίες όσον αφορά τη δυνατότητα συλλογής των πορισμάτων και από τις δύο βαθμίδες Εκπαίδευσης και προβληματισμοί για την περαιτέρω σύγκρισή τους.

Είναι αλήθεια ότι ο άνθρωπος βάσισε την ύπαρξη και την εξέλιξή του στην καλή επικοινωνία με τον εαυτό του και τους γύρω του. Γι' αυτό το λόγο ονομάστηκε κοινωνικό ον · επειδή η επικοινωνία είχε πρωταρχική σημασία για τη ζωή του, με την αξία της σήμερα να αντικατοπτρίζεται σε όλους τους τομείς, ειδικά στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων και αυτόν της εργασίας. Με την επικοινωνία, λοιπόν, να αποτελεί σημαντικό παράγοντα όχι μόνο συναισθηματικής ανάπτυξης, αλλά και καλλιέργειας συνεργασίας γίνεται αντιληπτή η σημασία της στο χώρο της εκπαίδευσης και δεδομένου ότι η διαφορετικότητα είναι η μόνη σταθερά στην επαφή με τους άλλους ανθρώπους συνειδητοποιείται η νευραλγική της θέση στις ανθρώπινες σχέσεις, όπου κι αν αναπτύσσονται αυτές.

Παράλληλα, η επικοινωνία ορίζεται ως «η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση λέξεων, γραμμάτων και συμβόλων ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς». Πρόκειται για μία απλή διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων και ταυτόχρονα μία σύνθετη διαδικασία μετάδοσης συναισθημάτων, σκέψεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και ενδιαφερόντων, με καθορισμένη δομή, συγκεκριμένο σκοπό και δυναμικό χαρακτήρα. Είναι μία ελεύθερη πράξη αλληλεπίδρασης και η αποτελεσματικότητά

της εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, αποτελώντας θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης, της τεχνολογικής και πολιτισμικής ανάπτυξης και της δημιουργικότητας των ανθρώπων, τόσο αναγκαία, ώστε να ταυτίζεται με τη ζωή (Σταμάτης, 2005). Ο ρόλος της, λοιπόν, είναι πολύ σημαντικός σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης και ιδιαίτερα στο χώρο της Εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές καλούνται να φέρουν εις πέρας το δύσκολο εκπαιδευτικό έργο. Έχοντας, μάλιστα, υπ' όψιν τις απαιτήσεις του μαθήματος της Μουσικής στα σχολεία, γίνεται άμεσα αντιληπτή η αναγκαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά της διδασκαλία της.

Με αφορμή, λοιπόν, τις προσωπικές εμπειρίες σχετικά με το ρόλο της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής και τις υπάρχουσες θεωρίες πραγματοποιείται η συγγραφή της παρούσας εργασίας, αποσκοπώντας στη διερεύνηση της πιο αποτελεσματικής εκδοχής της. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία εννοιολογική προσέγγιση της επικοινωνίας, καταγράφονται οι απόψεις επιστημόνων περί του θέματος και εξετάζεται το φαινόμενο ενδελεχώς. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα Επικοινωνιακά Μοντέλα που έχουν επικρατήσει στον τομέα της επικοινωνίας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναδεικνύεται ο ρόλος της επικοινωνίας στη σύγχρονη εποχή επισημαίνοντας τη σημασία και την εξέλιξή της. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος της επικοινωνίας στη Εκπαίδευση. Στο πέμπτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η διδασκαλία της Μουσικής στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας και στα Μουσικά Σχολεία παρουσιάζοντας κατάλληλο το επικοινωνιακό μοντέλο για τη διδασκαλία της Μουσικής. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα της εργασίας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε Γενικά Σχολεία της Α/θμιας, και της Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας και στα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας, η μεθοδολογία και τα πορίσματά της. Στο παράρτημα της εργασίας περιέχεται το σχετικό ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστεί και να αναλυθεί η επικοινωνία ως «κύριος αρωγός της μουσικής εκπαίδευσης». Πόσο επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία; Η αποτελεσματική εκδοχή της μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία της Μουσικής;

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

1.1 Ορισμοί-εννοιολογική προσέγγιση

Η επικοινωνία, είναι αναμφισβήτητα ένας από τους κυριότερους λόγους ανάπτυξης του ανθρώπου παραμένοντας μέχρι και σήμερα το σημαντικότερο μέσο εξέλιξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Αποτελώντας η ίδια σημαντικό παράγοντα όχι μόνο συναισθηματικής ανάπτυξης, αλλά και καλλιέργειας συνεργασίας γίνεται άμεσα αντιληπτή η αναγκαιότητα της αποτελεσματικής εκδοχής της, ιδιαίτερα στους χώρους εκπαίδευσης, όπου πολλές ξεχωριστές μονάδες καλούνται να επικοινωνήσουν και συνεργαζόμενες να φέρουν εις πέρας το δύσκολο εκπαιδευτικό έργο (Κοντονή, 2011).

Η επικοινωνία, βέβαια, είναι στενά συνδεδεμένη με την ανθρώπινη φύση και αρχικά εκδηλώθηκε με την ανάπτυξη της λεκτικής ικανότητας πριν από 200,000 περίπου χρόνια και αργότερα με την εφεύρεση της γραφής (σουμεριακή γλώσσα) περίπου το 3300 π. Χ. (Κοσμίδου, 2011).. Στις πρωτόγονες κοινωνίες η επικοινωνία αναπτύχθηκε προκειμένου να εκπληρώσει όχι μόνο κοινωνικές ανάγκες αλλά και για πρακτικούς λόγους επιβίωσης, όπως η ανάγκη των ανθρώπων να βρουν τροφή, να προστατευθούν από τα θηρία ή από το περιβάλλον. Για την αντιμετώπιση όλων των παραπάνω, έπρεπε να εξασφαλιστεί η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων.

Έτσι η επικοινωνία άρχισε να λαμβάνει πιο σύνθετη μορφή και να εξελίσσεται από την αρχική μορφή της που ήταν ένα πρωτόγονο σύστημα συνεννόησης με χειρονομίες και ήχους σε εθελούσιο έλεγχο του φωνητικού μηχανισμού. Ήδη, από τις πρώτες οργανωμένες κοινωνίες μέχρι και σήμερα, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος εξελίχθηκαν παράλληλα, δίνοντας νόημα σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό περιβάλλον όσο κανένα άλλο ανθρώπινο επίτευγμα (Κοσμίδου, 2011). Στην πορεία, το σύστημα αυτό, εξελίχθηκε και μεταλλάχθηκε σε δομημένη γλώσσα προφορική ή γραπτή.

Ξεκινώντας από τους κώδικες και τις γλώσσες, η επικοινωνία της σύγχρονης εποχής καταλήγει να πραγματοποιείται μέσω πολύπλοκων σύγχρονων επικοινωνιακών και ηλεκτρονικών μέσων όπως το τηλέφωνο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (e-mail, τηλεδιάσκεψη), το fax και άλλα, άλλοτε με άμεσο κι άλλοτε με έμμεσο τρόπο. Τόσο, λοιπόν, στο παρελθόν, όσο και στη σύγχρονη εποχή, η επικοινωνία, δηλαδή η ανταλλαγή μηνυμάτων, απόψεων, συναισθημάτων, ιδεών ή σκέψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που δεν μπορεί να προσεγγιστεί απλά μέσα από την αποτύπωση ενός ορισμού (Κοσμίδου, 2011).

Η έννοια της επικοινωνίας, λοιπόν, είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω της σύνθεσης και της διεπιστημονικής της φύσης και προσδιορίζεται με διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικές χρήσεις. Η λέξη "επικοινωνία" προέρχεται από το από το επίθετο «κοινός», στα λατινικά «communis» που σημαίνει "διαμοιρασμός", και περιλαμβάνει λεκτικά, μη λεκτικά και ηλεκτρονικά μέσα ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Με βάση την ετυμολογία της λοιπόν ως επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών δύο ή περισσότερων μερών με την κοινοποίηση γεγονότων και ιδεών μέσω ενός κοινού δομημένου συστήματος επικοινωνίας, όπως είναι η γλώσσα (Γαλανάκης κ.ά., 2017).

Σύμφωνα με το Fiske (2010) «η επικοινωνία είναι μία από εκείνες της ανθρώπινες δραστηριότητες που ο καθένας αναγνωρίζει, αλλά ελάχιστοι μπορούν να ορίσουν καθοριστικά». Επίσης, η επικοινωνία προσδιορίζεται ως «ο μηχανισμός μέσω του οποίου υπάρχουν και αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις» (Cooley, 1909). Ο Merrihue (1960) ορίζει την έννοια επικοινωνίας ως οποιαδήποτε αρχική συμπεριφορά από τη μεριά του αποστολέα, η οποία μεταφέρει το επιθυμητό μήνυμα στον αποδέκτη και αυτό με τη σειρά του προκαλεί ως αντίδραση στον αποδέκτη την επιθυμητή συμπεριφορά (Merrihue W, 1960).

Αρκετά διαδεδομένος είναι ο ορισμός του Gerbner (1967) περί της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαμέσου των μηνυμάτων» (McQuail, 2003). Ένας σύντομος και περιεκτικός ορισμός έχει δοθεί από τους Katz και Kahn, οι οποίοι αναφέρουν ότι «η επικοινωνία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και η μετάδοση του νοήματος». (Katz D.& Kahn R., 1978). Μεταγενέστεροι ορισμοί αναφέρονται στην επικοινωνία ως «βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους, το οποίο υπάρχει από τη φύση με στόχο να επηρεάσει την κατάσταση και τη συμπεριφορά του» (Μπουραντάς, 1992).

Ο Μπουραντάς ορίζει την επικοινωνία ως την διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α (άνθρωπος, ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ακόμη ενέργεια, σε ένα δέκτη Β (άνθρωπος, ομάδα) με στόχο να ενεργήσει πάνω του με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάσταση του και τη συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2012) η επικοινωνία είναι η «αποστολή μηνυμάτων / πληροφοριών από κάποιον που νοείται ως πομπός προς κάποιον που νοείται δέκτης και αντίστροφα, μέσω κοινού συστήματος σήματος, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς».

Γενικά, η επικοινωνία είναι ένας τρόπος σύνδεσης των ανθρώπων ή των χώρων. Στην επιχείρηση, είναι μια βασική λειτουργία της διαχείρισης - ένας οργανισμός δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς επικοινωνία μεταξύ επιπέδων, τμημάτων και υπαλλήλων. Στην εκπαίδευση, η επικοινωνία θεωρείται η ανταλλαγή γνώσεων, σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων, μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου ή ενός αποτελέσματος.

1.2 Η Επικοινωνία ως διαδικασία

Επικοινωνία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής (μετάδοσης και λήψης) πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων «με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας» (Μπαμπινιώτης, 1980). Σαν μηχανισμός, η επικοινωνία περιλαμβάνει βασικά τον πομπό, το μήνυμα και τον δέκτη:

Πομπός ή αποστολέας είναι η πηγή που παράγει και μεταδίδει το μήνυμα. Στη σχολική τάξη π.χ. πομποί μηνυμάτων είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής, ή μια ομάδα μαθητών.

Μήνυμα είναι οι πληροφορίες, ειδοποιήσεις, ιδέες, σκέψεις, νοήματα, στάσεις, αισθήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις, απορίες κ.ά., που μεταδίδονται.

Δέκτης ή παραλήπτης είναι το άτομο που προσλαμβάνει, μέσω των αισθητηρίων οργάνων ένα μήνυμα, το οποίο αποκωδικοποιεί και αξιολογεί.

Με τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας, που αναφέρθηκαν, συνδέονται στενά και τα στοιχεία: κώδικας και διάυλος ή δίοδος (κανάλι).

Κώδικας (code) είναι «ένα κλειστό, πεπερασμένο σύστημα συστατικών στοιχείων με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών» (Μπαμπινιώτης,1980). Η γλώσσα, η μουσική, η ζωγραφική, η αρχιτεκτονική, η αριθμητική, τα σήματα τροχαίας και κάθε άλλο σημειακό σύστημα αποτελούν κώδικες.

Ο γλωσσικός κώδικας αποτελείται από γλωσσικά σημεία, δηλαδή από μορφήματα ή λέξεις που αποτελούν τις μεγαλύτερες μορφηματικές μονάδες (Μπαμπινιώτης, 1980). Με τη βοήθεια του κώδικα, ο πομπός που έχει τις δυνατότητες και επιθυμεί την επικοινωνία, διαμορφώνει το μήνυμα, το κωδικοποιεί το και του δίνει μορφή. Για τη μετάδοση του μηνύματος στο δέκτη απαιτείται η χρήση μιας διαύλου, ενός τρόπου (φυσικού ή τεχνητού) μεταβίβασης του μηνύματος μεταξύ πομπού και δέκτη. Γνωστοί δίαυλοι (κανάλια) επικοινωνίας είναι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, το τηλέφωνο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η εικονογράφηση.

1.3 Μέσα και μορφές Επικοινωνίας

Ως «μέσο» επικοινωνίας νοείται κάθε φορέας μεταβίβασης ενός μηνύματος από τον αποστολέα-πομπό προς τον παραλήπτη. Τα μέσα με τα οποία μεταδίδονται τα μηνύματα είναι απεριόριστα και μπορεί να είναι οι ήχοι, ο προφορικός λόγος, το γραπτό κείμενο, η ομιλία, οι χειρονομίες, ο τεχνολογικός εξοπλισμός (Σαϊτης, 1994).

Η επικοινωνία με βάση το μέσο που χρησιμοποιείται έχει δύο βασικές μορφές:

Λεκτική Επικοινωνία: Λεκτική είναι κάθε προσπάθεια επικοινωνίας που κάνουμε χρησιμοποιώντας λεκτικά σύμβολα (λέξεις και προτάσεις). Πραγματοποιείται με την ομιλία και το γράψιμο, με προφορικά και με γραπτά μηνύματα.

Μη Λεκτική Επικοινωνία: Είναι ο τρόπος αλληλεπίδρασης με μη λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος.

Η επικοινωνία με κριτήριο τις επικοινωνούσες θέσεις διακρίνεται στις εξής μορφές:

Κάθετη επικοινωνία: Πρόκειται για επικοινωνία που αρχίζει από τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας και καταλήγει στα κατώτερα χωρίς, όμως, την ανταπόκριση. Η μορφή αυτής της επικοινωνίας μπορεί να είναι γραπτή ή προφορική, εξασφαλίζοντας τη μετάδοση των εντολών ή οδηγιών του προϊσταμένου προς τους υφισταμένους του, χωρίς όμως οι υφιστάμενοι να μπορούν να εκφέρουν τις απόψεις

τους για τα προβλήματα του οργανισμού ή να στείλουν μηνύματα για τις προσωπικές τους ανάγκες.

Οριζόντια επικοινωνία: Πρόκειται για την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, οι οποίοι βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας. Αυτή η μορφή επικοινωνίας, εξασφαλίζει τον συντονισμό διαφόρων δραστηριοτήτων ενός οργανισμού. Ένα παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η συνεργασία δασκάλων μιας σχολικής μονάδας για τη χρησιμοποίηση οπτικοακουστικών μέσων. Επιπλέον, αυτή η μορφή επικοινωνίας, συμβάλλει στην αμοιβαία ενημέρωση των ατόμων που επικοινωνούν για υπηρεσιακά θέματα, γεγονός που οδηγεί στην δημιουργία καλών ανθρώπινων σχέσεων.

Ανοδική (προς τα επάνω) επικοινωνία: Στην ανοδική μορφή επικοινωνίας, τα μηνύματα κινούνται από τα κατώτερα διοικητικά επίπεδα και καταλήγουν στα ανώτερα. Αυτή η επικοινωνία, δίνει τη δυνατότητα στους υφιστάμενους να ενημερώνουν τους ανωτέρους για την πραγματικότητα, σχετικά με τις δυσαρέσκειες και τις θέσεις τους. Η διεύθυνση που θέλει να γνωρίζει την πραγματική κατάσταση του οργανισμού του και να ελέγχει την τύχη των δικών του εντολών και οδηγιών, πρέπει να δίνει βαρύτητα στη χρήση της ανοδικής ροής πληροφοριών. Οι συχνές συναντήσεις των διαφορετικών βαθμίδων και η καθιέρωση προτάσεων και παραπόνων είναι μέθοδοι που συνήθως βοηθούν στην επικοινωνία (Παπάνης, 2011).

Τυπική ή Επίσημη επικοινωνία: Είναι η επικοινωνία, όπου η μετάδοση πληροφοριών μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (π.χ. ενός σχολείου) πραγματοποιείται μέσα από τα κανάλια επικοινωνίας (κάθετα, οριζόντια, ανοδικά) που καθορίζονται από την διοίκηση. Με άλλα λόγια, η ροή των πληροφοριών διέρχεται μέσα από τις γραμμές της οργανωτικής δομής (Σαΐτης, 1994).

Άτυπη ή Ανεπίσημη επικοινωνία: Στη συγκεκριμένη μορφή η επικοινωνία των μελών δεν καθορίζεται από κανονισμούς και δεν είναι συστηματική, αλλά ούτε και προγραμματισμένη. Η ροή των πληροφοριών γίνεται με τη μορφή «διαδόσεων» (Κανελλόπουλος & Κατσιούλας, 1984) και φημών που πολλές φορές είναι ανακριβείς και δημιουργούν αρκετά προβλήματα στη συνεργασία. Αυτό συμβαίνει γιατί με τις ανακριβείς διαδόσεις, αποπροσανατολίζονται οι εργαζόμενοι από τη σωστή καθοδήγηση. Για την αποφυγή, λοιπόν, αποπροσανατολισμού οι διοικούντες σ' ένα οργανισμό πρέπει να χρησιμοποιούν στο ελάχιστο τις διαδόσεις ή τις φήμες. Ο αποτελεσματικότερος τρόπος προς αυτή την κατεύθυνση είναι η παροχή άμεσων και σωστών πληροφοριών στα μέλη του οργανισμού. (Hoy & Miskel, 1996).

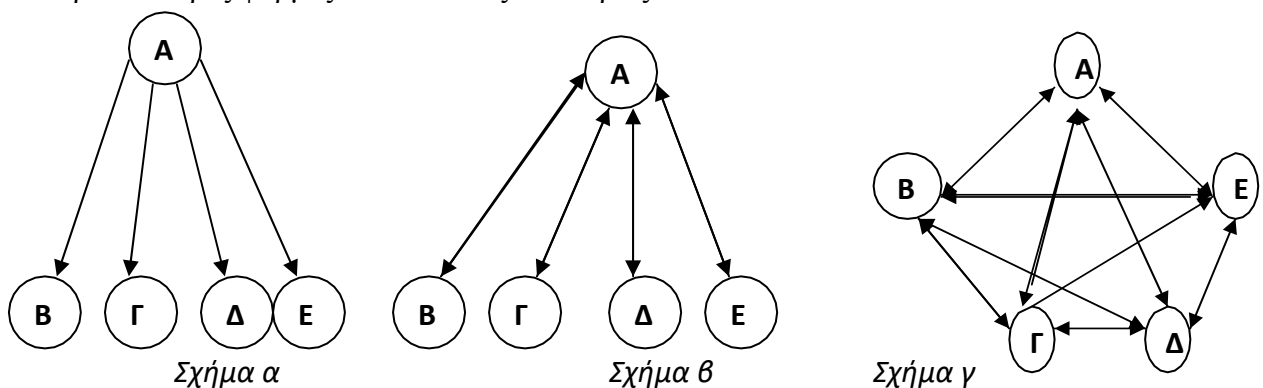
Προφορική- Ατομική επικοινωνία: Πραγματοποιείται με τη συνομιλία και την

συνέντευξη, δηλαδή, την προσωπική επικοινωνία ενός κρινόμενου ατόμου με μια ολιγάριθμη ομάδα ατόμων (κριτών) για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, που είναι η αξιολόγησή του. Η συνέντευξη αποτελεί την πιο δομημένη μέθοδο επιλογής προσωπικού και ηγετικών στελεχών κυρίως στους οργανισμούς ιδιωτικού τομέα, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και έναν δύσκολο τρόπο προφορικής επικοινωνίας που απαιτεί ιδιαίτερα προσόντα και ικανότητες από το άτομο που πραγματοποιεί την συνέντευξη, όπως για παράδειγμα ικανότητα να συμπεραίνει σωστά, να ακούει με ιδιαίτερη προσοχή, να καταγράφει και να ερμηνεύει με ακρίβεια αυτό που λέγεται.

