



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

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος

από την
Ασημίνα Κούστα
(Α.Μ. 426/2015011)

ΘΕΜΑ:

**«Ανάπτυξη κλίματος σχολικής τάξης: το παράδειγμα της λεκτικής
και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Βασίλειος Παπαβασιλείου	Επίκουρος καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Παναγιώτης Σταμάτης	Επίκουρος καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2017

«Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως».

Περιεχόμενα:

Θεωρητικό μέρος

1. Εισαγωγή
 - 1.1 Έννοια σχολείου
 - 1.2 Έννοια σχολικής μονάδας
 - 1.3 Έννοια σχολικής τάξης
2. Έννοια κλίματος σχολικής τάξης
 - 2.1 Αναλυτικό πρόγραμμα
 - 2.2 Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα
 - 2.3 Αποτελεσματική διδασκαλία-Ρόλος εκπαιδευτικού
3. Επικοινωνία
 - 3.1 Λεκτική επικοινωνία
 - 3.2 Μη λεκτική επικοινωνία
 - 3.3 Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού
 - 3.4 Η επίδραση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στον μαθητή .
 - 3.5 Επικοινωνία εκπαιδευτικού-οικογένειας
 - 3.6 Σημασία ανάπτυξης θετικού κλίματος στην σχολική τάξη.
4. Σύνοψη
5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ερευνητικό Μέρος :

1. Στοιχεία έρευνας
 - 1.1 Σκοπός
 - 1.2 Στόχοι
 - 1.3 Υπόθεση
 - 1.4 Ερευνητικά ερωτήματα
 - 1.5 Μέθοδος
 - 1.6 Δείγμα έρευνας
 - 1.7 Χρονικό πλαίσιο
 - 1.8 Πρωτοτυπία έρευνας

1.9 Περιορισμοί έρευνας

2. Περιγραφή Δραστηριοτήτων
3. Κωδικοποίηση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας νηπιαγωγού και νηπίων
4. Καταμέτρηση κωδικοποιήσεων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και νηπίων
5. Σύγκριση κωδικοποιήσεων
6. Συμπεράσματα

Περίληψη

Με το πέρασμα των χρόνων συντελούνται διάφορες αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν την εκάστοτε κοινωνία σε κάποιο βαθμό. Το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και αναπτύσσει μια αμφίδρομη σχέση μαζί της, καθώς την επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτή. Η έννοια του σχολείου χαρακτηρίζεται ως πολύ-σύνθετη, καθώς διαμορφώνεται από πολλαπλά στοιχεία που δρουν στο εσωτερικό και εξωτερικό της περιβάλλον. Το σχολείο με την σειρά του έχει σκοπό, μεταξύ των άλλων, να αποδώσει τα μέγιστα οφέλη στο μαθητή σε διάφορους τομείς. Αυτό, πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπο με αρκετές δυσκολίες, ωστόσο αυτές τις δυσκολίες προσπαθεί να αντιμετωπίσει το θετικό κλίμα που θα αναπτυχθεί στη σχολική τάξη. Η τελευταία αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος του σχολείου και εκεί καθημερινά το παιδί έρχεται σε επαφή με ένα πλήθος εμπειριών. Όσο περισσότερο ευχάριστη είναι η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης και κατ' επέκταση και του σχολείου, τόσο πιο αποτελεσματική είναι και η παιδαγωγική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε αυτό. Αν επιχειρήσουμε να αναζητήσουμε τα στοιχεία που συνθέτουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, θα διαπιστώσουμε ότι κάποια από αυτά είναι: το αναλυτικό πρόγραμμα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, η αποτελεσματική διδασκαλία - ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού, καθώς και η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Η ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος τάξης εμπεριέχει πολλαπλά οφέλη για τον μαθητή.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολείο, εκπαιδευτικός, μαθητής, λεκτική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία, θετικό κλίμα σχολικής τάξης.

Abstract

As years pass many changes happen, which influence every society in some level. School is an important part of a society and develops a two –way relationship with her, as it affects her and is affected by her .We could characterize the meaning of school as multifunctional as it is formed by multiple elements that take place in its external and internal environment . School on its side has the purpose, among others, to give the highest benefits to a student in many fields. This, is many times faced with difficulties, however school tries to deal with these difficulties with the positive

climate that develops inside the classroom. Which is a part of the school's environment and where a kid has many experiences daily. The more pleasant the teaching atmosphere of the classroom, and therefore of the school is, the more effective is the teaching process that takes place in it. If we try to search for the elements that combine the psychological climate of the classroom, we will come to the conclusion that some of these are the detailed program, the secret detailed program, the effective teaching –the teacher's role, the verbal and non verbal communication of the teacher and the teacher's communication with the parents. The development of a positive climate in the classroom has multiple benefits for the student.

Key-words: School, teacher, student, verbal communication, non-verbal communication, positive school climate.

Εισαγωγή

Το θέμα, το οποίο πραγματεύεται η συγκεκριμένη εργασία αφορά στην ανάπτυξη θετικού κλίματος της σχολικής τάξης. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη, αποτελεί προϊόν της συνισταμένης των δυνάμεων διαφόρων παραγόντων που δρουν στο εσωτερικό της, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, η αποτελεσματική διδασκαλία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Η εν λόγω εργασία καταπιάνεται με το παράδειγμα της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και την επίδραση που ασκεί αυτή στην ανάπτυξη θετικού κλίματος τάξης.

Η συγκεκριμένη εργασία απαρτίζεται από ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό κομμάτι. Στο θεωρητικό κομμάτι θα αναπτυχθούν πέντε κεφάλαια συνολικά, αποτελούμενα από διάφορες ενότητες. Αρχικά, παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο οι έννοιες του σχολείου, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας του κλίματος τάξης και ακολουθεί παρουσίαση και ανάλυση κάποιων σημαντικών παραγόντων, που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, η αποτελεσματική διδασκαλία και ο ρόλος τους εκπαιδευτικού. Στο τρίτο κεφάλαιο μελετάται η έννοια της επικοινωνίας, η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, καθώς και η επίδραση που ασκεί αυτή στο μαθητή. Αναλύεται επιπλέον, και η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και της οικογένειας του μαθητή. Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό κομμάτι πραγματοποιείται μια σύνοψη των όσων έχουν αναφερθεί και ακολουθούν οι βιβλιογραφικές πηγές.

Στο ερευνητικό κομμάτι αναπτύσσονται έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στοιχεία της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στην συγκεκριμένη σχολική τάξη. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, όπου πραγματοποιείται μια κωδικοποίηση με τη βοήθεια πινάκων της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς της εκπαιδευτικού και των νηπίων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια καταμέτρηση των κωδικοποιήσεων και στο πέμπτο λαμβάνει χώρα μια σύγκριση μεταξύ αυτών. Ολοκληρώνοντας και το ερευνητικό κομμάτι παρατίθεται μια σειρά συμπερασμάτων. Στο τέλος καταγράφονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α' Μέρος: Θεωρητικό

1^ο Κεφάλαιο

1.1 Έννοια Σχολείου

Το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ο οποίος λειτουργεί παράλληλα με άλλους θεσμούς της κοινωνίας και έχει την ευθύνη και την υποχρέωση της διασφάλισης, διατήρησης αναπαραγωγής και της εξέλιξης της υφιστάμενης κοινωνικό-πολιτισμικής δομής, μέσα από την κατάλληλη προετοιμασία των νέων, στο πλαίσιο του δευτερογενούς σταδίου κοινωνικοποίησης του ατόμου (Διαμαντόπουλος, 2002:73).

Αδιαμφισβήτητα η σχολική μονάδα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας υφίσταται και λειτουργεί, γι' αυτό η σχέση τους είναι αμφίδρομη. Γι' αυτό και σύμφωνα με τον Χ. Διαμαντόπουλο (2002:76) κάθε κοινωνική αλλαγή ασκεί επιρροή στον θεσμό του σχολείου και αντίστροφα.

Γενικά, το σχολείο θεωρείται ένας οργανωμένος θεσμός και συνεπώς ένα κοινωνικό δημιούργημα, ο οποίος διαμορφώθηκε για να συμβάλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου ή επιβλήθηκε εξαιτίας προσδοκιών και αξιώσεων που συγκεκριμενοποιήθηκαν για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Το σχολείο μαζί με την οικογένεια θεωρούνται δυο από τους σημαντικότερους θεσμούς στην διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Οι άνθρωποι, σχεδόν στο σύνολό τους, λόγω και του υποχρεωτικού χαρακτήρα που έχει πλέον το σχολείο ως θεσμός στις αναπτυγμένες κοινωνίες, διέρχονται το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής και εφηβικής ηλικίας σε αυτό, όπου έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες και αρκετές φορές ετερογενείς εμπειρίες (Κωνσταντίνου, 2001 :13).

Ο όρος «σχολείο» προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «σχολή», που σήμαινε ανάπαυση, ησυχία, απραξία, ελεύθερο χρόνο, ελεύθερη ασχολία, αξιοποίηση για καλλιέργεια του πνεύματος. Την τελευταία σημασία την συναντάει κανείς τόσο στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη όσο και στους Πυθαγορείους, όπου χρησιμοποιούν τη λέξη «σχολή» για να δηλώσουν το έργο των σπουδών και των φιλοσοφικών συζητήσεων (Διαμαντόπουλος, 2002: 44).

Με την σημερινή του σημασία ο όρος «σχολείο» σημαίνει:

-Το χώρο που πραγματοποιείται το έργο της αγωγής και της μάθησης.

- Το ίδρυμα που προσφέρει διδασκαλία και μάθηση και παρέχει και παιδεία.
- Το σύνολο των μαθητών και των διδασκόντων σε ένα τέτοιο ίδρυμα.
- Το κτίριο στο οποίο στεγάζεται το παραπάνω ίδρυμα.
- Τη συλλογική μορφωτική και εκπαιδευτική διαδικασία.
- Τη χρονική περίοδο της ημέρας, στη διάρκεια της οποίας λαμβάνει χώρα η διδασκαλία των μαθητών.
- Το χώρο στον οποίο ο άνθρωπος γνωρίζει την ανώτερη πνευματική ζωή.
- Τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ένταξης του παιδιού στη ζωή.
- Με την ευρεία έννοια του όρου, σημαίνει κάθε ενασχόληση που οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων, εμπειριών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Διαμαντόπουλος, 2002: 45).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού και οργανισμού είναι ότι απευθύνεται σε παιδιά και νέους που βρίσκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και που σε σύγκριση με τους ενηλίκους, δεν έχουν αναπτύξει, ακόμη, πλήρως, τις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικό-πολιτισμικές τους ικανότητες. Το σχολείο οφείλει από σαφή παιδαγωγική σκοπιά, να λαμβάνει τα ανάλογα μέτρα, για να συμβάλει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών του. Να λαμβάνει, δηλαδή, έμπρακτα υπόψη τους τις βιολογικές, γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικό-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 21).

1.2 Έννοια σχολικής μονάδας

Η κάθε σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα, γιατί η λειτουργία και η ύπαρξή της εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Ένα ανοιχτό σύστημα δέχεται την επενέργεια του εξωτερικού περιβάλλοντος και με τη σειρά του ασκεί πάνω σε αυτό τις δικές του επιδράσεις. Η σχολική μονάδα δέχεται επίδραση, π.χ. από τους ίδιους τους μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον και εφαρμόζοντας συγκεκριμένη διαδικασία εξασφαλίζει κάποια αποτελέσματα τα οποία έχουν προεκτάσεις στους ίδιους του μαθητές και τις οικογένειές τους (Πασιαρδή , 2001:13). Η σχολική μονάδα, για να παραμείνει ένας δημιουργικός θεσμός και για να μπορέσει να ακολουθήσει τον ρυθμό της κοινωνίας, θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες,

ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περιβάλλον τους (Νάκου, Γκούσκος, Μειμάρης, 2013: 222).

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (πχ. Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύνολο κανόνων και αξιών και μέσω του οποίου μεταβιβάζονται αξίες και κανόνες στην κοινωνία της νέας γενιάς. Αυτό αποτελεί και γενικό σκοπό του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο του γενικού αυτού σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχων, η κάθε σχολική μονάδα ως σύστημα μαζί με τα διάφορα υποσυστήματα (π.χ. τυπική δομή του σχολείου διδακτικοί χώροι, τεχνολογία κλπ.) που υπάρχουν σε αυτήν, καλούνται να επιτελέσουν τη δική τους λειτουργία και όλα μαζί να συνεργήσουν, ώστε να δημιουργηθεί μια αποτελεσματική σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2001 :13).

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, με βάση τα ευρήματα διάφορων ερευνών καθορίζεται από διάφορους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην «υγεία» και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της. Το σχολικό κλίμα ως ένας καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και οι τέσσερις βασικές παράμετροί του, επικοινωνία, συνεργασία οργάνωση και διοίκηση και μαθητής (Πασιαρδή, 2001:14).

Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, το δικό της κλίμα το οποίο θα μπορούσε να οριστεί ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τη μια σχολική μονάδα από την άλλη . Πιο συγκεκριμένα , το σχολικό κλίμα καθορίζεται σε κάποιο βαθμό από το περιβάλλον και τις συνθήκες, όπως ο τύπος , η δυναμικότητα του σχολείου , το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της περιοχής που βρίσκεται αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου . Με βάση αυτά σε έναν ορισμό για την έννοια του σχολικού κλίματος , σημειώνεται ότι το σχολικό κλίμα από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης περιοχής, η οποία περιλαμβάνει αόρατα , συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες , φιλοσοφίες και ιδεολογίες αλλά και αόρατα στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα , οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του (Πασιαρδή, 2001 :25)

Ακόμη, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η έννοια του κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν την έννοια του σχολικού κλίματος ταυτόσημη με αυτή της κουλτούρας ή καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το

σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της κουλτούρας (Πασιαρδή, 2001 :26).

Ένας ακόμη ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί για το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ατμόσφαιρα (φιλική , εχθρική κτλ) που επικρατεί στην εκάστοτε στο σχολική μονάδα και συνδέεται άμεσα με τα μέλη της και αποτελεί μια βάση για τις προβλέψεις των σχολικών αποτελεσμάτων . Θα μπορούσε να θεωρήσει κανείς ότι το σχολικό κλίμα είναι για την σχολική μονάδα ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001 :27).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως και κάθε οργανισμός, λειτουργούν ως σύνθετα και δυναμικά, δηλαδή ανοικτά κοινωνικά συστήματα, τα οποία δεν μπορούν να κατανοηθούν με απλοϊκούς μηχανισμούς στη βάση απλουστευτικών και περιοριστικών μοντέλων και σχέσεων αιτίου –αιτιατού, εξαιτίας των πολλαπλών αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων με τα εσωτερικά υποσυστήματα και με τον περιβάλλοντα κόσμο ή τις περιβάλλουσες πραγματικότητες (Κοντακος, 2011: 83).

1.3 Έννοια σχολικής τάξης

Η σχολική τάξη αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2005: 21). Η σχολική τάξη, με την έννοια που έχει σήμερα, καθιερώθηκε στο τέλος του 18^{ου} αιώνα και γενικεύθηκε στο τέλος του 19^{ου} αιώνα. Πρόδρομος της οργάνωσης των σχολείων στην βάση των σχολικών τάξεων υπήρξε ο Κομένιος (1592-1672), ο οποίος συνέδεσε το σχολείο με μια σειρά μέτρων, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβανόταν και η ένταξη των μαθητών σε σχολικές τάξεις με κριτήριο την ηλικία (Διαμαντόπουλος, 2002: 313).

Ο όρος «σχολική τάξη» μπορεί να εμπεριέχει μια τετραπλή σημασία. Η πρώτη, αφορά στη σημασία της σχολικής αίθουσας (χώρος), που στεγάζει αλλά και διαμορφώνει τη διδακτική πράξη. Η δεύτερη, σχετίζεται με την έννοια της σχολικής βαθμίδας (ομάδα), που προκύπτει από την κατάταξη των μαθητών με βάση την ηλικία τους και τις γνώσεις τους. Η τρίτη, έχει να κάνει με την έννοια των σταθερών παραμέτρων, οι οποίες είναι αναγκαίες για την διαπροσωπική επικοινωνία (πειθαρχία). Τέλος, η τέταρτη, αφορά στην έννοια του συστήματος σταθερών παραμέτρων, που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας (μέθοδος) (Ματσαγγούρας, 2003 : 17).

Η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα σύστημα σχέσεων –του εαυτού και του άλλου, που αλληλοεπηρεάζεται στην βάση κοινών εμπειριών. Οι εμπειρίες αυτές διαμορφώνουν αντιλήψεις και εισάγουν νέες γνώσεις στους μαθητές, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν δεσμούς φιλίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των συνομηλίκων. Η διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους, αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Γκούσια-Ρίζου, 2004) .

Η κοινωνική ομάδα συγκροτείται από ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων, τα οποία γνωρίζονται μεταξύ τους και έχουν αμοιβαίες σχέσεις επικοινωνίας, β. κοινά ενδιαφέροντα που προσβλέπουν σε κοινές αξίες, γ. κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς που επιδιώκουν κοινούς κοινωνικούς στόχους, αναλαμβάνουν ατομικούς και ομαδικούς ρόλους και διατηρούν την κοινωνική τους δομή και την ταυτότητά τους. Τα γενικά αυτά γνωρίσματα της κοινωνικής ομάδας παρατηρούνται και στην σχολική τάξη και έτσι της επιτρέπουν να αναγνωρίζεται και να χαρακτηρίζεται ως κοινωνική ομάδα(Διαμαντόπουλος, 2002: 315).

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύνολο ατόμων, η δράση των οποίων μπορεί να ερμηνευθεί με δυο διαφορετικές προσεγγίσεις. Στην πρώτη περίπτωση, τα μέλη της σχολικής τάξης καλούνται να επιτελέσουν τους γνωστικούς, μορφωτικούς και κοινωνικοποιητικούς σκοπούς, που επιβάλλονται από το θεσμικό σύστημα και τις κοινωνικές προδιαγραφές . Προς επίτευξη αυτών των σκοπών, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένες διαδικασίες, κατάλληλους και αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς. Στη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θεωρούνται δρώντα άτομα που αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες, οργανώνουν και αξιολογούν δραστηριότητες και συμμετέχουν στη διαμόρφωση των πράξεων τους (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 13).

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται γύρω από συλλογικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Το πεδίο της αλληλεπίδρασης δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια, επειδή ο καθένας επαναπροσανατολίζει τις θέσεις του συνεχώς, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κάθε φορά τις θέσεις των άλλων μελών (Αναγνωστοπούλου , 2005 : 81).

Κάθε σχολική τάξη είναι μια «συλλογική ατομικότητα», έχει την προσωπική της φυσιογνωμία και ενεργεί με νόμους ιδιαίτερης δυναμικής. Όλα τα μέλη της τάξης αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο με μια δομή και μια ατμόσφαιρα, που τους

διαφοροποιεί από τις άλλες τάξεις, ακόμη και του ίδιου του σχολείου. Από τις αλληλεξαρτήσεις τους δημιουργούνται δυνάμεις, οι οποίες προκαλούν την εξέλιξη και τις αλλαγές στην ομάδα (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 99).

Η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα σύστημα σχέσεων- του εαυτού και του άλλου- που αλληλοεπηρεάζεται στη βάση κοινών εμπειριών. Οι εμπειρίες αυτές διαμορφώνουν αντιλήψεις και εισάγουν νέες γνώσεις στους μαθητές, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν δεσμούς φιλίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των συνομηλίκων. Η διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους, αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Γκούσια –Ρίζου, 2004).

2^ο Κεφάλαιο

Σχολικό κλίμα

2.1 Έννοια κλίματος τάξης

Η σύνθετη συνισταμένη ψυχολογικών κυρίως παραγόντων, που αναφέρονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, αποτελούν το κλίμα αυτής. Το κλίμα της ομάδας είναι προϊόν των δυνάμεων, που ενεργούν στο εσωτερικό της. Υλικοί παράγοντες, διδακτικοί σκοποί και στόχοι, διαπροσωπική επικοινωνία και προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθορίζουν το κλίμα της τάξης, ενώ τυπικοί και άτυποι κανόνες προσδιορίζουν την οργάνωσή της (Κογκούλη, 2004 :145).

Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε τον συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι πολλά και η σχετική βιβλιογραφία έχει εντοπίσει τα σπουδαιότερα από αυτά και τα έχει κατατάξει στους παρακάτω τομείς:

α) Συναισθηματικός τομέας: Υπάγονται η συνοχή (cohesiveness), η διενεκτικότητα (friction), και η διάσπαση (cliqueness), που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις στην τάξη, όπως και η ικανοποίηση (satisfaction), και η αδιαφορία (apathy), προκαλεί στον μαθητή η εργασία.

β) Τομέας κοινωνική οργάνωσης: Υπάγονται η δημοκρατικότητα (democracy), η ανταγωνιστικότητα (competitiveness) και η ευνοιοκρατία (favoritism), που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης όπως και η ανομοιογένεια (diversity), της σύνθεσης της τάξης .

γ) Τομέας εργασίας: Υπάγονται ο καθορισμός στόχων (goal direction), η υλική υποδομή (material environment), η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας (formality), η δυσκολία του έργου (difficulty), η ταχύτητα εργασίας (speed) και η αποδιοργάνωση (disorganization) (Ματσαγγούρας, 2003 : 186).

Από την συνεξέταση των αποτελεσμάτων που έδωσαν οι σχετικές έρευνες προκύπτει το γενικότερο συμπέρασμα ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους.
2. Εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές.

3. Επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης.

4. Παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές.

5. Δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα.

6. Ενθαρρύνει την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία.

7. Αποτιμά θετικά την επιτυχία.

8. Διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς.

9. Προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία.

10. Εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς του μαθητές.

Η συνισταμένη των παραπάνω χαρακτηριστικών συνθέτει το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, το οποίο επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2003: 187).

2.2 Παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του κλίματος σχολικής τάξης

Η ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ικανοί, αποδεκτοί και ασφαλείς. Η συμβολή του είναι σημαντική στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού και της επιλογής του μαθητή. Οι μαθητές έχουν ελευθερίες που «εγγράφονται» μέσα σε σαφώς καθορισμένα όρια και η υπευθυνότητα του μαθητή λαμβάνει μεγαλύτερη έμφαση έναντι της αυστηρής προσκόλλησης σε κανόνες (Κόνσολας & Σακελλαρίου, 2011 : 468).