Γραπτή επικοινωνία: Αυτή η μορφή επικοινωνίας είναι γνωστή και ως «αλληλογραφία» που σημαίνει επικοινωνία μέσω γραπτών κειμένων δύο ή περισσότερων ατόμων ή φορέων, γεγονός, το οποίο προϋποθέτει εκδότη και αποδέκτη και αποτελεί το βασικότερο τρόπο επίσημης επικοινωνίας στη σχολική μονάδα. Είναι ένα από τα σημαντικότερα και επίσημα μέσα επικοινωνίας και συνεννόησης και συνιστά βασική λειτουργία των υπηρεσιών. Με την αλληλογραφία εκφράζονται απόψεις, παρέχονται οδηγίες, εκδίδονται εντολές, υποβάλλονται αιτήματα και παράγονται έννομα αποτελέσματα. Η αλληλογραφία διακρίνεται σε: εισερχόμενη, που φθάνει στην υπηρεσία με οποιοδήποτε μέσο και εξερχόμενη, η οποία συντάσσεται από την υπηρεσία και προορίζεται για οποιονδήποτε αποδέκτη (Σαΐτης, 1994).

Στο σχολείο, βέβαια, η επικοινωνία επιτυγχάνεται κυρίως με τον προφορικό και γραπτό λόγο με όλες τις μορφές του. Η επιλογή της πρώτης ή της δεύτερης μορφής επικοινωνίας εξαρτάται, τόσο από τη φύση του σκοπού που θέλουμε να επιτύχουμε, όσο και από το επίπεδο της τεχνολογικής υποδομής στο οποίο στηρίζεται η οργάνωση (Σαΐτης, 1994).

Οι βασικότερες φόρμες επικοινωνίας είναι τρεις:



Στο σχήμα α, απεικονίζεται μια φόρμα επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας

ομάδας, όπου ο εισηγητής- ένα μεμονωμένο άτομο-μιλάει και τα άλλα άτομα της ομάδας (B, Γ, Δ, E) απλά ακούν. Τα τόξα συμβολίζουν την κατεύθυνση της επίδρασης που ασκεί ο εισηγητής σε όλα τα άλλα μέλη. Δηλαδή, η ροή των πληροφοριών, των σκέψεων και των γνώσεων ξεκινά από ένα μόνο άτομο και κατευθύνεται μονογραμμικά προς όλα τα άλλα. Αυτή η φόρμα επικοινωνίας επικρατεί στο χώρο του σχολείου, όταν ο εκπαιδευτικός μονολογώντας μια ολόκληρη διδακτική ώρα, μονοπωλεί τη γνώση από την έδρα.

Στο *σχήμα β*, απεικονίζεται μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, όπως αυτή διεξάγεται σε μια παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών, με βάση το «ο καθένας για τον εαυτό του». Εδώ η επικοινωνία, επιτρέπεται μόνο με το δάσκαλο ή μέσω του δασκάλου (όπως δείχνουν τα βέλη, τα οποία συμβολίζουν την κατεύθυνση της επίδρασης μεταξύ τους). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η γλωσσική επικοινωνία του δασκάλου (Α), συνδέεται με τη μη γλωσσική επίδραση των μαθητών (Β-Γ-Δ-Ε). Όμως, αυτή η φόρμα επικοινωνίας είναι αδύναμη για να συμβάλει θετικά στην λήψη, επεξεργασία και εσωτερίκευση των πληροφοριών.

Στο *σχήμα γ*, ασκείται πλήρης αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας, όπως συμβολίζεται με την κατεύθυνση των βελών. Σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας, ο καθένας μπορεί να επικοινωνήσει με τον καθένα, ανεμπόδιστα, κατά τον ίδιο τρόπο και με το ίδιο μέσο (γλώσσα και νου). Η συγκεκριμένη φόρμα επικοινωνίας, μεταξύ των μελών μιας ομάδας, και κυρίως μιας σχολικής τάξης, είναι η ιδανικότερη για την αποτελεσματικότητά της στις διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης του ατόμου σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Τσιπλητάρης, 1998).

1.4 Λεκτική Επικοινωνία

Με τον όρο «γλωσσική επικοινωνία» εννοούμε την επικοινωνία που πραγματώνεται στον άνθρωπο δια της λεκτικής οδού», δηλαδή, πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα που εδράζεται σε έννοιες – προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και στις αφηρημένες έννοιες που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου που παίρνουν τη μορφή των λέξεων – συμβόλων (Σταμάτης, 2005). Διεξάγεται με μοναδικό μέσο την χρήση του γλωσσικού κώδικα ο οποίος σύμφωνα με τον Γάλλο γλωσσολόγο F. Saussure (1979) δηλώνει το σύστημα

των γλωσσικών σημείων και των μεταξύ τους σχέσεων, το οποίο βρίσκεται «αποτυπωμένο» στο μυαλό των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας και με βάση το οποίο επικοινωνούν.

Η λεκτική επικοινωνία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της ανθρώπινης φύσης και διακρίνεται στην προφορική, τη γραπτή, και την επικοινωνία μέσα από τεχνολογικές συσκευές (διαδίκτυο, τηλέφωνο, τηλεόραση και ραδιόφωνο). Η ομιλία/ακρόαση (προφορικός λόγος) και το γράψιμο/ανάγνωση (γραπτός λόγος) αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης της λεκτικής επικοινωνίας, οι οποίοι είναι άρρηκτα δεμένοι. Ωστόσο, η ομιλία και το γράψιμο συνδέονται με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας έχουν διαφορετικούς στόχους. Ο προφορικός λόγος είναι ο κατεξοχήν λόγος της διατύπωσης, της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, δηλαδή, της διαπροσωπικής επικοινωνίας, που αποτελούν τα θεμέλια κάθε επικοινωνιακής πράξης. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές είναι διάυλος συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας και στηρίζεται στην προγραμματισμένη καταχώριση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, γεγονός που δεν περιορίζει την ανθρώπινη επικοινωνία στο χώρο και στο χρόνο (Πολίτης, 2001).

Η αμεσότητα του μηνύματος κατά την λεκτική επικοινωνία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία και τα πρόσωπα του επαγγελματικού περιβάλλοντος. Προκειμένου να υλοποιούνται οι δραστηριότητες επιτυχώς και χωρίς προβλήματα η προφορική επικοινωνία απαιτεί να γίνεται χρήση της ομιλίας σωστά και αποτελεσματικά (Brunstein et al, 2007). Στον αντίποδα, η γραπτή επικοινωνία είναι αποτελεσματική όταν αυτή γίνεται απλά, σύντομα και με ακρίβεια. Φυσικά, η καλύτερη μορφή της επιτυγχάνεται όταν το άτομο εκφράζεται περιληπτικά, με τρόπο ξεκάθαρο και δομημένο τρόπο (Brunstein et al 2007) και συγκεκριμένα στην εργασία χρησιμοποιώντας επιστολές, ηλεκτρονικά μηνύματα, αναφορές, σημειώματα και φαξ.

1.5 Μη Λεκτική Επικοινωνία

Η επικοινωνιακή συμπεριφορά πραγματώνεται είτε λεκτικά, με τη χρήση του λόγου, της ομιλίας και της γραφής, είτε μη λεκτικά, με τη χρήση σημάτων που παράγονται και εκπέμπονται από τα μέρη του σώματος, τα οποία λειτουργούν ως

δίαυλοι επικοινωνίας. Με τον όρο αυτό, εννοούμε τα εκάστοτε αισθητήρια όργανα, με τα οποία τα άτομα αλληλεπιδρώντας αντιλαμβάνονται τα μεμονωμένα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000), άλλοτε συνοδευόμενα από φωνητικά στοιχεία και άλλοτε όχι. Τα συγκεκριμένα σήματα αποτελούν μέρη ενός εκτεταμένου κώδικα επικοινωνίας, της γλώσσας του σώματος, το οποίο αποτελείται από κινητικά σήματα και νεύματα, που προκαλούν τη συμπεριφορά του «άλλου» και την επηρεάζουν (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τους Κοντάκο & Πολεμικό (2000), ο όρος «μη λεκτική επικοινωνία» (non verbal communication) παραπέμπει στην έκφραση των συναισθημάτων, των διαθέσεων, των στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος, «εκπέμποντας» μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία στηρίζονται στην ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να «επικοινωνούν» και στις προσωπικές συναισθηματικές διαθέσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις.

Βέβαια, η αποσαφήνιση του όρου «μη λεκτική επικοινωνία - συμπεριφορά» παρουσιάζει εννοιολογικές δυσκολίες και πολλές φορές στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «γλώσσα του σώματος» (body language) για να περιγραφεί αυτός ο μη λεκτικός κώδικας συμπεριφοράς (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Οι άνθρωποι, λοιπόν, εκπέμπουν μηνύματα με την εμφάνισή τους και μάλιστα, χωρίς να χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν την ομιλία τους (Σταμάτης, 2005). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η ουσία ενός μηνύματος μεταδίδεται 10% μόνο λεκτικά, 40% με τον «τρόπο» ομιλίας (τόνο, ύφος, διάθεση) και 50% με τη γλώσσα του σώματος (στάση, χειρονομίες, μορφασμοί) (Golbart, 1988).

Πολλές φορές οι άνθρωποι για να επικοινωνήσουν χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα μέλη του σώματός τους, τα οποία καθίστανται όργανα μη λεκτικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2005). Τα μέλη αυτά είναι τα μέρη του προσώπου (μάτια, φρύδια, χείλη) τα χέρια ή τα πόδια και γενικότερα στάσεις τις οποίες παίρνει το σώμα ή βρίσκεται σε αυτές (Σταμάτης, 2005). Η ποιότητα της φωνής και ο τρόπος ομιλίας, η συναισθηματική έκφραση του προσώπου, η ανταλλαγή βλεμμάτων, οι χειρονομίες, οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος, η διαπροσωπική απόσταση, η εξωτερική εμφάνιση, η χειραψία, το άγγιγμα του χεριού ή το χάδι και η ευρύτερη συμπεριφορά στο χώρο είναι δείγματα μη λεκτικής επικοινωνίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000)

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η προσωπικότητα του ανθρώπου εκφράζεται στη φυσιολογία του («οία η μορφή τοιάδε και η ψυχή») (Θρασυβούλου, 1985). Έτσι, τα ατομικά χαρακτηριστικά του προσώπου και οι αναλογίες έγιναν αντικείμενο

παρατηρήσεων και εμπειρικών συγκρίσεων. Τα σταθερά χαρακτηριστικά του προσώπου, το οποίο θεωρείται καθρέφτη της ψυχής, δίνουν πληροφορίες για τη φυλή, το φύλο, την ηλικία και συχνά το χαρακτήρα (Κοντάκος & Πολεμικός, 2002). Τα σήματα που εκπέμπει το πρόσωπο «συμπληρώνουν» το λόγο και τα πιο εκφραστικά από αυτά είναι τα φρύδια, τα μάτια και το στόμα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Argyle (1998), τα φρύδια μπορούν να στείλουν τα εξής μηνύματα:

1. δυσπιστία (τα πολύ υψωμένα φρύδια)
2. έκπληξη (τα μισοϋψωμένα φρύδια)
3. αμφιβολία (τα μισοχαμηλωμένα φρύδια)
4. θυμό (τα πολύ χαμηλωμένα φρύδια)

Τα μάτια αποτελούν την βασιλική οδό που οδηγεί στην ψυχή και κατέχουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς (το άνοιγμα, το μέγεθος της ίριδας, η διάρκεια της ματιάς) εκπέμπουν αλλά και λαμβάνουν τα περισσότερα μηνύματα, όπως ευχάριστα, φιλικά ή δυσάρεστα και απειλητικά συναισθήματα (Duck, 1999). Όταν, λοιπόν, υπάρχει το συναίσθημα του φόβου, τα μάτια ανοίγουν περισσότερο, ενώ όταν υπάρχει το συναίσθημα της οργής, μισοκλείουν. Επίσης, όταν το άτομο διακατέχεται από άγχος και ένταση, το βλέμμα γίνεται άμεσο και γρήγορο, ενώ στην περίπτωση της αυτοσυγκέντρωσης και της προσοχής είναι πιο σταθερό.

Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία διαδραματίζει το στόμα, και κυρίως τα χείλη, μαζί με τα υπόλοιπα μέρη του προσώπου, καθώς το άνοιγμα του στόματος φανερώνει έκπληξη, ενώ το σφίξιμο των χειλιών επιμονή ή συγκρατημένη οργή (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Το χαμόγελο, επίσης, είναι ένα θετικό στοιχείο του προσώπου, καθώς αποτελεί εξωτερίκευση συναισθημάτων, δημιουργεί οικειότητα και προωθεί τις διαπροσωπικές επαφές (Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, 1998).

Ο Κουντιλιανός (Κοντάκος και Πολεμικός, 2000) θεωρεί τα χέρια πολύ σημαντικά στη διαδικασία της επικοινωνίας, γιατί χωρίς την ύπαρξή τους ο λόγος δε θα μπορούσε να είναι ολοκληρωμένος, καθώς το χέρι μπορεί να προσλάβει και να μεταβιβάσει πολύ πλούσιες συναισθηματικές πληροφορίες. Για αυτό γίνεται λόγος ακόμη και για «απτική αντίληψη» (haptic perception), χωρίς να παραληφθεί η δυνατότητα διατύπωσης, προβολής και ανταλλαγής απόψεων γραπτώς με αυτό. Σήμερα, δύναται να εκτιμηθεί η ψυχική κατάσταση ενός ατόμου από τον τρόπο γραφής και το μοναδικό γραφικό χαρακτήρα με εστίαση σε στοιχεία, όπως το μέγεθος των γραμμάτων, την καλλιγραφία ή την δυσγραφία, τις αποστάσεις μεταξύ

των γραμμάτων και άλλα γραφολογικά στοιχεία της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου (Σταμάτης, 2005). Ένα κακογραμμένο κείμενο, λοιπόν, εκτός από βιασύνη και άγχος, φανερώνει και κάποιο σοβαρό ψυχολογικό πρόβλημα, καθώς και ένα χειρόγραφο με μικρούς χαρακτήρες δηλώνει άτομο με φοβίες και ενδοιασμούς, ενώ ένα χειρόγραφο με μεγάλους χαρακτήρες ένα άτομο με θάρρος και εξωστρέφεια.

Τα πόδια δηλώνουν την ψυχική διάθεση του ανθρώπου, όπως άνεση και υπεροχή (το ένα πόδι τοποθετημένο πάνω στο άλλο) ή ακόμα και νευρικότητα και αμηχανία (κίνηση του πέλματος). Το ήρεμο περπάτημα, εκφράζει ψυχική ηρεμία ενώ το βιαστικό νευρικότητα και ανασφάλεια. Τέλος, το «παρουσιαστικό» του ανθρώπου (περιποίηση δέρματος, χτένισμα ή κόψιμο των μαλλιών, ντύσιμο και ενδυμασία) φανερώνει τόσο την συναισθηματική του κατάσταση όσο και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Σταμάτης, 2005).

Η σχέση, λοιπόν, μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί έναν αλληλένδετο δεσμό που απογειώνει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Κι αυτό γιατί οι λέξεις από μόνες τους δεν είναι ικανές να αποδώσουν πλήρως το νόημα όσων θέλουμε να εξωτερικεύσουμε αν δεν εμποτιστούν κυρίως με τα «ψυχικά φίλτρα» (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

2.1 Θεωρίες Επικοινωνίας

Το θεωρητικό πεδίο της επικοινωνίας είναι εξαιρετικά πλούσιο σε έκταση και ποικιλία ιδεών γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα περίπλοκη την αναζήτηση μιας κοινά αποδεκτής προσέγγισης. Μετά από τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, η μελέτη της Επικοινωνίας εμφανίστηκε ως αναγνωρισμένος τομέας σπουδών επειδή οι μελετητές άρχισαν να μελετούν τις διάφορες μορφές προπαγάνδας και διαφήμισης που χρησιμοποιήθηκαν Έτσι άρχισαν να ασχολούνται με τις έννοιες στην επικοινωνία που είχαν μελετηθεί σε άλλους τομείς των κοινωνικών επιστημών, συμπεριλαμβανομένης της ψυχολογίας, της πολιτικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας.

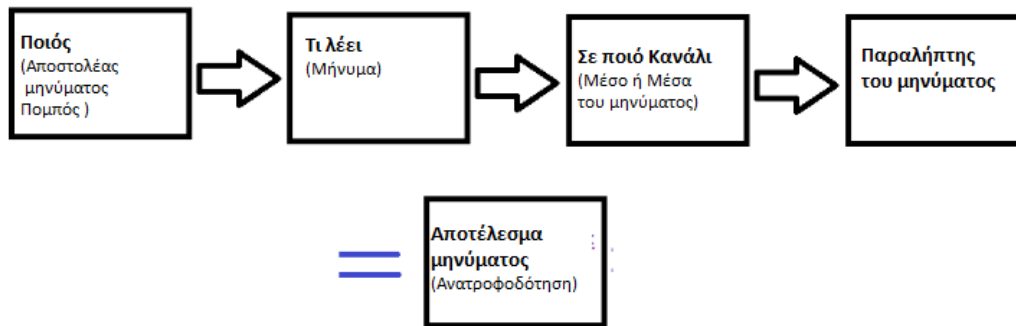
Αυτές οι έννοιες χαρακτηρίζονταν ως «θεωρίες επικοινωνίας» και αναγνωρίζονται πλέον ως ακρογωνιαίοι λίθοι στον τομέα.

Σύμφωνα με τον Robert Craig (1999) «παρόλο που υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες επικοινωνίας δεν υπάρχει συναίνεση για τη θεωρία της επικοινωνίας ως επιστημονικό πεδίο». Έτσι μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ακόμη μια ολοκληρωμένη και εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, αλλά αντιθέτως, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ετερογενών και μεμονωμένων θεωριών, στις οποίες είναι δύσκολο αφενός να ανιχνευτούν κοινοί τόποι αναφοράς μεταξύ τους και αφετέρου ερμηνευτικές προσεγγίσεις που να προσκρούουν η μια στην άλλη.

Τα διάφορα είδη επικοινωνίας έχουν μελετηθεί διεξοδικά και έχουν αποκαλυφθεί κοινά σημεία, τα οποία βοήθησαν να αναπτυχθούν θεωρίες ή γενικεύσεις σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας των ατόμων και τους λόγους που το πράττουν. Έτσι, δημιουργήθηκαν τα μοντέλα επικοινωνίας, με απώτερο σκοπό την εξήγηση της διαδικασίας της ανθρώπινης επικοινωνίας με πρώτο διδάξαντα τον Αριστοτέλη, ο οποίος στο μοντέλο επικοινωνίας του πριν από 2000 περίπου χρόνια όρισε πέντε βασικά στοιχεία επικοινωνίας: τον ομιλητή, το μήνυμα (ή ομιλία), το κοινό, την επίδραση/αποτέλεσμα και την περίσταση/αιτία/στόχο (Τσενέ, 2013).

2.2 Το Μοντέλο Επικοινωνίας Lasswell

Το μοντέλο επικοινωνίας που αναπτύχθηκε από τον Harold Lasswell το 1948. (Σχήμα 1), θεωρείται από πολλούς επιστήμονες ως ένα από τα πρώτα και πιο σημαντικά μοντέλα επικοινωνίας. Το μοντέλο περιγράφει μια πράξη επικοινωνίας, καθορίζοντας ποιος διατύπωσε το μήνυμα, ποιο είναι το περιεχόμενο του μηνύματος, το μέσο μετάδοσης του μηνύματος -κανάλι επικοινωνίας και ποιο είναι το αποτέλεσμα της επικοινωνίας. (Lasswell,1948). Βέβαια, το μοντέλο του Lasswell αντιπροσωπεύει μια μονόδρομη ροή επικοινωνίας και η χρήση της έννοιας του «αποτελέσματος» μπορεί να θεωρηθεί ως ανατροφοδότηση αναφορικά με τις δημόσιες σχέσεις, ενώ, δυστυχώς, αγνοεί τη δυνατότητα θορύβου και δεν λαμβάνει υπ' όψιν πιθανά εμπόδια στη διαδικασία επικοινωνίας (Reddi, 2009) .



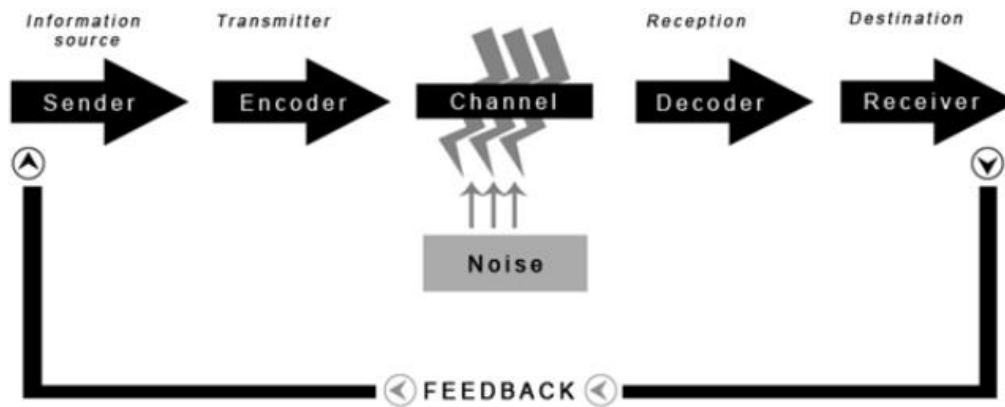
Σχήμα 1: Μοντέλο επικοινωνίας Lasswell

Πηγή: www.businessstopia.net/communication/lasswell-communication-model

2.3 Το Μοντέλο Επικοινωνίας Shannon και Weaver

Οι Shannon and Weaver το 1949 περιέγραψαν μια διαδικασία επικοινωνίας, η οποία βασίστηκε σε μαθηματικούς και ποσοτικούς όρους και το μοντέλο που διαμόρφωσαν επηρέασε τους μετέπειτα θεωρητικούς. (Μανούσου, 2017). Πρόκειται για μία γραμμική εφαρμογή της επικοινωνίας, ως μεταφοράς μηνυμάτων, η οποία διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και κύριος στόχος της ήταν η εύρεση των κατάλληλων καναλιών επικοινωνίας που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πιο αποτελεσματικά.

Ο Claude Shannon κι ο Warren Weaver υπήρξαν μηχανικοί στα εργαστήρια της εταιρίας Bell Telephone των ΗΠΑ και έθεσαν σκοπό τους την εξασφάλιση της μέγιστης αποτελεσματικότητας των τηλεφωνικών καλωδίων και των ραδιοκυμάτων. Στο σύγγραμμά τους, “The Mathematical Theory of Communication” (1949), το επικοινωνιακό μοντέλο λαμβάνει υπ’ όψιν το σύνολο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Έχοντας, όμως, ως βάση τις μηχανές, θέτει αναπόφευκτα στο περιθώριο τον ανθρώπινο παράγοντα, ο οποίος ουσιαστικά καθορίζει την εξέλιξη κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας.



SHANNON-WEAVER'S MODEL OF COMMUNICATION

Σχήμα 2 Το μοντέλο επικοινωνίας Shannon Weaver's

Πηγή: <http://communicationtheory.org/shannon-and-weaver-model-of-communication/>

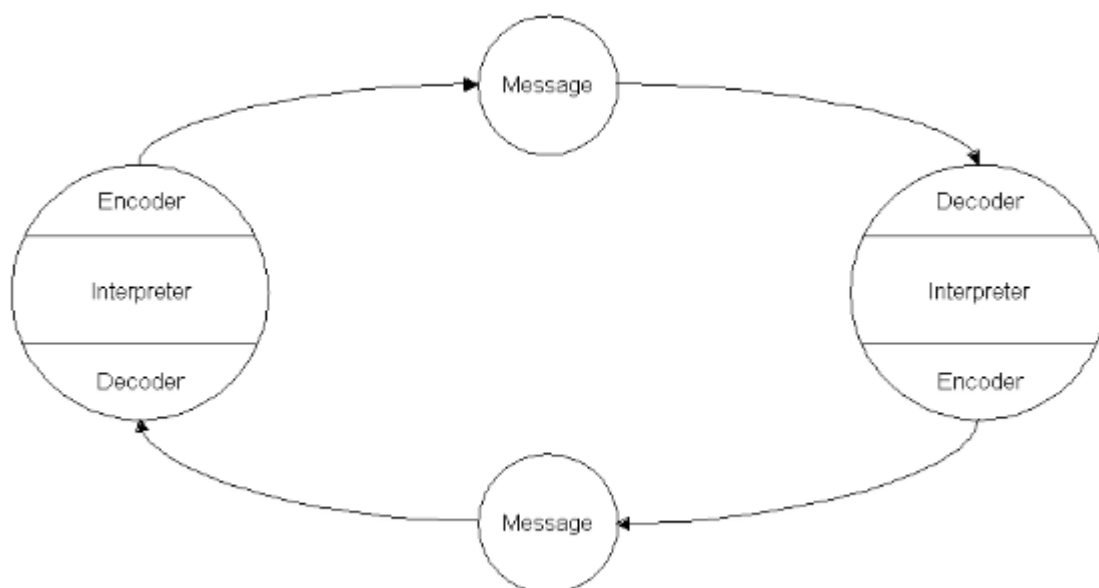
Το μοντέλο (σχήμα 2) αποτελείται από τα εξής πέντε στοιχεία:

1. τον πομπό (sender), ως πηγή της πληροφορίας που παράγει το μήνυμα,
2. τον αναμεταδότη που κωδικοποιεί το μήνυμα ,
3. το κανάλι όπου τα σήματα αναμεταδίδονται κατάλληλα κωδικοποιημένα,
4. τον παραλήπτη που αποκωδικοποιεί το μήνυμα το οποίο έλαβε και
5. τον προορισμό όπου καταλήγει το μήνυμα .
6. τον θόρυβο, δηλαδή οποιαδήποτε παρεμβολή ή ενόχληση στο μήνυμα κατά τη διάρκεια της μετάδοσής του από το κανάλι αναμετάδοσης με αποτέλεσμα την αλλοίωση του μηνύματος που αρχικά αποστέλλεται (Barker, 2011)

2.4 Το Μοντέλο Επικοινωνίας Schramm

Από τη σύνθεση του μοντέλου των Shannon και Weaver με την ενσωμάτωση της ανάδρασης (feedback) προέκυψαν τα αλληλεπιδραστικά μοντέλα επικοινωνίας, όπως αυτό του Wilbur Schramm (1954), ο οποίος μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την γραμμική-μονόδρομη απεικόνιση της επικοινωνίας στην επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης, ως μία συνεχόμενη κυκλική διαδικασία , χωρίς εμφανή χρονικά σημεία, υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο την αμφίδρομη σχέση μεταξύ του αποστολέα και του παραλήπτη (Σχήμα 3). Σύμφωνα με το μοντέλο των Shannon και Weaver, κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης ένα άτομο μπορεί να εναλλάσσει διαδοχικά τους ρόλους του αποστολέα και του αποδέκτη, αλλά δεν μπορεί να εκτελεί ταυτόχρονα και

τους δύο ρόλους, καθώς οι μεταξύ τους απαιτήσεις είναι ασυμβίβαστες (West & Turner, 2007).



Σχήμα 3 Μοντέλο επικοινωνίας Schramm (1954)

Πηγή: <http://arts1091.unsw.wikispaces.net/Wilbur+Schramm>

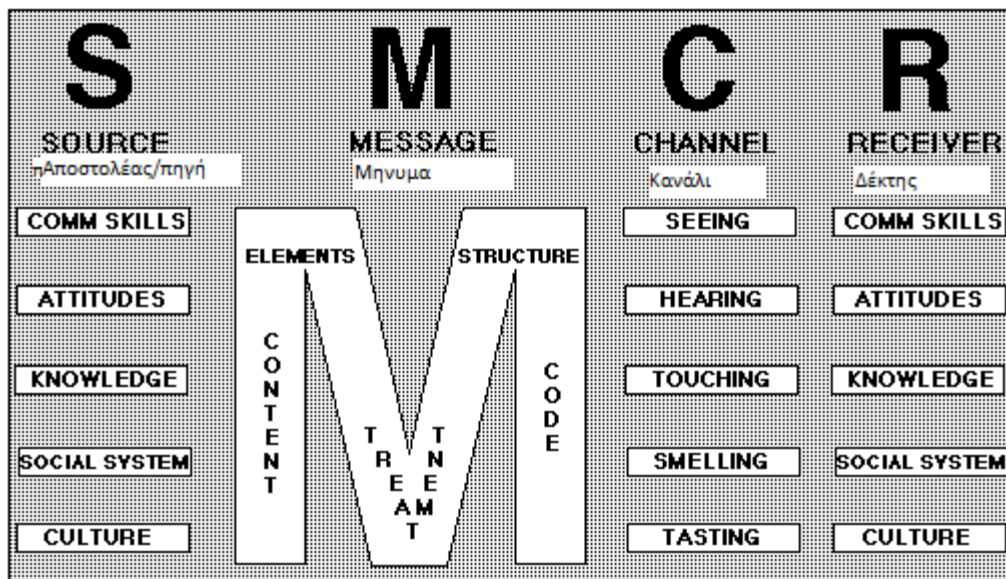
2.5 Το Μοντέλο Επικοινωνίας De Fleur

Ο De Fleur (1966) ανέπτυξε περαιτέρω το μοντέλο των Shannon και Weaver . Ο De Fleur περιέγραψε την διαδικασία, με την οποία ο αναμεταδότης μετατρέπει το «μήνυμα» σε «πληροφορία», η οποία μεταδίδεται μέσω ενός καναλιού. Στη συνέχεια ο δέκτης «αποκωδικοποιεί» την πληροφορία σε «μήνυμα», το οποίο κατά τη διάρκεια του προορισμού μετατρέπεται σε «νόημα». Η ανταπόκριση των δύο μηνυμάτων «ορίζεται» ως επικοινωνία (Σταμάτης, 2005). Στο μοντέλο του ο De Fleur λαμβάνει υπ' όψιν τον ανθρώπινο παράγοντα ως βασικό στοιχείο της αποκωδικοποίησης του μηνύματος σε νόημα και δίνει έμφαση στο μηχανισμό της ανατροφοδότησης (feedback), με αποτέλεσμα να παρέχεται στη πηγή η δυνατότητα να ελέγχει και να προσαρμόζει πιο αποτελεσματικά την πορεία της επικοινωνίας προς τον δέκτη.

2.6 Το Μοντέλο Επικοινωνίας SMCR

Ο David Berlo (1960) επέκτεινε το γραμμικό μοντέλο των Shannon και Weaver(1949) και πρότεινε το «SMCR» Μοντέλο Επικοινωνίας (Sender-Message-Channel- Receiver), το οποίο διαχωρίζει τη διαδικασία της επικοινωνίας σε ξεκάθαρα μέρη και προσθέτει νέους παράγοντες που επηρεάζουν το επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνεται στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση πριν την αποστολή του μηνύματος και πριν τη λήψη του μηνύματος από το δέκτη. Για την περιγραφή της διαδικασίας της επικοινωνίας ο Berlo χρησιμοποιεί τέσσερα κυρίως στοιχεία, τα οποία είναι τα εξής:

ο αποστολέας, το μήνυμα, το κανάλι και ο δέκτης. Κάθε στοιχείο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες.



Εικόνα 4 Μοντέλο επικοινωνίας Berlo

Πηγή: <http://www.managementstudyguide.com/berlo-model-of-communication.htm>

Σύμφωνα με το Μοντέλο επικοινωνίας του Berlo η πηγή (Source) που ονομάζεται αποστολέας μεταφέρει τις πληροφορίες στον δέκτη (Receiver) με τη βοήθεια δεξιοτήτων, επικοινωνίας, στάσης, γνώσης, κοινωνικού συστήματος και κουλτούρας πολιτισμού. Η διαδικασία δημιουργίας του Μηνύματος (Message)

καλείται κωδικοποίηση και οποιοδήποτε μήνυμα πρέπει να περιλαμβάνει περαιτέρω περιεχόμενο, δομή, κώδικα και στοιχεία όπως συνοδευτικές κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις. Το Κανάλι (Channel) αναφέρεται στο μέσο, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο διοχετεύονται οι πληροφορίες από τον αποστολέα στον δέκτη και οι τρόποι αυτοί είναι η ακρόαση, η δοκιμασία, η οσμή, ή όραση και η αφή. Οι πέντε αισθήσεις είναι τα κανάλια που βοηθούν τα άτομα να επικοινωνούν μεταξύ τους. Όταν, λοιπόν, το μήνυμα φτάσει στον δέκτη, προσπαθεί να καταλάβει αυτό που πραγματικά θέλει να μεταδώσει ο ακροατής και στη συνέχεια απαντά με τον ανάλογο τρόπο, πραγματοποιώντας, έτσι, την αποκωδικοποίηση.

2.7 Το Μοντέλο Επικοινωνίας Walzawick

Το 1971 ο Walzlawick και οι συνεργάτες του επεξεργάστηκαν ένα μοντέλο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη επικοινωνία παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο Watzlawick στη θεωρία του σχετικά με την επικοινωνία, γνωστή ως "Αλληλεπίδραση" θεωρεί την επικοινωνία αναπόφευκτη. Σύμφωνα με αυτή, κανένας δεν μπορεί να ισχυρίζεται ότι δεν επικοινωνεί, γιατί κάθε συμπεριφορά είναι μια μορφή επικοινωνίας. Η επικοινωνία περιλαμβάνει, εκτός από την απλή έννοια των λέξεων πολλές άλλες πληροφορίες. Αυτές οι πληροφορίες βασίζονται στον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής θέλει να γίνει κατανοητός και στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος βλέπει τη σχέση του με τον παραλήπτη των πληροφοριών. Τέλος, ο Walzlawick αναφέρεται στην επιλεκτική αντίληψη της σειράς των επιμέρους γεγονότων (δηλαδή στις επικοινωνιακές στιγμές) που συνθέτουν την επικοινωνία, καθώς θεωρεί ότι κατά την επικοινωνία ο καθένας επιμένει στην δική του οπτική των γεγονότων και ότι τόσο ο αποστολέας όσο και ο παραλήπτης της πληροφορίας ερμηνεύουν τη δική τους συμπεριφορά κατά την επικοινωνία ως απλή αντίδραση στη συμπεριφορά του άλλου (Watzlawick et al.,1971).

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

3.1 Η εξέλιξη της επικοινωνίας

Μετά την ανακάλυψη του ηλεκτρισμού στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και την γρήγορη εξέλιξη των επιστημών, της τεχνολογίας και του εμπορίου δημιουργήθηκαν νέες ανάγκες για την διαχείριση της γνώσης και της ανταλλαγής πληροφοριών (Μπαντιμαρούδης,2006). Η εξάπλωση του διαδικτύου και η ταυτόχρονη ευρεία χρήση των υπολογιστών δημιούργησε νέες ανάγκες διαχείρισης της πληροφορίας, η οποία συγκεντρωνόταν σε βαθμό πρωτόγνωρο για τα δεδομένα της ανθρωπότητας. Σύγχρονοι θεωρητικοί της επικοινωνίας αναγνωρίζουν τον Mc Luhan ως προφήτη της ψηφιακής δικτύωσης, καθώς περιέγραψε τα μέσα ως προεκτάσεις των πέντε ανθρώπινων αισθήσεων και αρνήθηκε να τα διαχωρίσει από τα μηνύματα.

Η σημερινή πραγματικότητα της απόλυτης δικτύωσης αποτελεί επιβεβαίωση των απόψεών του Mc Luhan. Σύμφωνα με τον McQuail (2001), η «αφθονία» της πληροφορίας και των μέσων αποτελεί τη συνέπεια της επικοινωνιακής επανάστασης, η οποία οφείλεται κυρίως στην τεράστια και ταχύτατη ανάπτυξη της παραγωγικότητας, η οποία αποτελεί επακόλουθο της σμίκρυνσης και της ανάπτυξης των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Για τον ίδιο ο όγκος αυτός των πληροφοριών προκαλεί στον δέκτη δυσκολίες ως προς τη διαχείρισή τους και αυξάνει το κόστος, όσον αφορά στην επεξεργασία και την αποθήκευσή τους. Το χάσμα ανάμεσα στην προσφορά και στη ζήτηση μπορεί να εξηγήσει το γεγονός ότι η κοινωνία της πληροφορίας δεν ταυτίζεται με την ενημερωμένη κοινωνία, η οποία προϋποθέτει περισσότερα κίνητρα και καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων (Μπαντιμαρούδης, 2006).

3.2 Η θέση της επικοινωνίας στην πυραμίδα του Maslow

Η ανάγκη για επικοινωνία, βέβαια, αποτελούσε πάντα χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους και άρα υπάρχει «φύση» σε κάθε ανθρώπινο «ον», επιζητώντας να πραγματοποιηθεί με κάθε δυνατό τρόπο και κάθε πρόσφορο σωματικό μέσο (Heyes, 1998). Σύμφωνα με την πυραμίδα του A. Maslow στη θεωρία των

«Ανθρωπίνων αναγκών» η επικοινωνία και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στάδιο στη βαθμίδα των προτεραιοτήτων που θέτουν τα άτομα για την ικανοποίησή τους. Μετά, λοιπόν, από τις βιολογικές ανάγκες συντήρησης και την ανάγκη για στέγη και ασφάλεια ακολουθεί η ανάγκη για δημιουργία κοινωνικής επαφής, για αγάπη και για την αίσθηση του «ανήκειν» κάπου. Έτσι, αυτή η βαθμίδα της επικοινωνίας αποτελεί το εφαλτήριο για την κατάκτηση των δύο επόμενων βαθμίδων, της αυτοεκτίμησης με αντάλλαγμα την κοινωνική αναγνώριση και της αυτοπραγμάτωσης, δηλαδή της προσωπικής ολοκλήρωσης (Georges, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1998· Κοντονή, 2011).