Εκτός από την ύπαρξη του θετικού σχολικού κλίματος, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, κάποιοι άλλοι από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του θετικού κλίματος της σχολικής τάξης είναι οι εξής:

- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα – παραπρόγραμμα.
- Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.
- Η οργάνωση αποτελεσματικής διδασκαλίας.
- Η επικοινωνία και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.
- Η επικοινωνία και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς.

2.2.1 Αναλυτικό πρόγραμμα

Στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα(Α.Π.). Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος αυτός, αντιστοιχεί στον όρο «curriculum». Ο όρος «curriculum» είναι λατινικής προέλευσης και σημαίνει κύκλος σε στάδιο (από τη λατινική ρίζα «currere», που σημαίνει τρέχω), και έχει σχέση με την αγγλική λέξη «course» που σημαίνει «πορεία». Πατέρας των Αναλυτικών Προγραμμάτων θεωρείται ο P.Tyler (1949/1971), μιας και ήταν ο πρώτος που παρουσίασε έναν επιστημονικό τρόπο σχεδιασμού του Α.Π., προτείνοντας τέσσερα στοιχεία: τους σκοπούς, το περιεχόμενο, την οργάνωση (μέθοδο) και την αξιολόγηση (Χατζηγεωργίου, 2011: 100, 102, 221).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για την εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων, φαίνεται να ξεκίνησε από την δεκαετία του '60. Παρόλα αυτά, η προσοχή στο ρόλο του αναλυτικού προγράμματος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε να εστιάζεται από το 1980 και μετά (Χατζηγεωργίου, 2011:99).

Υπάρχουν στη βιβλιογραφία πολλοί ορισμοί γι' αυτό που ονομάζουμε πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναλυτικό πρόγραμμα. Όλοι αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα διάγραμμα ή έναν κατάλογο από επιδιώξεις (σκοπούς) της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης κατά εκπαιδευτική βαθμίδα ή σχολικό τύπο, τάξη και γνωστικό αντικείμενο (μάθημα). Δηλαδή, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και γενικά ορίζει έμμεσα ή άμεσα αφενός το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας (διδασκαλίας και μάθησης) και αφετέρου τις ανατροφοδοτικές διαδικασίες (αξιολόγηση του αποτελέσματος διδασκαλίας και μάθησης). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ειδικότερα το αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένων μαθημάτων συνδέεται στενά στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες με τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συγκεκριμενοποιούν το περιεχόμενό του και συναποτελούν μαζί τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες καθορίζονται συχνά από την πολιτεία, υπό μορφή νομικών διατάξεων και κειμένων (πχ. Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις κλπ).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να λειτουργεί ως «οδοδείκτης» για τον εκπαιδευτικό, μέσω του οποίου μπορεί να προάγει την αυτενέργεια, τη δημιουργική διάθεση, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών του καθώς και την έμφυτη τάση τους για επικοινωνία και συνεργασία (Σταμάτης, 2015: 384, 386).

Έτσι, λοιπόν μέσα από τη σωστή οργάνωση και υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων, την παιδαγωγική, διδακτική μεθοδολογία και την οργάνωση της σχολικής ζωής, τα κενά του νομικού πλαισίου, όπου υπάρχουν, μπορούν να καλυφθούν και να διασφαλιστεί η πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού σκοπού, που δεν είναι άλλη παρά η ολοκλήρωση του ατόμου (Μπαγάκης κ.α., 2006 : 8).

Η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από την ομαλή ροή του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος τα οποία, όταν υλοποιούνται απρόσκοπτα, δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη μιας ήρεμης, σχολικής ζωής με παιδαγωγικό κλίμα (Σταμάτης, 2013: 255) .

2.2.2 Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα

Μέσα στη σχολική τάξη παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και την εξειδικευμένη γνώση που διακινείται από τον δάσκαλο υπάρχει και δραστηριοποιείται ένα άλλο πρόγραμμα, γνωστό και ως «άτυπο», «κρυφό», «σιωπηλό», «αόρατο», «άγραφο», «ανεπίσημο», «παραπρόγραμμα» κ.α. (Κανταρτζή, 1996: 2).

Ο όρος «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Αφορά, αναλυτικότερα όλες τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τις νόρμες και τις πεποιθήσεις που αποκτούν οι μαθητές στα σχολεία κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθησιακής αλλά και εξωδιδακτικής. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να σχετίζεται με διάφορα στοιχεία, όπως η διάταξη και η κίνηση αντικειμένων και προσώπων στο χώρο της αίθουσας και του σχολείου, η διάκριση των μαθητών, η σχολική κουλτούρα, «τα παιχνίδια» του μαθητή και η αντίληψη για τη φύση της γνώσης (Kentli, 2009: 86; Wren, 1993:3; Χατζηγεωργίου, 2011: 110, 111).

Σε αντίθεση με το επίσημο πρόγραμμα, το παραπρόγραμμα έχει κυρίως κοινωνικό χαρακτήρα. Δεν σχεδιάζεται και δεν καθορίζεται. Είναι ένα πρόγραμμα που δε διδάσκεται αλλά μαθαίνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας. Διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την ίδια τη σχολική πράξη χωρίς να είναι αντιληπτό. Ωστόσο, επηρεάζει καίρια το σχολικό πρόγραμμα ως πράξη και ως αποτέλεσμα (Kentli, 2009 :83, 84; Κανταρτζή, 1996:2).

Μέσα από το άτυπο πρόγραμμα αναπαράγονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο των μαθητών, των γονέων καθώς και ολόκληρης της κοινωνίας (Wren, 1999: 2; Κανταρτζή, 1996: 2).

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους επηρεάζονται άμεσα και έμμεσα από το παραπρόγραμμα. Συνεπώς, η καλύτερη κατανόησή του από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης αλλά και της σχολικής μονάδας γενικότερα.

2.2.3 Αποτελεσματική διδασκαλία –Ρόλος εκπαιδευτικού

Ο όρος διδασκαλία σχετίζεται άμεσα με μεθοδευμένες διαδικασίες, τις οποίες αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός σε πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές του, προκειμένου να τους βοηθήσει να οικειοποιηθούν με αυτενεργό τρόπο τις σχολικές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις που κρίνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναγκαίες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Οι ενέργειες και οι χειρισμοί στους οποίους προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον μαθητή στην οικειοποίηση γνώσεων και στη καλλιέργεια δεξιοτήτων συνθέτουν τη διδασκαλία. Η διδασκαλία προϋποθέτει, συνεπώς, τη συνύπαρξη και τη συνεργασία δυο τουλάχιστον προσώπων: εκπαιδευτικού και μαθητή. Αυτό ακριβώς αποτελεί και το πρωταρχικό κύτταρο για την ύπαρξη του σχολείου, «αφού στο σχολείο παρέχεται βασικά διδασκαλία και παράγεται μάθηση» (Πυργιωτάκης, 2011:74-75).

Κατ' ουσίαν η διδασκαλία είναι μια διαδικασία σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και διδασκόμενου αντικειμένου (Ματσαγγούρας, 2009 : 98). Αποτελεί, μάλιστα, μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολείου και παίζει έναν από τους πιο σημαντικούς ρόλους στη προσπάθεια επίτευξης των στόχων της αγωγής. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας επηρεάζεται καταλυτικά από το ρόλο που διαδραματίζει κάθε ένας από τους τρεις κύριους παράγοντές της, δηλαδή ο δάσκαλος ο μαθητής και το διδακτικό αντικείμενο. Έτσι, άλλοτε εμφανίζεται με κυρίαρχο και καταλυτικό το ρόλο του δασκάλου και άλλοτε με ενισχυμένο το ρόλο του μαθητή, ενώ κάποιες άλλες φορές διακρίνεται από τη δραστηριοποίηση ολόκληρης της τάξης ή και από μια πολυσύνθετη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διαμαντόπουλος, 2002 : 126).

Ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 για να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας περιλαμβάνονταν το κλίμα της τάξης, οι διδακτικές στρατηγικές, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η φύση των ερωτήσεων που τίθενται κατά τη διδασκαλία, οι αμοιβές και οι ενισχύσεις που χρησιμοποιούνται, οι ποινές που επιβάλλονται και άλλα παρόμοια (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 502).

Είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί μια πορεία διδασκαλίας που να ικανοποιεί όλα τα άτομα, δεδομένου ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας διαφέρει από εκείνον που μαθαίνει κάποιος άλλος. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένη ενέργεια που για κάποιο μαθητή είναι αποτελεσματική για κάποιον άλλο δεν είναι (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 263).

Κατά καιρούς πραγματοποιήθηκαν διάφορες έρευνες σχετικές με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στις έρευνες αυτές εξετάστηκε πλήθος παραγόντων που την επηρεάζουν. Οι περισσότεροι από αυτούς αφορούν στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στις γνώσεις που αυτοί διαθέτουν ως προς τα παρακάτω θέματα: 1) τους σκοπούς του σχολείου, 2) τις διδακτικές στρατηγικές, 3) την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, 4) τις θεωρίες μάθησης, 5) τη λειτουργία και την οργάνωση της σχολικής τάξης, 6) τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, 7) το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και 8) ο αναλυτικό πρόγραμμα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005 : 499).

Είναι δύσκολο, παρόλα αυτά, να γίνει σε όλες τις περιπτώσεις σαφής διάκριση μεταξύ των χαρακτηριστικών που αφορούν τη διδακτική διαδικασία αυτή καθαυτή και εκείνων που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς. Οι ιδιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού διαπλέκονται συχνά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 499).

Ο εκπαιδευτικός διαθέτει καθοριστική παιδαγωγική και θεσμική –οργανωτική εξουσία στις λειτουργίες του σχολείου. Είναι ο κύριος υπεύθυνος και ο πρωταγωνιστής των σχολικών διαδικασιών. Εκείνος φέρει την ευθύνη για την οργάνωση των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Εκείνος έρχεται κατεξοχήν σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τον μαθητή. Από εκείνον εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το μαθητή, δηλαδή ο τρόπος που αντιμετωπίζει τον μαθητή ως προσωπικότητα και γενικά η μορφή με την οποία αντιμετωπίζει τα πρακτικά θέματα της σχολικής ζωής (Κωνσταντίνου, 2004 : 46).

Ο εκπαιδευτικός της τάξης επηρεάζει άμεσα και αποφασιστικά το κλίμα της τάξης, διαμορφώνει με αποκλειστικό τρόπο το στυλ της συμπεριφοράς του, επηρεάζει τους μαθητές στην αυτό-αντίληψή τους και συμβάλλει στην δημιουργία της γενικότερης κουλτούρας του σχολείου (Ματσαγγούρας,2003: 172). Το ψυχολογικό κλίμα μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και το είδος της αυτό- αντίληψης που καλλιεργεί στους μαθητές, επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους (Ματσαγγούρας, 2009: 490).

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκας ,2007)

Από την θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία έχει προκύψει ότι υπάρχουν ορισμένα ποιοτικά στοιχεία στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που μπορεί κανείς ανεπιφύλακτα να αποδεχθεί ότι οικοδομούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, όπως τα ακόλουθα :

-Η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Η διδακτική διαδικασία γίνεται ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει εξηγήσεις, παρουσιάζει το διδακτικό περιεχόμενο με σαφήνεια, διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργητικά, δίνει έμφαση στην επιτυχημένη προσπάθεια παρά στην αποτυχία.

-Σημαντική επίδραση στην στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό έχει, επίσης, η ιδιότητα της αμεσότητας, η διάθεση δηλαδή του εκπαιδευτικού να τους πλησιάζει και να εκδηλώνει φιλικά, ζεστά αισθήματα και συμπάθεια. Η συναισθηματική σχέση αποτελεί την προϋπόθεση για μάθηση, δεδομένου ότι μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι αναγνωρίζει τους μαθητές, ότι τους αποδέχεται και ότι είναι πρόθυμος να αντιμετωπίζει μαζί τους τα όποια προβλήματα.

-Ζωτικής σημασίας για την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι η γνώση και η χρήση των μικρών τους ονομάτων. Με τον τρόπο αυτό, ο

εκπαιδευτικός δείχνει ότι βλέπει κάθε μαθητή ως ξεχωριστό άτομο και όχι ως μονάδα στο σύνολο της τάξης.

-Ιδιαίτερη αξία έχει η τάση του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να αποφασίζουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, να προτείνουν μορφές διδασκαλίας, να συζητούν και να θέτουν τα όρια της δικής τους επιτρεπτής συμπεριφοράς. Η ενθάρρυνση ως ενέργεια δεν ορίζεται μέσα σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων λόγων και πράξεων. Σημασία δεν έχει τι λέει και τι κάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά ο τρόπος που εκφράζεται.

-Ο εκπαιδευτικός οφείλει επίσης «να ακούει, να μιλά και να ενεργεί με τρόπο που να εμπνέει σεβασμό, ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του και τους μαθητές». Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να ακούει» τους μαθητές είναι μια μορφή γνήσιας επικοινωνίας και ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων .

-Σημαντικό στοιχείο του καλού κλίματος της σχολικής τάξης είναι ο ενθουσιασμός που δείχνει ο εκπαιδευτικός για τις δραστηριότητες της τάξης και η δυνατότά του να τον εμπνέει στους μαθητές. Το περιεχόμενο του ενθουσιασμού δεν είναι σαφές. Συνήθως, ορίζεται αόριστα ως εναλλαγή και ποικιλία στην προσφορά ερεθισμάτων ως ενεργητικότητα και δυναμισμός κατά την προσφορά των διδακτικών περιεχομένων. Έρευνες έδειξαν ότι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την καλή επίδοση των μαθητών, έχει θετική επίδραση στην γενικότερη συμπεριφορά τους, τη στάση τους απέναντί του και συντελεί στη διαμόρφωση ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 61-65).

Ο εκπαιδευτικός, που θέλει να προσεγγίσει περισσότερο τους μαθητές του και να τους βοηθήσει αποτελεσματικότερα, οφείλει να δείχνει ιδιαίτερη κατανόηση και να αναπτύσσει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους στη βάση της αμοιβαιότητας και της αλληλοεκτίμησης, διατηρώντας πάντα διακριτικά την απαραίτητη απόσταση ασφαλείας, ώστε να παραμένουν διακριτοί οι ρόλοι τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή. Η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή ενισχύει την σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης ανάμεσά τους και διαμορφώνει την κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα, δηλαδή ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα με άριστη προοπτική για την πρόοδο του μαθητή. Τη προοπτική αυτή αναγνωρίζει και ο Κοσμόπουλος, όταν αναφέρει πως «ο μαθητής περπατώντας τη γέφυρα που έστησε η θετική του σχέση με το δάσκαλο, ανακαλύπτει, συναντά και

δημιουργεί προσωπική σχέση με τη βαθύτερη ουσία του μορφωτικού αγαθού»
(Διαμαντόπουλος, 2002 :310).

Κεφάλαιο 3

Επικοινωνία

3.1 Η έννοια της επικοινωνίας

Η ανάγκη για επικοινωνία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους και άρα υπάρχει «φύσει» σε κάθε ανθρώπινο όν, επιζητώντας να πραγματοποιηθεί με κάθε δυνατό τρόπο και κάθε πρόσφορο σωματικό μέσο. Η πραγμάτωση αυτή που ουσιαστικά αποτελεί την εξωτερίκευση σκέψεων, επιθυμιών και άλλων ψυχικών αναγκών επιτυγχάνεται με τη διαδικασία μιας εκφραστικής συμπεριφοράς, η οποία σχεδόν πάντα χαρακτηρίζει με μοναδικό τρόπο κάθε άνθρωπο, αποτελώντας ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικής του ταυτότητας (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Η επικοινωνία αποτελεί την πεμπουσία της ανθρώπινης συνύπαρξης, το μέσο και τον σκοπό σε μια αλληλοτροφοδοτική, αειφορική και αέναη, φυσιολογική διαδικασία αυτοσυνειδησίας και τελικά αυτοέκφρασης και αυτοπραγμάτωσης (Σταμάτης, 2013: 19).

Η έννοια της επικοινωνίας είναι σύνθετη, πολύπλευρη και αποτελεί ένα πολυσυζητημένο θέμα. Για την επικοινωνία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί και σε σχετική μελέτη αναφέρονται ενενήντα πέντε ορισμοί (Πασιαρδή, 2001: 41).

Ο όρος «επικοινωνία» συνοδεύεται, σχεδόν πάντα, από επίθετα που επιχειρούν να προσδιορίσουν τη μορφή, το σκοπό ή το πλαίσιο της επικοινωνιακής διαδικασίας που κάθε φορά πραγματοποιείται. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στην πολλαπλή διάσταση του επικοινωνιακού φαινομένου, αναφορικά με το σκοπό που επιτελείται σε κάθε περίπτωση. Είναι προφανές ότι οι άνθρωποι επηρεαζόμενοι από διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό, το οικονομικό επίπεδο ή το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές περιστάσεις, αλληλεπιδρώντας ενδεχομένως με διαφορετικά πρόσωπα και προσπαθώντας να επιτύχουν, κάθε φορά διαφορετικούς –πληροφοριακούς – γνωστικούς ή συναισθηματικούς στόχους. Έτσι, διαμορφώνουν διαφορετικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, αξιοποιώντας ποικίλους κώδικες, τους οποίους συχνά εναλλάσσουν, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας. Αυτές προσδιορίζονται συνήθως και αναφέρονται στη βιβλιογραφία με τους

προσδιορισμούς «λεκτική», «μη λεκτική», «ενδοπροσωπική», «διαπροσωπική», «ομαδική», «μαζική», «διαπολιτισμική» και «υποστηρικτική-εναλλακτική επικοινωνία» (Σταμάτης, 2013: 19).

Ο όρος επικοινωνία αντιμετωπίζεται ποικιλοτρόπως, ανάλογα με την εκάστοτε επιστημολογική τοποθέτηση. Έτσι, στους δυο πόλους βρίσκουμε από την μια την τεχνοκρατική αντίληψη του θετικιστικού στρατοπέδου που αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων, με αποτέλεσμα να αναλίσκουν, κατά τη διερεύνησή της, τις προσπάθειές τους στον τρόπο δόμησης των μηνυμάτων ως προς την ακολουθία, το πλήθος, τον βαθμό κατανόησης, ώστε αυτά να γίνονται αντιληπτά από την πλευρά του αποδέκτη. Στην αντίπερα όχθη βρίσκονται θεωρίες που κινούνται στις παρυφές της κριτικής θεωρίας και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην βαθύτερη σημασία της γλώσσας και στα ακριβέστερα επίπεδα κατανόησής της. Οι αντιλήψεις αυτές δέχονται ότι ο εκφερόμενος λόγος έχει δυο επίπεδα κατανόησης, ένα επιφανειακό και ένα ουσιαστικότερο, με συνέπεια να απαιτούνται για τη διερεύνησή του κυρίως ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις με ιδιαίτερη έμφαση στην ερμηνευτική τους διάσταση (Friedrich, 2000: 14).

Ο όρος «επικοινωνία» αναφέρεται στη σχέση αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας μετάδοσης μηνυμάτων μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων. Η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη και πολυδιάστατη διαδικασία (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη σημασία στην παροχή γνώσεων και λιγότερο σε διαδικασίες που βοηθούν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής σχέσης των μαθητών. Η αντίληψη αυτή διαποτίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, όπου η ανάγκη των νηπίων να εκφραστούν είναι πολύ μεγάλη και φυσικά απαιτείται μια μεγαλύτερη προσπάθεια και πιο πολυδιάστατη προσέγγιση, ώστε να μπορέσουν τα νήπια να εκφράσουν αυτό το οποίο σκέφτονται, θα περίμενε κανείς ότι ο χώρος που αφήνεται στο νηπιαγωγείο για επικοινωνιακές διαδικασίες είναι πολύ μεγάλος. Δυστυχώς, και σε αυτή τη βαθμίδα υπάρχει η τάση για αντιγραφή του κλίματος των άλλων βαθμίδων. Ακόμη και στο νηπιαγωγείο εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς μια αγωνία να μεταδώσουν στα παιδιά γνώσεις, που θεωρούνται σημαντικές και απαραίτητες. Έτσι, ο χρόνος που θα μπορούσε να αφιερωθεί σε επικοινωνιακές δραστηριότητες ξοδεύεται για τυποποιημένες γνώσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα μηνύματα των παιδιών να μην βρίσκουν αποδέκτες και να προκαλούν στο παιδί οργή και απογοήτευση. Το σχολείο

και ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο καλό θα είναι να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της επικοινωνίας (Friedrich, 2000: 2-27).

Η επικοινωνία απαιτεί κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητες γλωσσικής έκφρασης και δυνατότητες παρακολούθησης του λόγου του άλλου. Στο επικοινωνιακό πλαίσιο συμμετέχουν οι στάσεις και οι διαθέσεις των συνομιλητών, καθώς και το περιεχόμενο της συνομιλίας. Σημαντικός είναι και ο ρόλος των παραγλωσσικών και μη λεκτικών στοιχείων, στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Στο λεκτικό επικοινωνιακό δίκτυο, οι φραστικές εκφράσεις επενδύονται με τη χροιά του «ύφους» που εκφράζονται. Ο τόνος, ο ρυθμός, το ύψος της φωνής συμπληρώνουν το νόημα της επικοινωνίας. Επιπλέον, η μη λεκτική πλευρά των μηνυμάτων, δηλαδή το βλέμμα, οι χειρονομίες, οι κινήσεις του σώματος παρεμβάλλονται και ενισχύουν οι διαψεύδουν τον προφορικό λόγο (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 82).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της επικοινωνίας είναι η διαδραστικότητα, η οποία επηρεάζει τον πομπό και τον δέκτη, οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία της επικοινωνίας. Μια εναλλαγή σε οποιοδήποτε στοιχείο της διαδικασίας μπορεί να αλλάξει τα στοιχεία της επικοινωνίας. Γενικά, στο χώρο της επικοινωνίας, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί έναν από τους πιο γρήγορα αναπτυσσόμενους τομείς επικοινωνίας. Η μελέτη των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων είναι εξίσου σημαντική και απαραίτητη, αφού συνεισφέρουν στην κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα τα μηνύματα, εκτός των λέξεων, που ανταλλάσσουν οι άνθρωποι σε διαδραστικά πλαίσια. Για να χαρακτηριστεί ως μήνυμα μια συμπεριφορά πρέπει τυπικά να εκπέμπεται από τον πομπό με πρόθεση να επικοινωνήσει ή να την ερμηνεύσουν οι άλλοι ότι εκπέμπεται εμπρόθετα ως επικοινωνιακοί (Πολεμικός, Κοντάκος, Καίλα, 2011: 93-94).