3.3 Η σημασία της Επικοινωνίας

Η σημασία που δίνεται στην επικοινωνία από διάφορους θεωρητικούς της οργανωτικής συμπεριφοράς είναι ανάλογη με την άποψή τους σε θέματα που σχετίζονται με τη δομική διαδικασία των «ομάδων». Στην πραγματικότητα η επικοινωνία δεν είναι μόνο στοιχείο της διοίκησης, αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της ζωής του ανθρώπου και όπως επισημαίνει και η Satir (1989), η επικοινωνία είναι μια τεράστια ομπρέλα που επηρεάζει όλα όσα συμβαίνουν ανάμεσα στους ανθρώπους μέσω της πολύπλοκης διεργασίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των ανθρώπων, μέσω των οποίων δημιουργούν, καλλιεργούν και εξελίσσουν τις σχέσεις τους.

Η επικοινωνία έχει άμεση σχέση με τη συμπεριφορά, προϋποθέτοντας έτσι το κοινωνικό σύνολο. Γίνεται άμεσα αντιληπτό λοιπόν, ότι είναι απαραίτητη προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις αποτελεσματικά., καθώς και να αποφεύγονται δυσμενείς καταστάσεις. Η σημασία του συστήματος της επικοινωνίας στον κοινωνικό τομέα συμβάλλει στην αναγνώριση σημαντικών ζητημάτων και στην εύρεση κοινού τόπου εργασίας και οικοδόμησης αίσθησης ταυτότητας και ενότητας (Fraser & Villet, 1994). Σήμερα, η επικοινωνία αναγνωρίζεται ομόφωνα ως «το κλειδί για την οργάνωση την αριστεία και την αποτελεσματικότητα». (Grunig, 2002) και ο ρόλος της μπορεί να συνοψιστεί ως εξής:

1 Συμβάλλει στην ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ των, ώστε να επιτυγχάνεται μια συνεργατική δράση.

2 Λειτουργεί ως μέσο προγραμματισμού συντονισμού και οργάνωσης ενώ ταυτόχρονα παρακινεί μέσω της ενθάρρυνσης και κατευθύνει την ανάληψη δράσεων σε προγραμματισμένες εργασίες.

3 Είναι ρυθμιστικός παράγοντας στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων των μελών μίας ομάδας που στοχεύουν στην επιρροή της συμπεριφοράς.

4 Βοηθά στον προσανατολισμό των ανθρώπων στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα την σωστή προσαρμογή τους, η οποία συμβάλλει στην απόκτηση προοπτικής και τον εντοπισμό εναλλακτικών τρόπων δράσης.

5 Λειτουργεί ως συντελεστής δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος και βοηθάει στην εκπλήρωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, τόσο εντός, όσο και εκτός εργασίας. (Berlo, 1960).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Σύγχρονες Θεωρίες

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα ανοιχτό σύστημα, γιατί λειτουργεί σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, όπου ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας, καθώς η αποτελεσματική της εκδοχή αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την εξασφάλιση την εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού οργανισμού.

Κάθε σχολική μονάδα, βέβαια, δημιουργείται προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, όπως είναι η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και η μετάδοση γνώσεων και αξιών. Για την πραγμάτωση αυτών των στόχων, όμως, κρίνεται απαραίτητο ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Επομένως, η κατανόηση της επικοινωνίας είναι ουσιαστική για τη μελέτη της λειτουργίας του

σχολείου, αφού ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί το θεμέλιο λίθο όλων των διαπροσωπικών σχέσεων. Στις περιπτώσεις, λοιπόν, που η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών βαίνει καλώς, παρατηρείται η ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος, το οποίο προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005).

Σύμφωνα με σύγχρονους ερευνητές εκπαιδευτικών θεμάτων είναι πλέον παραδεκτό το γεγονός, ότι πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά και τα οποία διαταράσσουν καθοριστικά το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων, οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνιακής διαδικασίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα, η επιλογή των θεμάτων, η στοχοθεσία και η επιλογή των μεθόδων αποτελούν ασφαλώς αποφασιστικούς παράγοντες διδασκαλίας και μάθησης. Παρ' όλη τη σπουδαιότητά τους, όμως, δεν αρκούν για να θεωρηθεί αποτελεσματική η διδασκαλία και αποδοτική η μάθηση, αφού, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τον Dewey η μάθηση είναι μια ενεργητική και αλληλεπιδραστική διαδικασία (Χατζηγεωργίου, 1998).

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Κολιάδης, 1997) θεωρούν απαραίτητες την προσέλευση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού, αλλά και την ενεργό συμμετοχή του και τις σχέσεις συνεργασίας. Σημαντικοί ερευνητές, βέβαια, όπως ο Vygotsky και ο Bruner, θεωρούν σημαντικότερες τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες για την κατασκευή της γνώσης παρά τις ατομικές, και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων (Χατζηγεωργίου, 1998) και εν προκειμένω των μαθητών. Πλέον, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, προτείνεται ένα πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο καλεί τον εκπαιδευτικό να κινητοποιεί τα παιδιά και να ευνοεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Δαφέρμου, Κουλούρου, Μπασαγιάννη, 2006), ώστε να δίνεται βαρύτητα περισσότερο στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην καλλιέργεια θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στην τάξη.

Η φύση των εργασιών και η διδακτική πράξη υλοποιούνται κατά κύριο λόγο μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Γι' αυτό, η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για τις σχολικές μονάδες και οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και απαιτούν περισσότερη πληροφόρηση από τη σχολική οργάνωση.

4.2 Η Λεκτική Επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές

Εκπαίδευση σημαίνει «διδασκαλία, μια πνευματική συνάντηση δασκάλου και μαθητή», από την οποία δημιουργείται μια σχέση επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 1994). Για να υπάρξει αυτή η επικοινωνία, χρειάζεται ο πομπός της διδασκαλίας, ο δάσκαλος, ο αποδέκτης της διδασκαλίας, δηλαδή ο μαθητής και τα «μηνύματα», δηλαδή, τα διδασκόμενα. Η παραπάνω σχέση ανήκει στο ευρύτερο σχήμα της γλωσσικής επικοινωνίας, η οποία δύναται να εξεταστεί από την πλευρά του δημιουργού, του κειμένου και του δέκτη, γεγονός που συναντάται και στην εκπαιδευτική επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 1994).

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο. Στη σχολική τάξη αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας με ορισμένο περιεχόμενο και στόχους (Ευαγγελόπουλος, 1998) και με ισχυρότερο στοιχείο αλληλεπίδρασης το λόγο, ο οποίος καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται. Τα στοιχεία που συνθέτουν την λεκτική επικοινωνία είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ο βαθμός ωριμότητας των μαθητών και η φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων (Κωνσταντίνου, 2004).

Ο Flanders N. (1970), δημιούργησε ένα σύστημα παρατήρησης και ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη (F.I.A.C), όπου τα λεκτικά σήματα αναφέρονται στο λόγο του εκπαιδευτικού, στο λόγο των μαθητών, στη σιωπή και τη σύγχυση. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με βάση το σύστημα παρατήρησης του Flanders, έδειξαν ότι στη σχολική τάξη το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου της λεκτικής επικοινωνίας καλύπτει ο εκπαιδευτικός (Ευσταθίου -Καραγεωργάκη, 1985. Ευαγγελόπουλος, 1998), ο οποίος κατευθύνει τη σκέψη και την δράση των μαθητών μέσα από έναν τυποποιημένο μονόλογο. Υπεύθυνοι γι' αυτή τη μορφή επικοινωνιακής δομής είναι ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας, η τεράστια ύλη που πρέπει να καλυφθεί καθώς και η διασπορά του εκπαιδευτικού στο σύνολο των μαθητών του (Morrison & McIntyre, 1975).

Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές περιέχουν. Επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει όταν ο εκπαιδευτικός τονίζει στους μαθητές του τις λανθασμένες ενέργειές τους, αντί να προσδιορίζει πως αισθάνεται ο ίδιος από το

αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών. Το περιεχόμενο μιας λεκτικής διατύπωσης επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις του ύψους, της έντασης και της χροιάς της φωνής του ομιλητή. Έχει αποδειχθεί ότι, η πολύ δυνατή φωνή του εκπαιδευτικού δείχνει έλλειψη αυτοελέγχου καθώς και ψυχική ένταση, η αδύνατη και σιγανή φανερώνει επιφυλακτικότητα και ανασφάλεια, η βαθιά φωνή εξωτερικεύει άνεση και διάθεση για ανάπτυξη ευχάριστου κλίματος, η απαλή φωνή εκφράζει οικειότητα, ενώ η ψιλή φωνή προκαλεί στους μαθητές εκνευρισμό, γέλιο και σε ορισμένες περιπτώσεις άγχος.

Έτσι, με τον τόνο τη φωνής του ο εκπαιδευτικός εκφράζει, χωρίς να το συνειδητοποιεί, την ευγένεια, την ειρωνεία, την τάση για κυριαρχία ή και το δισταγμό (Αναγνωστοπούλου, 2005). Ακόμα, ανάλογα με τη συγκίνηση του λόγου του εκπαιδευτικού, υπάρχουν προσωδιακές μελωδικές διακρίσεις των φωνημάτων. Αν απουσιάζει η συγκίνηση, η φωνή δεν είναι γνήσια και αυθόρμητη και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συλλάβουν την επιτήδευσή της. Όσο πιο έντονη είναι η συγκινησιακή φόρτιση του εκπαιδευτικού, τόσο πιο έντονα μεταφράζεται στη φωνητική συμπεριφορά του. Έτσι, όταν ο εκπαιδευτικός είναι χαρούμενος, μιλά γρήγορα, όταν είναι οργισμένος μιλά πυκνά και σφοδρά, όταν δίνει συμβουλές μιλά βαριά και σεμνά και όταν δίνει εντολές μιλά δυνατά και κατηγορηματικά (Θρασυβούλου, 1985).

4.3 Η μη Λεκτική Επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές

Η λεκτική επικοινωνία, σαφώς, συμπληρώνει τη μη λεκτική ακριβώς, γιατί κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας τα μη λεκτικά σήματα υπερτερούν σημαντικά (Σταμάτης, 2005). Στη δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά και αποφασιστικά η μη λεκτική επικοινωνία (Κοντάκος, Πολεμκός, 2000), η οποία αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη πτυχή της γενικότερης επικοινωνιακής ικανότητας του ανθρώπου.

Μελετητές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1997) υποστηρίζουν ότι μόνο ένα πολύ μικρό μέρος της συνολικής επικοινωνίας γίνεται μέσω του λόγου, ενώ κατά το μεγαλύτερο μέρος της η επικοινωνία γίνεται μέσω της μη λεκτικής οδού, από άλλα κανάλια, όπως το σώμα, η φωνή και ο χώρος. Μη λεκτικά σήματα εκπέμπουν η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο

τόνος της φωνής, ο ρυθμός του λόγου, η σιωπή, αλλά και το περιβάλλον επικοινωνίας. Καθώς η μη λεκτική επικοινωνία είναι αυθόρμητη και ο αυτοέλεγχος περιορισμένος, αποκαλύπτονται πτυχές της προσωπικότητας, κρυμμένα συναισθήματα και κίνητρα, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα, επειδή ο συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης γίνεται αντιληπτός ως πιο ειλικρινής (Βρεττός, 1994). Ο ρόλος, επομένως, της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι ο πιο καθοριστικός για την επικοινωνία. Σύμφωνα με το Freud «όσα συναισθήματα ο άνθρωπος δεν εκφράζει λεκτικά, τα αποκαλύπτει με τη μη λεκτική του συμπεριφορά» (Κοντάκος, Πολεμκός, 2000), ενώ σύμφωνα με τον Wainwright (1992), το 90% της διαπροσωπικής επικοινωνίας διεξάγεται μέσω της μη λεκτικής οδού.

Στο χώρο της Εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές χρησιμοποιούν στις συναλλαγές τους τα μη λεκτικά μηνύματα, μέσω των οποίων διαχέονται στην τάξη οι μεταπτώσεις της συγκίνησης και της παρόθησης του καθενός, ώστε να γίνεται πιο έντονη η επικοινωνία τους, με άμεση αντανάκλαση στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η μη λεκτική συμπεριφορά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ή αγνοούν την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά τους στη συμπεριφορά των μαθητών (Βρεττός, 1994).

Η ικανότητα και η επιτυχία αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών. Με τη πάροδο της ηλικίας, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα να ερμηνεύουν τη μη λεκτική επικοινωνία. Έτσι, μαθητές μικρής ηλικίας δεν καταφέρνουν να αποκωδικοποιούν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας.

Το είδος της οπτικής επαφής του εκπαιδευτικού και των μαθητών δείχνει τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Αυτό που αναζητούν οι μαθητές είναι κυρίως το πρόσωπο του δασκάλου τους, προκειμένου να το «διαβάσουν» και να κατανοήσουν τη στάση του απέναντι στον καθένα τους (Θρασυβούλου, 1985). Με βάση τα στοιχεία μιας έρευνας (Βρεττός (1994), η εσωτερική θέρμη που εκπέμπει το χαμόγελο του εκπαιδευτικού, ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές και επηρεάζει θετικά τη στάση τους απέναντι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αντίθετα, η συνοφρύωση και η έλλειψη χαμόγελου φανερώνουν δυσαρέσκεια και διαταράσσουν τις αλληλεπιδράσεις. Όσον αφορά τις χειρονομίες, οι κινήσεις των χεριών του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό του για τη διδασκαλία, με

αποτέλεσμα να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών του ή να δηλώνουν ότι το μάθημα και η επαφή που έχει με τους μαθητές του, τού προκαλούν ανία.

Σύμφωνα με τον Hesler (1972) οι εκπαιδευτικοί, που κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κινούνται ανάμεσα στους μαθητές θεωρούνται από αυτούς, ως περισσότερο φιλικό και αποτελεσματικό σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που κάθονται στην έδρα, στέκονται πλάγια ή στο πίσω μέρος της αίθουσας, ενώ σύμφωνα με έρευνα, όταν το σώμα του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία είναι «βουβό», το πρόσωπο ανέκφραστο και το βλέμμα απλανές, αφενός προκαλεί την ανία και την αδιαφορία των μαθητών και αφετέρου δεν καταφέρνει να καταστήσει κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να παραμένει στη μνήμη των μαθητών για μεγάλο χρονικό διάστημα (Βρεττός, 1994).

Είναι γνωστό από έρευνες (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1997) ότι το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις καλλιεργούνται κυρίως μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία. Η σημασία της κατά τη διδακτική αλληλεπίδραση θεωρείται αναμφισβήτητη και η αξιοποίησή της απολύτως απαραίτητη, αφού μέσα από τη μη λεκτική συμπεριφορά του ο εκπαιδευτικός μπορεί:

- να μεταδίδει στα παιδιά μηνύματα συμπάθειας ή αντιπάθειας, αποδοχής ή απόρριψης, ενίσχυσης ή αμφιβολίας, ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, αλλά και επιδρά στο ενδιαφέρον, στην προσοχή, στα κίνητρα, στις προσδοκίες, στη συμμετοχή και επομένως και στην απόδοση του μαθητή (Βρεττός, 1994)
- να αναιρεί την υποστήριξη που εκφράζει σε λεκτικό επίπεδο, καθώς η μη λεκτική συμπεριφορά θεωρείται πιο αξιόπιστη· επιπλέον, η σύγκρουση λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος, όταν είναι συχνή, δημιουργεί ασαφή διαπροσωπική σχέση και μειώνει την αυτοπεποίθηση και το αυτοσυναίσθημα στο μαθητή
- να λειτουργεί περισσότερο ενισχυτικά απ' ό,τι με τη λεκτική· το χαμόγελο, το επαινετικό βλέμμα και η ενθαρρυντική κίνηση του κεφαλιού είναι ισχυροί ενισχυτές για το παιδί
- να μεταβιβάζει ευκολότερα και τα λεκτικά του μηνύματα ενισχύοντας την «αποτελεσματικότητά» του.

Δυστυχώς, παρά τη σημασία της για την μαθησιακή διαδικασία, η μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ακόμη πολύ περιορισμένη στον ελληνικό χώρο. Βέβαια, οι μη λεκτικές δεξιότητες μπορούν να διδαχτούν, αλλά

πρόκειται για μία χρονοβόρα διαδικασία λόγω της πολυπλοκότητας της μη λεκτικής συμπεριφοράς και της σχέσης της με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Είναι, όμως, γενικά παραδεκτό ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην έκφραση των μη λεκτικών συμπεριφορών οδηγεί σε μια γενικότερη βελτίωση των επικοινωνιακών συνθηκών στη σχολική τάξη, γεγονός που οι εκπαιδευτικοί συνήθως αγνοούν ή δεν συνειδητοποιούν, θεωρώντας ότι είναι σε θέση να ελέγχουν τα μη λεκτικά τους σήματα και να κρύβουν τα συναισθήματά τους, μη λαμβάνοντας υπ' όψιν την ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα μη λεκτικά σήματά τους. Πρόκειται για μία ικανότητα, η οποία κατά ένα μέρος είναι έμφυτη και η οποία εξελίσσεται ανάλογα με την ηλικία, τις εμπειρίες, το φύλο, τις πολιτισμικές και ταξικές διαφορές, τις ατομικές διαφορές στη νοητική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και των κοινωνικών δεξιοτήτων και τελειοποιείται με την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000).

Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, λοιπόν, όταν προκαλεί το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών και συνοδεύει την ομιλία του περιγράφοντας ή υπογραμμίζοντας κάποια σημεία της, συντελεί στην κατανόηση των περιεχομένων της διδασκαλίας (Βρεττός, 1996), αποτελώντας ένα παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά την παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη και συνεπακόλουθα την επίτευξη των στόχων και στην Εκπαίδευση.

4.4 Οι μορφές διδασκαλίας και μάθησης

Το είδος της επικοινωνίας (μονόδρομη - αμφίπλευρη) μέσα στην τάξη συνδέεται στενά και με τις μορφές της διδασκαλίας και μάθησης. Χρησιμοποιώντας ο δάσκαλος τη μονολογική μορφή διδασκαλίας αποτελεί το επίκεντρο της διδασκαλίας και το μονοπώλιο του πομπού, εμποδίζοντας το δέκτη - μαθητή να μεταβληθεί σε πομπό και να εκφρασθεί λεκτικά. Αποτελέσματα της μονόπλευρης αυτής επικοινωνίας είναι τα εξής:

1. Εμποδίζεται η ανάπτυξη και καλλιέργεια της λεκτικής επικοινωνίας
2. Δε λειτουργεί ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης ή ανάδρασης (feed back), καθώς δεν υπάρχουν αναδραστικές πληροφορίες των μαθητών, που διευκολύνουν το δάσκαλο να διαπιστώσει τα αποτελέσματα των μηνυμάτων του, να προβεί σε διορθώσεις και προσαρμογές και να τους οδηγήσει στη δράση.

3. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι χαμηλή, επειδή παρουσιάζονται φαινόμενα όπως η απάθεια, ο φόβος και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Όταν κατά την επικοινωνία χρησιμοποιείται η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας διαπιστώνεται αμφίδρομη κατεύθυνση μηνυμάτων, αλλά ωστόσο επίκεντρο της επικοινωνίας τείνει να είναι και πάλι ο δάσκαλος. Και η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας είναι μετωπική, καθώς οι μαθητές εργάζονται ατομικά και επικοινωνούν μόνο με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συμμαθητές τους αλλά έμμεσα μέσω του εκπαιδευτικού (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Στις μορφές διδασκαλίας, όπου χρησιμοποιείται ο ελεύθερος διάλογος ή η συζήτηση, επίκεντρο της επικοινωνίας είναι οι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργητικά στη διδασκαλία – συζήτηση και στην αναζήτηση των γνώσεων, υποβάλλουν ερωτήσεις, εκφράζουν απόψεις, αμφισβητούν και συζητούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Η επικοινωνία αυτή με βάση το διάλογο - συζήτηση επιτρέπει την ανατροφοδότηση (feed back), καλλιεργεί τις λεκτικές ικανότητες των μαθητών, βοηθά την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα, ικανοποιεί τους μαθητές και συντελεί στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Γενικά το επικοινωνιακό σύστημα μέσα στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, το "στιλ" της εξουσίας ή αυθεντίας του και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Θρασυβούλου, 1985).

Η συνεργατική μορφή διδασκαλίας ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες μορφές διδασκαλίας, γιατί ο εκπαιδευτικός ξεκινά από τις ανάγκες των μαθητών του, τις οποίες προσπαθεί να ενσωματώσει στο διδακτικό του πρόγραμμα. Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας αρχικά, καθορίζεται ο κοινός σκοπός και οι δραστηριότητες των συμμετεχόντων και έπειτα γίνεται καταμερισμός των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έτσι, οι σχολικές τάξεις «μεταμορφώνονται» σε κοινότητες μαθητών, όπου αυτοί έχουν ευκαιρίες να συνεργάζονται σε διάφορες ομάδες, να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα και ταυτόχρονα να αναπτύσσονται σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Η συνεργασία αποτελεί έναν μηχανισμό που μετατρέπει τις σχολικές τάξεις σε μαθησιακές κοινότητες, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητών αποτελεί το κύριο γνώρισμά τους. Για να γίνει, όμως, αυτό πράξη, ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός θετικού

κλίματος, καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

4.5 Το περιβάλλον της τάξης

Το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να παρεμποδίζει ή να ευνοεί την επικοινωνιακή διαδικασία (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000). Η οργάνωση του χώρου, τα χρώματα, η ακουστική, ο φωτισμός, η γενικότερη ατμόσφαιρα της τάξης, ακόμη και οι μυρωδιές του περιβάλλοντος είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μαθητών. Το περιβάλλον μπορεί να προκαλεί διέγερση ή χαλάρωση, ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, ενθάρρυνση για δημιουργία τυπικών ή διαπροσωπικών σχέσεων. Υλικά όπως το ξύλο, ζεστά χρώματα και ο όχι πολύ έντονος φωτισμός, ο διακριτικός αρωματισμός δημιουργούν ζεστασιά στο χώρο, χαλάρωση και θετική προδιάθεση για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την επικοινωνία (Γερμανός, 1999).

Μια τάξη ακατάστατη προκαλεί αναστάτωση και ανησυχία, ενώ μια περιποιημένη και τακτοποιημένη τάξη ηρεμία και σιγουριά. Το περιοριστικό περιβάλλον προκαλεί μεγάλη υπερδιέγερση σε όλους. Η διάταξη των επίπλων στην τάξη ή το πλήθος των παιδιών μπορεί να μειώνουν την ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο και να δημιουργούν έλλειψη άνεσης και αίσθηση περιορισμού στους μαθητές (Κογκούλης, 2004).

4.6 Η διάταξη των καθισμάτων στην αίθουσα

Σύμφωνα με μελέτες η διάταξη των καθισμάτων στην τάξη δύναται να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό την προσοχή και την απόδοση των μαθητών και ιδιαίτερα των αδύναμων. Η εφαρμογή των αρχών του «θεραπευτικού περιβάλλοντος» (Χατζηγεωργίου – Μιχαηλίδη, 1997) στη διάταξη των καθισμάτων στην τάξη μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη της συνεργασίας. Η

αντιμέτωπη διάταξη των θέσεων εργασίας των μαθητών σε μακριές σειρές ευνοεί την ανταγωνιστικότητα, ενώ ο σχηματισμός γωνιών μεταξύ τους προωθεί τη συνεργασία. Η κυκλική ή ημικυκλική διάταξη του χώρου είναι κατάλληλη για τη συζήτηση, τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων δημιουργεί ίσες ευκαιρίες επικοινωνιακής συμμετοχής και αισθήματα ενότητας και ισότητας. Η τετράγωνη διάταξη των θέσεων στη γωνιά της συζήτησης, αποτελεί συχνό φαινόμενο σε μικρούς ηλικιακά μαθητές και μεταβιβάζει επίσης μηνύματα ισότητας και συνεργασίας, αλλά όχι ενότητας (Κουρταλίδης, 1980).

4.7 Η έννοια της ενεργητικής ακρόασης και οι «συνιστώσες» της

Έρευνες από τον χώρο της ανθρωπιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση έχουν δείξει ότι παρεμβάσεις εκπαιδευτικών που στηρίζονται στις διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες που προτείνονται στο πλαίσιο της ενεργητικής ακρόασης έχουν θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την επίδοση και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης 2003). Οι αρχές και δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης, όπως αναπτύχθηκαν από τον C. Rogers (1967), θεωρούνται ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο, προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης των ορίων. Περιλαμβάνει δεξιότητες λεκτικές και μη λεκτικές και επικεντρώνεται εξίσου στον τρόπο που ακούει κάποιος τον συνομιλητή, στον τρόπο που προσπαθεί να τον κατανοήσει αλλά και στον τρόπο που απευθύνεται, εκφράζεται προς αυτόν. Οι βασικές αρχές της είναι η προσοχή και παρατηρητικότητα (προσεκτική παρακολούθηση), η γνησιότητα, η αποδοχή άνευ όρων και η ενσυναίσθηση (Aspy&Roebuck 1983, Rogers 1983).

Η ενεργητική ακρόαση, ως μέθοδος επικοινωνίας, προέρχεται από τον χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται πλέον και στην εκπαίδευση. Αποτελεί μια μέθοδο επικοινωνίας, η οποία εφαρμόζεται σε διαπροσωπικό ή ομαδικό επίπεδο και έχει στόχο την ενίσχυση και τη διευκόλυνση της προσωπικής επαφής, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και τη σαφέστερη κατανόηση του ομιλητή. Η προσέγγιση αυτή πραγματοποιήθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers (1967), ο οποίος εστίασε περισσότερο στον τρόπο που

επιλέγει κανείς να ακούσει το συνομιλητή του ή και να παρέμβει σε οποιαδήποτε συνθήκη επικοινωνίας και συνίσταται σε συγκεκριμένες δεξιότητες ή στάσεις του ακροατή που επιδρούν ευεργετικά και βοηθούν στην αντιμετώπιση προσωπικών ή διαπροσωπικών δυσκολιών. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της στάσης αυτής είναι η διευκόλυνση στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, διότι ο συνομιλητής επικεντρώνεται στο άτομο που θα μιλήσει και το βοηθά να αναπτύξει το θέμα που το ενδιαφέρει με τον τρόπο που επιθυμεί, δείχνοντας προσοχή, αποδοχή, παρατηρητικότητα, γνησιότητα και ενσυναίσθηση (Ivey et. al. 1996).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης στον χώρο της εκπαίδευσης και δείχνουν ενδιαφέρον, φροντίδα, συναισθηματική κατανόηση, σεβασμό, αποδοχή και ενσυναίσθηση ως προς τους μαθητές τους αναπτύσσουν θετικότερες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους (Aspy&Roebuck 1983, Rogers 1983) και ακολούθως οι Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης (2003), στην ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, λόγω αυτής της συνολικής αποδοχής τους από τους καθηγητές τους, διαμορφώνουν τελικά θετικότερη αυτοαντίληψη, καταλληλότερη συμπεριφορά, λιγότερες απουσίες, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, μείωση βανδαλισμών σε βάρος της σχολικής ιδιοκτησίας, αύξηση της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ανάπτυξη του αυθορμητισμού και χρήση υψηλών γνωστικών επιπέδων προς θετική έκπληξη όλων.

Βάση, λοιπόν της συγκεκριμένης μεθόδου της ενεργητικής ακρόασης, πολύ σημαντικές παράμετροι στη διαδικασία της επικοινωνίας αποτελούν η προσοχή και η παρατηρητικότητα, οι οποίες αφορούν και τη μη λεκτική στάση και τη λεκτική επικοινωνία και απαιτούν τη διατήρηση της οπτικής επαφής καθ' όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας, καθώς και την ενθάρρυνση για περαιτέρω επικοινωνία με τον συνομιλητή. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η προσαρμογή στη σωματική στάση και τον τόνο της φωνής του συνομιλητή, αποφεύγοντας μια στάση υπερβολικής άνεσης και αυτοπεποίθησης και η διατήρηση της συνομιλίας στο θέμα και στο πλαίσιο του θέματος της συζήτησης, χωρίς διακοπές και άσχετες ερωτήσεις. Φυσικά, είναι συνετό να μην εκφράζονται προσωπικές σκέψεις και εμπειρίες σχετικά με το θέμα συζήτησης, γιατί τότε από ακροατής μετατρέπεται κανείς σε ομιλητή και ακυρώνει τη θέση του συνομιλητή του (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983).

Η αποδοχή άνευ όρων και η γνησιότητα του ακροατή οπωσδήποτε αποτελούν μια συναισθηματική στάση, η οποία επηρεάζει κυρίως την ψυχολογική θέση του ακροατή. Στην επικοινωνία αυτό εκφράζεται με την απουσία κριτικής, γεγονός που επιδρά καθοριστικά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των προσώπων που εμπλέκονται στην επικοινωνία, ευνοώντας την ειλικρινή έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων. Είναι, ίσως, σημαντικό να θυμάται κανείς ότι για να μπορέσει να μιλήσει χρειάζεται απαραίτητα την παρουσία κάποιου, ο οποίος ενδεχομένως ενδιαφέρεται πραγματικά να τον ακούσει με ενδιαφέρον, χωρίς να τον κρίνει. Εντούτοις, η απουσία κριτικής δε σημαίνει έλλειψη διαφωνίας, καθώς αυτή είναι δυνατό να εκφράζεται ως μια προσωπική θέση, χωρίς να αντιπαραβάλλεται με τη θέση του συνομιλητή ή να πρέπει κάποιος να την οικειοποιηθεί (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983).

Η γνησιότητα αφορά στην επαφή του ακροατή με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Είναι πολύ σημαντική παράμετρος, γιατί, μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας μπορεί να τα αναγνωρίσει ως διαφορετικά, επιτρέποντάς του την αποδοχή του συνομιλητή του. Συχνά, οι νέες ιδέες που προκύπτουν μέσα από την επικοινωνία δημιουργούν την ανάγκη για την έκφραση και προσωπικών απόψεων, προκαλώντας την παρεμπόδιση της συνομιλίας. Φυσικά, οι προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματα είναι θεμιτό να εκφράζονται, με την προϋπόθεση, βέβαια, να πραγματοποιούνται τον κατάλληλο χρόνο και χωρίς τη διακοπή της επικοινωνίας (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983). Στις ίδιες αρχές κινείται και η ενσυναίσθηση. Ο όρος προέρχεται από το ρήμα «εμπάσχω» που σημαίνει ζώ, στη συναισθηματική θέση του άλλου και η στάση αυτή εκφράζεται με την επικέντρωση, την κατανόηση και την ανάπλαση των λεγομένων (Rogers, 1967).

Η επικέντρωση επιτυγχάνεται με την προσοχή και την παρατηρητικότητα, δηλαδή, με την κατανόηση των εμπειριών του συνομιλητή και όχι μόνο των λεγομένων του. Σε αυτή την περίπτωση ο ακροατής δεν κρατά μια στάση αξιολόγησης, κριτικής ή σύγκρισης με τον εαυτό του, αλλά το αντιλαμβάνεται μέσα στο πλαίσιο αποδοχής του συνομιλητή του ως διαφορετικού και ιδιαίτερου ατόμου, συναισθανόμενος, χωρίς να ταυτίζεται μαζί του. Φυσικά, δεν εξαφανίζονται οι προσωπικές του σκέψεις και τα συναισθήματα, αλλά μέσω της γνησιότητας μπορεί να διακρίνει τις σκέψεις του συνομιλητή του και τους λόγους που τον οδήγησαν σε αυτές, χωρίς να υιοθετεί αυτό

το συναίσθημα ή την άποψη ως δική του και χωρίς, επομένως, να ταυτίζεται με αυτές (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983) .

Ανάπλαση είναι η διαδικασία της λεκτικής παρέμβασης, με σκοπό τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και έχει στόχο την επιβεβαίωση της ενσυναίσθησης του ομιλητή για το συνομιλητή του και την αίσθηση ότι ο συνομιλητής έχει κατανοήσει όσα του έχουν επισημανθεί. Η ανάπλαση γίνεται συνήθως α) με επανάληψη των λεγομένων, τονίζοντας τις σημαντικότερες φράσεις από όσες άκουσε, ώστε να ανατροφοδοτεί τον ομιλητή του, β) με τη σύνθεση περιεχομένου, ανακεφαλαιώνοντας και δίνοντας έμφαση στα ουσιαστικότερα σημεία, ώστε να ελέγχει απλά την κατανόηση των λεγομένων και γ) με την ανάπλαση ή αντανάκλαση συναισθημάτων, μεταφέροντας λεκτικά τα συναισθήματα, ώστε να ελέγχει την κατανόηση των συναισθημάτων του από το συνομιλητή του (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983).

Η ενεργητική ακρόαση, λοιπόν, λειτουργεί βοηθητικά στη διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς δίνει έμφαση στον σεβασμό των απόψεων και την αναγνώριση των επιτευγμάτων του άλλου, στην αποσαφήνιση των προσωπικών ορίων του ατόμου, στη διαχείριση της διαφωνίας χωρίς να ταυτίζεται αυτή με σύγκρουση, στην αλληλοϋποστήριξη, την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης, εφόσον ο λόγος που αναπτύσσεται είναι προσωπικός, τον ποιοτικό και ποσοτικό επικοινωνιακό συντονισμό και φυσικά, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ των μελών. Τα κλειδιά, επομένως, για τις αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης είναι: η ανοιχτή ακρόαση του συνομιλητή χωρίς διακοπές, η απόλυτη προσοχή σε αυτόν κι όχι στα εμπλεκόμενα ενοχλητικά στοιχεία (θόρυβος), η καθυστέρηση εκτίμησης μέχρι να ολοκληρώσει ο συνομιλητής, η διατήρηση της προσοχής μέσα από τη συμφωνία των μη λεκτικών στοιχείων (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις χεριών κλπ) με το κεντρικό θέμα συζήτησης και η δημιουργία διευκρινιστικών ερωτήσεων που βοηθούν στη συνοχή της συνομιλίας και τη συνεκτικότητά της (Rogers, 1967).

Η αποτελεσματική επικοινωνία, λοιπόν, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών και πραγματοποιείται μέσω των επιμέρους διεργασιών της, δηλαδή την ενεργητική ακρόαση, εμπεριέχοντας την κατανόηση των άλλων και την αναγνώριση των επιτευγμάτων τους, την υποστήριξη της διαφορετικότητας, την αποδοχή της έκφρασης σημαντικών

αποφάσεων, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση στη λήψη αποφάσεων και την αποφυγή συγκρούσεων και φυσικά τον ποιοτικό επικοινωνιακό συντονισμό για την επιτυχία της διδασκαλίας (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983).

4.8 Η «Συναισθηματική νοημοσύνη» του εκπαιδευτικού»

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των αρχών και των δεξιοτήτων της «ενεργητικής ακρόασης» είναι η ανάπτυξη ή βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του εκπαιδευτικού. Πρόκειται, βέβαια, για μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται συν τω χρόνω. Την πολύτιμη αυτή ικανότητα είναι απαραίτητο να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός - με την υποστήριξη της διεύθυνσης - μέσω ομαδικών εργασιών και σεμιναρίων ή ατομικών συνεδριών, ώστε να μπορέσει να απαλλαγεί από το εργασιακό άγχος και να αναπτύξει τις δεξιότητες που θα τον οδηγήσουν στην απόκτηση υγιών σχέσεων με τους μαθητές και στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου του (Bradberry & Greaves, 2003).

Στο βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ» (1995) ο Goleman αναφέρθηκε στη “νοημοσύνη της καρδιάς” και κατονόμασε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του» προτείνοντας πέντε συναισθηματικές δεξιότητες: α) την αυτοεπίγνωση (self-awareness), η οποία αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, δηλαδή την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση, β) τον αυτοέλεγχο (self-regulation), ο οποίος αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, δηλαδή την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα, γ) τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation), δηλαδή την τάση προς επίτευξη στόχων, τη δέσμευση, την πρωτοβουλία και την αισιοδοξία, δ) την ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή την ικανότητα κατανόησης των άλλων, την ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων και το σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας και ε) τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills), δηλαδή τις δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης, όσον αφορά την αλλαγή, τον χειρισμό

διαφωνιών, την καλλιέργεια δεσμών, τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Goleman, 1998).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Goleman η αυτεπίγνωση έχει σχέση με την αναγνώριση των συναισθημάτων, των σκέψεων, των αναγκών, των τάσεων και των συνηθισμένων αντιδράσεων απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα, προκλήσεις ή άτομα. Επίσης συνδέεται με την αποδοχή των δυνάμεων, των αδυναμιών και των αρμοδιοτήτων κάποιου και με την αυτοπεποίθηση να πετύχει στον τομέα καθηκόντων που δραστηριοποιείται και χωρίζεται περαιτέρω στην συναισθηματική αυτογνωσία, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση (Boyatzis & Goleman, 1999). Ο καταλληλότερος τρόπος κατανόησης αυτών των συναισθημάτων είναι η προσεχτική παρατήρησή τους, καθώς με αυτό τον τρόπο αποκαλύπτεται η προέλευση και ο λόγος ύπαρξής τους. Απαραίτητη, βέβαια, είναι η συνειδητοποίηση ότι τα συναισθήματα έχουν πάντα ένα συγκεκριμένο λόγο ύπαρξης, καθώς πρόκειται για αντιδράσεις στις εμπειρίες της ζωής του κάθε ατόμου και οι καταστάσεις που δημιουργούν έντονα συναισθήματα απαιτούν πάντα περισσότερη σκέψη και παρατήρηση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων, ώστε να οδηγούν στη γνώση του εγώ και στην προσωπική ανάπτυξη (Goleman, 1998).

Η αυτοδιαχείριση αναφέρεται στην ικανότητα να διαχειρίζεται το άτομο τον εσωτερικό του κόσμο, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις του και σχετίζεται με τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα, την επίτευξη προσανατολισμού, την ανάληψη πρωτοβουλίας (Boyatzis & Goleman, 1999), τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος, την προώθηση ελεύθερων ιδεών, τη διατήρηση των ανοιχτών γραμμών επικοινωνίας (Caruso & Wolfe, 2001), καθώς και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Gardner & Stough, 2002). Με την αυτοδιαχείριση το άτομο αποφεύγει να παρασυρθεί από τα συναισθήματά του και καταφέρνει να διαχειριστεί το θυμό του και να μην τον εκφράσει - σε περίπτωση αδικίας, περιμένοντας να περάσει πρώτα η συγκινησιακή φόρτιση που το κατακλύζει, ώστε στη συνέχεια να επιλέξει ψύχραιμα την αντίδραση που θεωρεί πιο αποτελεσματική.

Κοινωνική επίγνωση ή Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφέρεται ανάλογα, καθώς στη διαπροσωπική επικοινωνία και στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις

σημειώνεται επιτυχία όταν λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις όλων των πλευρών. Με τον τρόπο αυτό γίνονται αντιληπτά το συναισθήματα των μελών της ομάδας και μπορούν να κατευθυνθούν προς όφελός της, αποφεύγοντας εντάσεις που καταστρέφουν το κλίμα και δυσκολεύουν την επίτευξη των στόχων της. Αποφεύγεται, λοιπόν, ο στρουθοκαμηλισμός και η μονοδιάστατη οπτική των πραγμάτων, επιτυγχάνοντας την κατάλληλη – πολυδιάστατη προσέγγισή τους (Goleman, 1998).

Οι κοινωνικές δεξιότητες ή αλλιώς διαχείριση σχέσεων είναι το τελευταίο μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης και αφορά στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους άλλους, να καλλιεργεί τις σχέσεις μαζί τους και να προκαλεί από αυτούς τις αντιδράσεις που επιθυμεί. Ασκώντας επιρροή με τις κατάλληλες μεθόδους πειθούς, εκφράζοντας σαφή και πειστικά μηνύματα, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους χειρισμούς για τις διαπραγματεύσεις διαφωνιών ή την καθιέρωση αλλαγών και καλλιεργώντας δεσμούς συνεργασίας δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη ομαδικών επικοινωνιακών ικανοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία συνοχής μεταξύ των ατόμων μίας ομάδας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η δημιουργία μίας ομάδας συμμάχων, οι οποίοι μπορούν να συνεργαστούν, για να επιτύχουν τις αλλαγές που επιθυμούν (Goleman, 1998· Μπουραντάς, 2002). Εξάλλου, η διαχείριση των σχέσεων (Μπίκος, 2004) είναι στην ουσία ο δεσμός που δημιουργείται προοδευτικά μεταξύ των ανθρώπων και οι σταθερές σχέσεις προκύπτουν από την κατανόηση, την κατάλληλη συμπεριφορά και τους κοινούς παρονομαστές εμπειριών, όπως είναι η προσωπική επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του στα διαλείμματα, τις σχολικές εκδρομές, τη συνεργασία τους στις σχολικές εκδηλώσεις (χορωδία, ορχήστρα) και την από κοινού παρακολούθηση μουσικών εκδηλώσεων (Πασιαρδή, 2001).

5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5.1 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

5.1 Το μάθημα της Μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση

Το μάθημα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενταγμένο πλέον στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, διδάσκεται από μία ώρα σε κάθε τάξη εβδομαδιαίως και εφαρμόζεται από τον καθηγητή της Μουσικής ή από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό όπου υπάρχει έλλειψη της συγκεκριμένης ειδικότητας. Στα Ολοήμερα Δημοτικά η διδασκαλία της Μουσικής καθορίζεται με βάση το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε περιφέρειας και τον αριθμό των μαθητών που παραμένουν στο σχολείο, παρατηρώντας πολλές φορές το φαινόμενο να διδάσκεται περισσότερες ώρες απ' την πρωινή ζώνη ή ακόμα και να λείπει από το πρόγραμμα. Ακολουθείται, λοιπόν, μία σειρά δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο μία γενικότερη αφύπνιση σχετικά με τη μουσική. Όπου υπάρχουν καθηγητές μουσικής υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας φωνητικών και ορχηστρικών μουσικών συνόλων, ώστε οι μαθητές να ασχολούνται με τη μουσική πιο δημιουργικά, με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησής τους. Για τα μικρότερα παιδιά το τραγούδι, το παίξιμο απλών οργάνων, η εξερεύνηση και ο πειραματισμός με τον ήχο, η ακρόαση και οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας συχνά ολοκληρώνονται μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων, στενά συνδεδεμένων με άλλους τομείς της μάθησης, ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές, τα λεπτομερή σχέδια μαθημάτων στοχεύουν στην ενθάρρυνση της προσπάθειάς τους σε σχέση με ειδικά μουσικά ενδιαφέροντα και δεξιότητες (Φ.Ε.Κ.304, τευχ. 2^ο).

Η διδασκαλία της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο, λοιπόν, επιδιώκει να ασκηθούν οι μαθητές, ώστε να τραγουδούν ορθά για μεγαλύτερη ευχαρίστηση, να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους, να αναπτύξουν την ικανότητα να εκτιμούν και να ανταποκρίνονται σε αισθητικά στοιχεία της μουσικής και να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής. Να έλθουν σε επαφή με τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης εκτιμώντας την αξία τους, να αναπτύξουν τις ατομικές μουσικές ικανότητές τους, να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και να αναπτύξουν, μέσω της Μουσικής, πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας

και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίησή τους» (Φ.Ε.Κ. 304, τευχ. 2^ο).

5.2 Το μάθημα της Μουσικής στη Β/θμια Εκπαίδευση

Το μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα γυμνάσια γενικής παιδείας διδάσκεται από 1 ώρα σε κάθε τάξη εβδομαδιαίως, από Εκπαιδευτικό Μουσικής και μέχρι την Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου, όπου διδάσκεται 2 ώρες ως μάθημα επιλογής. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου ίσως το μάθημα της Μουσικής να μπαίνει κατά κάποιον τρόπο στο περιθώριο εξαιτίας της προετοιμασίας των μαθητών για την επιτυχία τους στις Πανελλαδικές εξετάσεις και μη μπορώντας να ανταγωνιστεί τα άλλα μαθήματα, λόγω της «συμμετοχής» τους στις Πανελλαδικές εξετάσεις (Φ.Ε.Κ.304, τευχ. 2^ο).

Πάρα ταύτα, με τη διδασκαλία της μουσικής στο Γυμνάσιο επιδιώκεται να αναπτυχθεί η ακουστική ικανότητα των μαθητών, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η επιθυμία να τραγουδούν με τονική ακρίβεια, να μάθουν τα σύμβολα της μουσικής και να τα χρησιμοποιούν για αναπαραγωγή και δημιουργία μουσική, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, στο μέτρο του δυνατού για κάθε μαθητή, η ικανότητα εκτέλεσης και δημιουργίας (σύνθεσης) μουσικής με σκοπό την προσωπική ικανοποίηση και την επικοινωνία με τους άλλους. Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής, να απολαμβάνουν την καλή μουσική, να την εκτιμούν και να επιδιώκουν να την ακούν. Να γνωρίσουν τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης και να καλλιεργηθεί η αγάπη τους προς αυτές. Να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών, να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής μουσική, να αναπτύξουν τις ατομικές τους μουσικές ικανότητες, να συνδέσουν τη μουσική με τις άλλες τέχνες και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, να χρησιμοποιούν τη μουσική για να αναπτύξουν πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας και να γνωρίσουν, να εξοικειωθούν και να χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία για

θέματα μουσικής. Όλα τα παραπάνω, και σε όλα τα επίπεδα – βαθμίδες, έχουν ως απώτερο σκοπό τη συμβολή της μουσικής στην ισόρροπη ανάπτυξη των νοητικών και ψυχικών ιδιοτήτων του ανθρώπου και τελικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Φ.Ε.Κ. 304, τευχ. 2^ο).

5.3 Το μάθημα της Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία

Ξεχωριστή μνεία αξίζει να γίνει για τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, όπου η μουσική αποτελεί τη βάση των περισσότερων δραστηριοτήτων σε αυτά. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός ότι διδάσκονται 13 ώρες μουσικών μαθημάτων εβδομαδιαίως στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου και 14 ώρες εβδομαδιαίως στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου, 13 ώρες στην πρώτη τάξη του Λυκείου, 11 ώρες στη δεύτερη τάξη και 10 ώρες εβδομαδιαίως στην τρίτη τάξη του Λυκείου. Μάλιστα, οι μαθητές ξεκινούν την πρώτη γυμνασίου με 2 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως ενός μουσικού οργάνου δικής τους επιλογής και με 1 ώρα διδασκαλίας πιάνου και ενός παραδοσιακού οργάνου εβδομαδιαίως υποχρεωτικά, οι οποίες μειώνονται σταδιακά στις μεγαλύτερες τάξεις. Εγκαινιάζοντας το πρώτο Μουσικό Σχολείο στην Ελλάδα το 1988 στην Παλλήνη της Αττικής η σημερινή πραγματικότητα καταδεικνύει τη λειτουργία 45 Μουσικών Σχολείων στην χώρα και τη λειτουργία τριών ακόμη Μουσικών Σχολείων στο προσεχές μέλλον. «Η ίδρυση των μουσικών σχολείων σηματοδότησε νέες προοπτικές στη μουσική εκπαίδευση της Ελλάδας» (Διονυσίου Ζωή, 2002), καθώς για πρώτη φορά - στην ιστορία της Ελληνικής Δημόσιας Εκπαίδευσης παρατηρείται η εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων όπως η διδασκαλία της Ελληνικής Μουσικής και των ατομικών μουσικών οργάνων της πολύτεχνης έκφρασης και δημιουργίας (Διονυσίου Ζωή, 2002).

5.4 Η Επικοινωνία στη διδασκαλία της Μουσικής

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η μουσική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της μουσικής επικοινωνίας και της επικοινωνιακής μουσικότητας (Malloch & Trevarthen,

2009), αποτελεί ένα αλληλεπιδραστικό κοινωνικό φαινόμενο που προϋποθέτει έναν αποκριτικό και έναν δεκτικό ρόλο σε ό,τι αφορά τόσο τον μαθητή όσο και το μουσικό υλικό. Σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάζουν, να εκτελούν μαθήματα και να παρατηρούν προσεκτικά τον μαθητή.

Το μάθημα της μουσικής, όμως, είναι συχνά παρεξηγημένο από τους γονείς των μαθητών και από μια μερίδα εκπαιδευτικών, για τους οποίους η συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού περιορίζεται στη διασκέδαση που ενδεχομένως παρέχει η μουσική σε γιορτές και στην αντίληψη ότι λίγοι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν ικανοποιητικά μέσα από αυτό. Έτσι, πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν το μάθημα αντιδραστικά και αδιάφορα, με τη στάση των γονέων να είναι κομβικής σημασίας για το επίπεδο επικοινωνίας που θα καταφέρει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή.

Εμπόδια στην επικοινωνία κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής αφορούν το φυσικό περιβάλλον, όπου επιτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα τις αίθουσες διδασκαλίας, τη διάταξη του χώρου, τη φωτεινότητα, την ακουστική κ.λπ. Ιδανικά, ένας χώρος ευάερος και ευήλιος, ο οποίος δεν διαταράσσεται από εξωτερικούς θορύβους αποτελεί το καταλληλότερο φυσικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της Μουσικής. Στην αίθουσα μουσικής είναι θεμιτό να υπάρχει πληθώρα από μουσικά όργανα για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού στη διεξαγωγή του μαθήματός μας. Όσον αφορά τους μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας, είναι καλό να υπάρχουν κρουστά όργανα, καθώς αυτά επιτρέπουν την άμεση παραγωγή ήχου με περιορισμένες τεχνικές απαιτήσεις (Malloch & Trevarthen, 2009).

Στο μάθημα της Μουσικής, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά μουσική ορολογία (προσδιορισμοί ταχύτητας, διάθεσης, δυναμικής έντασης, αλλαγής διάρκειας, τίτλοι των έργων ή τμημάτων τους κ.λπ.) που προέρχεται από την ιταλική, τη γερμανική, τη γαλλική αλλά πιο πρόσφατα και από την αγγλική γλώσσα και επομένως, κρίνεται απαραίτητο να διασφαλίσουν τη λεπτομερή επεξήγηση των όρων που χρησιμοποιούν ή πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, έτσι ώστε να μην υπάρχουν νοητικά εμπόδια στην επικοινωνία και τα οποία θα επιβραδύνουν ή/και θα σταματήσουν τη μάθηση.

Στην περίπτωση του μαθήματος μουσικού οργάνου η επικοινωνία αφορά το μουσικό όργανο, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα αφορά τόσο στο μουσικά παραγόμενο άκουσμα όσο και στο λεκτικό και μη λεκτικό τμήμα της διάδρασης. Από τη διαδικασία αυτή, ο δάσκαλος προσβλέπει στη διαμόρφωση ενός αυστηρά δομημένου πλαισίου μουσικής δραστηριότητας από πλευράς του μαθητή, το οποίο θα μπορέσει να εγγυηθεί μια ηχητική παραγωγή από το εν λόγω μουσικό όργανο, ικανή να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού της μουσικής. Στόχος του μαθητή είναι να αφομοιώσει όσο το δυνατόν περισσότερες και πληρέστερες πληροφορίες και πρακτικές του εκπαιδευτικού, οι οποίες και θα τον καταστήσουν δεινότερο οργανικό εκτελεστή. Με αυτό τον τρόπο γίνεται η ανατροφοδότηση της σχέση των δύο εμπλεκομένων, δηλαδή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου και διευρύνονται τα ήδη λειτουργικά κανάλια επικοινωνίας.

Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, η ντροπή του μαθητή να παρουσιάζει στον δάσκαλό του αυτές τις «άλλες» πτυχές της σχέσης και επικοινωνίας του με τη μουσική και το μουσικό όργανο, μπορεί να οδηγήσει σε σταδιακή απομάκρυνση και αποξένωσή του από τον δάσκαλο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη χειροτέρευση του επιπέδου επικοινωνίας στο μάθημα, της επίδοσης, της ευχαρίστησης που αποκομίζουν μαθητής και δάσκαλος, και τελικά τη διακοπή τη σχέσης.

Ένα άλλο ζήτημα που μπορεί να προκύψει είναι η αναστροφή των ρόλων, διαταράσσοντας τη δοσμένη ιεραρχία που υπάρχει στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Κατά την κατάκτηση υψηλών στόχων και δεξιοτεχνικών ικανοτήτων, είναι δύσκολο για τους μαθητές να αυτοπροσδιοριστούν με ακρίβεια στον συνολικό χώρο της μουσικής. Έτσι, έρχεται η στιγμή όπου ο μαθητής αμφισβητεί την αυθεντία του δασκάλου χωρίς να συντρέχει ουσιαστικός λόγος. Επιχειρώντας να εξουσιάσει τη σχέση μεταξύ τους (εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή) και να αντιστρέψει τις μέχρι πρότινος δοσμένες συνθήκες, δημιουργεί μια ψευδή αίσθηση ανωτερότητας, επιτυχίας και επίτευξης του στόχου του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε αποδυναμωμένη θέση και η μαθησιακή διαδικασία παύει. Στην αντίθετη με την παραπάνω περίπτωση, ενδέχεται ο μαθητής να υποβιβάζει συνέχεια τον εαυτό του σε σημείο που να διστάζει να αναλάβει την οποιαδήποτε πρωτοβουλία στη σχέση με τον δάσκαλο (Custodero, 2008).

5.5 Το κατάλληλο Επικοινωνιακό Μοντέλο για τη διδασκαλία της Μουσικής

Ο συνδυασμός του Μοντέλου Επικοινωνίας Schramm και του Επικοινωνιακού Μοντέλου De Fleur αποτελεί το κατάλληλο Επικοινωνιακό Μοντέλο για τη διδασκαλία της Μουσικής. Καθώς το μοντέλο επικοινωνίας Schramm προέκυψε από τη σύνθεση του μοντέλου των Shannon και Weaver, προκύπτουν στη διαδικασία της επικοινωνίας τα εξής στοιχεία:

1. ο πομπός – εκπαιδευτικός (sender), ως πηγή της πληροφορίας που παράγει το μήνυμα,
2. ο αναμεταδότης που κωδικοποιεί το μήνυμα ,
3. το κανάλι όπου τα σήματα αναμεταδίδονται κατάλληλα κωδικοποιημένα,
4. ο παραλήπτης – μαθητής που αποκωδικοποιεί το μήνυμα το οποίο έλαβε και
5. ο προορισμός όπου καταλήγει το μήνυμα .
6. ο θόρυβος, δηλαδή οποιαδήποτε παρεμβολή ή ενόχληση στο μήνυμα κατά τη διάρκεια της μετάδοσής του από το κανάλι αναμετάδοσης με αποτέλεσμα την αλλοίωση του μηνύματος που αρχικά αποστέλλεται (Barker, 2011)

Είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπ' όψιν ο θόρυβος, καθώς είναι ένα στοιχείο άρρηκτα δεμένο με το περιβάλλον μίας τάξης και μάλιστα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής.

Με την ενσωμάτωση της ανάδρασης (feedback) το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την γραμμική-μονόδρομη απεικόνιση της επικοινωνίας στην επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης, ως μία συνεχόμενη κυκλική διαδικασία , χωρίς εμφανή χρονικά σημεία, υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο την αμφίδρομη σχέση μεταξύ του αποστολέα και του παραλήπτη. Έτσι, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής μπορούν να εναλλάσσουν μεταξύ τους διαδοχικά τους ρόλους του αποστολέα και του αποδέκτη, αλλά δεν μπορούν να εκτελούν ταυτόχρονα και τους δύο ρόλους, καθώς οι μεταξύ τους απαιτήσεις είναι ασυμβίβαστες (West & Turner, 2007).