3.2 Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία (verbal communication) πραγματώνεται στα πλαίσια ενός γλωσσικού κώδικα, ο οποίος βασίζεται σε έννοιες, προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και στις αφηρημένες έννοιες, που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου και παίρνουν τη μορφή λέξεων-συμβόλων. Οι λέξεις, υπακούοντας σε νοητικές νόρμες, καθορίζονται από συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες, συντίθενται με τη βοήθεια των φωνητικών οργάνων, αρθρώνονται και

εκφέρονται κάθε φορά που κρίνεται σκόπιμο να συντελεστεί η εκπομπή κάποιου μηνύματος. Το μήνυμα έχει συγκεκριμένο παραλήπτη, ο οποίος, αφού το λάβει και το κατανοήσει, θα αντιδράσει ανάλογα, απαντώντας ή ενεργώντας κ.λπ. Έτσι, λοιπόν, με τον τρόπο που περιγράψαμε συνοπτικά παραπάνω, οριοθετείται η τυπική λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία εκλαμβάνεται ως μέρος των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του ανθρώπου, καθώς το υπόλοιπο καταλαμβάνει η μη λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία. Η λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία επιμερίζεται στον προφορικό, τον ηλεκτρονικό και τον γραπτό λόγο (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Πρόκειται για την πλέον αναπτυγμένη μορφή επικοινωνίας, η οποία συνίσταται στην χρήση ενός γλωσσικού κώδικα. Η γλώσσα, το κορυφαίο επίτευγμα της ανθρώπινης διάνοιας που αποτελείται από δυναμικό σύνολο χιλιάδων λέξεων οι οποίες υπακούουν σε γραμματικούς, συντακτικούς και πραγματολογικούς κανόνες, προσφέρει το υπόβαθρο ανάπτυξης της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας μέσω της ομιλίας (Σταμάτης, 2013 :19).

Αναφορικά με την ανάπτυξη της ομιλίας, αξίζει να σημειωθεί ότι η γλώσσα αποτελεί έναν ζωντανό κώδικα, ο οποίος αφενός διαμορφώθηκε στο πέρασμα χιλιετιών και αφετέρου εξακολουθεί να διαμορφώνεται, προσλαμβάνοντας νέα δάνεια στοιχεία ή νέες λέξεις, ενώ παράλληλα επιτρέπει την αχρηστία των παλαιότερων. Συνεπώς, το λεξιλόγιο κάθε εποχής μεταβάλλεται, διότι κάθε φορά ο κύριος στόχος στον προφορικό λόγο είναι η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας, ανεξάρτητα από την προσήλωση σε λεξιλογικά στοιχεία, η οποία θεωρείται πιο επίσημη και γι' αυτό υιοθετείται από το γραπτό λόγο (Σταμάτης, 2011: 13).

Ο λόγος αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της αλληλεπίδρασης και καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται. Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ο βαθμός ωριμότητας των μαθητών, η φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων είναι τα στοιχεία που συνθέτουν την μορφή της (Αναγνωστοπούλου, 2005: 82).

Βασικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών διαδραματίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές εκπέμπουν. Προκειμένου να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του είναι σημαντικό με τα λόγια του να εκδηλώνει το ενδιαφέρον του. Ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για τους μαθητές,

τους ενισχύει με εμπλουτισμένες εκφράσεις του τύπου «τα καταφέρνεις σπουδαία», «συνέχισε να προσπαθείς», αντί να χρησιμοποιεί απλές, κοινότυπες εκφράσεις, όπως «ωραία» ή «μπράβο» (Αναγνωστοπούλου, 2005: 86).

Σχετικά με τις ευγενικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός του είδους «θα ήθελες», «θα μπορούσες», «σε παρακαλώ» κλπ, αποδίδονται διάφορες ερμηνείες. Σύμφωνα με μία άποψη, οι ευγενικές εκφράσεις αποδίδονται στον ακροατή για να προστατέψουν την αυτοεκτίμησή του, όταν ο ομιλητής είναι σε ανώτερη θέση. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός με μια ευγενική έκφραση απαλύνει τον αντίκτυπο που θα είχε στους μαθητές μια άμεση εντολή του και μετριάζει την αίσθησή τους ότι βρίσκεται σε θέση υπεροχής. Άλλη υπόθεση είναι ότι οι ευγενικές εκφράσεις δίνουν στους μαθητές την αίσθηση πως έχουν δικαίωμα να επιλέξουν αν θα κάνουν ή όχι ό,τι ζητείται από τον εκπαιδευτικό, πράγμα που συνήθως τους δεσμεύει να ενεργήσουν θετικά (Αναγνωστοπούλου, 2005: 87).

3.3 Μη λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία επιτυγχάνεται με συσπάσεις των μυών του προσώπου και με κινήσεις των μελών του σώματος, ανεξάρτητα ή συνδυαστικά, προκειμένου να εκφραστούν κυρίως συναισθήματα ή να διανθιστεί η ομιλία με πραγματολογικά στοιχεία, τα οποία δίνουν το ακριβές νόημα στις λέξεις (Σταμάτης, 2013: 19).

Η συναισθηματική σχέση και η επικοινωνία στο σχολείο εντοπίζονται και περιορίζονται συνήθως μόνο στα δυο μάτια και στα δυο αυτιά: σε αυτά που λέγονται και ακούγονται. Υπάρχει πάντα και το τρίτο μάτι και το τρίτο αυτί: η μη λεκτική συμπεριφορά ή όπως, αστόχως, λέγεται η γλώσσα του σώματος (Βρεττός, 2010: 36).

Με τον όρο «μη λεκτική επικοινωνία» (non verbal communication) εννοείται η έκφραση των συναισθημάτων, των διαθέσεων, των στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος, με την εκπομπή μη λεκτικών σημάτων, των οποίων η πρωταρχική σημασία για την κοινωνία έγκειται στην ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να "επικοινωνούν" συναισθηματικές διαθέσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Κάθε άνθρωπος μπορεί να επικοινωνήσει μη λεκτικά, αξιοποιώντας το πρόσωπο, τα χέρια, ολόκληρο το σώμα ή ορισμένα μέλη του ως διαύλους εξωτερίκευσης – έκφρασης μηνυμάτων, ακούσιων και εκούσιων. Έτσι, διαμορφώνεται ο κώδικας της μη λεκτικής επικοινωνίας, ο οποίος εκτιμάται ότι προϋπήρχε της ομιλίας και πως,

ουσιαστικά δίνει νόημα σε αυτήν, δεδομένου ότι αποστερημένη από μη λεκτικά στοιχεία ομιλία, μοιάζει σαν στερεότυπη και ψυχρή γλώσσα υπολογιστικής μηχανής (Σταμάτης, 2011 : 14).

Συνήθως δεν συνειδητοποιούμε ότι παράλληλα με το στόμα μιλάμε και με το σώμα μας. Ακόμη και με την σιωπή μας επικοινωνούμε. Πιο δύσκολα ελέγχουμε την γλώσσα του σώματός μας απ' ό τι τη γλώσσα μας. Τις περισσότερες φορές δεν συνειδητοποιούμε ότι η γλώσσα του σώματος εκφράζει ή προδίδει την πραγματική προοπτική αυτών που λέμε ή αισθανόμαστε (Βρεττός, 2010: 36). Η αυτοδυναμία των λέξεων δεν επαρκεί ώστε να αποδοθεί με πληρότητα το νόημα όσων είναι επιθυμητό να εξωτερικευτούν, εάν δεν εμποτιστούν πρωτίστως με τα «ψυχικά φίλτρα» (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Τόσο στην περίπτωση της λεκτικής όσο και στην περίπτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας, ο ρόλος των αισθήσεων για την εκπομπή και κυρίως για τη λήψη των μηνυμάτων αναδεικνύεται σε μείζονος σημασίας παράγοντα αποτελεσματικότητας, δηλαδή αλληλοκατανόησης, γεγονός που αποτελεί τον θεμελιώδη στόχο των επικοινωνούντων. Κάθε αίσθηση έχει τη δική της ουσιώδη συμβολή στην πραγμάτωση μιας επικοινωνιακής διαδικασίας, γεγονός που αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης του σύγχρονου κλάδου της Νευροψυχολογίας. Η όραση και η ακοή εκλαμβάνονται συνήθως ως οι πλέον ρυθμιστικοί παράγοντες της επικοινωνίας, καθώς η αξιοποίηση των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων υπαγορεύουν τις εκάστοτε επιλογές των επικοινωνούντων. Κατά τη διάρκεια κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας, οι επικοινωνούντες, οι οποίοι παρατηρούν τα μη λεκτικά σήματα και ακούνε τα λεκτικά, προβαίνουν σε αλληπάλληλους συσχετισμούς και ανάλογα κωδικοποιούν και αναδιαμορφώνουν τα μηνύματά τους, ώστε να γίνουν απολύτως κατανοητά, καταβάλλοντας την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια στον ελάχιστο δυνατό χρόνο. Η αφή αποτελεί την αίσθηση, ο επικοινωνιακός ρόλος της οποίας συχνά υποτιμάται ή παρερμηνεύεται και εσφαλμένα δεν θεωρείται σημαντικός μολονότι ουσιαστικά διαμέσου της αφής καθίσταται απολύτως συγκεκριμένη η παρουσία του άλλου, αφού τα ερεθίσματά της σπάνια μεταβιβάζουν ψευδείς πληροφορίες, ενώ αντίθετα, αποτελούν τεκμήρια αλήθειας. Οι αισθήσεις της γεύσης και της όσφρησης παρόλο που σχετίζονται κυρίως με τη λήψη μη λεκτικών σημάτων θεωρούνται ως άδηλες ή υποδεέστερες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας (Σταμάτης,

?)

Σε σύγκριση με τα λεκτικά, τα μη λεκτικά σήματα δεν αποκωδικοποιούνται εύκολα, γιατί το μη λεκτικό κανάλι μεταφέρει στάσεις και συναισθήματα σε αντίθεση με το λεκτικό, που μεταφέρει το περιεχόμενο της επικοινωνίας (Βρεττός, 2010: 37).

Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της έκφρασης σημάτων με τη γλώσσα του σώματος, καταλαμβάνει περισσότερο από το 70% του συνόλου της επικοινωνιακής ικανότητας του ανθρώπου (Σταμάτης, 2013: 35).

3.4 Η μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού

Στην ιστορική διαδρομή της Παιδαγωγικής έχουν εκφραστεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις είχαν ως αφετηρία διάφορα παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και θρησκευτικά ρεύματα της εποχής. Οι δεοντολογικές αντιλήψεις θέλουν τον εκπαιδευτικό μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα αγαπά τους μαθητές του. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, κάτοχος της σοφίας και της γνώσης, «πρέπει» να προσφέρει στους μαθητές την ίδια τη γνώση και τις αιώνιες αξίες (Ντούσκας, 2007).

Η παιδαγωγική επικοινωνία αποτελεί βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, την οποία συνιστούν όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Η παιδαγωγική επικοινωνία, ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή, επιτυγχάνεται με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα. Επειδή η γλώσσα είναι ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων, για το λόγο αυτό αποτελεί και την βάση της επικοινωνίας. Ως διαδικασία σημασιοδοτημένη, η επικοινωνία περικλείει μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων μέσα από σύμβολα. Οι μηχανισμοί αυτοί παρουσιάζουν μια πολυπλοκότητα, που δεν γίνεται αντιληπτή από τους μετέχοντες στις καθημερινές επικοινωνιακές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2001: 20).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνονται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία τους, λεκτική η μη λεκτική κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Η επικοινωνία αυτή είναι αναπόφευκτη, αφού η

οποιαδήποτε συμπεριφορά καθενός ακόμη και η σιωπή στέλνει ένα μήνυμα, δηλαδή ένα στοιχείο επικοινωνίας, στον άλλον (Διαμαντόπουλος, 2002: 298).

Η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους πραγματοποιείται σε διάφορα επίπεδα και διέρχεται από διάφορα κανάλια (Βρεττός, 2010: 41).

Κατά συνέπεια, το πώς ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του και τι είδους πρακτικές χρησιμοποιεί στην παιδαγωγική του επικοινωνία με τους μαθητές είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης και αλληλεπίδρασης μια σειράς από διαφορετικούς παράγοντες, από τους οποίους ξεχωρίζουν: α) Η σχολική πραγματικότητα, δηλαδή οι περιστάσεις λειτουργίας του σχολείου (δομή, οργάνωση, προσανατολισμοί κλπ). β) Η επαγγελματική κατάρτιση και γενικά η κοινωνικοποίηση και συνεπώς η διαμορφωμένη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία που δίνει στο ρόλο του. γ) Οι κοινωνικές προσδοκίες με τις οποίες συνδέουν το ρόλο του οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, η σχολική διοίκηση, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η κοινή γνώμη κλπ. και οι οποίες είτε δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή στις διάφορες περιόδους είτε διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα είτε ακόμη και στα ίδια τα μέλη της ομάδας (Κωνσταντίνου, 2001 : 36).

Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν ή αντιλαμβάνονται εσφαλμένα την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά τους στη συμπεριφορά των μαθητών (Βρεττός, 2010 : 115).

Η χρήση μη λεκτικών εκφράσεων και η αξιοποίηση κάθε διαύλου επικοινωνίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, δηλαδή η συνειδητή χρήση της γλώσσας του σώματός τους συμβάλλει θετικά στην κατανόηση του μηνύματος που θέλουν να αποστείλουν. Σημαντική είναι και η ερμηνεία των μη λεκτικών σημάτων των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και η ανταπόκρισή τους σε αυτό, καθώς συμβάλλει στην δημιουργία ποικίλων αλληλεπιδράσεων (Σταμάτης, 2013: 287).

Ο Ε. Παπανούτσος πριν είκοσι περίπου χρόνια, χωρίς ακόμη να έχει χαρτογραφηθεί στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος «μη λεκτική συμπεριφορά» και να έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης η σχετική προβληματική, έγραφε τα εξής: *Από την πρώτη κόλας μέρα , ίσως σε μια μόνο ώρα , έχει κριθεί η τύχη σου από τα παιδιά της τάξης σου ...όπως τους κοίταζες καις ε κοίταζαν , σιωπηλοί για μια στιγμή , έγινες αμέσως ένα γεγονός που έπρεπε να μετρηθεί και να «τιμολογηθεί» με προσοχή ...Πως πρέπει να συμπεριφερθεί εκείνη την ώρα που παίζεται η τύχη σου ; Η*

τάξη του σχολείου δεν είναι πεδίο μάχης , και πόλεμος δεν πρόκειται να γίνει, δεν θα παραδεχτείς να γίνει . Τότε οι πολεμικές προετοιμασίες και οι ενέδρες και οι ακροβολισμοί χάνουν το νόημά τους και οι σχέσεις σου με τους μαθητές θα μεταφερθούν σε ένα άλλο επίπεδο , στο επίπεδο της φιλικής συνεργασίας , όχι της στρατιωτικής αναμέτρησης. Αυτά δεν λέγονται στην τάξη με λόγια , όπως το συνηθίζουν πολλοί. Είναι η περίπτωση που ατ λόγια όσο πλούσια και αν είναι δεν πείθουν. Η στάση σου θα τα πει :τα μάτια σου , τα χέρια , ο τόνος της φωνής, το βλέμμα το καθαρό , η απροσποίητη κίνηση , το χαμόγελό σου. Και με την ακτινοβολία της ψυχής σου η ατμόσφαιρα θα ζεσταθεί , ο πάγος θα σπάσει .Τα παιδιά, μην αμφιβάλλεις , θα σε καταλάβουν. Το αισθάνονται , έχουν μυστικές κεραίες και πιάνουν το μήνυμα . Εάν θα είσαι ο δάσκαλος και όχι ο δήμιος τους. (Βρεττός, 2010: 113-114).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσω της μη λεκτικής του συμπεριφοράς να προσδιορίσει και να επηρεάσει τη σχέση του μαθητή τόσο με το αντικείμενο της διδασκαλίας όσο και με τον ίδιο καθώς και τους άλλους μαθητές. Τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού από το ένα μέρος ενισχύουν τους μαθητές και τους ενθαρρύνουν και από το άλλο φανερώνουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτά τα οποία λένε (Βρεττός, 2010 :116).

Σε ότι αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά και στη σχέση της με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διακρίνεται από την ικανότητά του να διατηρεί τον έλεγχο της τάξης, να εξασφαλίζει την ηρεμία της τάξης σε στιγμές έντασης, να περιορίζει την επιθετικότητα των μαθητών και την δική του και να εκδηλώνει το ενδιαφέρον για τους μαθητές και για το μάθημα μέσω της εκφραστικότητας του προσώπου του και των κινήσεων του (Βρεττός, 2010: 44).

Σε πολλές περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός δεν συνειδητοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά του και την επίδραση που μπορεί αυτή να ασκήσει, όχι μόνο στις επιδόσεις, αλλά και στις στάσεις και τις διαθέσεις του μαθητή απέναντι τόσο στον ίδιο όσο και στο μάθημα (Βρεττός, 2010: 46).

Ασφαλώς, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να προσπαθεί να επικοινωνήσει ανεξάρτητα από τον μαθητή στον οποίο απευθύνεται και από την συγκεκριμένη κατάσταση διδασκαλίας. Το στάδιο ανάπτυξης, η ωριμότητα, οι ευαισθησίες και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επίτευξη επικοινωνίας (Βρεττός, 2010: 42).

Οι αισθήσεις αποτελούν για τα νήπια τους πρωταρχικούς και αμεσότερους δίαυλους πληροφόρησης. Η όραση, η γεύση, η όσφρηση, η ακοή και κυρίως η αφή αποτελούν τα μέσα πρόσληψης ερεθισμάτων, τα οποία σύντομα μεταβάλλονται σε ισχυρά βιώματα αντίληψης και αντιμετώπισης της καθημερινότητας. Τα νήπια προσλαμβάνουν με απίστευτη ευαισθησία τα μηνύματα των ενηλίκων που εκπέμπονται προς αυτά με κατάλληλο τρόπο. Ένα καλοσυνάτο βλέμμα ή χαμόγελο ή ένα χέρι επιδοκιμασίας από τους ενήλικες επαρκούν για να μεταδώσουν στα νήπια, με πληρότητα, αρκετά θετικά μηνύματα επιβράβευσης της συμπεριφοράς τους. Για το λόγο αυτό, οι ενήλικοι, γονείς ή νηπιαγωγοί, οφείλουν πάντα να απευθύνονται εκφραστικά προς αυτά με ιδιαίτερη προσοχή (Κοντάκος, & Σταμάτης, 2002).

Να υπογραμμιστεί ότι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου μέχρι και τη νηπιακή ηλικία οι δίαυλοι της μη λεκτικής επικοινωνίας παραμένουν κυρίαρχοι, γεγονός που θεωρείται απόλυτα αιτιολογημένο, καθώς η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και η εκμάθηση του λεξιλογίου, των γραμματικών και των συντακτικών δομών της γλώσσας δεν έχουν εμπεδωθεί με πληρότητα. Έτσι, τα νήπια εκφράζονται, με επιδεξιότητα, κυρίως επιστρατεύοντας το βλέμμα, τους μορφασμούς και τις χειρονομίες σε συνδυασμό με ελάχιστες, στερεότυπες, συχνά, φράσεις (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Έχει διαπιστωθεί ότι κατά τη νηπιακή ηλικία οι βασικές ψυχοσυναισθηματικές, σωματικές και διανοητικές δεξιότητες βρίσκονται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ωρίμανσης, γεγονός που επιτρέπει στα νήπια να επικοινωνούν επαρκώς με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους είτε πρόκειται για γονείς, αδέρφια, συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα είτε για νηπιαγωγούς. Έρευνες έχουν δείξει, επίσης, ότι τα πιο εκφραστικά νήπια είναι πιο δημοφιλή στους νηπιαγωγούς τους και κάνουν πιο εύκολα φίλους και ότι το φύλο των νηπίων παίζει σημαντικό ρόλο στις επιμέρους εκφάνσεις, καθώς τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα στην αντίληψη και ερμηνεία των μη λεκτικών οπτικών μηνυμάτων και όχι μόνο (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Από την παιδαγωγική σκοπιά, η μη λεκτική επικοινωνία επιφέρει σπουδαία αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών και παιδαγωγούμενων. Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν οι δίαυλοι πραγμάτωσης της μη λεκτικής επικοινωνίας, η αξιοποίηση των οποίων, ειδικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, οφείλει να επιδιώκεται με ιδιαίτερη σπουδή. Από τους διαύλους αυτούς, τα επαφικά φαινόμενα, τα οποία εδράζονται στην πρωταρχική αίσθηση βίωσης του κόσμου, στην αφή και συνιστούν τις σωματικές επαφές, που αποτελούν την πιο αρχέγονη μορφή

κοινωνικής συμπεριφοράς οφείλουν να βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κάθε νηπιαγωγού προκειμένου να επιτυγχάνει στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος, ως απόρροια θετικών επικοινωνιακών επιδράσεων (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Οι νηπιαγωγοί αποτελούν αναμφισβήτητα τα πρόσωπα γύρω από τα οποία περιστρέφονται ουσιαστικά οι περισσότερες δραστηριότητες των νηπίων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Με τις στάσεις που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν, μόνοι τους ή σε συνεργασία με γονείς και ειδικευμένους επαγγελματίες σε διάφορους τομείς των επιστημών και των τεχνών, στα πλαίσια των διδακτικών αρχών της αυτενέργειας, της εποπτείας, της βιωματικότητας, της επικαιρότητας, της συμμετοχικότητας και της εγγύτητας στη ζωή, μπορούν να συμβάλουν κατά περίπτωση θετικά ή αρνητικά σε κάθε επιμέρους τομέα ανάπτυξης των νηπίων, όπως και στην καλλιέργεια της εκφραστικής τους ικανότητας. Τα ίδια τα παιδιά εξάλλου - αν και μεγαλύτερης ηλικίας- εκτιμούν, όπως διαπιστώθηκε από σχετική έρευνα της Μ. Καίλα (1999) ότι ο «καλός» εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά της ενθάρρυνσης, της προσέγγισης, της φιλικότητας, της κατανόησης και της συνεργασίας, να έχει χιούμορ και να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στο μάθημα, με σαφήνεια στη διδακτική διεργασία και να έχει τον έλεγχο της τάξης (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Οι μαθητές είναι εξαιρετικά ευαίσθητοι στα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι εκπαιδευτικοί. Μαθαίνουν να διαβάζουν τη σύσπαση των μυών, το σφίξιμο του στόματος, τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματος. Αν αυτά τα «σωματικά μηνύματα» έρχονται σε αντίθεση με τα λεκτικά μηνύματα οι μαθητές μπορεί να βρεθούν σε σύγχυση. Ή μπορεί να πιστέψουν το μη λεκτικό μήνυμα και να δουν το αντίθετο λεκτικό μήνυμα ως ψεύτικο (Κοντογιώργος & Ορφανίδης, 1999: 39, Κούρτη, 2011: 15).

Πρόσωπο

Πρόσωπο και μάτια διεκδικούν το μεγαλύτερο μερίδιο στη μη λεκτική επικοινωνία. Ο εσωτερικός κόσμος και τα συναισθήματα του ανθρώπου, οι κρυφές επιθυμίες και οι προθέσεις ανακλώνται στο πρόσωπο και διοχετεύονται προς τα έξω μέσω των ματιών. Το πρόσωπο μαζί με την έκφραση των ματιών και τις κινήσεις των χεριών «προδίδει» τον εσωτερικό κόσμο του υποκειμένου (Βρεττός, 2010: 47).

Η επικοινωνιακή ικανότητα της έκφρασης του προσώπου είναι εμφανής στην επικοινωνία διαπροσωπικών διαθέσεων και συγκινήσεων και συχνά χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη γλώσσα. Από όλα τα μέρη του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου μεταδίδουν καλύτερα τις συναισθηματικές καταστάσεις του ανθρώπου. Η ευτυχία, η έκπληξη, ο φόβος, ο θυμός, η αγδία και η θλίψη θεωρούνται ότι αποτελούν τις βασικές συναισθηματικές καταστάσεις. Κάθε βασική συναισθηματική κατάσταση είναι καθορισμένη μάλλον γενετικά παρά πολιτισμικά, είναι παγκόσμια και ξεχωριστή. Όλες οι άλλες, εκτός από τις βασικές, είναι υποκατηγορίες ή συνδυασμοί των βασικών συναισθηματικών καταστάσεων (Πολεμικός, Κοντάκος, Καίλα, 2011: 102).

Το πρόσωπο εκφράζεται μέσα από ένα πολύπλοκο συνδυασμό διαφόρων μυών του, γεγονός το οποίο προκαλεί ποικίλους μορφασμούς, οι οποίοι με την σειρά τους εκπέμπουν διάφορα σήματα (Βρεττός, 2010: 48).

Οι πιο φευγαλέες μη λεκτικές εκφράσεις, που δύσκολα απομονώνονται ώστε να μελετηθούν, είναι οι εκφράσεις του προσώπου. Σε αυτές μπορεί κανείς να διακρίνει τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, τη συμπάθεια και την αντιπάθεια, όσο και την έντασή τους. Τα σήματα που εκπέμπει το πρόσωπο συνοδεύουν το λόγο, υπογραμμίζουν συγκεκριμένα σημεία του ή αντικαθιστούν ορισμένα νοήματα και μεταφέρουν πληροφορίες. Ένα θετικό στοιχείο του προσώπου είναι το χαμόγελο. Αποτελεί εξωτερικευση συναισθημάτων δημιουργεί οικειότητα και προωθεί τις διαπροσωπικές επαφές (Αναγνωστοπούλου, 2005: 89).

Μεταξύ των πρώτων που ασχολήθηκαν με την έκφραση του προσώπου και ιδιαίτερα με τα αίτια που προκαλούν τους διάφορους μορφασμούς είναι, όπως αναφέρθηκε, ο Δαρβίνος (1872). Από τότε μέχρι σήμερα κύριο αντικείμενο έρευνας υπήρξε η εξέταση μεμονωμένων μορφών έκφρασης και η διερεύνησή τους, όπως και το κατά πόσο η έκφραση του προσώπου και γενικότερα η μη λεκτική συμπεριφορά είναι καθορισμένη γενετικά ή πολιτισμικά. Σύμφωνα με την άποψη ορισμένων ειδικών, ο άνθρωπος εκδηλώνει με την έκφραση και τους μορφασμούς του προσώπου τα ίδια συναισθήματα ανεξάρτητα από πολιτισμό και εποχή (Βρεττός, 2010: 49).

Οι έρευνες των P. Ekman και W.V. Friesen (στο Βρεττός, 2010 :49) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι συγκεκριμένα συναισθήματα χαράς, ευτυχίας, λύπης ή αποστροφής εκφράζονται με τους ίδιους μορφασμούς του προσώπου και με κοινές χειρονομίες σε διάφορους λαούς και πολιτισμούς.

Στο πρόσωπο αποτυπώνονται με μεγάλη ευκρίνεια τόσο τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα όσο και η έντασή τους (Βρεττός, 2010: 47). Μέσα από την έκφραση του προσώπου δεν εκπέμπονται και εκφράζονται μόνο συναισθήματα, αλλά μεταφέρονται και πληροφορίες, υπογραμμίζονται και αναδεικνύονται συγκεκριμένα σημεία του λόγου ή αντικαθίσταται λέξεις και φράσεις (Βρεττός, 2010: 48).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η έκφραση και οι μορφασμοί του προσώπου του μπορούν να συντελέσουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Σε σύγκριση μάλιστα με τις άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, η έκφραση του προσώπου και η φωνή είναι δύσκολο να ελεγχθούν (Βρεττός, 2010: 51).

Το χαμόγελο δεν είναι πάντοτε απλή έκφραση χαράς και ευχαρίστησης αλλά εξωτερίκευση ενός θετικού συναισθήματος το οποίο δημιουργεί οικείο περιβάλλον και προωθεί την επαφή και την συνεργασία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών η εσωτερική θέρμη και η οικειότητα που εκπέμπει το χαμόγελο επηρεάζουν θετικά την μάθηση (Βρεττός, 2010: 52).

Από σχετική έρευνα προέκυψε ότι το χαμόγελο δείχνει θερμά συναισθήματα και θετική στάση, προϋποθέσεις οι οποίες επηρεάζουν θετικά τη μάθηση των μαθητών. Διαπιστώθηκε μάλιστα πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των μαθητών είναι πιο θερμοί και ευχάριστοι, είναι και περισσότερο αποτελεσματικοί. Το αβίαστο χαμόγελο έχει θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή και στην στάση του μαθητή απέναντι στο περιεχόμενο διδασκαλίας (Βρεττός, 2010 :53).

Από σχετική έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ευχάριστη διάθεση και το χαμόγελο του εκπαιδευτικού ασκούν θετική επίδραση στη λεκτική συμπεριφορά και έκφραση των μαθητών (Βρεττός, 2010: 116).

Μάτια

Ένα ακόμη εκφραστικό στοιχείο του προσώπου είναι το βλέμμα το οποίο λειτουργεί σαν καθρέφτης. Με το βλέμμα εκπέμπονται ποικίλα συναισθήματα, όπως ευχάριστα, φιλικά ή δυσάρεστα και απειλητικά (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 89).

Η οπτική επαφή ή το βλέμμα, θεωρείται ένα από τα πιο ισχυρά κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας αφού έχει τη δυνατότητα πρόκλησης ενός μεγάλου φάσματος έντονων συναισθηματικών διεγέρσεων και μηνυμάτων στα οποία περιλαμβάνονται και μηνύματα ελέγχου και ισχύος (Πολεμικός, Κοντάκος, Καίλα, 2011 :103).

Αν και τα μάτια πραγματοποιούν ταχύτερες και περισσότερες σε αριθμό κινήσεις από οποιοδήποτε άλλο μέρος του προσώπου αδυνατούν να μεταφέρουν , σε σύγκριση με την έκφραση και τους μορφασμούς του προσώπου , τόσο συγκεκριμένες όσο και διαφοροποιημένες πληροφορίες. Είναι σε θέση ωστόσο να μεταφέρουν μηνύματα σχετικά με την ετοιμότητα για επικοινωνία , την προετοιμασία της απάντησης , την δραστηριοποίηση και τον βαθμό φόρτισης της σκέψης καθώς και την επεξεργασία πληροφοριών (Βρεττός , 2010 :55).

Σε ότι αφορά την διδασκαλία , η οπτική επαφή είναι ιδιαίτερα σημαντική , δεδομένου ότι μέσω αυτή επιχειρείται η πρώτη προσέγγιση και γνωριμία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή καθώς επίσης δοκιμάζεται και η δυνατότητα επικοινωνίας τους . Κατά την έναρξη της διδασκαλίας είναι επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να «συγκεντρώσει» τα βλέμματα των μαθητών του(Βρεττός , 2010 :58).

Επίσης στη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική η οπτική επαφή διότι μέσω αυτής η επικοινωνία του εκπαιδευτικού και των μαθητών γίνεται πιο άμεση . Το φιλικό και έντονο βλέμμα του εκπαιδευτικού όταν ο μαθητής εκφράζει την γνώμη του ενισχύει και ενθαρρύνει την προσπάθεια του. Η ματιά του εκπαιδευτικού θεωρείται δεσμευτική για τον μαθητή. Όταν ο εκπαιδευτικός τον κοιτάζει έντονα , τη στιγμή που του υποβάλλει μια ερώτηση, ο μαθητής αισθάνεται υποχρέωση να απαντήσει. Με το βλέμμα επίσης ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διατηρήσει τον έλεγχο των μαθητών. Καθώς προσέχει ένα μαθητή που έχει τον λόγο συγχρόνως παρακολουθεί, εντοπίζει και επαναφέρει στην τάξη τους μαθητές που αρχίζουν να παρεκκλίνουν από τα επιτρεπτά πλαίσια συμπεριφοράς .Οι μαθητές αναπτύσσουν οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό όταν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ελεύθερα και δημιουργικά και όταν η ατμόσφαιρα της τάξης είναι φιλική (Αναγνωστοπούλου, 2005: 89-90).

Οι κινήσεις των χεριών και του σώματος

Εκτός από την δεδομένη εκφραστικότητα του προσώπου και των ματιών, ένας άλλος τρόπος για να εξωτερικεύει ο άνθρωπος τα συναισθήματά του, την ένταση ή την επιφυλακτικότητα, το άγχος ή την οργή είναι οι κινήσεις του σώματος. Πράγματι οι κινήσεις του σώματος, και ιδιαίτερα των χεριών, αποτέλεσε το αντικείμενο πολλών ερευνών κυρίως τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα με τις λεκτικές διατυπώσεις το υποκείμενο εκδηλώνει τις περισσότερες φορές μια κινητική δραστηριότητα . Αυτές οι κινήσεις αποτελούν μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς , οι οποίες είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένες με την λεκτική συμπεριφορά και μάλιστα εκδηλώνονται συνηδαιτά. Αν

παρατηρήσει κανείς αντικείμενα που μιλούν και χειρονομούν, θα διαπιστώσει ότι η ομιλία και οι χειρονομίες είναι πολύ στενά δεμένες μεταξύ τους και μάλιστα ως ένα βαθμό αλληλοκατευθύνονται. Αυτό σημαίνει ότι οι κινήσεις του σώματος επηρεάζουν όχι μόνο το ρυθμό και την ένταση της φωνής αλλά και το περιεχόμενο της ομιλίας, και το αντίστροφο. Αυτή η στενή σχέση μεταξύ των κινήσεων των χεριών και της γλώσσας οδήγησε ορισμένους στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα αποτελεί μεταγενέστερο εξελικτικό στάδιο της κίνησης των χεριών (Βρεττός, 2010 : 63).

Τα χέρια μπορούν να εκπέμψουν ποικίλα σήματα, παίρνοντας διάφορες θέσεις και πραγματοποιώντας πολλαπλούς συνδυασμούς. Επειδή τα χέρια μπορούν να εξωτερικεύουν με διαφοροποιημένο και περισσότερο συγκεκριμένο τρόπο σκέψεις και συναισθήματα, μπορούν σε ορισμένες περιπτώσεις να αντικαταστήσουν την λεκτική διατύπωση. Οι κινήσεις των χεριών διακρίνονται σε αυτές που συνοδεύουν την ομιλία και σε αυτές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά. Οι πρώτες υπογραμμίζουν τα λεγόμενα, περιγράφουν μια σκέψη, επιδεικνύουν ένα αντικείμενο και αναφέρονται σε χρονικές ή τοπικές σχέσεις, προσδιορίζοντας τα σχετικά διαστήματα, περιγράφουν μια εικόνα ή δίνουν το ρυθμό μιας ενέργειας. Οι δεύτερες, είναι ανεξάρτητες από το λόγο και αναφέρονται σε συναισθήματα και την εσωτερική ένταση του υποκειμένου. Το υποκείμενο εξωτερικεύει δηλαδή μέσω αυτών των κινήσεων την ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, την αναστάτωση, την επιθετικότητα και εχθρότητα του καθώς και την έλλειψη εμπιστοσύνης ή καταφεύγει σε αυτές τις κινήσεις, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην διατύπωση μιας σκέψης ή φράσης (Βρεττός, 2010: 63,64).

Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι κινήσεις και η στάση του σώματος αποτελούν αυθεντικότερη πηγή πληροφοριών έκφραση του προσώπου (Βρεττός, 2010 : 68).

Η σωματική επαφή η οποία ως μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί ένα από τα πιο ευαίσθητα κανάλια στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, αφού μπορεί να μεταδώσει πολλά και ποικίλα, σε σημασία και ένταση, συναισθήματα, τα οποία κυμαίνονται από τρυφερότητα και φροντίδα μέχρι θυμό και βιαιότητα (Πολεμικός, Κοντάκος, Καίλα, 2011 :106).

Η ψυχολογική σημασία της σωματικής επαφής είναι τεκμηριωμένη τόσο για τα ζώα όσο και για τον άνθρωπο. Η απτική επαφή βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των ειδικών που ασχολούνται με τη μη λεκτική επικοινωνία, ιδιαίτερα τα

τελευταία εικοσιπέντε χρόνια παρουσιάζει αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον (Πολεμικός , Κοντάκος , Καίλα , 2011 :107) .

Όταν η λεκτική συμπεριφορά συνοδεύεται από κινήσεις του σώματος, τότε δημιουργείται ένα θερμό και οικείο κλίμα, ενώ το λεκτικό περιεχόμενο γίνεται περισσότερο κατανοητό. Από τις κινήσεις του σώματος αποδεικνύεται από τη μια πλευρά ς ότι υπάρχει μια αμεσότερη σχέση μεταξύ των δυο συνομιλητών και από την άλλη ότι συμφωνούν λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά . Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας οι κινήσεις των χεριών δημιουργούν ένα θετικό κλίμα, που ευνοεί τη συνεργασία (Βρεττός , 2010 :65).

Οι χειρονομίες , αυξάνουν ή τροποποιούν τη σημασία του λόγου και αποκαλύπτουν τη συγκινησιακή κατάσταση του ομιλητή. Με τις κινήσεις των χεριών ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκδηλώνει τόσο τον ενθουσιασμό του για τη διδασκαλία όσο και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών . Ο τρόπος που στέκεται και κινείται ο εκπαιδευτικός μεταφράζεται ανάλογα από τους μαθητές, (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 90-91) .

Αυτή τη θετική επίδραση των κινήσεων του σώματος στη λεκτική διατύπωση είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Για να ενθουσιάσει τους μαθητές του και να μιλήσει ο ίδιος με ενθουσιασμό για ένα αντικείμενο, χρειάζεται να συνδυάσει τη λεκτική και τη μη λεκτική συμπεριφορά. Οι κινήσεις του εκπαιδευτικού που εκδηλώνουν ενθουσιασμό προκαλούν την συμπάθεια των μαθητών, ενισχύουν τη διάθεσή τους για συνεργασία και δραστηριοποιούν κίνητρα μάθησης. Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι κινήσεις των χεριών έχουν θετική επίδραση στη διάθεση για συνεργασία και διάλογο και ότι οι κινήσεις του σώματος είναι σε θέση να προσελκύσουν κάποιον να ασχοληθεί με ένα αντικείμενο. Από σχετική έρευνα αποδείχθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των κινήσεων του εκπαιδευτικού ενθάρρυνε τους μαθητές να ασχοληθούν με το αντικείμενο διδασκαλίας (Βρεττός , 2010: 65).

Οι κινήσεις των χεριών εξαρτώνται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και επηρεάζονται από το πολιτισμικό του περιβάλλον. Με τις κινήσεις αυτές ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει την ενεργητικότητά του και την διάθεσή του για συνεργασία (Βρεττός , 2010 :66).

Από την παιδαγωγική σκοπιά, η μη λεκτική επικοινωνία επιφέρει σπουδαία αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών και παιδαγωγούμενων. Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν οι διάυλοι πραγμάτωσης της μη λεκτικής επικοινωνίας, η αξιοποίηση των οποίων, ειδικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου,

οφείλει να επιδιώκεται με ιδιαίτερη σπουδή. Από τους διαύλους αυτούς, τα επαφικά φαινόμενα, τα οποία εδράζονται στην πρωταρχική αίσθηση βίωσης του κόσμου, στην αφή, και συνιστούν τις σωματικές επαφές, που αποτελούν την πιο αρχέγονη μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, οφείλουν να βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κάθε εκπαιδευτικού προκειμένου επιτυγχάνει στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος, ως απόρροια θετικών επικοινωνιακών επιδράσεων (Σταμάτης).

Η αίσθηση της αφής έχει χαρακτηριστεί, πολύ εύστοχα, ως η μητέρα των αισθήσεων ενώ το δέρμα, το αισθητήριο όργανο με το οποίο πραγματώνεται, ως ο «εξωτερικός εγκέφαλος» του ανθρώπου. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά πως η σπουδαιότητα της αφής και ευρύτερα της απτικής συμπεριφοράς είναι εξαιρετικής σημασίας για τον άνθρωπο, όπως εξάλλου και για κάθε άλλο έμβιο όν, καθώς σχετίζεται με πλήθος ευεργετικών επιδράσεων, όπως παραδείγματος χάρη βιολογικών (εύρυθμη λειτουργία ζωτικών συστημάτων του οργανισμού, ανάπτυξη οστών κ.λπ.), Ψυχοσυναισθηματικών (εμπέδωση αισθημάτων ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής, μείωση άγχους κ.ά.) και νοητικών (ανάπτυξη και καλή λειτουργία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων). Τα ευεργετικά αποτελέσματα της απτικής συμπεριφοράς βρέθηκαν να είναι χρονικά τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα καθώς διαπιστώθηκε ομαλότερη κοινωνική συμπεριφορά σε ενήλικα άτομα με πολυπληθή θετικά απτικά βιώματα κυρίως κατά τη βρεφονηπιακή και παιδική ηλικία (Κοντάκος , Σταμάτης, 2004).

Τα νήπια είναι ευαίσθητοι παραλήπτες μη λεκτικών μηνυμάτων τα οποία, όμως συχνά, μπορεί να παρερμηνεύσουν, με απρόβλεπτες ψυχοσυναισθηματικές και παιδαγωγικές συνέπειες, κάτι το οποίο οφείλεται στο γεγονός ότι παρουσιάζουν δυσκολία στο να πραγματοποιήσουν μια πλήρη ανάλυση και ερμηνεία των συγκεκριμένων μη λεκτικών συμπεριφορών .. Το άγγιγμα και γενικότερα το σύνολο των επαφών που συνιστούν την απτική συμπεριφορά νηπιαγωγών και νηπίων, εμπεριέχει πλήθος μη λεκτικών μηνυμάτων, τα οποία εξαρτώνται από το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο της στιγμής. Το άγγιγμα παίζει πάντα έναν ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των νηπίων και μεταξύ αυτών και των νηπιαγωγών. Ο ρόλος αυτός που επιφέρει, μεταξύ πολλών άλλων, «κοινωνικοποιητικά» αποτελέσματα, γίνεται μακροχρόνια κατανοητός (Κοντάκος , Σταμάτης , 2004).

Φωνή

Με τη «φωνή» δεν εννοείται το περιεχόμενο των λεγομένων αλλά το ύψος της . Ασφαλώς μέσω της φωνής στέλνονται μη λεκτικά σήματα , τα οποία συνδέονται άμεσα με τις λεκτικές διατυπώσεις . Είναι βέβαιο ότι δεν εξωτερικεύεται το περιεχόμενο της ομιλίας μόνο με την φωνή αλλά με όλο το σώμα : μιλάμε με τα όργανα της φωνής , αλλά επικοινωνούμε με όλο μας το σώμα (Βρεττός , 2010 :93).

Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία , εκτός από το λεκτικό στοιχείο της ομιλίας το οποίο αναφέρεται στις λέξεις και στη σημασία τους διαδραματίζει το φωνητικό μέρος της ομιλίας , δηλαδή οι ήχοι οι οποίοι ενώ δεν αποτελούν μέρος της γλώσσας εκφράζουν συναισθήματα και στάσεις του ομιλητή .Πολλές φορές μεγαλύτερη επικοινωνιακή σημασία έχει το πώς λέμε κάτι (ο τρόπος) παρά το τι λέμε (το περιεχόμενο), αφού ο τρόπος που το λέμε μπορεί να διαφοροποιήσει τη σημασία του μηνύματος (Πολεμικός , Κοντάκος , Καίλα , 2011: 109).

Από έρευνες προκύπτει ότι η ποιότητα της φωνής προδίδει την προσωπικότητα και τα συναισθήματα του υποκειμένου και επηρεάζει τη στάση και τις διαθέσεις του ακροατή (Βρεττός, 2010: 93).

Οι λέξεις και ο τόνος της φωνής είναι δυνατό να χαϊδεύουν ή να πληγώνουν , να προκαλούν φιλία ή εχθρότητα και γενικά επηρεάζουν αποφασιστικά την σχέση με τους άλλους (Friedrich, 2000: 39-40).

Χαρακτηριστικά της φυσιολογικής φωνής θεωρούνται η ποιότητα η οποία πρέπει να είναι ευχάριστη και ζεστή, ο τόνος ο οποίος πρέπει να είναι επαρκής και ανάλογος του φύλου και της ηλικίας του ομιλητή, η ένταση η οποία πρέπει να είναι κατάλληλη για τις συγκεκριμένες συνθήκες ομιλίας και η ελαστικότητα ή ποικιλομορφία της (Πολεμικός , Κοντάκος , Καίλα , 2011 :109) .

Η ένταση, η συχνότητα, το ύψος, η έμφαση, ο τόνος, οι διακυμάνσεις, ο τονισμός, λέξεων ή συλλαβών και η ταχύτητα της ομιλίας, αποτελούν στοιχεία που αντανακλούν με ειλικρινή τρόπο την συναισθηματική κατάσταση και τις στάσεις του ομιλητή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλά από αυτά τα στοιχεία είναι δύσκολο να ελεγχθούν. Η χαρά εκφράζεται με υψηλό τόνο και ήπιες φωνητικές διακυμάνσεις , η θλίψη με χαμηλό τόνο και ένταση, ο φόβος με πολύ ψηλό τόνο και η στεναχώρια με πνιγμένο τόνο και φωνή που τρέμει. Η διακοπή και η παρατεταμένη σιωπή κατά την ομιλία μεταδίδουν επίσης πολλά σε αριθμό και σημασία μηνύματα. Η σημασία της σιωπής ποικίλει ανάλογα με την κατάσταση , τη σχέση και τον πολιτισμό (Πολεμικός, Κοντάκος , Καίλα , 2011 :109).

Η φωνή αποτελεί αναγνωριστικό στοιχείο της προσωπικότητας και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού . Σε μια ομάδα συζήτησης διακρίνεται εύκολα ο εκπαιδευτικός, γιατί μιλάει περισσότερο και δυνατότερα από ό,τι οι άλλοι, θέτει περισσότερες ερωτήσεις και διακόπτει τους άλλους συχνότερα , ενώ σχεδόν πάντοτε η φωνή του έχει ένα διδακτικό τόνο . Η φωνή του εκπαιδευτικού εκπέμπει μη λεκτικά σήματα , από τα οποία οι μαθητές συνάγουν συμπεράσματα σχετικά μετά ψυχικά γνωρίσματά του ,την ανασφάλεια ή αυτοπεποίθησή του , τα συναισθήματα και τις στάσεις του . Παράλληλα ο τόνος της φωνής του εκπαιδευτικού δημιουργεί θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και ευχάριστο ή δυσάρεστο κλίμα ανάλογα . Σημασία δεν έχει μόνο το περιεχόμενο ομιλίας του εκπαιδευτικού , δηλαδή αυτά που λέει , αλλά και ο τρόπος που τα εκφράζει (Βρεττός , 2010 :94).

Το περιεχόμενο μιας λεκτικής διατύπωσης επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις του ύψους, της έντασης, της χροιάς κλπ. της φωνής του ομιλητή. Η φωνή του εκπαιδευτικού δεν έχει αποτελέσει ακόμη αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας και δεν έχει εξεταστεί λεπτομερώς ο βαθμός επίδρασης που ασκεί στην επικοινωνία του με τους μαθητές . Έχει εντοπιστεί όμως ότι η βαθιά φωνή εξωτερικεύει άνεση και διάθεση για ανάπτυξη ευχάριστου κλίματος. Ανάλογα με τον τόνο της φωνής το περιεχόμενο των λεκτικών μηνυμάτων που απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, παίρνει γι αυτούς διαφορετική σημασία . Με τον τόνο της φωνής του ο εκπαιδευτικός εκφράζει, χωρίς να το συνειδητοποιεί, την ευγένεια, την τάση για κυριαρχία , την ειρωνεία, το δισταγμό . Ανάλογα επίσης με την συγκίνηση του λόγου του εκπαιδευτικού , υπάρχουν προσωδιακές μελωδικές διακρίσεις των φωνημάτων. Όσο πιο έντονη είναι η συγκινησιακή φόρτιση του εκπαιδευτικού ,τόσο πιο έντονα μεταφράζεται στη φωνητική συμπεριφορά του (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 87-88).

Η φωνητική έκφραση αντανακλά τις διαθέσεις και τα συναισθήματά μας προς τους άλλους και τις σχέσεις που έχουμε μαζί τους . Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν φωνητικά μηνύματα για να δημιουργήσουν συγκεκριμένες εντυπώσεις και να επηρεάσουν τις ενέργειες και τη συμπεριφορά των άλλων . Μάλιστα η φωνητική σε σχέση με τους άλλους κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας , θεωρείται ότι ιεραρχείται δεύτερη μετά την κινητική , από άποψη σημασίας στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις (Πολεμικός, Κοντάκος, Καίλα, 2011 :110).

3.5 Η επίδραση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στο μαθητή

Η ικανότητα και η επιτυχία αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών . Οι μαθητές μικρής ηλικίας δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού, τα οποία έρχονται σε αντίθεση με την λεκτική του συμπεριφορά. Οι μικρότεροι μαθητές δίνουν περισσότερη σημασία στις λέξεις και στον τόνο της φωνής και λιγότερη στην έκφραση του προσώπου , η οποία μπορεί να προδίδει ένα αντίθετο μήνυμα (Βρεττός, 2010:116).

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι αυτόματη, υποσυνείδητη, δίνει νοήματα και δεν μαθαίνεται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά η γνώση της από τον εκπαιδευτικό μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη. Αφορά τόσο τη «*γλώσσα του σώματος*» (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος, βλέμματα, ένδυση), αλλά και σε έναν εξίσου σημαντικό βαθμό μη λεκτικών επικοινωνιακών στοιχείων, όπως οι σιωπές, το άγγιγμα, η διαπροσωπική απόσταση, ο χρόνος αλλά και η χρήση των αντικειμένων του περιβάλλοντος χώρου από το άτομο. Η κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί βασικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό επειδή του επιτρέπει να αποκωδικοποιεί τεκμηριωμένα τις εσωτερικές σκέψεις και τις συμπεριφορές που αποτυπώνονται στην έκφραση του μαθητή και να επαναπροσδιορίζει έτσι τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών και την οργάνωση της διδασκαλίας του (Κούρτη, 2011: 15; Σοφός,2015: 177).

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός χρήσιμο θα είναι να συνειδητοποιήσει ότι η έκφραση και οι μορφασμοί του προσώπου του μπορούν να συντελέσουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Βρεττός, 2003: 53).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσω της μη λεκτικής του συμπεριφοράς να προσδιορίσει και να επηρεάσει τη σχέση του μαθητή τόσο με το αντικείμενο της διδασκαλίας όσο και με τον ίδιο καθώς και τους άλλους μαθητές (Βρεττός, 2010 : 116) .

Με την εξάσκηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους, στις σχέσεις τους με τους μαθητές , να περιορίσουν τις εκφράσεις που επιφέρουν αρνητικό αποτέλεσμα και να αυξήσουν το βαθμό εκφραστικότητάς τους κατά την εκπομπή θετικών μηνυμάτων (Αναγνωστοπούλου, 2005 :92)

Από σχετική έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ευχάριστη διάθεση και το χαμόγελο του εκπαιδευτικού ασκούν θετική επίδραση στην λεκτική συμπεριφορά και την έκφραση των μαθητών (Βρεττός, 2010 : 116) .

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει τη μαθησιακή εξέλιξη και τη συμπεριφορά των μαθητών ,όπως προκύπτει από τις ερευνητικές μελέτες . Ειδικότερα οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών και τη διάθεση τους για μάθηση , τους καθιστούν πρόθυμους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης καθώς και υπεύθυνους για την διεκπεραίωσή τους, συντελούν στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη σχολική ζωή (Αναγνωστοπούλου, 2005 :112).

Το είδος της γλωσσικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές , ο μονόλογος ή ο διάλογος , ο τρόπος υποβολής των ερωτήσεων, ο χρόνος που διατίθεται για συζήτηση , το περιεχόμενο και το ύφος των λεκτικών εκφράσεων η θέση τους καθενός μέσα στη σχολική τάξη , αντανακλούν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ανάλογα και τα μη λεκτικά μηνύματα που συνοδεύουν το λόγο, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος μεταδίδουν τη συναισθηματική διάσταση των σχέσεων (Αναγνωστοπούλου, 2005 :113).

Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων προϋποθέτουν την προσωπική επαφή και τη συναισθηματική και ψυχική επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Προϋποθέτει τη στροφή του εγώ στο άλλο , δηλαδή αυτό που ο Freud αποκάλεσε «συναισθηματική μεταφορά». Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή ασκούν καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στο χώρο του σχολείου , αλλά και δέχονται την έντονη επίδραση του γενικότερου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο οποίο αυτές καλλιεργούνται και αναπτύσσονται (Διαμαντόπουλος, 2002: 298, 306).

Όσο περισσότερο ευχάριστη είναι η παιδαγωγική ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται στο σχολείο , τόσο πιο αποτελεσματική είναι και η παιδαγωγική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε αυτό . Η κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα προκαλεί συναισθήματα ευφορίας στο παιδί, ενισχύει τη διάθεσή του και συντελεί στην προσωπική του δραστηριοποίηση, μετατρέποντας το χώρο του σχολείου σε τόπο χαράς ,αγάπης και συνεργασίας (Διαμαντόπουλος, 2002: 306).

Στο Νόμο Πλαίσιο 1566/85για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξία και σημασία των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου . Έτσι μεταξύ των

βασικών συντελεστών για την επίτευξη των σκοπών της γενικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται και εκείνος της δημιουργίας «του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με τον σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή». Η κατάλληλη αυτή παιδαγωγική ατμόσφαιρα αποτελεί την βάση για την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και προσφέρει την δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου «μέσα στο γεμάτο ένταση περιβάλλον της παιδαγωγικής πραγματικότητας» (Διαμαντόπουλος, 2002: 309).

3.6 Επικοινωνία εκπαιδευτικού-οικογένειας

Η συστημική θεώρηση των σχολικών μονάδων, που απαιτεί η σύγχρονη εποχή, προβάλλει επιτακτικά το αίτημα για αλλαγή και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναγνωρίζεται η επιρροή και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική μόρφωση των παιδιών τους και έτσι ανοίγονται νέες προοπτικές για την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών, πέρα από τα τυπικά στεγανά μιας απλής ενημέρωσης . Ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους για την ενίσχυση της ανάπτυξης θετικού σχολικού κλίματος είναι η ενεργή εμπλοκή των γονέων σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής, καθώς αυτοί φέρνουν στο σχολείο πολύτιμες ιδέες και μοναδικές αντιλήψεις από όποιο κοινωνικό – οικονομικό (Καλαβάσης & Κοντάκος, 2011: 148).

Στις μέρες μας αναγνωρίζεται από όλους η αναγκαιότητα ανάπτυξης και διατήρησης καλών σχέσεων μεταξύ σχολείου και του ευρύτερα κοινωνικού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα με τους γονείς, την τοπική αυτοδιοίκηση και φορείς της τοπικής κοινωνίας , οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στη λειτουργία του. Ειδικότερα επικρατεί η αντίληψη ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μια αμφίδρομης και ισότιμης σχέσης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επίσης ήδη με τον Ν.1566/1985, οι γονείς απέκτησαν το δικαίωμα συμμετοχής στα σχολικά πράγματα (Κόνσολας, Σταμάτης, Δαρσινός, 2013: 132).

Η οικογένεια αποτελεί τον πυρήνα της αγωγής και της μόρφωσης των παιδιών. Το οικογενειακό πνεύμα επεκτείνεται και εμπλουτίζεται στο σχολείο, ιδιαίτερα

όταν οι γονείς συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς (Αναγνωστοπούλου, 2005: 71).

Σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης αποτελούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παίρνει ο εκπαιδευτικός από μια σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου – οικογένειας (Ντούσκας, 2007).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές ωφελούνται από τη συμμετοχή αυτή των γονέων με υψηλότερες επιδόσεις, περισσότερο θετικές στάσεις, καλύτερα επίπεδα προσοχής και μεγαλύτερη προσπάθεια στις εργασίες στο σπίτι (Haynes, Comer & Hamilton-Lee, 1989 :87; Κόνσολας & Σακελλαρίου, 2011: 493).

Οι σχέσεις των γονέων με τον εκπαιδευτικό δεν δημιουργούνται αυτόματα αλλά μέσα από μηχανισμούς αλληλεπίδρασης, όπου εμπλέκονται, αφενός οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των γονέων, αφετέρου η προσωπικότητα και οι παιδαγωγικές αξίες του εκπαιδευτικού. Το είδος και η ποιότητα αυτών των σχέσεων καθορίζουν, αν η οικογένεια θα είναι σύμμαχος ή θα αντιμάχεται τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης. Οι θετικές και παραγωγικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενθαρρύνουν όχι μόνο την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή και λειτουργικότητα (Αναγνωστοπούλου, 2005: 76).

Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία με τους γονείς, καλό θα είναι αρχικά να έχει υπόψη του τα πορίσματα των ερευνών των κοινωνικών επιστημών. Πρέπει, επίσης, να φέρεται σε αυτούς με ειλικρίνεια, ευγένεια και διακριτικότητα, και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, όταν τους ενημερώνει για την πρόοδο των παιδιών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται με σαφήνεια και πληρότητα, και να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του μαθητή (επιτυχίες, προσπάθειες, ικανότητες, αδυναμίες, ελλείψεις κ.λπ.) συνοδεύοντας πάντα τις κρίσεις και απόψεις του με συγκεκριμένα, «απτά» στοιχεία. Ιδιαίτερα, όσον αφορά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς μαθητών με μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες, αυτές πρέπει να είναι άριστες, καθώς μόνο έτσι μπορεί να βοηθηθεί πραγματικά ο μαθητής. Τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι γονείς τους συχνά απογοητεύονται, χάνουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και αποδυναμώνονται τα κίνητρά τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξεκινήσει την ενημέρωσή του από τις θετικές διαπιστώσεις του για τις ικανότητες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των

παιδιών, καθώς και για τις προσπάθειές τους, από τις πρώτες κιόλας επίσημες αλλά και τις ανεπίσημες-κοινωνικές συναντήσεις με τους γονείς. Χρήσιμο θεωρείται οι γονείς να νιώσουν ασφαλείς απέναντι στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να τον εμπιστεύονται, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους και να δεχτούν να συμμετάσχουν σε κάθε σχετική υποστηρικτική δραστηριότητα που τυχόν προτείνει ο εκπαιδευτικός. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις των γονέων, διότι εκείνοι γνωρίζουν καλύτερα πολλές από τις πτυχές των μαθητών που ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να γνωρίζει. Ακόμη, πρέπει να δείχνει κατανόηση και ευαισθησία απέναντι σε γονείς και μαθητές, χωρίς ωστόσο να οικειοποιείται το πρόβλημά τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός χτίζει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με τους γονείς προκειμένου να υπάρξει αλληλό-αποδοχή, επικοινωνία και συνεργασία. Μεταξύ των άλλων, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους όπως αυτό του υποστηρικτή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των οικογενειών των μαθητών του, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν περισσότερη ανάγκη (Ντούσκας , 2007).

Τα στοιχεία και τις πληροφορίες που δίνουν οι γονείς των μαθητών ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα έχει υπόψη του τόσο για τη δημιουργία ομάδων εργασίας όσο και για τη ρύθμιση των παιδαγωγικών του ενεργειών απέναντι σε κάθε μαθητή. Η ίδια η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα πείθει τον μαθητή ότι πράγματι του αποδίδεται αξία. Η προσφορά, όμως, της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα, αλλά εκτείνεται και έξω από αυτή με τη θετική συμβολή στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μυήσει τους γονείς, ώστε και αυτοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για ουσιαστική συμμετοχή τόσο στις σχολικές όσο και στις έξω σχολικές δραστηριότητες. Έτσι, όλοι μαζί, εκπαιδευτικός, μαθητές και γονείς σε συνεργασία με άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, να οργανώνουν με επιτυχία τη σχολική ζωή, ώστε το σχολείο να αποτελεί κέντρο οργάνωσης διάφορων δραστηριοτήτων και πόλο έλξης των πάντων (Ντούσκας, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων αναφέρουν περισσότερο θετικά συναισθήματα για τη διδασκαλία και το σχολείο τους (Κόνσολας & Σακελλαρίου, 2011: 494).

Οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις όταν οι γονείς τους και οι δάσκαλοί τους είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου διατηρώντας παράλληλα μια επικοινωνία που θα επιτρέπει και στις δυο πλευρές να γνωρίζουν την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις του τις στάσεις του απέναντι στο σχολείο, καθώς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το περιβάλλον του. Στα μοντέλα για τη σχέση σχολείου –οικογένειας, που κυριάρχησαν από το 1980 και έπειτα, είναι εμφανής η σημαντικότητα που αποδίδεται στην αλληλεπίδραση που συμβαίνει μεταξύ των ατόμων και των ομάδων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαμπάλης, Κατσαούνη, 2011: 151).

Ευρήματα σχετικών ερευνών (Μυλωνάκου-Κέκε, 2006) καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει θετικά τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση όσο και τη συμπεριφορά των παιδιών, στο σχολείο, το σχολικό κλίμα και τα κίνητρα για μάθηση. Μάλιστα, η δημιουργία θετικού κλίματος, αναφέρει ο Σαΐτης (2002) εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες, οι οποίοι είναι η συνεργασία και επικοινωνία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό η επικοινωνία του σχολείου με τους μαθητές και η επικοινωνία συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών (Κόνσολας, Σταμάτης, Δαρσινός, 2013: 132).

3.7 Σημασία ανάπτυξης θετικού κλίματος στη σχολική τάξη

Για την αποτίμηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης έχουν διαμορφωθεί ποικίλα ερωτηματολόγια, που αναφέρονται σε διαφορετικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Αντιπροσωπευτικότερο από αυτά θεωρούμε το Learning Environment Inventory (LEI) των Fraser, Aderson και Walberg (1991), το οποίο έχει 105 ερωτήσεις που καλύπτουν 15 διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2003: 187).

Μέσα από σειρά ερευνών που έχουν γίνει με τη χρήση του LEI έχει αποδειχθεί ότι το ψυχολογικό κλίμα, όπως το καταγράφει τον εν λόγω ερωτηματολόγιο, συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο από ό,τι συσχετίζονται πολλά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι, για παράδειγμα ο δείκτης ευφυΐας. Αναλυτικότερα, η ικανοποίηση, η κατάλληλη δυσκολία, συνεκτικότητα, η πρόσβαση στην υπάρχουσα υποδομή, η δημοκρατικότητα και η προθετικότητα εμφανίζουν στις διάφορες έρευνες θετική συσχέτιση με τα μαθησιακά

αποτελέσματα, ενώ η διενεκτικότητα, η αποδιοργάνωση και η ευνοιοκρατία εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση (Ματσαγγούρας, 2003: 188).

Έρευνες που αναφέρονται στο κλίμα της τάξης επισημαίνουν τη μεγάλη επίδραση που έχει το ψυχολογικό κλίμα τόσο στον τομέα της σχολικής επίδοσης όσο και στον τομέα της μαθητικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2003: 188-189).

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτό-εκτίμηση του μαθητή, γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης, καθώς και δυνατότητες πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές καθώς και διακινδυνεύσεις του λάθους. Η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό, που εκφράζεται με το ενδιαφέρον, το φυσικό πλησίασμα, τις άτυπες επικοινωνίες, και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος είναι δυο μέσα που βελτιώνουν τις δάσκαλο-μαθητικές και τις διαμαθητικές σχέσεις, και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003: 189).

Σημαντικό είναι ότι η αποκατάσταση του ψυχολογικού κλίματος εξαρτάται από παράγοντες που επηρεάζει άμεσα ο εκπαιδευτικός, όπως είναι το στυλ συμπεριφοράς του προς τους μαθητές, η μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και η θεσμοθέτηση διαδικασιών εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της βελτίωσης του ψυχολογικού κλίματος ο εκπαιδευτικός έχει μια άριστη δυνατότητα παρέμβασης και διαμόρφωσης προς το επιθυμητό της τάξης του (Ματσαγγούρας, 2003: 190).

Οι ψυχολογικές εμπειρίες που αποκτούν από το σχολικό περιβάλλον τα μέλη της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά τους, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους. Αυτό ισχύει τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2003: 213).

Τα κίνητρα και τα συναισθήματα επηρεάζουν σημαντικά τη γνωστική διάσταση της μάθησης. Τα θετικά συναισθήματα ενδυναμώνουν τα κίνητρα και διευκολύνουν τη μάθηση και την απόδοση. Με τη σειρά τους, οι θετικές μαθησιακές εμπειρίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή. Οι υψηλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις δίνουν στους μαθητές την δυνατότητα να ασκηθούν και να προσεγγίσουν ανώτερα επίπεδα σκέψης, συναισθημάτων και συμπεριφοράς. Επίσης το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο επιτρέπει την κοινωνική αλληλεπίδραση και σέβεται την διαφορετικότητα ενθαρρύνει

την ευελιξία στην σκέψη, τις κοινωνικές ικανότητες και την ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί να υπάρχουν εκπαιδευτικοί με ευρύτητα πνεύματος, σταθερότητα, υπευθυνότητα και ενεργό ενδιαφέρον, εκπαιδευτικοί που θα καλλιεργήσουν στους μαθητές την αίσθηση του ανήκειν και παράλληλα θα ενισχύσουν τον αυτοσεβασμό, την αυτοαποδοχή και την αυτοεκτίμησή τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011 : 72-73).

Ο μαθητής βιώνει τόσο το γενικό κλίμα του σχολείου όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του. Ο τρόπος με τον οποίο βιώνει το τελευταίο εξαρτάται από τις σχέσεις του με τη μαθησιακή ομάδα, τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο (Ματσαγγούρας, 2003: 214).

Διαπιστώνουμε εύκολα πόσο αναγκαία είναι η καλλιέργεια ενός ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος, για να μπορέσουν όλα τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν καλύτερα τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των υπόλοιπων μελών. Πολλά λάθη, που πολλές φορές δημιουργούν ένα διαταραγμένο σχολικό κλίμα καθιστούν προβληματική την παρουσία των ατόμων στη σχολική ζωή, οφείλονται σε μια ελλιπή επικοινωνιακή σχέση (Friedrich, 2000: 25; Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011: 70).

Το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό ύφος του εκπαιδευτικού ασκεί αποδεδειγμένα μεγάλη επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών, αφού επηρεάζει την αυτονομία τους, τα ενδογενή τους κίνητρα και τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες

Με λέξεις και φράσεις διαπαιδαγωγούμε παιδιά. Οι λέξεις (και ο τόνος της φωνής) είναι δυνατό να χαϊδεύουν ή να πληγώνουν, να προκαλούν φιλία ή εχθρότητα και γενικά επηρεάζουν αποφασιστικά τη σχέση μας με τους άλλους. Έτσι αποκτάει η γλώσσα για τα παιδιά νόημα –και τις γλωσσικές εμπειρίες τους, τις αποκομίζουν από την καθημερινή επαφή με τους άλλους. Ο εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο μπορεί να δώσει στο παιδί το αίσθημα της ασφάλειας που του είναι αναγκαίο για να μπορέσει να σταθεί για πρώτη φορά εκτός του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Από την ατμόσφαιρα την οποία θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός εξαρτάται κατά πολύ αν το παιδί θα αποκομίσει μια θετική εικόνα του εαυτού του ως μέλος μιας ομάδας, αν θα μάθει να αντεπεξέρχεται σε απογοητεύσεις και να δείχνει κατανόηση απέναντι σε άλλους (Friedrich, 2000: 39-40).

Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών, η μάθηση έχει καλύτερα αποτελέσματα, όταν συντελείται μέσα σε περιβάλλον στο οποίο υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Η σχολική προσαρμογή συνδέεται άμεσα με τις καλές

διαπροσωπικές σχέσεις και το μαθησιακό περιβάλλον. Οι προσωπικές σχέσεις οι οποίες διακρίνονται από ποιότητα και προσφέρουν σταθερότητα , εμπιστοσύνη και ειλικρινές ενδιαφέρον ενισχύουν την αίσθηση των μαθητών ότι ανήκουν κάπου, ισχυροποιούν την αυτοεκτίμηση και αυτοαποδοχή τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011: 66).

Σύνοψη

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε μια σύνοψη των όσων παρουσιάστηκαν ως τώρα. Αρχικά, παρατέθηκαν οι έννοιες του σχολείου, της σχολικής μονάδας, της σχολικής τάξης, του κλίματος τάξης και αναλύθηκαν.

Στη συνέχεια αναδύθηκαν τα στοιχεία που συνθέτουν και επηρεάζουν το κλίμα της τάξης. Όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική έρευνα το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης, όπως επίσης και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο λειτουργεί παράλληλα με το επίσημο.

Ένας ακόμη παράγοντας είναι αυτός της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπου η αποτελεσματική διδασκαλία δύσκολα μπορεί να απομονωθεί από τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι βασικός συντελεστής της εκπαιδευτικής δράσης.

Επιπλέον από την βιβλιογραφική αναζήτηση προέκυψε ότι η επικοινωνία επηρεάζει το είδος του κλίματος που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη. Όπως διαπιστώθηκε η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι σε θέση να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου κλίματος στη σχολική τάξη. Καθώς τα ενθαρρυντικά και επαινετικά λόγια του σε συνδυασμό με τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο κλίμα, μέσα στο οποίο ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα μιας πολύπλευρης ανάπτυξης.

Τέλος όπως διαφάνηκε στην διαμόρφωση της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας της τάξης συνδράμει και η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών, δεδομένου ότι ο μαθητής είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την οικογένειά του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες:

- Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1989). «School climate enhancement through parental involvement». *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.
- Kentli, F. D. (2009). «Comparison of hidden curriculum theories». *European Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Wren, D. (1993). *A comparison of the theories of adolescent moral development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: Alternative views of the hidden curriculum*. Lehigh University, Doctoral dissertation.

Ελληνόγλωσσες:

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. (Κ. Χρυσαφίδης, Εισαγωγή –Επιμέλεια, Ε. Νουσια, Μετάφραση). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Βρεττός, Γ. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με Μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική παιδαγωγική. Θεωρία του σχολείου*. (Τόμος Α'). Αθήνα: Παπαζήση.

Κανταρτζή, Ε. (1996). *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων*.

Κασσωτάκης Μ., Φλουρήs Γ. (2005). *Θεωρία Πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. (Τόμος Β'). Αθήνα

Κογκάλη, Ι. (2001). *Παιδαγωγικές μελέτες και έρευνες 4. Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κόνσολας, Μ., Σταμάτης, Π., Δαρσινός, Κ. (2013). *Η συμβολή της επικοινωνίας στην διαχείριση των εκπαιδευτικών κρίσεων: Απόψεις εκπαιδευτικών για την επικοινωνία τους με τους γονείς*. Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 5. Διαχείριση κρίσεων και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2011). «Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία». Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 4. Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση

Κοντάκος, Α., Σταμάτης, Π. (2004). «Η απτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών: αντιλήψεις και πρακτικές στο πλαίσιο πραγμάτωσης της παιδαγωγικής μη λεκτικής τους επικοινωνίας». *Στα πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος*. Αλεξανδρούπολη, 28-30/5/2004.

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

Κοντάκος, Α., & Σταμάτης, Π. (2002). «Αρχές μιας επικοινωνιακής «υγιεινής» στο νηπιαγωγείο». Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. (τ. Γ'). Αθήνα: Ατραπός

Κοντάκος, Α., Σταμάτης, Π. (2002). «Η απτική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των νηπίων: μελέτη περίπτωσης». *Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα" που πραγματοποιήθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα, 7, 8 και 9 Νοεμβρίου 2002.

Κοντάκος, Α., Σταμάτης, Π. (2002). «Αρχές μιας επικοινωνιακής «υγιεινής» στο νηπιαγωγείο». Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ., 2002), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. (τ. Γ'). Αθήνα: Ατραπός.

Κοντογιώργος, Β., Ορφανίδης, Π. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος. Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Δεξιότητες Διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τεχνικές διαχείρισης και παρέμβασης*. Αττική: Ευρωσπουδή εκπαιδευτήρια Πάνου.

Κούρτη, Ε. (2011). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Λοΐζου- Μαλικιώση, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. (Τόμος Α'). Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α τάξη*.

Μπαμπάλης, Θ., Κατσαούνη, Κ. (2011). *Σχέση οικογένειας –Σχολείου. Ο ρόλος των γονέων*. Στο Φ. Καλαβάσης, Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 4. Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.

Νάκου, Α., Γκούσκος, Μ., Μειμάρης, Μ. (2013). «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές δυνατότητες για την αξιοποίηση συλλογικών ψηφιακών μέσων (social media) σε μαθησιακές διαδικασίες». Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 5. Διαχείριση κρίσεων και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Διάδραση.

Ντούσκας, Ν. (2007). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο». *Επιστημονικό βήμα*.

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., Καΐλα, Μ. (2011). «Οργανωτική –διοικητική επικοινωνία: Μη λεκτικές επιρροές σε διαπροσωπικές επαγγελματικές σχέσεις ισχύος». Στο Φ. Καλαβάσης, Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 4. Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ρίζου –Γκούσια, Μ. (2004). «*Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος*». *Επιστημονικό βήμα*, 3.

Σακελλαρίου, Μ., Κόνσολας, Μ. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλία. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικά Μοντέλα διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σταμάτης, Π. (2011). «Εισαγωγή: έννοια και μορφές της επικοινωνίας». Στο Φ. Καλαβάσης, Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 4. Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.

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

Σταμάτης, Π. (2013). «Επικοινωνία και διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες». *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού διαχείριση κρίσεων και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων, τόμος 5*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π. (2013). «Επικοινωνία και διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες». Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 5. Διαχείριση κρίσεων και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π. (χ.χ.). «Η συμβολή της όσφρησης στην πραγμάτωση της όσφρησης στην πραγμάτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας». Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός

Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα :Διάδραση.

Β΄ Μέρος: Ερευνητικό

1.Στοιχεία έρευνας

1.1 Σκοπός

Η σχολική τάξη αποτελεί μεταξύ άλλων και έναν χώρο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Στην εκάστοτε σχολική τάξη αλληλό-ενεργεί ένας αριθμός δυνάμεων, η συνισταμένη των οποίων διαμορφώνει το κλίμα που επικρατεί σε αυτή. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας, που παράγεται από τα δρώντα άτομα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στη σχολική τάξη.

1.2 Στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι:

- Να μελετηθεί η λεκτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών και των νηπίων.
- Να μελετηθεί η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των νηπίων.
- Να σημειωθούν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από την νηπιαγωγό ενταγμένες σε κάποιες γενικότερες κατηγορίες (εκφράσεις ενθάρρυνσης , ενθουσιασμού κλπ).
- Να σημειωθούν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές γενικευμένες σε κατηγορίες.
- Να παρατηρηθεί η μη λεκτική συμπεριφορά της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν να καταγραφούν και να περιγραφούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.
- Να παρατηρηθεί η μη λεκτική συμπεριφορά των νηπίων.
- Να συγκριθεί η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, που αναπτύσσει η νηπιαγωγός σε σχέση με τα νήπια.
- Να διερευνηθεί αν η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά της εκπαιδευτικού συνδέεται με την ανάπτυξη θετικού κλίματος στη σχολική τάξη.

1.3 Υπόθεση

Η υπόθεση που αναδύθηκε είναι ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για το κλίμα που θα επικρατήσει μέσα στην σχολική τάξη.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

-Ποια είναι τα στοιχεία που συνθέτουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των νηπίων;

-Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί περισσότερο τη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία;

-Γίνεται αντιληπτή η επικοινωνία (κυρίως η μη λεκτική) του εκπαιδευτικού από τους μαθητές;

-Πως συνδέεται η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού με την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην σχολική τάξη;

1.5 Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα είναι αυτή της παρατήρησης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς που πραγματοποιούσαν τα μέλη (εκπαιδευτικοί και μαθητές) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας τάξης νηπιαγωγείου, η οποία αποτελείται από παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών. Μέσω της παρατήρησης επιδιώχθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο η μη λεκτική συμπεριφορά που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη.

1.6 Ερευνητικό εργαλείο

Για να περιγραφούν, να κωδικοποιηθούν και να αξιολογηθούν τα στοιχεία που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης θα χρησιμοποιηθεί ένα συγκεκριμένο εργαλείο. Πρόκειται για ένα σύστημα το οποίο κατασκευάστηκε από τον Κοντάκο Α. και τον Πολεμικό Ν. και αναφέρεται στο βιβλίο τους «η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο». Το εν λόγω σύστημα ονομάζεται «Σύστημα Ανάλυσης Αλληλεπιδραστικών Σχέσεων» (ΣΑΑΣ). Το ΣΑΑΣ ενσωματώνει στοιχεία από

δοκιμασμένα εργαλεία καταγραφής και ανάλυσης της συμπεριφοράς στην τάξη , παραδείγματος χάρη το IPAS, το FIAC, το IDER και το SIAS του Rutter (αδημοσίευτο). Τα εν λόγω σημαντικά ερευνητικά εργαλεία εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε ένα περιορισμένο αριθμό παραμέτρων συμπεριφοράς στην τάξη και αγνοούν κάπως τον μαθητή . Κανένα από τα προαναφερθέντα δεν καταγράφει την πολυπλοκότητα της λεκτικής και της μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Το ΣΑΑΣ είναι ένα μικτό σύστημα για τη μη λεκτική και τη λεκτική επικοινωνία . Περιέχει 261 γνωρίσματα για τη μη λεκτική και 4 κοινές κατηγορίες για τη λεκτική και τη μη λεκτική συμπεριφορά . Επίσης , περιλαμβάνει 12 κατηγορίες για τη λεκτική συμπεριφορά και άλλες 10 πλαίσιου .

Το ΣΑΑΣ αποτελείται από :

1. Ένα φύλλο εργασίας

2. Ένα εγχειρίδιο (code book) με 28 σύμβολα και την ερμηνεία τους .

3. Ένα στατιστικό πρόγραμμα για ηλεκτρονικό υπολογιστή (Statview 2) προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους ερευνητικού μας εργαλείου.

1.	Τίποτα	Βασική θέση , στάση στο ίδιο ύψος ,θετική συμπεριφορά
2.	>	Εμπρός : Κίνηση, κλίση, τέντωμα , προέκταση, Προς τα έξω: παλάμες, πέλματα Αρνητική συμπεριφορά
3.	>>	Επανάληψη: εκδήλωση κίνησης, σε εξέλιξη , ένταση
4.	<	Όπισθεν: κίνηση, κλίση προέκταση, τέντωμα, Προς τα μέσα : πέλματα, παλάμες
5.	<<	Επανάληψη: εκδήλωση κίνησης, σε εξέλιξη, ένταση

6.	^	Πλευρικά , στροφή αριστερά: κίνηση, κλίση, προέκταση, τέντωμα Παλάμες: προς τα κάτω Ανασήκωμα: ώμοι, χέρια, πόδια, φρύδια
7.	^^	Επανάληψη: εκδήλωση κίνησης αριστερά, σε εξέλιξη, ένταση
8.	V	Πλευρικά, στροφή δεξιά: κίνηση, κλίση, προέκταση, τέντωμα, Παλάμες : προς τα πάνω Κρέμασμα : ώμων, ποδιών Χέρι : διπλωμένο
9.	VV	Επανάληψη : εκδήλωση κίνησης δεξιά , σε εξέλιξη
10.		Μπροστά , πίσω από Πέλμα : κάθετα στο πάτωμα Χέρια : κρεμασμένα
11.	I	Στήριξη προς τα κάτω
12.	>	Στήριξη προς τα μπροστά
13.	<	Στήριξη προς τα πίσω
14.	A	Αριστερά
15.	Δ	Δεξιά
16.	+	Ύψος : Διαφορά υπέρ – Οπτική επαφή : έντονη Απόσταση : προσωπική (0,50-1,5 μ.) Βλέφαρα: έντονη κίνηση Μύτη : ρουθούνια

		ελαφρώς ανοιχτά Δέρμα προσώπου : ελαφρώς κόκκινο Στόμα : χαμόγελο
17.	++	Ύψος : αύξηση διαφοράς Οπτική επαφή : δυσάρεστη Έντονη χρήση μέρους του σώματος Απόσταση : οικεία (-0,50 μ.) Υπερβολική κίνηση βλεφάρων Μύτη : ρουθούνια υπερβολικά ανοιχτά Δέρμα προσώπου : έντονο κόκκινο Στόμα : γέλιο
18.	–	Ύψος : διαφορά εις βάρος Οπτική επαφή : σπάνια Απόσταση : κοινωνική – συμβουλευτική (1,5-3,5 μ.) Βλέφαρα : σπάνια κίνηση Μύτη : ρουθούνια ελαφρώς κλειστά Δέρμα προσώπου : ελαφρώς χλωμό
19.	--	Ύψος : Μείωση της διαφοράς Οπτική επαφή : παντελής έλλειψη

		<p>Χέρια : στη διάσταση Απόσταση : δημόσια (3,5 μ . – όρια ακουστικότητας , ορατότητας) Βλέφαρα : Ορθάνοιχτα Φρύδια :Συνοφρυωμένα Στόμα : Χείλη πιεσμένα Μύτη :Ρουθούνια κλειστά Δέρμα προσώπου : έντονα γλωμό Πόδια-γόνατα :κλειστά</p>
20.		<p>Μέτωπο : κάθετες ρυτίδες Χέρια : στην ανάταση Παλάμες : παράλληλες προς τα πάνω</p>
21.	=	<p>Μέτωπο : παράλληλες ρυτίδες Χέρια : στην πρόταση Παλάμες : παράλληλες προς τα εμπρός Πόδια –γόνατα :ανοιχτά Δάκτυλα : ανοιχτά</p>
22.	ο	<p>Στόμα : σφιγμένο Παλάμες : γροθιά</p>
23.	#	<p>Ρυτίδες-γκριμάτσα-σταύρωμα –πλέξιμο</p>
24.	ΧΕ	Μόνο για άγγιγμα χεριών
25.	ΠΑ	Μόνο για άγγιγμα παλαμών
26.	Π	Μόνο για άγγιγμα ποδιών
27.	ΚΕ	Μόνο για άγγιγμα κεφαλιού

7.																			
8.																			
9.																			
10.																			
11.																			
12.																			

Το ΣΑΑΣ απαρτίζεται από κάποιες κατηγορίες. Μια εκ των οποίων αφορά την ολιστική αξιολόγηση της συμπεριφοράς . Η ολιστική αξιολόγηση της συμπεριφοράς σκιαγραφεί, με βάση τις κατηγορίες «ευδιάθετος» και «κακόκεφος», τις επίκαιρες διαπροσωπικές επικοινωνιακές προϋποθέσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίων.

<p>Ευδιάθετος : Καταμετρούμε αυτή την κατηγορία όταν η/ο νηπιαγωγός ή το παιδί, ανεξάρτητα από την εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, είναι ευδιάθετοι, εύθυμοι και γενικά εκδηλώνουν με τη συμπεριφορά τους συμπάθεια, φιλικότητα, ευγένεια, αγάπη, ενδιαφέρον, ενθουσιασμό(έμφυτα γνωρίσματα της προσωπικότητας ή εξωσχολική αιτία).</p>	<p>Κακόκεφος: Καταμετρούμε αυτή την κατηγορία όταν η/ο νηπιαγωγός ή το παιδί, χωρίς ενδοταξική αιτία, είναι δύσθυμοι, επιθετικοί, απειλητικοί, αυταρχικοί, προσβλητική, ευέξαπτοι, υστερικοί και γενικά εκφράζουν αντιπάθεια, εχθρότητα, αδιαφορία, απάθεια, αγένεια (έμφυτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή εξωσχολική αιτία).</p>
--	--

Στη δεύτερη κατηγορία συναντάμε της αξιολόγηση της λεκτικής συμπεριφοράς, η οποία με βάση το λεκτικό περιεχόμενο αξιολογείται είτε σε θετική είτε σε αρνητική. Ενώ στη τρίτη κατηγορία βρίσκεται η αξιολόγηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς , όπου με βάση τα μη λεκτικά στοιχεία λαμβάνει τους χαρακτηρισμούς θετική και αρνητική .

Θετική : Ως θετική αξιολογείται μια μη λεκτική συμπεριφορά που πλαισιώνεται από φιλική έκφραση του προσώπου, ευχάριστη, περιοδική οπτική επαφή με ρυτίδες γύρω από τα μάτια, διευρυμένες κόρες, και χαλαρά ανοιχτά φρύδια, από χαμόγελο, συγκρατημένο γέλιο, χαλαρή στάση σώματος, από πλησίασμα , χαλαρό σκύψιμο, διακριτική σωματική επαφή και από προσανατολισμό προς το συνδιαλεγόμενο .

Γενικά , ως θετικές χαρακτηρίζονται οι εκφράσεις του σώματος που επιδρούν θετικά στην επικοινωνία, είναι ευχάριστες , αναμενόμενες, αρμόζουσες και ευνοϊκές για την επικοινωνία, τόσο λόγω εκφραστικότητας όσο και λόγω ποιότητας . Είναι ευρείες , ανοικτές, σαφείς, αρμονικές και ετεροστρεφείς ή θεματοκεντρικές μη λεκτικές εκφράσεις.

Τα παραγλωσσικά φαινόμενα που συνοδεύουν μια θετική μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα εξής : σταθερή, αργή, ευχάριστη, ζεστή, χρωματιστή φωνή, χωρίς δυσάρεστα μεγάλα διαλείμματα και δυσεπικοινωνιακά γλωσσικά λάθη.

Αρνητική : Ως αρνητική αξιολογείται η μη λεκτική συμπεριφορά νηπιαγωγού και παιδιού που συνοδεύεται από σκυθρωπό πρόσωπο, ζαρωμένο μέτωπο, σφιγμένο στόμα και δόντια, από ανύπαρκτη η πολύ έντονη οπτική επαφή, μικρές κόρες μισάνοιχτα μάτια, σμίξιμο των φρυδιών και κάθετες ρυτίδες στο μέτωπο, υπερβολικά σκυφτό ή ορθό κορμό, σφιγμένες παλάμες σε γροθιές, από ωχρότητα ή έξαψη, μεγάλη απόσταση ανάμεσα στους συνεπικοινωνούντες, ακινησία ή νευρική στις κινήσεις έως και υπερκινητικότητα, από παραμονή στην έδρα, βίαιες πράξεις, από σταυρωμένα χέρια και πόδια και από αντίθετο προσανατολισμό.

Γενικά, ως αρνητική χαρακτηρίζεται μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται με δυσάρεστες, ανασταλτικές για την επικοινωνία, σύντομες, κλειστές, ανάρμοστες, απροσδόκητες και σπασμωδικές, συνήθως σωματοκεντρικές, κινήσεις.

Χαρακτηριστικά μιας αρνητικής μη λεκτικής συμπεριφοράς θεωρούνται τα εξής παραγλωσσικά φαινόμενα: ψιλή, υστερική φωνή, δυσάρεστη ένταση, πολλά διαλείμματα και ενοχλητικά γλωσσικά λάθη, τα οποία επηρεάζουν την αλληλοκατανόηση και αποβαίνουν σε βάρος της ροής της αλληλεπίδρασης.

Στην συνέχεια συναντάμε την κατηγορία της κωδικοποίησης, η οποία έχει την εξής μορφή :

1.Μέ ένα κεφαλαίο γράμμα της αλφαβήτου (N= Νηπιαγωγός, Π= παιδί , ΑΠ= άλλο παιδί και ΟΜ =όλοι μαζί.)

2.Με τρεις αριθμούς για τη νηπιαγωγό και με άλλους τόσους για το νήπιο. Ο πρώτος αναφέρεται στη διάθεση , ο δεύτερος στη λεκτική και ο τρίτος στη μη λεκτική.

3.Εκτός από αυτά προηγούνται συμπληρωματικές πληροφορίες για το γενικότερο επικοινωνιακό πλαίσιο.

1. Τόπος και κατάσταση του νηπιαγωγείου
2.Διαρρύθμιση και αισθητική του χώρου
3.Θέση καθισμάτων (σχεδιάγραμμα)
4.αριθμός μαθητών(παρατηρήσεις για τις θέσεις τους, στο κέντρο ή στην περιφέρεια)
5.Νηπιαγωγός (φύλο, ηλικία, εμπειρία, διάστημα γνωριμίας με τα παιδιά).
6.Δραστηριότητα
7.Διδακτική ώρα
8.Ημέρα της εβδομάδας(μετά ή πριν από διακοπές, αργίες κ.λπ.)
9.Διάρκεια της παρατήρησης
10.Καιρικές συνθήκες
11.Γενικότερες περιβαλλοντικές συνθήκες (θόρυβος, κρύο, ζέστη, δυσοσμία, κ.λπ.)
12.Στοιχεία του/της παρατηρητή/ήτριας (αριθμός παρόντων, φύλο , ηλικία, έτος)
13.Σύντομη έκθεση του παρατηρητή

Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης συντάσσεται μια σύντομη έκθεση του παρατηρητή για την γενική λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του/της νηπιαγωγού

και των παιδιών , καθώς και για τα γεγονότα τα οποία κατά τη γνώμη του έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση του γενικού διδακτικού πλαισίου.

Στην επόμενη κατηγορία βρίσκονται οι συμπληρωματικές επεξηγηματικές σημειώσεις. Στην τελική κωδικοποίηση κάθε διδακτικής αλληλεπίδρασης χρησιμοποιούνται τα αρχικά των προσώπων που συμμετέχουν και τρεις αριθμοί οι οποίοι αναφέρονται : ο πρώτος στη διάθεση , ο δεύτερος στο λεκτικό περιεχόμενο μιας συμπεριφοράς της/του νηπιαγωγού και ο τρίτος στη μη λεκτική ποιότητά της.

1. Ο πρώτος αντικατοπτρίζει την αρχική συναισθηματική κατάσταση της/του νηπιαγωγού χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (1= θετική , 2= αρνητική).

2. Ο δεύτερος αντιπροσωπεύει τη λεκτική επικοινωνιακή διάσταση, την έκφρασή της (1= θετική , 2= αρνητική).

3. Ο τρίτος αριθμός , τέλος , αναφέρεται στο μη λεκτικό, στο πραγματολογικό, δηλαδή στο μετεπικοινωνιακό, περιεχόμενο μιας συμπεριφοράς της/του νηπιαγωγού (1= θετικό, 2=αρνητικό).

Ανάλογη καταγραφεί ακολουθεί και για την συμπεριφορά του παιδιού .Ο πρώτος αριθμός αντικατοπτρίζει την αρχική συναισθηματική κατάσταση του νηπίου Ο δεύτερος τη λεκτική και ο τρίτος τη μη λεκτική του συμπεριφορά του .

Τέλος , βρίσκεται η μονάδα παρατήρησης , η οποία ορίζεται ως η περίοδος ανάμεσα στην ανταλλαγή του ρόλου «ακροατής» (δηλαδή δέκτης)και «ομιλητής» (δηλαδή πομπός) και ως παρατηρησιακή ενότητα η μια διδακτική ώρα. (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000: 13-148).

1.7 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσε μια τάξη προνηπίων ηλικίας τεσσάρων ετών, ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου στην πόλη της Ρόδου. Ο συνολικός αριθμός των προνηπίων ανερχόταν στα δεκατέσσερα, από τα οποία τα εννιά ήταν αγόρια και τα πέντε κορίτσια.

1.8 Χρονικό πλαίσιο

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη από 01/12/16-20/12/16 και 10/01/17-20/01/17.

1.9 Πρωτοτυπία έρευνας

Η πρωτοτυπία που διακρίνει τη συγκεκριμένη έρευνα συνδέεται με το κομμάτι της παρατήρησης. Η παρατήρηση μιας σχολικής τάξης αναδύει στοιχεία, τα οποία ορισμένες φορές είναι μοναδικά, καθώς μέσα της αλληλεπιδρούν διάφορα στοιχεία που την διαμορφώνουν και την προσδιορίζουν.

1.10 Περιορισμοί έρευνας

Κάθε είδους έρευνας συναντά κάποιες δυσκολίες κατά την διάρκεια που πραγματοποιείται. Στη συγκεκριμένη, μια από τις δυσκολίες που παρουσιάστηκε ήταν η μικρή ηλικία των συμμετεχόντων. Με το να βρίσκονται οι μαθητές στην ηλικία των τεσσάρων ετών, δυσκολεύονταν αρκετά να αποκωδικοποιήσουν ορισμένα μη λεκτικά μηνύματα, καθώς και να παράγουν τα ίδια κάποια άλλα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η μη λεκτική τους συμπεριφορά περιοριζόταν επιτυγχανόταν μέσω του χαμόγελου χαμόγελο και μέσω της οπτικής επαφής, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να εκδηλώσουν τη χαρά, τον ενθουσιασμό, την ανυπομονησία ή την αποδοχή για κάτι. Επιπλέον, το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα παρεμβλήθηκαν οι χριστουγεννιάτικες διακοπές, γεγονός που αποτέλεσε άλλον έναν σημαντικό περιορισμό της έρευνας.

2. Περιγραφή δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα 1:

01/12/16:

Τα παιδιά και η νηπιαγωγός βρίσκονται στην παρεούλα, καθισμένοι κυκλικά. Έχει ολοκληρωθεί η καθημερινή διαδικασία που αφορά στην ρουτίνα της τάξης και σχετίζεται με την πρωινή προσευχή, ένα τραγούδι με το οποίο καλημερίζονται όλοι από κοινού, την ημερομηνία και τον καιρό. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός έχοντας ένα πλατύ χαμόγελο στο πρόσωπό της, ανακοινώνει στα παιδιά το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν με το συγκεκριμένο μήνα, το οποίο δεν είναι άλλο από τα Χριστούγεννα. Τα παιδιά ανταποκρίνονται στην ανακοίνωση της νηπιαγωγού με το ίδιο πλατύ χαμόγελο, συνοδευόμενο από φράσεις που αντανακλούν την χαρά και τον ενθουσιασμό τους (τέλεια, ναι, ωραία κλπ.).

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός, με το ίδιο χαμόγελο εμφανίζει με μια γρήγορη κίνηση πίσω από την πλάτη της ένα βιβλίο που εμπεριέχει μια χριστουγεννιάτικη ιστορία. Τα παιδιά χαμογελούν, αρχίζουν να μετακινούνται από τη θέση τους, μιλώντας και γελώντας παράλληλα με τους συμμαθητές τους. Η νηπιαγωγός με φωνή χαμηλής έντασης, χαμογελώντας νεύει στα παιδιά με το χέρι της να καθίσουν και να ησυχάσουν, προκειμένου να μπορέσει να ξεκινήσει την ανάγνωση την ιστορίας.

Πράγματι, τα παιδιά επιστρέφουν στην θέση τους και η εκπαιδευτικός ξεκινά να διαβάζει το παραμύθι. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η νηπιαγωγός αυξάνει και μειώνει την ένταση της φωνής της, πραγματοποιεί διάφορες κινήσεις με τα χέρια της, οι οποίες δήλωναν είτε απορία είτε έκπληξη αναφορικά με την ιστορία, θέλοντας με τα παραπάνω να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών μέχρι το τέλος της ιστορίας. Πράγματι, τα παιδιά είχαν καρφωμένα τα μάτια τους πάνω στην νηπιαγωγό τους από την στιγμή που ξεκίνησε μέχρι την στιγμή που ολοκλήρωσε την ανάγνωση της ιστορίας.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός με τα παιδιά ξεκινούν να επεξεργάζονται και να αναλύουν την ιστορία. Η νηπιαγωγός αρχικά ρωτά τα παιδιά πως τους φάνηκε η ιστορία και τους ζητά να της το αιτιολογήσουν. Κάθε φορά που απευθυνόταν σε κάποιο παιδί, το οποίο δυσκολευόταν να εκφραστεί, του χαμογελούσε, το κοιτούσε στα μάτια και του έδινε το χρόνο που χρειαζόταν για να απαντήσει, λέγοντάς του ακόμη ότι εδώ είμαστε μια ομάδα και μπορούμε να μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας και

ότι καμία σκέψη δεν είναι λανθασμένη , είμαστε εδώ για να ακούμε τις σκέψεις όλων. Πράγματι τα περισσότερα παιδιά που το επιθυμούσαν απάντησαν στις διάφορες ερωτήσεις , ενώ ένα παιδί το οποίο ανέφερε ότι δεν επιθυμεί να αναφέρει τι ήταν αυτό που του έκανε εντύπωση από την ιστορία παρά την παρότρυνση της νηπιαγωγού, άκουσε απλά τα λεγόμενα των συμμαθητών του.

Δραστηριότητα 2

06/12/16:

Παράλληλα με τις διάφορες χριστουγεννιάτικες δράσεις , οι οποίες επρόκειτο να λάβουν χώρα στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, η εκπαιδευτικός με τα παιδιά θα δημιουργούσαν και κάποιες χριστουγεννιάτικες κατασκευές τις οποίες θα πωλούσαν στην χριστουγεννιάτικη παράσταση τους, με σκοπό να συγκεντρώσουν κάποια χρήματα και στη συνέχεια να τα δωρίσουν για φιλανθρωπικό σκοπό. Έτσι λοιπόν ήταν όλοι έτοιμοι να ξεκινήσουν την πρώτη τους χριστουγεννιάτικη κατασκευή.

Τα παιδιά βρίσκονται καθισμένα στα τραπεζάκια ,ενώ η νηπιαγωγός κινείται με ενθουσιασμό στο χώρο λέγοντας τους πως είναι ενθουσιασμένη, γιατί έφτασε η μέρα για την πρώτη χριστουγεννιάτικη κατασκευή. Ξεκινά να τους εξηγεί τι επρόκειτο να κατασκευάσουν και το σκοπό για τον οποίο επρόκειτο να το κάνουν. Στο κομμάτι του λόγου της, το οποίο αφορούσε το τι επρόκειτο να κατασκευαστεί, η φωνή της βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα, δηλώνοντας τη χαρά της, ενώ στο κομμάτι του σκοπού, χαμήλωσε και μαλάκωσε τη φωνή της, θέλοντας να μεταδώσει στα παιδιά το συναίσθημά της.

Στη συνέχεια, τα ρωτά πώς τους φαίνεται η ιδέα και αν είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν . Τα παιδιά σηκώνοντας ψηλά τα χέρια φωνάζουν «Ναιiiii». Η νηπιαγωγός με γρήγορες κινήσεις και χαμογελώντας ξεκινά να δίνει τα πρώτα υλικά στα παιδιά. Η εκπαιδευτικός δίνει με σαφήνεια και με ηρεμία και σταθερότητα στην φωνή της, τις πρώτες οδηγίες. Τα παιδιά ξεκινούν με ενθουσιασμό.

Μετά από λίγη ώρα κάποια παιδιά αρχίζουν να αναφέρουν ότι έχουν κουραστεί. Η νηπιαγωγός τα πλησιάζει, χαμηλώνει, χαμογελά και τους παροτρύνει να συνεχίσουν υπενθυμίζοντας τους το λόγο για τον οποίο γίνεται όλο αυτό και ότι μπορούν να το ολοκληρώσουν καθώς έχουν τις δυνατότητες να το κάνουν. Τα παιδιά αποφασίζουν να συνεχίσουν και μετά από λίγη ώρα ολοκληρώνουν το συγκεκριμένο κομμάτι της κατασκευής.

Δραστηριότητα 3:

09/12/16:

Τα συγκεκριμένη εβδομάδα παράλληλα με τις λοιπές χριστουγεννιάτικες δράσεις έχουν αρχίσει να πραγματοποιούνται και οι πρόβες για την χριστουγεννιάτικη παράσταση. Τη συγκεκριμένη μέρα βρισκόμαστε χρονικά λίγο μετά την ολοκλήρωση της χριστουγεννιάτικης μας πρόβας. Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να καθίσουν στα τραπεζάκια προκειμένου να ολοκληρώσουν μια από τις χριστουγεννιάτικες κατασκευές που βρίσκεται στο τελικό στάδιο. Τα παιδιά αρχίζουν να δυσανασχετούν. Η νηπιαγωγός προσπαθεί λεκτικά με εκφράσεις του τύπου «γνωρίζω ότι έχετε κουραστεί αρκετά, ωστόσο σε μερικά λεπτά θα έχουμε τελειώσει και θα σας αρέσει πολύ το αποτέλεσμα», «ας κάνουμε όλοι μαζί μια προσπάθεια, μην ξεχνάμε το σκοπό για τον οποίο θα κουραστούμε» κλπ.

Ωστόσο, αν και τα παιδιά δέχτηκαν να ολοκληρώσουν την κατασκευή, η νηπιαγωγός γνωρίζει πως από τα παιδιά λείπει αυτή τη στιγμή ο ενθουσιασμός και η διάθεση. Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά να συνεχίσουν και ότι η ίδια θα επιστρέψει σε πολύ λίγο. Πράγματι μετά από λίγο η εκπαιδευτικός επιστρέφει και στα χέρια της κρατά δυο κουτιά. Ξεκινά να κινείται στο χώρο σαν χορεύει με αργές κινήσεις. Πλησιάζει τα τραπεζάκια, ανοίγει το ένα κουτί και ξεκινά να πασπαλίζει τα παιδιά με χρυσόσκονη, λέγοντας τους ότι την άφησαν τα ξωτικά του Αϊ Βασίλη στο παράθυρο για να στολίζουν τις κατασκευές τους. Τα παιδιά αμέσως έλαμψαν από χαρά, ένα πλατύ χαμόγελο ζωγραφίστηκε στο πρόσωπό τους και χωρίς να χάνουν χρόνο με ενθουσιασμό στόλισαν τις κατασκευές τους.

Δραστηριότητα 4:

10/12/16:

Τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει σχεδόν όλες τις κατασκευές τις οποίες επρόκειτο να πουλήσουν στο χριστουγεννιάτικο τους bazaar, ωστόσο μένει ακόμη μια. Καθώς η νηπιαγωγός έχει αναφέρει πως το κάθε παιδί επρόκειτο να κατασκευάσει τέσσερις διαφορετικές. Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να σχηματίζουν έναν κύκλο στην γωνιά της παρεούλας. Η νηπιαγωγός επιβραβεύει τα παιδιά και τους αναφέρει ότι φτάνουν σχεδόν στο τέλος της όλης διαδικασίας και ότι μια κατασκευή τους έχει μείνει ακόμη για να ολοκληρώσουν. Τα παιδιά κοιτάζονται και χαμογελούν. Τότε

ένα παιδί σηκώνει το χέρι και ζητά να μάθει ποια θα είναι η τελευταία τους κατασκευή .

Η νηπιαγωγός έχοντας μια έκφρασης πονηριάς στο βλέμμα της τους ζητά να μαντέψουν. Τα παιδιά λένε διάφορες σκέψεις τους και οι ιδέες μέχρις ότου η νηπιαγωγός τους ανακοινώνει ότι τα ίδια θα αποφασίσουν για την τελευταία κατασκευή.

Τα παιδιά ξεκινούν να παρουσιάζουν τις ιδέες τους γεμάτα ενθουσιασμό . Η νηπιαγωγός χαμογελά στο άκουσμα των σκέψεων των παιδιών και αφήνει τα ίδια να προσπαθήσουν να συμφωνήσουν σε κάτι. Δεδομένου όμως ότι τα παιδιά είναι αρκετά μικρά ηλικιακά, δεν καταφέρνουν να καταλήξουν κάπου και αρχίζουν να ξεφεύγουν από το θέμα. Στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η νηπιαγωγός, η οποία αναφέρει στα παιδιά με ενθουσιασμό ότι έχουν συγκεντρώσει πολλές σπουδαίες σκέψεις για κατασκευές. Η εκπαιδευτικός επιχειρεί να συνενώσει κάποιες από αυτές και ρωτά τα παιδιά για το αν συμφωνούν ώστε να προχωρήσουν στην δημιουργία της κατασκευής . Τα παιδιά ζητωκραυγάζοντας προχωρούν προς τα τραπεζάκια, καθώς η τελευταία κατασκευή είναι εν δυνάμει προϊόν της δικής τους σκέψης. Κάτι το οποίο αποτέλεσε ένα επιπλέον κίνητρο για να βάλουν τα δυνατά τους και να δώσουν κάτι εξαιρετικά όμορφο στο τελικό στάδιο.

Δραστηριότητα 5:

15/12/17:

Στα πλαίσια των χριστουγεννιάτικων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στην σχολική τάξη που ερευνούμε, τη συγκεκριμένη ημέρα η νηπιαγωγός θέλησε να δημιουργήσει με το σύνολο των παιδιών της τάξης μια ομαδική εργασία με θέμα τα Χριστούγεννα.

Η νηπιαγωγός με ενθουσιασμό ανακοινώνει στα παιδιά ότι έχει κάτι στο μυαλό της που μάλλον θα τους αρέσει πολύ. Τα παιδιά ξεκινούν να κοιτάζονται μεταξύ τους με απορία σχετικά με το τι μπορεί να έχει η εκπαιδευτικός στο μυαλό της .Η νηπιαγωγός αφήνει να περάσουν μερικά δευτερόλεπτα στη σιωπή , ενώ τους κοιτάζει έναν –έναν στα μάτια. Μετά από λίγο τους παρουσιάζει την ιδέα της , τα παιδιά στο άκουσμα της χαμογελούν και στα πρόσωπα τους ζωγραφίζεται η ανυπομονησία για την έναρξη της δραστηριότητας.

Η εκπαιδευτικός ξεκινά να απλώνει στο τραπεζάκι με ηρεμία τα υλικά και δίνει τις πρώτες οδηγίες ώστε να ξεκινήσουν. Τα παιδιά ακολουθώντας τις οδηγίες, μετά από λίγο οδηγούνται στην ολοκλήρωση της ομαδικής εργασίας. Κατά την διάρκεια της διαδικασίας υπήρξαν στιγμές όπου κάποια από τα παιδιά ξεκίνησαν είτε να σηκώνονται από το κάθισμά τους ήταν να μιλάνε αρκετά δυνατά με κάποιο συμμαθητή τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ένα επίμονο βλέμμα της νηπιαγωγού ήταν αρκετό για να συνειδητοποιήσουν ότι είχαν ξεπεράσει τα επιτρεπτά όρια και να επανέλθουν στην τάξη.

Δραστηριότητα 6:

12/01/17:

Βρισκόμαστε στην πρώτη εβδομάδα μετά τις χριστουγεννιάτικες διακοπές. Η νηπιαγωγός με τα παιδιά βρίσκονται στην γωνιά της παρεούλας. Η νηπιαγωγός γεμάτη ενθουσιασμό, που αντικατοπτρίζεται στα μάτια και στο χαμόγελό της, αναφέρει στα παιδιά ότι αυτό τον μήνα επρόκειτο να ασχοληθούν με κάτι ξεχωριστό το οποίο θα τους αρέσει πάρα πολύ. Όση ώρα μιλά στα παιδιά κρύβει κάτι πίσω από την πλάτη της. Σιγά –σιγά ενώ ολοκληρώνει τα λόγια της με αργές και γεμάτες μυστήριο κινήσεις εμφανίζει ένα φύλο χαρτί σε μέγεθος Α3, που το γυρνά αργά προς το μέρος των παιδιών για να τους αποκαλύψει τι απεικονίζει. Τα παιδιά γεμάτα αγωνία και περιέργεια αρχίζουν να διακρίνουν μια γυναικεία μορφή. Στο χαρτί απεικονίζεται η Mona Lisa του Leonardo Da Vinci. Το θέμα του μήνα είναι η τέχνη. Τα παιδιά επρόκειτο να γνωρίσουν κάποιους μεγάλους ζωγράφους και τα έργα τους.

Έτσι λοιπόν ο πρώτος πίνακας παρουσιάζεται από την εκπαιδευτικό στα παιδιά και από κοινού ξεκινούν την επεξεργασία του. Η νηπιαγωγός σε πρώτο επίπεδο ζητά από τα παιδιά να κοιτάξουν προσεκτικά τον πίνακα και να αναφέρουν τι είναι αυτό το οποίο βλέπουν. Το κάθε παιδί βιάζεται να πει τι είναι αυτό το οποίο βλέπει. Κάποια παιδιά ξεκινούν να φωνάζουν, με αποτέλεσμα να μην ακούγεται κανείς. Τότε η νηπιαγωγός ανεβάζει τον τόνο της φωνής της για να μπορεί να ακουστεί πάνω από τις φωνές των παιδιών και με σταθερότητα στη φωνή και με σοβαρό ύφος τους ζητά να ησυχάσουν και τους υπενθυμίζει ότι αν θέλουν να πάρουν το λόγο πρέπει να σηκώσουν το χέρι τους και με υπομονή να περιμένουν την σειρά τους. Τα παιδιά ηρεμούν και η διαδικασία της ανάλυσης και επεξεργασίας του πίνακα συνεχίζεται.

Η νηπιαγωγός ακούει με προσοχή και ενδιαφέρον, κοιτάζοντας τα παιδιά στα μάτια, όλα αυτά που έχουν να τις πουν. Η εκπαιδευτικός έχει σοβαρό ύφος καθ όλη τη διάρκεια ενώ χαμογελά στα σημεία που ακούει κάτι που πραγματικά είναι σχετικά δύσκολο να προσέξει ένα παιδί που βρίσκεται στην συγκεκριμένη ηλικία, όπως παραδείγματος χάρι ότι η γυναίκα στον πίνακα κοιτάζει στο πλάι.

Χωρίς να πραγματοποιηθούν ιδιαίτερες αλλαγές στο σκηνικό, ολοκληρώθηκε η διαδικασία με επιτυχία.

Δραστηριότητα 7:

13/01/17:

Χρησιμοποιώντας ως αφορμή τον πίνακα από την προηγούμενη μέρα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε και η συγκεκριμένη δράση που θα δούμε στη συνέχεια. Αφού ολοκληρώθηκε το κομμάτι αυτό το οποίο αφορά τις δραστηριότητες ρουτίνας, η νηπιαγωγός σηκώθηκε από την παρεούλα και βγήκε έξω από την σχολική τάξη. Μετά από ένα λεπτό εμφανίστηκε φορώντας στο κεφάλι έναν μπερέ και κρατώντας στο δεξί της χέρι ένα πινέλο. Με απαλές κινήσεις και σοβαρό ύφος πλησίασε έναν πίνακα και προσποιήθηκε πως ζωγράφιζε.

Τα παιδιά απόρησαν, κοιτάχτηκαν μεταξύ τους και άρχισαν να γελούν και να ρωτούν γιατί ντύθηκε έτσι. Τότε ένα από τα παιδιά, χωρίς να πει κάτι η νηπιαγωγός, είπε « κάνει πως είναι ζωγράφος». Η νηπιαγωγός γύρισε τον κοίταξε και του χαμογέλασε για να του δείξει πως είχε δίκιο. Όντως η νηπιαγωγός αυτό έκανε. Επιθυμούσε να πραγματοποιήσει με τα παιδιά μια δραματοποίηση με θέμα τον πίνακα που επεξεργάζονταν από την προηγούμενη ημέρα.

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά της και παίρνοντας είτε το ρόλο του ζωγράφου είτε τον ρόλο της Mona Lisa, ξεκίνησαν την δραματοποίηση. Η εκπαιδευτικός κοιτούσε έντονα τα παιδιά που πραγματοποιούσαν τη δραματοποίηση θέλοντας να τους δείξει ότι δείχνει ενδιαφέρον για την προσπάθειά τους και είναι περήφανη γι αυτά. Κάθε φορά που μια ομάδα παιδιών ολοκλήρωνε τη δράση της, σηκωνόταν όρθια και τα χειροκροτούσε παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα όλα τα παιδιά να ανυπομονούν να έρθει η σειρά τους και να υποδυθούν κάποιο ρόλο και στη συνέχεια να εισπράξουν το χειροκρότημα και τον θαυμασμό από τους συμμαθητές και τη δασκάλα τους.

Δραστηριότητα 8:

16/01/17:

Με αφορμή το κάστρο του klee η νηπιαγωγός με τα παιδιά θα επιχειρήσει να πραγματοποιήσει κάθε παιδί μια ατομική εργασία, χρησιμοποιώντας την συγκεκριμένη τεχνική. Η νηπιαγωγός χαμογελά και καλεί τα παιδιά κουνώντας το χέρι της να πλησιάσουν κοντά της, χαμηλώνει έτσι ώστε να είναι στο ίδιο ύψος , χαμηλώνει πολύ την ένταση της φωνής της σε σημείο που ίσα να ακούγεται και σαν να τους λέει μυστικό τους ανακοινώνει ότι έχει φέρει μαζί της κάτι καταπληκτικό για να φτιάξουν κάτι τα ίδια παρόμοιο με αυτό που έφτιαξε ο klee.

Τα παιδιά με ενθουσιασμό και ανυπομονησία κάθονται στα τραπεζάκια και περιμένουν να δουν τι έχει φέρει η νηπιαγωγός. Η νηπιαγωγός με γρήγορες κινήσεις αφήνει μπροστά τους κομμάτια από χάρτινο κουτί σε σχήμα ορθογωνίου παραλληλογράμμου, το οποίο είναι χωρισμένο σε εννιά τετράγωνα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να πάρουν κηρομπογιές και να ζωγραφίσουν κάθε τετράγωνο με διαφορετικό χρώμα. Τα παιδιά ξεκινούν αμέσως. Αφού περάσει αρκετό χρονικό διάστημα, λόγω του υλικού (είναι πιο δύσκολο να χρωματίσουν την χάρτινη κούτα σε σχέση με ένα απλό χαρτί) τα παιδιά αρχίζουν να διαμαρτύρονται ότι έχουν κουραστεί .

Η νηπιαγωγός χαμογελά και στη συνέχεια παροτρύνει τα παιδιά να συνεχίσουν λέγοντάς τους, ότι τα έχουν καταφέρει περίφημα έως τώρα και ότι σε πολύ λίγο θα έχουν τελειώσει. Επίσης αναφέρει, ότι κατανοεί την κούραση τους διότι το συγκεκριμένο που τους ζητήθηκε είναι αρκετά δύσκολο, ωστόσο τους το έδωσε γιατί πίστευε ότι είναι όλοι σπουδαίοι και θα τα καταφέρουν. Τα παιδιά παίρνοντας κουράγιο από τα λόγια της εκπαιδευτικού συνέχισαν και πράγματι μετά από λίγο είχαν ολοκληρώσει το πρώτο κομμάτι της δραστηριότητας.

Η νηπιαγωγός γεμάτη υπερηφάνεια και με χαμόγελο επιβράβευσε όλα τα παιδιά για την σπουδαία τους προσπάθεια και για αυτό που δημιούργησαν στο τέλος.

Δραστηριότητα 9:

17/01/17:

Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν την ατομική τους εργασία με αφορμή τον πίνακα τον klee. Η νηπιαγωγός πρότεινε στα παιδιά να φτιάξουν σε ομαδική εργασία το δικό

τους κάστρο , με γεωμετρικά σχήματα όπως ο κlee. Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά. Ξεκίνησαν να κόβουν γεωμετρικά σχήματα τα οποία είχαν σχεδιαστεί από την νηπιαγωγό. Η εκπαιδευτικός περπατούσε αργά ανάμεσα στα τραπεζάκια παρατηρώντας τον τρόπο εργασίας των παιδιών και παρέμβαινε λεκτικά είτε για να καθοδηγήσει είτε για να επιβραβεύσει λεκτικά τα παιδιά. Κάποιες φορές στην ερώτηση κάποιων παιδιών «το κάνω καλά;» απλά χαμογελούσε. Θέλοντας να τους δείξει με αυτό τον τρόπο ότι όλα είναι εντάξει και μπορούν να συνεχίσουν.

Αφού ολοκληρώθηκε το κομμάτι που αφορούσε την κοπή των γεωμετρικών σχημάτων τα παιδιά τα τοποθέτησαν όλα σε μια μεγάλη λεκάνη. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός με χαμόγελο και ενθουσιασμό ανακοίνωσε στα παιδιά ότι τώρα πια ήταν έτοιμοι να δημιουργήσουν το δικό τους κάστρο. Ένα -ένα παιδί με τη σειρά σηκωνόταν για να τοποθετήσει έναν αριθμό γεωμετρικών σχημάτων στο χαρτόνι.

Το πρώτο παιδί το οποίο κλήθηκε να διαλέξει κάποια γεωμετρικά σχήματα και να τα τοποθετήσει ρώτησε τη νηπιαγωγό σε ποια θέση έπρεπε να τα βάλει. Η νηπιαγωγός προς έκπληξή του, του ανακοίνωσε ότι μόνος του θα διάλεγε το σημείο που ήθελε να τα τοποθετήσει και συνέχεια οι συμμαθητές του θα έκαναν το ίδιο. Σκοπός ήταν να συνεργαστούν τα ίδια τα παιδιά και τοποθετώντας το καθένα κάποια κομμάτια να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν το δικό τους κάστρο.

Αρχικά τα παιδιά προβληματίστηκαν, αλλά στη συνέχεια ένιωσαν ασφάλεια και σιγουριά όταν είδαν τις κινήσεις τους και τις επιλογές τους να επιβραβεύονται από την εκπαιδευτικό. Η επιβράβευση αυτή είτε είχε λεκτική μορφή, κάνοντας χρήση κάποιας έκφρασης του τύπου («τι ωραία θέση διάλεξες για το τρίγωνο που κρατάς» , «μου αρέσει πολύ που έβαλες το κίτρινο τρίγωνο πάνω και το πράσινο κάτω», κλπ.) είτε μη λεκτική, η οποία γινόταν αντιληπτή μέσα από ένα χαμόγελο είτε με ένα νεύμα του κεφαλιού.

Δραστηριότητα 10:

18/01/17

Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά βρίσκονται καθισμένοι στην παρεούλα και επεξεργάζονται τον πίνακα ενός άλλου μεγάλου ζωγράφου . Ενώ κάποια παιδιά παρουσιάζουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους σχετικά με το υπό επεξεργασία αντικείμενο, δυο αγόρια ξεκινούν να συνομιλούν μεταξύ τους, να γελούν και να πειράζουν ο ένας τον άλλον. Η νηπιαγωγός δεν αργεί να το αντιληφθεί. Ενώ η

διαδικασία συνεχίζεται κανονικά από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, τα δυο παιδιά δεν δείχνουν να σταματούν. Η εκπαιδευτικός ξεκινά να τους κοιτάζει επίμονα προκειμένου να καταλάβουν ότι καλό θα είναι να σταματήσουν και να σεβαστούν τους συμμαθητές τους που προσπαθούν να ακούσουν αυτά που λέγονται σχετικά με τον πίνακα. Παρά το γεγονός ότι το ένα από τα δυο παιδιά αντιλαμβάνεται το βλέμμα της νηπιαγωγού, δεν δείχνει να έχει κάποια διάθεση να σταματήσει.

Στο σημείο αυτό η νηπιαγωγός περιμένει από το παιδί που εκείνη τη στιγμή εκφράζει τη γνώμη του να ολοκληρώσει και στην συνέχεια επαναλαμβάνει αυτό που είπε. Καθώς επαναλαμβάνει την πρόταση του παιδιού αυξάνει την ένταση της φωνής της προκειμένου τραβήξει την προσοχή των δυο παιδιών και να κατανοήσουν ότι είναι ανάγκη να σταματήσουν διότι προκαλούν πρόβλημα στην διεξαγωγή της διαδικασίας.

Πράγματι τα δυο παιδιά σηκώνουν το βλέμμα τους και κοιτάζουν την νηπιαγωγό που ανεβάζει τον τόνο της φωνής της και τους κοιτάζει επίμονα. Έτσι τα δυο αγόρια λαμβάνουν το μήνυμα, χωρίς να είναι απαραίτητο να διατυπωθεί κάτι λεκτικά.

3.Κωδικοποίηση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και νηπίων

Δραστηριότητα	Νηπιαγωγείο	Περιοχή Νηπιαγωγείου	Δυάδα επικοινωνίας	Φύλλο Μαθητή
1.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
2.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
3.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
4.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
5.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
6.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
7.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
8.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
9.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια
10.	Ιδιωτικό	Ρόδος	N-OM	Αγόρια-κορίτσια

Δραστηριότητα	Αριθμός παιδιών	Επικοινωνιακό πλαίσιο τάξης	Γενικό Επικοινωνιακό πλαίσιο	Είδος Δραστηριότητας
1.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη

2.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
3.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
4.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
5.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
6.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
7.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
8.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
9.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη
10.	14	Ησυχία, ηρεμία	Ησυχία, ηρεμία	Οργανωμένη

Δραστηριότητα	Εσωτερικός καιρός	Φωτισμός	Είδος συμπεριφοράς Νηπιαγωγού	Διάθεση Νηπιαγωγού
1.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Βοηθά, ενθαρρύνει, ενισχύει την προσπάθεια του παιδιού	ευδιάθετη
2.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Βοηθά, ενθαρρύνει, επιβραβεύει	ευδιάθετη
3.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Προτείνει, ενισχύει, επιβραβεύει, δείχνει κατανόηση	ευδιάθετη
4.	Φυσιολογική	Φωτεινό	Δείχνει	ευδιάθετη

	θερμοκρασία		ενθουσιασμό, παροτρύνει, ενισχύει	
5.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Δείχνει ενθουσιασμό, ενθαρρύνει , επαινεί	ευδιάθετη
6.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Είναι ευχάριστη, παροτρύνει ,ενισχύει	ευδιάθετη
7.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Βοηθά, ενθαρρύνει, επαινεί	ευδιάθετη
8.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Ενισχύει, ενθαρρύνει	ευδιάθετη
9.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Δείχνει ενθουσιασμό, παροτρύνει, ενισχύει	ευδιάθετη
10.	Φυσιολογική θερμοκρασία	Φωτεινό	Ενθαρρύνει , υποστηρίζει	ευδιάθετη

Δραστηριότητα	Λεκτική	Μη λεκτική	Όρθια	Καθιστή
1.	Θετική	Θετική	Τίποτα	>I
2.	Θετική	Θετική	>>	Τίποτα
3.	Θετική	Θετική	>>	Τίποτα
4.	Θετική	Θετική	Τίποτα	>I
5.	Θετική	Θετική	>>	Τίποτα
6.	Θετική	Θετική	Τίποτα	>I
7.	Θετική	Θετική	>>	Τίποτα
8.	Θετική	Θετική	>>	Τίποτα
9.	Θετική	Θετική	>>	Τίποτα

10.	Θετική	Θετική	Τίποτα	>I
-----	--------	--------	--------	----

Δραστηριότητα	Θέση ποδιών	Κατεύθυνση	Διαπροσωπική απόσταση	Υψομετρική απόσταση
1.	I	I	++	+
2.	I	I	++	++
3.	I	I	++	++
4.	I	I	++	+
5.	I	I	++	++
6.	I	I	++	+
7.	I	I	++	++
8.	I	I	++	++
9.	I	I	++	--
10.	I	I	++	+

Δραστηριότητα	Βλέμμα	Στόμα	Κεφάλι	Ωμοί
1.	+	+	Τίποτα	^
2.	+	+	Τίποτα	^
3.	+	+	Τίποτα	^
4.	+	+	Τίποτα	^
5.	+	+	Τίποτα	^
6.	+	+	Τίποτα	^

7.	+	+	Τίποτα	^
8.	+	+	Τίποτα	^
9.	+	+	Τίποτα	^
10.	+	+	Τίποτα	^

Δραστηριότητα	Χέρια	Επαφή με τα χέρια	Είδος συμπεριφοράς παιδιού	Λεκτική παιδιού
1.	Π	ΠΛ	Συμμετέχει ,συνεργάζεται	Θετική
2.	Π	ΠΛ	Συμμετέχει , δείχνει ενθουσιασμό	Θετική
3.	Π	ΠΛ	Διάθεση για εμπλοκή στην δράση	Θετική
4.	Π	ΠΛ	Επιθυμία να συμμετέχει , ενθουσιασμό	Θετική
5.	Π	ΠΛ	Συμμετέχει , εμπλοκή στη δράση	Θετική
6.	Π	ΠΛ	Συνεργάζεται , συμμετοχή στη δράση	Θετική
7.	Π	ΠΛ	Εκδήλωση ενδιαφέροντος , συμμετοχή	Θετική
8.	Π	ΠΛ	Δείχνει ενδιαφέρον , εμπλέκεται	Θετική
9.	Π	ΠΛ	Συνεργάζεται, ενθουσιάζεται	Θετική

10.	Π	ΠΛ	Επιθυμία να συμμετέχει , ενθουσιασμό	Θετική
-----	---	----	--------------------------------------	--------

Δραστηριότητα	Μη λεκτική παιδιού	Διάθεση παιδιού
1.	Θετική	Ευδιάθετο
2.	Θετική	Ευδιάθετο
3.	Θετική	Ευδιάθετο
4.	Θετική	Ευδιάθετο
5.	Θετική	Ευδιάθετο
6.	Θετική	Ευδιάθετο
7.	Θετική	Ευδιάθετο
8.	Θετική	Ευδιάθετο
9.	Θετική	Ευδιάθετο
10.	Θετική	Ευδιάθετο

4. Σύγκριση κωδικοποιήσεων

Αν επιχειρήσουμε να εξετάσουμε τα στοιχεία που αναγράφονται στους παραπάνω πίνακες θα διαπιστώσουμε ότι χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από ομοιομορφία. Τα περισσότερα στοιχεία επαναλαμβάνονται. Αυτό προφανώς οφείλεται στο γεγονός ότι η νηπιαγωγός επέλεξε είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα τα μη λεκτικά σήματά της να έχουν συγκεκριμένη μορφή σε γενικές γραμμές, προκειμένου να είναι πιο εύκολα κατανοητό από τα παιδιά.

Παρατηρούμε ότι η νηπιαγωγός γενικά είναι ευδιάθετη καθώς και τα νήπια. Όλες οι δραστηριότητες που περιγράψαμε υλοποιήθηκαν μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα. Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη της νηπιαγωγού ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια, όπως και το χαμόγελό της.

Να σημειωθεί ακόμη ότι τα μη λεκτικά μηνύματα από την πλευρά της νηπιαγωγού προέρχονταν κυρίως από τα μάτια, το στόμα καθώς και το σώμα της. Ενώ τα νήπια χρησιμοποιούσαν το χαμόγελό τους για να αναδείξουν τη χαρά, την περιέργεια, τον ενθουσιασμό και την αποδοχή μιας κατάστασης σε πολλές περιστάσεις.

Επίσης τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική συμπεριφορά των μελών της σχολικής τάξης όπως είδαμε κυμάνθηκε σε θετικά επίπεδα.

Στη συνέχεια εξετάζοντας τη μη λεκτική συμπεριφορά της εκπαιδευτικού που σκιαγραφείται μέσα από τους παραπάνω πίνακες ανακύπτει ότι εκφράζεται πιο έντονα μέσα από το σώμα της, ακολουθώντας μετέπειτα οι εκφράσεις του προσώπου, το χαμόγελο της και οι κινήσεις των χεριών.

Ενώ λιγότερο προέκυψε να κάνει χρήση της βλεμματικής επαφής. Κάτι το οποίο πιθανόν να οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας των μαθητών και ίσως να ενείχε μεγαλύτερη δυσκολία γι αυτούς.

Σε αυτό το σημείο θέλοντας να ερμηνεύσουμε τα στοιχεία του πίνακα της μη λεκτικής συμπεριφοράς των νηπίων αρχικά θα διαπιστώσουμε ότι το κύριο χαρακτηριστικό μη λεκτικής επικοινωνίας των συγκεκριμένων νηπίων είναι το χαμόγελο. Οι μαθητές είτε θέλοντας να εκφράσουν τη χαρά τους και τον ενθουσιασμό τους είτε την αποδοχή τους σε κάτι νέο που τους παρουσιάζεται, χαμογελούν.

Ακολουθούν τα μάτια, τα οποία όντας καθρέφτης της ψυχής για πολλούς , αντανακλούν τον ενθουσιασμό των μαθητών, την προσήλωσή τους σε κάτι ή την απορία τους.

Σε αυτό το σημείο υπάρχει μια αντίθεση μεταξύ της εκπαιδευτικού και των νηπίων. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί λιγότερο τα μάτια για να μεταφέρει μηνύματα, εν αντιθέσει με τους μαθητές.

Τέλος αναφερόμενοι στην μη λεκτική συμπεριφορά των νηπίων καλό θα είναι να αναφέρουμε ότι τα νήπια χρησιμοποιούν λιγότερο το σώμα τους και τις εκφράσεις του προσώπου για να εκφραστούν μη λεκτικά, με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω στοιχεία της παρατήρησης προκύπτουν κάποια αποτελέσματα. Αποτελέσματα τα οποία σχετίζονται είτε με την λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είτε τη μη λεκτική του και τον αντίκτυπο αυτής στους μαθητές.

Όσον αφορά στο κομμάτι της λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, από τα στοιχεία που εντοπίστηκαν στην διάρκεια της παρατήρησης, προκύπτει ότι η επιβράβευση έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά του μαθητή. Επίσης, η ενθάρρυνση που παρέχουν τα λόγια του εκπαιδευτικού στον μαθητή επηρεάζουν θετικά τόσο την συμπεριφορά και την εικόνα που υιοθετεί ο μαθητής για τον εαυτό του, όσο και τη στάση του απέναντι στη μάθηση και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα παραπάνω ανακλύπτουν αν αναλογιστούμε την αντίδραση για παράδειγμα του μαθητή μπροστά στο αίσθημα της κούρασης και τη συμπεριφορά και τη στάση του ύστερα από την ενθαρρυντική παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Ακόμη, το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός ήταν σαφής και περιεκτική στις οδηγίες που έδινε στους μαθητές στην εκάστοτε δράση, λειτουργούσε θετικά στη συμπεριφορά των μαθητών και ευνοούσε την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην σχολική τάξη.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και εκφράζονται μέσα στην ομάδα, κάτι το οποίο σχετίζεται με την στάση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές. Το γεγονός ότι τους ενθαρρύνει να εκφράζονται μέσα στην ομάδα λειτουργεί θετικά για τον μαθητή, καθώς μαθαίνει να εκφράζεται και να ακούει και τις γνώμες των άλλων. Αυτό όμως δεν θα μπορούσε να συμβεί αν επικρατούσε ένα αρνητικό κλίμα μεταξύ των μαθητών.

Ακόμη, κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής μας έρευνας, έγιναν αρκετές αναφορές στην επίδραση που ασκεί το χαμόγελο του εκπαιδευτικού στην συμπεριφορά του μαθητή. Τα στοιχεία της βιβλιογραφικής αναζήτησης παρατηρήσαμε ότι ταυτίζονται με αυτά που προέρχονται από την παρατήρηση που πραγματοποιήσαμε. Το χαμόγελο της εκπαιδευτικό το οποίο ήταν παρόν στις περισσότερες στιγμές της σχολικής καθημερινότητας, δημιούργησε οικείο περιβάλλον για τους μαθητές. Προωθώντας την επαφή και την συνεργασία .

Κάτι ακόμη που αναδείχθηκε από την έρευνα είναι ότι μεταξύ των μη λεκτικών σημάτων, η φωνή έχει μεγαλύτερη απήχηση σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας σε σχέση με το βλέμμα. Αυτό ανακλύπτει από το παράδειγμα που αναφέρθηκε μεταξύ

των δυο μαθητών που μιλούσαν μεταξύ τους και επανήλθαν στην τάξη όταν η εκπαιδευτικός ανέβασε τον τόνο της φωνής της. Ενώ δεν είχαν ανταποκριθεί αρχικά στην βλεμματική επαφή.

Οι διακυμάνσεις στον τόνο της φωνής της εκπαιδευτικού, κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκάστοτε δράση που λαμβάνει χώρα στην σχολική τάξη.

Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού, αυξάνει την διάθεση και το ενδιαφέρον του μαθητή σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και την εκπαιδευτική δράση.

Επιπλέον, στα περιστατικά όπου τα παιδιά ανέφεραν ότι είχαν κουραστεί από την όλη διαδικασία και ο εκπαιδευτικός έδειχνε κατανόηση λειτουργούσε θετικά. Καθώς οι μαθητές ένιωθαν οικεία με την εκπαιδευτικό που αναγνώριζε το ζήτημα που προέκυπτε χωρίς να το αγνοεί. Η αναγνώριση και η αποδοχή της κατάστασης, βοήθησε την εκπαιδευτικό να ανακαλύψει τον κατάλληλο τρόπο, ο οποίος δεν ήταν άλλος από την ενθάρρυνση, που βοήθησε τα παιδιά να ανταποκριθούν θετικά και να ολοκληρώσουν την δραστηριότητά τους.

Η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαπλέκονται συνεχώς. Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θέλοντας και μη είναι παρούσα σε κάθε επικοινωνιακό εγχείρημα. Όπως έχει προκύψει και από την βιβλιογραφική έρευνα η μη λεκτική επικοινωνία καλύπτει το 70% της εκάστοτε επικοινωνιακής διαδικασίας.

Όσον αφορά στο κομμάτι των κινήσεων των χεριών, οι επιδράσεις τους ήταν θετικές. Πιο συγκεκριμένα, εκδήλωνε τον ενθουσιασμό της νηπιαγωγού για την διδασκαλία και κινητοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, έκανε αντιληπτή την ενεργητικότητα της εκπαιδευτικού και τη διάθεση που τη διακατείχε για την ανάπτυξη διαφόρων μορφών συνεργασίας.

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής αναζήτησης σημειώθηκε ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την επικοινωνία, καθώς με την συνεργασία μεταξύ των μελών μιας τάξης, κάτι το οποίο προέκυψε και από τα ερευνητικά στοιχεία, αφού είδαμε τόσο την νηπιαγωγό όσο και τους μαθητές μεταξύ τους να συνεργάζονται και μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα να υλοποιούν τις διάφορες δράσεις τους.

Προτάσεις

Με βάση όλα αυτά που προέκυψαν σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο θα μπορούσαμε ίσως να προχωρήσουμε στην διατύπωση κάποιων προτάσεων. Όπως είναι οι εξής:

-Τα δυναμικά αυτά συστήματα (κοινωνία –σχολείο- οικογένεια) που αλληλεπιδρούν συνεχώς, δεν συνειδητοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό την απήχηση που έχει στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην σχολική τάξη και στον ίδιο το μαθητή κατ'επέκταση η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Χρήσιμο θα ήταν να οργανωθούν διάφορες δράσεις οι οποίες θα ενημέρωναν τα πρόσωπα που συμμετέχουν στα παραπάνω συστήματα για την επίδραση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.

-Να εξασκήσουν οι εκπαιδευτικοί περαιτέρω τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες προκειμένου να οδηγηθούμε σε καλύτερα επίπεδα κλίματος τάξης. Το οποίο με τη σειρά του να αποδώσει τα εξαιρετικά οφέλη του στους μαθητές.

-Να οργανώσει το κράτος διάφορες δράσεις μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες προκειμένου η μαθητική κοινότητα να απολάβει τα οφέλη που θα προκύψουν.

Βιβλιογραφία ερευνητικού μέρους:

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