Έχοντας υπ' όψιν ότι ο De Fleur (1966) λαμβάνει υπ' όψιν τον ανθρώπινο παράγοντα ως βασικό στοιχείο της αποκωδικοποίησης του μηνύματος σε νόημα και δίνει έμφαση στο μηχανισμό της ανατροφοδότησης (feedback), με αποτέλεσμα να παρέχεται στη πηγή η δυνατότητα να ελέγχει και να προσαρμόζει πιο

αποτελεσματικά την πορεία της επικοινωνίας προς τον δέκτη, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι το Επικοινωνιακό Μοντέλο του είναι απαραίτητο στη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής, γιατί δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ελέγχει και να προσαρμόζει πιο αποτελεσματικά την πορεία της επικοινωνίας προς το μαθητή για την καλύτερη έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5.6 Η διδασκαλία της Μουσικής μέσα από το φαινόμενο της Επικοινωνίας

Με βάση την πυραμίδα του Maslow η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής αναγνώρισης και της αυτοπραγμάτωσης, δηλαδή της προσωπικής ολοκλήρωσης (Georges, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1998· Κοντονή, 2011). Τα Επικοινωνιακά Μοντέλα που δημιουργήθηκαν κατά περιόδους περιείχαν αναλύσεις περί του θέματος της Επικοινωνίας, περισσότερο σε επίπεδο δομής και περιεχομένου. Η αξία της αποτελεσματικής εκδοχής της απασχόλησε πολλούς επιστήμονες και οι θεωρητικοί εντόπισαν την προσφορά της σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Στην Εκπαίδευση, μάλιστα, πολλοί θεωρούν ότι αποτελεί τη βάση τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όσο και στη διδασκαλία των μαθημάτων και φυσικά, της Μουσικής. Σε ένα τόσο ιδιαίτερο μάθημα, όπου ο καλός συντονισμός και η σωστή συνεννόηση αποτελούν το «σκαλοπάτι» για τη διεκπεραίωση του μαθήματος, η επικοινωνία μοιάζει πολύτιμη και αναγκαία. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί η επικοινωνία να διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής τόσο στα γενικά Σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης όσο και στα Μουσικά Σχολεία.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6. ΕΡΕΥΝΑ

6.1 Σκοποί-στόχοι έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιοριστεί ο ρόλος της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς και στα Μουσικά Σχολεία. Στην Ελλάδα, έως τώρα, δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα, η οποία να περιλαμβάνει και τις δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των Μουσικών σχολείων. Έχουν διεξαχθεί, όμως, έρευνες σχετικά με την επικοινωνία στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία: [Ζαφρανάς Ν., Καμίνης Γ. Ψαλτοπούλου – Καμίνη Ν. (2015) «Επικοινωνία στη Μουσική – Θεραπεία – Παιδεία»], [Κοτσιφά Τ. (2009), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη»], [Ευαγγελόπουλος Σ. (1992), «Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη»], [Σέργη Λ. (1993), «Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο δημοτικό»]

6.2 Ερωτήματα

Για τη διεξαγωγή, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας τέθηκαν κάποια ερωτήματα, όπως:

- Οι συνθήκες κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής - ένταση της φωνής του εκπαιδευτικού, καθαρότητα της φωνής κ.λ.π. - την επηρεάζουν με κάποιον τρόπο;
- Ποια μορφή διδασκαλίας προτιμούν οι μαθητές;
- Πόσο επηρεάζουν τη διδασκαλία της Μουσικής η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές;
- Πόσο επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής η στάση του εκπαιδευτικού - θετική ή αρνητική;
- Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Μουσικής εξαρτάται από την ενεργητική ακρόαση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του;
- Πόσο σημαντικό ρόλο ως προς τη διαδικασία διδασκαλίας της Μουσικής παίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών;

- Η επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του εκτός της σχολικής αίθουσας (διαλείμματα, σχολικές εκδρομές, μουσικές εκδηλώσεις) επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την επικοινωνία τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Μουσικής;
- Η συμμετοχή των μαθητών στην ορχήστρα, τη χορωδία και τα μουσικά παιχνίδια διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;

6.3 Μεθοδολογία-δείγμα

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη συλλογή δεδομένων είναι η επισκόπηση πεδίου και το μεθοδολογικό εργαλείο της το γραπτό ερωτηματολόγιο με κλίμακα τύπου Likert, το οποίο εστάλη σε 57 καθηγητές Μουσικής της Γενικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας και των Μουσικών Σχολείων της Θεσσαλίας. Προέκυψε να τελικό δείγμα 53 καθηγητών μουσικής, εκ των οποίων 20 καθηγητές της Γενικής Α/θμιας Εκπαίδευσης και 16 καθηγητές της Γενικής Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας και 17 καθηγητές των Μουσικών Σχολείων της Θεσσαλίας.

6.4 Διεξαγωγή

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2018 και για τον εντοπισμό των σχολείων που διέθεταν εκπαιδευτικό Μουσικής, χρειάστηκε να γίνουν πολλές τηλεφωνικές και προσωπικές επαφές με τους ίδιους τους καθηγητές, ενώ στις περιπτώσεις που δεν βρέθηκαν οι ίδιοι, υπήρξε συνομιλία με τον διευθυντή ή το γραμματέα του σχολείου. Δυστυχώς, σε κάποιες περιπτώσεις δεν στάθηκε δυνατή η επικοινωνία με τα σχολεία και οι συγκεκριμένοι καθηγητές δε συμπεριλήφθησαν στην έρευνα. Τελικά, συγκεντρώθηκαν τα ονόματα 53 εκπαιδευτικών μουσικής που υπηρετούσαν στη Θεσσαλία το σχολικό έτος 2017-2018, καθώς τέσσερις από αυτούς δεν μπόρεσαν να απαντήσουν. Μετά τον εντοπισμό των καθηγητών και την τηλεφωνική επικοινωνία υπήρξαν κάποιες συναντήσεις, όπου δόθηκαν τα ερωτηματολόγια ή στάλθηκαν προσωπικά e-mails για τη συμπλήρωσή τους.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας, συντάχτηκε το ερωτηματολόγιο, στο οποίο περιλήφθησαν ερωτήσεις σχετικές με προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων και για να διασφαλιστεί η ανταπόκρισή τους, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με όσους από αυτούς ήταν δυνατό. Έτσι, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά σε ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα στο φύλο, την ηλικία, το είδος σπουδών σε αναγνωρισμένο μουσικό ίδρυμα, τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη βαθμίδα εργασίας, τη σχέση εργασίας και τα έτη υπηρεσίας τους.

Το δεύτερο μέρος αφορά στο ρόλο της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής, καθώς και στο βαθμό που η αποτελεσματική εκδοχή της επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση και στα Μουσικά Σχολεία.

6.5 Πορίσματα

Ταυτότητα του δείγματος

Φύλο (πίν. Α)

Το **69.7%** των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι **γυναίκες** και το **30.3%** **άνδρες**.

Πίνακας Α

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Άνδρας	Γυναίκα
Α/θμια	20%	80%
Β/θμια	30%	70%
Μουσικά	41%	59%
Μέσος όρος	30.3%	69.7%

Ηλικία (πίν.Β)

Το **61%** είναι ηλικίας **μέχρι 50 ετών** και το **32.3%** **μέχρι 60 ετών**, με μία σημαντική διαφοροποίηση στο εκπαιδευτικό δυναμικό των **Μουσικών σχολείων**, όπου εντοπίζονται και καθηγητές μικρότερου μέσου όρου ηλικίας (**18% έως 40 ετών**).

Πίνακας Β

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	20-30 ετών	30-40 ετών	40-50 ετών	50-60 ετών	60 ετών και άνω
Α/θμια			80%	20%	
Β/θμια			70%	30%	
Μουσικά	6%	12%	35%	47%	
Μέσος όρος			61.7%	32.3%	

Επίπεδο σπουδών (πίν.Γ)

Το **52.3%** των συμμετεχόντων είναι **απόφοιτοι ΑΕΙ** και το **42.3%** είναι **απόφοιτοι Ωδείων**.

Πίνακας Γ

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Απόφοιτος Ωδείου	Απόφοιτος ΤΕΙ	Απόφοιτος ΑΕΙ	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	Κάτοχος διδακτορικού
Α/θμια	60%		40%		
Β/θμια	20%		70%	10%	
Μουσικά	47%		47%	6%	
Μέσος όρος	42.3%		52.3%		

Σχέση εργασίας (πίν.Δ)

Με εξαίρεση το εκπαιδευτικό δυναμικό των **Μουσικών Σχολείων**, που στελεχώνονται κατά **24%** με **αναπληρωτές και ωρομισθίους** καθηγητές Μουσικής, καθώς και αρκετούς εμπειροτέχνες καθηγητές Μουσικής, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της **Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης**, με ποσοστό **92%** έχουν **σχέση μονιμότητας** στα σχολεία που εργάζονται

Πίνακας Δ

	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	Ωρομίσθιος/α
Α/θμια	100%		
Β/θμια	100%		
Μουσικά	76%	24%	
Μέσος όρος	92%		

Βαθμίδα εργασίας (πίν.Ε)

Τα ποσοστά των συμμετεχόντων, όσον αφορά τη βαθμίδα εργασίας/εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνται σημαντικά. **32.1%** για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην **Α/θμια Εκπαίδευση**, **30.2%** για τη **Β/θμια** και **37.7** για αυτούς που εργάζονται στα Μουσικά Σχολεία.

Πίνακας Ε

	Α/θμια Εκπαίδευση	Β/θμια Εκπαίδευση	Β/θμια Εκπαίδευση Μουσικά
Βαθμίδα εργασίας	32.1%	30.2%	37.7%

Χρόνια εργασίας (πίν.ΣΤ)

Το μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, το **70.3%**, έχει **10 – 20 χρόνια υπηρεσίας**, ενώ παρατηρούνται και μικρότερα ποσοστά σε λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (Μουσικά Σχολεία) ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (Α/θμια. και Β/θμια)

Πίνακας ΣΤ

	0-10 χρόνια υπηρεσίας	10-20 χρόνια υπηρεσίας	20-30 χρόνια υπηρεσίας	30-40 χρόνια υπηρεσίας
Α/θμια		80%	20%	
Β/θμια		90%		10%
Μουσικά	29.5%	41%	29.5%	
Μέσος όρος		70.3%		

Ερώτηση 1: Η χαμηλή ένταση της φωνής του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Για το **78.7%** των συμμετεχόντων η χαμηλή ένταση της φωνής του εκπαιδευτικού **πολύ συχνά** δυσχεραίνει τη διδασκαλία της Μουσικής.

Πίνακας 1

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			6%	18%	76%
Μέσος όρος				19.3%	78.7%

Ερώτηση 2: Η καθαρή άρθρωση του εκπαιδευτικού βοηθά στη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;

Το **38%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι η καθαρή άρθρωση του εκπαιδευτικού **συχνά** βοηθά στη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής και **πολύ συχνά** απάντησε το **26%**.

Πίνακας 2

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			40%	20%	40%
B/θμια			40%	40%	20%
Μουσικά			28%	54%	18%
Μέσος όρος			36%	38%	26%

Ερώτηση 3: Η έλλειψη σαφήνειας στο λόγο του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **50.3%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι η έλλειψη σαφήνειας στο λόγο του εκπαιδευτικού **συχνά** δυσχεραίνει τη διδασκαλία της Μουσικής και **πολύ συχνά** απάντησε το **49.7%**.

Πίνακας 3

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				40%	60%
B/θμια				40%	60%
Μουσικά				71%	29%
Μέσος όρος				50.3%	49.7

Ερώτηση 4: Η χρήση δυσνόητων εννοιών δυσχεραίνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής ;

Το **62%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι η χρήση δυσνόητων εννοιών **συχνά** δυσχεραίνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής και **πολύ συχνά** απάντησε το **32.7%**.

Πίνακας 4

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				80%	20%
B/θμια			10%	30%	60%
Μουσικά			6%	76%	18%
Μέσος όρος				62%	32.7%

Ερώτηση 5: Η διδασκαλία της Μουσικής ως βιωματική μάθηση χαίρει της προτίμησης των μαθητών;

Το **45%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι **πολύ συχνά** η διδασκαλία της Μουσικής χαίρει της προτίμησης των μαθητών, ενώ **συχνά** απάντησε το **39%** και μερικές φορές το 16%.

Πίνακας 5

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			20%	60%	20%
B/θμια			10%	80%	10%
Μουσικά			18%	47%	35%
Μέσος όρος			16%	39%	45%

Ερώτηση 6: Ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της Μουσικής χαίρει της προτίμησης των μαθητών;

Το **56.3%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι μαθητές **πολύ συχνά** δείχνουν να προτιμούν τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της Μουσικής και **συχνά** απάντησε το **35%**.

Πίνακας 6

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	40%	40%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			6%	35%	59%
Μέσος όρος				35%	56.3%

Ερώτηση 7: Η διδασκαλία της Μουσικής ex cathedra (από θέση αυθεντίας) προτιμάται από τους μαθητές ;

Σύμφωνα με το **81.3%** των συμμετεχόντων, η διδασκαλία της Μουσικής ex cathedra **σπάνια** προτιμάται από τους μαθητές και **ποτέ** απάντησε το **16.7%**.

Πίνακας 7

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια	20%	80%			
Β/θμια	20%	80%			
Μουσικά	10%	84%	6%		
Μέσος όρος	16.7%	81.3%			

Ερώτηση 8: Η διδασκαλία της Μουσικής σε μορφή διάλεξης κατέχει υψηλή θέση στις προτιμήσεις των μαθητών;

Σύμφωνα με το **46%** των ερωτηθέντων η διδασκαλία της Μουσικής σε μορφή διάλεξης **σπάνια** κατέχει υψηλή θέση και **μερικές φορές** απάντησε το **33%**.

Πίνακας 8

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια		20%	60%	20%	
Β/θμια		60%	10%	30%	
Μουσικά		58%	30%	12%	
Μέσος όρος		46%	33%	20.7%	

Ερώτηση 9: Η χρήση projector λειτουργεί επικουρικά στη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **68%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι **πολύ συχνά** η χρήση projector λειτουργεί επικουρικά στη διδασκαλία της Μουσικής και **συχνά** απάντησε το **22.7%**.

Πίνακας 9

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			28%	18%	54%
Μέσος όρος				22.7%	68%

Ερώτηση 10: Η χρήση Η/Υ ευνοεί τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **34.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η χρήση Η/Υ **συχνά** ευνοεί τη διδασκαλία της Μουσικής και **πολύ συχνά** απάντησε το **32.7%**.

Πίνακας 10

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			12%	64%	24%
Μέσος όρος				34.7%	32.7%

Ερώτηση 11: Η χρήση cd ευνοεί τη διδασκαλία της Μουσικής ;

Το **46%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η χρήση cd **συχνά** ευνοεί τη διδασκαλία της Μουσικής , ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **29%**.

Πίνακας 11

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	40%	20%
Β/θμια				40%	60%
Μουσικά			35%	58%	7%
Μέσος όρος				46%	29%

Ερώτηση 12: Η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Σύμφωνα με το **49.3%** των συμμετεχόντων η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών **πολύ συχνά** επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **συχνά** απάντησε το **38%**.

Πίνακας 12

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια			20%	40%	40%
Μουσικά			18%	54%	28%
Μέσος όρος				38%	49.3%

Ερώτηση 13: Η ψυχολογική διάθεση του εκπαιδευτικού γενικά δύναται να επηρεάσει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Σύμφωνα με το **20.6** των συμμετεχόντων η ψυχολογική διάθεση του εκπαιδευτικού γενικά **πολύ συχνά** δύναται να επηρεάσει τη διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **συχνά** απάντησε το **50%** (στα **Μουσικά Σχολεία** το **88.2%** απάντησε **πολύ συχνά**).

Πίνακας 13

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια		20%	40%	40%	
Β/θμια		30%	10%	60%	
Μουσικά			11.8%		88.2%
Μέσος όρος			20.6%		

Ερώτηση 14: Η θετική διάθεση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Σύμφωνα με το **46.3%** των συμμετεχόντων η θετική διάθεση του εκπαιδευτικού **συχνά** επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **30.7%**.

Πίνακας 14

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			20%	40%	40%
B/θμια			20%	40%	40%
Μουσικά			29%	59%	12%
Μέσος όρος			23%	46.3%	30.7%

Ερώτηση 15: Η αρνητική διάθεση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **47.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η αρνητική διάθεση του εκπαιδευτικού **πολύ συχνά** πολύ συχνά επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής, ενώ επίσης **συχνά** απάντησε το **47 %**.

Πίνακας 15

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				40%	60%
B/θμια			10%	60%	30%
Μουσικά			6%	41%	53%
Μέσος όρος				47%	47.7%

Ερώτηση 16: Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **62.3%** των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής **πολύ συχνά** και **συχνά** πιστεύει το **33.7%**.

Πίνακας 16

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				40%	60%
B/θμια				20%	80%
Μουσικά			12%	41%	47%
Μέσος όρος				33.7%	62.3%

Ερώτηση 17: Η προσεχτική παρακολούθηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **75.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η προσεχτική παρακολούθηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής **πολύ συχνά**.

Πίνακας 17

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια					100%
B/θμια				20%	80%
Μουσικά			18%	35%	47%
Μέσος όρος					75.7%

Ερώτηση 18: Η επικέντρωση του εκπαιδευτικού στους μαθητές επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Σύμφωνα με το **51.3%** η επικέντρωση του εκπαιδευτικού στους μαθητές επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής **πολύ συχνά**, ενώ **συχνά** απάντησε το **41.3%**.

Πίνακας 18

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				40%	60%
B/θμια				30%	70%
Μουσικά		4%	18%	54%	24%
Μέσος όρος				41.3%	51.3%

Ερώτηση 19: Η αποδοχή άνευ όρων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **45%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η αποδοχή των μαθητών από τον εκπαιδευτικό **συχνά** επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **28%**.

Πίνακας 19

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			40%	40%	20%
B/θμια				60%	40%
Μουσικά		12%	29%	35%	24%
Μέσος όρος				45%	28%

Ερώτηση 20: Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Σύμφωνα με το **39.3%** των συμμετεχόντων η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών **πολύ συχνά** επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **συχνά** απάντησε το **32.7%**.

Πίνακας 20

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια			30%	30%	40%
Μουσικά			54%	28%	18%
Μέσος όρος				32.7%	39.3%

Ερώτηση 21: Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζουν τη διδασκαλία της Μουσικής;

Σύμφωνα με το **56.3%** των συμμετεχόντων οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές **συχνά** επηρεάζουν τη διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **38%**.

Πίνακας 21

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια				70%	30%
Μουσικά			17%	59%	24%
Μέσος όρος				56.3%	38%

Ερώτηση 22: Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;

Σύμφωνα με το **53.7%** των συμμετεχόντων οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές **συχνά** επηρεάζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **25%**.

Πίνακας 22

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			40%	40%	20%
B/θμια				80%	20%
Μουσικά			24%	41%	35%
Μέσος όρος				53.7%	25%

Ερώτηση 23: Το καλό κλίμα στην τάξη επηρεάζει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;

Το **46.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το καλό κλίμα στην τάξη **συχνά** επηρεάζει τη διδασκαλία στα μαθήματα διδασκαλίας, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **36.3%**.

Πίνακας 23

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια		20%	20%	40%	20%
B/θμια				40%	60%
Μουσικά			12%	59%	29%
Μέσος όρος				46.3%	36.3%

Ερώτηση 24: Η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στις σχολικές εκδρομές ενισχύει την επικοινωνία στα μουσικά μαθήματα;

Σύμφωνα με το **49.6%** των συμμετεχόντων η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στις σχολικές εκδρομές **συχνά** ενισχύει την επικοινωνία στα μουσικά μαθήματα και **πολύ συχνά** το **18.7%**.

Πίνακας 24

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			40%	40%	20%
B/θμια			20%	50%	30%
Μουσικά			35%	59%	6%
Μέσος όρος			31.7%	49.6%	18.7%

Ερώτηση 25: Η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;

Το **53.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων **συχνά** διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **18.6%**.

Πίνακας 25

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			60%	20%	20%
B/θμια				70%	30%
Μουσικά			24%	70%	6%
Μέσος όρος				53.3%	18.6%

Ερώτηση 26: Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στις μουσικές σχολικές εκδηλώσεις ενισχύει την επικοινωνία στη διαδικασία της διδασκαλία της Μουσικής;

Το **62.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στις μουσικές σχολικές εκδηλώσεις **πολύ συχνά** ενισχύει την επικοινωνία στη διαδικασία της διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **συχνά** απάντησε το **29%**.

Πίνακας 26

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			20%	20%	60%
B/θμια				20%	80%
Μουσικά			6%	47%	47%
Μέσος όρος				29%	62.3%

Ερώτηση 27: Η παρακολούθηση – ακρόαση μουσικών εκδηλώσεων του εκπαιδευτικού και των μαθητών από κοινού βοηθά στη διαδικασία της διδασκαλία της Μουσικής;

Το **52.3%** των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η παρακολούθηση – ακρόαση μουσικών εκδηλώσεων του εκπαιδευτικού και των μαθητών από κοινού **πολύ συχνά** βοηθά στη διαδικασία της διδασκαλία της Μουσικής, ενώ **συχνά** απάντησε το **37%**.

Πίνακας 27

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια			20%	40%	40%
B/θμια				30%	70%
Μουσικά			12%	41%	47%
Μέσος όρος				37%	52.3%

Ερώτηση 28: Η συμμετοχή των μαθητών στη χορωδία του σχολείου διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **68%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στη χορωδία του σχολείου **πολύ συχνά** διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό, ενώ **συχνά** απάντησε το **22.7 %**.

Πίνακας 28

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			28%	18%	54%
Μέσος όρος				22.7%	68%

Ερώτηση 29: Η συμμετοχή των μαθητών στην ορχήστρα του σχολείου διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία της Μουσικής;

Το **62.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στην ορχήστρα του σχολείου **πολύ συχνά** διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Μουσικής και **συχνά** απάντησε το **29%**.

Πίνακας 29

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	20%	60%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			6%	47%	47%
Μέσος όρος				29%	62.3%

Ερώτηση 30: Η συμμετοχή των μαθητών σε μουσικά παιχνίδια ενισχύει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό στο μάθημα της Μουσικής;

Το **78.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι **πολύ συχνά** η συμμετοχή των μαθητών σε μουσικά παιχνίδια ενισχύει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό στο μάθημα της Μουσικής, ενώ **συχνά** απάντησε το **19.3%**.

Πίνακας 30

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				20%	80%
B/θμια				20%	80%
Μουσικά			6%	18%	76%
Μέσος όρος				19.3%	78.7%

6.6 Συμπεράσματα

Με δεδομένο ότι το 32.1% των συμμετεχόντων ανήκει στα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας και το 30.2% στα Γενικά Σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας, καθώς και το 37.7% στα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας, προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία (60.9%) των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, όπως συνέβαινε ανέκαθεν στην εκπαίδευση, με το 61% όλων των συμμετεχόντων να κυμαίνεται μεταξύ 40 και 50 ετών. Οι μισοί περίπου από αυτούς (52.3%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και οι υπόλοιποι απόφοιτοι Ωδείων, με τους οποίους στελεχώθηκε για πολλά χρόνια η Εκπαίδευση, ελλείψη αποφοίτων ΑΕΙ. Η συντριπτική πλειοψηφία (92%) είναι μόνιμοι διορισμένοι εκπαιδευτικοί, με εξαίρεση το εκπαιδευτικό δυναμικό των Μουσικών Σχολείων (24%), τα οποία στελεχώνονται με αναπληρωτές και ωρομισθίους καθηγητές Μουσικής, καθώς και με αρκετούς εμπειροτέχνες καθηγητές Μουσικής και το 70.3% των συμμετεχόντων έχει 10 με 20 χρόνια υπηρεσίας.

Όσον αφορά στα ερωτήματα, από την έρευνα προκύπτει ότι σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της διδασκαλίας παίζει η ποιότητα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και οι συνθήκες διεκπεραίωσής της. Συχνά, (50.3%) η έλλειψη σαφήνειας στο λόγο και (62%) η χρήση δυσνόητων εννοιών, καθώς και πολύ συχνά (78.7) η χαμηλή ένταση της φωνής του εκπαιδευτικού δυσχεραίνουν την επικοινωνία στη διδασκαλία της Μουσικής, σε αντίθεση με την καθαρή άρθρωσή του, η οποία συχνά (38%) συμβάλει αρκετά στην ομαλή διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου. Όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, πολύ συχνά οι εναλλακτικές μέθοδοι (56.3%) και η βιωματική μάθηση (45%) με τη χρήση projector (68%), Η/Υ (32,7%) και συχνά cd (46%) χαίρουν της προτίμησης των μαθητών, σε αντίθεση με την *ex cathedra* διδασκαλία (81.3%) και τη διδασκαλία σε μορφή διάλεξης (46%), κατά τις οποίες η έλλειψη επαρκούς επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του δείχνει να μην διευκολύνει ιδιαίτερα τη μουσική μάθηση και σπάνια να προτιμάται από αυτούς εκφράζοντας έντονη δυσαρέσκεια.

Την εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να επηρεάζει πολύ συχνά (49.3%) η μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του και συχνά (50%) η ψυχολογική του διάθεση, θετική (46%) ή και αρνητική(47%). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας των μουσικών ατομικών μαθημάτων στα Μουσικά Σχολεία, η οποία πραγματοποιείται με ένα μαθητή κάθε φορά, εξηγώντας το πολύ μεγάλο ποσοστό (88.2%) των ερωτηθέντων, οι οποίοι δήλωσαν ότι συχνά η ψυχολογική διάθεση του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αυτή γίνεται πιο «προσωπική» και στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι επιτακτική η ανάγκη για καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Τα επιμέρους σημεία μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας δείχνουν να επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής. Πολύ συχνά η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών (39.3%), η ενσυναίσθηση (62.3%) και η επικέντρωσή του προς αυτούς (51.3%), η προσεχτική παρακολούθησή τους (75.7%) και συχνά η «άνευ όρων» αποδοχή τους από την πλευρά του (45%) λειτουργούν ευεργετικά και διευκολύνουν το έργο του. Αυτό, βέβαια, συχνά δείχνει να ενισχύεται από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις (56.3%) και το καλό κλίμα στην τάξη (46.3%) ενώ τείνει να δυσχεραίνεται λόγω των κακών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (46%).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο στη γενικότερη καλή σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του παίζει συχνά η καλή επικοινωνία τους στα διαλείμματα (53.3%), αλλά και πολύ συχνά στις σχολικές εκδρομές (49.6%), η συνεργασία τους στις σχολικές εκδηλώσεις (62.3%), καθώς και η «από κοινού» παρακολούθηση – ακρόαση μουσικών εκδηλώσεων(52.3%). Τέλος, πολύ θετικά επηρεάζουν πολύ συχνά τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής η συμμετοχή των μαθητών σε χορωδιακά (68%) και ορχηστρικά σύνολα (62.3%), όπως και σε μουσικά παιχνίδια 78.7%), καθώς αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν κάπου» και μαθαίνουν να εκφράζονται και να συνεργάζονται επιτυχώς με τον καθηγητή και τους συμμαθητές τους.

Όπως προκύπτει, λοιπόν, η επικοινωνία, αυτό το φαινόμενο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων κατέχει νευραλγική θέση στη ζωή τους και στις σχέσεις με τους γύρω τους. Πληθώρα επιστημόνων ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο ζήτημα και κάποιοι από αυτούς, στην προσπάθειά τους να την ερμηνεύσουν, δημιούργησαν τα γνωστά Επικοινωνιακά Μοντέλα. Ο ρόλος της στη σύγχρονη ζωή αποδεικνύεται κάθε φορά και πιο σημαντικός και ιδιαίτερα στο χώρο της Εκπαίδευσης, όπου η ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία είναι επιτακτική, καθώς φαίνεται να επηρεάζει και να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η συμβολή της στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, καθώς και στη διαδικασία της μάθησης διαφαίνεται κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων και εν προκειμένω στη διδασκαλία της Μουσικής, όπου η επικοινωνία μοιάζει «συνεργός» του εκπαιδευτικού έργου.

Η επικοινωνία, λοιπόν, είτε ως δεξιότητα του εκπαιδευτικού, είτε ως μέσο αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητή και μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο στη διδασκαλία της Μουσικής, καθώς την επηρεάζει τόσο στη βασική της δομή όσο και στην ίδια τη διαδικασία διεκπεραίωσής της. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η μέθοδος διδασκαλίας, η διάθεση και η στάση του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής, η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας του, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργασία του με τους μαθητές καθιστούν επιτυχές ή όχι το έργο του.

Ίσως, λοιπόν, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η συμμετοχή των μαθητών σε χορωδιακά και ορχηστρικά σύνολα, αλλά και σε μουσικά παιχνίδια βελτιώνει την

επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό Μουσικής και διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλία της Μουσικής. Πιθανόν, η επιφύλαξη των μαθητών ως προς ex cathedra μορφή διδασκαλίας να δηλώνει κάτι περισσότερο για τις επικοινωνιακές ευκαιρίες που « δεν τους προσφέρει» κατά τη διδασκαλία της Μουσικής. Επίσης, ένα ζήτημα προς σκέψη είναι η διαφοροποίηση της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στα μουσικά ατομικά μαθήματα των Μουσικών Σχολείων και ένα ζήτημα προς υλοποίηση είναι η πραγματοποίηση σεμιναρίων που σχετίζονται με τη διαχείριση της επικοινωνίας του με τους μαθητές στα μουσικά ατομικά μαθήματα. Οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί που προκύπτουν από την παρούσα εργασία είναι σημαντικοί και χρήσιμο είναι να επαναληφθεί η έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα για την απόκτηση νέων αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Κυριακίδη

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

Γαλανάκης Μ., Κυριάζος Θ., Σταλίκας Αν., (2017), *Διοικητική Συγκρούσεων*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Γερμανός, Δ. (1999). *Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας*. Στο Κωνσταντί- νου, Χ. & Πλειάς, Γ. *Σχολική αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δαφέρμου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ευσταθίου -Καραγεωργάκη, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Θρασυβούλου, Μ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα

Κανελλόπουλος, Χ. & Κατσιούλας, Ε. (1983). *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: (αυτοέκδοση)

Κογκούλης, Ι.(2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα ή η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Β΄ Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Γ΄*. Αθήνα.

Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (2004). *Η απτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών: Αντιλήψεις και πρακτικές στο πλαίσιο της πραγμάτωσης της παιδαγωγικής μη λεκτικής επικοινωνίας*. Στα πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας

Κοντονή, Α., *Βασικές Αρχές Επικοινωνίας, Στο Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας, ομαδικής συνεργασίας, διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων*, 2011, Αθήνα

Κοσμίδου, Χ. (2011) «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για επικοινωνιακό άγχος»

Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). «*Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος, Α.(1990). *Σχεσιοδυναμική*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κοσμόπουλος, Α.(1990). *Το σχολείο πέθανε, ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κουρταλίδης, Α. (1980). *Το παιδί, ο χώρος και το σχολικό κτίριο. Λόγος και Πράξη*.

Κωνσταντινίδη, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδη

Κωνσταντίνου, Χ.(2004). *Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. – Σπόντα, Ε. (2002). *Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού*. Στο Ν. Πολεμικός

Μανούσου, Ε., (2017), *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή – ερευνητική εργασία. Μεταδιδακτορική έρευνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών, διαπιστώσεις και προτάσεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη. Τα Εκπαιδευτικά. τχ. 9*

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: εκδ συγγρ

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg

Μπαντιμαρούδης, Φ. (2006). *Σύντομη ιστορία της επικοινωνίας : μέσα και πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Μπίκος, Κ.(2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα

Μπουραντάς Δ. (1992), *Μάνατζμεντ–Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*, Αθήνα : Εκδόσεις Team.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπάνης, Ε. (2011), *Διαδικτυακή Συμβουλευτική και Επικοινωνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη

Πασιαρδή, Γ.(2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυποθήτω-Δαρδάνος Γ.

Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (2002). *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πολίτης, Π., (2001), Ο Προφορικός και ο Γραπτός Λόγος , Α.Π.Θ. Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα
Σαΐτης, Χ. (1994). «Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης». Αθήνα: χ.ε.

Σταμάτης Π. (2005), Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς , Αθήνα: Εκδόσεις. Ατραπός.

Τσενέ, Λ., (2013), Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας, ΤΕΙ Πάτρας - Παράρτημα Πύργου Τμήμα Πληροφορικής και ΜΜΕ, μάθημα «Θεωρία και Μοντέλα Επικοινωνίας

Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός

Ξενόγλωσση

Argyle, M. (1998). *The psychology of money*. Oxford: Routledge

Aspy, D. & Roebuck, F. (1983). «*Researching person-centered issues in education*». In C. Rogers (Eds.), *Freedom to learn for 80s* (pp. 197-224). Columbus: Charles Merrill.

Baker A. Kathryn, (2002), Chapter 13. *Organizational Communication, Management Benchmarking Study*, Washington Research Evaluation Network.

Barker, C. (2011). *Cultural Studies: Theory and Practice*. SAGE Publications

Barnard, C. (1948). *Parers on organization and Management* Cambridge, Harvard University Press

Berlo, D. (1960). *Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice*. Michigan Holt, Rinehart and Winston

Boyatzis, R. E., & Goleman, D. (1999). *Emotional competence inventory 360*. Boston: Hay/McBer

- Bradberry, T.R. & Greaves, J.M. (2003). *The Emotional Intelligence Appraisal Technical Manual*. San Diego: TalentSmart, Inc.
- Brunstein, M. et al. (2007), *Business Communication: Communicate Effectively in any Business Environment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Caruso, D. R., & Wolfe, C. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: Emotional intelligence in the workplace*. Philadelphia: Psychology Press.
- Charles Horton Cooley, C. H. (1909). *Social Organization: A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Craig, R. (1999). Communication Theory as a Field. *Journal of communication*
- Custodero L. A. (2008). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: Pedagogical lessons from adult artists and young children. In Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 513-529). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Duck, S. (1999). *Relating to others*. Philadelphia: Open University Press
- Filloux, J. (1974). *Psychologie des groupes et étude de la classe*. T.S.P.
- Fiske, J. (2010), *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Αιγόκερως.
- Frlanders, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Addison Wesley
- Fraser, C., & Villet, J. (1994). *Communication: A key to human development*. Rome, Italy: Food and Agriculture Organization of the United Nations. [Google Scholar]
- Gardner, L., Stough, C., (2001), *Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers*, *Leadership & Organization Development Journal*
- Georges, P. , Ευθυμιάδου, Α. & Τσίτος, Δ. (1998). *Τέχνη και Τεχνική Των Διαπραγματεύσεων*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Golbart, J. 1988, Re-examining the Development of Early Communication. In Coupe, J and Golbart, J. (eds) (1987) *Communication Before Speech*. Croom Helm. London

Goleman, Daniel (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Εκδόσεις Ελληνικά

Grunig, L. A., Grunig, J. E., & Dozier, D. M. (2002). *Excellent public relations and effective organizations: A study of communication management in three countries*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Heyes, C. M. (1998). *Theory of Mind in Nonhuman Primates*. Behavioural and Brain Sciences

Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Ivey, I., Gluckstern, N. & Bradford Ivey, M. (1996). «Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης». Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Katz D., and Kahn RL (1978). *The Social Psychology of Organizations*, New York: John Wiley and Sons Inc.

McQuail, D. & Windahl, S. (1981). *Μοντέλα Επικοινωνίας*. (Μετάφρ: Παπαθανασόπουλος, Σ.) (1993). Αθήνα: Καστανιώτη

Merrihue, W. (1960), *Managing by Communication*, New York: Mc Graw-Hill

Reddi N. (2009) *Effective Public Relations and Media Strategy*. C.I. Barnard. 1948. *Organization and Management: Selected papers*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Morrison, A. & McIntyre, D. (1975). *Δάσκαλοι και διδασκαλία*. Μτφρ: Νταλάκα, Θ. Αθήνα: Δίπτυχο

Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching*. London: Paul Chapman Publishing

Reddi, N. (2009) *Effective Public Relations and Media Strategy*. C.I. Barnard. 1948. *Organization and Management: Selected papers*. Harvard University Press, Cambridge, MA

Robertson, J. (1996). *Understanding teacher- student relationships*. London: Hodden and Stoughton

Rogers, C. (1967). «*On becoming a person*». London: Constable&Co Ltd.

Sapir, Edward. (1949) «Communication», In D. Mandelbaum (ed.), *Selected Writings of Edward Sapir*, pp. 104-109. Berkeley: University of California Press

Satir Virginia, (1989), *Πλάθοντας Ανθρώπους*, μτφρ. Λιλή Στυλιανούδη, Εκδόσεις Κέδρος.

Saussure de, F. (1979) *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.

Wainwrigjt, m. (1992). *History of Microbiology*. Academic Press

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*.

West & Turner (2007). *Introducing Communication Theory: Analysis and Application*

Zwijze-Koning, K. and de Jong, M. (2005) *Auditing information structures in organizations: A review of data collection techniques for network analysis*, *Organizational Research Methods*, 8, 429-453

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ –ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ : «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ :**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ»**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ
Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ».**

Αγαπητέ Κύριε / Κυρία

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά στο της επικοινωνίας στη διδασκαλία της Μουσικής στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν για την περαιτέρω έρευνα του θέματος.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστικούς λόγους και σε κάθε περίπτωση θα διαφυλαχτεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων.

Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση και συμπληρώστε με ένα Χ το αντίστοιχο κουτάκι.

Παρακαλούμε να απαντήσετε προσεκτικά σε όλες τις ερωτήσεις

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο :
Ανδρας□
Γυναίκα□

2. Ηλικία:
20-30□
30-40□
40-50□
50-60□
60 και άνω□

3. Επίπεδο εκπαίδευσης :
Απόφοιτος Ωδείου□
Απόφοιτος ΤΕΙ□
Απόφοιτος ΑΕΙ□
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών□
Κάτοχος διδακτορικού□

4. Βαθμίδα εργασίας :
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (γενικά σχολεία)□
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γενικά σχολεία)□
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (μουσικά σχολεία)□

5. Σχέση εργασίας:
Μόνιμος/ η □
Αναπληρωτής/τρια□
Ωρομίσθιος/α□

6. Χρόνια υπηρεσίας:
0 – 10□
10 – 20.....□
20 – 30□
30 – 40□

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Η χαμηλή ένταση της φωνής του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει τη διδασκαλία της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
2. Η καθαρή άρθρωση του εκπαιδευτικού βοηθά στη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
3. Η έλλειψη σαφήνειας στο λόγο του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει τη διδασκαλία της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
4. Η χρήση δυσνόητων εννοιών δυσχεραίνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής ;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
5. Η διδασκαλία της Μουσικής ως βιωματική μάθηση χαίρει της προτίμησης των μαθητών;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
6. Ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της Μουσικής χαίρει της προτίμησης των μαθητών;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
7. Η διδασκαλία της Μουσικής ex cathedra (από θέση αυθεντίας) προτιμάται από τους μαθητές ;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
8. Η διδασκαλία της Μουσικής σε μορφή διάλεξης κατέχει υψηλή θέση στις προτιμήσεις των μαθητών;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
9. Η χρήση projector λειτουργεί επικουρικά στη διδασκαλία της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
10. Η χρήση Η/Υ ευνοεί τη διδασκαλία της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
11. Η χρήση cd ευνοεί τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

12. Η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

13. Η ψυχολογική διάθεση του εκπαιδευτικού γενικά δύναται να επηρεάσει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

14. Η θετική διάθεση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

15. Η αρνητική διάθεση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

16. Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

17. Η προσεχτική παρακολούθηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

18. Η επικέντρωση του εκπαιδευτικού στους μαθητές επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

19. Η αποδοχή άνευ όρων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

20. Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

21. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζουν τη διδασκαλία της Μουσικής;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

22. Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής ;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
23. Το καλό κλίμα στην τάξη επηρεάζει τη διδασκαλία της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
24. Η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στις σχολικές εκδρομές ενισχύει την επικοινωνία στα μουσικά μαθήματα;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
25. Η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
26. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στις μουσικές σχολικές εκδηλώσεις ενισχύει την επικοινωνία στη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
27. Η παρακολούθηση – ακρόαση μουσικών εκδηλώσεων του εκπαιδευτικού και των μαθητών από κοινού βοηθά στη διαδικασία της διδασκαλίας της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
28. Η συμμετοχή των μαθητών στη χορωδία του σχολείου διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
29. Η συμμετοχή των μαθητών στην ορχήστρα του σχολείου διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά
30. Η συμμετοχή των μαθητών σε μουσικά παιχνίδια ενισχύει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό στο μάθημα της Μουσικής;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά