



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΣΑΕ)
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΤΕΠΑΕΣ)**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

Από την

Παπαδοπούλου Άννα

Αριθμός μητρώου: 4262019025

ΘΕΜΑ:

**«Απόψεις φιλολόγων αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή τους
ικανότητα κατά τη διδασκαλία»**

**"Views of philologists' on their nonverbal communication ability during
teaching"**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σταμάτης Παναγιώτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Κέφης Βασίλειος	Καθηγητής	Τμήμα διοίκησης Πάντειο Πανεπιστήμιο	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

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.

Ευχαριστίες

Μετά την περάτωση της εργασίας μου, επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη και τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συντέλεσαν στη συγγραφή και στην επιμέλεια της Διπλωματικής μου εργασίας. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα μου, κ. Παναγιώτη Σταμάτη, για την πολύτιμη καθοδήγησή του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές, κ. Αναστάσιο Κοντάκο και κ. Βασίλειο Κέφη, που δέχτηκαν με χαρά να είναι μέλη της εξεταστικής επιτροπής και να υποστηρίξουν το εγχείρημά μου.

Και τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους σε αυτό το ταξίδι της γνώσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
Ευχαριστίες	3
Περίληψη	13
Abstract	14

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1. Εισαγωγή.....	15
1.2. Αποσαφήνιση του όρου επικοινωνία.....	19
1.3. Μοντέλα επικοινωνίας για κοινωνικές ομάδες.....	22
1.4. Θεωρίες επικοινωνίας για ολιγομελείς κοινωνικές ομάδες.....	24
1.5. Χαρακτηριστικά και κριτήρια της επικοινωνίας.....	24
1.6. Μέσα επικοινωνίας.....	26
1.7. Μορφές επικοινωνίας.....	27
1.7.1. Λεκτική επικοινωνία.....	28
1.7.1.α. Τύποι λεκτικής επικοινωνίας.....	29
1.7.2. Μη λεκτική επικοινωνία.....	29
1.7.2.α. Κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας και οι λειτουργίες της.....	32
1.7.2.β. Λειτουργίες του μη λεκτικού συστήματος επικοινωνίας.....	33
1.7.2.γ. Παράμετροι που συντελούν στην αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ- ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ- ΜΑΘΗΣΗ

2.1. Διδακτική.....	37
2.2. Διδασκαλία.....	40
2.2.1. Ο ορισμός της διδασκαλίας.....	40
2.2.2. Είδη της διδασκαλίας.....	43
2.2.3. Μέθοδοι διδασκαλίας.....	45
2.2.4. Μοντέλα διδασκαλία- Στρατηγικές διδασκαλίας.....	48

2.2.5.Αρχές διδασκαλίας.....	57
2.3.Μάθηση.....	58
2.3.1. Ορισμός του όρου «μάθηση».....	58
2.3.2.Στυλ μάθησης.....	59
2.3.3.Τεχνικές μάθησης.....	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1.Επικοινωνία και εκπαίδευση.....	64
3.2.Επικοινωνία και σχολικό κλίμα- ψυχοκοινωνικό κλίμα τάξης Ψ.Κ.Κ.Τ.....	67
3.3.Επικοινωνία και στυλ διδασκαλίας.....	69
3.4.Επικοινωνιακοί τύποι εκπαιδευτικών.....	71
3.5.Λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών κατά τη διδασκαλία.....	73
3.6.Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών κατά τη διδασκαλία.....	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1.Μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στην απόδοση των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία.....	80
4.2.Μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας και η συμβολή τους στην παρακίνηση, και στη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών/τριών.....	82
4.2.1.Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	83
4.2.2.Χωρικές διευθετήσεις.....	85
4.2.3.Η διαχείριση του χρόνου.....	87
4.2.4.Αμεσότητα.....	88
4.2.5.Η εγγύτητα.....	90
4.2.6. Γενική εμφάνιση και αξεσουάρ.....	91
4.2.7. Στάσεις και κινήσεις σώματος.....	92
4.2.8. Νεύμα του κεφαλιού.....	94
4.2.9. Χειρονομίες.....	95
4.2.10. Απτική επαφή.....	96
4.2.11. Εκφράσεις προσώπου.....	98
4.2.12. Οπτική επαφή.....	105
4.2.13. Η όσφρηση.....	108

4.2.14. Λεκτικά χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας.....	108
4.2.15. Παύση.....	110
4.3. Σύστημα βελτίωσης της επικοινωνιακής δεξιότητας των εκπαιδευτικών.....	111
4.4. Χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά.....	115
4.5. Συστήματα αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων του προσώπου και του σώματος.....	117

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΕΡΕΥΝΑ

5.1. Σκοπιμότητα της έρευνας.....	120
5.2. Σκοπός στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας.....	120
5.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	121
5.4. Δείγμα της έρευνας	124
5.5. Εργαλεία της έρευνας	124
5.6. Ερευνητική διαδικασία	125
5.7. Αποτελέσματα, στατιστική ανάλυση, συζήτηση – ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	126
5.7.1. Γενικά στοιχεία.....	126
5.7.2. Περιγραφικά στοιχεία για το σύνολο των μεταβλητών της μελέτης.....	126
5.7.3. Περιγραφική ανάλυση ανοιχτών ερωτήσεων.....	145
5.8. Βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη και σχολιασμός τους.....	149
5.9. Γενικό συμπέρασμα.....	151
5.10. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	152

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	154
Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη βιβλιογραφία.....	169
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	170

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ- ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ- ΕΙΚΟΝΑΣ

Πίνακας	Όνομα	Σελίδα
---------	-------	--------

Πίνακας Ι.	Χαρακτηριστικά των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας	46
Πίνακας ΙΙ.	Αντιστοίχιση τύπων νοημοσύνης και στυλ μάθησης	60
Πίνακας ΙΙΙ.	Συναίσθημα & περιγραφή έκφρασης προσώπου	103
Πίνακας ΙV.	Διαστάσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών	112
Γράφημα	Όνομα	
Διάγραμμα 1.	Το μοντέλο επικοινωνίας των H. D. Lasswell, Shannon, & Weaver	23
Διάγραμμα 2.	Το μοντέλο επικοινωνίας των Shannon & Weaver	24
Διάγραμμα 3.	Το πλαίσιο διδασκαλίας του Posner	40
Διάγραμμα 4.	Βασικά χαρακτηριστικά του προσώπου	104
Εικόνα	Όνομα	
Εικόνα 1.	Η αποτύπωση των επτά βασικών κατηγοριών των συναισθημάτων στις εκφράσεις του προσώπου	101

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Επιστολή προς τους/τις φιλολόγους της Ρόδου.....177

Ερωτηματολόγιο.....179

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακες	Όνομα	Σελίδα
Πίνακας 1	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την κατηγορία σχολείου	127
Πίνακας 2	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο	127
Πίνακας 3	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων στη μελέτη	128
Πίνακας 4	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων	128
Πίνακας 5	Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων	129
Πίνακας 6	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την κατοχή άλλου τίτλου σπουδών	129
Πίνακας 7	Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με τις σπουδές στη Διοίκηση ή Διοίκηση της Εκπαίδευσης	130
Πίνακας 8	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ειδικότητα	130
Πίνακας 9	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	130
Πίνακας 10	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με το σχολείο υπηρεσίας	131
Πίνακας 11	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ιδιότητα	133
Πίνακας 12	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την αλλαγή σχολείου κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας	134
Πίνακας 13	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Η ένταση της φωνής σας είναι πολύ χαμηλή έως χαμηλή, όταν μιλάτε στην τάξη;»	134

Πίνακας 14	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Κλίνετε το κεφάλι προς τα εμπρός, όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη και σε μεμονωμένους μαθητές;»	135
Πίνακας 15	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Μιλάτε πολύ δυνατά κατά τη διδασκαλία;»	136
Πίνακας 16	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: « Η έκφραση του προσώπου σας είναι ουδέτερη, όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη;»	136
Πίνακας 17	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Χρησιμοποιείτε ποικιλία (αυξομείωση της έντασης, εναλλαγή του ρυθμού ομιλίας) κατά την παράδοση του μαθήματος;	137
Πίνακας 18	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Χαμογελάτε σε όλη την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	138
Πίνακας 19	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Ο ρυθμός ομιλίας σας είναι πολύ γρήγορος κατά την παράδοση του μαθήματος;»	138
Πίνακας 20	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Κάνετε έντονες κινήσεις με τα χέρια, όταν παραδίδεται το μάθημα;»	139
Πίνακας 21	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Κινείστε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	140
Πίνακας 22	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Η φωνή σας είναι μονότονη κατά την παράδοση του μαθήματος;»	141
Πίνακας 23	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Οι κινήσεις του σώματός σας είναι χαλαρές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	141
Πίνακας 24	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Κοιτάτε τις σημειώσεις σας ή τον πίνακα, ενώ απευθύνεστε στην τάξη;»	142
Πίνακας 25	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Διατηρείτε οπτική επαφή με την τάξη	143

	κατά την παράδοση του μαθήματος;»	
Πίνακας 26	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Κάθεστε ή στέκεστε όρθιος/α πίσω από την έδρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	143
Πίνακας 27	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Έχετε κλειστά (π.χ. σταυρωμένα) τα χέρια ή τα πόδια σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;»	144
Πίνακας 28	Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ερώτηση: «Κάνετε παύση είτε μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης είτε σε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος στα οποία θέλετε να δώσετε έμφαση;»	145

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

	Όνομα	Σελίδα
Γράφημα 1	Ραβδόγραμμα για την κατηγορία σχολείου	183
Γράφημα 2	Ραβδόγραμμα για την περιοχή σχολείου	183
Γράφημα 3	Ραβδόγραμμα για το φύλο	184
Γράφημα 4	Ραβδόγραμμα για την ηλικία	184
Γράφημα 5	Ραβδόγραμμα για την οικογενειακή κατάσταση	185
Γράφημα 6	Ραβδόγραμμα για την κατοχή άλλου τίτλου σπουδών	185
Γράφημα 7	Ραβδόγραμμα για τις σπουδές στη διοίκηση ή διοίκηση της εκπαίδευσης	186
Γράφημα 8	Ραβδόγραμμα για την ειδικότητα	186
Γράφημα 9	Ραβδόγραμμα για τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	187
Γράφημα 10	Ραβδόγραμμα για το σχολείο υπηρεσίας	187
Γράφημα 11	Ραβδόγραμμα για την ιδιότητα	188
Γράφημα 12	Ραβδόγραμμα για τη συχνότητα αλλαγής σχολείου κατά τη διάρκεια της διδακτικής υπηρεσίας	188
Γράφημα 13	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: « Η ένταση της φωνής σας είναι πολύ χαμηλή έως χαμηλή, όταν μιλάτε στην τάξη;»	189

Γράφημα 14	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Κλίνετε το κεφάλι προς τα εμπρός (κάνετε νεύμα ενθάρρυνσης), όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη και σε μεμονωμένους μαθητές/τριες;»	189
Γράφημα 15	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Μιλάτε πολύ δυνατά κατά τη διδασκαλία;»	190
Γράφημα 16	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Η έκφραση του προσώπου σας είναι ουδέτερη, όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη;»	190
Γράφημα 17	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Χρησιμοποιείτε ποικιλία φωνητικών εκφράσεων (αυξομείωση της έντασης, εναλλαγή του ρυθμού ομιλίας) κατά την παράδοση του μαθήματος;»	191
Γράφημα 18	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Χαμογελάτε σε όλη την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	191
Γράφημα 19	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Ο ρυθμός ομιλίας σας είναι πολύ γρήγορος κατά την παράδοση του μαθήματος;»	192
Γράφημα 20	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Κάνετε έντονες κινήσεις με τα χέρια, όταν παραδίδεται το μάθημα;»	192
Γράφημα 21	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Κινείστε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	193
Γράφημα 22	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Η φωνή σας είναι μονότονη κατά την παράδοση του μαθήματος;»	193
Γράφημα 23	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Οι κινήσεις του σώματός σας είναι χαλαρές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	194
Γράφημα 24	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Κοιτάτε τις σημειώσεις σας ή τον πίνακα, ενώ απευθύνεστε στην τάξη;»	194
Γράφημα 25	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Διατηρείτε οπτική επαφή με την τάξη κατά την παράδοση του μαθήματος;»	195
Γράφημα 26	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Κάθεστε ή στέκεστε όρθιος/α πίσω από την έδρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»	195
Γράφημα 27	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Έχετε κλειστά (π.χ. σταυρωμένα) τα χέρια ή τα πόδια σας κατά τη	196

	διάρκεια του μαθήματος;»	
Γράφημα 28	Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Κάνετε παύση είτε μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης είτε σε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος στα οποία θέλετε να δώσετε έμφαση;»	196

Περίληψη

Η επικοινωνία είναι ο θεμέλιος λίθος της δημιουργίας και της ανάπτυξης των διαπροσωπικών και των επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Διακρίνεται σε: τυπική και άτυπη, έμμεση και άμεση, καθώς επίσης, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Η ανάδειξη της σπουδαιότητας της μη λεκτικής επικοινωνίας στον τομέα της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και η ιδιαιτερότητά της, ως παιδαγωγική στρατηγική και ως τεχνική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό ερευνών στην Ελλάδα, ήταν το έναυσμα για την επιλογή του θέματος της Διπλωματικής μου εργασίας (Stamatis, P. I. 2021: 1473-4). Σκοπό της αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων της Ρόδου για τη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητά τους και την επίδρασή της στη διασφάλιση της πρόκλησης ενδιαφέροντος και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, όπως επίσης, και για τη συμβολή της στη δημιουργία θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος της τάξης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 48 φιλολόγους που εργάζονται σε διάφορες περιοχές της Ρόδου. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η προσεγμένη κίνηση των χεριών, η χρήση ποικιλίας φωνητικών εκφράσεων κατά τη διδακτική διαδικασία από τον/την εκπαιδευτικό προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, τους/τις κινητοποιεί, αυξάνει τη συμμετοχή και την επίδοσή τους στο μάθημα. Επίσης, η μέθοδος που επιλέγουν οι περισσότεροι, προκειμένου να δώσουν έμφαση σε κάποιο σημείο, είναι η παύση. Και τέλος, η θετική μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών, όπως είναι η εκφραστικότητα του προσώπου, η διατήρηση οπτικής επαφής με τους/τις μαθητές/τριες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η υιοθέτηση της χρήσης νευμάτων, ως πρακτικής ενθάρρυνσης, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία, αυξάνει την συμμετοχή των μαθητών/τριών και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Μη λεκτική επικοινωνία, Διδασκαλία, Ενεργός συμμετοχή κατά τη διδασκαλία.

Abstract

Communication is the cornerstone of creating and developing interpersonal and professional relationships between people. It is distinguished in: formal and informal, indirect and direct, as well as, verbal and non-verbal communication. The highlighting of the importance of non-verbal communication in the field of education worldwide and its specificity as a pedagogical strategy and as a technique for improving the effectiveness of teaching in combination with the limited number of researches in Greece was the trigger for the choice of the topic of my dissertation (Stamatis, P. I. 2021: 1473-4). The purpose of this research is to investigate the views of the philologists of Rhodes on their nonverbal communication skills and its effect on ensuring the interest and the active participation of students/three in the learning process as well as their contribution to the creation of a positive psychological climate of order. The research sample consist of philologists working in various areas of Rhodes. The analysis of the results confirmed that the majority of teachers consider that the careful movement of the hands, the use of a variety of vocal expressions during the teaching process by the teacher arouse the interest of the students, motivate them, increase their participation and performance in the lesson. Also, the method most teachers choose to emphasize at some point is pause. Finally, the positive non-verbal communication ability of teachers, such as facial expressions, maintaining eye contact with their students during the lesson and even adopting the use of nods as a practice of encouragement attracts the interest of students /three and contributes to creating positive atmosphere in the classroom (Ali & Ali, 2011: 1098).

Key words: Nonverbal communication, Teaching, Active participation in teaching process.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1.Εισαγωγή

Λόγω της συνεχόμενης και ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης στην εποχή που διανύουμε, αυξάνεται η μοναχικότητα των ανθρώπων, η οποία είναι απόρροια της σταδιακά μειωμένης επικοινωνίας των ανθρώπων, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυσή της μέσω της δημιουργίας των κατάλληλων προϋποθέσεων.

Ο κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός. Ως εκ τούτου, είναι μοναδική και η επικοινωνιακή συμπεριφορά αυτού, στην οποία ασκούν επιρροή το γένος, οι επικρατούσες ηθικές αντιλήψεις, η ηλικία και τα πιστεύω του (Σταμάτης, 2003).

*«Ο όρος επικοινωνία προέρχεται από τη λατινική λέξη *communicare*, η οποία σημαίνει μοιράζομαι, μεταδίδω, κάνω κοινό»* (White & Gardner, 2012: 11). Ο όρος *«μη λεκτική επικοινωνία»*, όπως χρησιμοποιείται σήμερα, αναφέρεται σε όλους τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και με τη χρήση ποικίλων μέσων, εκτός της χρήσης λέξεων. Αυτός ο όρος αφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία της σωματικής δραστηριότητας, στην έκφραση του προσώπου, στη χειρονομία, στον προσανατολισμό, στη στάση του σώματος και στην απόσταση μεταξύ των επικοινωνούντων, στην αφή και στη μυρωδιά, και στις πτυχές της έκφρασης. Οι μελέτες της μη λεκτικής επικοινωνίας, συνήθως, αφορούν στον ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν οι πτυχές αυτής της επικοινωνίας στην καθιέρωση και διατήρηση της αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων (Kendon, 1981).

Η μη λεκτική επικοινωνία (ΜΛ) πηγάζει από την εμπειρία κάθε ατόμου, η οποία ποικίλλει ανάλογα με το πολιτισμικό και το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το άτομο. Μερικές μη λεκτικές δεξιότητες μαθαίνονται, όπως η οδήγηση και το κολύμπι. Άλλες μη λεκτικές δεξιότητες αποκτώνται ως μέρος μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου ο στόχος είναι η εγκατάσταση ή η διατήρηση ενός τύπου κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kendon, 1981).

Υπάρχουν ποικίλες μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας, εκ των οποίων οι διαφορές προκύπτουν από την εξέταση τριών θεμελιωδών αρχών: της χρήσης, της προέλευσης και της κωδικοποίησης. Ο όρος *χρήση* αναφέρεται:

- I. Στις εξωτερικές συνθήκες που υφίστανται, όποτε λαμβάνει χώρα η επικοινωνία.
- II. Στη σχέση της λεκτικής με τη λεκτική επικοινωνία (ΜΛ).
- III. Στη συνειδητοποίηση του ατόμου της εκδήλωσης της ΜΛ επικοινωνίας.
- IV. Στην πρόθεση του ατόμου να επικοινωνήσει.
- V. Στην ανατροφοδότηση από το άτομο που παρατηρεί τη ΜΛ επικοινωνία.
- VI. Και στον τύπο πληροφοριών που μεταφέρονται από τη ΜΛ επικοινωνία. Αυτός αναφέρεται σε μια βασική διάκριση μεταξύ της ιδιοσυγκρασιακής αυτής επικοινωνίας και της κοινής πληροφορίας. Η επικοινωνία έχει ιδιοσυγκρασιακή έννοια, εάν υπάρχει κάποια συσχέτιση της πληροφορίας και της ΜΛ επικοινωνίας. Η ιδιοσυγκρασιακή ή η κοινή έννοια μπορεί να αναφέρεται είτε στην κωδικοποίηση είτε στην αποκωδικοποίηση της ΜΛ επικοινωνίας.

Όπως αναδείχθηκε από την έρευνα, η κουλτούρα παίζει σημαντικό ρόλο στην αποκωδικοποίηση σημάτων κατά τη διάρκεια επεισοδίων επικοινωνίας. Πρώτα, λόγω της στενής σχέσης μεταξύ των πολιτιστικών κανόνων που διέπουν την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση αυτών, και δεύτερον, λόγω των πολιτιστικών επιρροών στην ανάπτυξη του εθνοκεντρισμού και των στερεοτύπων. Οι κανόνες πολιτιστικής αποκωδικοποίησης είναι στενοί και συνδέονται με τα συναισθήματα και τις αξίες μιας κοινωνίας, οι οποίες σχηματίζουν συλλογικά τις ιδέες των ανθρώπων (Matsumoto & Yoo, 2005).

Ο πολιτισμός είναι μια αρκετά ασαφής κατασκευή, με έναν αρκετά ασαφή ορισμό. Δεν υπάρχουν κανόνες για το πώς προσδιορίζεται τι είναι μια κουλτούρα ή ποιος ανήκει σε αυτόν τον πολιτισμό. Διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν αναπτύξει διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των επιτακτικών και καθολικών βιολογικών και κοινωνικών προβλημάτων με βάση το περιβάλλον τους. Η δημιουργία και η εξέλιξη της γλώσσας διευθέτησε ένα κοινωνικό πρόβλημα, αυτό της λεκτικής επικοινωνίας. Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε πολιτισμός αναπτύσσει τη δική του γλώσσα είναι διαφορετικός. Ο πολιτισμός έχει μια διεισδυτική και βαθιά επίδραση στη λεκτική και στη μη λεκτική διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων (Matsumoto & Yoo, 2005).

Για τη διαπολιτισμική προσαρμογή είναι αναγκαία η ρύθμιση των συναισθημάτων (ΡΣ), διότι αυξάνοντας την αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης ΣΝ διευκολύνεται η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, εσωστρέφεια. Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με υψηλό IQ, σε αντίθεση με αυτά που έχουν χαμηλό, μπορούν να διαχειριστούν την κακή διάθεσή τους και να την μετατρέψουν σε θετική. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερις δεξιότητες:

- I. Τη συναισθηματική ρύθμιση ΣΡ (διαχείριση των συναισθημάτων τους).
- II. Την αναγνώριση των συναισθημάτων, στον εαυτό και στους άλλους.
- III. Την κατανόηση των συναισθημάτων.
- IV. Και την αξιοποίηση των συναισθημάτων (Ciarrochi, Chan & Caputi, 1999).

Αυτές οι τέσσερις δεξιότητες σχηματίζουν μια ιεραρχία έχοντας ως θεμέλιο λίθο την αναγνώριση των συναισθημάτων, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη ρύθμισή τους. Η ρύθμιση των συναισθημάτων (ΡΣ) και η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων (ΙΑΣ) προβλέπουν αξιόπιστα τη διαπολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών, η οποία μπορεί να βελτιωθεί, εφόσον λάβουν κατά το πρώτο διάστημα της παραμονής τους την κατάλληλη εκπαίδευση. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων είναι η ασφαλιστική δικλείδα για τη σωστή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση ενός λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος από τον αποστολέα και τον αποδέκτη αντιστοίχως (Matsumoto & Yoo 2005).

Πέρα από την αναγκαιότητα της σωστής κωδικοποίησης του λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος, σημαντικό παράγοντα άσκησης επιρροής του πομπού ή του αποστολέα ενός μηνύματος στον αποδέκτη ή παραλήπτη αποτελεί, μεταξύ άλλων, η άνεση και η χαλαρότητα του πρώτου (για παράδειγμα ενός επίδοξου πολιτικού ηγέτη και ενός εκπαιδευτικού), διότι επηρεάζει το νόημα και την αξιοπιστία ενός μηνύματος, το οποίο μεταδίδεται από τον αποστολέα στον αποδέκτη (Goethals, 2005).

Το θέμα το οποίο θα αναλυθεί στην παρούσα εργασία σχετίζεται με την επίδραση της μη λεκτικής επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην πρόκληση ενδιαφέροντος, στη συμμετοχή και στην απόδοση των μαθητών/τριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες πολλών επιστημόνων επισημαίνουν ότι είναι αναγκαία η καλλιέργεια διαπροσωπικών

σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, όπως και μεταξύ των μαθητών/τριών στις σχολικές μονάδες, καθώς αυτές είναι μικρογραφίες της κοινωνίας. Η καλλιέργεια αυτή συντελείται μέσω της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών με τις ηθικές αρχές, τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς της σχολικής μονάδας. Στο πέρασμα των χρόνων παρατηρείται μια διαρκής εξέλιξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων όλων των μελών της σχολικής μονάδας, και κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, όπως και στη βελτίωση της επίδοσης αυτών (Malikios-Loizos, 2000).

Η εργασία θα έχει την ακόλουθη δομή:

Πρώτο κεφάλαιο: στην αρχή αυτού του κεφαλαίου θα γίνει η αποσαφήνιση του όρου «επικοινωνία». Στη συνέχεια, θα γίνει παράθεση μοντέλων, θεωριών, χαρακτηριστικών, κριτηρίων και μέσων επικοινωνίας. Έπειτα, θα γίνει αναφορά στις μορφές της επικοινωνίας: τυπική και άτυπη, λεκτική, καθώς και στους τύπους της λεκτικής: γραπτή και προφορική επικοινωνία. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με τη μη λεκτική επικοινωνία, τα κανάλια της και τις λειτουργίες τους, τις λειτουργίες του μη λεκτικού συστήματος επικοινωνίας και τέλος, τις παραμέτρους οι οποίες συντελούν στην αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Δεύτερο κεφάλαιο: σε αυτό το κεφάλαιο, αρχικά, θα γίνει σύντομη ιστορική αναδρομή της πρωτοεπιστημονικής και επιστημονικής περιόδου της «παιδαγωγικής διδακτικής». Έπειτα, θα γίνει εννοιολόγηση των όρων «διδασκαλία» και «διδασκαλία» και θα παρουσιαστούν: οι συντελεστές, τα είδη, οι μέθοδοι, καθώς επίσης, και τα μοντέλα διδασκαλίας με τις στρατηγικές τους. Επίσης, θα γίνει εννοιολόγηση του όρου «μάθηση», τεχνικές μάθησης για τη βελτίωση κινήτρων των μαθητών και των επιτευγμάτων τους. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά των τύπων νοημοσύνης των μαθητών/τριών και των κατάλληλων για κάθε τύπο στυλ μάθησης και οι στρατηγικές. Και τέλος, παρατίθενται βασικές αρχές για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική ηγεσία.

Τρίτο κεφάλαιο: στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στον ρόλο της επικοινωνίας στον χώρο της εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση του σχολικού και ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης (Ψ.Κ.Κ.Τ), επίσης, στα στυλ διδασκαλίας, στους

επικοινωνιακούς τύπους εκπαιδευτικών, και επιπροσθέτως, θα σκιαγραφηθεί η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικών - μαθητών στην τάξη.

Τέταρτο κεφάλαιο: στο εν λόγω κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην επίδραση την οποία ασκεί η μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών (κινήσεις, στάσεις σώματος, κεφαλιού, χεριών, ποδιών, εκφράσεις προσώπου, οπτική επαφή) στην πρόκληση ενδιαφέροντος, στην ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και στην απόδοση των μαθητών/τριών στην τάξη. Επίσης, θα παρουσιαστούν: α. ένα σύστημα βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών, β. τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά και γ. συστήματα αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων του προσώπου και του σώματος.

Πέμπτο κεφάλαιο: σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, αναφορά στον σκοπό, στους στόχους, στη μεθοδολογία της έρευνας, στο δείγμα, στα εργαλεία, στα αποτελέσματα, στις απαντήσεις των φιλολόγων στις «ανοικτές» ερωτήσεις, στη συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, σε συμπεράσματα, στους περιορισμούς της έρευνας και τέλος, στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Έκτο κεφάλαιο: θα γίνει παράθεση της ξενόγλωσσης και Ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Και στα παραρτήματα θα αναρτηθούν: 1. Η επιστολή και το ερωτηματολόγιο για τους φιλόλογους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 2. Τα γραφήματα.

1.2. Αποσαφήνιση του όρου επικοινωνία

Στην εποχή μας, η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας, είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο, αυξάνεται. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη υγιών σχέσεων των παιδιών με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Η ανάπτυξη πραγματώνεται από τις πρώτες απτικές επαφές των μητέρων και νεογέννητών τους, οι οποίες έχουν στόχο να εξασφαλίσουν την επιβίωση, την υγιή συναισθηματική ανάπτυξή τους, καθώς και τη βελτίωση της προσοχής και της συγκέντρωσής τους. Επίσης, η κατανόηση και ο σεβασμός των αναγκών του βρέφους, άλλοτε για ξεκούραση και άλλοτε για αλληλεπίδραση, από τη μητέρα συντείνει στη μελλοντική, ομαλή ένταξή του στην κοινωνία, στη συναισθηματική και στη γνωστική ανάπτυξή του (Jaffee, Beebe, Feldstein, Crown & Jasnow, 2001).

Η δημιουργία και η διάρκεια της επικοινωνίας των ανθρώπων οφείλεται στην ανάδραση σύμφωνα με τους Watzlanick et.al. (2005):

- I. «*Η ανάδραση*» αποτελεί μια «*αλληλουχία*», κατά την οποία το στοιχείο α ασκεί επίδραση στο στοιχείο β, αυτό στο γ, όπως και το γ στο δ, και το κάθε προηγούμενο στοιχείο στο επόμενο. Κατά συνέπεια, αποτελεί ένα «*αιτιοκρατικό γραμμικό σύστημα*». Όταν το στοιχείο δ οδεύει προς το α, το σύστημα χαρακτηρίζεται «*κυκλικό*» (ένα τμήμα των στοιχείων τα οποία εξέρχονται από ένα σύστημα εισάγονται εκ νέου σε αυτό, ως πληροφορία η οποία αφορά στα εξερχόμενα στοιχεία). Η ανάδραση διακρίνεται σε: 1. θετική, η οποία οδηγεί σε αστάθεια και μεταβολή και 2. Αρνητική, η οποία προσδιορίζει την «*ομοιόσταση*» (σταθερότητα μιας κατάστασης).

Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι:

- II. Μια μονάδα επικοινωνίας συνιστά ένα «*μήνυμα*».
- III. Η «*αλληλεπίδραση*» είναι η ανταλλαγή μιας σειράς μηνυμάτων μεταξύ των ατόμων.
- IV. Εφόσον δεχτούμε ότι οποιαδήποτε συμπεριφορά σε μια συνθήκη «*αλληλεπίδρασης*» ενέχει αξία μηνύματος, άρα αποτελεί επικοινωνία (λεκτική, λεκτική και μη επικοινωνία), συνάγεται το αξίωμα: «*κανείς δεν μπορεί να μην επικοινωνεί*».
- V. Σύμφωνα με τον ορισμό του αξιώματος «*Κάθε επικοινωνία έχει δύο διαστάσεις: α. του περιεχομένου και β. της σχέσης*», το περιεχόμενο σχετίζεται με τις πληροφορίες οι οποίες μεταδίδονται, και η σχέση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίον πρέπει να ερμηνευτούν αυτές οι πληροφορίες (αποκωδικοποίηση).

Τι είναι, όμως, επικοινωνία; Επικοινωνία είναι η κατάσταση κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες, γνώσεις, συναισθήματα, τα οποία επικοινωνεί ένας εξ' αυτών κωδικοποιώντας τα και τα λαμβάνει ο αποδέκτης, ο οποίος τα αποκωδικοποιεί, τα ερμηνεύει και επικοινωνεί ή όχι τις δικές του ιδέες, τα συναισθήματα κ.α.. Επικοινωνία υφίσταται, είτε μιλάμε με κάποια άτομα είτε όχι, και μάλιστα η μη λεκτική υπερισχύει της λεκτικής, όχι μόνο επειδή την ενισχύει, αλλά επειδή προϋπήρχε και είναι το πλέον κατάλληλο μέσο μεταφοράς συναισθημάτων.

Επικοινωνία θεωρείται κάθε εμφανής μεταβολή συμπεριφοράς η οποία εκφράζεται ηθελημένα ή μη ηθελημένα, συνειδητά ή μη συνειδητά, και η οποία στοχεύει, σκόπιμα ή μη, στην άσκηση επιρροής στις ενέργειες, στα συναισθήματα, στον συλλογισμό και στις απόψεις των άλλων (Spitz, 1969 στο Κοντάκος, 2017: 37).

Ο Habermas (1997) χαρακτηρίζει «επικοινωνιακές» τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν τις ενέργειές τους μέσω της συνεννόησης και της «αλληλοκατανόησης». Συνεχίζει, λέγοντας ότι «η διυποκειμενική αναγνώριση αξιώσεων ισχύος» (κυρίως, αφορά στην ορθότητα του λόγου του ομιλητή και στην πραγματοποίηση της εγγύησης αυτού, σε περίπτωση που του ζητηθεί) φανερώνει τον βαθμό στον οποίο έχει πραγματοποιηθεί η συμφωνία. Επίσης, αναφέρει την άποψη του McCarthy, T. ότι δεν θα έπρεπε να επιβάλλεται ως έγκυρο ένα αξίωμα από ένα μέλος της ομάδας στους άλλους και απλά να το αποδεχθούν ή όχι, αλλά να τίθεται αυτό το αξίωμα σε συλλογικό έλεγχο, με σκοπό να επιτευχθεί η μη ή καθολική αποδοχή του. Καταλήγει αναφέροντας ότι η διαφορά μεταξύ «στρατηγικής και επικοινωνιακής δράσης» έγκειται στο γεγονός ότι: στην πρώτη περίπτωση, ο ομιλών αποσκοπεί στην επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος είτε απειλώντας με ποινές είτε υποσχόμενος ανταμοιβές, ενώ στη δεύτερη, ο ένας παρέχει στον άλλον «ορθολογικό κίνητρο», με σκοπό να επέλθει συμφωνία μεταξύ των αλληλεπιδρώντων.

Σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων, όλος ο πλανήτης αποτελείται από συστήματα. Το κάθε σύστημα αποτελείται από δομικά μέρη τα οποία αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης. Επίσης, οι αλλαγές που παρατηρούνται σε ένα από αυτά τα μέρη προκαλούν αλυσιδωτές αντιδράσεις και στα υπόλοιπα. Ομοίως, και στις ανθρώπινες σχέσεις, βάσει της συστημικής θεωρίας, κάθε άτομο που επικοινωνεί με άλλο/α άτομα ασκεί επιρροή σε αυτό/ά, ενώ αντίστοιχα δέχεται επιρροή από αυτό/ά (Schlieppe, 1991).

Η επικοινωνία, ως σύστημα, συνιστά το πιο βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής πραγματικότητας. Το σύστημα της επικοινωνίας διακρίνεται, μεταξύ άλλων, για τα εξής χαρακτηριστικά (Luhmann, 1996 στο Κοντάκος, 2017: 29):

- I. Την «αυτοποίηση»: διότι αυτοαναπαράγεται από και δια μέσου της μετατροπής και της επανένωσης των δομικών του στοιχείων.
- II. Την «πληροφορία»: η οποία παράγεται μέσω της επικοινωνίας και αποτελεί το αποτέλεσμα των λειτουργιών του συστήματος παρατήρησης. Η πληροφορία μάς δίνει στοιχεία για κάποια διαφορά-απόκλιση.
- III. Την «έκφραση»: η οποία συνιστά τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρεται η πληροφορία.
- IV. Την «κατανόηση»: σε βάθος κατανόηση της πληροφορίας.
- V. Και την «αυτοαναφορά»: καθώς, μέσω της αυτοπαρατήρησης, ανακαλύπτει την ταυτότητά του.

Η επικοινωνία, κατά τον Σταμάτη (2005), είναι η διεργασία μέσω της οποίας συντελείται η απευθείας ή η δια μέσου ενός διαύλου μετάδοση πληροφοριών, συναισθημάτων μεταξύ των ανθρώπων και αποβλέπει στην επίτευξη ορισμένου αποτελέσματος. Το αποτέλεσμα είναι ότι οποιεσδήποτε μεταβολές παρατηρηθούν στο επικοινωνιακό σύστημα προκαλούν την εμφάνιση κοινωνικών αλλαγών.

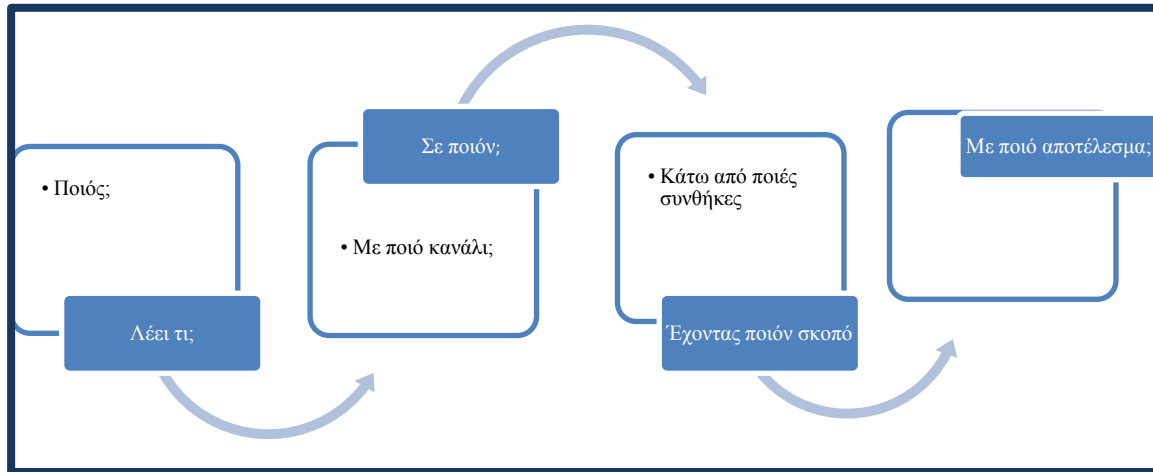
Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή κοινωνικών στοιχείων με τη χρήση σημάτων και σημείων, η οποία αποβλέπει στην οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων (διάδραση, αλληλεπίδραση, επίβλεψη) (Heinemann, 1976 στο Κοντάκος, 2017: 41).

Και τέλος, Ο Wollton (2005) αποδίδει τρεις βασικές έννοιες στον όρο επικοινωνία, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- I. Άμεση επικοινωνία, η οποία αφορά στη συναναστροφή δύο ή περισσότερων ατόμων και διενεργείται βάσει κάποιων κανόνων, προσανατολισμένων στις αξίες της εκάστοτε κοινωνίας. Στην εποχή μας κυριαρχεί το δυτικό πρότυπο επικοινωνίας, με κύριο στοιχείο την ανεξαρτητοποίηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, σύμφωνα με το οποίο, προϋπόθεση για επικοινωνία αποτελεί η «αποδοχή» των θεμελιωδών αρχών της ισότητας και της ελευθερίας. Η εφαρμογή αυτών των κανόνων παραπέμπει στην ιδανική μορφή συναναστροφής, «την κανονιστική επικοινωνία», η οποία στηρίζεται στην «κατανόηση» και στην «αμοιβαία συμμετοχή». Η Δημοπούλου-Λαγωνίκα (2011) αναφέρει ότι μέσω της ανατροφοδότησης διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, διότι δίνει στοιχεία σχετικά με την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης, την επιτυχή ή μη αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων τα οποία ανταλλάσσονται, καθώς επίσης και τον μη ορθό τρόπο μεταβίβασής τους.
- II. Η εξ' αποστάσεως επικοινωνία, που συντελείται με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων (τηλέφωνο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, ηλεκτρονικά μηνύματα, βιντεοκλήσεις κ.α.), η οποία έχει παραγκωνίσει τη διαπροσωπική επικοινωνία.
- III. Η «λειτουργική» επικοινωνία, η οποία καλύπτει την ανάγκη της κοινωνίας για συναλλαγές στον οικονομικό και πολιτικό τομέα, καθώς και στη διακίνηση, προώθηση αγαθών και προσφορά υπηρεσιών, με γνώμονα την αναγκαιότητα και το συμφέρον και όχι την «αλληλοκατανόηση».

1.3 Μοντέλα επικοινωνίας για κοινωνικές ομάδες

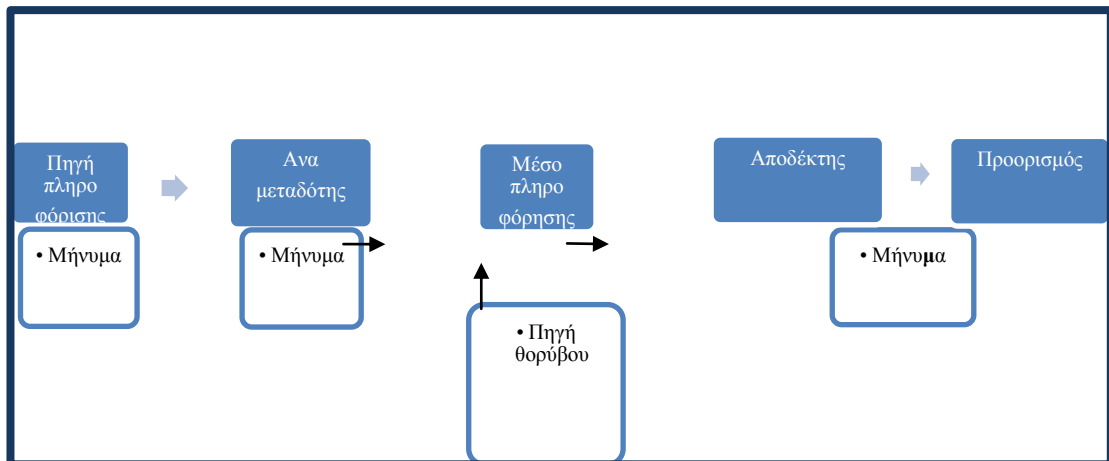
Ένας βολικός τρόπος για να περιγράψει κάποιος μια πράξη επικοινωνίας είναι να απαντήσει στις ακόλουθες ερωτήσεις, όπως αυτές απεικονίζονται στο παρακάτω σχήμα (Lasswell, 2007):



Διάγραμμα 1. Το μοντέλο επικοινωνίας των H. D. Lasswell, Shannon, & Weaver (Lasswell, 2007: 216)

Η επιστημονική μελέτη της διαδικασίας της επικοινωνίας τείνει να συγκεντρώνεται στο ένα ή στο άλλο από αυτά τα ερωτήματα. Οι μελετητές που μελετούν το «ποιος» είναι οι «επικοινωνιών» εξετάζουν τους παράγοντες που ξεκινούν και καθοδηγούν τη δράση της επικοινωνίας. Ειδικοί που εστιάζουν στο περιεχόμενο «λέει τι» ασχολούνται με το περιεχόμενο της ανάλυσης. Όσοι βλέπουν κυρίως το ραδιόφωνο, τον Τύπο, την ταινία και τα άλλα κανάλια επικοινωνίας, κάνουν ανάλυση των μέσων επικοινωνίας. Όταν το κύριο μέλημα αφορά τα άτομα στα οποία απευθύνονται τα ΜΜΕ, μιλάμε για ανάλυση του κοινού. Εάν η ερώτηση είναι ο αντίκτυπος στο κοινό, το πρόβλημα είναι η ανάλυση του αποτελέσματος (Lasswell, 2007). Στο παραπάνω σχήμα, εκτός από το μοντέλο του H. D. Lasswell απεικονίζονται και οι δύο προσθήκες του Braddock οι οποίες αφορούν στις συνθήκες υπό τις οποίες διεξήχθη η επικοινωνία, καθώς και στον σκοπό για τον οποίο πραγματοποιήθηκε (Braddock, 1958).

Όπως υποστηρίζουν οι Shannon & Weaver (1964), η έννοια της λέξης «επικοινωνία» περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες κατά τις οποίες μπορεί ένα μυαλό να επηρεάσει ένα άλλο, όπως τα γραπτά και η προφορική ομιλία, αλλά και η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, το θέατρο, το μπαλέτο, και στην πραγματικότητα όλη η ανθρώπινη συμπεριφορά.



Διάγραμμα 2. Το μοντέλο επικοινωνίας των Shannon & Weaver (Shannon & Weaver, 1964: 3, 7)

1.4. Θεωρίες επικοινωνίας για ολιγομελείς κοινωνικές ομάδες

Η ερμηνεία του όρου «επικοινωνία» μεταξύ των μελών ολιγομελών κοινωνικών ομάδων έχει δοθεί από πολλούς ερευνητές. Η πλειοψηφία αυτών τείνει να συμφωνεί στο ότι αναφέρεται στην επικοινωνία η οποία διανθίζεται μεταξύ των μελών των συγκεκριμένων ομάδων μέσα σε καθορισμένο πλαίσιο, όπου τα μέλη τους εφαρμόζουν τους κανόνες οι οποίοι προάγουν τη μεταξύ τους συνεργασία, αποσκοπώντας στην επίτευξη κοινά αποδεκτών στόχων. Με το πέρασμα των χρόνων διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες επικοινωνίας για μικρές ομάδες. Μεταξύ άλλων είναι και:

Η θεωρία της «προσκόλλησης» και η διεθνής έρευνα οδηγούν στο πόρισμα ότι το κατάλληλο άγγιγμα ενεργοποιεί τους νευρο-ψυχολογικούς παράγοντες και συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ομαλοποιώντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Σίγουρα, υπό ορισμένες συνθήκες, αυτή η γνώση μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη στο μέλλον για τη διδασκαλία και τις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις ή το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ενός ευρέος φάσματος ερευνών οι οποίες διεξήχθησαν στο ελληνικό προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Stamatis, 2011).

Είναι σημαντικό ότι για να καταστεί κατανοητή η συμπεριφορά-λειτουργία μιας ομάδας, πρέπει να γίνει μία ολοκληρωμένη προσέγγιση της συμπεριφοράς όλων των ατόμων τα οποία είτε απαρτίζουν την ομάδα είτε, αν και είναι εξωτερικοί συντελεστές, εντούτοις, οι ενέργειές τους ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς της ομάδας.

1.5. Χαρακτηριστικά και κριτήρια της επικοινωνίας

Κατά τον υπολογισμό της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας, σε οποιοδήποτε δεδομένο πλαίσιο, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι διακυβευόμενες αξίες και η ταυτότητα της ομάδας της οποίας εξετάζεται η θέση (Lasswell, 2007).

Χαρακτηριστικό της επικοινωνίας αποτελεί:

- I. Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία οριοθετείται από:
 - a) Τον χώρο στον οποίο εκτυλίσσεται. Όλη η ανθρώπινη επικοινωνία συνδέει ανθρώπους που βρίσκονται είτε στον ίδιο χώρο (πρόσωπο με πρόσωπο τρόπο) είτε όχι (επικοινωνία εξ αποστάσεως: ανταλλαγή τηλεφώνου, κ.λπ.)
 - b) Τις συνθήκες ή την κατάσταση η οποία επικρατεί κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.
 - c) Την ύπαρξη ακροατών, πλην των συνομιλητών.
 - d) Τον διαθέσιμο χρόνο για την επίτευξη της επικοινωνίας. Επίσης, τα άτομα μπορούν να μεταδίδουν μηνύματα, να μοιράζονται συναισθήματα, να ανταλλάσσουν γνώσεις ταυτόχρονα, σύγχρονη επικοινωνία. Μπορούν, επίσης, να το κάνουν με αναβολή, ασύγχρονη επικοινωνία: ανταλλαγή επιστολών, μετάδοση ραδιοφωνικών αρχείων κ.λ.π.
 - e) Και τέλος, τη σχέση των συνομιλητών (Κόκκου, 1998).

Μια επικοινωνία μπορεί να δημιουργηθεί χωρίς τη μεσολάβηση οποιασδήποτε ανθρώπινης και τεχνικής υποστήριξης ή, αντίθετα, να περάσει, δια μέσου αυτών. Η πρώτη περίπτωση αφορά στην άμεση επικοινωνία, δηλαδή για μια σύνδεση μέσω της φωνής, της χειρονομίας, της στάσης του σώματος, της σωματικής έκφρασης (χορός, μίμος κ.λπ.), της μυρωδιάς, της αφής, κ.λπ. Η δεύτερη περίπτωση αφορά στην έμμεση ή «*διαμεσολαβημένη επικοινωνία*» (όταν η επικοινωνία πραγματοποιείται δια μέσου άλλου ανθρώπου ή με τη μεσολάβηση ψηφιακών τεχνολογιών) π.χ., με την καταγραφή της φωνής, ή την πληκτρολόγηση στην οθόνη ενός υπολογιστή κ.α. (Bialski, Brunton and Bunz, 2019).

Η αντιληπτική ικανότητα των συνομιλητών αφορά στην κατανόηση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, τα οποία λαμβάνει από τον ομιλητή, και αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο της επικοινωνιακής και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι απόψεις του κάθε ατόμου, η εκπαίδευση που έχει λάβει, οι εμπειρίες του, καθώς επίσης, και το τι προσμένει από αυτή την επικοινωνία αποτελούν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο αποκρυπτογράφησης του μηνύματος από τον αποδέκτη. Η ερμηνεία ενός μηνύματος μπορεί να είναι επιτυχής ή ανεπιτυχής. Στη δεύτερη περίπτωση, η λανθασμένη ερμηνεία του ληφθέντος μηνύματος και της πληροφορίας είναι αιτία η οποία οδηγεί σε παρεξηγήσεις και

διενέξεις μεταξύ των ανθρώπων (Watzlanick, Barelas & Jackson, 137-142 στο Α. Κόκκου, 1998: 68).

Βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι ο αυτοσεβασμός και ο σεβασμός στον συνομιλητή, καθώς δίχως την ύπαρξή τους δεν νοείται επικοινωνία η οποία απαιτεί ειλικρίνεια, αλληλοεκτίμηση και αποδοχή των συνομιλητών (Κόκκου, 1998).

Υποστηρίζει ότι η επικοινωνιακή διαδικασία στην κοινωνία εκτελεί τρεις λειτουργίες (Lasswell, 2007):

- I. Παρακολούθηση του περιβάλλοντος, αποκάλυψη απειλών και ευκαιριών που επηρεάζουν τις αξίες της κοινότητας και των συστατικών μερών εντός αυτής.
- II. Συσχέτιση των συνιστωσών της κοινωνίας στην απόκριση στο περιβάλλον.
- III. Μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς.

Εν μέσω πανδημίας, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, φρόντισαν για τη συνέχιση της διεξαγωγής της διδασκαλίας με την καθιέρωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω έκτακτης ανάγκης. Είναι ευνόητο ότι οι καλά σχεδιασμένες διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες, που διεξάγονταν στην περίοδο προ κρίσης, διαφέρουν από τα εξ αποστάσεως μαθήματα σε περίοδο πανδημίας, η οποία διαταράσσει τη ζωή όλων των μελών των σχολικών και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να υπάρξει μια περίοδος προσαρμογής αυτών στις επικρατούσες συνθήκες, κατά την οποία οι απαιτήσεις του Υπουργείου Παιδείας θα πρέπει να περιοριστούν.

Αυτό που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι πάντα θα υπάρχει η πιθανότητα εμφάνισης φυσικών καταστροφών, όπως σεισμός, πυρκαγιά κ.α., και ότι θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα για επιμόρφωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού αυτών των ιδρυμάτων, ώστε να είναι σε θέση να παράσχουν ποιοτική εκπαίδευση κάτω από οιοσδήποτε συνθήκες. Για τη βέλτιστη προετοιμασία των ιδρυμάτων και του προσωπικού αυτών, είναι βασική η διενέργεια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου τους με το πέρας της κρίσης, διότι θα οδηγήσει στον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων τους, ώστε στο μέλλον να αξιοποιηθούν τα δυνατά σημεία τους αλλά και να καλυφθούν οι αδυναμίες τους (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

1.6. Μέσα επικοινωνίας

Μέσα επικοινωνίας αποτελούν οι κοινωνικοί οργανισμοί οι οποίοι συμβάλλουν στην οργάνωση της επικοινωνίας, «η γλώσσα», «το σώμα» και κ.α., και αποσκοπούν στην ενημέρωση, στην ψυχαγωγία, στη μάθηση, κ.α.. Ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διαβίβαση και η παραλαβή ενός μηνύματος, τη λειτουργία τους και την επικοινωνιακή «αμεσότητά» τους τα μέσα επικοινωνίας διαχωρίζονται σε (Baacke, 1994: 314-317, στο Κοντάκος, 2017: 43):

- I. «Οπτικά»
- II. «Ακουστικά»
- III. «Οπτικοακουστικά»
- IV. «Τυπογραφικά»
- V. «Ψηφιακά»

Όπως αναφέρει η Κούρτη (2014), η δημιουργία και χρήση των ψηφιακών μέσων, τα οποία είναι αποκύημα της σκέψης των ανθρώπων, στοχεύουν στην υποκατάσταση της λεκτικής και μη λεκτικής «δια ζώσης» επικοινωνίας (skype, messenger, GIF, emoji). Η τεχνολογία αναζητά και εφευρίσκει διαρκώς νέα ψηφιακά εργαλεία, επίσης, εξελίσσει τα ήδη υπάρχοντα, με στόχο την «αντίληψη και κατανόηση, κυρίως, της μη λεκτικής επικοινωνίας.

1.7. Μορφές επικοινωνίας

Ο Σταμάτης (2014) υποστηρίζει ότι η επικοινωνία διακρίνεται:

- I. Σε αυτήν του «περιεχομένου», που αφορά στις πληροφορίες, στις απόψεις, στις γνώσεις οι οποίες μεταδίδονται μεταξύ των επικοινωνούντων. Το περιεχόμενο εκφράζεται με τη χρήση της γλώσσας.
- II. Και στη «συναισθηματική» επικοινωνία, η οποία εκφράζεται μέσω της «αντίληψης» και της χρήσης της γλώσσας. Αυτές οι δύο έχουν σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης.

Άλλες μορφές της επικοινωνίας αποτελούν:

- I. Η τυπική και η άτυπη επικοινωνία:
 - a) Η τυπική επικοινωνία των συνομιλητών είναι προγραμματισμένη και υπόκειται σε συγκεκριμένους κανόνες (απαντάται κυρίως σε επαγγελματικούς χώρους).

b) Η άτυπη δεν ακολουθεί κάποιους κανόνες, καθώς δεν είναι προγραμματισμένη (στην περίπτωση που διεξάγεται σε επαγγελματικούς χώρους, διατρέχεται ο κίνδυνος μετάδοσης αναληθών πληροφοριών).

II. Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.

1.7.1. Λεκτική επικοινωνία

Οι διαδικασίες επικοινωνίας της ανθρώπινης κοινωνίας, όταν εξετάζονται λεπτομερώς, αποκαλύπτουν πολλές ισοδυναμίες με τις εξειδικεύσεις που βρίσκονται στις κοινωνίες των κατώτερων ζώων. Βασική μορφή της επικοινωνίας των ανθρώπων είναι η λεκτική, η οποία εξελίσσεται στο πέρασμα των χρόνων. Η γλώσσα, μέσω της οποίας πραγματοποιείται η λεκτική επικοινωνία δύο ή περισσότερων ατόμων, ανανεώνεται με την προσθήκη νέων λέξεων ή την απομάκρυνση παλαιών.

Προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της λεκτικής επικοινωνίας είναι η χρήση της γλώσσας και η κωδικοποίηση των ορισμών που θέλει να μεταδώσει με μήνυμα ο αποστολέας στον παραλήπτη, ο οποίος καλείται να το ερμηνεύσει, να το αποκωδικοποιήσει και να απαντήσει στον συνομιλητή του.

Όπως υποστηρίζεται από την Coulet (1998), ο προφορικός λόγος στην Ελλάδα εξελίχθηκε με την πάροδο του χρόνου από την ομηρική εποχή, στις συνελεύσεις που συγκαλούσαν οι αριστοκράτες και στις οποίες υπερίσχυε η τελευταία άποψη που άκουγαν τα μέλη της. Στις Ελληνικές πόλεις-κράτη η επικοινωνία με λειτουργία πολιτική, θρησκευτική και εμπορική, πραγματωνόταν:

- I. Στην αγορά: όπου συντελούνταν οι περισσότερες δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας (οι πολίτες δεν συναναστρέφονταν όποιον δεν προσερχόταν στην αγορά).
- II. Στα ιερά: τους χώρους όπου επικοινωνούσαν οι άνθρωποι μεταξύ τους αλλά και με τους θεούς.
- III. Στο θέατρο: όπου η επικοινωνία των ανθρώπων ήταν στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων που εκτυλίσσονταν.
- IV. Και τέλος, στο γυμναστήριο: το οποίο ήταν χώρος προσέλευσης μόνο των ανδρών, καθώς και διακίνησης νέων ιδεών. Από τον 5^ο π. χ. αιώνα έγινε πνευματικό κέντρο, στο οποίο συνέρρεαν άνθρωποι διαφορετικών κοινωνικών βαθμίδων.

Σε αυτούς τους χώρους αναδύθηκε η ρητορική, η οποία αφορά στην κωδικοποίηση κανόνων, ενώ παράλληλα αποτελεί και διδακτική μέθοδο.

1.7.1.α. Τύποι λεκτικής επικοινωνίας

Η Κατή (1992) υποστηρίζει ότι η λεκτική επικοινωνία, η οποία διακρίνεται σε δύο τύπους, στη γραπτή και στην προφορική, είναι πολύ μεγάλης αξίας, επειδή αντικατοπτρίζει την ανάπτυξη του ανθρώπου σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Παρατηρούνται κάποιες διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Από την μία πλευρά, στον προφορικό λόγο:

- I. Η ομιλία δεν έχει επιστημολογικό χαρακτήρα, με στόχο να επιλύσει ζητήματα με «επιστημολογικές μεθόδους», αλλά επικοινωνιακό, με στόχο να επιτευχθεί η προσέγγιση ομιλητή- συνομιλητών και ακροατών μέσω της κατανόησης του λόγου του ομιλητή από τους ακροατές. Η επίτευξη αυτού του στόχου πραγματώνεται με τη χρήση επιστημολογικών μεθόδων (Flusser, 2007).
- II. Ο/η ομιλητής/τρια οφείλει να ελέγχει ανά πάσα στιγμή το περιεχόμενο της ομιλίας του σε ό,τι αφορά στην έναρξη και στη συνέχειά της, ώστε να υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους και να μην παραλείψει κάτι.
- III. Επίσης, στον προφορικό λόγο είναι ευκολότερο για τον/την ακροατή/τρια να εκμαιεύσει τα κρυφά μηνύματα του ομιλητή, κάτι που θα μπορούσε να γίνει με την ανάλυση των παραγλωσσικών και των μη λεκτικών στοιχείων τα οποία συνοδεύουν τον λόγο.

Από την άλλη πλευρά στον γραπτό λόγο:

- I. Ο/η συγγραφέας έχει στη διάθεσή του/της πολύ περισσότερο χρόνο για να κάνει έλεγχο και διορθώσεις στο κείμενό του/της και να το παρουσιάσει στην τελική του μορφή (Cook, 1989).
- II. Ο/η αναγνώστης/στρια, πολλές φορές, αδυνατεί να κατανοήσει κάποιες σκέψεις του/της συγγραφέως, διότι απουσιάζουν τα στοιχεία τα οποία απεικονίζουν τα συναισθήματά του και την ειλικρίνεια των λεγόμενων του/της, όπως για παράδειγμα είναι η στάση του σώματος και οι εκφράσεις του/της κ.α..

1.7.2. Μη λεκτική επικοινωνία

Η θεμελιώδης μορφή επικοινωνίας είναι η μη λεκτική, η οποία προϋπήρχε της λεκτικής Κούρτη (2007), Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2012), και έχει εξελιχθεί με το πέρασμα των αιώνων,

με στόχο την προσαρμογή της στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο (Σταμάτης, 2005).

Η μη λεκτική επικοινωνία υπολογίστηκε ότι καλύπτει, κατά ελάχιστο, το 70% της συνολικής ανθρώπινης επικοινωνίας (Miller, 2000).

Στην Ελλάδα, η έρευνα για τη μη λεκτική επικοινωνία όχι μόνο ξεκίνησε αργότερα από ότι σε άλλες χώρες της Δύσης, αλλά έγινε και σε πολύ μικρότερη έκταση, συγκεκριμένα από το 1990. Επίσης, άρχισε η δημιουργία κειμένων στην Ελληνική γλώσσα σε μη λεκτική στο λυκόφως της δεκαετίας του 90 (Stamatis, 2018).

Η μη λεκτική επικοινωνία, στο πλαίσιο που παρουσιάζεται εδώ, είναι μια τέχνη. Η διδασκαλία μέσω των τεχνών είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη και βελτίωση της ορθογραφίας και της ανάγνωσης για μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, η χρήση μη λεκτικών επικοινωνιακών τεχνικών από τους/τις εκπαιδευτικούς αυξάνουν την παρακίνησή και βελτιώνουν τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών/τριών (Bourris-Meyer, 1969).

Ο Βρεττός (2003) αναφέρει ότι η μη λεκτική επικοινωνία αφορά στην ανάδυση και μετάδοση της έκφρασης των αντιλήψεων, απόψεων, συναισθημάτων, των διαθέσεων των ανθρώπων.

Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν οι άνθρωποι, εξαίρεση αποτελεί η λεκτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και οι μορφασμοί του προσώπου, η απτική επικοινωνία, η εξωτερική εμφάνιση, η ένταση, η έκταση, το ύψος της φωνής, οι διακοπές στο λόγο κ.α. (Kendon, 2000; Marten, 2006). Η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2012) αναφέρει ότι θεμελιώδη χαρακτηριστικά της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελούν: η μη λανθασμένη κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών ενδείξεων, καθώς και η υλοποίηση κανόνων οι οποίοι αφορούν στο τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ένα άτομο.

Οι άνθρωποι έχουν πολλούς αισθητήριους μηχανισμούς, οι οποίοι παίζουν ζωτικής σημασίας ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία. Αναμφισβήτητα, μιλούν και ακούν, όμως, κινούνται, αγγίζουν και αισθάνονται. Ως επικοινωνιακοί φορείς έχουν μια πολυδιάστατη ικανότητα. Είναι γνωστό ότι οι περισσότεροι άνθρωποι ξοδεύουν πολύ χρόνο στοχεύοντας να πείσουν τους άλλους, να γίνουν αρεστοί ή αγαπητοί από αυτούς, να τους ελέγξουν και να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους. Άσχετα από τον στόχο τους, η λειτουργία των μη λεκτικών

καναλιών επικοινωνίας συχνά συμβάλλει στην επίτευξη αυτών των στόχων. Οι ομιλητές, προκειμένου να πείσουν τους συνομιλητές ή τους ακροατές τους, θα πρέπει να είναι τίμιοι, ειλικρινείς και αξιόπιστοι (Eaves and Leathers, 2018).

Διαπιστώνεται ότι και οι δύο μορφές επικοινωνίας είναι εξίσου σημαντικές στις καθημερινές διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, διότι αλληλοσυμπληρώνονται. Η λεκτική δεν θα είχε το ίδιο νόημα δίχως την υποστήριξή της από τη μη λεκτική με τις εκφράσεις και κινήσεις. Η ταυτόχρονη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των ανθρώπων καθιστούν αποτελεσματικότερη την μεταξύ τους επικοινωνία. Επίσης, ο βαθμός της οικειότητας μεταξύ των ανθρώπων καθορίζει το πόσο αυθόρμητη θα είναι η μη λεκτική τους συμπεριφορά.

Η μη λεκτική είναι η συχνότερη μορφή επικοινωνίας, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως, άλλοτε συμπληρώνει και υποστηρίζει τη λεκτική επικοινωνία και άλλοτε την υποκαθιστά (Argyle, 1972 στο Γιάννου, 2012-13: 59).

Λαμβάνοντας υπόψη τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, και κατά συνέπεια και των σχολικών μονάδων, και έχοντας ως στόχο τη διευκόλυνση της μη λεκτικής επικοινωνίας ανθρώπων με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, παρατηρείται ότι είναι απαραίτητο να καλλιεργείται η ικανότητα των ανθρώπων να ρυθμίζουν, να διαχειρίζονται, να τροποποιούν και να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους. Αποδεικνύεται ότι ο αυτός ο μηχανισμός συντελεί στην ομαλή διαπολιτισμική προσαρμογή, μέσω της ορθής κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και των μη λεκτικών σημάτων των επικοινωνούντων (Mayer et al., 2003).

Η μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται απαραίτητη συνιστώσα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και φέρνει κοντά τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Κάθε πολιτισμός έχει ένα σύνολο προτύπων, σχετικά με την καταλληλότητα των διαφορετικών τύπων γλώσσας του σώματος και παραγλωσσικών παραγόντων. Ωστόσο, η μη λεκτική επικοινωνία συχνά παραβλέπεται σε προγράμματα διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας. Είναι αναγκαίο η μη λεκτική επικοινωνία να χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία, καθώς είναι μία από τις προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Shi & Fan, 2010).

Από έρευνες που έγιναν ανακαλύφθηκε ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί σημαντική αιτία για την εμφάνιση δυσκολιών στη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των Κινέζων

μαθητών και εκείνων από άλλες χώρες. Η πραγματοποίηση πολλών μελετών, όσον αφορά στην ικανότητα των Κινέζων μαθητών στη διαπολιτισμική επικοινωνία σε πολλά πλαίσια, όπως οι ακαδημαϊκές εργασίες και η καθημερινή αλληλεπίδραση με μαθητές από άλλους πολιτισμούς, φανέρωσε ότι πολλές από τις προκλήσεις στη διαπολιτισμική επικοινωνία που αντιμετωπίζουν οι Κινέζοι μαθητές εντοπίζονται στη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς η τρέχουσα γλωσσική τους εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει και τα δύο: γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Xiao & Petraki, 2007).

Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί «να παρομοιαστεί με γρίφο ή δυσνόητο κείμενο», το οποίο για να ερμηνευτεί είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν ειδικές μέθοδοι (Freud, 1905 στο Κούρτη, 2007: 20).

Εστιασμένη, ελεγχόμενη, ασφαλής, ενθαρρυντική και ενδυναμωτική, πρακτική, εργαστηριακή εμπειρία μπορεί να διαδραματίσει εξέχοντα ρόλο σε προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση των μη λεκτικών δεξιοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, όπως μάλιστα επιβεβαιώνουν και τα συμπεράσματα από μελέτες σχετικών ερευνών στις ΗΠΑ, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Γερμανία (Rosenthal, et al. 1979; Joyce and Showers; Klinzling, Aloisio, 2004 & Klinzling, Aloisio, 2014).

1.7.2.α.Κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας και οι λειτουργίες τους

Κανάλια επικοινωνίας θεωρούνται το φυσικό μέσο μεταβίβασης των μηνυμάτων. Οι Eaves and Leathers (2018: 12-16); Κούρτη (2007: 19) υποστηρίζουν ότι η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τρία κύρια συστήματα αλληλεπίδρασης:

- I. «Το οπτικό επικοινωνιακό σύστημα».
- II. «Το ακουστικό σύστημα επικοινωνίας».
- III. «Και το αόρατο επικοινωνιακό σύστημα».
- IV. «Η επικοινωνία μέσω της κίνησης».

Το σύστημα οπτικής επικοινωνίας είναι το πιο σημαντικό μη λεκτικό σύστημα επικοινωνίας, για τουλάχιστον έναν λόγο:

- I. Το οπτικό σύστημα επικοινωνίας, το οποίο είναι η κύρια πηγή μη λεκτικού νοήματος.
- II. Το ακουστικό σύστημα επικοινωνίας περιέχει τα φωνητικά στοιχεία, τα οποία εξυπηρετούν τρεις σημαντικές επικοινωνιακές λειτουργίες: τη συναισθηματική λειτουργία, τη λειτουργία διαχείρισης της εντύπωσης και τη ρυθμιστική λειτουργία.

- III. Το αόρατο επικοινωνιακό σύστημα είναι διαφορετικό από το οπτικό και το ακουστικό σύστημα επικοινωνίας. Το σύστημα της όσφρησης είναι μη οπτικό, αν και ο Burgoon (1985) παρατήρησε ότι δεν πληροί τα κριτήρια ενός συστήματος κωδικοποίησης σημάτων, καθώς τα σήματα δεν είναι εκούσια κωδικοποιημένα από τον άνθρωπο, εν τούτοις, οι οσφρητικοί κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας αξίζουν την προσοχή των ερευνητών. Τα αρώματα και οι μυρωδιές είναι ισχυρές δυνάμεις που μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της επιτυχούς επικοινωνίας.
- IV. Η επικοινωνία μέσω της κίνησης διακρίνεται στα δικά της υποσυστήματα: την έκφραση του προσώπου, την κίνηση των ματιών, τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος. Η επικοινωνία μέσω της εγγύτητας καθορίζεται από τη χρήση του χώρου, της απόστασης, του πεδίου και του σκοπού της επικοινωνίας.

Η μη λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω καναλιών. Τα συγκεκριμένα κανάλια διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς:

- I. Την ταχύτητα με την οποία μπορούν να μεταφέρουν σήματα.
- II. Τη δυνατότητα του καναλιού να διαχωρίζει τα δικά του σήματα από αυτά των άλλων καναλιών.
- III. Με πόση ακρίβεια μεταδίδονται οι έννοιες μέσω του καναλιού.
- IV. Την αποτελεσματικότητα με την οποία μεταδίδονται συναισθηματικές πληροφορίες, μέσω του καναλιού.
- V. Την αποτελεσματικότητα με την οποία το κανάλι μεταδίδει πραγματικές πληροφορίες.

Αν και η απτική επικοινωνία εξυπηρετεί σημαντικές λειτουργίες, εν τούτοις, η συγκεκριμένη επικοινωνία συνιστά χρονοβόρα διαδικασία.. Επί πλέον, αγγίζει κανείς άτομα τα οποία του είναι πολύ οικεία (Eaves and Leathers, 2018).

1.7.2.β.Λειτουργίες του μη λεκτικού συστήματος επικοινωνίας

Παρά τη σημαντικότητα της χρήσης της, πρέπει να αναγνωριστεί ότι η μη λεκτική επικοινωνία σπάνια υφίσταται απουσία της λεκτικής επικοινωνίας. Το λεκτικό σύστημα επικοινωνίας, συνήθως, αλληλεπιδρά με το μη λεκτικό, με στόχο να προσδιορίσουν τον τύπο και την ένταση του νοήματος που μεταβιβάζεται. Υπάρχουν πολλές καταστάσεις στις οποίες τα μη λεκτικά σύστημα επικοινωνίας εκτελούν σημαντικές λειτουργίες αναλαμβάνοντας κεντρικό ρόλο, σε αντίθεση με το λεκτικό σύστημα επικοινωνίας, το οποίο αναλαμβάνει τον δευτερεύοντα.

Τα μη λεκτικά στοιχεία μπορούν, μεταξύ άλλων, να χρησιμοποιηθούν για την εξυπηρέτηση έξι κύριων λειτουργιών επικοινωνίας (Eaves and Leathers, 2018):

- I. Παροχή πληροφοριών.
- II. Ρύθμιση της αλληλεπίδρασης.
- III. Έκφραση συναισθημάτων.
- IV. Επιτρέπουν τη μετα-επικοινωνία, η οποία είναι ιδιαίτερα διακριτή. Στην ουσία, τα μετα-μηνύματα, με τη μορφή μη λεκτικών ενδείξεων, συμβάλλουν στην αξιολόγηση της πρόθεσης και των κινήτρων του αποστολέα των μηνυμάτων και στον προσδιορισμό της ακριβούς έννοιας των λεκτικών μηνυμάτων. Σύμφωνα με την εννοιολόγηση του όρου, «μετα-επικοινωνία» είναι η χρήση των μη λεκτικών μηνυμάτων, η οποία στοχεύει στη συμπλήρωση, επέκταση λεκτικών ή άλλων μη λεκτικών μηνυμάτων (Burgoon, 1980 στο Eaves and Leathers, 2018).
- V. Έλεγχο των κοινωνικών καταστάσεων.
- VI. Διαμόρφωση και διαχείριση εντυπώσεων.

Η σημαντικότερη λειτουργία, από τις παραπάνω, είναι αυτή της διαμόρφωσης και της διαχείρισης των εντυπώσεων τις οποίες δημιουργεί ο επικοινωνών, από την άποψη της συνάφειάς της με μια ευρεία ποικιλία από κοινωνικά σημαντικά επικοινωνιακά πλαίσια στον πραγματικό κόσμο (Eaves and Leathers, 2018). Άλλη βασική λειτουργία των μη λεκτικών ενδείξεων, τόσο για τον πομπό-κωδικοποιητή όσο και για τον δέκτη-αποκωδικοποιητή τους, είναι η ενημερωτική. Επίσης, βοηθά στη διάκριση του ουσιαστικού από τον ανούσιο λόγο, όπως και στη διαπίστωση εάν έχει επέλθει ομοφωνία ή όχι των ακροατών (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012). Τα μη λεκτικά στοιχεία αποτελούν πλούσια πηγή πληροφόρησης, διότι οι μεταδότες τους έχουν άγνοια των μη λεκτικών μηνυμάτων τα οποία εκπέμπουν.

Μερικές φορές, η χρήση της μη λεκτικής και της λεκτικής επικοινωνίας έχει ως στόχο άλλοτε να αποπροσανατολίσει και άλλοτε να εξαπατήσει τον/τους συνομιλητές αλλά και τον/τους ακροατή/ές. Σε μια ανασκόπηση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, οι Zuckerman, DePaulo and Rosenthal (1981) παρατήρησαν ότι οι Αμερικανοί διαθέτουν κάποια γνώση των μη λεκτικών ενδείξεων, με τη χρήση των οποίων ανιχνεύουν την εξαπάτηση. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών αποκαλύπτουν ότι πολυάριθμες κινήσεις του σώματος (χειρονομίες, αγκαλιές, στάση του σώματος, μετατοπίσεις, κεφάλι, πόδια και κινήσεις των ποδιών) και παραγλωσσικά στοιχεία (καθυστέρηση απόκρισης, μήκος απόκρισης, ρυθμός ομιλίας, λάθη ομιλίας, δισταγμοί και βήματα) αναμενόταν να αυξηθούν

κατά τη διάρκεια της εξαπάτησης. Η μείωση της επαφής με τα μάτια και η αύξηση του χαμόγελου συσχετίστηκαν, επίσης, με την εξαπάτηση.

1.7.2.γ. Παράμετροι που συντελούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας

Τα άτομα μπορούν να αντιληφθούν με ακρίβεια μια ποικιλία κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως την προσωπικότητα και τις συναισθηματικές καταστάσεις, από μη λεκτικά στοιχεία. Η σύνθετη σχέση μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας επηρεάζει τη σκέψη και τις γλωσσικές διαδικασίες ενός αποστολέα και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγείται ένας παραλήπτης. Τα μη λεκτικά και λεκτικά κανάλια πρέπει συχνά να συνεκτιμούνται, για να γίνουν κατανοητές οι μεταφερόμενες έννοιες. Η μη λεκτική επικοινωνία πρέπει να ερμηνεύεται υπό το φως της συνυπάρχουσας λεκτικής επικοινωνίας, των περιστασιακών και των κοινωνικών παραγόντων (όπως τα παρευρισκόμενα άτομα και η τοποθεσία όπου λαμβάνει χώρα), τα οποία θα επηρεάσουν το νόημά της. Τόσο η κωδικοποιημένη μη λεκτική επικοινωνία όσο και το IPA (η ακριβής αντίληψη και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του αποστολέα από τον παραλήπτη: Interpersonal Accuracy) συσχετίζονται με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις κοινωνικές και άλλες δεξιότητες του αποστολέα και του παραλήπτη, αντίστοιχα (Hall, Terrence and Murphy, 2019).

Σύμφωνα με τους Hartley & Karinc (2011), η κατανόηση της πρόθεσης ενός ατόμου το οποίο επικοινωνεί με άλλα άτομα απαιτεί τη συνειδητοποίηση από τον/τους συνομιλητή/ές του τρόπου με τον οποίον επικοινωνεί αυτό το άτομο. Οι ίδιοι αναφέρουν παραμέτρους οι οποίες συντελούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής, κυρίως, συμπεριφοράς των επικοινωνούντων, οι οποίες είναι οι εξής:

- I. «*Η γενετική προδιάθεση*», καθώς έρευνες φανέρωσαν ότι οι άνθρωποι έχουν προδιάθεση προς συγκεκριμένους τρόπους έκφρασης.
- II. «*Η ανατροφή των ανθρώπων*»: είναι χαρακτηριστική η τάση των ανθρώπων να αντιγράφουν τις εκφράσεις εκείνων οι οποίοι είναι πρότυπα για αυτούς. Αυτά τα πρότυπα συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ανάπτυξής μας σε πέντε επίπεδα, τα οποία ορίζουν το επικοινωνιακό μας στυλ:
 - a) Η «*αυτοσυναίσθηση*»: αφορά στην εστίαση στην ένταση με την οποία βιώνουν οι άνθρωποι τα συναισθήματά τους. Παρατηρήθηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η

αυτοσυναίσθηση των ανθρώπων τόσο πιο ελικρινείς είναι οι πληροφορίες που αποστέλλουν.

- b) *«Εκλεπτυσμός»*: ο οποίος αφορά στη συνειδητοποίηση των ανθρώπων που κατατάσσονται σύμφωνα με την κοινωνική κλίμακα, καθώς και στο ότι ο τρόπος με τον οποίον εκφράζονται, όταν επικοινωνούν, πρέπει να συνάδει με τη θέση τους στην κοινωνία.
- c) *«Προσωπικό στυλ»*: αυτό το στυλ σχηματίζεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης από την παιδική, εφηβική και νεανική ηλικία, μέσω της ισχυροποίησης συγκεκριμένων συμπεριφορών από τους σημαντικούς άλλους (οικογένεια συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, κ.α.).
- d) *«Επίγνωση των καταστάσεων»*: αφορά στη συνειδητοποίηση από τους ανθρώπους των διαφορετικών καταστάσεων, στηριζόμενοι στην ερμηνεία που δίνουν στα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον, όπως και στην ευκολία τους να μεταβαίνουν από τη μια κατάσταση στην άλλη. Ο Goman (2011: 29) αναφέρει ότι, για να κατανοήσει κάποιος άνθρωπος τη συμπεριφορά άλλου, οφείλει να λάβει υπόψη του τις συνθήκες ή το πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα.
- e) *«Αίσθηση των δικαιωμάτων των άλλων και του ενδεδειγμένου (τι αρμόζει) σε κάθε περίπτωση»*: αφορά στη γνώση και αναγνώριση των δικαιωμάτων των άλλων, η οποία αποκτάται μέσω της συναναστροφής με συνανθρώπους του ευρύτερου και όχι του οικείου κοινωνικού περιβάλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ- ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ– ΜΑΘΗΣΗ

2.1.Διδακτική

Ο όρος «*εκπαίδευση*» αναφέρεται στο αντικείμενο που αφορά τη μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης (Jarvis, 2005).

Ο όρος «*διδακτική*» σχετίζεται με έννοιες, όπως διδακτική ύλη, διδακτικά μέσα και εργαλεία, διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές προγραμματισμού και υλοποίησης της διδασκαλίας και εμφανίζεται ως τμήμα των επιστημών της αγωγής από το 3000 π.χ. (Ματσαγγούρας, Η. Γ. 1998).

Τη δεύτερη χιλιετία π.χ. δημιουργήθηκαν τα πρώτα σχολεία, όπου διεξαγόταν η διδασκαλία από τους διδάσκοντες. Απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην κοινωνία και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Γκότοβος, 1986).

Κατά την Ελληνορωμαϊκή περίοδο προστίθενται στα μαθήματα τα μαθηματικά και τα φιλολογικά, εκτός από τη γυμναστική και τη μουσική (Ματρου, 1961). Η διδακτική μέθοδος που ξεχωρίζει αυτήν την εποχή είναι «*η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη*», με την εφαρμογή της οποίας ο μαθητής οδηγούνταν, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων και τη χρήση της λογικής επιχειρηματολογίας, στη γενίκευση, στη θεωρία, στη γνώση (Ματσαγγούρας, 1998).

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, από τη μια πλευρά, η κατώτερη εκπαίδευση αποβλέπει στη διάπλαση ενάρετου χαρακτήρα κατά τα χριστιανικά πρότυπα και, από την άλλη πλευρά, η ανώτερη εκπαίδευση στόχευε στη διατήρηση/διάσωση της ελληνοκλασσικής παιδείας (Ματσαγγούρας, 1998).

Η περίοδος της Αναγέννησης, λόγω της επικράτησης διαφορετικών αντιλήψεων σχετικά με τον κόσμο, συνέβαλε στην εγκαθίδρυση της πρωτοεπιστημονικής διδακτικής, η οποία διακρίνεται για τον μαθητοκεντρικό της χαρακτήρα και τη χρήση καινοτόμων επιστημονικών μεθόδων, διδακτέας ύλης και μέσων διδασκαλίας. Εκπρόσωποι αυτής της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας υπήρξαν: ο Έρασμος, ο οποίος συστήνει την επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας και την προσαρμογή της διδασκαλίας στη επίπεδο βιολογικής και νοητικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Επίσης, οι Rabelais και Montaigne, που είναι αντίθετοι με την επιβολή της

αποστήθισης του μαθήματος και υπέρμαχοι της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 1998).

Ο Κομένιος, πατέρας του τομέα της παιδαγωγικής, είναι εκείνος που σηματοδοτεί την έναρξη της πρωτοεπιστημονικής περιόδου της «διδασκτικής». Ο ίδιος έκανε πρόταση για τη δημιουργία ενός «ενιαίου» σχολείου, στο οποίο θα μπορούσαν να προσέρχονται μαθητές/τριες όλων των κοινωνικών τάξεων και των δύο φύλων Magna Didactica, (Κεφ. 29, § 2) (Ματσαγγούρας, 1998).

Με την επέλαση του Διαφωτισμού, τον 18^ο αιώνα, παρουσιάζεται το πρώτο παιδαγωγικό σύστημα από τον Rousseau, το οποίο εστιάζει στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών με φυσικό τρόπο και είναι προσαρμοσμένο στη «φύση» του παιδιού, την οποία ξεχωρίζει από αυτήν του ενήλικα. Έχοντας ως εφιαλτήριο τις ιδέες του Rousseau, ο Pestalozzi (1746-1827) εφάρμοσε τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με τις αρχές της «αυτενέργειας» και της «εποπτείας», σύμφωνα με τις οποίες το παιδί προσπαθεί να οδηγηθεί στη γνώση μέσω της ανάλυσης των εμπειριών του. Επίσης, τόνισε την αναγκαιότητα του σεβασμού της «ατομικότητας» και της «αξιοπρέπειας» του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς. Και τέλος, επεσήμανε την αναγκαιότητα ότι ο/η εκπαιδευτικός, πριν την έναρξη της διδασκαλίας, είναι βασικό να έχει ως σημείο αναφοράς τρία στοιχεία: «κεφάλι, καρδιά και χέρι». Επιπλέον, ότι δεν είναι ο μοναδικός του/της στόχος να μεταδώσει μόνο γνώσεις στους/στις μαθητές/τριες αλλά και τις αξίες και νόρμες της κοινωνίας, καθώς επίσης να ενθαρρύνει/ ενισχύσει την καλλιέργεια των πρακτικών δεξιοτήτων. Αυτά τα στοιχεία αντιστοιχούν στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Ματσαγγούρας, 1998, Παπά, 2010).

Προς το τέλος της πρωτοεπιστημονικής περιόδου, αξιοσημείωτη είναι η συμβολή του Έρβατρου στην εξέλιξη της «διδασκτικής» με την ολοκλήρωση του επιστημονικά σχεδιασμένου «διδασκτικού» συστήματός του. Η διδασκαλία αποτελείται από πέντε τμήματα: «την προπαρασκευή, την προσφορά, τη σύγκριση, τη σύλληψη και την άσκηση». Κατά τον ίδιο, η διδασκαλία αποσκοπεί στην επέκταση του «κύκλου παραστάσεων» που αποτελούν τα προϋπάρχοντα μαθησιακά βιώματα του ατόμου και διακρίνονται σε κατηγορίες στις οποίες ενσωματώνονται οι νέες παραστάσεις. Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας επιλέγεται από το σχολείο. Θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι η γαλούχηση του ατόμου με ηθικές αρχές οι οποίες θα καθοδηγούν τη σκέψη και τις πράξεις του (Ματσαγγούρας, 1998: 66, 68, 69).

Έπειτα, δημιουργείται το νέο σχολείο, που έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, καθώς:

- I. Κύριος στόχος του είναι να καλύψει τις ψυχικές ανάγκες των παιδιών και να αξιοποιήσει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους.
- II. Αποσκοπεί στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Ξωχέλης, 1986; Reble: 1990).

Το νέο σχολείο εκπροσωπείται επάξια από τον Dewey, ο οποίος είχε την άποψη ότι η κοινωνική ανάπτυξη μπορεί να επέλθει δια του εκδημοκρατισμού της. Επίσης, ήταν υποστηρικτής της αυτόνομης δράσης των παιδιών και της βιωματικής μάθησης δια μέσου της δοκιμής και πλάνης (Ματσαγγούρας, 1998).

Ακολουθεί η επιστημονική περίοδος της παιδαγωγικής διδακτικής, η οποία κυριάρχησε τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα στην Ευρώπη, και κατά την οποία επικρατούν δύο σχολές. Πρώτη είναι η «φιλοσοφική παιδαγωγική», σύμφωνα με την οποία η φιλοσοφική σκέψη δύναται να ερμηνεύσει τα γεγονότα με τη λογική και όχι βάσει των ατομικών βιωμάτων στην προσπάθεια. Οι θεωρίες που πρότεινε η συγκεκριμένη παιδαγωγική είχαν καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι δεν προκύπτει κάποια λογική πρόταση από αυτές για την επίλυση βασικών προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, ένα μειονέκτημα αυτής της φιλοσοφικής παιδαγωγικής αποτελεί η κατάτμησή της σε αρκετές σχολές και η πληθώρα διαφορετικών θεωριών που προτείνονται από αυτές για τη διαχείριση παιδαγωγικών ζητημάτων.

Οι προαναφερθέντες λόγοι οδήγησαν στη δημιουργία της «εμπειρικής παιδαγωγικής» σχολής, η οποία αντιτίθεται στη «φιλοσοφική παιδαγωγική» και διαχωρίζεται σε δύο αντίπαλες κατευθύνσεις: τη «θετικιστική» σχολή, η οποία εκπροσωπείται από την «πειραματική παιδαγωγική», και την «αντιθετικιστική» σχολή, η οποία διαχωρίζεται στην «ερμηνευτική» και στην «κριτική παιδαγωγική». Αυτές έχουν κοινή άποψη, σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης και επίλυσης των προβλημάτων, ότι η προσέγγιση και η επίλυση των προβλημάτων στην εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται στη βάση της εμπειρικής πραγματικότητας. Η διαφορά τους έγκειται στον τρόπο προσέγγισης των κοινωνικών επιστημών. Οι θετικιστές χρησιμοποιούν μεθόδους των φυσικών επιστημών για την ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων, ενώ οι αντιθετικιστές, που δέχονταν επιρροή από τη θεωρία της «φιλοσοφικής παιδαγωγικής», κάνουν διάκριση μεταξύ κοινωνικών και φυσικών φαινομένων και επιλέγουν μεθόδους που είναι κατάλληλες για την παρατήρηση των δεύτερων (Ματσαγγούρας, 1998: 75-76; Cohen, & Manion, 1994: 6).

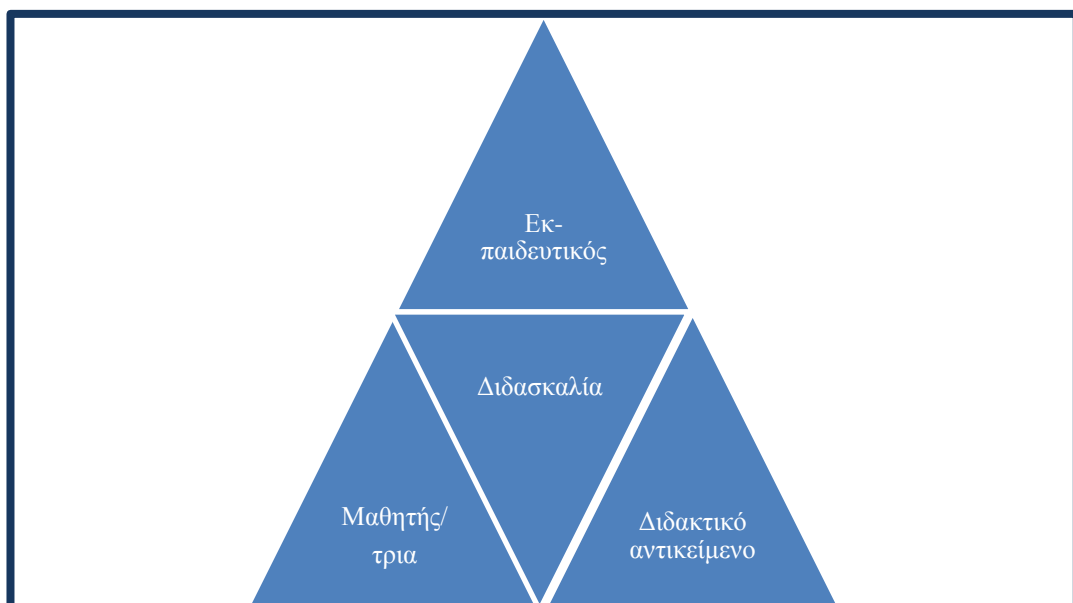
2.2.Διδασκαλία

2.2.1. Ο ορισμός της διδασκαλίας

Ως τεχνικός όρος η «διδασκαλία» απαντάται για πρώτη φορά σε ωδή του Πινδάρου (Π. 4.102) (Ματσαγγούρας, 1998).

- I. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που εμπλέκει την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών του/της μαθητή/τριας και αναγνωρίζει το δικαίωμα του/της να σκέφτεται και να δρα αυτόνομα (Robertson, 1987).
- II. Διδασκαλία είναι η διενέργεια μετάδοσης της προγραμματισμένης, σχεδιασμένης σε διδακτικά αντικείμενα και διδακτέα ύλη θεωρητικής και πρακτικής γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/τριες (Bertrand, 1994).
- III. *Στόχος ενός μαθήματος είναι η προδιατυπωμένη, σαφής και περιεκτική δήλωση για τη συμπεριφορά που αναμένεται να έχει ο/η μαθητής/τρια στο τέλος του μαθήματος, ως αποτέλεσμα της επενέργειας της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος* (Παπανδρέου, 2001: 123).

Η διδασκαλία λαμβάνει χώρα, εφόσον υπάρχουν οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διενέργειά της: α. ο εκπαιδευτικός, β. περιεχόμενο του αντικειμένου διδασκαλίας, γ. ο/η μαθητής/τρια και δ. το καθορισμένο πλαίσιο επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας (Posner, 1985).



Διάγραμμα 3. Το πλαίσιο διδασκαλίας του Posner (Posner, 1985)

Η διδασκαλία συμπεριλαμβάνει τα εξής στάδια: τον προγραμματισμό και σχεδιασμό των στόχων του μαθήματος βάσει της διδακτέας ύλης του αναλυτικού προγράμματος, την

υλοποίηση του σχεδίου με τη χρήση διδακτικών μέσων, εργαλείων, στρατηγικών, μεθόδων και στυλ και την αποτίμηση/ αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Διεξάγεται μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες, και προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Η διαδικασία της διδασκαλίας ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση, την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ατομικό επίπεδο και επίπεδο τάξης βάσει των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί (Ματσαγγούρας, 1998).

Η διδασκαλία δύναται να περιλαμβάνει κάθε φορά και διαφορετική δραστηριότητα ή αντικείμενο, για παράδειγμα η διδασκαλία της οδήγησης οχήματος ή της επίλυσης ενός προβλήματος. Η διδασκαλία εμπεριέχει το στοιχείο της καθοδήγησης, καθώς ο/η εκπαιδευτικός μεταδίδει γνώσεις, πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες του. Η εκπαίδευση και η διδασκαλία, αναμφισβήτητα, συνδέονται με τη σκόπιμη μάθηση. Αν και η διδασκαλία δεν συνεπάγεται απαραίτητα τη μάθηση, εν τούτοις, δεν υπάρχει διδασκαλία χωρίς την πρόθεση να επιτευχθεί μάθηση, αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Hirst, 2006).

Η διδασκαλία μπορεί να ληφθεί υπόψη ως διττή δραστηριότητα. Από τη μια, υπάρχει η επικοινωνία των πληροφοριών (η οποία μπορεί να ονομαστεί καθοδήγηση) και από την άλλη, η επικοινωνία «κρίση» (η οποία μπορεί να ονομαστεί μετάδοση). Η μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως η διπλή δραστηριότητα απόκτησης πληροφοριών και ανάπτυξης της «κριτικής σκέψης». Ο/η εκπαιδευτικός, ως καθοδηγητής, είναι αυτός που μεταδίδει με πρόθεση πληροφορίες (γνώσεις) στους/στις μαθητές/τριες και αποφασίζει το είδος των πληροφοριών που θα διαβιβαστούν στους/στις μαθητές/τριες του, πώς θα τροποποιήσει τις πληροφορίες που θα μεταδώσει σε αυτούς/ές, ώστε να είναι κατανοητές και να τις μάθουν εύκολα (Oakeshott, 2010).

Ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί σκόπιμα να ξεκινήσει τη μαθησιακή διαδικασία, εφιστώντας την προσοχή, τονίζοντας ή εξηγώντας κάποιο χαρακτηριστικό του αντικειμένου μάθησης, για να διασφαλίσει ότι η εμπειρία των μαθητών/τριών θα δομηθεί με τον σωστό τρόπο. Ο/η εκπαιδευτικός προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, στην κατανόηση του μαθήματος και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Είναι σημαντικό οι γνώσεις που παρέχονται από τον/την εκπαιδευτικό και τα βιβλία να προσαρμόζονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Εν κατακλείδι, ο τυπικός όρος για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες κατανοούν αρχές/θεωρίες είναι η «διδασκαλία». Η λέξη διδασκαλία, σε αντίθεση με την εξάσκηση ή την καθοδήγηση,

πέρα από το περιεχόμενο δίνει έμφαση και στην κατανόηση του μαθήματος (Peters, 2010; Moreno & Mayer, 2000a).

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η προσοχή είναι σημαντική για την επιλογή των οπτικών πληροφοριών. Η τεχνολογική εξέλιξη παρέχει σε ερευνητές εργαλεία για τη μελέτη της οπτικής προσοχής, η χρήση των οποίων συμβάλλει στην αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο η προσοχή επηρεάζει τη μνήμη και την αντιληπτική συνειδητοποίηση (Chun & Wolfe, 2000).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η αύξηση παροχής συμπληρωματικών ακουστικών ερεθισμάτων (χρήση πολυμέσων) κατά τη διδασκαλία, εφόσον αυτά σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος, συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών/τριών (Moreno & Mayer, 2000b).

Στο πλαίσιο της ανησυχίας για την παροχή ελλιπούς και άνισης εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ανάγκη δημιουργίας ενός συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης που θα προετοιμάζει κατάλληλα τους/τις εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία, ως επίπονη και υπεύθυνη εργασία, δεν μπορεί να στηριχτεί στον αυτοσχεδιασμό και στην ατομική εμπειρία των εκπαιδευτικών, αλλά στον επιστημονικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό και προγραμματισμό και στη συστηματική εκπαίδευση τους, ώστε να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας για παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να υπάρχει μέριμνα από τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης για την οικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος με τρόπο που να διασφαλίζει αξιόπιστη επαγγελματική κατάρτιση ικανών εκπαιδευτικών (Ball & Borzani, 2009).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων αρχών για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κρίνουν αποτελεσματική την ηγεσία που τηρεί τις παρακάτω αρχές:

- I. Αναγνωρίζει τις δυσκολίες ανάπτυξης και αλλαγής, συμπεριλαμβανομένης της αντίστασης του/της εκπαιδευτικού, όπως και τη δυσκολία αλλαγής ρόλων, διότι η αλλαγή είναι ένα ταξίδι μάθησης και ανάληψης ρίσκου.
- II. Επιδεικνύει σεβασμό στις γνώσεις και στις ικανότητες του/της εκπαιδευτικού (Little, 1993).

- III. Υποβάλλει προτάσεις, παρέχει ανατροφοδότηση, και ζητά την άποψη του/της εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη.
- IV. Αναπτύσσει συνεργατικές, μη απειλητικές, σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, διαφάνεια. Επίσης, αναγνωρίζει το δικαίωμα του/της εκπαιδευτικού να κάνει λάθη, τα οποία δεν θα επικρίνει.
- V. Υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων καθοδήγησης και ανταλλαγής απόψεων, ιδεών, πληροφοριών, γνώσεων, μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- VI. Προωθεί την ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας, τη συνεργασία, την καινοτομία, τη συνεχή ανάπτυξη, την εμπιστοσύνη ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στους/στις μαθητές/τριες, καθώς επίσης, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού (Blase & Blase, 1999).

2.2.2.Είδη της διδασκαλίας

Τα είδη διδασκαλίας αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η μετάδοση των πληροφοριών, του διδακτικού περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/τριες.

Στα είδη διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονται:

Η «*δογματική*» διδασκαλία, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός έχει απόλυτη εξουσία στους/στις μαθητές/τριες, καθώς θεωρείται άριστος/η γνώστης/στρια του διδακτικού αντικείμενου, του δόγματος. Οι μαθητές/τριες είναι παθητικοί αποδέκτες των γνώσεων, των κοινωνικών αξιών, και των απόψεων των εκπαιδευτικών, διότι θεωρούνται ανίκανοι/ες να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και, ως εκ τούτου, δεν τους επιτρέπεται να δραστηριοποιήσουν τις γνωστικές λειτουργίες τους για να αναλύσουν το περιεχόμενο διδασκαλίας και να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους. Πρωταρχικός στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι η παγίωση της συμπεριφοράς, των αξιών, των συνηθειών και των γνώσεων των μαθητών/τριών. Στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό με τους/στις μαθητές/τριες και το περιεχόμενο διδασκαλίας, εντός του διδακτικού πλαισίου, εξέχουσα θέση έχει το διδακτικό περιεχόμενο, το οποίο είναι προκαθορισμένο και στο οποίο υποτάσσονται εκτός από τους/τις μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός (Rohrs, 1984; Robertson, 1987; Siegel, 1988).

Η διδασκαλία «*εξάσκησης*», η οποία έχει ως αντικείμενο ψυχοκινητικές ικανότητες, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο των επαγγελματικών, πρακτικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, και όχι τη μετάδοση απόψεων, αξιών, ιδεών. Ο εκπαιδευτικός κατέχει

εξέχουσα θέση στις «ενδοτριγωνικές σχέσεις», καθώς η επιλογή του περιεχομένου και της μεθόδου διδασκαλίας είναι δική του αρμοδιότητα και εξαιτίας αυτού κατατάσσεται στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης, όταν εφαρμόζεται η διδασκαλία εξάσκησης, δεν δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν ικανοποιητικά τις γνωστικές λειτουργίες τους για την ανάλυση και επεξεργασία του περιεχομένου διδασκαλίας, ώστε να δομηθεί η νέα γνώση στη βάση των υπάρχοντων νοητικών προτύπων και εμπειριών. Η συγκεκριμένη διδασκαλία αναπτύσσει σε μικρό βαθμό την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, διότι οδηγεί στην αυτοματοποίησή της συμπεριφοράς τους μέσω της επίδειξης, της επανάληψης και της ανατροφοδότησης (Ματσαγγούρας, 1998).

Η «κριτική» διδασκαλία, η οποία μεταξύ άλλων, σύμφωνα με τον Shor (1999), έχει τα εξής χαρακτηριστικά στοιχεία: τη διαδραστική επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών, καθώς και μεταξύ αυτών και του/της εκπαιδευτικού, την επεξεργασία, την ανάλυση και τη σύνδεση του περιεχομένου διδασκαλίας με τα προϋπάρχοντα νοητικά μοντέλα και βιώματα των μαθητών/τριών. Σημαντικό στοιχείο της κριτικής μεθόδου είναι η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών σε επίπεδο ομάδας και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Σκοπός της κριτικής παιδαγωγικής είναι η κατάλληλη προετοιμασία σε επίπεδο γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, διασφαλίζει την ολόπλευρη ψυχοσωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών για την ένταξη τους στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο, μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, των ικανοτήτων και της απόκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων (Shor, 1985; Ματσαγγούρας, 1998).

Η «ομαδοσυνεργατική» διδασκαλία, η οποία προτάθηκε και εφαρμόστηκε από διάφορες σχολές, όπως για παράδειγμα του Dewey, ο οποίος μαζί με κάποιους άλλους ήταν εκπρόσωπος της Νέας αγωγής, που εστίαζε στην ανάγκη ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων των ατόμων, του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης (Zeideman et al. 1992; Καμαρινού, 2000). Επίσης, σχολές που πρότειναν αυτό το είδος διδασκαλίας είναι αυτή της κοινωνικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της γνωστικής ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2000).

Στόχο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποτελεί η καθιέρωση μίας νέας κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης στις σχολικές αίθουσες, όπου οι μαθητές/τριες θα συμμετάσχουν κατά ομάδες σε αυτορρυθμιζόμενες μαθησιακές δραστηριότητες που υποστηρίζονται από τον/την εκπαιδευτικό, ο ρόλος του/της οποίου/ας είναι διαμεσολαβητικός, καθώς μεριμνά για

τη δημιουργία και διαχείριση σημαντικών μαθησιακών εμπειριών μέσω της διέγερσης της σκέψης των μαθητών/τριών. Αυτό το είδος διδασκαλίας ενισχύει τα κίνητρα και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το αντικείμενο μάθησης. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εκτελούν βήματα έρευνας, παρόμοια με αυτά που εκτελούν οι επιστήμονες, και αποκτούν γνώσεις μέσω επιστημονικής διαδικασίας, εμπειρικά, βιωματικά (Bell, T., Urhahne, D. et al. 2021). Επίσης, συμβάλλει στη δραστηριοποίηση των γνωστικών λειτουργιών και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών μέσω της συζήτησης, αποσαφήνισης και αξιολόγησης ιδεών των άλλων μελών της ομάδας (Gokhale, 1995; Ματσαγγούρας, 2000: 9).

Σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2000) βασικά δομικά μέρη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ άλλων είναι:

- I. Ομάδες μικρού μεγέθους
- II. Η σύσταση μη ομοιογενών ομάδων.
- III. Η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών.
- IV. Η ομαδική εργασία και η αποδοχή ευθύνης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο από τα μέλη.

Γίνεται αντιληπτό ότι επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελούν όλοι οι παράγοντές της, η ύλη (το περιεχόμενο), ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και το διδακτικό πλαίσιο (Varela, 1994; Barraket, 2005).

2.2.3. Μέθοδοι διδασκαλίας

Ο όρος «διδασκτική μέθοδος» αναφέρεται γενικά στις ενέργειες που θα πραγματοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες κατά: a. την προετοιμασία και τον σχεδιασμό του μαθήματος, b. την υλοποίηση των προγραμματισμένων ενεργειών και c. την αξιολόγηση του αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Perkins (1992) αναφέρει ότι υπάρχει επάρκεια μεθόδων διδασκαλίας και ότι αυτό το οποίο πρέπει απασχολεί τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι η επιλογή του προγράμματος σπουδών, του περιεχομένου της διδασκαλίας, των μαθησιακών στόχων.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας διακρίνονται στις:

«Δασκαλοκεντρικές» μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες καθιερώθηκαν κατά την ελληνορωμαϊκή εποχή και εφαρμόζονταν έως και τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Στις δασκαλοκεντρικές ή μετωπικές μεθόδους εξέχουσα θέση ανάμεσα στους παράγοντες της

διδασκαλίας κατέχει ο/η εκπαιδευτικός ο οποίος αποφασίζει με ποιές στρατηγικές, ποια μέσα και εργαλεία θα διεξαχθεί η διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως παθητικοί αποδέκτες των πληροφοριών, ιδεών, αξιών που τους μεταβιβάζει ο/ η παντογνώστης/στρια εκπαιδευτικός. Η χρήση αυτών των διδακτικών μεθόδων δεν ευνοεί την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών και τη χρήση των νοητικών προτύπων για την επεξεργασία του νέου διδακτικού περιεχομένου και την εξαγωγή θεωριών, γενικεύσεων και συμπερασμάτων από τους/τις μαθητές/τριες. Ταυτόχρονα, παρατηρείται μια σχέση εξάρτησης των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό και μια σχέση υποτέλειας του εκπαιδευτικού στο περιεχόμενο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998).

Χαρακτηριστικά των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας	
Περιεχόμενο	Κυρίαρχη εστίαση στο περιεχόμενο διδασκαλίας, το οποίο γνωρίζει καλά ο/η εκπαιδευτικός
Διαδικασία	Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει και εφαρμόζει μοντέλα διδασκαλίας τα οποία εφάρμοζαν σε αυτόν/ήν ως μαθητή/τρια (Brookfield, 1995: 49-50).
Μαθητές/τριες	Επίσης, τείνει να προβάλλει τη δική του εμπειρία ως μαθητής/τρια στους συμμαθητές του/της.
Εαυτός	Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία, πολύ καλό γνώστη του αντικειμένου που διδάσκει.

Πίνακας Ι. Χαρακτηριστικά των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998: 134, 136)

Στις «μαθητοκεντρικές» μεθόδους διδασκαλίας, το πρώτο διάστημα του 20^{ου} αιώνα, στις οποίες κυρίαρχη θέση κατέχουν οι μαθητές/τριες. Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητές τους στη φάση του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας. Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει, διαμεσολαβητικό, καθοδηγητικό ρόλο. Σύμφωνα με τον R. Gagne, εκπρόσωπο της γνωστικής ψυχολογίας, η διαδικασία της διδασκαλίας ολοκληρώνεται σε οκτώ φάσεις. Στη φάση: παρότρυνσης, σύλληψης,

πρόσκτησης, συγκράτησης, ανάκλησης, γενίκευσης, εκτέλεσης και επανατροφοδότησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Η παιδαγωγική και διδακτική αρχή να διδάσκει τον τρόπο πώς να αποκτάς νέες γνώσεις είναι θεμελιώδης για τους/τις μαθητές/τριες προκειμένου να ανακαλύψουν και να κατακτήσουν τις νέες γνώσεις. Ο ίδιος τονίζει ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς ενός ατόμου δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας από άλλο άτομο παρά μόνο η οικειοποίηση των γνώσεων που το ίδιο άτομο εντοπίζει (Παπάς, 2004, Ματσαγούρας, 1998).

Η μαθητοκεντρική διδασκαλία:

- I. Υιοθετεί την επιστημονική προσέγγιση και επίλυση προβλημάτων κατά τη διδασκαλία.
- II. Η γνώση αποτελεί δημιούργημα μεθοδικής/οργανωμένης ατομικής σκέψης.
- III. Προωθεί τη μάθηση κατά την οποία δίνεται έμφαση στον συσχετισμό της διδακτέας ύλης με τις εμπειρίες, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Και τέλος, λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών (Ξωχέλης, 1986; Reble, 1990).

Επίσης, άλλες μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι «ομαδοκεντρικές», οι οποίες έχουν ως στόχο να βελτιώσουν τη γνώση των μαθητών/τριών αναφορικά με βασικές έννοιες των μαθημάτων ενώ παράλληλα να αλλάξουν τη στάση τους/τις απέναντι στη γνώση. Η διαδικασία των ομαδοκεντρικών διδασκαλιών περιλαμβάνει τη δημιουργία μικρών ομάδων που χαρακτηρίζονται είτε από ομοιογένεια είτε από ανομοιογένεια. Μεταξύ των μελών των ομάδων που αναπτύσσουν δυναμικές σχέσεις, σχέσεις αλληλοβοήθειας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός. Σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, κάθε ομάδα επιδιώκει να εκπληρώσει τους διδακτικούς της στόχους με τη διασφάλιση καλού κλίματος τάξης, την προώθηση της παρακίνησης και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών και τη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ των μελών των ομάδων, στοχεύοντας στην εξισορρόπηση μεταξύ κατευθυνόμενης, αυτορρυθμιζόμενης και ομαδικής δράσης των συμμετεχόντων/ουσών για την επίτευξη των στόχων της ομάδας τους. Εξέχουσα θέση κατά τη διδασκαλία κατέχουν από κοινού οι μαθητές/τριες, ο/η εκπαιδευτικός, η διδακτέα ύλη και το διδακτικό πλαίσιο. (Slavich & Zimbardo, 2012; Ματσαγούρας, 1998).

Στη σύγχρονη εποχή αναδύθηκε και αναπτύσσεται, επίσης, μια ομαδοκεντρική η ηλεκτρονική στρατηγική διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με προσομοιώσεις, βίντεο, κινούμενα σχέδια και ήχους. Αυτή η στρατηγική διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες με τέτοιον τρόπο, ώστε να οργανώνουν και να δομούν λύσεις σε προβλήματα, καθώς επίσης, και να αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου και να εφαρμόζουν τις γνωστικές αρχές που κατανοούν, ώστε να οδηγούνται σε μια εκπαιδευτική εμπειρία που είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική, όχι μόνο για την ηλεκτρονική μάθηση αλλά και για την παραδοσιακή διδασκαλία που διεξάγεται στην τάξη (Greitzer, 2002).

2.2.4. Μοντέλα- Στρατηγικές διδασκαλίας

«Μοντέλο διδασκαλίας είναι ένα σχέδιο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα σπουδών ή ένα μάθημα, να επιλέξει εκπαιδευτικό υλικό και να καθοδηγήσει τη δράση του εκπαιδευτικού» (Bossing, 1970: 72).

Η καταλληλότητα χρήσης ενός συγκεκριμένου διδακτικού μοντέλου σε μια κατάσταση δεν οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το ίδιο μοντέλο μπορεί να είναι κατάλληλο να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε πολύπλοκη κατάσταση. Είναι απαραίτητη η προηγούμενη προσαρμογή του στις εκάστοτε συνθήκες για να είναι αποτελεσματικό (Wilson & Cole, 1996).

Οι όροι «στρατηγικές» διδασκαλίας ή «ωριαία μοντέλα» διδασκαλίας αναφέρονται αποκλειστικά στις διδακτικές ενέργειες που πραγματοποιούνται κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στην τάξη και δεν συμπεριλαμβάνουν το στάδιο προετοιμασίας και της αξιολόγησης. Υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές προσεγγίσεις της διδακτέας ύλης, οι οποίες παρά τις όποιες μεταξύ τους διαφορές έχουν και κοινά στοιχεία, όπως ότι η νέα γνώση αποκτάται μέσω της σύνδεσής της με την προηγούμενη γνώση και η οποία σύνδεση οδηγεί είτε στην ενίσχυση της προηγούμενης γνώσης είτε στην τμηματική ή ολική αναδιαμόρφωση των προϋπαρχόντων νοητικών σχημάτων (Ματσαγγούρας, 1997).

Κατά τα τέλη του δεκάτου ενάτου αιώνα, στον τομέα της ψυχολογίας αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα για τη διδασκαλία, όπως:

Το μοντέλο του «συμπεριφορισμού», το οποίο ανήκει στα δασκαλοκεντρικά είδη διδασκαλίας. Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «συμπεριφορισμό» ήταν ο ψυχολόγος John B. Watson. Σύμφωνα με αυτόν, η μάθηση αποτελεί μια εμπειρική, βιωματική διαδικασία, μια μόνιμη και ορατή, αλλά όχι εσωτερική (συνειδητή), αλλαγή στη συμπεριφορά

των μαθητών/τριών. Αυτή η μεταβολή της συμπεριφοράς, από τη μια πλευρά, είναι προϊόν μιας διαδικασίας παροχής ερεθισμάτων, ανταμοιβής, ενίσχυσης ή τιμωρίας από τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος κατέχει το γνωστικό αντικείμενο και, από την άλλη, προϊόν αντίδρασης των μαθητών/τριών, οι οποίοι είναι παθητικοί αποδέκτες των πληροφοριών, αξιών και ιδεών που προέρχονται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον/την εκπαιδευτικό. Η μάθηση, λοιπόν, δεν είναι αποτέλεσμα διαδικασίας ενεργοποίησης εσωτερικών παραγόντων μάθησης (απόψεις και σκέψεις των μαθητών/τριών). (Pritchard, 2008).

Στρατηγικές του μοντέλου του συμπεριφορισμού είναι (Σαλβαράς, & Σαλβαρά, 2011):

- a. Η στρατηγική διδασκαλίας *«των μικρών βημάτων»*, κατά την οποία η διδασκαλία διενεργείται σταδιακά με μικρά βήματα, υπάρχει μια αλληλουχία μεταξύ προηγούμενου και επόμενου διδακτικού περιεχομένου. Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα και ενισχύει τη μάθηση με την ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/τριες εξασκούνται ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού. Αποτιμάται η εκμάθηση, η διατήρηση και η μεταφορά γνώσεων. Με αυτή τη στρατηγική οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται σε γνωστικό κυρίως επίπεδο.
- b. Η στρατηγική διδασκαλίας της *«καταμάθησης»*, πρόδρομος της οποίας υπήρξε ο Bloom, και σύμφωνα με την οποία βασικό στόχο του της εκπαιδευτικού αποτελεί η κατάκτηση των γνώσεων στον ίδιο βαθμό από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ασχέτως χρονικής διάρκειας που απαιτείται για να επιτευχθεί αυτό. Η στρατηγική αυτή οδηγεί στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.
- c. Η στρατηγική διδασκαλίας *«προδρασιακής αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης»*, η οποία εδράζει στην άποψη ότι η εκ των προτέρων ρύθμιση της διδακτικής διαδικασίας οδηγεί στην αντικατάσταση πιθανών λανθασμένων ενεργειών, που θα σημειώνονταν από πλευράς μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, από τις ορθές. Βασικός στόχος αυτής της στρατηγικής είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις επερχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατά το μάθημα, ώστε να αποφευχθούν ή περιοριστούν πιθανά λάθη. Η επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών/τριών ενθαρρύνεται, ενισχύεται και έτσι επαναλαμβάνεται από αυτούς/τές. Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής οδηγεί στη γνωστική και συναισθηματική, κυρίως, ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Το μοντέλο του «κοινωνικο-γνωστικού συμπεριφορισμού» ανήκει τόσο στα δασκαλοκεντρικά όσο και στις μαθητοκεντρικά είδη διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση είναι προϊόν εμπειρίας, μια κοινωνικά διαμεσολαβούμενη δραστηριότητα, κατά την οποία δίνεται έμφαση στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές/τριες επηρεάζονται από τη συμπεριφορά του προτύπου, η οποία καθορίζει τον βαθμό στον οποίο γίνεται η απορρόφηση των πληροφοριών που αποστέλλει και, ως εκ τούτου, πρέπει να είναι φιλική, δομημένη, να επαναλαμβάνεται συχνά και να έχει επιτυχή έκβαση. Επίσης, αναγνωρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι μια εσωτερική της κοινωνικής εμπειρίας, η οποία αναπτύσσει την αυτενέργεια και αυτορρύθμιση και την αυτονομία τους με την προϋπόθεση ότι ενθαρρύνεται από το μαθησιακό περιβάλλον με την παροχή κινήτρων για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Αρχικά, οι μαθητές/τριες αντιγράφουν τις ενέργειες του/της εκπαιδευτικού και ακολουθούν πιστά τις οδηγίες του. Στη συνέχεια, αναπαράγουν τις ενέργειες του προτύπου υπό την καθοδήγησή του ταυτόχρονα με αυτόν/ή και τέλος, ενθαρρύνονται να τις επαναλάβουν μόνοι τους, δίχως την καθοδήγησή του/της, με τη χρήση αυτοδιαλόγου. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να αποκτούν γνώσεις (μεταγνώση). (Paris & Paris, 2001; Pritchard, 2008; Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στρατηγικές του κοινωνικο-γνωστικού μοντέλου του συμπεριφορισμού (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011):

- a. Στρατηγική διδασκαλίας «της αμοιβαιότητας». Η εφαρμογή της στρατηγικής αυτής δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αποφασίζουν τη σειρά εκτέλεσης των δραστηριοτήτων και τον αριθμό των επαναλήψεων που θα εκτελεί ο/η καθένας/μιά, ποιος θα είναι δίνει ανατροφοδότηση, αφού αντιπαραβάλλει τον τρόπο εκτέλεσης της άσκησης με τη δραστηριότητα που πρέπει να εκτελεστεί. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται ότι βελτιώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών, δημιουργούνται σχέσεις αλληλοβοήθειας και συνεργασίας. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται στο γνωστικό και στο συναισθηματικό επίπεδο.
- b. Η στρατηγική διδασκαλίας «της επιλογής επιπέδου δυσκολίας». Αυτή η στρατηγική επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αποφασίζουν από ποιο βαθμό δυσκολίας θα αρχίσουν την προσπάθειά τους και με ποιο ρυθμό θα αυξάνεται. Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής διασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στο μάθημα. Ενισχύεται, λοιπόν, η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους και καλλιεργείται

η αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών. Δεν βελτιώνονται επαρκώς οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών, διότι η διδασκαλία διεξάγεται σε ατομικό επίπεδο.

- c. Η στρατηγική διδασκαλίας «του αυτοελέγχου και της πρόοδου», κατά την οποία οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να επαναλάβουν τις δραστηριότητες που εκτελούνται από ένα μοντέλο, να συγκρίνουν τις δραστηριότητες του μοντέλου με τις δικές τους. Επίσης, με την κατάλληλη καθοδήγηση, αποτιμούν την πρόοδο που σημείωσαν συγκρίνοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων προσπαθειών τους με τις πρόσφατες. Πλεονεκτήματα της στρατηγικής αυτής είναι η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών και της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους με τη λήψη αποφάσεων, όπως ποιες ενέργειες θα εκτελέσουν, πότε και με ποιο τρόπο. Διαπιστώνεται ότι αναπτύσσονται οι μαθητές/τριες στο κοινωνικό, στο συναισθηματικό και στο γνωστικό επίπεδο.

Το μοντέλο διδασκαλίας του «γνωστικού-δομισμού». Σύμφωνα με αυτό, η νέα γνώση προστίθεται στην υπάρχουσα, χωρίς να την τροποποιεί/μεταβάλλει ή να την ακυρώνει. Η μάθηση αποτελεί μια αδιάκοπη διαδικασία, η οποία απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών, καθώς επίσης, και μεταξύ αυτών και του/της εκπαιδευτικού και οδηγεί σε μια σχετικά, εξωτερικά, μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά τους/τις, αλλά όχι και στην κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου. Η μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν νέες πληροφορίες ενσωματώνονται, εισάγονται, συνδέονται με την υπάρχουσα γνώση και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών, αναλύονται, συγκροτούνται, οργανώνονται και κωδικοποιούνται στη βραχύχρονη μνήμη και τέλος, αποθηκεύονται και ανακαλούνται από τη μακρόχρονη μνήμη (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στρατηγικές του γνωστικού δομισμού είναι οι παρακάτω (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011):

- a. Η στρατηγική της «προκαταβολικής οργάνωσης» πραγματοποιείται σε τέσσερις φάσεις: 1. Προκαταβολικός οργανωτής: ο εκπαιδευτικός παρέχει το περιεχόμενο διδασκαλίας σε μορφή αριθμημένων προτάσεων και οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα στοιχεία στα οποία θα επικεντρωθούν και με ποια σειρά θα τα μάθουν. 2. Ταυτοποίηση πληροφοριών: σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού εστιάζουν την προσοχή τους στα σημαντικά στοιχεία του μαθήματος. 3. Γνωστική οργάνωση: οι μαθητές/τριες υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού προβαίνουν στην ανάσυρση γνώσεων από τη μνήμη τους και συσχετίζουν την υπάρχουσα γνώση με τις νέες πληροφορίες. 4. Επαλήθευση της συγκράτησης, της

δόμησης των γνώσεων, γίνεται με την αξιολόγηση στην τελευταία φάση. Με τη στρατηγική αυτή οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

- b. Η στρατηγική της *«καθοδηγούμενης ανακάλυψης»* αφορά στην καθοδήγηση των μαθητών/τριών στη θεωρία, στη γνώση, από τον εκπαιδευτικό. Η διδασκαλία αυτή διαχωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: 1. Γνωστική ανησυχία μαθητών/τριών: προκαλείται μέσα από μια σειρά ερωτήσεων τις οποίες καλούνται να απαντήσουν βασιζόμενοι σε προηγούμενες γνώσεις. 2. Ελεγκτική: κατά την οποία οι μαθητές/τριες ελέγχουν, διαμορφώνουν το περιεχόμενο των απαντήσεών τους, καθοδηγούμενοι από τον/την εκπαιδευτικό. 3. Τμηματικές συνθέσεις και ολική σύνθεση: σε αυτή τη φάση ολοκληρώνεται η σύνθεση της απάντησης στο ερώτημα από τους/τις μαθητές/τριες. 4. Σχολιασμός απαντήσεων: γίνεται έλεγχος ορθότητας των απαντήσεων και της διατύπωσής τους. Με την εν λόγω στρατηγική οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται μόνο σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο.
- c. Η στρατηγική της *«συγκλίνουσας ανακάλυψης»*: Επαγωγική προσέγγιση. Η στρατηγική αυτή ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση οι μαθητές/τριες καθορίζουν και διατυπώνουν το πρόβλημα, στη δεύτερη παρουσιάζουν διάφορες πιθανές εκδοχές για την επίλυσή του στηριζόμενοι σε προηγούμενες γνώσεις τους. Έπειτα, διερευνούν αν οι υποθέσεις επαληθεύονται, αναζητώντας πληροφορίες από πηγές. Και τέλος, οδηγούνται στη διατύπωση θεωριών και αρχών. Με την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται στο γνωστικό, και συναισθηματικό επίπεδο.
- d. Η στρατηγική της *«συγκλίνουσας ανακάλυψης»*: Απαγωγική προσέγγιση. Κατά την εφαρμογή της, αρχικά, παρουσιάζεται μια θεωρία, μια αρχή, στους/στις μαθητές/τριες από τον/την εκπαιδευτικό, την οποία τους/τις ζητά να την ερμηνεύσουν. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τη θεωρία και ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει διάφορα παραδείγματα, για να κατανοήσουν ποια είναι η σημασία της θεωρίας, αρχής και σε ποιες περιπτώσεις είναι χρήσιμη. Με τη χρήση αυτής της στρατηγικής οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται κυρίως στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Και το μοντέλο διδασκαλίας του *«εποικοδομισμού»* ή *«κονστρουκτιβισμού»*, σύμφωνα με το οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα με βιωματικό, εμπειρικό τρόπο, όταν νέες πληροφορίες ενσωματώνονται και προστίθενται στην τρέχουσα δομή ενός ατόμου: γνώση, κατανόηση, αντίληψη και δεξιότητες. Υπάρχουν μοντέλα στη ψυχολογία, όπως αυτό του Piaget 1920, στη

βάση των οποίων δομήθηκε η θεωρία «γνωστικών προτύπων/ σχημάτων» ή γνωστικών αναπαραστάσεων. Τα γνωστικά σχήματα είναι μονάδες γνώσης που αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη, παγιωμένες αντιλήψεις για τον κόσμο. Με την ενεργοποίηση αυτών επιτυγχάνεται η μάθηση και η κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου από τους μαθητές/τριες. Με την εφαρμογή του μοντέλου του εποικοδομισμού οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται στο συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Χαρακτηριστικά των γνωστικών προτύπων/σχημάτων είναι (Pritchard, 2008):

- a) Αποτελούν γενικευμένες γνώσεις για καταστάσεις, γεγονότα, συναισθήματα, αντικείμενα και ενέργειες, οι οποίες είναι ατελείς και διαρκώς εξελίσσονται.
- b) Συνήθως περιέχουν ανακρίβειες και αντιφάσεις.
- c) Παρέχουν απλουστευμένες εξηγήσεις περίπλοκων φαινομένων.
- d) Ενισχύουν την κατανόηση των νέων πληροφοριών, παρέχοντας διευκρινίσεις για το τι είναι, τι σημαίνουν και σε ποιο αποτέλεσμα είναι πιθανόν να οδηγήσουν.
- e) Τα νέα σχήματα δημιουργούνται και τα υπάρχοντα ενημερώνονται διαρκώς.

Είναι απαραίτητο να ενεργοποιούνται τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα/πρότυπα των μαθητών/τριών κατά την εκμάθηση ενός νέου αντικειμένου, καθώς η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην παλιά. Υπολογίζεται ότι κάθε ενήλικας έχει εκατοντάδες χιλιάδες σχήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με πολλούς τρόπους.

Από τη μια πλευρά, ο Jean Piaget, ένας από τους σημαντικούς υποστηρικτές του γνωστικού κονστρουκτιβισμού, ο οποίος θεωρούσε ότι σημαντικό ρόλο στη μάθηση διαδραμάτιζε το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών/τριών, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εξισορρόπηση των νέων πληροφοριών με την υπάρχουσα γνώση και τις αντιλήψεις τους/τις. Επίσης, τόνιζε ότι τα όρια της γνωστικής ανάπτυξης τίθενται από τη βιολογική ηλικία των μαθητών/τριών και, ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διδάσκονται οι μαθητές/τριες κατανοητές έννοιες για εκείνους/ες (Pritchard, 2008).

Από την άλλη πλευρά, βρίσκεται ο Vigotsky, υποστηρικτής του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Ο Vigotsky υποστήριζε ότι η μάθηση είναι μια κοινωνικά διαμεσολαβούμενη δραστηριότητα και για αυτόν τον λόγο ενισχύεται από τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ αυτών και του ιδίου. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ή του πιο πεπειραμένου άλλου, ως «σκαλωσιά», ενισχύεται διότι αυτός/ή παρέχει στους/στις

μαθητές/τριες τις προκλήσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο ίδιος υποστήριζε ότι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών δε σχετίζεται αυστηρά με τη βιολογική ηλικία των μαθητών/τριών και ότι μπορούν να διδαχθούν έννοιες που είναι ακριβώς πέρα από το επίπεδό τους, με την κατάλληλη υποστήριξη (Pritchard, 2008; Φλουρής, 2002, Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η οικοδόμηση της γνώσης ολοκληρώνεται σε έξι φάσεις (Σαλβαράς, 1996):

- a) Δραστηριοποίηση της προηγούμενης γνώσης.
- b) Ο έλεγχος, η αιτιολόγηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων.
- c) Ο εντοπισμός ελλείψεων στην προηγούμενη γνώση ή η διατύπωση διαφορετικών τρόπων επεξήγησης από τους/τις μαθητές/τριες οδηγεί σε αντιπαράθεση σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο.
- d) Τροποποίηση της παλιάς γνώσης.
- e) Εξομοίωση της υπάρχουσας κατάστασης και του γνωστικού προτύπου/σχήματος.
- f) Δόμηση της νέας γνώσης.
- g) Επαναφορά της γνωστικής ισορροπίας σε ανώτερο επίπεδο.

Στρατηγικές του μοντέλου του εποικοδομητισμού είναι:

- a) Η στρατηγική διδασκαλίας της «*παραγωγής γνώσεων*». Σύμφωνα με τις αρχές αυτής της στρατηγικής, γίνεται καθορισμός του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, ενθαρρύνεται από αυτόν η σύνδεση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών με την επίλυση του προβλήματος. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και την ενθάρρυνσή του/της να εξετάσουν το πρόβλημα υπό το πρίσμα της προηγούμενης γνώσης τους. Αναζητούν πληροφορίες από πηγές, εφαρμόζουν πιθανές λύσεις του προβλήματος, ελέγχουν την ορθότητα των υποθέσεών τους. Τέλος, τροποποιούν, ανασυνθέτουν, ανοικοδομούν την πρότερη γνώση του. Το ζητούμενο σε αυτή τη στρατηγική είναι να επιτευχθεί γνωστική υπέρβαση. Με την εφαρμογή της εν λόγω στρατηγικής οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται σε συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).
- b) Η στρατηγική διδασκαλίας «*αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων*». Στόχο αυτής της στρατηγικής αποτελεί η χρήση της υπάρχουσας γνώσης για τον καθορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η ανασυγκρότηση,

αναδιάρθρωση, τροποποίηση, της υπάρχουσας γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες, μέσα από μια διαδικασία ελέγχου ορθότητας των τρόπων επίλυσης των προβλημάτων. Με την εν λόγω στρατηγική οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

- c) Η στρατηγική διδασκαλίας της *«παρατήρησης και της έκφρασης»*. Σύμφωνα με αυτήν, αρχικά, παρουσιάζονται στους/στις μαθητές/τριες κάποιες εικόνες, τις οποίες μελετούν/παρατηρούν και στη συνέχεια τους/τις ζητείται να τις περιγράψουν, με γραπτό λόγο και με εικονογράφηση. Έπειτα, συνθέτουν τα μέρη της εργασίας τους σε μια ολότητα, πλάθουν μια άρτια ιστορία, με αρχή μέση και τέλος, και την παρουσιάζουν. Με αυτή τη στρατηγική αναπτύσσονται οι μαθητές/τριες σε γνωστικό, κυρίως, και λιγότερο σε συναισθηματικό επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).
- d) Η στρατηγική διδασκαλίας της *«συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας»*. Με αυτή τη στρατηγική οι μαθητές/τριες πρώτα παρατηρούν, μελετούν κείμενα και εικόνες, και έπειτα τους/τις ζητείται από τον/την εκπαιδευτικό να παράξουν γραπτό λόγο για να τα περιγράψουν. Στη συνέχεια, επεξεργάζονται, ανασυνθέτουν το κείμενό τους και το μετασυγγράφουν. Αναπτύσσεται η μεταγνωστική τους ικανότητα (οι μαθητές/τριες κατανοούν πώς αναπτύσσεται η μαθησιακή διαδικασία, με ποιο τρόπο αποκτούν γνώσεις). Είναι ευνόητο ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται στο συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).
- e) Η στρατηγική διδασκαλίας της *«αμοιβαίας ή της ομαδικής εργασίας»* (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011). Για την εφαρμογή της εν λόγω στρατηγικής ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες, χωρίζει την τάξη κατά δυάδες ή ολιγομελείς ανομοιογενείς ομάδες, αναθέτει εργασία στην κάθε μία ομάδα, καθορίζει τον ρόλο κάθε μέλους της και προωθεί τη συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών για την επίτευξη των στόχων τους, ενώ ο ο/η ίδιος/α αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο. Τέλος, οι εργασίες των ομάδων παρουσιάζονται και αξιολογούνται βάσει κριτηρίων που τέθηκαν από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες. Με τη χρήση αυτής της στρατηγικής οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό, στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.
- f) Η στρατηγική διδασκαλίας της *«αποκλίνουσας παραγωγικότητας»*. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει/περιγράφει ένα πρόβλημα στους/στις μαθητές/τριες, θέτει ως ζητούμενο τη δημιουργία ποικίλων τρόπων επίλυσης στη βάση συγκεκριμένων, κοινά αποδεκτών, κριτηρίων. Κατόπιν, οι μαθητές/τριες

παρουσιάζουν τα ευρήματά τους, τα οποία αντιπαραθέτουν με τις λύσεις του/της εκπαιδευτικού, οι οποίες πληρούν τα κριτήρια δημιουργίας και τέλος, κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις, τροποποιήσεις. Με την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται σε όλα τα επίπεδα: συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

- g) Η στρατηγική διδασκαλίας του *«αυτοσχεδιασμού»*. Σύμφωνα με τις αρχές αυτής της στρατηγικής, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μιας θεματικής ενότητας ανατίθεται στους/στις μαθητές/τριες. Για τη διεξαγωγή αυτού του είδους διδασκαλίας απαιτείται ανάλογη προηγούμενη εμπειρία από τους/τις μαθητές/τριες, η χειραφέτησή τους από τον/την εκπαιδευτικό και η *«μεταγνώση»*. Η μεταγνώση είναι γνώση των ατόμων σχετικά με τις γνωστικές λειτουργίες (προσοχή, αντίληψη, συγκέντρωση, συλλογισμός, μνήμη, σχεδιασμός, προγραμματισμός, έλεγχος της συμπεριφοράς), τις στρατηγικές και τη συμπεριφορά τους για την επίλυση προβλημάτων. Αποτελεί βασικό πυλώνα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Με την στρατηγική του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).
- h) Η στρατηγική διδασκαλίας της *«μεταγνωστικής αξιολόγησης ή της μεταγνωστικότητας»*. Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής προβλέπει την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας σε όλα τα στάδιά της: στην *«αρχική»*, κατά την οποία καθορίζεται η δράση, στη *«διαμορφωτική»*, όπου διαμορφώνεται το σχέδιο δράσης και στην *«τελική»* ή *«μεταγνωστική»*, όπου γίνεται ο απολογισμός, η αξιολόγηση του αποτελέσματος. Με την εν λόγω στρατηγική, οι μαθητές μαθαίνουν να δρουν αυτόνομα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι αποφάσεις τους είναι αυτές που καθορίζουν την πορεία της. Είναι ευνόητο ότι με τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται εξίσου σε όλα τα επίπεδα, έχουν επίγνωση των γνωστικών τους λειτουργιών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).
- i) Η στρατηγική των *«σχεδίων εργασίας»*. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν ένα θέμα που επιλέγεται από τον/την εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στον προγραμματισμό της εργασίας και αναζητούν πληροφορίες για το θέμα από πηγές, καθοδηγούμενοι από αυτόν/αυτήν. Επόμενο είναι το στάδιο της γνωστικής αστάθειας, όπου λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών παρατηρούνται *«διατομικές»* και *«ενδοατομικές»* γνωστικές αντιπαραθέσεις στην προσπάθεια εύρεσης κοινά αποδεκτής λύσης και

δόμησης της νέας γνώσης. Εν τέλει, οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

2.2.5. Αρχές διδασκαλίας

Χάρη στη λεπτομερή έρευνα του εγκεφάλου, σε σχέση με τη διδασκαλία, η οποία κυρίως πραγματοποιήθηκε από νευροεπιστήμονες και ψυχολόγους, συγκεντρώθηκαν πολλές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος μπορεί να λειτουργήσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Διαπιστώθηκε ότι η διασκέδαση, ο ενθουσιασμός και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της διδασκαλίας. Το γέλιο και η χαρά οδηγεί σε αφετηρία για αποτελεσματική μάθηση. Ο εγκέφαλος χρειάζεται συγκεκριμένο επίπεδο πρόκλησης για να λειτουργήσει φυσιολογικά. Η λειτουργία του βελτιώνεται σε συνθήκες όπου ενθαρρύνεται η δραστηριότητα και υπολειτουργούν οι συνθήκες έντονου στρες. Βάσει των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις εξής αρχές για τη βέλτιστη μαθησιακή απόδοση:

- I. Να μεριμνούν για τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καθώς και για την καλλιέργεια καλού κλίματος τάξης.
- II. Να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τη διδασκαλία με τρόπο που να αυξάνει την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό των μαθητών/τριών.
- III. Να δίνουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να κινούνται στην αίθουσα για την αύξηση της κυκλοφορίας του αίματος και την καλύτερη οξυγόνωση του εγκεφάλου.
- IV. Να μην απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να συγκεντρωθούν στο μάθημα πέρα από το όριο διάρκειας της συγκέντρωσής τους, αντί αυτού μπορούν να χωρίσουν το μάθημα σε σύντομες ενότητες.
- V. Να υιοθετούν νέες και ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν την εκπαίδευση ως πρακτική της ελευθερίας, διδάσκοντας τους/τις μαθητές/τριες πώς να υπερβούν τις φυλετικές, σεξουαλικές και ταξικές διαφορές τους.
- VI. Να καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, διότι συμβάλλει στην αλλαγή του ατόμου και στην ανάπτυξή του ως διανοούμενου.
- VII. Να χρησιμοποιούν δραστηριότητες που ενεργοποιούν και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου (δεξί και αριστερό), διαμορφώνοντας το περιβάλλον με τρόπο που να

συμβάλλει στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών (Pritchard, 2008).

2.3.Μάθηση

2.3.1. Ορισμός του όρου «μάθηση»

Η απόκτηση γνώσης, δεξιότητας σε κάτι, μέσω μελέτης, καθοδήγησης ή εμπειρίας λέγεται μάθηση. Αποτελεσματική μάθηση είναι η μάθηση που είναι διαρκής και ικανή να χρησιμοποιηθεί σε νέες και διαφορετικές καταστάσεις. Σημαντικός παράγοντας για τη σημείωση ικανοποιητικής προόδου, ως προς τη μάθηση, από τους/τις μαθητές/τριες είναι η μεταγνώση, η οποία αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και κατανόηση από αυτούς/ες των τρόπων με τους οποίους σκέφτονται και μαθαίνουν (Pritchard, 2008).

Ο μπεχaviorισμός είναι μια θεωρία μάθησης (κάποιοι εκπρόσωποι της είναι οι Pavlov και Skinner), με επίκεντρο τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές και την απουσία οποιασδήποτε νοητικής δραστηριότητας. Η μάθηση ορίζεται ως η απόκτηση νέας συμπεριφοράς. (Pritchard, 2008).

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού αναφέρει ότι η μάθηση πρέπει να αποτελεί προϊόν εσωτερικής διεργασίας, ανάλυσης, προσέγγισης του περιεχομένου μάθησης στη βάση των υπαρχόντων νοητικών, γνωστικών προτύπων, μοντέλων (τα οποία είναι γνώση, κατανόηση και δεξιότητες στη βάση των οποίων γίνεται η περιγραφή, η επεξήγηση φαινομένων και η δόμηση νέας γνώσης). Επίσης, η μάθηση πρέπει να είναι αυτορρυθμιζόμενη. Μαθαίνουμε καλύτερα όταν κατασκευάζουμε ενεργά τη δική μας κατανόηση (Κολιάδης, 1989-97 Pritchard, 2008).

Πέρα από τη γνώση υπάρχει η μεταγνώση: η ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει πώς να αποκτά νέες γνώσεις.

Η γνώση της γνωστικής λειτουργίας (μεταγνώση) περιλαμβάνει, συνήθως, τρία διαφορετικά είδη μεταγνωστικής συνείδησης: *«τη δηλωτική, τη διαδικαστική και την υπό όρους γνώση»*.

- I. Η δηλωτική γνώση περιλαμβάνει τη γνώση του ατόμου για τον εαυτό του, ως μαθητευόμενου, και για τους παράγοντες που επηρεάζουν την μαθησιακή απόδοσή του.

- II. Η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στη γνώση στρατηγικών οι οποίες εφαρμόζονται για την επίλυση προβλημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Άτομο με υψηλό βαθμό διαδικαστικής γνώσης χρησιμοποιεί δεξιότητες πιο αυτόματα και είναι πιο πιθανό να ακολουθήσει αποτελεσματικά και ποιοτικά διαφορετικές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων.
- III. Η υπό όρους γνώση αναφέρεται στη γνώση του «πότε» και «γιατί» να εφαρμόσει το άτομο συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης (Schraw, 1998).

Σύμφωνα με τον Brown (1978), υπάρχει η μεταγνωστική αυτορρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει την πρόβλεψη, την παρακολούθηση, τον συντονισμό και τον έλεγχο σκόπιμων προσπαθειών για την επίλυση προβλημάτων ή τη μάθηση.

Ο όρος «μάθημα» αναφέρεται: α. σε μια καθορισμένη περίοδο διδασκαλίας και β. στην αποκτηθείσα γνώση (Jarvis, 2005).

2.3.2.Στυλ μάθησης

Ο όρος «*στυλ μάθησης*» αναφέρεται στον τρόπο μελέτης κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η διάγνωση του στυλ μάθησης των ατόμων και η προσαρμογή της διδασκαλίας σε αυτό βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και του αποτελέσματός της. (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2008).

Συναφής είναι και ο ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο στυλ μάθησης είναι ο προτιμώμενος ή αποτελεσματικότερος τρόπος ενός ατόμου να σκέφτεται, να επεξεργάζεται πληροφορίες και να μαθαίνει κάτι. Είναι σαφές ότι κάθε μαθητής/τρια υιοθετεί διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση, με την οποία αισθάνεται πιο άνετα. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει πώς να επιλέξει και να χρησιμοποιεί το κατάλληλο για αυτόν/την στυλ μάθησης (Pritchard, 2008).

Στον παρακάτω πίνακα γίνεται αντιστοίχιση διάφορων τύπων νοημοσύνης (ικανότητα απόκτησης και εφαρμογής γνώσης και δεξιοτήτων) και των κατάλληλων από άποψη αποτελεσματικότητας στυλ μάθησης που συνιστώνται για αυτούς.

Νοημοσύνη			Προτιμήσεις
Ο	γλωσσικός/λεκτικός	τύπος	Του/της αρέσει να διαβάζει, να γράφει

<p>μαθητή/τριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με την γλώσσα και τον γραπτό και προφορικό λόγο.</p>	<p>και να λέει ιστορίες, να λύνει γλωσσικούς γρίφους. Είναι καλός/η στη χρήση της περιγραφικής γλώσσας, στην απομνημόνευση τόπων, ημερομηνιών. Μαθαίνει καλύτερα αναπαράγοντας τις λέξεις, ακούγοντας και βλέποντας.</p>
<p>Ο λογικός/μαθηματικός τύπος μαθητή/τριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με τον συλλογισμό, τους αριθμούς, τις αφαιρέσεις και τα μοτίβα.</p>	<p>Του/της αρέσει να πειραματίζεται, να εργάζεται με πληροφορίες που σχετίζονται με αριθμούς, να κάνει ερωτήσεις και να εξερευνά μοτίβα και σχέσεις. Είναι καλός/η στα μαθηματικά, στη συλλογιστική, στη λογική και στην επίλυση προβλημάτων, δουλεύοντας από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Μαθαίνει καλύτερα: ταξινομώντας κατηγοριοποιώντας και ασχολούμενος με αφηρημένα μοτίβα (πρότυπα).</p>
<p>Ο χωρικός/οπτικός τύπος μαθητή/τριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με οτιδήποτε οπτικό και τη δημιουργία διανοητικών εικόνων.</p>	<p>Του/της αρέσει να ζωγραφίζει, να κατασκευάζει, να σχεδιάζει. να δημιουργεί πράγματα, να ονειροπολεί, να βλέπει φωτογραφίες να παρακολουθεί ταινίες και να παίζει με μηχανές. Είναι καλός/η στην ανάγνωση χαρτών και διαγραμμάτων. Μαθαίνει καλύτερα: οπτικοποιώντας, και δουλεύοντας με εικόνες.</p>
<p>Ο φυσικός/κιναισθητικός τύπος μαθητή/τριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με τη σωματική κίνηση και τις ενέργειες οι οποίες ελέγχονται από τον κινητικό φλοιό</p>	<p>Του/της αρέσει να κινείται, να αγγίζει, να μιλά, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του σώματος και να παίζει. Είναι καλός/η σε φυσικές δραστηριότητες και χειροτεχνίες. Μαθαίνει καλύτερα: αγγίζοντας,</p>

του εγκεφάλου.	αλληλεπιδρώντας με τον χώρο, όπως και μέσω της κίνησης.
<p>Ο μουσικός τύπος μαθητή/τριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με φωνητικά και ακουστικά μοτίβα (πρότυπα) , με τον ρυθμό.</p>	<p>Του/της αρέσει να παίζει μουσικά όργανα, να τραγουδά. Του/της αρέσει ο ήχος της φωνής των ανθρώπων. Είναι καλός/ή στο να ακούει, να κρατά τον χρόνο (τέμπο), να διακρίνει διαφορετικούς ήχους. Μαθαίνει καλύτερα, ακούγοντας, ειδικά οτιδήποτε έχει σχέση με την μουσική ή έχει ρυθμό.</p>
<p>Ο διαπροσωπικός/ αλληλεπιδραστικός τύπος μαθητή/τριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση του/της με τους άλλους/ες και διαφορετικά μέσα επικοινωνίας.</p>	<p>Του/της αρέσει να έχει πολλούς/ές φίλους/ες, να μιλά με τον κόσμο, να λύνει προβλήματα και να συμμετέχει σε ομάδες. Είναι καλός/ή στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, στην ανάληψη ηγετικού ρόλου σε ομάδα συμμαθητών/τριών, στην οργάνωση και στην επικοινωνία. Μαθαίνει καλύτερα, κάνοντας συγκρίσεις, συσχετισμούς, μιλώντας.</p>
<p>Ο ενδοπροσωπικός τύπος μαθητή-μαθήτριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με τον αυτοανάλυση/ενδοσκόπηση και την αυτεπίγνωση.</p>	<p>Του/της αρέσει να εργάζεται μόνος/η να θέτει και να υλοποιεί τους δικούς του στόχους και να ονειροπολεί. Μαθαίνει καλύτερα όταν εργάζεται μόνος του, όταν του παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία.</p>
<p>Ο ρεαλιστικός τύπος μαθητή/τριας:</p> <p>Νοημοσύνη που σχετίζεται με την παρατήρηση και τη γνώση του φυσικού κόσμου.</p>	<p>Του/της αρέσει να δουλεύει στο φυσικό περιβάλλον. Είναι καλός/ή στην συλλογή, στην ταξινόμηση, στην ταυτοποίηση φυσικών αντικειμένων. Μαθαίνει καλύτερα δουλεύοντας σε</p>

	εξωτερικό χώρο, συνδέοντας τη θεωρία του μαθήματος με δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον.
--	---

Πίνακας II. Αντιστοίχιση τύπων νοημοσύνης και στυλ μάθησης (Pritchard, 2008)

Έχει παρατηρηθεί ότι κάθε μαθητής/τρια προτιμά συγκεκριμένους τρόπους μάθησης, εάν αυτό δεν ληφθεί υπόψη από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν θα είναι τόσο αποτελεσματική η μάθηση του/της, όσο θα μπορούσε. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη τους:

- I. Ότι η εφαρμογή διαφορετικών στυλ διδασκαλίας επηρεάζει με ανάλογο τρόπο την απόδοση κάθε μαθητή/τριας.
- II. Πως πρέπει να διδάσκουν στους/στις μαθητές/τριες ότι υπάρχουν αρκετοί τρόποι προσέγγισης της μάθησης και επίλυσης των προβλημάτων, οι οποίοι είναι σχεδόν το ίδιο έγκυροι, εφόσον οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα.
- III. Πως οφείλουν να δίνουν ευκαιρίες για μάθηση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, όντας ευέλικτοι ως προς τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, καθώς υπάρχουν μαθητές/τριες που αποδίδουν περισσότερο σε ατομικές και κάποιοι σε ομαδικές εργασίες, επίσης, άλλοι είναι ακουστικοί και άλλοι οπτικοί τύποι κ.ο.κ. (Pritchard, 2008).

Υπάρχει, όμως βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν αποδείξεις για τη χρησιμότητα των στυλ προσέγγισης μάθησης, γνωστή ως «*υπόθεση συσχέτισης*» στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στο στυλ μάθησης (τρόπο με τον οποίο μαθαίνει) του/της κάθε μαθητή/τριας (Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2008).

2.3.3. Τεχνικές μάθησης

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει διερεύνηση, διατύπωση, συλλογισμό και τη χρήση κατάλληλων τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά παρά όταν τους ζητούν να συγκρατούν κάποιες πληροφορίες, διότι κατανοούν αποτελεσματικά τις βασικές έννοιες του

μαθήματος, όταν εμπλέκονται στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων κατά τη διδασκαλία (Ganyaupfu, 2013).

Στη συγκεκριμένη έρευνα περιγράφονται πέντε τεχνικές μάθησης οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση κινήτρων και των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών στα μαθηματικά και τις επιστήμες:

- I. Η μάθηση που αποκτάται στο πλαίσιο εμπειριών της ζωής του ατόμου ή της προϋπάρχουσας γνώσης.
- II. Η εμπειρική μάθηση που αποκτάται μέσα από την πράξη, μέσω της εξερεύνησης, της ανακάλυψης και εφεύρεσης.
- III. Η μάθηση μέσω της εφαρμογής, της χρήσης των εννοιών.
- IV. Η μάθηση μέσω της μεταφοράς μιας υπάρχουσας γνώσης σε νέο πλαίσιο ή νέα κατάσταση (Crawford, 2001).

Άλλη έρευνα κατέστησε ξεκάθαρο ότι η χρήση του κουίζ (είδος παιχνιδιού γνώσεων που απαιτεί την επίλυση ενός προβλήματος) ως εργαλείο, τουλάχιστον για τα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημιουργεί σημαντικά οφέλη στη μάθηση και στη διατήρησή της (McDaniel, Agarwal et.al. 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1.Επικοινωνία και εκπαίδευση

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ένα βασικό στοιχείο για όλους τους επαγγελματικούς χώρους, συνακόλουθα και για τον εκπαιδευτικό. Εάν κάποιος έχει άγνοια του μη λεκτικού μηνύματος της κινήσιολογίας, είναι σαν να βρίσκεται σε μια ξένη χώρα και δεν γνωρίζει τη γλώσσα. Απαντώντας μόνο σε προφορική επικοινωνία, χωρίς την παρατήρηση των μη λεκτικών σημαδιών, ένας εκπαιδευτικός μπορεί κάλλιστα μεταφέρει τις πληροφορίες που σκοπεύει, ενδεχομένως όμως όχι με τον καλύτερο τρόπο. Γνωρίζοντας πώς να ανταλλάξει καλές πληροφορίες είναι μια δεξιότητα που πρέπει να τη διδαχθεί κάποιος και διαρκώς να την εφαρμόζει στην πράξη. Ο βαθμός επιτυχίας σχετίζεται άμεσα με την επάρκεια στην επικοινωνία.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συντείνουν στα παρακάτω:

- I. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών.
- II. Η έλλειψη χιούμορ είναι ένας από τους λόγους για την αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.
- III. Η επιλογή, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων, πρέπει να γίνονται με προσοχή και να στοχεύουν στη διασφάλιση της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Albalawi & Nadeem, 2020).

Η γνώση της ορθής κωδικοποίησης, και μετάδοσης πληροφοριών, καθώς και της λήψης και ορθής αποκωδικοποίησης των πληροφοριών, είναι μια δεξιότητα η οποία πρέπει να εξελίσσεται μέσω της εξάσκησης. Η ανάγνωση και η γραφή επηρεάζονται από τη φυσική παράδοση του λόγου. Ωστόσο, αυτός ο οποίος έχει αναπτύξει την ικανότητα παράδοσης της προφορικής λέξης, της αποτελεσματικής στίξης, καθώς και τη γνώση της μη λεκτικής γλώσσας του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου, των χειρονομιών και του τόνου της φωνής, θα γίνει κατανοητός. Κατά συνέπεια, αυτοί που θα ακούσουν κατανοούν τι ειπώθηκε. Γίνεται αντιληπτό ότι το σημείο εκκίνησης της επικοινωνίας στηρίζεται περισσότερο στον τρόπο παράδοσης (έκφρασης) του μηνύματος παρά στο ίδιο το μήνυμα. Οι ενέργειες μιλούν πιο δυνατά από τα λόγια στην τάξη (Kaps & Voges, 2007).

Η βελτίωση της μη λεκτικής δεξιότητας, μέσω πειραματικής εκπαίδευσης, με τη χρήση εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας, οδήγησε σε μεταβολές στις σχετικές διαστάσεις της προσωπικότητας. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η ανάπτυξη εκπαιδευτικών τεχνικών που μπορεί να οδηγήσουν σε βελτιώσεις στην αντίληψη, στη συμπεριφορά και στη συνέχεια στις διαστάσεις της προσωπικότητας αυτών (Klinzling & Aloisio, 2014).

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2014), η εκπαιδευτική επικοινωνία αφορά στην επικοινωνία η οποία εξελίσσεται στον σχολικό χώρο και παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία συνιστούν τα δομικά μέρη της ταυτότητάς της. Η εκπαιδευτική επικοινωνία διαχωρίζεται στα εξής επιστημολογικά πεδία (Simonds & Cooper, 2011 στο Σταμάτης, 2014: 322-325):

- I. «*Η παιδαγωγική επικοινωνία*». Επίκεντρο της παιδαγωγικής επικοινωνίας είναι η διδασχή του γνωστικού θέματος της επικοινωνίας, δίνοντας έμφαση στους παράγοντες οι οποίοι είναι δυνατόν να την επηρεάσουν, καθώς και στην αναφορά παραμέτρων βελτίωσης ή μη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών/τριών.
- II. «*Η αναπτυξιακή επικοινωνία*». Επίκεντρό της αποτελεί η πρόοδος, η βελτίωση η οποία σημειώθηκε με το πέρασμα του χρόνου, όσον αφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες των ανθρώπων, και ιδιαίτερα, το επίπεδο επάρκειας ή μη αυτών.
- III. «*Η διδακτική επικοινωνία*». Επίκεντρό της είναι η επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία, βάσει της οποίας καλλιεργούνται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών, όπως και μεταξύ των μαθητών/τριών. Η διδακτική επικοινωνία συμβάλλει στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, όπως και στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Ο βαθμός στον οποίο είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί ως διδάσκοντες εξαρτάται από την εφαρμογή τεσσάρων βασικών αρχών:

- I. «*Το διδασκαλικό ενδιαφέρον (Teacher concern)*» (ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από αίσθημα ευθύνης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και σε συνδυασμό με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις μαθητών/τριών) (McCroskey & Young, 1981 στο Σταμάτης, 2014: 324).
- II. «*Η αξιοπιστία του εκπαιδευτικού (teacher credibility)*» (η αποδοχή της επιστημονικής επάρκειας εκπαιδευτικού από τους/τις μαθητές/τριες). Οι αξιόπιστοι εκπαιδευτικοί

και εκείνοι οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα με ελκυστικό τρόπο συμβάλλουν στη διασφάλιση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (McCroskey et al., 2004: 208).

- III. «*Η διδασκαλική αμεσότητα (teacher immediacy)*» (η διδασκαλική αμεσότητα αποτυπώνεται σε συμπεριφορές, όπως συναισθηματική, σωματική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών) (Mehrabian, 1969 στο Σταμάτης, 2014: 325). Η μη λεκτική αμεσότητα και η ευαισθησία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη αύξηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (McCroskey et al., 2004).
- IV. «*Η διδασκαλική σαφήνεια (teacher clarity)*» (η χρήση κατανοητής ομιλίας, η αποφυγή ασαφειών και η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να επεξηγεί το περιεχόμενο του μαθήματος κατά τη διδασκαλία). Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει, να προγραμματίζει, να οργανώνει και να παρουσιάζει το μάθημα με τρόπο που να συμβάλλει στην κατανόησή του από τους/τις μαθητές/τριες (σωστή άρθρωση, κατάλληλο ρυθμό ομιλίας) (McCaleb & White, 1980).

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο επικοινωνίας στη σχολική μονάδα είναι οι κάτωθι:

- I. «*Η τοποθεσία*» στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (εάν έχει ανεγερθεί το κτίριο σε ήσυχη ή θορυβώδη περιοχή). «*Η ίδια η σχολική μονάδα*» (το μέγεθος κτιρίου και αιθουσών, ο αριθμός και η καταλληλότητα των σχολικών αιθουσών κ.α.).
- II. «*Το περιεχόμενο σπουδών*», το οποίο είναι καθορισμένο από το αναλυτικό πρόγραμμα, οι δραστηριότητες που θα διεξαχθούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, το χρονικό πλαίσιο στο οποίο θα ενταχθούν κ.α. και τα διδακτικά μέσα (ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει τα προσφορότερα μέσα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων).
- III. «*Το νομοθετικό πλαίσιο*»: Η εκάστοτε νομοθεσία επιδρά στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν τα μέλη της σχολικής μονάδας.
- IV. «*Πλήθος, φύλλο, ηλικία και κοινωνική προέλευση μαθητών/τριών*»: Η ποιότητα της επικοινωνίας είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον αριθμό των τμημάτων, του θορύβου που προκαλούν οι μαθητές/τριες με τη διαρκή ομιλία τους στη σχολική τάξη με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε διαπληκτισμό με τους εκπαιδευτικούς.
- V. «*Πλήθος, φύλλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών*». Το πλήθος, σε συνάρτηση με το φύλλο και τη ηλικία των εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο σε κάθε σχολική μονάδα (οι μικρότεροι σύλλογοι καθηγητών

σε σχέση με τους μεγαλύτερους, η επιστημονική ειδίκευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την απαξιωτική, μερικές φορές, συμπεριφορά κάποιων ειδικοτήτων έναντι κάποιων άλλων).

- VI. *«Βαθμός εφαρμογής σχολικών κανόνων από μαθητές, εκπαιδευτικούς».* Η εφαρμογή των κανόνων που ορίζονται από τη νομοθεσία αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα για την επικράτηση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα με αποτέλεσμα τη δημιουργία προϋποθέσεων για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων.

3.2.Επικοινωνία και σχολικό κλίμα- ψυχοκοινωνικό κλίμα τάξης Ψ.Κ.Κ.Τ.

Το σχολικό κλίμα αφορά στη σχολική ατμόσφαιρα, στο κοινωνικό υπόβαθρο των ατόμων τα οποία απαρτίζουν το έμπυχο υλικό του σχολείου, τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις αξίες του άμεσου κοινωνικού περιγύρου, όπως και στους στόχους που τίθενται από τη σχολική κοινότητα. Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων διαμορφώνει θετικό ή αρνητικό σχολικό κλίμα (Πισιαρδή, 2001).

Οι Hoy & Miskel (2005) υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελείται από τα χαρακτηριστικά δομικά του μέρη, τα οποία το διακρίνουν από άλλα σχολεία. Με άλλα λόγια, αντικατοπτρίζει την ποιότητα του σχολείου, την ταυτότητά του, όπως την αντιλαμβάνονται τα μέλη του μέσω των εμπειριών τους. Επίσης, καθοδηγεί τις δραστηριότητές τους, τη συμπεριφορά τους και τέλος, επηρεάζει τον τρόπο λήψης των αποφάσεών τους.

Οι τύποι του σχολικού κλίματος σύμφωνα με την Καβούρη (1998) είναι τέσσερις:

- I. Το «ανοικτό» σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ελευθερία ενεργειών που παρέχεται στα μέλη της σχολικής μονάδας και από τη δημοκρατική ηγεσία του.
- II. Το σχολικό κλίμα «εμπλοκής», σε αυτό η ηγεσία έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, παρ' όλα αυτά δημιουργούνται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.
- III. Το κλίμα «αποφυγής», όπου αν και διασφαλίζεται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την ηγεσία, εντούτοις, δεν αναπτύσσονται σχέσεις αλληλοβοήθειας μεταξύ τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την ανάληψη ευθυνών.
- IV. Και τέλος, το «κλειστό» σχολικό κλίμα, σύμφωνα με το οποίο η λήψη αποφάσεων, ως επί το πλείστον, γίνεται από την ηγεσία, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας είναι μόνο τυπικές.

«*Το ψυχοκοινωνικό κλίμα τάξης ΨΚ.Κ.Τ.*» είναι μια συνιστώσα του σχολικού κλίματος και αφορά στον τρόπο επικοινωνίας και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στην αίθουσα διδασκαλίας, όπως και στην κοινωνική και ψυχολογική διάσταση της συμπεριφοράς τους. Το ΨΚ.Κ.Τ. αφορά στο περιβάλλον, στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα και στο γενικότερο πνεύμα που διαπνέει τη σχολική τάξη (Dorman, 2002).

Σύμφωνα με τους Insel & Moos (1974) τρεις είναι οι διαστάσεις του ΨΚ.Κ.Τ.:

- I. «*Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις*», ως προς τον τύπο (αν είναι σχέσεις αλληλοϋποστήριξης) και τη δυναμική τους, το επίπεδο ενεργούς συμμετοχής των ανθρώπων τους οποίους αφορά.
- II. «*Η προσωπική Ανάπτυξη*» κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας, μέσω των στόχων τους οποίους έχει θέσει και το περιθώριο της ατομικής του εξέλιξης.
- III. «*Η Συντήρηση και Μεταλλαγή του Συστήματος*» έχει σχέση με την ευκρίνειά του, τι προσμένεται από τα μέλη του οργανισμού. Επίσης, ασκείται έλεγχος σε αυτά, δίχως να αποκλείεται το ενδεχόμενο της μεταβολής.

Παράμετροι οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση του ΨΚ.Κ.Τ. μεταξύ άλλων είναι (Fraser, Anderson & Walberg, 1982: 10-13) οι:

- I. «*Συνεκτικότητα*» (*cohesiveness*): αφορά στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και αλληλοκατανόησης, όπως και φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.
- II. «*Διενεκτικότητα*» (*friction*): έχει σχέση με την εμφάνιση διενέξεων και της όξυνσης στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών.
- III. «*Προθετικότητα*» (*goal direction*): αφορά στη σαφήνεια των στόχων που τίθενται.
- IV. «*Ευνοιοκρατία*» (*favoritism*): έχει σχέση με τη μεροληψία ως προς την διαχείριση των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς.
- V. «*Απάθεια*» (*apathy*): αφορά στην αδιαφορία από τους μαθητές/τριες για τη σχολική εργασία.
- VI. «*Δημοκρατικότητα*» (*democracy*): έχει σχέση με το βαθμό εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διενέργεια λήψης αποφάσεων.
- VII. «*Ικανοποίηση*» (*satisfaction*): αφορά στο βαθμό ευχαρίστησης που αντλούν οι μαθητές/τριες από την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών.

«*Ανταγωνιστικότητα*» (*competiveness*): αφορά στην επιδίωξη της διάκρισης και αρίστευσης από πλευράς μαθητών/τριών (Fraser, Anderson & Walberg, 1982 : 10-13).

Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν, επίσης, τη διάπλαση της προσωπικότητας, όπως και τη μαθησιακή απόδοση.

3.3.Επικοινωνία και στυλ διδασκαλίας

Η σχολική κοινωνικοποίηση ενισχύει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Η τάξη είναι ένας χώρος όπου πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Οι άνθρωποι αναμένουν ότι τα σχολεία θα ανταποκριθούν στις συνεχείς αλλαγές στις κοινωνίες. Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως το Ισραήλ, η Γαλλία και η Αγγλία, η σχολική κοινωνικοποίηση συμβάλλει στην ένταξη των μεταναστών στην τοπική κοινωνία, διδάσκοντάς τους τη γλώσσα και τα έθιμα. Οι ερευνητές, προσπαθώντας να βρουν λύσεις στο πλήθος των προβλημάτων που μαστίζουν την εκπαίδευση σήμερα, τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες, έχουν οδηγηθεί στη δημιουργία θεωριών. Αυτές οι θεωρίες είναι πολύτιμες, διότι βοηθούν τους ανθρώπους να αντιληφθούν διαφορετικά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία και τι είναι αυτό το οποίο διαμορφώνει τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Freund, 2009).

Έχει παρατηρηθεί ότι, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να επικοινωνήσουν οι εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/τριες τους στην τάξη, υιοθετούν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Η επιλογή αυτή είναι κομβικής σημασίας, διότι συμβάλλει στη δημιουργία θετικού ή αρνητικού ψυχοκοινωνικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του επενεργεί στη βελτίωση ή μη των μαθησιακών επιδόσεων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Είναι πολλά τα άτομα που μπορούν να σκεφτούν έναν/μια εκπαιδευτικό που είχε μεγάλη επιρροή στη σχολική τους εμπειρία. Η επιρροή αυτή, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους/τις μαθητές/τριες. Η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στυλ αλληλεπίδρασης στην τάξη καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η επίγνωση σημαντικών πτυχών της αλληλεπίδρασης μπορεί να καθοδηγήσει κάποιον να γίνει το είδος του εκπαιδευτικού που θα επηρεάσει καθοριστικά τον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών. Βασικά στυλ αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι:

- I. Το «ανεκτικό στυλ», σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν χαμηλές προσδοκίες για συμμετοχή και ολοκλήρωση της ανατιθέμενης στους/τις μαθητές/τριες εργασίας.
- II. Στον αντίποδα βρίσκεται το «αυταρχικό στυλ», σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί κυριαρχούν στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών/ μαθητών/τριών (Englehart, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν και τα δύο στυλ αλληλεπίδρασης. Υπάρχουν εκείνοι που υιοθετούν πιο συχνά το αυταρχικό, το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία ψυχρού, αρνητικού ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης και το οποίο δεν ευνοεί τη μάθηση, με συνέπεια τον περιορισμό της ελευθερίας των μαθητών/τριών. Υπάρχουν, επίσης, εκείνοι που υιοθετούν πιο συχνά το ανεκτικό στυλ, οι οποίοι παρέχουν απεριόριστη ελευθερία στους/στις μαθητές/τριες και αποτυγχάνουν να δημιουργήσουν υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ενσωμάτωση και των δύο στυλ αλληλεπίδρασης διασφαλίζει την αυτονομία των μαθητών/τριών σε ένα δομημένο περιβάλλον, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός μεταξύ όλων, και καλύπτει περισσότερο τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουν για τη δημιουργία φιλόξενου, ασφαλούς και υποστηρικτικού για τη μάθηση, περιβάλλοντος. Μέσα από πράξεις, όπως η εξατομικευμένη επαφή με τους/τις μαθητές/τριες, ο σεβασμός σε όλες τις αλληλεπιδράσεις και η ευαισθησία στις ανησυχίες των μαθητών/τριών, μπορούν να θέσουν τα θεμέλια για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση αλλά και για σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων (Englehart, 2009).

Στην Ελλάδα, έως και σήμερα, επικρατούν δύο στυλ επικοινωνίας στη σχολική τάξη, το μετωπικό-δασκαλοκεντρικό και το δημοκρατικό-μαθητο-κεντρικό. Είναι κοινό μυστικό ότι το στυλ διδασκαλίας το οποίο υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνιακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη. Επί δεκαετίες το στυλ διδασκαλίας που κυριαρχούσε στις σχολικές τάξεις της Ελλάδας στο μεγαλύτερο ποσοστό του ήταν το δασκαλοκεντρικό. Ο/η εκπαιδευτικός αποτελούσε το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ως ο αδιαμφισβήτητος κάτοχος και πομπός της γνώσης στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες τη δέχονταν συνήθως παθητικά, αδιαμαρτύρητα, δίχως να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία, με αποτέλεσμα να μη δίνεται έμφαση στη σημαντικότητα της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της τάξης (Ματσαγγούρας, 1997). Σύμφωνα με τον ίδιο αλλά και με άλλους ερευνητές, το δασκαλοκεντρικό στυλ διδασκαλίας είναι πλέον ξεπερασμένο σε χώρες του εξωτερικού στην εποχή μας, διότι:

- I. Η έλλειψη αμφίδρομης σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών συμβάλλει στη μετατροπή των μεταξύ τους σχέσεων σε άτυπες, καθώς οι πρώτοι αποστέλλουν μηνύματα ως μοναδικοί πομποί της τάξης και οι μαθητές/τριες απλώς τα παραλαμβάνουν δίχως να μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους.
- II. Οι εκπαιδευτικοί μονοπωλούν το μάθημα καθιστώντας τους μαθητές παθητικούς δέκτες. Ως αυθεντίες, αποφασίζουν για οτιδήποτε έχει σχέση με τη διδακτική διαδικασία και τους/τις μαθητές/τριες, είναι αυταρχικοί και αγχωτικοί.
- III. Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν τις νέες πληροφορίες από τον/την εκπαιδευτικό διαμέσου της ακοής. Οι οπτικές πληροφορίες δεν είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.
- IV. Λόγω απουσίας της συμμετοχής των μαθητών/τριών, δεν υφίσταται ανάδραση και, ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι εάν έχουν γίνει κατανοητοί ή όχι, μπορούν μόνο να πιθανολογούν βάσει της ερμηνείας των εκφράσεων των μαθητών/τριών. Συνέπεια αυτού είναι να μην βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητές τους, καθώς η μορφή επικοινωνίας η οποία δεσπόζει στην τάξη είναι η μονόδρομη, κατά την οποία πομπός είναι οι εκπαιδευτικοί και αποδέκτες οι μαθητές/τριές. (Χρυσσαφίδης, 1994).

Πρόδρομοι του μαθητοκεντρικού στυλ διδασκαλίας, το οποίο διαδέχεται το μετωπικό-δακαλοκεντρικό στυλ, υπήρξαν μεταξύ άλλων και οι Rousseau, Pestalozzi. Σύμφωνα με το μαθητοκεντρικό στυλ, κυρίαρχη φιγούρα στην τάξη είναι οι μαθητές/τριες, των οποίων οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι ιδέες είναι σεβαστές από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν δημοκρατικές αρχές, είναι ήρεμοι και εμπνέουν εμπιστοσύνη στους/στις μαθητές/τριές τους (Δημαράς, 1987).

3.4.Επικοινωνιακοί τύποι εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον τρόπο που επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία στην τάξη, γίνεται διάκριση σε τρεις τύπους:

- I. *«Τους επικοινωνιακούς εκπαιδευτικούς»*: σε αυτή την ομάδα ανήκουν εκείνοι οι οποίοι έχουν αίσθηση του χιούμορ, χαρακτηρίζονται για την αμεσότητα και την ειλικρινή στάση στους άλλους, καθώς είναι ευδιάθετοι. Γίνονται αποδεκτοί από όλους, είτε στο σχολείο είτε στην τοπική κοινωνία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Klinzling & Aloisio (2014): στη μη λεκτική, όπως και στη λεκτική

επικοινωνία, σημαντικό προσόν αποτελεί η ικανότητα μετάδοσης των μηνυμάτων με εκφραστικό τρόπο. Το χάρισμα συμβάλλει στην καλύτερη διαπροσωπική προσαρμογή και κατ' επέκταση στις επιτυχίες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Θεωρείται ότι είναι ζωτικής σημασίας πτυχή της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της ηγεσίας και της διδασκαλίας. Το να διεγείρει κανείς ή να γοητεύει άλλους με αυτόν τον τρόπο αποτελεί απαραίτητο προσόν σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση και επιρροή, όπως αυτό των εκπαιδευτικών. Για αυτούς τους λόγους, το χάρισμα πρέπει να βελτιώνεται μέσω της συστηματικής κατάρτισης και εξάσκησης.

- II. *«Τους κατά περίπτωση επικοινωνιακούς εκπαιδευτικούς»*: σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επικοινωνούν με τα άτομα που τους ενδιαφέρουν με στόχο να εξυπηρετήσουν προσωπικά συμφέροντα και, ως εκ τούτου, χαρακτηρίζονται από ανειλικρίνεια, η συμπεριφορά τους αλλάζει, όποτε το αποφασίσουν, και τέλος, κατά τη διδακτική διαδικασία προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το κλίμα της τάξης.
- III. *«Τους μη επικοινωνιακούς εκπαιδευτικούς»*: σε αυτή την ομάδα ανήκουν εκείνοι οι οποίοι δε συζητούν με τους/τις μαθητές/τριες, είναι επικριτικοί προς τους/τις άλλους/ες και δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις με τα άτομα που τους περιβάλλουν (Σταμάτης, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί, ως αρμόδιοι για τη σμίλευση των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών, οφείλουν να αφογκράζονται τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών/τριών προς αυτούς και να αναπροσαρμόζουν τη συμπεριφορά και την επικοινωνιακή ικανότητά τους, με στόχο τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών μεταξύ τους σχέσεων. Απαραίτητη είναι η βελτίωση των λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, όπως και η ειλικρινής και ζεστή συμπεριφορά τους προς τους/τις μαθητές/τριες. Οι μελέτες των Klizling & Aloisio (2017) αποκάλυψαν θετικά αποτελέσματα για τη βελτίωση της δεξιότητας της παρατήρησης και της επικοινωνιακής συμπεριφοράς.

Η βελτίωση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών συμβάλλει στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και, τελικά, στη μάθηση (Pianta, Harme & Allen, 2012).

Η άποψη των μαθητών/τριών για το ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίον πρέπει να συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρεται στα αποτελέσματα της έρευνας των Κοτζαϊβάζογλου και Πιλίδου (2019):

- I. Η καλή διάθεση των εκπαιδευτικών.
- II. Η αίσθηση του χιούμορ.
- III. Η μεταδοτικότητα.
- IV. Ο σεβασμός στους/στις μαθητές/τριες.
- V. Και η αποφυγή άδικης και άνισης μεταχείρισης των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά είναι τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών:

- I. Η έλλειψη ευγένειας.
- II. Τα ειρωνικά σχόλια.
- III. Η έλλειψη κατανόησης των απόψεων των μαθητών/τριών.

Επίσης, οι πρακτικές οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη μετάδοση γνώσεων στους/στις μαθητές/τριες, όπως:

- I. Η προώθηση του διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών.
- II. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα.
- III. Η μεγαλύτερη εμπλοκή τους στα εργαστηριακά πειράματα.
- IV. Η διενέργεια της διδασκαλίας του μαθήματος να ολοκληρώνεται με κατανοητό τρόπο.
- V. Η αύξηση της χρήσης εποπτικών διδακτικών μέσων.

Και τέλος, διαπιστώθηκε ότι σε επίπεδο τάξης και άσχετα από το φύλλο των μαθητών υπερισχύει η άποψη ότι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών συχνά ,έως πολύ συχνά, είναι θετική.

Η επικοινωνιακή εκπαίδευση γενικά και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τεθεί υπόψη και να δρομολογηθεί ειδικά για την αντιμετώπιση της επικοινωνίας στη σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές της επικοινωνιακής δεξιότητας μεταξύ των δύο φύλων, καθώς οι μαθητές/τριες αισθάνονται καλύτερα κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων από γυναίκες εκπαιδευτικούς, διότι φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την αντίληψή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη (Allen, Long, O'Mara & Judd, 2007).

3.5.Λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικών - μαθητών κατά τη διδασκαλία

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ένα βασικό στοιχείο για όλους τους επαγγελματικούς χώρους, συνακόλουθα και για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Εάν κάποιος έχει άγνοια του μη λεκτικού μηνύματος της κινήσιολογίας, είναι σαν να βρίσκεται σε μια ξένη χώρα και δεν γνωρίζει τη γλώσσα. Απαντώντας μόνο σε προφορική επικοινωνία, χωρίς την παρατήρηση των μη λεκτικών σημαδιών, ένας εκπαιδευτικός μπορεί κάλλιστα μεταφέρει τις πληροφορίες που σκοπεύει, ενδεχομένως όμως όχι με τον καλύτερο τρόπο. Η γνώση του ορθού τρόπου ανταλλαγής πληροφοριών είναι μια δεξιότητα που πρέπει να τη διδαχθεί κάποιος και διαρκώς να την εφαρμόζει στην πράξη.

Η λεκτική επικοινωνία (προφορική και γραπτή) στην τάξη συμβάλλει στην πρώτη σε μακρό-επίπεδο κοινωνικοποίηση των ανθρώπων, μέσω της ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, καθώς επίσης, και μεταξύ των μαθητών/τριών. Επίσης, συμβάλλει στη δημιουργία και διαμόρφωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος της τάξης. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι το θετικό, καλό κλίμα του σχολείου και η ευχάριστη ατμόσφαιρα της αίθουσας διδασκαλίας βελτιώνει την επικοινωνιακή δεξιότητα μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, αυξάνει την παρακίνηση των μαθητών/τριών και διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα.

Στη λεκτική επικοινωνία σημαντική θέση κατέχουν οι ερωτήσεις που απευθύνουν οι εκπαιδευτικοί στους/στις μαθητές/τριες. Όταν η απάντησή τους είναι απλώς δύο ή πολλαπλών επιλογών, δεν αφήνει το περιθώριο για διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας την οποία διεξήγαγαν οι Raptou, Stamatis & Raptis N. (2017), οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές του σχολείου πιστεύουν ότι οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών και αποτελεσματικών σχέσεων με όσους βρίσκονται σε επικοινωνία μαζί τους στο σχολικό περιβάλλον.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τον θετικό ρόλο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην καλλιέργεια μιας συνεργατικής ατμόσφαιρας και στην ανάπτυξη καλών και αποτελεσματικών σχέσεων όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να καθιερωθεί για όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς η συνεχιζόμενη εκπαίδευση παιδαγωγικού περιεχομένου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Papadimas, 2017).

Όπως παρατηρούν οι Bambaeroo & Shokrpour (2017):

- I. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διατυπώνουν προσεκτικά τις υποβληθείσες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες ώστε να είναι κατανοητές.
- II. Η χρήση του καλού χιούμορ την κατάλληλη στιγμή και ο συνδυασμός ήχου και εικόνας είναι αποτελεσματικά για την προώθηση της οπτικοακουστικής επικοινωνίας.

Τα λεκτικά στοιχεία στον προφορικό λόγο, συνήθως, συνοδεύονται από τα παραγλωσσικά, όπως είναι το ύψος και ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός, η ταχύτητα ομιλίας, με τα οποία εξωτερικεύονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ο Ζαλβανός (1998) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία, κάτι το οποίο αφορά και στην μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών επικοινωνία στη σχολική τάξη, επηρεάζεται από τους παρακάτω παράγοντες:

- I. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας οι ομιλούντες να μην επιτρέπουν παρεμβολές άλλων (π.χ. να διακόπτουν τη συζήτηση για να απαντήσουν σε τηλεφωνική κλήση), καθώς και να είναι ειλικρινείς στους συνομιλητές τους.
- II. Ο κάθε συνομιλητής να αναμένει την ολοκλήρωση της σκέψης του συνομιλητή του πριν πάρει τον λόγο.
- III. Οι συνομιλητές να μεριμνούν για τη δημιουργία πρόσφορου κλίματος συνομιλίας, το οποίο θα τους ενθαρρύνει να καταθέτουν τις απόψεις τους ελεύθερα.
- IV. Οι συνομιλητές να ακούν με προσοχή και υπομονή τον συνομιλητή τους.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν υπόψη τους τα παραπάνω, ώστε να καλλιεργούνται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

3.6.Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικών - μαθητών κατά τη διδασκαλία

Αναμφίβολα, την περίοδο της αρχαιότητας, είχε αναπτυχθεί ένα κλειστό (ή τυπικό) στυλ επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συγκρίνοντας αυτές τις καταστάσεις με το πλαίσιο της επικοινωνίας στη σύγχρονη διδασκαλία και τις διαδικασίες στο δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά στο προσχολικό και στο σχολικό επίπεδο, συμπεραίνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα ανοικτό στυλ επικοινωνίας, σε αντίθεση με το αντίστοιχο της αρχαίας Ελλάδας. Αυτό το στυλ συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και

μαθητών και αυξάνει την αμεσότητα και τις διδακτικές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στην τάξη. Έτσι, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συνεργατικές μεθόδους μάθησης, συμπεριλαμβανομένης και της επικοινωνίας (λεκτική & μη λεκτική). Επίσης, είναι πολύ φιλικοί με τους/τις μαθητές/τριες και τους συμπεριφέρονται δίχως αυστηρότητα, όπως επίσης, δεν τους/τις επιβάλλουν σωματική τιμωρία, κάτι το οποίο συνηθιζόταν στην αρχαία Ελλάδα (Stamatis, 2016a).

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την οπτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, εξαιτίας της συνεχούς έκθεσής μας στην τηλεόραση και τις ταινίες. Από την παιδική ηλικία, οι άνθρωποι μαθαίνουν πώς να κατανοούν τη μη λεκτική γλώσσα επικοινωνίας για να αποκρυπτογραφήσουν τους σιωπηρούς κώδικες και να εξάγουν νόημα των κοινωνικών καταστάσεων από πολλές, συχνά, πολύ λεπτές μη λεκτικές αποχρώσεις, δίχως να χρειάζεται να λαμβάνουν προφορική εξήγηση και η μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να είναι παραπλανητική. Συχνά κανάλια της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών δεν είναι ο προφορικός ή ο γραπτός λόγος, αλλά οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες κ.α.. Εξαιτίας αυτής της εμπειρίας τους, οι μαθητές γίνονται «ειδικοί» στην κατανόηση των εκπαιδευτικών τους, μέσω της αποκρυπτογράφησης των πιο λεπτών αποχρώσεων της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους (Babad, 2009).

Πέρα από τη λεκτική, εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και τη μη λεκτική επικοινωνιακή επιδεξιότητά τους, γίνονται ικανότεροι στη λήψη και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων από τους μαθητές/τριες, καθώς επίσης και στην αποστολή σαφών και με ακρίβεια μηνυμάτων στους/στις μαθητές/τριες (Negi 2009).

Σύμφωνα με το πόρισμα της έρευνας, είναι σημαντικός ο ρόλος της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στη διδασκαλία και στη διαδικασία της μάθησης. Ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών επικοινωνίας συμβάλλει στην πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και στην αύξηση των επιτευγμάτων τους στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διατηρήσουν και να αναπτύξουν αποτελεσματική επικοινωνία, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία τους. (Sutiyanto, 2018).

Μαθητές και μαθήτριες από έξι διαφορετικές χώρες κλήθηκαν να παρατηρήσουν σε ποιο βαθμό οι καλύτεροι ή χειρότεροι καθηγητές τους χρησιμοποιούσαν διάφορες μορφές επικοινωνίας που έχουν σχετιστεί με την αποτελεσματική διδασκαλία. Όλοι οι μαθητές/τριες υπέδειξαν ως καλύτερους/ες εκπαιδευτικούς εκείνους που εκφράζονταν συχνότερα μη

λεκτικά, επικοινωνούσαν περισσότερο εντός και εκτός τάξης με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ οι κινήσεις τους ήταν χαλαρές σε σύγκριση με τους/τις χειρότερους/ες εκπαιδευτικούς (Georgakopoulos, 2021).

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που δημιουργείται και ερμηνεύεται και από τον εκπαιδευτικό και από τον μαθητή. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής κερδίζουν από τη βελτίωση της επικοινωνίας στην τάξη. Η κατανόηση των μη λεκτικών ενδείξεων απαιτεί βασικές γνώσεις και διδακτική εμπειρία. Είναι εύκολο να παρερμηνευθούν στοιχεία, τα οποία αφορούν στο περιβάλλον, στον πολιτισμό, στο φύλο, και τα οποία δεν φιλτράρονται. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές βρίσκονται αντιμέτωποι με μια ανειλικρινή συμπεριφορά των μαθητών/τριών. *«Ένας/μια καλός/ή εκπαιδευτικός είναι καλός/ή ακροατής, όχι μόνο σε λέξεις που εκφωνούνται, αλλά και σε σιωπηλά μηνύματα που σηματοδοτούν συμφωνία/ διαφωνία, προσοχή/ απροσεξία, ενδιαφέρον/ πλήξη, και επιθυμία του μαθητή να ακουστεί»* (Miller, 2005: 67).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Bambaeroo & Shokrpour (2017):

- I. Ο συνδυασμός της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου.
- II. Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα του/της εκπαιδευτικού θα πρέπει να στοχεύει στην προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία.
- III. Η ενισχυτική, υποστηρικτική μη λεκτική επικοινωνία με απομονωμένους και μη συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία μαθητές/τριες μπορεί να εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες.
- IV. Κατά τη διάρκεια ομιλίας των μαθητών/τριών η μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών σημαίνει αποδοχή.
- V. Κατά τη χρήση της προφορικής επικοινωνίας για ενθάρρυνση των μαθητών/τριών, συνιστάται στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα αντίστοιχα μη λεκτικά πρότυπα επικοινωνίας.

Οι περισσότεροι από τους/τις μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στην εν λόγω έρευνα ανέφεραν ότι αυξήθηκε η παρακίνησή τους, λόγω της οπτικής επαφής του εκπαιδευτικού με αυτούς/ές, της εκφραστικότητας και των χειρονομιών του/της εκπαιδευτικού, τα οποία τους έκαναν να νιώθουν άνετα, όπως επίσης, σίγουροι και σημαντικοί. Η μη λεκτική

επικοινωνιακή ικανότητα του/της εκπαιδευτικού δημιουργεί μια άνετη ατμόσφαιρα για τους/τις μαθητές/τριες και αυτό τους/τις επιτρέπει να έχουν αυτοπεποίθηση που οδηγεί σε αύξηση της ενεργούς συμμετοχής τους στο μάθημα. Επίσης, είναι πιο πιθανό να κάνουν περισσότερες ερωτήσεις, που αυξάνουν την κατανόηση του μαθήματος. Συνεπάγεται, λοιπόν, ότι η σωστή χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας από πλευράς του/της εκπαιδευτικού συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο ενθαρρυντικού και άνετου περιβάλλοντος στη σχολική αίθουσα (Zeki, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ομολογήσουν πως οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τα μηνύματα τα οποία στέλνουν με τις ενέργειες, τις κινήσεις και τις εκφράσεις τους, όπως για παράδειγμα το πλησίασμα, τη θερμότητα, την ευγένεια, τα οποία ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης ΨΚ.Κ.Τ. και του σχολείου (Harris, McCroskey & Richmond, 1992 στο Γιάννου, 2012-13: 59).

Οι Burgoon, Guerrero & Manusov (2016) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ειδικοί οι οποίοι ανιχνεύουν την έλλειψη ειλικρίνειας στους ανθρώπους. Τα άτομα αυτά είναι εξαιρετικά συναισθηματικά έξυπνα. Παρατηρούν με ακρίβεια τα συναισθήματα των άλλων, αναγνωρίζουν τις δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις σε αυτούς και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να κατανοήσουν τους άλλους, ειδικά όσον αφορά στην ανίχνευση της εξαπάτησης. Είναι σημαντικό τα άτομα τα οποία έχουν αναλάβει τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε οποιονδήποτε επαγγελματικό χώρο, όπως είναι η εκπαίδευση, να μπορούν να κατανοούν το κρυμμένο μήνυμα πίσω από τις λέξεις και τις εκφράσεις των συνεργατών και των υφισταμένων τους.

Έχει κριθεί σημαντική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια που θα στοχεύουν στην ευαισθητοποιημένη μη λεκτική τους συμπεριφορά, η οποία θα αποσκοπεί στη βελτίωση της συναισθηματικής πληρότητας των μαθητών/τριών, με στόχο να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, ώστε να προσαρμοστούν ταχύτερα στο σχολείο (Νικολάου, 2017). Αναπτύσσουν, λοιπόν, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες μέσω της ανάπτυξης και βελτίωσης της επικοινωνιακής τους συμπεριφοράς (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Οι Bambaeroo & Shokrour (2017) τονίζουν τη σημαντικότητα της εξάσκησης των εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, ειδικά εκείνων οι οποίοι αλληλεπιδρούν με μεγάλες ομάδες μαθητών. Και συνεχίζουν υποστηρίζοντας ότι ένας από

τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή στην αποτυχία των μαθητών είναι η ποιότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες. Ειδικότερα, είναι πιο αποτελεσματικό για τους/τις μαθητές/τριες που ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις και τις δεξιότητες επικοινωνίας. Τέλος, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες για να έχουν καλύτερη επικοινωνία με το κοινό τους. Είναι, επίσης, απαραίτητο το κράτος να συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου των δεξιοτήτων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μέσω της διεξαγωγής μαθημάτων κατάρτισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1.Μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στην απόδοση των μαθητών/τριών στην τάξη

Η θεωρία του οικολογικού συστήματος του Bronfenbrenner, που αργότερα ονομάζεται θεωρία βιολογικών συστημάτων, είναι η θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ο Bronfenbrenner υπογραμμίζει την επίδραση διαφορετικών περιβαλλόντων (κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα). Στη θεωρία του γίνεται διάκριση μεταξύ των μικρο (οικογένεια, σχολείο)-, μεσο (σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μικροσυστημάτων)-, έξω (κρατικοί φορείς, διαδίκτυο, μέσα επικοινωνίας)-, μακρο (οικονομική πολιτική μιας χώρας, νομοθεσία, αξίες)- και χρονοσυστημάτων (ο τρόπος που εξελίσσονται οι καταστάσεις με το πέρασμα του χρόνου (Wikipedia – The Free Encyclopedia).

Το σχολείο γενικότερα, και η σχολική αίθουσα ειδικότερα, είναι πολύπλοκα και ξεχωριστά οικοσυστήματα, τα οποία απαρτίζονται, μεταξύ άλλων, από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες των οποίων οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές αλληλοεπηρεάζονται και κάθε μεταβολή στη συμπεριφορά ενός εξ' αυτών ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά όλων των μελών της, οπότε και σε όλο το οικοσύστημα. Σε αυτά τα συστήματα, αν και είναι πιθανό κάθε μια τάξη να αναπτύξει τη δική της μοναδική υποκουλτούρα, ωστόσο, πρέπει να υπάρχει ένας βαθμός επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών τάξεων (Molnar & Lindquist, 1995; Neil, 1991).

Η Le Roux (2002) αναφερόμενη στη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών και στο αντίκτυπο αυτής στην πολιτισμικά διαφορετική τάξη παρατηρεί ότι: η επικοινωνία μπορεί να είναι μια χρήσιμη πηγή διαπολιτισμικής γνώσης μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, εάν γίνει σωστή διαχείριση της από τους/τις εκπαιδευτικούς. Διαφορετικά, θα μπορούσε να είναι πηγή απογοήτευσης, παρεξηγήσεων και διαπολιτισμικών συγκρούσεων και τελικά σχολικής αποτυχίας.

Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες για τη δημιουργία αποτελεσματικών αλληλεπιδράσεων μαθητή/τριας-εκπαιδευτικού (Hoon, Nasaruddin & Singh, 2017).

Ένα σύγχρονο σχολείο είναι απαραίτητο να μεριμνά για τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών/τριών, καθώς επίσης, και για τη συναισθηματική τους ωρίμανση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί με καλές δεξιότητες επικοινωνίας διδάσκουν το μάθημα με έναν ελκυστικό τρόπο. Έτσι, οι επικοινωνιακές δεξιότητες αυτών μπορούν να συνδεθούν με τα στυλ διαχείρισης της τάξης, με τρόπο που θα έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών/τριών. (Hoon, Nasaruddin & Singh, 2017).

Ο Σταμάτης (2011: 12) αναφέρει την άποψη των Balter & Tamis-Lemonda ότι η βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και η δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των συντελεστών των σχολικών μονάδων στηρίζεται στην «αποτελεσματική» μεταξύ τους επικοινωνία.

Τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν Merchant (2012) τονίζουν ότι γίνεται διάκριση μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον τρόπο που επικοινωνούν στον χώρο εργασίας. Οι άντρες προτιμούν τη λεκτική και οι γυναίκες τη μη λεκτική επικοινωνία (Hoon, Nasaruddin & Singh, 2017).

Έχει επισημανθεί ότι η επιτυχία των δραστηριοτήτων στην τάξη και η μάθηση των μαθητών/τριών επηρεάζεται από τη διαχείριση της τάξης και τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης όχι μόνο μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών, συμβάλλει στην απόκτηση πολλών σημαντικών εμπειριών και γνώσεων από τους μαθητές/τριες (Hoon, Nasaruddin & Singh, 2017).

Αυτό επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Bambaeroo & Shokrpour (2017); Haneef et al. (2014) με την αποκάλυψη ότι υπήρχε ισχυρή σχέση μεταξύ της ποιότητας της διδασκαλίας και του βαθμού χρήσης της κατάλληλης μη λεκτικής επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία. Διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο εφαρμόστηκε από τους καθηγητές η θετική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τόσο πιο αποτελεσματική ήταν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η διαχείριση της τάξης, καθώς και η παρακίνηση και η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών/τριών. Η συγκίνηση, η ομαδική εργασία, η υποστηρικτική, η σκόπιμη και η ισορροπημένη επικοινωνία χρησιμοποιώντας ομιλία, σώμα και εικόνες, όλα ήταν αποτελεσματικά στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας:

- I. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι μια δεξιότητα που πρέπει να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.
- II. Η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας ενισχύει το ενδιαφέρον και διασφαλίζει την προσοχή των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία (Bunglowala & Bunglowala, 2015).

Η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα δύναται να επιτευχθεί με τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα της οπτικής επαφής, των χειρονομιών, των εκφράσεων του προσώπου (χαμόγελο), του να είναι εκφραστικοί φωνητικά (Simonds & Cooper, 2011).

Με τη λογική και απλούστερη κατάληξή της η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι η πηγή κινήτρων. Οι τεχνικές της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την κινητοποίηση των μαθητών/τριών που μειονεκτούν ως προς την ακοή οδηγώντας σε βελτιωμένα ποσοστά μάθησης, σε συνεπή παρακολούθηση και βελτιωμένη συμπεριφορά στην τάξη. Τέλος, η διδασκαλία μέσω των τεχνών είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη και βελτίωση προγραμμάτων ορθογραφίας και ανάγνωσης (Bourris-Meyer, 1969).

4.2.Μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας και η συμβολή τους στην παρακίνηση και στη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών/τριών

Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού, οι οποίες αφορούν στην εκφραστικότητά του και στην ανάδυση των προσωπικών του χαρακτηριστικών, καθορίζουν το αν η διδακτική πρακτική την οποία εφαρμόζει στη σχολική αίθουσα χαρακτηρίζεται από αμεσότητα.

Οι Σταμάτης & Ψαρριανού (2017) επισημαίνουν την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η δημιουργία καλού ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης σχετίζεται με τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών και, ως εκ τούτου, φροντίζουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας που την προωθούν. Η επίτευξη αυτού του σκοπού είναι εφικτή, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να υιοθετήσουν πρακτικές, όπως αυτή της αυτοκριτικής και της δια βίου παιδαγωγικής κατάρτισής τους. Επίσης, οι *ευσυνείδητοι* εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμπεριφέρονται άψογα, λεκτικά και μη λεκτικά, στους/στις μαθητές/τριες, διότι έχουν συνειδητοποιήσει ότι η μη λεκτική τους επικοινωνία, όπως η οπτική, οι εκφράσεις του προσώπου, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος, η αμεσότητα του/της εκπαιδευτικού, αποθαρρύνουν ή μη συγκεκριμένες συμπεριφορές των

μαθητών/τριών. Συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τη μη λεκτική επικοινωνία στην τάξη για τρεις βασικούς λόγους:

- I. Η επίγνωση της μη λεκτικής επικοινωνίας θα τους επιτρέψει να γίνουν καλύτεροι δέκτες μηνυμάτων των μαθητών, εφόσον θα αποκωδικοποιούν σωστά τα μη λεκτικά στοιχεία του ομιλητή λόγω της βελτίωσης των δεξιοτήτων ακρόασης.
- II. Επίσης, θα γίνουν καλύτεροι αποστολείς σημάτων τα οποία ενισχύουν τη μάθηση.
- III. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας αυξάνει τον βαθμό της ψυχολογικής εγγύτητας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Ali & Ali, 2011).

Η αποτελεσματική χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας έχει πολλά πλεονεκτήματα μεταξύ των οποίων:

- I. Αύξηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα.
- II. Οικοδόμηση εμπιστοσύνης.
- III. Σαφείς οδηγίες.
- IV. Αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.
- V. Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.
- VI. Βελτίωση των δεξιοτήτων ακρόασης.
- VII. Βελτίωση της απόδοσης σε ομαδικές δραστηριότητες.
- VIII. Βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας (Ali & Ali, 2011).

4.2.1.Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Κάθε μη λεκτικό στοιχείο και τρόπος μη λεκτικής επικοινωνίας μπορούν να ερμηνευτούν μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται (Rodrigues, 2016).

Η αντίληψη του ανθρώπου για τον κόσμο που τον περιβάλλει διαμορφώνεται από το πολιτιστικό υπόβαθρο του τόπου στον οποίο αποκτά τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Επομένως, όταν δύο άτομα διαφορετικών πολιτισμών αλληλεπιδρούν, το καθένα χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια για να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του άλλου και το καθένα μπορεί εύκολα να παρερμηνεύσει τη σχέση, τη δραστηριότητα ή τα συναισθήματα που εμπλέκονται (Hall, et al. 1968).

Επίσης, σημαντικό παράγοντα για την έκβαση μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ ατόμων, πέρα από τη συνειδητοποίηση του εκάστοτε ατόμου ότι εκπέμπει μη λεκτικά μηνύματα, την πρόθεσή του να επικοινωνήσει, το είδος των πληροφοριών που μεταβιβάζει στα άλλα άτομα,

αποτελούν οι εξωτερικές συνθήκες, το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μη λεκτική επικοινωνία (Ekman & Friesen, 1969).

Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου, όπως για παράδειγμα ο φωτισμός του χώρου (όταν είναι χαμηλωμένος δημιουργεί κλίμα οικειότητας), η επίπλωση του, η απόσταση μεταξύ των επικοινωνούντων (όσο αυξάνεται τόσο πιο απρόσωπες είναι οι σχέσεις των επικοινωνούντων) και τα χρώματα των επίπλων, των υφασμάτων και των τοίχων, όπου διαμένουν ή εργάζονται κάποια άτομα, επιδρά στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν αυτά μεταξύ τους (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, Κούρτη, 2007).

Η σωστή διαρρύθμιση και η καθαριότητα ενός χώρου (το σχολικό περιβάλλον που συμπεριλαμβάνει το οικογενειακό, αλλά και το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται η τοπική κοινωνία) συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Σταμάτης, 2014).

Αρκετές έρευνες φανέρωσαν ότι μία όμορφη αισθητικά σχολική αίθουσα επηρεάζει θετικά τη διάθεση των μαθητών/τριών. Αντίθετα, μία άσχημη τάξη προκαλεί μονοτονία, πονοκέφαλο, υπνηλία, εχθρότητα, ευερεθιστότητα και κόπωση.

Η φυσική διάταξη των επίπλων, όπως είναι οι καρέκλες, τα γραφεία και τα τραπέζια, υπαγορεύει, επίσης χωρικά όρια και επικοινωνεί αποτελεσματικά μέσω λεπτών καναλιών. Έχει παρατηρηθεί ότι πολλά σχολεία στερούνται φαντασίας και δημιουργικότητας σχετικά με τα στοιχεία που θα μπορούσαν εύκολα να χρησιμοποιηθούν για περιβάλλον, ώστε να προωθηθεί η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών (Miller, 1988).

Παρά τις πολλές καινοτομίες στη διδασκαλία, σε πολλά σχολεία οι περισσότερες ρυθμίσεις στις τάξεις παραμένουν περίπου οι ίδιες με το πέρασμα των χρόνων, με αποτέλεσμα να έχουν σκοτεινό και θλιβερό εσωτερικό. Ο χώρος στην τάξη μπορεί, επίσης, να φανερώσει κυριαρχία, όπως για παράδειγμα, το γραφείο ενός εκπαιδευτικού να λειτουργήσει ως οδόφραγμα για να εμποδίσει τους μαθητές να εισέλθουν στο χώρο του και έτσι να μην διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κάθονται στην τάξη (στα μπροστινά, πλαϊνά ή πίσω καθίσματα), συχνά, αποσκοπεί στην αποστολή ενός μηνύματος σχετικά με το ενδιαφέρον ή την προετοιμασία τους για ένα μάθημα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα καθίσματα ευθείας σειράς, τα οποία αρχικά εξελίχθηκαν για τη βέλτιστη χρήση του φυσικού φωτισμού από τα παράθυρα,

επηρεάζει σημαντικά τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της επικοινωνίας (Miller, 1988).

Ο φωτισμός της τάξης είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Ο φτωχός φωτισμός μπορεί να οδηγήσει σε κόπωση των ματιών, σε εκνευρισμό και σε κακή διάθεση. Με την ίδια λογική, η ρύθμιση της σωστής θερμοκρασίας της σχολικής αίθουσας είναι σημαντική, διότι η χαμηλή θερμοκρασία στη σχολική αίθουσα δυσχεραίνει την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών/τριών, ενώ αντιθέτως η υψηλή θερμοκρασία ίσως επηρεάζει τη μάθηση, καθώς οι μαθητές/τριες γίνονται πιο ευέξαπτοι και ανήσυχοι και επιθυμούν να αποχωρήσουν από την αίθουσα.

Και τέλος, τα χρώματα, όπως και η θερμοκρασία με τον φωτισμό, επιδρούν στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την παρακίνηση των μαθητών, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Όπως έχει παρατηρηθεί, τα πιο αγαπητά χρώματα για τους/τις νεαρούς/ές μαθητές/τριες είναι τα θερμά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο), για τους/τις μεγαλύτερους/ρες είναι τα ψυχρά χρώματα (μπλε, πράσινο) (Simonds & Cooper, 2011).

4.2.2.Χωρικές διευθετήσεις

Οι χωρικές διευθετήσεις επηρεάζουν τόσο τους παράγοντες επικοινωνίας όσο και το ποιος συζητά με ποιόν, πότε, πού, για πόσο διάστημα και σχετικά με ποιο θέμα. Ο τρόπος τοποθέτησης των θρανίων σε μία σχολική αίθουσα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, παραδείγματος χάριν, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις μεθόδους και το στυλ διδασκαλίας τα οποία χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός, καθώς επίσης, και τον βαθμό στον οποίο επιθυμεί να επικοινωνούν μεταξύ τους οι μαθητές/τριες κ.α.. Έχει παρατηρηθεί ότι μεταξύ άλλων οι χωρικές διευθετήσεις, η ποιότητα του αέρα, ο κατάλληλος φωτισμός, η θερμοκρασία και η καθαριότητα επηρεάζουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Θα πρέπει, λοιπόν, να πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές για να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας για αποτελεσματικότερη μάθηση. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει τη διαρρύθμιση των μαθησιακών χώρων με τρόπο που να ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, όπως και μεταξύ των μαθητών/τριών, και την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες να προωθούν τη συνεργατική, τη βιωματική/ εμπειρική, μάθηση που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών (Ford, 2016).

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε έρευνα για τη σύγκριση και τον χαρακτηρισμό δύο διαφορετικών χώρων κατά τη διδασκαλία, ενός που περιόριζε τις κινήσεις μαθητών/τριων και ενός που διασφάλιζε την ευελιξία κατά την κίνησή τους, παρατηρήθηκε ότι προτίμησαν τη διεξαγωγή του μαθήματος στον χώρο που κινούνται χωρίς περιορισμούς. Ο εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι μπορούσε να εφαρμόσει διαφορετικές μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας κι ότι ήταν πιο πιθανό να ενθαρρύνει τις ομαδικές δραστηριότητες, τις συζητήσεις και τη χρήση του πίνακα από τους/τις μαθητές/τριες, προωθώντας την παρακίνηση, τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους με τους/τις συμμαθητές/τριες τους στο μάθημα. Στην τάξη με τη μικρότερη ευελιξία κινήσεων των μαθητών/τριών το είδος της διδασκαλίας ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρικό, όπου κυρίαρχη φιγούρα ήταν αυτή του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, αναπτυσσόταν μικρότερη αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού/ής και των μαθητών/τριών, όπως και μεταξύ των μαθητών/τριών (Chen, Leger & Riel, 2016).

Προηγούμενη έρευνα αφορούσε στην επίδραση των αισθητικών χαρακτηριστικών μιας όμορφης, μεγάλης, φωτεινής και καθαρής σε σύγκριση με μια άσχημη, μικρή, σκοτεινή και όχι τόσο καθαρή αίθουσα διδασκαλίας, στην ενέργεια, δραστηριοποίηση και ευεξία των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες που βρισκόταν στην άσχημη αίθουσα διδασκαλίας παραπονέθηκαν για μονοτονία, κόπωση, πονοκεφάλους και ευερεθιστότητα. Αντίθετα, εκείνοι/ες που βρισκόταν στην όμορφη αίθουσα ανέφεραν ότι αισθάνονταν άνετα, ευχάριστα και ότι ολοκλήρωναν με χαρά τις ανατεθείσες εργασίες. Είναι σαφές ότι το φυσικό περιβάλλον της τάξης επηρεάζει τη διάθεση και μπορεί να καθορίσει τον βαθμό αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η φυσική διάταξη επίπλων, όπως καρέκλες, γραφεία και τραπέζια υπαγορεύει τα χωρικά όρια. Για παράδειγμα, η έδρα αποτελεί οδόφραγμα που αποτρέπει την είσοδο των μαθητών/τριών στο χώρο του/της εκπαιδευτικού και έτσι εμποδίζει την αλληλεπίδραση. Αντίθετα, η διάρθρωση των θρανίων σε ευθείες σειρές ευνοεί τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της επικοινωνίας. Συνεπώς, η τάξη πρέπει να προσφέρει μια ποικιλία ερεθισμάτων, να παρέχει ασφαλή και άνετη αίσθηση, και να προσαρμόζεται ώστε να ταιριάζει στην εκάστοτε δραστηριότητα (Miller, 1988).

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να επικοινωνούν μεταξύ τους οι μαθητές/τριες, μπορεί να επιλέξει την διευθέτηση των θρανίων σε σχήμα πετάλου. Εάν επιλέξει το δασκαλοκεντρικό ή μετωπικό στυλ διδασκαλίας, το οποίο ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητή/τριας και όχι μεταξύ των μαθητών/τριών, θα διαλέξει την

παραδοσιακή, σε σειρές, με μέτωπο προς την έδρα του εκπαιδευτικού, διάταξη των θρανίων. Και τέλος, εάν επιλέξει την αρθρωτή διάταξη των θρανίων, θα ενθαρρύνει, κυρίως, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία (Simonds & Cooper, 2011).

4.2.3.Η διαχείριση του χρόνου

Η ορθή χρήση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου είναι βασική για την καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών και μεταξύ των μαθητών/τριών, το οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει να αφιερώνεται χρόνος για την παρακίνηση, την επιβράβευση των μαθητών και τη διευθέτηση του χώρου για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Σταμάτης, 2014).

Τα σχολεία οργανώνονται τόσο χωρικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όσο και χρονικά. Ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλει στη δημιουργία και στη διάρκεια των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, ο χρόνος που διαθέτει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή για να απαντήσει σε μία ερώτησή του, ο οποίος όπως έχει παρατηρηθεί από έρευνες που διεξάχθηκαν είναι πολύ περιορισμένος, μειώνει τη διάρκεια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και τη διάθεση των μαθητών/τριών για αλληλεπίδραση.

Είναι αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους ότι κάποιοι μαθητές/τριες δραστηριοποιούνται περισσότερο τις πρώτες πρωινές ώρες και κάποιοι άλλοι αργότερα, γεγονός το οποίο διαμορφώνει την επίδοσή τους στην τάξη, με αποτέλεσμα οι πρώτοι να σημειώνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιτυχίες από τους δεύτερους. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι μερικοί μαθητές/τριες μπορούν να ασχοληθούν με πολλές δραστηριότητες την ίδια χρονική στιγμή και ότι μερικοί έχουν τη δυνατότητα να ασχολούνται μόνο με μία δραστηριότητα. Επιπροσθέτως, οι μαθητές εκλαμβάνουν ως σημαντικές τις θεματικές ενότητες στη διδασκαλία των οποίων οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο (Simonds & Cooper, 2011).

Η χρήση του χρόνου είναι θεμελιώδους σημασίας στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, για παράδειγμα η έγκαιρη προσέλευση ενός/μιας εκπαιδευτικού στην τάξη φανερώσει τη βαρύτητα που δίνει στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και το ενδιαφέρον του/της για τους/τις μαθητές/τριες (Κούρτη, 2007).

4.2.4.Αμεσότητα

Μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες που διευκολύνει η οπτική επαφή είναι η αναζήτηση της ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μαζί με την ένδειξη ότι το κανάλι επικοινωνίας είναι ανοιχτό.

Η οπτική επαφή είναι συνιστώσα της οικειότητας και είναι ισοδύναμη με τη φυσική εγγύτητα. Αυτές και άλλες πτυχές της οικειότητας διέπονται τόσο από την προσέγγιση όσο και από την αποφυγή και διατηρούνται σε κατάσταση ισορροπίας για κάθε δύο άτομα.

Διατυπώνεται ότι αυτή η ισορροπία διαταράσσεται κατά μήκος μιας από τις συστατικές της διαστάσεις, π.χ. με την αύξηση της φυσικής εγγύτητας θα υπάρξουν αντισταθμιστικές αλλαγές κατά μήκος των άλλων διαστάσεων. Έχει ήδη αποδειχθεί ότι η μεγαλύτερη οικειότητα του θέματος οδηγεί σε λιγότερη επαφή με τα μάτια. Τώρα έχουμε δείξει ότι η μείωση της επαφής με τα μάτια καθιστά δυνατή τη μεγαλύτερη εγγύτητα, και ότι η μεγαλύτερη εγγύτητα μειώνει την επαφή με τα μάτια.

Η αμεσότητα κατά τη διδακτική επικοινωνία, σύμφωνα με τον (Stamatis, 2011 στο Σταμάτης, 2014: 329, 330), συγκροτεί το σύνολο των συμπεριφορών *«που καθιστούν»* τον/την εκπαιδευτικό πιο φιλικό/ή και συνεργάσιμο/η, ο/η οποίος/α δημιουργεί στους/στις μαθητές/τριες την αίσθηση της σωματικής και ψυχικής *«εγγύτητας»*, αποσκοπώντας στη βελτίωση της επικοινωνιακής δεξιότητάς τους, εξασφαλίζοντας τη διαμόρφωση καλού ψυχοκοινωνικού και παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη, *«όπου αναπτύσσονται, ευχάριστα και απρόσκοπτα πλείστες παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις»*.

Η αμεσότητα του/της εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα:

- I. Την απόκτηση του σεβασμού και της αγάπης των μαθητών/τριών.
- II. Την αύξηση της παρακίνησης των μαθητών/τριών.
- III. Τη διαμόρφωση της άποψης των μαθητών/τριών ότι οι εκπαιδευτικοί είναι τρυφεροί, ευαίσθητοι και αυτό συμβάλλει στη μείωση του άγχους των πρώτων.
- IV. Τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών.
- V. Τη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών/τριών, οι οποίοι παρακολουθούν περισσότερο το μάθημα, είναι πιο συγκεντρωμένοι σε αυτό, διατηρούν μεγαλύτερο διάστημα τις πληροφορίες που άντλησαν και ανακαλούν περισσότερες πληροφορίες σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που δεν χαρακτηρίζονται από αμεσότητα.

VI. Τη δημιουργία τάξεων οι οποίες παρουσιάζουν λίγα προβλήματα και έχουν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Richmont, 2002).

Ο Σταμάτης (2011) αναφέρει ότι, όταν οι ενέργειες του/της εκπαιδευτικού μειώνουν την απόσταση του ιδίου από τους/τις μαθητές/τριες είτε συναισθηματικά είτε σωματικά, διασφαλίζεται η ομαλοποίηση της μεταξύ τους επικοινωνιακής σχέσης. Με συνέπεια η αμεσότητα να δρα καταλυτικά, παρακινώντας τους/τις μαθητές/τριες και αυξάνοντας την ενεργό συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία μέσω της δημιουργίας θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης ΨΚ.Κ.Τ.

Η χρήση της αμεσότητας από τους/τις εκπαιδευτικούς έχει θετικά αποτελέσματα στη γνωστική μάθηση των μαθητών/τριών (Titsworth, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, βελτιώνοντας τον μη λεκτικό ενθουσιασμό τους, τη μη λεκτική αμεσότητα και το μη λεκτικό εκφραστικό στυλ τους (Babad, 2009).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μη λεκτικές επικοινωνιακές ικανότητες (αμεσότητα και σαφήνεια) των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση και απόδοση των μαθητών/τριών δια μέσου της ενίσχυσης των κινήτρων τους (Houser & Frymier, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκδηλώνουν τον σεβασμό και το ενδιαφέρον τους προς του/τις μαθητές/τριες μέσω της λεκτικής αμεσότητας και των εκφράσεων του προσώπου τους (με τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου καθώς και την προσεκτική επιλογή των εκφράσεών) κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μειώνουν τη μεταξύ τους απόσταση και δημιουργούν γέφυρες αμοιβαίας συμπάθειας. Επίσης, η έκφραση της αμεσότητας μέσω της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (το καταφατικό νεύμα του κεφαλιού, η κλίση του σώματος προς τα εμπρός, η οπτική επαφή, η χρήση φωνητικής ποικιλίας, το γεγονός ότι αυτοί απευθύνονται στους μαθητές/τριες ονομαστικά, και η μετακίνησή τους ανάμεσα στους μαθητές/τριες) αυξάνει τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη διδασκαλία, καθώς επίσης, και την παρακίνησή τους, με αποτέλεσμα την αύξηση της ενεργούς συμμετοχής τους στο μάθημα και της πιθανότητας της επιτυχίας τους (Goman, 2011; Simonds & Cooper, 2011).

4.2.5.Η εγγύτητα

Ο όρος «εγγύτητα στην τάξη» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες τον χώρο στην τάξη και τον αντίκτυπο αυτού και της διαρρύθμισης του χώρου στη διδασκαλία και τη μάθηση (Martinez-Maldonado, 2020).

Η εγγύτητα σχετίζεται με τη μελέτη της χρήσης του χώρου από το άτομο. Συμπεριλαμβάνει την περιοχή στην οποία κινείται το κάθε άτομο και την οριοθέτηση του σταθερού προσωπικού του χώρου (όπως η θέση όπου συνήθως κάθεται). Ο προσωπικός χώρος του καθενός παρομοιάζεται με ένα μπαλόνι το οποίο τον περιβάλλει και το μεταφέρει, όπου και να πάει. Αυτός ο χώρος επεκτείνεται ή συρρικνώνεται ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες. Εάν καταπατηθεί ο προσωπικός χώρος, το άτομο συνήθως αισθάνεται άβολα, εκτός και αν το άτομο που τον παραβιάσει είναι γνωστό και αγαπητό.

Αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη με τη χρήση avatar φανέρωσαν ότι είναι σημαντική η αύξηση της εγγύτητας μεταξύ των μαθητών/τριών κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπου οι δραστηριότητες εκτελούνται σε επίπεδο ομάδας. Διαπιστώθηκε ότι είναι αναγκαίο τα παιδαγωγικά σενάρια να εισάγουν τους/τις μαθητές/τριες στη μη λεκτική επικοινωνία για να συμβάλλουν στην επιτάχυνση εμφάνισης προτύπων επικοινωνίας και στη βελτίωση των μη λεκτικών ικανοτήτων τους, όταν αυτοί/ες συνεργάζονται (Wigham & Chanier, 2013).

Έχει παρατηρηθεί ότι η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες, οι κινήσεις στον χώρο και η θέση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ομάδα των μαθητών/τριών, είναι συχνότερη και λιγότερο ποιοτική από αυτή των έμπειρων εκπαιδευτικών. Επίσης, έχει επισημανθεί ότι η ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας έχει άμεση θετική επίδραση στις διαδικασίες και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Castañer, Camerino, Anguera, & Jonsson, 2013).

Στη σχολική αίθουσα πρέπει να τηρούνται οι προβλεπόμενες αποστάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες για να αισθάνονται πιο άνετα, όταν λαμβάνουν τη δεδομένη γνώση. Είναι απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί να προσέχουν να μην καταπατήσουν τον προσωπικό χώρο των μαθητών/τριών (Simonds & Cooper, 2011; Bunglowala & Bunglowala, 2015).

Η Goman (2011) διαχωρίζει τις αποστάσεις μεταξύ των ανθρώπων σε πέντε ζώνες:

- I. «*Η ζώνη οικειότητας*» (0-45 εκατοστά) προορίζεται για τα πιο αγαπημένα άτομα ενός ανθρώπου.
- II. «*Η στενή προσωπική ζώνη*» (46-60 εκατοστά) αφορά στα οικεία πρόσωπα κάποιου ατόμου.
- III. «*Η ευρεία προσωπική ζώνη*» (61-120 μέτρα) είναι απόσταση η οποία τηρείται όταν θέλει ένα άτομο να φανερώσει ενδιαφέρον για κάποιο άλλο άτομο (π.χ. εκπαιδευτικός για μαθητή του).
- IV. «*Η κοινωνική ζώνη*» (1,20-3,5 μέτρα): η οποία παρατηρείται όταν γίνονται νέες γνωριμίες σε επαγγελματικό ή προσωπικό επίπεδο.
- V. *Και τέλος η δημόσια ζώνη*» (πάνω από 3,5 μέτρα) τηρείται σε δημόσιους χώρους.

4.2.6.Γενική εμφάνιση και αξεσουάρ

Υπάρχουν πολλές πτυχές της προσωπικής εμφάνισης του ανθρώπου, όπως τα ρούχα, τα μαλλιά, η επιδερμίδα κ.α.. Κύριος σκοπός της φροντίδας της εμφάνισής του είναι η αυτο-παρουσίαση, η οποία σηματοδοτεί το πώς βλέπει ο ίδιος τον εαυτό του και πως θα ήθελε να αντιμετωπίζεται από τους άλλους (Argyle, 1967).

Σύμφωνα με τις Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1995) και Κούρτη (2007) τα ανθρώπινα συναισθήματα βασικά εκδηλώνονται με τη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία στηρίζει τη λεκτική επικοινωνία, και διαχέονται με διάφορους τρόπους, οι οποίοι συνιστούν κώδικες επικοινωνίας. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται και η εξωτερική εμφάνιση του ανθρώπου, για παράδειγμα η επίσημη ενδυμασία ενός/μιας εκπαιδευτικού δίνει την εντύπωση στους/στις μαθητές/τριες του/της ότι είναι πιο οργανωτικός/η, πιο καταρτισμένος/η, πιο αξιόπιστος/η και πιο καλά προετοιμασμένος για τη διδασκαλία. Η επίσημη ενδυμασία συνιστάται να υιοθετείται το πρώτο διάστημα του σχολικού έτους και στη συνέχεια μία πιο απλή ενδυμασία, η οποία προκαλεί μεγαλύτερη οικειότητα στους/στις μαθητές/τριες και καθιστά πιο φιλικούς, πιο δίκαιους, πιο ενθουσιώδεις, πιο προσιτούς και πιο ευέλικτους τους/τις εκπαιδευτικούς σε αυτούς/ές (Simonds & Cooper, 2011).

Η εμφάνιση του εκπαιδευτικού αφορά στο ντύσιμο, στην κόμμωση, κ.α., ενώ η πολύ προσεγμένη εμφάνιση των εκπαιδευτικών δίνει την εντύπωση στους/τις μαθητές/τριες ότι ο εκπαιδευτικός οργανώνει καλά το μάθημά του και γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο διδασκαλίας του. Εκείνοι οι οποίοι δεν έχουν προσεγμένη εμφάνιση χαρακτηρίζονται ως προσιτοί, φιλικοί και προσαρμοστικοί και ως εκ τούτου, οι επιστήμονες συνιστούν το πρώτο

διάστημα να υιοθετείται η προσεγμένη και στη συνέχεια η απλή εξωτερική εμφάνιση των εκπαιδευτικών (Σταμάτης, 2014).

Παρόμοια είναι και η άποψη του Miller (1988) σχετικά με την ενδυμασία των εκπαιδευτικών, καθώς υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει υποδύμενοι αυτόν τον ρόλο (ηθοποιοί) να φορούν ρούχα που να ταιριάζουν στο πρόγραμμα σπουδών (παιχνίδι) και στην τάξη. Παρόλο που η εξωτερική εμφάνιση δεν δείχνει, φυσικά, τις γνώσεις, τις αξίες ή τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών, η ενδυμασία τους επικοινωνεί πρόσκαιρα κάποια μηνύματα στους μαθητές/τριες. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς με βάση το κίνητρο, την ειλικρίνεια και τη δικαιοσύνη τους. Μία επίσημη ενδυμασία δεν μπορεί να μετατρέψει ένα άτομο σε έναν δυναμικό και όλο ζωντάνια εκπαιδευτικό. Και τέλος, ένα χαμόγελο αξίζει πολλές φορές περισσότερο από ένα ακριβό ένδυμα.

Επίσης, τα προσωπικά αντικείμενα (μακιγιάζ, κοσμήματα, γυαλιά), με τα οποία οι άνθρωποι επιλέγουν να κοσμοούν τον εαυτό τους, επικοινωνούν επίσης ένα μήνυμα σε άλλους. Για παράδειγμα, τα γυαλιά έχουν στερεοτυπικά υπονοούμενη νοημοσύνη, ειλικρίνεια και εργατικότητα (Miller, 1988).

4.2.7.Στάσεις και κινήσεις σώματος

Η σωματική στάση είναι ένα άλλο μη λεκτικό σήμα. Είναι σε μεγάλο βαθμό ακούσια, αλλά μπορεί να μεταδώσει σημαντικά κοινωνικά σήματα. Υπάρχουν στάσεις οι οποίες υποδηλώνουν ότι κάποιος είναι «ανώτερος» (ή κυρίαρχος) και άλλες ότι είναι «κατώτερος» (ή υποτακτικός). Για παράδειγμα, η επιθυμία ή η πρόθεση να κυριαρχήσει κάποιος μπορεί να σηματοδοτείται με όρθια στάση, με το κεφάλι κεκλιμένο προς τα πίσω και με τα χέρια στους γοφούς ή καθιστή στάση, με κλίση του κεφαλιού προς τα πίσω, με ή δίχως τα χέρια πίσω από αυτό. Υπάρχουν επίσης φιλικές και εχθρικές στάσεις (Argyle, 1967). Η κλίση του σώματος προς τα πλάγια, η οποία φανερώνει οικειότητα και ηρεμία, υιοθετείται κυρίως απέναντι σε άτομα χαμηλότερης θέσης (Goman, 2011).

Η έρευνα αυτή ρίχνει φως στα εμπόδια που δύναται να αντιμετωπιστούν σε διαπολιτισμικά πλαίσια στον ολοένα και πιο παγκοσμιοποιημένο κόσμο μας. Είναι γνωστό ότι η γλώσσα του σώματος μπορεί άλλοτε να συμπληρώνει και άλλοτε να αντικαθιστά τα λεκτικά μηνύματα. Άτομα από το ίδιο πολιτιστικό υπόβαθρο και κουλτούρα δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης της γλώσσας του σώματος του συνομιλητή τους. Παρατηρείται ότι σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο η γλώσσα του σώματος χρησιμοποιείται για

να διευκολύνει την κατανόηση νοήματος, λόγω γλωσσικών φραγμών, ειδικά στην επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Ωστόσο, η έλλειψη γνώσης των αντιλήψεων άλλων πολιτισμών για συγκεκριμένες στάσεις και κινήσεις του σώματος, για την οπτική επαφή και την εγγύτητα μεταξύ των ατόμων μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη ερμηνεία και κατά συνέπεια σε επιτυχημένη ή εσφαλμένη επικοινωνία (Damanhourí, 2018).

Οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος από μόνες τους δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη σημασία, αλλά μπορούν να υποστηρίξουν ή να απορρίψουν τον προφορικό λόγο. Είναι συχνά δείκτες αυτοπεποίθησης, ενεργητικότητας ή κόπωσης. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές/τριες που επιθυμούν να λαμβάνουν σωματικά μηνύματα από τους εκπαιδευτικούς τα οποία εκδηλώνουν ενθουσιασμό για το αντικείμενο που διδάσκονται μπορεί να αισθανθούν ικανοποίηση ή απογοήτευση από τις μη συνειδητές κινητικές συμπεριφορές αυτών. Από την άλλη πλευρά, οι παρατηρητικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν τότε οι μαθητές κατανοούν το περιεχόμενο που παρουσιάζεται ή τότε έχουν πρόβλημα να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες (Miller, 1988).

Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να κατακτήσουν τους/τις μαθητές/τριες και να φανούν αξιόπιστοι σε αυτούς/ες είναι σημαντικό να εκπέμπουν τα ίδια λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα με τις κινήσεις του σώματος στη σχολική αίθουσα (Βρεττός, 1994).

Η γλώσσα του σώματος των εκπαιδευτικών παίζει μεγάλο ρόλο στην επιτυχή επικοινωνία εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μέσω της γλώσσας του σώματός τους δείχνουν έλλειψη συμπάθειας προς τους μαθητές δυσχεραίνουν την μεταξύ τους επικοινωνία. Και οι εκπαιδευτικοί που φανερώνουν συμπάθεια με ευχάριστες εκφράσεις του προσώπου, ανοιχτή στάση σώματος και οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες θεωρούνται πιο θερμοί από αυτούς/τές. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τη σημασία της γλώσσας του σώματος και πώς αυτή επηρεάζει την επικοινωνία με τους μαθητές. Στις πολυεθνικές τάξεις, για παράδειγμα, όσο λιγότερο χρησιμοποιείται η γλώσσα του σώματος στην τάξη τόσο χαμηλότερα είναι τα ποσοστά επιτυχίας της τάξης. (Ali & Ali, 2011; Simonds & Cooper, 2011).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας του σώματος, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Επίσης, οι αντιλήψεις τους ως προς την αποτελεσματικότητα αυτής της χρήσης, ήταν υψηλές. Επιπλέον, οι μη

λεκτικές ενδείξεις είναι ισχυρά εργαλεία τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη διαχείριση της τάξης. Επομένως, πρέπει να χρησιμοποιηθούν επιδέξια για να βελτιωθούν διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη (Yavuz and Guzel, 2020).

4.2.8.Νεύμα του κεφαλιού

Το νεύμα του κεφαλιού είναι ένα μάλλον ιδιαίτερο είδος χειρονομίας και έχει δύο διακριτικούς ρόλους. Λειτουργεί ως «ενισχυτής», δηλαδή ανταμείβει, ενθαρρύνει και λειτουργεί ως ανατροφοδότηση. Άλλοτε δηλώνει συμφωνία ή διαφωνία, ενδιαφέρον ή αδιαφορία, υπομονή ή ανυπομονησία, ενσυναίσθηση και άλλοτε ενισχύει την προσοχή κατά την επικοινωνία. Επίσης, επικοινωνεί τον βαθμό κατανόησης, συμφωνίας ή υποστήριξης. Και τέλος, δύναται να παίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο του συγχρονισμού της ομιλίας. Στη Βρετανία, ένα νεύμα δίνει στον άλλον άδεια να συνεχίσει να μιλά, ενώ μια γρήγορη διαδοχή των νευμάτων υποδηλώνει ότι θέλει να μιλήσει ο ίδιος. Το νεύμα συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και στην επίτευξη συνεργασίας ή συμφωνίας (Argyle, 1967; Rodrigues, 2016; Heylen, 2005).

Έως και τη σύγχρονη εποχή έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές λέξεις για τις λειτουργίες και την απόδοση νοήματος στις κινήσεις του κεφαλιού: σήμα: ναι ή όχι, ενίσχυση, πρόβλεψη, έκφραση, έλεγχος, επικοινωνία και ένδειξη.

Η κλίση του κεφαλιού μπροστά, σε συνδυασμό με την ανοικτή στάση του σώματος και το χαμόγελο, υποδηλώνει ότι το άτομο συμφωνεί ή ενδιαφέρεται για τον συνομιλητή του. Η κλίση του κεφαλιού μπροστά, δίχως την ανοικτή στάση σώματος και το χαμόγελο, υποδηλώνει ντροπή, υπακοή, ταπεινότητα ή αποδοκιμασία.

Η επιθυμία ή η πρόθεση να κυριαρχήσει κάποιος μπορεί να φανερωθεί από την υιοθέτηση όρθιας στάσης, με το κεφάλι κεκλιμένο προς τα πίσω και με τα χέρια στους γοφούς ή καθιστής στάσης, με κλίση του κεφαλιού προς τα πίσω με ή δίχως τα χέρια πίσω από αυτό (Argyle, 1967).

4.2.9.Χειρονομίες

Οι χειρονομίες είναι κινήσεις χεριών, ποδιών ή άλλων τμημάτων του σώματος. Ορισμένες από αυτές προορίζονται να κοινοποιήσουν συγκεκριμένα μηνύματα. Άλλες είναι ακούσια κοινωνικά στοιχεία που μπορεί να ερμηνεύονται ή να μην ερμηνεύονται σωστά από τους άλλους (Argyle, 1967).

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας με άλλο/α άτομο/α εκφραζόμαστε μέσω των κινήσεων των χεριών μας: κάποια από τα σήματα, τα οποία πραγματοποιούνται με τα χέρια, ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από τόπο σε τόπο και κάποια άλλα ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο σε όλον τον πλανήτη. Επίσης, με το πέρασμα των χρόνων, άλλα σήματα περνούν στη λήθη και άλλα αντικαθίστανται από νέα (Morris, 2008).

Οι χειρονομίες διακρίνονται σε:

- I. Χειρονομίες χαμηλής αυτοπεποίθησης, όπως είναι η κάλυψη του αντίχειρα, η πίεση και η χαλάρωση μεταξύ των χεριών.
- II. Χειρονομίες υψηλής αυτοπεποίθησης, για παράδειγμα ενωμένα τα δάχτυλα και οι αντίχειρες σε σχήμα κωνοειδές (Goman, 2011).

Η αναπαραγωγή χειρονομιών και η παρουσίαση εικόνων στους/στις μαθητές/τριες μικρής ηλικίας έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους από ότι η απομνημόνευση λεξιλογίου (Tellier, 2009).

Υπάρχουν οι εξής τύποι χειρονομιών:

- I. Δεικτικές (επισημαίνουν κάποια πτυχή του πλαισίου), οι οποίες αντανακλούν/ αντικατοπτρίζουν τη θεμελίωση της γνώσης στο φυσικό περιβάλλον.
- II. Παραστατικές χειρονομίες(ή χειρονομίες αναπαράστασης), που εκφράζουν/ αποκαλύπτουν νοητικές προσομοιώσεις δράσης και αντίληψης
- III. Οι εικονικές χειρονομίες (Alibali & Nathan, 2012).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας οδήγησε στους εξής ισχυρισμούς:

- I. Απουσία επιστημονικά κατάλληλου λόγου, οι χειρονομίες των μαθητών/τριών περιγράφουν και εξηγούν επιστημονικά φαινόμενα.
- II. Κατά την αρχική εμφάνιση του επιστημονικού λόγου, οι δεικτικές και εικονικές χειρονομίες προηγούνται της σχετικής ομιλίας.
- III. Όταν αυξάνεται η εξοικείωση των μαθητών/τριών με έναν επιστημονικό τομέα, η επιστημονική συζήτηση αποκτά μεγαλύτερη σημασία και οι χειρονομίες αρχίζουν να συμπίπτουν με την ομιλία (Roth, 1999).

Οι χειρονομίες, οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος του εκπαιδευτικού, όταν αυτές διακρίνονται από χαλαρότητα, εκδηλώνουν αίσθημα φιλικότητας ενώ, όταν είναι σπασμωδικές, φανερώνουν έλλειψη αμεσότητας και ενδιαφέροντος για επικοινωνία (Σταμάτης, 2014).

Σε μια προσπάθεια επέκτασης των προσωρινών διεπαφών ανθρώπου-υπολογιστή, η έρευνα εισήγαγε ανθρωπόμορφους πράκτορες για την αξιοποίηση των τρόπων καθημερινής επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπου με άνθρωπο, όπως η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες και οι στάσεις του σώματος. Η έρευνα επικεντρώνεται σε συμβατικές χειρονομίες. Δείχνει πώς δημιουργούνται συμβατικές κινήσεις ενός ανθρωπόμορφου πράκτορα (άβαταρ). Η κεντρική ιδέα του εγχειρήματος είναι η μίμηση της χειρονομικής συμπεριφοράς ενός ανθρώπου. Η εργασία αυτή ολοκληρώνεται σε τρία στάδια: παρατήρηση, μοντέλο και δημιουργία. Για την παρατήρηση δημιουργήθηκε το εργαλείο έρευνας σχολιασμού βίντεο ANVIL, το οποίο επιτρέπει την αποτελεσματική μίμηση, χειρονομιών, ομιλίας κ. α.. Για το στάδιο του μοντέλου, η μονάδα NAVALIS δημιουργήθηκε για να υπολογίσει μεμονωμένα προφίλ χειρονομίας. Και τέλος, επινοήθηκε, η γεννήτρια NOVA, η οποία σχεδιάστηκε για να δημιουργήσει χειρονομίες με βάση τα προφίλ χειρονομίας (Kirp, 2004).

Για την πρόβλεψη των χειρονομιών πρέπει να ληφθεί υπόψη το εννοιολογικό περιεχόμενο και οι εκφράσεις. Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης δημιουργήθηκε το μοντέλο DCNF, το οποίο έχει δημιουργηθεί βάσει την τελευταίας λέξης της τεχνολογίας. Η χρήση του DCNF διευκολύνει τη χαρτογράφηση της σχέσης μεταξύ ομιλίας και χειρονομιών και προσδιορίζει τη χρονική σχέση μεταξύ των χειρονομιών προβλέποντας τις χειρονομίες από την ομιλία (Chiu, Morency and Marsella, 2015).

4.2.10. Απτική επαφή

Η απτική επαφή ξεκινά στην παιδική ηλικία με την πρώτη αγκαλιά ενός μωρού από τη μητέρα του και συμβάλλει σημαντικά στην ψυχική και συναισθηματική προσαρμογή του ατόμου. Οι γονείς μεταδίδουν συναισθήματα σε ένα βρέφος με φυσικό τρόπο και όχι προφορικά. Η περίοδος μεταξύ 11 και 18 μηνών είναι κρίσιμη στιγμή για τη μετάβαση από την προγλωσσική στην γλωσσική επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια αυτών των πρώτων σταδίων ανάπτυξης, οι γονείς πρέπει να παρέχουν απόλυτη αγάπη και στοργή μέσω απτικής επαφής. Καθώς τα βρέφη μεγαλώνουν, εξακολουθούν να χρησιμοποιούν απτικές εμπειρίες, ως βασικό εργαλείο ευαισθητοποίησης για να ανακαλύψουν και να μάθουν, έως ότου επιβληθούν κοινωνικές αναστολές για να περιορίσουν ή να αλλάξουν αυτές τις συμπεριφορές (Miller, 1988).

Από 10 έως 12 ετών, τα παιδιά αγγίζουν τους γονείς για να εκφράσουν τον δεσμό τους ή την επιθετικότητα.

Στην εφηβεία, το άγγιγμα περιορίζεται μεταξύ γονέα και παιδιού στα χέρια και στην αγκαλιά. Γενικά, η έννοια του αγγίγματος εξαρτάται από την κατάσταση, τον πολιτισμό, το φύλο και την ηλικία. Στις περισσότερες ανθρώπινες σχέσεις, το άγγιγμα μπορεί να ενθαρρύνει, να εκφράζει τρυφερότητα και να φανερώνει συναισθηματική υποστήριξη. Όταν ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει συμπεριφορά, όπως το άγγιγμα, τη μείωση απόστασης μεταξύ αυτού/ής και των μαθητών/τριών και χαμόγελα αποδοχής, ενίσχυσης ή επιβράβευσης, οι μικροί μαθητές/τριες βελτιώνουν τη μαθησιακή απόδοσή τους. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η απτική επαφή γίνεται λιγότερο κατάλληλη (Miller, 1988).

Η απτική επαφή, το άγγιγμα ενός παιδιού της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων ετών φοίτησής τους στο σχολείο συμβάλλει στην οικοδόμηση θετικών σχολικών εμπειριών των παιδιών, διότι έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και την αύξηση της παρακίνησής τους για μεγαλύτερη συμμετοχή κατά τη διδασκαλία (Σταμάτης, 2014).

Η αφή είναι ζωτικής σημασίας συνήθεια, αποτελεί ένα μέρος του μη λεκτικού φάσματος συμπεριφοράς, κοινή σε όλα τα είδη ζώων και στους ανθρώπους. Έχει παρατηρηθεί ότι η αφή μπορεί να παίξει θετικό ρόλο για μαθητές/τριες της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, από αναπτυξιακή και νευροψυχολογική άποψη. Υπάρχει όμως και παιδαγωγική προοπτική της αφής; Η απάντηση είναι θετική, διότι ένας εκπαιδευτικός μαθητών/τριών κάθε ηλικίας μπορεί να χρησιμοποιήσει την αφή ως παιδαγωγική στρατηγική κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων *«μέσα στην τάξη αντί της χρήσης εντολών»* και με αυτόν τον τρόπο να συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ομαλοποιώντας τις διαπροσωπικές σχέσεις (Stamatis, 2009).

Ο Σταμάτης (2011) επεσήμανε την αναγκαιότητα απτικής προσέγγισης των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς, ως πρακτική παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών/τριών και ως καταλύτη στη δημιουργία και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ αυτών.

Η στοργική αφή βελτιώνει τη σχέση σύνδεσης μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών προσχολικής και της σχολικής ηλικίας, συνεισφέρει στη βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης απ' όταν κρατούν φυσικές αποστάσεις μεταξύ τους, επειδή η εγγύτητα και η αφή είναι δύο από τους πιο σημαντικούς παράγοντες *«για την οικοδόμηση αξιόπιστων, φιλικών και συνεργατικών σχέσεων με άλλους»* (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η απτική επαφή είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για τις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών/τριών, καθώς μπορεί να επικοινωνήσει πολλά συναισθήματα στους/στις μαθητές/τριες, όπως συναισθηματική στήριξη, τρυφερότητα, εμπύχωση.

Η επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μειώνεται σταδιακά από το νηπιαγωγείο στο γυμνάσιο, όταν η συχνότητα αυτής περιορίζεται στο 50% από την αντίστοιχη στο δημοτικό, όπου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας, φροντίδας και κατανόησης.

Τα αποτελέσματα έρευνας αναφέρουν ότι η απτική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών του δημοτικού συμβάλλει στη βελτίωση του IQs αυτών. Στο γυμνάσιο η απτική επαφή αντικαθίσταται από την αμεσότητα. Συνεπώς, αν και το άγγιγμα των εκπαιδευτικών στο γυμνάσιο, συνήθως, δεν αρμόζει και πιθανόν να δημιουργήσει εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία, ένα ελαφρύ χτύπημα στον ώμο ή στην πλάτη, ίσως, είναι πιο κατάλληλο κάποιες φορές και, ενδεχομένως, να το εκτιμήσουν οι μαθητές/τριες (Simonds & Cooper, 2011).

Παρά, όμως, τις ισχυρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας ότι η αφή βελτιώνει τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, φαίνεται ότι αυτοί αποφεύγουν ασυνείδητα να *«αγγίζουν τα παιδιά»* (Stamatis et al., 2008).

4.2.11.Εκφράσεις προσώπου

Η παροιμία *«Μια εικόνα αξίζει χίλιες λέξεις»* περιγράφει τη σημαντικότητα της έκφρασης του προσώπου, η οποία διαμορφώνεται από τον μυϊκό τόνο, τον χρωματισμό του δέρματος και την οπτική επαφή. Τα τελευταία είναι μη λεκτικά στοιχεία που αποκαλύπτουν πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τη φυλή, κατάσταση. Οι εκφράσεις, όπως το ανασήκωμα των φρυδιών, το σούφρωμα των χειλιών κ. α., δημιουργούνται από μυϊκές κινήσεις που προκαλούν αλλαγές στο μέτωπο, τα φρύδια, τα βλέφαρα, τη μύτη, τα χείλη και το πηγούνι. Ορισμένες εκφράσεις είναι εύκολα ορατές, ενώ άλλες μένουν απαρατήρητες. Και οι δύο τύποι μπορούν να ενισχύσουν θετικά ή αρνητικά τον προφορικό λόγο και να μεταφέρουν στοιχεία σχετικά με τα συναισθήματα και τη στάση ενός ατόμου (Miller, 1988).

Τα αποτελέσματα έρευνας των Eaves and Leathers, (2018) φανέρωσαν ότι κανένα σύστημα επικοινωνίας δεν ανταγωνίζεται τις εκφράσεις του προσώπου ως προς την ταχύτητα μετάδοσης των μηνυμάτων και την επικοινωνία συναισθηματικών πληροφοριών.

Έρευνες πολλών ετών έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η αντίδραση των ανθρώπων σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, όπως χαρά, λύπη, κ.α., είναι εν μέρει γενετικά προδιαγεγραμμένη, άσχετα από το πολιτισμικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος εκδήλωσης των συναισθημάτων διδάσκεται δια μέσου της παρατήρησης και της μίμησης συνανθρώπων. Τα παιδιά εξασκούνται στον έλεγχο της εκδήλωσης των συναισθημάτων και της έκφρασης του προσώπου (Ekman & Friesen, 1976).

Το πρόσωπο συνιστά ένα πολυσύνθετο τμήμα του ανθρώπινου οργανισμού, διότι φιλοξενεί τα περισσότερα όργανα των αισθήσεων: τα μάτια, τη μύτη, το στόμα και τα αυτιά. Αποτελεί ένα πολυκάναλο σύστημα επικοινωνίας από το οποίο εκπέμπονται μη λεκτικά σήματα, τα οποία ο αποδέκτης αποκωδικοποιεί και αντιλαμβάνεται πώς αισθάνεται και τι προσδοκά ο αποστολέας, με αποτέλεσμα να αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς διαύλους επικοινωνίας (Κοσμόπουλος, 1990).

Από όλες τις μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, κινήσεις σώματος, στάση σώματος, εγγύτητα, οπτική επαφή, το πρόσωπο είναι ίσως το πιο επιβλητικό και περίπλοκο και, ίσως, εκείνο που προκαλεί τη μεγαλύτερη σύγχυση ως προς την αποκωδικοποίηση των σημάτων. Εν μέρει, το πρόσωπο είναι επιβλητικό επειδή είναι πάντα ορατό, ακόμα και σε ηρεμία παρέχει κάποιες πληροφορίες για την ένταση των συναισθημάτων που βιώνει ένα άτομο, για κάποια συγκίνηση ή κατάσταση διάθεσης. Είναι ένα σύστημα μεταφοράς πολλαπλών μηνυμάτων και σημάτων (Ekman & Friesen 1980).

Αυτά τα διαφορετικά μηνύματα (ταυτότητα, φύλλο, ομορφιά, χαρακτηριστικά κ.α) έχουν ως πηγή τους έναν από τους τέσσερις τύπους συστημάτων σήματος προσώπου: στατικό, αργό, τεχνητό και γρήγορο. Το σύστημα στατικών σημάτων συμπεριλαμβάνει το μέγεθος, το σχήμα, τα χαρακτηριστικά και το περίγραμμα του προσώπου και μεταφέρει πληροφορίες για την ταυτότητα και την ομορφιά του ατόμου. Το σύστημα αργών σημάτων μεταφέρει πληροφορίες για την ηλικία. Το σύστημα τεχνητών σημάτων, όπως είναι οι πλαστικές επεμβάσεις, τα καλλυντικά κ.α. παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη χρήση τεχνητών μέσων για την κάλυψη των σημαδιών γήρανσης. Το σύστημα γρήγορων σημάτων περιλαμβάνει δράσεις που παράγονται από τους μυς (εκφράσεις) καθώς και αλλαγές στον τόνο των μυών, στη θερμοκρασία του δέρματος και στον χρωματισμό του. Οι περισσότερες έρευνες στο πρόσωπο έχουν επικεντρωθεί σε αυτά τα σήματα, και κυρίως στις στιγμιαίες κινήσεις του προσώπου και του μυϊκού τόνου που αλλάζουν ως φορείς πληροφοριών ανάλογα με το συναίσθημα και τη διάθεση του ατόμου. Επίσης, μεταφέρουν ορθές ή εσφαλμένες

πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις στάσεις και την προσωπικότητα ενός ατόμου (Babad, 2005).

Κάποιες εκφράσεις του προσώπου είναι παγκόσμια κατανοητές με τον ίδιο τρόπο, ακόμη και από ιθαγενείς που δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με τηλεόραση, κινηματογράφο, περιοδικά και γενικά ξένους. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, οι εκφράσεις του προσώπου κατατάσσονται σε έξι βασικές κατηγορίες συναισθημάτων: λύπη, έκπληξη, θυμό, αηδία, φόβο και χαρά. Βέβαια, σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες είναι δυνατόν να υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία έντασης στις εκφράσεις και στις λεπτομέρειές τους. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των επτά βασικών κατηγοριών των συναισθημάτων είναι:

- I. «*Λύπη*»: το κατέβασμα των εξωτερικών γωνιών με ταυτόχρονο ανασήκωμα των εσωτερικών γωνιών των βλεφάρων. Επίσης, το κατέβασμα των εξωτερικών γωνιών των χειλιών.
- II. «*Έκπληξη*»: το ανασήκωμα των πάνω βλεφάρων και των φρυδιών και το κατέβασμα του σαγονιού.
- III. «*Θυμός*»: το τέντωμα τόσο των κάτω όσο και των πάνω βλεφάρων, καθώς και το κατέβασμα και πλησίασμα των φρυδιών. Η κίνηση του σαγονιού προς τα εμπρός και το σφίξιμο των χειλιών.
- IV. «*Περιφρόνηση*»: Εμφανίζεται μόνο στη μία πλευρά του προσώπου: το ανασήκωμα του μισού πάνω χείλους.
- V. «*Αηδία*»: Η δημιουργία ρυτίδων στη μύτη, το ανασήκωμα του πάνω χείλους με ταυτόχρονη προεξοχή του κάτω χείλους.
- VI. «*Φόβος*»: Το μεγάλο άνοιγμα των ματιών, το ανασήκωμα των πάνω βλεφάρων, όπως στην έκπληξη, αλλά και η ταυτόχρονη συνοφρύωση. Το οριζόντιο τέντωμα των χειλιών.
- VII. «*Χαρά*»: Το ανέβασμα των γωνιών του στόματος και ο σχηματισμός χαμόγελου, το ανέβασμα των βλεφάρων και των ζυγωματικών με ταυτόχρονο κατέβασμα των εξωτερικών άκρων των φρυδιών (Ekman, Roper & Hager, 1980).

Οι εκφράσεις του προσώπου διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- I. Στις ειλικρινείς, αληθινές, αυθόρμητες εκφράσεις, οι οποίες αποτυπώνουν τα συναισθήματα του ατόμου, η διέγερση προκαλείται από τη δραστηριοποίηση του

υποθαλάμου. Οι εκφράσεις αυτές είναι ίδιες σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

II. Στις προσποιητές, υποκριτικές, ανειλικρινείς εκφράσεις, οι οποίες είναι προϊόν μάθησης δια μέσου της παρατήρησης και της μίμησης εκφράσεων των συνανθρώπων μας. Η διέγερση ξεκινά από τον κεντρικό φλοιό του εγκεφάλου. Οι εκφράσεις αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε πολιτισμό.



Εικόνα 1. Η αποτύπωση των επτά βασικών κατηγοριών των συναισθημάτων στις εκφράσεις του προσώπου

Η Εύα Έκμαν στην παραπάνω εικόνα μιμείται τις επτά βασικές εκφράσεις προσώπου. Ξεκινώντας από αριστερά προς τα δεξιά: τον φόβο, το θυμό, τη χαρά, την περιφρόνηση, την έκπληξη, την αηδία και τη λύπη.

Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι τα συναισθήματα μεταδίδονται εύκολα από άνθρωπο σε άνθρωπο. Για παράδειγμα, ένα χαμογελαστό πρόσωπο προκαλεί χαμόγελο σε αυτούς που το παρατηρούν. Το χαμόγελο δεν είναι, βέβαια, πάντα αληθινό.

Στο αυθεντικό χαμόγελο ανασηκώνονται τα μάγουλα, σχηματίζονται ρυτίδες στην εξωτερική άκρη των ματιών και του στόματος και, επίσης, τα μάτια φαίνονται πιο φωτεινά. Υπάρχει βέβαια και το προσποιητό χαμόγελο, το οποίο είναι μικρότερης διάρκειας από το αληθινό και έχει ως στόχο την απόκρυψη άσχημων συναισθημάτων. Πρέπει να αποκρύπτονται τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, διότι επηρεάζουν τη διάθεση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Goman, 2011; Ekman & Friesen, 1982).

Η μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα κατά τη διδασκαλία, συμβάλλει στην επιτυχία των εκπαιδευτικών ως προς την υλοποίηση των πρωταρχικών στόχων της εκπαίδευσης. Η επιτυχία στη διδασκαλία συσχετίζεται με το θετικό στυλ έκφρασης των εκπαιδευτικών. Οι αναποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα (Babad, 2009).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν επιτυγχάνουν να έχουν υπό έλεγχο τα συναισθήματά τους, τα οποία εκδηλώνουν στη σχολική αίθουσα, με συνέπεια ο λόγος τους να μην ενισχύεται ούτε να επαληθεύεται από τις εκφράσεις του προσώπου τους. Αυτό το οποίο είναι θεμελιώδους σημασίας είναι να προτιμάται η χρήση ειλικρινών ουδέτερων μορφασμών από τους εκπαιδευτικούς παρά προσποιητών θετικών. Όταν το χαμόγελο συνδέεται με συναισθήματα, όπως συμπάθεια, συμβάλλει θετικά στον τρόπο επικοινωνίας εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών καθώς και στην επίδοση των δεύτερων. Η αξιοπιστία των εκπαιδευτικών διασφαλίζεται μέσω της εκπομπής των ίδιων λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων με το πρόσωπο (Βρεττός, 1994, Tausch & Tausch, 1981, στο Βρεττός, 1994).

Η εκφραστικότητα των εκπαιδευτικών είναι βασική μορφή της μη λεκτικής επικοινωνίας, η χρήση της οποίας βελτιώνει την κατανόηση των μαθητών/τριών σχετικά με τις έννοιες που διδάσκονται στην τάξη (Bunglowala & Bunglowala, 2015).

Οι εκφράσεις του προσώπου, όπως και κάθε άλλη μορφή επικοινωνίας, αποκαλύπτουν τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις στάσεις των ανθρώπων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012). Ως εκ τούτου, είναι απαίτηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τις εκφράσεις του προσώπου τους. Η αυξημένη ευαισθησία, ο έλεγχος της εκδήλωσης των συναισθημάτων, το ειλικρινές χαμόγελο, όλα αυτά μπορεί να εκφράζουν ευχαρίστηση ή απλά ένα θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών, το οποίο δύναται να βελτιώσει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών, καθώς επίσης, και να δημιουργήσει ευχάριστο ψυχοκοινωνικό κλίμα τάξης (Βρεττός, 1994). Οι χαμογελαστοί εκπαιδευτικοί ασκούν θετική επιρροή στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες τους βλέπουν ως προσιτούς και άμεσους σε αντίθεση με εκείνους που βαριούνται, οι οποίοι ασκούν αρνητική επιρροή στους/στις μαθητές/τριες, καθώς η έκφρασή τους αυτή εκλαμβάνεται ως αδιαφορία είτε για το διδακτικό αντικείμενο είτε για τους ίδιους (Simonds & Cooper, 2011).

Το χαμόγελο, όπως και ο τόνος της φωνής, είναι από τους πιο αποτελεσματικούς θετικούς ενισχυτές κατά τη διδασκαλία, συμβάλλει στη δημιουργία αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Sauders, στο O. Hargie, 1993).

Συνήθως, οι περισσότεροι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να διαβάζουν και να ερμηνεύουν τις εκφράσεις του προσώπου μέσω της μίμησης και της καθημερινής αλληλεπίδρασης με ενήλικες και συνομηλίκους, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την κανονική κοινωνική ανάπτυξή τους (Pelphrey et al., 2002). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί/ές

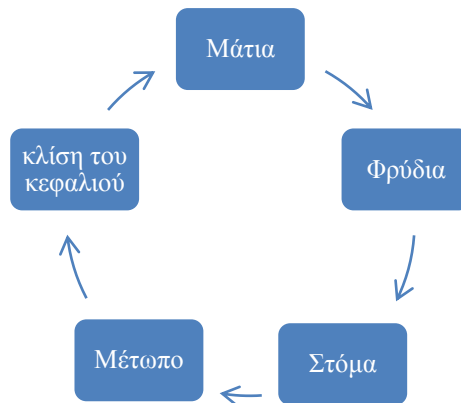
μαθητές/τριες με περιορισμένες κοινωνικές ικανότητες και δυσκολία κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου, εξαιτίας της περιορισμένης αλληλεπίδρασής τους με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες.

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών που αδυνατούν ή δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις προσώπων μπορεί να αρχίσει με τη διδασκαλία των επτά βασικών εκφράσεων του προσώπου: χαράς, λύπης, θυμού, φόβου, ηρεμίας, αηδίας και έκπληξης, σύμφωνα με το σύστημα TSM.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ & ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ	
Χαρά: Τα μάτια ανοίγουν ούτε πολύ ούτε λίγο. Σχηματίζονται ρυτίδες στις εξωτερικές γωνίες τους, τα φρύδια παίρνουν τοξωτό σχήμα, το στόμα ανασηκώνεται και υπάρχει κλίση του κεφαλιού σε ουδέτερη θέση.	Λύπη: Τα μάτια είναι ελαφρώς κλειστά, τα φρύδια είναι στραμμένα προς τα κάτω, το στόμα συνοφρύνεται, σχηματίζει καμπύλη προς τα κάτω, απαλό το μέτωπο, και το κεφάλι κεκλιμένο στο πλάι.
Θυμός: Οι εξωτερικές γωνίες των ματιών τείνουν προς τα κάτω, τα φρύδια κατεβαίνουν, τα χείλη σφίγγονται και στενεύουν, το μέτωπο έχει λίγες ρυτίδες και το κεφάλι κλίνει προς τα εμπρός.	Φόβος: Τα μάτια είναι ορθάνοιχτα, φρύδια υψωμένα, πλησιάζουν το ένα το άλλο, το στόμα ελαφρώς ανοιχτό και τεντωμένο πίσω, το μέτωπο με ρυτίδες και το κεφάλι κεκλιμένο.
Ηρεμία: Τα μάτια ανοίγουν ούτε πολύ ούτε λίγο, τα φρύδια είναι σε χαλαρή θέση, το στόμα σε ευθεία γραμμή και το μέτωπο δίχως ρυτίδες.	Αηδία: Τα μάτια ελαφρώς στραμμένα, τα φρύδια υψωμένα, το πάνω χείλος του στόματος ανασηκωμένο, η μύτη συνοφρύνεται, το μέτωπο έχει λίγες ρυτίδες και το κεφάλι κλείνει προς τα πίσω.
Έκπληξη: Τα μάτια είναι ορθάνοιχτα, τα φρύδια υψωμένα, το στόμα	

ανοιχτό, το σαγόνι κινείται προς τα κάτω, το μέτωπο είναι με ρυτίδες και το κεφάλι κλείνει προς τα πίσω.	
--	--

Πίνακας III. Συναίσθημα & περιγραφή έκφρασης προσώπου (Iierheimer & Stichter, 2012).



Διάγραμμα 4. Βασικά χαρακτηριστικά του προσώπου (Iierheimer & Stichter, 2012: 23).

Τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά του προσώπου και τα αντίστοιχα στοιχεία χρησιμοποιούνται με την παραπάνω σειρά για να διδάξουν στους/στις μαθητές/τριες πώς να διαβάσουν τις εκφράσεις του προσώπου.

Η εκπαίδευση, βάσει του συστήματος TSM ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια:

1^ο Στάδιο: Σε αυτό το βήμα ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τις βασικές γνώσεις των μαθητών/τριών για τις εκφράσεις του προσώπου, ζητώντας να συγκρίνουν και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές κατά τη σύγκριση εικόνων ενός ατόμου με χαρούμενη και ενός με λυπημένη έκφραση προσώπου.

2^ο Στάδιο: Οι μαθητές/τριες εισάγονται στις βασικές έννοιες επτά σημαντικών συναισθημάτων (χαράς, λύπης, θυμού, φόβου, ηρεμίας, αηδίας και έκπληξης). Το συναίσθημα της χαράς παρουσιάζεται ως μοντέλο στους/στις μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει την έννοια του συναισθήματος και περιγράφει τα χαρακτηριστικά του προσώπου που συνθέτουν αυτό το συναίσθημα. Το ίδιο ακολουθεί και για τα υπόλοιπα συναισθήματα.

3^ο Στάδιο: Γίνεται εισαγωγή του συστήματος, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τα χαρακτηριστικά των πέντε συναισθημάτων και τις αντίστοιχες ενδείξεις που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση των εκφράσεων του προσώπου και την ταυτοποίηση ενός συναισθήματος.

4^ο Στάδιο: Πραγματοποιείται εξάσκηση της διαδικασίας TSM. Σε αυτό το βήμα δίνεται στους/στις μαθητές/τριες μία εικόνα ενός ατόμου με διαφορετική έκφραση προσώπου και τους ζητείται να την περιγράψουν στην ομάδα χρησιμοποιώντας το σύστημα TSM.

5^ο Στάδιο: Σε αυτό το βήμα δίνεται εργασία στους/στις μαθητές/τριες στην οποία τους ζητείται να περιγράψουν τις εκφράσεις ενός ατόμου που έχουν παρατηρήσει στο σπίτι ή στο σχολείο και να περιγράψουν καθένα από τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά του προσώπου και αντίστοιχες ενδείξεις (Iierheimer & Stichter, 2012).

Θεωρητικά μιλώντας οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να δύνανται να αντιλαμβάνονται από τις εκφράσεις και τις χειρονομίες των μαθητών/τριών εάν έχουν κατανοήσει το θέμα για το οποίο συζητούν. Ωστόσο, ούτε οι έμπειροι ούτε οι άπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να το αντιληφθούν. Αρκετές φορές, η ερμηνεία της έκφρασης του προσώπου των μαθητών/τριών και των χειρονομιών τους από τους εκπαιδευτικούς είναι λανθασμένη (Simonds & Cooper, 2011).

4.2.12.Οπτική επαφή

Οι κινήσεις των ματιών ασκούν επίδραση στους συνομιλητές. Όταν ο Α κοιτάζει τον Β στην περιοχή των ματιών, ο Β ξέρει ότι ο Α τον προσέχει, και ότι η αλληλεπίδραση μπορεί να προχωρήσει. Εάν ο Α κοιτάζει για μεγάλο χρονικό διάστημα τον Β, αυτό μπορεί να έχει ποικίλες έννοιες, ανάλογα με την έκφραση του προσώπου του Α, καθώς το βλέμμα μπορεί να είναι ερωτικό, φιλικό, επιθετικό ή και περίεργο. Για παράδειγμα, όταν κάποιος αντιληφθεί ότι παρατηρείται από κάποιον άλλον, ενοχλείται. Το βλέμμα αποκαλύπτει τα συναισθήματα του Α απέναντι στον Β και το αντίθετο. Οι κινήσεις των ματιών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση ή ροή της αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, όταν ο Α μιλάει, ανυψώνει το βλέμμα για να λάβει ανατροφοδότηση για το πώς αποκρίνεται ο Β και τελειώνει μια μακρά ομιλία με ένα βλέμμα το οποίο ενημερώνει τον Β ότι είναι η σειρά του να μιλήσει. Η οπτική επαφή μεταξύ δύο ατόμων βιώνεται ως αύξηση των διαπροσωπικών συναισθημάτων, η οποία, συνήθως, δηλώνει μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ αυτών. Εάν ένα παιδί πιστεύει ότι ένα

άτομο ανταποκρίνεται σε αυτό με ένα χαμογελαστό πρόσωπο, θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο επιβραβεύεται (Argyle, 1967).

Οι Argyle, Lefebvre & Cook, (1974: 125-136) υποστηρίζουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μεγαλύτερη χρονική διάρκεια (80%) της ομιλίας τους έχουν οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες τους, φανερώνουν αυτοπεποίθηση και επιπλέον, θεωρούνται εγκάρδιοι, ζεστοί και συγκροτημένοι από αυτούς/τές. Η μεγάλης διάρκειας, άμεση και έντονη οπτική επαφή των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες ίσως εκληφθεί ως προσπάθεια για επιβολή των πρώτων στους/στις μαθητές/τριες, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ως οπισθοχώρηση, συμβιβασμός και υποτέλεια (Βρεττός, 1994; Goman, 2011).

Από τη μια πλευρά, η μεγάλης διάρκειας οπτική επαφή μεταξύ των ατόμων υποδηλώνει ότι αναπτύσσεται συμπάθεια μεταξύ αυτών. Από την άλλη πλευρά, η μείωση της διάρκειας ή η απουσία της οπτικής επαφής φανερώνει είτε έλλειψη ενδιαφέροντος για τη συζήτηση μεταξύ των ατόμων είτε έλλειψη ειλικρίνειας είτε αίσθηση ανασφάλειας και θλίψης. Η διαστολή της κόρης και το άνοιγμα των ματιών των ανθρώπων, σύμφωνα με ψυχολόγους, φανερώνει ότι το άτομο έχει εντυπωσιαστεί από κάποιον ή από κάτι και αισθάνεται ικανοποίηση. Αυτό φανερώνει ότι τα άτομα ελκύονται από ανθρώπους των οποίων οι κόρες των ματιών βρίσκονται σε διαστολή. Στην αντίθεση περίπτωση, τα άτομα τα οποία έχουν ανοιχτά και γουρλωμένα μάτια προειδοποιούν ότι έχουν πρόθεση να επιτεθούν στους άλλους. Και τέλος, όταν οι άνθρωποι κάνουν κινήσεις προς διάφορες κατευθύνσεις με τα μάτια τους, ενδεχομένως, αυτό να σημαίνει ότι προσπαθούν να αποκρύψουν στοιχεία από τους άλλους ή ότι τα άτομα αυτά είναι ανασφαλή και ανήσυχα. (Goman, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των Simonds & Cooper (2011), η οπτική επαφή μεταξύ δύο ατόμων εκδηλώνει την επιθυμία τους για επικοινωνία. Η αποφυγή της οπτικής επαφής ενός/μίας μαθητή/τριας με τον/την εκπαιδευτικό, όταν αυτός/ή απευθύνει μια ερώτηση, σημαίνει ότι ο/η μαθητής/τρια δεν γνωρίζει την απάντηση.

Ο προσανατολισμός του βλέμματος, για παράδειγμα, προς τα πάνω ή προς τα πλάγια μπορεί να φανερώνει ότι ο ομιλητής δομεί την ομιλία του (Rodrigues, 2016).

Επίσης, η οπτική επαφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αναζήτηση ανατροφοδότησης ή για τη μεταφορά πληροφοριών αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες, όπως για παράδειγμα την κυριαρχία ή την υποτέλεια και τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια μεταξύ αυτών. Οι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι αισθάνονται πιο άνετα με

τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, όταν τους μιλούν, τους ακούν ή μοιράζονται με αυτούς στιγμές σιωπής, τους κοιτούν στα μάτια για έως και το πενήντα τοις εκατό της συνολικής διάρκειας της επικοινωνίας τους. Με αυτή τη λογική, οι εκπαιδευτικοί που τους κοιτούν επίμονα και συνεχόμενα τους προκαλούν άγχος και εχθρότητα προς αυτούς (Argyle, 1965).

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την οπτική επαφή σε μέτριο βαθμό επιτυγχάνουν καλύτερη παρακολούθηση και έλεγχο της σχολικής αίθουσας.

Αν και η διαρκής οπτική επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών κάνει τους δεύτερους να αισθάνονται άβολα, εν τούτοις, έχει αποδειχτεί ότι η οπτική επαφή βελτιώνει την κατανόηση της διδασκαλίας από τους/τις μαθητές/τριες. Επιπροσθέτως, η άμεση οπτική επαφή μεταξύ αυτών, συνήθως, επικοινωνεί ενδιαφέρον και προσοχή, ενώ η απουσία άμεσης οπτικής επαφής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών επικοινωνεί δυσαρέσκεια και έλλειψη προσοχής (Simonds & Cooper, 2011).

Είναι δυνατόν να μειωθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών/τριών, λόγω έλλειψης οπτικής επαφής των εκπαιδευτικών με αυτούς/ές. Ως εκ τούτου, η οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες στην τάξη αυξάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Bunglowala & Bunglowala, 2015).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας επισημαίνεται ότι ο τρόπος που κοιτά, πλησιάζει ή αγγίζει ο/η εκπαιδευτικός τους/τις μαθητές/τριες, καθώς επίσης, το ύφος, η ένταση και ο τόνος της φωνής του/της, όταν απευθύνεται σε αυτούς/ές, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη μαθησιακή απόδοσή τους. Συγκεκριμένα, η θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» αναφέρει ότι κυρίως οι μαθητές/τριες μικρής ηλικίας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού ως προς μαθησιακή απόδοσή τους. Για παράδειγμα, όταν ένας/μία εκπαιδευτικός με τον τρόπο που επικοινωνεί με έναν/μία μαθητή/τρια τον/την ενθαρρύνει με χαμόγελο, άγγιγμα, οπτική επαφή ή πλησίασμα, συνειδητά ή μη εκδηλώνει προσδοκία για βελτίωση της απόδοσής του/της στο μάθημα, τότε ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί περισσότερο, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η απόδοσή του και να δικαιώνει τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Η στάση οικειότητας, στενότητας, ανησυχίας ή αδιαφορίας, μπορεί να γίνει αντιληπτή από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κοιτούν ή αποφεύγουν να κοιτάξουν τους/τις μαθητές/τριες. Από τη μια πλευρά, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να ερμηνεύουν συγκεκριμένες κινήσεις των ματιών των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα πότε δηλώνουν ότι λήγει η

περίοδος διδασκαλίας. Η άμεση επαφή του/της εκπαιδευτικού μπορεί να εκφράζει υποστήριξη, απόρριψη ή ουδετερότητα. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη στάση αμεσότητας, ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας αυτού/τής από τον τρόπο που κοιτάζει ή αποφεύγει να κοιτάζει τον κάθε μαθητή/τρια. Η οπτική επαφή του/της με επιλεγμένους και όχι με όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες θα μπορούσε να εκληφθεί ως προκατειλημμένη ευνοιοκρατία. Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί διακρίνουν πότε βαριούνται οι μαθητές το μάθημα και το προσαρμόζουν (Miller, 1988).

4.2.13. Η όσφρηση

Οι οσμές: οι δυσάρεστες οσμές στην αίθουσα διδασκαλίας διαμορφώνουν ένα αρνητικό κλίμα, το οποίο επηρεάζει με ανάλογο τρόπο τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της (Σταμάτης, 2014).

Οι άνθρωποι είναι ικανοί για οσφρητική διαφοροποίηση μεταξύ ατόμων που τα διακρίνουν τόσο ανάλογα με την ατομική τους οσμή όσο και ανάλογα με τη σεξουαλική τους οσμή. Η εκχώρηση αυτών των μυρωδιών σε ορισμένες συναισθηματικές εκτιμήσεις υποδηλώνει ότι η ανθρώπινη μυρωδιά παίζει σημαντικό ρόλο στη μη λεκτική επικοινωνία (Hold & Schleidt, 1977).

4.2.14. Λεκτικά χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας

Η παροιμία *«Δεν μετράει το περιεχόμενο της ομιλίας μας, αλλά ο τρόπος με τον οποίον μιλάμε»* αντικατοπτρίζει την έννοια του φωνητικού τονισμού. Μερικές φορές, όπως αναφέρεται, ο φωνητικός τονισμός είναι ίσως η πιο κατανοητή και έγκυρη περιοχή της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο χρωματισμός της φωνής, ο φωνητικός τονισμός και η χρήση παραγλωσσικών στοιχείων: π.χ. ο ρυθμός, το ύψος, η ένταση, κ.α., συνιστούν ενδείξεις μη λεκτικής αμεσότητας του εκπαιδευτικού, αποκαλύπτουν το ακριβές περιεχόμενο του μηνύματος, συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών για χαρακτηριστικά, όπως ηλικία κ.α., καθώς και για τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλούντος, συμβάλλουν στην αύξηση ή μη της παρακίνησης και της επιθυμίας των μαθητών/τριών να συμμετέχουν στο μάθημα, είτε σε επίπεδο γνώσης είτε σε επίπεδο επικοινωνίας. (Σταμάτης, 2014; Miller, 1988).

Τα λεκτικά χαρακτηριστικά (παραγλωσσικά στοιχεία) και οι παρεμβάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι τα παρακάτω:

- I. *«Ο ρυθμός ομιλίας»:* μέσος όρος 140-180 λέξεις ανά λεπτό. Ο ρυθμός της ομιλίας είναι γρήγορος ή αργός: Ο πολύ γρήγορος ρυθμός σχετίζεται με την ανασφάλεια και το άγχος ενώ ο κανονικός με την ψυχραιμία και την αυτοπεποίθηση. Ο αργός ρυθμός με την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή τη νωχέλεια.
- II. *«Ο τόνος της φωνής»:* ο δυνατός τόνος φανερώνει αποφασιστικότητα και τόλμη.
- III. *«Το ύψος της φωνής»:* Οι αιθοί της όπερας διακρίνονται σε: βαρύτονους ή υψίφωνους, των οποίων η φωνή είναι υψηλότερη ή χαμηλότερη ή βαθύτερη αντίστοιχα. Η αυθεντικότητα της φωνής είναι το βασικότερο χαρακτηριστικό της. Η χαμηλή ή βαθιά βαρύτονη είναι πιο συνηθισμένη και συνδυάζεται με αξιοπιστία, ωριμότητα και αυθεντικότητα, επίσης, δημιουργεί στους συνομιλούντες θετικά συναισθήματα. Σε αντίθεση με την ψιλή φωνή, η οποία προκαλεί θυμό ή γέλιο.
- IV. *«Η ποιότητα της φωνής»:* αναφέρεται στα φωνητικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν τη διαφοροποίηση της μιας φωνής από την άλλη. *«Η χροιά της φωνής επηρεάζεται από: Τη βραχνάδα, τη ρινική χρήση: χμμμ..., εμ..., ααα..., τον τρόπο που αναπνέει κάποιος, το λοιπόν.....».*
- V. *«Η ένταση της φωνής»:* Η χαμηλή ένταση φανερώνει ανασφάλεια, η δυνατή αναστάτωση, άγχος κ.α.. Η εναλλαγή της έντασης της φωνής βοηθά στην κατανόηση του μαθήματος από τους/τις μαθητές/τριες.
- VI. *«Η έμφαση»* που δίνει κάποιος στην ομιλία του: *«σχετίζεται με»* τον τόνο με τον οποίο παραδίδει τα μηνύματά του, και ο οποίος αποκαλύπτει τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τις λέξεις (Βρεττός, 1994: 60-65).

Λεκτικές παρεμβάσεις:

- I. *«Στο βαθμό που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά αποσπών την προσοχή του ακροατή».*
- II. *«Είναι ήχοι οι οποίοι διακόπτουν τη ροή της ομιλίας. Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες»:*
 - a) *«Φράσεις ή λέξεις, για παράδειγμα: «το λοιπόν.....» και «.....να πούμε».*
 - b) *«Ηχοι, όπως: «τς.....τς» και «εεεε....» (Pease, 1991).*
 - c) Εκτός από τον προφορικό και γραπτό λόγο, αναπόσπαστο τμήμα της γλώσσας, αποτελούν τα *«παραγλωσσικά στοιχεία»*, τα οποία χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας. Αυτά είναι:
 - I. *«Οι φωνητικοί προσδιορισμοί – ευαισθησία».*
 - II. *«Η ποιότητα, το ύψος και η έκταση φωνής».*
 - III. *«Οι Φωνητικοί διαχωρισμοί»*, όπως είναι οι παύσεις και οι διακοπές στην ομιλία.
 - IV. *«Τα φωνητικά χαρακτηριστικά»:* π.χ. βογκητό, κλάμα (Trager, 1958: 1-12).

Η μεταβολή του τόνου της φωνής και του ύφους του/της εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία αντανακλούν σε εναλλαγές από τον έντονο προσανατολισμό στη σχολική εργασία στη χαλαρότητα, από την αυστηρή επιτήρηση στην ελευθερία κινήσεων. Επίσης, η χαμηλή ένταση της φωνής του/της εκπαιδευτικού μειώνει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών που βρίσκονται μακριά από τον/την εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή διαδικασία. Και τέλος, η αύξηση του ρυθμού ομιλίας από μη έμπειρους, συνήθως, εκπαιδευτικούς μειώνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών: (Χρηστάκης, Χαλάτσης, 2014).

Η άνοδος και η πτώση του τόνου και της έντασης στη φωνή των εκπαιδευτικών βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν το θέμα και την ομορφιά των ποιημάτων κατά τη διδασκαλία της ποίησης (Bunglowala & Bunglowala, 2015).

4.2.15. Παύση

Παραγλωσσικά στοιχεία, μεταξύ άλλων, είναι: ο τόνος, το ύψος και η έκταση της φωνής, και τέλος η παύση. Ο Marten, (2006) υποστηρίζει ότι η παύση δεν είναι κενό αλλά αναπνοή, η οποία είναι απαραίτητη για τον συνομιλητή με σκοπό να κατανοήσει τι έχει λεχθεί, ενώ το σημείο στο οποίο γίνεται παύση είναι απόφαση του ομιλητή. Η συχνότητα των παύσεων κατά τη διδασκαλία πρέπει να επιλέγεται προσεκτικά. Οι πολλές ή μεγάλης διάρκειας παύσεις προκαλούν ένταση στους/στις μαθητές/τριες.

Η απρογραμμάτιστη παύση, η δίχως λόγο σιωπή, προδίδει αμηχανία, έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανασφάλεια από πλευράς εκπαιδευτικού και προκαλεί εκνευρισμό, ανία και περιορισμό της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία. Η παύση είναι θεμιτό να έπεται: 1. μίας ερώτησης που απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να έχουν χρόνο να οργανώσουν τη σκέψη τους, 2. της διατύπωσης μιας απάντησης από κάποιον/α μαθητή/τρια, εξασφαλίζοντας χρόνο στους/στις συμμαθητές/τριες του/τη να την επεξεργαστούν, 3. της ερώτησης ενός/μιας μαθητή/τριας, για να δοθεί χρόνος στον/στην εκπαιδευτικό να προετοιμάσει την απάντησή του και στους/στις μαθητές/τριες να προβληματιστούν, 4. κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στα σημεία που θέλει να δώσει έμφαση ο/η εκπαιδευτικός (Βρεττός, 1994).

Συμπερασματικά, γνωρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες, την αποτελεσματική χρήση μη λεκτικών μηνυμάτων, και τις θετικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση των κακών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, έχουν αναδειχθεί προτάσεις των εκπαιδευτικών για επικοινωνιακές στρατηγικές με στόχο τη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη, οι

οποίες αφορούν στον δημοκρατικό χαρακτήρα του κοινωνικού συστήματος «τάξη». Βασική προϋπόθεση για αυτή την επίτευξη αποτελούν τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Ozsefer & Saban, 2016).

4.3.Σύστημα βελτίωσης της επικοινωνιακής δεξιότητας των εκπαιδευτικών

Η μη λεκτική συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού, όπως η επαφή με τα μάτια, το χαμόγελο, η χρήση χιούμορ, και επιπλέον, η επιλογή, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων αυξάνουν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, τη βελτίωση των σχέσεών τους, μετατρέπουν, ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, αυξάνουν το κίνητρό τους και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνουν την ικανότητά τους να κατανοούν το μάθημα και αυξάνουν την απόδοσή τους. Επίσης, αυτή η χρήση εξασφαλίζει την ορθή παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε κρίσεις μέσα στην τάξη, συμβάλλει στον σχηματισμό υγιών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, και παράλληλα, τους βοηθά να διαχειριστούν μια ποικιλία συμπεριφορών στην τάξη. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για επικοινωνία παίζει ζωτικό ρόλο στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Για επιτυχία και αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται σωστά λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. (Haneef et al., 2014; Ozsefer & Saban, 2016; Albalawi & Nadeem, 2020).

Οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασική παράμετρο της αύξησης της παρακίνησης των μαθητών/τριών την ποιοτική επικοινωνία και την εμπιστοσύνη στη μεταξύ τους σχέση, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται από συναφείς έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο (Wijsman et al., 2019 στο Αντωνοπούλου, Κουβαβά & Νικολακοπούλου, 2020).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, συνιστάται να αναγνωριστεί η αξία της μη λεκτικής επικοινωνίας και να ενταχθεί στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Bunglowala & Bunglowala, 2015).

Η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνει την προώθηση θετικών χαρακτηριστικών, συμπεριφορών, ενεργειών και συνηθειών καθώς και την υπέρβαση αρνητικών συμπεριφορών που συμβάλλουν στη δημιουργία καλού ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης. Ένα συνεχές μοντέλο για ισορροπημένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, το οποίο θεμελιώνεται, μεταξύ άλλων, στις παρακάτω διαστάσεις, που κυμαίνονται από ενθάρρυνση έως περιορισμό.

Διαστάσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών			
Encouraging	Restricting	Ενθαρρυντικός: Ενισχύει με έπαινο τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών	Περιοριστικός
Congruity	Incongruity	Συμφωνία: εμφανίζεται όταν το μη λεκτικό μήνυμα υποστηρίζει και ενισχύει το λεκτικό.	Ασυμφωνία
Responsive	Unresponsive	Ανταποκριτικός: όταν τροποποιεί τη συμπεριφορά του για να ανταποκριθεί στα σχόλια και στην ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών (π.χ. αλλαγή μεθόδου διδασκαλίας για να γίνει κατανοητός από αυτούς/ές).	Μη ανταποκριτικός
Positive Affectivity	Negative Affectivity	Θετική συναισθηματικότητα: θέρμη, αποδοχή και ενθουσιασμός.	Αρνητική συναισθηματικότητα: ψυχρότητα, αδιαφορία και απόρριψη.
Attentive	Inattentive	Δείχνει προσοχή: ενδιαφέρον και	Δεν δείχνει προσοχή και

		υπομονή	ενδιαφέρον
Facilitating	Unreceptive	Υποστηρικτικός: ανταποκρίνεται στις ανάγκες ή / και στα προβλήματα των μαθητών/τριών.	Μη υποστηρικτικός
Supportive	Disapproving	Υποστηρικτικός: υποστηρίζει τους μαθητές/τριες μέσω της ενθάρρυνσης και των επαίνων.	Απορριπτικός
Intimate	Distant	Άμεσος, οικείος: Η οικειότητα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη της ψυχολογικής και της φυσικής εγγύτητας.	Απόμακρος
Free Time	Restricted Time	Ελεύθερος χρόνος: αφορά στη χρήση του χρόνου με άλλους/ες, συμπεριλαμβανομένης όχι μόνο της ποσότητας, αλλά και της ποιότητάς του.	Περιορισμένος χρόνος
Open Space	Closed Space	Ανοιχτός χώρος: Η προσβασιμότητα των μαθητών στον χώρο και στις περιοχές του σχολείου και της τάξης ενισχύει το άνοιγμα του χώρου.	Κλειστός χώρος

Πίνακας IV. Διαστάσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Miller, 1988).

- I. Η θετική ή αρνητική συναισθηματικότητα αναφέρεται στις εκφράσεις που εκθέτει ο δάσκαλος για την ενίσχυση των συμπεριφορών των μαθητών:
 - a) Οι θετικές συναισθηματικές εκφράσεις συμπεριλαμβάνουν ζεστά συναισθήματα, υψηλό σεβασμό, ενθουσιασμό και αποδοχή.
 - b) Οι αρνητικές συναισθηματικές εκφράσεις συμπεριλαμβάνουν: χαμηλή εκτίμηση, και απόρριψη.
- II. Η προσοχή αφορά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ακούν με υπομονή και ενδιαφέρον τα μηνύματα των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία. Η έλλειψη προσοχής αναφέρεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος ή αποτυχημένη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών/τριών.
- III. Η συμπερίληψη ή η μη συμπερίληψη σχετίζεται με τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών με τις οποίες εξασφαλίζεται η αποδοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα ή ο αποκλεισμός τους/τις από αυτό. Για παράδειγμα, η συμπερίληψη είναι εμφανής όταν οι αμοιβαίες ματιές και οι αναγνωρίσεις ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ αυτών, ενώ ο αποκλεισμός υποδηλώνει άρνηση αναγνώρισης ή αγνόηση της παρουσίας των μαθητών/τριών.

Έχει παρατηρηθεί ότι η αύξηση της ευαισθητοποίησης για τη μη λεκτική συμπεριφορά κάποιου απαιτεί εξάσκηση και υπομονή. Όταν κάποιος προσπαθεί να βελτιώσει τη μη λεκτική συμπεριφορά του, ο στόχος θα πρέπει να είναι η προώθηση θετικών χαρακτηριστικών, συμπεριφορών, ενεργειών και συνηθειών (Miller, 1988).

Για τη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών δημιουργήθηκε το σύστημα TLE TeachLivE, από τους Lisa Dieker, Michael Hynes, Charles Hughes και μια διεπιστημονική ομάδα, και αποτελείται από έναν προσομοιωτή τάξης μικτής πραγματικότητας με είδωλα. Το σύστημα αυτό μεταξύ άλλων συμβάλλει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα διαχείρισης της τάξης.

Το TLE *TeachLivE* είναι ένα περιβάλλον μικτής πραγματικότητας, όπου ο/η εκπαιδευτικός βλέπει μια οθόνη στην οποία προβάλλεται μια προσομοιωμένη τάξη, ενώ παράλληλα ένας διαχειριστής ελέγχει τα είδωλα (avatar) των μαθητών στην τάξη, μιλώντας

μέσω ενός μικροφώνου και χρησιμοποιώντας χειριστήρια προγραμματισμένα για να ανταποκρίνονται σε ορισμένες κινήσεις. Κάθε avatar έχει τη δική του προσωπικότητα, που απεικονίζεται μέσω ενός μίγματος ανθρώπινου ελέγχου και συγκεκριμένου προγραμματισμού.

Το TLE διαθέτει εκδόσεις για μαθητές/τριες γυμνασίου και πρόσφατα, επίσης, ενήλικα είδωλα για προσομοίωση εκπαιδευτικών, συμβούλων ή γονέων. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και οι μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτό το χαμηλού κόστους και απαλλαγμένο από επικίνδυνες συνέπειες σύστημα για τους/τις μαθητές/τριες (άδικη αντιμετώπιση), με στόχο να διαχειριστούν μια ποικιλία σεναρίων που εμφανίζονται καθημερινά στις αίθουσες διδασκαλίας, τα οποία μεταξύ άλλων αφορούν στη μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών. Αποτέλεσμα αυτής της εφαρμογής είναι η βελτίωση της διδακτικής και της μη λεκτικής επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών, παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις (Ferrante, 2017).

4.4.Χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά

Οι καλοί εκπαιδευτικοί, που κάνουν αποτελεσματική χρήση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Wolfgang, 1974 στο Boyd, 2000):

- I. Όλοι ήταν έμπειροι, με τουλάχιστον πέντε ή έξι χρόνια διδασκαλίας εμπειρία.
- II. Ήταν ενθουσιώδεις κατά τη διδασκαλία του μαθήματός τους.
- III. Έκαναν χειρονομίες για να δώσουν έμφαση στα λόγια τους.
- IV. Χαμογελούσαν συχνά.
- V. Το πρόσωπό τους έπαιρνε ποικίλες εκφράσεις.
- VI. Μετακινούνταν σε όλη την αίθουσα.
- VII. Περνούσαν τον περισσότερο χρόνο κινούμενοι στην αίθουσα παρά πίσω από το γραφείο ή στον μαυροπίνακα.
- VIII. Ήταν προσεκτικοί στα σχόλια για τους μαθητές, διατηρώντας την επαφή μαζί με αυτούς/ές με τα μάτια και με νεύμα του κεφαλιού.
- IX. Έκαναν διάφορες παραλλαγές με τη φωνή τους, την οποία διέκρινε καθαρότητα και σαφήνεια.
- X. Οι κινήσεις ήταν εύκολα αποκωδικοποιήσιμες και σε απόλυτη αρμονία με την ομιλία τους.

XI. Και χρησιμοποιούσαν χιούμορ στην τάξη.

Οι μαθητές αυτών των εκπαιδευτικών ήταν ευαίσθητοι, προσεκτικοί, και η ατμόσφαιρα της τάξης ήταν χαλαρή.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί στη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και στο είδος των σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών τους. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα της ακρόασης.

Εξαιτίας της σημαντικότητας που διαδραματίζει η μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας των μαθητών/τριών τους για να πετύχουν τους στόχους τους, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν την υγιή και ισόρροπη ψυχοσωματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν τα εξής μέτρα (Babad, 2009):

- I. Να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους βελτιώνοντας τον μη λεκτικό ενθουσιασμό, τη μη λεκτική αμεσότητα και το μη λεκτικό εκφραστικό στυλ τους. Είναι εφικτό να γίνει αυτό για μερικές από αυτές τις δεξιότητες (όχι όλες και όχι πάντα).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολύ την κίνηση όλων των μελών του σώματος στη σχολική αίθουσα, για να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις μαθητές/τριες, καθώς επίσης, και την εστίαση της προσοχής αυτών στα πιο σημαντικά σημεία του μαθήματος και τέλος, την επεξήγηση και απεικόνιση των εννοιών του μαθήματος (Simonds & Cooper, 2011).

Η ικανότητα αυτή απαιτεί ευαισθητοποίηση, συγκέντρωση και πρακτική, για την ανάπτυξη είναι απαραίτητη η εφαρμογή διαφόρων τεχνικών στην τάξη. Ο Bedwell et al., (1991) προτείνει στους /στις εκπαιδευτικούς:

- I. Να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι έχουν κάτι σημαντικό να πουν. Οι μαθητές/τριες, όπως και οι εκπαιδευτικοί, χρειάζονται ενθάρρυνση, έπαινο και ένα φόρουμ για να εκφράσουν τις ιδέες τους. Τα γραπτά μηνύματα χρησιμεύουν ως θετικοί ενισχυτές, ακόμη και αν η εργασία των μαθητών δεν είναι για υψηλή βαθμολογία.

- Π. Να σχεδιάζουν το φυσικό περιβάλλον της τάξης τους με τρόπο που να ενθαρρύνει την επικοινωνία. Η διαρρύθμιση του χώρου να είναι τέτοια που να διασφαλίζει ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να δουν, να ακούσουν και να συμμετάσχουν.

Είναι απαραίτητη η δημιουργία θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης, που επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση θετικής, και την υπέρβαση αρνητικής, μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Η μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα του/της εκπαιδευτικού μπορεί να βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό από την καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία και χρήση των μη λεκτικών μηνυμάτων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την εξέτασή τους στο πλαίσιο που λαμβάνουν χώρα. (Miller, 1988).

4.5.Συστήματα αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων προσώπου και σώματος

Η αποκωδικοποίηση των σημάτων τα οποία αποστέλλονται με τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, καθώς επίσης, και με την εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών/τριών, μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση συστημάτων, όπως το Facial Action Coding System (Ekman & Friesen, 197; Barmaki, 2014).

Η δοκιμή PONS είναι μια πολυκαναλική δοκιμή ακρίβειας στην αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών ενδείξεων προσώπου, σώματος και φωνητικού τόνου (Rosenthal et al. 2013; Hall, 1985 στο Babad, 2005: 266-267).

Η μέτρηση της κοινωνικής αντίληψης παιδιών και εφήβων (CASP). Το CASP αποτελείται από 10 νατουραλιστικές σκηνές από παιδιά και εφήβους και παρουσιάζεται σε βιντεοκασέτα με ηλεκτρονικό φιλτράρισμα του soundtrack για να αποτρέψει την κατανόηση των λεκτικών μηνυμάτων. Για τη μέτρηση αυτή χρησιμοποιείται ένα τυποποιημένο σύστημα βαθμολόγησης (τεστ). Αυτό το τεστ δείχνει διαφορές ηλικίας και φύλου, διαφοροποιεί τους κανονικά λειτουργούντες εφήβους από ένα δείγμα με το σύνδρομο Asperger (νευρολογική αναπτυξιακή διαταραχή) και συσχετίζεται με τις βαθμολογίες της λειτουργίας των γονέων και των εκπαιδευτικών εφήβων (Archer, 1979 στο Babad, 2005: 268).

Ένα άλλο παράδειγμα μιας θεωρητικής λίστας, με βάση τη θεωρία, προέρχεται από την έρευνα για τους εκπαιδευτικούς η οποία σχετίζεται με το προσδόκιμο ΜΛΣ «*Διαφορετική συμπεριφορά εκπαιδευτικών*» (TDB). Σε αυτήν τη σειρά μελετών, παρατηρήθηκε η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ΜΛΣ, ενώ μιλούσαν σε μαθητές με υψηλό αλλά και με χαμηλό προσδόκιμο. Οι 10 μεταβλητές που έπρεπε να κριθούν για καθένα κλιπ ήταν: ζεστός, κυρίαρχος, προσανατολισμένος στην εργασία, σε υπερένταση-νευρικός-αγχώδης,

καταδεκτικός, εχθρικός, σαφής, δραστήριος-ενεργητικός-ενθουσιώδης, δημοκρατικός και ευέλικτος. Ακολουθώντας την ανάλυση των συστατικών των αρχών (αξιών), αυτές οι μεταβλητές μειώθηκαν σε τρεις σύνθετες βαθμολογίες:

- II. Μη δογματική συμπεριφορά (ευέλικτη, δημοκρατική και ζεστή).
- III. Αρνητικές επιδράσεις (εχθρική, συγκαταβατική και τεταμένη-νευρική- ανήσυχη).
- IV. Ενεργητική συμπεριφορά διδασκαλίας (προσανατολισμένη στην εργασία, σαφής, κυρίαρχη και ενεργή-ενεργητική-ενθουσιώδης).

Αυτές οι σύνθετες βαθμολογίες αντικατοπτρίζουν τα κύρια στοιχεία που εμπλέκονται, με συνέπεια τη διαμεσολάβηση θετικών και αρνητικών προσδοκιών εκπαιδευτικών (Babad, 2005).

Σημαντική είναι η κατανόηση των θετικών επιπτώσεων της αμεσότητας των εκπαιδευτικών και των βοηθών διδασκαλίας για το κολέγιο ή το πανεπιστήμιο. Η αμεσότητα αυξάνει την ικανότητα των φοιτητών/τριών για ανάκληση υλικού που έχουν μάθει, την εγγραφή τους/τις σε παρόμοια μαθήματα, και εξασφαλίζει την απόκτηση του πτυχίου. Βραχυπρόθεσμα, υψηλότερη συναισθηματική μάθηση ενισχύει τη δημοτικότητα του διδακτικού αντικειμένου και αυξάνει τις εγγραφές των μαθητών/τριών σε αυτό. Μακροπρόθεσμα, υψηλότερη επίδραση της αμεσότητας αφορά στη διά βίου μάθηση, γενικότερη υποστήριξη της εκπαίδευσης και μια καλύτερη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν τη δεξιότητα της αμεσότητας, βραχυπρόθεσμα, ενισχύουν τη σχέση των εκπαιδευτικών –μαθητών/τριών στο σχολείο, όπως και των καθηγητών -φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο, και μακροπρόθεσμα, συμβάλλουν στη βελτίωση της συναισθηματικής και γνωστικής μάθησης των μαθητών/τριών και των φοιτητών/τριών (LeFebvre & Allen, 2014).

Στις μικροαναλύσεις των βίντεοκλιπ, διάρκειας δέκα δευτερολέπτων, χρησιμοποιείται μια λίστα μεταβλητών. Ο κατάλογος αποτελείται από τις ακόλουθες μεταβλητές (Babad, 1999 στο Babad, 2005: 300-301):

- I. Πρόσωπο: χαμόγελο, συνοφρύωμα, βλέμμα προς τα κάτω (συνήθως στις σημειώσεις), επαφή με τα μάτια, άνοιγμα /κλείσιμο ματιών, μικρό/ μεγάλο εύρος ματιών, τεταμένο/χαλαρό πρόσωπο, σαρκασμός, γενική εκφραστικότητα του προσώπου.
- II. Κεφάλι: κίνηση και έκφραση, νεύμα, κούνημα, ώθηση, άγγιγμα κεφαλιού.
- III. Χέρια: κράτημα, κίνηση και έκφραση, κίνηση με χτύπημα, κυκλική κίνηση, τα χέρια στις τσέπες, τα χέρια διπλωμένα.

- IV. Σώμα: θέση (όρθια/καθιστή), κίνηση στον χώρο, εκφραστικότητα του σώματος, απαξίωση σε καθιστή θέση — κλίση προς τα εμπρός, προς τα πίσω και πλάγια, σε όρθια θέση—προσανατολισμού προς το κοινό, νευρικές κινήσεις με το σώμα και με αντικείμενο.
- V. Αλλαγές: μετατόπιση σώματος και στάσης, αλλαγή στην έκφραση ΜΛΣ, αλλαγή έντασης.
- VI. Παγκόσμιες μεταβλητές από την ιδέα του Ekman και του Friesen (1969): ρυθμιστές, προσαρμογείς, και επίσης, χαλαρή / τεταμένη, συνολική έμφαση.
- VII. Φωνή: ένταση, απαλή / σκληρή φωνή, αλλαγή φωνής, έμφαση, ρυθμός, πρόθεση να είναι κατανοητός/η από τους μαθητές/τριες.

Όπως φαίνεται στην παραπάνω λίστα, οι περισσότερες μεταβλητές αποτελούνταν από παρατηρήσιμες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να μετρηθούν, ενώ μερικές ήταν ιμπρεσιονιστικές κρίσεις από συγκεκριμένες πτυχές (π.χ. χειρονομία, έκφραση του κεφαλιού) ή παγκόσμιες (υψηλών συμπερασμάτων) ιμπρεσιονιστικές κρίσεις (π.χ. σαρκασμός, έμφαση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΕΡΕΥΝΑ

5.1. Σκοπιμότητα της έρευνας

Η μελέτη της βιβλιογραφίας με θέμα τη μη λεκτική επικοινωνιακή επιδεξιότητα των εκπαιδευτικών έριξε φως στις σκοτεινές πτυχές ενός θέματος που απασχολεί κάθε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παγκοσμίως. Ο μικρός αριθμός ερευνών που διεξήχθησαν σε αυτόν τον τομέα, στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με την άποψη πολλών επιστημόνων ότι η θετική μη λεκτική επικοινωνιακή δεξιότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση υγιών κοινωνικών ικανοτήτων και στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών/τριών, υπήρξαν οι κύριοι λόγοι που με ώθησαν στην επιλογή αυτού του θέματος για τη διπλωματική μου εργασία.

Το θέμα της διπλωματικής μου σχετίζεται με την καταγραφή της άποψης των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητά τους.

5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τη σχολική μονάδα ως ένα πολύπλοκο σύστημα το οποίο αποτελείται από αλληλοεπιδρώντα και αλληλοεξαρτώμενα υποσυστήματα-δομές, τα οποία υπηρετούν κοινό όραμα και υλοποιούν κοινούς στόχους. Η επίτευξη αυτών των στόχων διασφαλίζεται δια μέσου της διαρκούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δομών και συμβάλλει στη διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές- επιστήμονες, η μορφή επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας, και κυρίως μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, επιδρά στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των πρώτων.

Η εν λόγω έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων της Ρόδου αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα τους κατά τη διδασκαλία.

Στόχοι της έρευνας

Να διερευνήσει τις απόψεις του ερευνητικού δείγματος (φιλόλογοι της Ρόδου) σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητά τους, η οποία στοχεύει στη διασφάλιση της παρακίνησης, της ενεργούς συμμετοχής, της βελτίωσης της μαθησιακής απόδοσης των

μαθητών/τριών στο μάθημα, καθώς και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος τάξης, όπως αποτυπώνονται:

- I. Στις κινήσεις του κεφαλιού, του σώματος, των χεριών και των ποδιών από τους ίδιους και στη μεταξύ αυτών απόσταση.
- II. Στις εκφράσεις του προσώπου τους, στο χαμόγελο, στη διατήρηση ή μη οπτικής επαφής μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών.
- III. Στη χρήση λεκτικών ενισχυτών, όπως τα παραγλωσσικά στοιχεία (τόνος και ένταση φωνής, ρυθμός ομιλίας, παύση κ.α.) και η μείωση της μεταξύ τους απόστασης από αυτούς, προς τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία.
- IV. Στη μη λεκτική διαχείριση των μαθητών/τριών.

Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις

Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητά τους, η οποία στοχεύει στη διασφάλιση της παρακίνησης, της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα και της βελτίωσης της μαθησιακής τους απόδοσης, όπως αποτυπώνεται:

- I. Στις κινήσεις του κεφαλιού, των χεριών και των ποδιών τους κατά τη διδασκαλία;
- II. Στη μείωση ή μη της απόστασης μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία;
- III. Στις εκφράσεις του προσώπου τους, στο χαμόγελο, στη διατήρηση ή μη οπτικής επαφής αυτών με τους/τις μαθητές/τριες;
- IV. Στη χρήση λεκτικών ενισχυτών, όπως είναι τα παραγλωσσικά στοιχεία;

5.3.Μεθοδολογία της έρευνας

- I. Η επιστημονική έρευνα αποτελεί τις διαδικασίες που αποσκοπούν στη μεθοδική διεύρυνση της γνώσης, μέσω της οποίας προοδεύει η επιστήμη. Η γνώση αυτή αποκτάται μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένων μεθόδων και αρχών και αποβλέπει στην ερμηνεία και περιγραφή των φαινομένων. Η βασική έρευνα είναι η πειραματική ή θεωρητική μελέτη, η οποία στοχεύει στη συσσώρευση νέας γνώσης αναφορικά με τα φαινόμενα και τα γεγονότα που χρήζουν παρατήρησης, δίχως να σκοπεύει να εφαρμόσει αυτή τη γνώση.

- II. Η εφαρμοσμένη έρευνα χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, στοχεύοντας στην απόκτηση νέας γνώσης και αξιοποιεί τα αποτελέσματά της εφαρμόζοντάς τα σε πρακτικές συνθήκες.
- III. Τέλος, η τεχνολογική έρευνα αφορά σε μεθοδικές εργασίες οι οποίες βασίζονται σε πρότερη γνώση από έρευνα ή εμπειρία και στοχεύει στην εφαρμογή των πορισμάτων της για την εξέλιξη της τεχνολογίας.

Η εκπαίδευση είναι τομέας της επιστήμης που έχει ως έργο την εξασφάλιση της πρόσβασης των ανθρώπων στη γνώση και τη διατήρηση της επιστήμης. Υπάρχουν δύο είδη ερευνητικών προσεγγίσεων: α. η ποσοτική και β. η ποιοτική.

Η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας, η οποία χρησιμοποιείται για ακαδημαϊκούς και επιστημονικούς σκοπούς, είναι η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων, παρατήρησης ή συνεντεύξεων.

Οι μέθοδοι της δειγματοληπτικής έρευνας είναι η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα.

A. Η ποσοτική - Ποιοτική προσέγγιση:

Αναφέρεται στη συστηματική εξέταση φαινομένων με την αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων, στατιστικών και μαθηματικών υπολογισμών. Διεξάγεται κάτω από ελεγχόμενες, πειραματικές, τεχνητές συνθήκες και επικεντρώνεται στη συμπεριφορά των ανθρώπων. Η συγκέντρωση των στοιχείων πραγματοποιείται με τη χρήση ερωτηματολογίων, κλιμάκων κ.α.. Η ποσοτική έρευνα στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων και γι' αυτόν τον λόγο το δείγμα της πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό.

Παρά τη μεγάλη συμβολή των συστημάτων παρατήρησης της συμπεριφοράς στην τάξη γενικά, ένα εστιασμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μη λεκτική συμπεριφορά, ειδικά στο πλαίσιο της έρευνας προσδοκίας εκπαιδευτικών, αναπτύχθηκε μόνο τα τελευταία χρόνια.

Η μέτρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση γίνεται κυρίως με τρεις τρόπους:

- I. Με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (εκπαιδευτικών).
- II. Με τη διεξαγωγή παρατήρησης της συμπεριφοράς στην αίθουσα διδασκαλίας.
- III. Με τη βιντεοσκόπηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην τάξη (Babad, 2005).

- IV. Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου είναι πιο οικονομικός και πρακτικός τρόπος. Καλούνται οι εκπαιδευτικοί (φιλόλογοι) να αξιολογήσουν, να περιγράψουν και να διατυπώσουν την άποψή τους για τη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητά τους. Τα δεδομένα αποτελούνται από τη μέση τιμή αξιολόγησης.
- V. Το ακριβές αποτέλεσμα της μέτρησης και οι εξελίξεις στην εγγραφή βίντεο κατέστησαν εφικτή την αναπαραγωγή της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη σε βιντεοκασέτα, χωρίς αποστολή εκπαιδευμένων παρατηρητών για να κάνουν επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις στην τάξη.

Η κύρια διαφορά μεταξύ των παρατηρήσεων στην τάξη και της εγγραφής βίντεο είναι στην πιθανή ευελιξία κατά την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων. Οι παρατηρήσεις στην τάξη απαιτούν εκ των προτέρων ένα μοντέλο μέτρησης και ένα σταθερό σύνολο ορισμών και διαδικασιών κωδικοποίησης, επειδή η συνεχιζόμενη διαδικασία δεν μπορεί να αναπαραχθεί. Η εγγραφή βίντεο δεν απαιτεί σταθερό σύστημα και ο ερευνητής έχει πολύ μεγαλύτερη ευελιξία στην ανάλυση δεδομένων.

Μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη στην έρευνα για τη μη λεκτική συμπεριφορά (ΜΛΣ) είναι η έρευνα λεπτών πτυχών της (ΜΛΣ) των ατόμων-στόχων. Η έρευνα αυτή συνεχίζει την τάση της μέτρησης και αποκωδικοποίησης της ευαισθησίας μέσω κρίσεων σύντομης διάρκειας (ΜΛΣ) της δοκιμής μη λεκτικής ευαισθησίας (PONS) (Rosenthal et al. 1979, στο Babad, 2005: 287). Στην έρευνα λεπτών πτυχών (ΜΛΣ) οι κριτές εκτίθενται σε εξαιρετικά σύντομα δείγματα συμπεριφοράς (ΜΛΣ) (π.χ. δικαστές και πρόσφατα, εκπαιδευτικοί) και τους ζητείται να αξιολογήσουν τις εντυπώσεις τους από τα άτομα- στόχους (ΜΛΣ).

Η έρευνα των λεπτών πτυχών της (ΜΛΣ) βασίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι απορροφούν πολύ προσωπικές πληροφορίες από πολύ σύντομη παρατήρηση ατόμων-στόχων και η κρίση τους μπορεί να είναι ακριβής και προβλέψιμη.

Από τη φύση της, η έρευνα των λεπτών πτυχών της (ΜΛΣ) είναι αρκετά χρονοβόρα και δαπανηρή, ειδικά σε σύγκριση με τη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου από τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά (ΜΛΣ) των εκπαιδευτικών τους.

Η αποκωδικοποίηση των σημάτων (εκφράσεων) που στέλνει ένα πρόσωπο πραγματοποιείται με τρεις τρόπους:

- I. Τη χειροκίνητη κωδικοποίηση.

- II. Την ηλεκτρομυογραφία προσώπου (EMG), η οποία απαιτεί την τοποθέτηση ηλεκτροδίων στο πρόσωπο.
- III. Την αυτοματοποιημένη ανάλυση εικόνας προσώπου που είναι ορατή στην οθόνη υπολογιστή, η οποία διακρίνεται για την αυξημένη ευελιξία και τη μεγάλη αποτελεσματικότητα ως προς την ανάλυση του χρόνου δράσης του προσώπου (Babad, 2005).

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται κατόπιν ανάθεσης από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ως προς τον επιστημονικό τομέα, συνδέεται με τις επιστήμες της αγωγής, της τεχνολογίας, της επικοινωνίας, των παιδαγωγικών, των κοινωνικών επιστημών και της ψυχολογίας.

Η έρευνα είναι:

- I. Εμπειρική, καθώς στηρίχθηκε στη συλλογή στοιχείων από βιβλία, άρθρα, περιοδικά κ.α.
- II. Βασική, διότι σκοπό της αποτελεί η απόκτηση και επέκταση της γνώσης.
- III. Κυρίως ποσοτική, διότι χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, με 28 κλειστού τύπου και δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις.
- IV. Ατομική, διότι διεξήχθη από μία ερευνήτρια και συγχρονική, διότι διενεργήθηκε ταυτόχρονα σε διάφορες περιοχές του νησιού της Ρόδου.
- V. Δειγματοληπτική, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η εξαγωγή συμπερασμάτων.
- VI. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ατομικά.

5.4. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε βάσει της γεωγραφικής θέσης στην οποία βρίσκονται τα σχολεία της Ρόδου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 48 φιλολόγους (41 γυναίκες και 7 άνδρες) οι οποίοι/ες εργάζονται σε 21 σχολεία της Ρόδου. Τα σχολεία είναι το: 1^ο, 5^ο, 6^ο, και 7^ο Γυμνάσιο της Ρόδου. Τα Γυμνάσια: Κρεμαστής, Αρχαγγέλου, Καλυθιών, Ιαλυσού, Μασσάρων, Σορωνής. Τα Γυμνάσια-Λυκειακές Τάξεις Έμπωνα και Γενναδίου. Επίσης, τα Λύκεια: Κρεμαστής, Ιαλυσού, Αφάντου, Αρχαγγέλου, Σορωνής και το 4^ο Λύκειο Ρόδου. Και τέλος, τα ΕΠΑΛ Παραδεισίου και Ρόδου και το Κολλέγιο Ρόδου.

5.5. Εργαλεία της έρευνας

Ως προς τον τύπο, η έρευνα είναι ποσοτική, διότι διεξάγεται κυρίως στη βάση ενός ερωτηματολογίου με έμφαση σε κλειστού τύπου (28) ερωτήσεις που επιδέχονται καθορισμένες απαντήσεις, αλλά και σε ανοικτού τύπου (2) ερωτήσεις στη βάση των μεταβλητών που αναφέρονται παρακάτω.

Οι McCroskey et al. 1996 στο Babad, (2005: 298); Richmond et al., (1987) καθόρισαν την ακόλουθη λίστα μεταβλητών για τον προσδιορισμό της αμεσότητας του/της εκπαιδευτικού, στη βάση των οποίων δομήθηκε το ερωτηματολόγιο της εν λόγω έρευνας:

- I. *«Κάνει χειρονομίες κατά τη διάρκεια ομιλίας του μέσα στην τάξη».*
- II. *«Χρησιμοποιεί μονότονη / θαμπή φωνή, όταν μιλάει στην τάξη».*
- III. *«Κοιτάζει την τάξη, ενώ μιλάει».*
- IV. *«Χαμογελά στην τάξη, ενώ μιλάει».*
- V. *«Έχει μια πολύ τεταμένη θέση σώματος, ενώ μιλάει στην τάξη».*
- VI. *«Κινείται γύρω από την τάξη κατά τη διδασκαλία».*
- VII. *«Κοιτάζει τον πίνακα ή τις σημειώσεις, ενώ μιλάει στην τάξη».*
- VIII. *«Έχει μια πολύ χαλαρή θέση σώματος, ενώ μιλάει στο μάθημα».*
- IX. *«Χαμογελά σε μεμονωμένους/ες μαθητές/τριες στην τάξη».*
- X. *«Χρησιμοποιεί μια ποικιλία φωνητικών εκφράσεων, όταν μιλάει στην τάξη».*
- XI. *«Χαμογελά κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σύνολο των μαθητών, όχι μόνο σε μεμονωμένου/ες μαθητές/τριες».*
- XII. *«Αγγίζει τους μαθητές στην τάξη».*
- XIII. *«Κάθεται σε γραφείο ή σε κάθισμα κατά τη διδασκαλία».*

Αυτές οι μεταβλητές, προφανώς, «ορίζουν» την αμεσότητα του εκπαιδευτικού ως «χαρακτηριστικό» ή σταθερό εκφραστικό στυλ του εκπαιδευτικού. Σε έρευνα τους οι McCroskey and Richmond (1992) παρατήρησαν ότι η αμεσότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

5.6.Ερευνητική διαδικασία

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια: Ορίστηκαν ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα στη βάση των οποίων συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας, ακολούθησε πιλοτική έρευνα για τη στάθμισή του, η οποία διενεργήθηκε με τη συμμετοχή συναδέλφων φιλολόγων. Έπειτα, δόθηκε η

έγκρισή του από τον επιβλέποντα καθηγητή. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε όλα τα σχολεία της Ρόδου ηλεκτρονικά, μέσω email, από τη Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου. Και τέλος, μετά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυσή τους για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

5.7.Αποτελέσματα, συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

5.7.1 Γενικά στοιχεία

Για τις ανάγκες της παρούσας ανάλυσης συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 48 εκπαιδευτικών, με ειδικότητα ΠΕ02 - Φιλολογίας, από σχολεία της Ρόδου. Στη μελέτη μετείχαν τόσο άνδρες όσο και γυναίκες, ενώ υφίσταται και μία σχετική ποικιλία αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων, χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο SPSS 26.0. Λόγω του τύπου των μεταβλητών που δημιουργήθηκαν από τις ερωτήσεις του σχετικού ερωτηματολογίου, ως καταλληλότερα μέτρα για την αξιολόγηση θεωρήθηκαν η συχνότητα, το ποσοστό, το έγκυρο ποσοστό (μετά δηλαδή την εξαίρεση των εκλιπουσών τιμών) και το αθροιστικό ποσοστό. Στο Παράρτημα παρατίθενται και τα σχετικά γραφήματα που αντιπροσωπεύουν τα ποσοστά ανά περίπτωση.

Λόγω του μικρού δείγματος, δεν κατέστη εφικτή η ανάλυση κατά ομάδες (ηλικία, φύλο κλπ), καθώς τα αποτελέσματα δεν θεωρούνταν έγκυρα.

5.7.2.Περιγραφικά στοιχεία για το σύνολο των μεταβλητών της μελέτης

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ως στατιστικά μέτρα για την περιγραφική ανάλυση επιλέχθηκαν η συχνότητα, το ποσοστό, το έγκυρο ποσοστό και το αθροιστικό ποσοστό.

Αναφορικά με την απασχόληση των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη, φαίνεται ότι το 46% περίπου εργάζεται σε γυμνάσιο, το 42% σε λύκειο ενώ το υπόλοιπο 6% σε σχολείο που έχει και γυμνάσιο και λύκειο. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται τα ακριβή αποτελέσματα.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Κατηγορία Σχολείου

Κατηγορία Σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	22	45.8	45.8	45.8
	Λύκειο	20	41.7	41.7	87.5
	Γυμνάσιο με Λύκειο	6	12.5	12.5	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των σχολείων (46% περίπου) στα οποία απασχολούνται οι συμμετέχοντες της μελέτης βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές, το 31.3% σε αστικές και το 22% σε αγροτικές.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το Σχολείο

Περιοχή Σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	15	31.3	31.3	31.3
	Ημιαστική	22	45.8	45.8	77.1
	Αγροτική	11	22.9	22.9	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Όπως ήταν αναμενόμενο, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη μελέτη είναι γυναίκες, σε ποσοστό 85.4% και το 14.6% είναι άνδρες, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων στη μελέτη

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	7	14.6	14.6	14.6
	Γυναίκα	41	85.4	85.4	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, φαίνεται ότι οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 σε ποσοστό 54.2%. Το 22.9% δηλώνει άνω των 51, το 18.8% μεταξύ 31-40 ενώ μόλις το 4.2% μικρότερο ή ίσο των 30 ετών. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	≤ 30	2	4.2	4.2	4.2
	31-40	9	18.8	18.8	22.9
	41-50	26	54.2	54.2	77.1
	>51	11	22.9	22.9	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, άνω του 64% είναι έγγαμοι, 31% άγαμοι και μόλις 2% βρίσκεται σε άλλη οικογενειακή κατάσταση. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα ακριβή αποτελέσματα.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με την Οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων

		Οικογενειακή Κατάσταση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος	31	64.6	64.6	64.6
	Άγαμος	15	31.3	31.3	95.8
	'Άλλο	2	4.2	4.2	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό περίπου 52%) δήλωσε κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού τίτλου, το 8.3% κατοχή δεύτερου πτυχίου, μόλις το 6.3% δήλωσε ότι κατέχει διδακτορικό, ένας/μια πτυχίο μετεκπαίδευσης, ενώ το 31.3% ότι δεν διαθέτει άλλο τίτλο σπουδών. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα.

Πίνακας 6. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την κατοχή άλλου τίτλου Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο Πτυχίο	4	8.3	8.3	8.3
	Πτυχίο μετεκπαίδευσης	1	2.1	2.1	10.4
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	25	52.1	52.1	62.5
	Διδακτορικό Δίπλωμα	3	6.3	6.3	68.8
	Όχι δεν διαθέτω	15	31.3	31.3	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Μόλις το 10.4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει κάνει σπουδές στη διοίκηση ή διοίκηση της εκπαίδευσης, η πλειονότητα δεν 89.6 δεν έχει κάνει, όπως φαίνεται και στον ακόλουθο Πίνακα.

Πίνακας 7. Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με τις Σπουδές στη Διοίκηση ή Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Σπουδές στη Διοίκηση ή της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	43	89.6	89.6	89.6
	Ναι	5	10.4	10.4	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Όλοι οι συμμετέχοντες στην μελέτη δήλωσαν ότι έχουν ειδικότητα ΠΕ02 - Φιλολογία.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ειδικότητα

Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ02	48	100.0	100.0	100.0

Η πλειοψηφία, σε ποσοστό 41.7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει 11-20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, γεγονός που συνάδει και με την ηλικιακή κατανομή, όπως είδαμε και παραπάνω. Το 31.3% δήλωσε ότι έχει από 0-10 χρόνια υπηρεσίας και 27.1% από 21-30. Στον ακόλουθο Πίνακα παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	15	31.3	31.3	31.3
	11-20	20	41.7	41.7	72.9
	21-30	13	27.1	27.1	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Στον παρακάτω Πίνακα παρατίθενται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα Σχολεία στα οποία υπηρετούν τώρα οι ερωτηθέντες.

Πίνακας 6. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με το σχολείο υπηρεσίας

Σε ποιο σχολείο υπηρετείτε τώρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	2	4.2	4.2	4.2
	1ο Γυμνάσιο Ρόδου	5	10.4	10.4	14.6
	5ο Γυμνάσιο Ρόδου	2	4.2	4.2	18.8
	6ο Γυμνάσιο Ρόδου	2	4.2	4.2	22.9
	7ο Γυμνάσιο Ρόδου	1	2.1	2.1	25.0

Γυμνάσιο - Λ.Τ. Γενναδίου	2	4.2	4.2	29.2
Γυμνάσιο - Λ.Τ. Εμπωνα	4	8.3	8.3	37.5
Γυμνάσιο Αρχαγγέλου	1	2.1	2.1	39.6
Γυμνάσιο Ιαλυσού	2	4.2	4.2	43.8
Γυμνάσιο Καλυθιών	1	2.1	2.1	45.8
Γυμνάσιο Κρεμαστής	4	8.3	8.3	54.2
Γυμνάσιο Μασσάρων	1	2.1	2.1	56.3
Γυμνάσιο Σορωνής	1	2.1	2.1	58.3
Κολλέγιο Ρόδου	1	2.1	2.1	60.4
Γενικό Λύκειο	3	6.3	6.3	66.7
4ο ΓΕΛ Ρόδου	1	2.1	2.1	68.8
ΓΕΛ Αρχαγγέλου	1	2.1	2.1	70.8
ΓΕΛ Αφάντου	1	2.1	2.1	72.9

ΓΕΛ Ιαλυσού	5	10.4	10.4	83.3
ΓΕΛ Κρεμαστής	4	8.3	8.3	91.7
ΓΕΛ Σορωνής	2	4.2	4.2	95.8
ΕΠΑΛ Ρόδου	1	2.1	2.1	97.9
ΕΠΑΛ Παραδεισίου	1	2.1	2.1	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Αναφορικά με την Ιδιότητα των ερωτηθέντων φαίνεται ότι το δείγμα είναι σχετικά μοιρασμένο, με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να είναι ελαφρώς περισσότεροι (56% περίπου) και τους αναπληρωτές 43.8%.

Πίνακας 7. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ιδιότητα

Ιδιότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός Μόνιμος	27	56.3	56.3	56.3
	Αναπληρωτής-τρια	21	43.8	43.8	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Το 83.3% των συμμετεχόντων στη μελέτη φαίνεται να έχει δηλώσει ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση έχει αλλάξει σχολείο 0-10 φορές και μόλις το 12.5% 11-20 φορές. Σημειώθηκε και ένα 4.2% που δεν σημείωσε απάντηση. Στον Πίνακα 12 παρατίθενται αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 8. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την αλλαγή σχολείου κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής σας υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση πόσες φορές αλλάξατε σχολείο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν απάντησε	2	4.2	4.2	4.2
	0-10	40	83.3	83.3	87.5
	11-20	6	12.5	12.5	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Από τα αποτελέσματα της μελέτης, φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν αρκετή ζωντάνια και δύναμη στη φωνή τους, μιας και στη σχετική ερώτηση που αναφέρει εάν η ένταση της φωνής τους στην τάξη είναι χαμηλή ή πολύ χαμηλή οι περισσότεροι απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια έως ποτέ (συνολικό ποσοστό 60%), σε ποσοστό 33.3% ότι συμβαίνει μερικές φορές και σε ποσοστό 6.3% ότι συμβαίνει από συχνά έως πολύ συχνά.

Πίνακας 9. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Η ένταση της φωνής σας είναι πολύ χαμηλή έως χαμηλή, όταν μιλάτε στην τάξη.»

Η ένταση της φωνής σας είναι πολύ χαμηλή έως χαμηλή, όταν μιλάτε στην τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	13	27.1	27.1	27.1
	Σπάνια	16	33.3	33.3	60.4

Μερικές φορές	16	33.3	33.3	93.8
Συχνά	1	2.1	2.1	95.8
Πολύ συχνά	2	4.2	4.2	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στη μελέτη φαίνεται να ενθαρρύνουν σε συντριπτική πλειοψηφία τους μαθητές τους, μιας και στη σχετική ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν ότι κλίνουν το κεφάλι ως νεύμα ενθάρρυνσης συχνά έως πολύ συχνά (συνολικό ποσοστό άνω του 85%), το 8.3% μερικές φορές, ενώ μόλις το 4.2% από ποτέ έως σπάνια.

Πίνακας 10. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Κλίνετε το κεφάλι προς τα εμπρός όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη και σε μεμονωμένους μαθητές;»

Κλίνετε το κεφάλι προς τα εμπρός (κάνετε νεύμα ενθάρρυνσης), όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη και σε μεμονωμένους μαθητές/τριες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	2.1	2.1	2.1
	Σπάνια	1	2.1	2.1	4.2
	Μερικές φορές	4	8.3	8.3	12.5
	Συχνά	15	31.3	31.3	43.8
	Πολύ συχνά	27	56.3	56.3	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Σε συμφωνία με προηγούμενη ερώτηση, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά έως πολύ συχνά μιλάει πολύ δυνατά κατά τη διδασκαλία (συνολικό ποσοστό περίπου 58%), το 25.0% μερικές φορές, ενώ το 16.7% από ποτέ έως σπάνια.

Πίνακας 11. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Μιλάτε πολύ δυνατά κατά τη διδασκαλία;»

Μιλάτε πολύ δυνατά κατά τη διδασκαλία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	2.1	2.1	2.1
	Σπάνια	7	14.6	14.6	16.7
	Μερικές φορές	12	25.0	25.0	41.7
	Συχνά	20	41.7	41.7	83.3
	Πολύ συχνά	8	16.7	16.7	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (45.8%) δήλωσε ότι σπάνια η έκφραση του προσώπου τους είναι ουδέτερη, όταν απευθύνονται στην τάξη. Ομοίως, το 18.8% δήλωσε ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ, ενώ το 29.2% περίπου μερικές φορές και μόλις το 6.3% από συχνά έως πολύ συχνά. Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα.

Πίνακας 12. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: « Η έκφραση του προσώπου σας είναι ουδέτερη, όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη;»

Η έκφραση του προσώπου σας είναι ουδέτερη, όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Ποτέ	9	18.8	18.8	18.8
	Σπάνια	22	45.8	45.8	64.6
	Μερικές φορές	14	29.2	29.2	93.8
	Συχνά	1	2.1	2.1	95.8
	Πολύ συχνά	2	4.2	4.2	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Κατά την παράδοση του μαθήματος, το 68.8% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί πολύ συχνά ποικιλία φωνητικών εκφράσεων, το 27.1% συχνά και μόλις το 4.2% μερικές φορές.

Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Χρησιμοποιείτε ποικιλία (αυξομείωση της έντασης, εναλλαγή του ρυθμού ομιλίας), κατά την παράδοση του μαθήματος;

Χρησιμοποιείτε ποικιλία φωνητικών εκφράσεων (αυξομείωση της έντασης, εναλλαγή του ρυθμού ομιλίας), κατά την παράδοση του μαθήματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	2	4.2	4.2	4.2
	Συχνά	13	27.1	27.1	31.3
	Πολύ συχνά	33	68.8	68.8	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (συνολικό ποσοστό περίπου 72.9%) χαμογελά σε όλη την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συχνά ή πολύ συχνά, το 22.9% μερικές φορές και μόλις το 4.2 % σπάνια, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του πίνακα 18.

Πίνακας 14. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Χαμογελάτε σε όλη την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»

Χαμογελάτε σε όλη την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	2	4.2	4.2	4.2
	Μερικές φορές	11	22.9	22.9	27.1
	Συχνά	19	39.6	39.6	66.7
	Πολύ συχνά	16	33.3	33.3	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων φαίνεται ότι έχουν έναν σταθερό και αργό ρυθμό κατά την παράδοση του μαθήματος, μιας και στη σχετική ερώτηση το 31.3% απάντησε ότι σπάνια έχει γρήγορο ρυθμό, το 47.9% μερικές φορές, το 8,3% ποτέ, ενώ το 12.5% από συχνά έως πολύ συχνά, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα του Πίνακα 19.

Πίνακας 15. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Ο ρυθμός ομιλίας σας είναι πολύ γρήγορος κατά την παράδοση του μαθήματος;»

Ο ρυθμός ομιλίας σας είναι πολύ γρήγορος κατά την παράδοση του μαθήματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	8.3	8.3	8.3

Σπάνια	15	31.3	31.3	39.6
Μερικές φορές	23	47.9	47.9	87.5
Συχνά	4	8.3	8.3	95.8
Πολύ συχνά	2	4.2	4.2	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Ανω του 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνεται να εκφράζεται από συχνά έως πολύ συχνά με έντονες κινήσεις του σώματος κατά την παράδοση του μαθήματος, το 25.0% μερικές φορές, ενώ μόλις το 10.4% σπάνια, όπως φαίνεται και από τις σχετικές απαντήσεις του Πίνακα 20.

Πίνακας 16. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Κάνετε έντονες κινήσεις με τα χέρια, όταν παραδίδεται το μάθημα;»

Κάνετε έντονες κινήσεις με τα χέρια, όταν παραδίδεται το μάθημα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	5	10.4	10.4	10.4
	Μερικές φορές	12	25.0	25.0	35.4
	Συχνά	20	41.7	41.7	77.1
	Πολύ συχνά	11	22.9	22.9	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Ομοίως με τη προηγούμενη ερώτηση, το 83.3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κινείται συχνά ή και πολύ συχνά, το 10.4% μερικές φορές, ενώ μόλις το 4.2% ποτέ και ένας/μία δεν απάντησε.

Πίνακας 17. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Κινείστε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»

Κινείστε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεν απάντησε	1	2.1	2.1	2.1
Ποτέ	1	2.1	2.1	4.2
Σπάνια	1	2.1	2.1	6.3
Μερικές φορές	5	10.4	10.4	16.7
Συχνά	16	33.3	33.3	50.0
Πολύ συχνά	24	50.0	50.0	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Σύμφωνα με την άποψη της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων (σε ποσοστό 77.1%), η φωνή τους είναι σπάνια έως ποτέ μονότονη κατά την παράδοση του μαθήματος. Ενώ το 20.9% πιστεύει ότι είναι από μερικές φορές έως συχνά μονότονη και ένας/μία δεν απάντησε. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 22.

Πίνακας 18. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Η φωνή σας είναι μονότονη κατά την παράδοση του μαθήματος;»

Η φωνή σας είναι μονότονη κατά την παράδοση του μαθήματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	2.1	2.1	2.1
	Ποτέ	23	47.9	47.9	50.0
	Σπάνια	14	29.2	29.2	79.2
	Μερικές φορές	8	16.7	16.7	95.8
	Συχνά	2	4.2	4.2	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων θεωρούν ότι μερικές φορές ή και συχνά οι κινήσεις τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι χαλαρές (συνολικό ποσοστό περίπου 66%), το 10.4% πολύ συχνά, ενώ το 23% από σπάνια έως ποτέ.

Πίνακας 19. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Οι κινήσεις του σώματός σας είναι χαλαρές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»

Οι κινήσεις του σώματός σας είναι χαλαρές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	4.2	4.2	4.2

Σπάνια	9	18.8	18.8	22.9
Μερικές φορές	15	31.3	31.3	54.2
Συχνά	17	35.4	35.4	89.6
Πολύ συχνά	5	10.4	10.4	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, φαίνεται ότι δεν κοιτούν συχνά τις σημειώσεις ή τον πίνακα, όταν απευθύνονται στην τάξη (συνολικό ποσοστό 79.2%), ενώ το 20.9% τις κοιτά από συχνά έως πολύ συχνά. Τα συνολικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 24 που ακολουθεί.

Πίνακας 20. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Κοιτάτε τις σημειώσεις σας ή τον πίνακα, ενώ απευθύνεστε στην τάξη;»

Κοιτάτε τις σημειώσεις σας ή τον πίνακα, ενώ απευθύνεστε στην τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	8	16.7	16.7	16.7
	Σπάνια	12	25.0	25.0	41.7
	Μερικές φορές	18	37.5	37.5	79.2
	Συχνά	9	18.8	18.8	97.9
	Πολύ συχνά	1	2.1	2.1	100.0

Total	48	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

Η οπτική επαφή είναι ένας παράγοντας πολύ σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, το 20.8% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διατηρεί την οπτική επαφή συχνά ενώ του 79.2% πολύ συχνά.

Πίνακας 21. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Διατηρείτε οπτική επαφή με την τάξη κατά την παράδοση του μαθήματος;»

Διατηρείτε οπτική επαφή με την τάξη κατά την παράδοση του μαθήματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	10	20.8	20.8	20.8
	Πολύ συχνά	38	79.2	79.2	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Αναφορικά με τη θέση που έχει ο εκάστοτε Εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν φαίνεται να υπάρχει κάτι συγκεκριμένο. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων το 22.9% δεν στέκεται ποτέ πίσω από την έδρα, το 50% στέκεται από σπάνια έως μερικές φορές, ενώ το 25.0% δηλώνει ότι στέκεται από συχνά έως πολύ συχνά και ένας/μια δεν απάντησε. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 26.

Πίνακας 22. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Κάθεστε ή στέκεστε όρθιος/α πίσω από την έδρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»

Κάθεστε ή στέκεστε όρθιος/α πίσω από την έδρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	2.1	2.1	2.1

Ποτέ	11	22.9	22.9	25.0
Σπάνια	13	27.1	27.1	52.1
Μερικές φορές	11	22.9	22.9	75.0
Συχνά	10	20.8	20.8	95.8
Πολύ συχνά	2	4.2	4.2	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Αναφορικά με τα χέρια ή τα πόδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σπάνια ή και ποτέ δεν τα έχει σταυρωμένα (συνολικό ποσοστό 80% περίπου), ενώ το 14.6 % ότι τα σταυρώνει μερικές φορές, το 4.2% από συχνά έως πολύ συχνά και ένας/μια δεν απάντησε.

Πίνακας 23. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Έχετε κλειστά (π.χ. σταυρωμένα) τα χέρια ή τα πόδια σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;»

Έχετε κλειστά (π.χ. σταυρωμένα) τα χέρια ή τα πόδια σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	2.1	2.1	2.1
	Ποτέ	19	39.6	39.6	41.7
	Σπάνια	19	39.6	39.6	81.3
	Μερικές φορές	7	14.6	14.6	95.8

Συχνά	1	2.1	2.1	97.9
Πολύ συχνά	1	2.1	2.1	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Στα σημεία του μαθήματος που θέλουν να δώσουν έμφαση, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι κάνουν παύση είτε συχνά (54.2%), είτε πολύ συχνά (31.3%), είτε μερικές φορές (14.6%). Στον Πίνακα 28 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα.

Πίνακας 24. Περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με την Ερώτηση: «Κάνετε παύση είτε μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης είτε σε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος στα οποία θέλετε να δώσετε έμφαση;»

Κάνετε παύση είτε μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης είτε σε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος στα οποία θέλετε να δώσετε έμφαση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	7	14.6	14.6	14.6
	Συχνά	26	54.2	54.2	68.8
	Πολύ συχνά	15	31.3	31.3	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

5.7.3. Περιγραφική ανάλυση ανοιχτών ερωτήσεων

Ερώτηση 29. Θεωρείτε ότι η ποικιλία εκφράσεων (εκφραστικότητα) του προσώπου ενός/μιας εκπαιδευτικού επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Ως προς την συγκεκριμένη ερώτηση, οι συμμετέχοντες αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Προσελκύει το ενδιαφέρον τους» (Φ.1), «Ναι. Κυρίως εμπνυχώνει τους διστακτικούς μαθητές ή τους μαθητές που δεν κατάλαβαν ή νομίζουν ότι δεν κατάλαβαν και παραιτούνται

από την προσπάθεια» (Φ.2), «Τους ενθαρρύνει» (Φ.3), Επηρεάζει το ενδιαφέρον, γιατί οπτικοποιεί το περιεχόμενο και το ενισχύει» (Φ.4), «Ναι. Τους κινεί το ενδιαφέρον» (Φ.6), «Ναι, δημιουργεί αμεσότητα, ανατροφοδοτεί, ενθαρρύνει τη συμμετοχή, επιβεβαιώνει απαντήσεις και κάποιες φορές ελέγχει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών» (Φ.8), «Ναι, γιατί μέσω των εκφράσεων καθίσταται πιο εύκολη η επικοινωνία των μηνυμάτων που θέλει να περάσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του» (Φ.9), «Ναι, καθώς ο μαθητής εστιάζει περισσότερο στον εκπαιδευτικό» (Φ.10), «Ναι, κινητοποίηση, ενεργοποίηση μαθητών» (Φ.13), «Ζωντάνια, παραστατικότητα, οικειότητα» (Φ.14), «Τονίζει, δίνει έμφαση» (Φ.15), «Επιτυγχάνεται η επικοινωνία και οι διδακτικοί στόχοι, δείχνουν πιο μεγάλο ενδιαφέρον» (Φ.16), «Ναι» (Φ.17), «Περιέργεια» (Φ.18), «Ενθαρρύνει, υποστηρίζει, προσκαλεί σε συμμετοχή» (Φ.19), «Τηρεί αδιάπτωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, δίνει την αναγκαία θεατρικότητα», (Φ.20), «Αυξάνει τη συμμετοχικότητά τους» (Φ.21), «Ασφαλώς» (Φ.22), «Προσελκύει το ενδιαφέρον τους» (Φ.23), «Η εκφραστικότητα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, όπως ο ηθοποιός πάνω στη σκηνή που τραβά την προσοχή του κοινού» (Φ.24), «Τους βοηθά να εστιάσουν την προσοχή τους και τους κινεί το ενδιαφέρον» (Φ.25), «θεωρώ ότι επηρεάζει καταλυτικά τη μεταδοτικότητα του/της εκπαιδευτικού και το ενδιαφέρον των μαθητών. Όσο περισσότερο πάθος έχει ο διδάσκων/ούσα-που το εκδηλώνει και με παραγωγικά και εξωγωγικά στοιχεία της ομιλίας-, τόσο πιο ελκυστικό καθίσταται το αντικείμενο διδασκαλίας» (Φ.26), «Ναι θετικά» (Φ.28), «Ναι» (Φ.32), «Σίγουρα τους εμπλέκει σε ένα διάλογο, τους δίνει ανατροφοδότηση για απόψεις που διατυπώνουν» (Φ.34), «Το αυξάνει, σε κάποιο βαθμό, διότι συνοδεύει και με κάποιον τρόπο εξηγεί τα όσα λέγονται και δύσκολα αποκωδικοποιούνται, π.χ. παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό δυναμικό και δυσχέρειες στη λεκτική επικοινωνία, μάλλον, υποβοηθούνται από την εκφραστικότητα για να αντιληφθούν σημασίες άγνωστες σε αυτά. Επιπλέον, καθιστά τη φιγούρα του εκπαιδευτικού πιο θεατρική, επομένως με κάποιον τρόπο η μάθηση γίνεται περισσότερο βιωματική» (υπό την έννοια ότι κινεί συναισθηματικά τα παιδιά) (Φ.35), «Πάρα πολύ, καθώς έτσι τα παιδιά καταλαβαίνουν πόσο σημαντικό είναι αυτό που τους λέω και ανταποκρίνονται ανάλογα. Δεν αδιαφορούν, αλλά εμπλέκονται περισσότερο στην μαθησιακή διαδικασία» (Φ.36), «Σαφώς επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς το μάθημα γίνεται πιο άμεσο και ζωντανό, βοηθώντας τους να αποκτήσουν κίνητρο ενασχόλησης με το μάθημα», (Φ.37), «Πάρα πολύ» (Φ.38), «Ναι. Καθιστά το μάθημα πιο ελκυστικό» (Φ.39), «Σπάει την μονοτονία, προσδίδει ζωντάνια» (Φ.40), «Ασφαλώς και επηρεάζει. Με τα εξωγωγικά και τα παραγωγικά στοιχεία επικοινωνίας οι μαθητές μένουν επικεντρωμένοι

στη διδασκαλία και δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στον εκπαιδευτικό και σε όσα αυτός λέει» (Φ.41), «Προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών» (Φ.43), «Και βέβαια. Τους κινητοποιεί» (Φ.44), «Ναι, εγείρει πιο επιτυχημένα την προσοχή τους» (Φ.45), «Ναι. Ενισχύει τη διδακτική αμεσότητα» (Φ.46), «Κατανόηση μαθήματος, δημιουργία αποριών, καθοδήγηση προς τη σωστή απάντηση, πρόκληση γέλιου» (Φ.47). «Ναι. Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και δημιουργεί θετικό κλίμα» (Φ. 29), «Μεταφέρει την καλή διάθεση, η εκφραστικότητα δημιουργεί ισορροπία στον ψυχισμό των μαθητών, κλίμα μεταδοτικότητας κλπ» (Φ.31), «Ναι, το χαμόγελο και ο τρόπος που κοιτάς επηρεάζει θετικά την τάξη» (Φ.33), «Ναι επηρεάζει θετικά» (Φ.48).

Ερώτηση 30. Πιστεύετε ότι η χρήση έντονων κινήσεων με τα χέρια κατά τη διδακτική διαδικασία από τον/την εκπαιδευτικό αυξάνει την ενεργό συμμετοχή και την απόδοση των μαθητών/τριών. Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φιλολόγων της Ρόδου πιστεύει ότι η χρήση έντονων κινήσεων με τα χέρια κατά τη διδακτική διαδικασία από τον/την εκπαιδευτικό προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, τους/τις κινητοποιεί, αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Οι απόψεις αυτές αποτυπώνονται στις παρακάτω φράσεις: «Ναι, τους εμπλέκει στη διαδικασία» (Φ.1), «Ναι» (Φ.2), «Ναι» (Φ.6), «Φυσικά» (Φ.9), «Ναι» (Φ.10), «Νομίζω πως οι έντονες κινήσεις αποδίδουν τα πιθανά συναισθήματα που θέλω να εκφράσω διδάσκοντας κάτι συγκεκριμένο στα παιδιά & συνεπώς μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα συμμετοχής τους» (Φ.11), «Ενεργοποίηση Ενδιαφέροντος» (Φ.13), «Αφύπνιση προσοχής, ενδιαφέρον, ζωντάνια, παραστατικότητα» (Φ.14), «Όχι μονοτονία, πλήξη, αλλά ζωντάνια, ενδιαφέρον» (Φ.15), «Τα παιδιά είναι σε εγρήγορση, πιο ζωντανό μάθημα, μεγαλύτερη συμμετοχή...» (Φ.16), «Ναι» (Φ.17), «Κινητοποίηση» (Φ.18), «Ασφαλώς» (Φ.22), «Η κίνηση γενικά μέσα στη τάξη είναι σημαντική, είναι ένας τρόπος συγκέντρωσης της προσοχής των μαθητών» (Φ.24), «Είναι πιθανό να αισθάνονται ότι μάθημα απευθύνεται σε αυτούς προσωπικά κι η όλη διαδικασία αποκτά θεατρικότητα και τούς κινητοποιεί» (Φ.25), Τα κινησιολογικά και εκφραστικά μέσα στο σύνολό τους λειτουργούν επικουρικά στην διδακτική πράξη, καθώς δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας με τους μαθητές και συμβάλλουν στην επιτυχή πρόσληψη, από μέρους τους, των λεκτικών εκφωνημάτων» (Φ.26), «Αυξάνει την ενεργό συμμετοχή. Δίνει θεατρικότητα στον τρόπο διδασκαλίας και βοηθά στην ενεργοποίηση των μαθητών» (Φ.29), «Ναι γιατί αντιλαμβάνονται τη σημασία όσων διδάσκονται και κάνει πιο

θεατρικό το μάθημα και κατ' επέκταση πιο ευχάριστο!!» (Φ.30), «Ναι» (32), «Ναι, τους κινητοποιεί» (Φ.33), «τους προσελκύει το ενδιαφέρον, αισθητοποιεί στοιχεία της διδασκαλίας» (Φ.34), «Ναι, διότι η κίνηση των χεριών ενισχύει τα λεγόμενα και φανερώνει αγάπη του εκπαιδευτικού για το μάθημα και κάλεσμα προς τα παιδιά για συμμετοχή σε αυτό» (Φ.36), «Τους προσελκύει το ενδιαφέρον» (Φ.38), «Βοηθά στην κινητοποίηση των μαθητών /τριών» (Φ.39), «Σπάει την μονοτονία, προσδίδει ζωντάνια» (Φ.40), «Προσέχουν περισσότερο στο μάθημα» (Φ.43), «Ναι, είναι σε εγρήγορση» (Φ.44), «Ναι. Οι μαθητές αισθάνονται οικειότητα» (Φ.46), «Τα χαλαρώνει, δείχνει τη διάθεση του εκπαιδευτικών να δεχτεί την εμπλοκή κάθε μαθητή» (Φ.47), «Ναι, βοηθάει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην τάξη» (Φ.48).

Κάποιοι εκ των ερωτηθέντων διατηρούν την άποψη ότι μόνο μερικές φορές η χρήση έντονων κινήσεων με τα χέρια από τον/την εκπαιδευτικό προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, τους/τις κινητοποιεί, αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα: «Κάποιες φορές ναι, κάποιες άλλες αποσυντονίζονται» (Φ.7), «Κάποιες φορές, ναι, αν και δε νομίζω ότι γίνεται προμελετημένα ή προσχεδιασμένα, αλλά προκύπτει αυθόρμητα μέσα στη συνθήκη επικοινωνίας του μαθήματος» (Φ.8), «Εξαρτάται από το εάν υποδηλώνουν παρότρυνση ή επιθετικότητα. Πολλές φορές, οι έντονες κινήσεις δεν είναι συνειδητές (άρα δε μιλάμε ακριβώς για χρήση). Ωστόσο, όταν γίνονται επί του σκοπού της εκφραστικότητας/παραστατικότητας, θεωρώ ότι βοηθά μαθητές/τριες που έχουν συγκεκριμένο προφίλ (δε γνωρίζω ποιο, ίσως τους εξωστρεφείς λόγω ταύτισης;). Για κάποιους/ες άλλους/ες, σίγουρα, αποτελεί ένα είδος θορύβου και τους αποσπά την προσοχή από το λεκτικό» (Φ.35), «Ίσως, ως έναν βαθμό, δεν είναι όμως μόνο αυτό. Το βλέμμα είναι σημαντικότερο κατά τη γνώμη μου, γιατί μας φέρνει σε απευθείας επικοινωνία με τους μαθητές» (Φ.45).

Μερικοί από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι η πρόκληση ενδιαφέροντος και η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών δεν επηρεάζεται από τη χρήση έντονων κινήσεων των χεριών του/της εκπαιδευτικού: «Όχι» (Φ.3), «Όχι» (Φ.21), «Όχι» (Φ.28),

Ένας/μία ερωτηθείς/είσα πιστεύει ότι οι έντονες χειρονομίες των εκπαιδευτικών κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς να αποκλείει το ενδεχόμενο να γίνουν αντικείμενο διακωμώδησης από τους/τις μαθητές/τριες: «Ναι. Συγκινεί αν και είναι δυνατόν οι υπερβολικές κινήσεις να διακωμωδηθούν από τους μαθητές. Πρέπει να υπάρχει μέτρο» (Φ.19).

Επίσης, ένας/μία ερωτηθείς/είσα θεωρεί ότι είναι πιθανόν να αυξάνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών με τη χρήση έντονων κινήσεων των χεριών του/της εκπαιδευτικού: «Ενδέχεται η χρήση έντονων κινήσεων με τα χέρια να βοηθάει αρκετά παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, χωρίς να νιώθουν ανία» (Φ.37).

Τέλος, υπάρχουν και οι ερωτηθέντες που δεν απάντησαν στην ερώτηση: «Δεν απάντησε» (Φ.23), «Δεν απάντησε» (Φ.27), «Δεν απάντησε» (42).

5.8.Βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη και σχολιασμός τους

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, τόσο από τις ερωτήσεις κλειστού όσο και ανοικτού τύπου, προκύπτουν διάφορα χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις ομοιότητες στον τρόπο που επιλέγουν για την παράδοση των μαθημάτων οι Φιλολόγοι. Όπως είναι αναμενόμενο, τα συμπεράσματα από τις διαφορετικού τύπου ερωτήσεις είναι κοινά και, για αυτόν τον λόγο, επιλέχθηκε να παρουσιαστούν μαζί.

Οι περισσότεροι φιλόλογοι πιστεύουν ότι η δυναμική τους διαφαίνεται μέσα από την ένταση της φωνής τους, η οποία στοχεύει στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα. Οι γυναίκες στην πλειονότητά τους, όπως και οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία φιλόλογοι σε αντίθεση με τους άνδρες, αυξάνουν την ένταση της φωνής τους όταν απευθύνονται σε όλη την τάξη. Οι μικρότεροι/ες σε ηλικία, καθώς επίσης και οι έχοντες/ουσες μικρότερη υπηρεσία, χαρακτηρίζονται για τη συνήθως χαμηλή ένταση φωνής κατά τη διδασκαλία. Από τους/τις εμπειρότερους φιλόλογους οι μισοί/ές έχουν πολύ χαμηλή ένταση φωνής στην τάξη και οι άλλοι μισοί/ές, αυξημένη.

Το σύνολο, σχεδόν, των φιλόλογων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ετών υπηρεσίας, υιοθετεί την πρακτική ενθάρρυνσης με νεύματα όταν απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες, προφανώς για την αύξηση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Πολλοί εξ' αυτών δηλώνουν ότι δεν μιλούν χαμηλόφωνα, αλλά αυξάνουν πολύ την ένταση της φωνής τους κατά την παράδοση του μαθήματος. Από το δείγμα των ερωτηθέντων, οι γυναίκες αυξάνουν την ένταση της φωνής τους πιο συχνά από τους άνδρες. Οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία φιλόλογοι μιλούν συχνότερα πολύ δυνατά στην τάξη από τους/τις νεότερους/ες. Το ίδιο ισχύει και για τους/τις έχοντες/ουσες μεγαλύτερη υπηρεσία, σε σύγκριση με τους/τις πιο άπειρους/ες φιλόλογους.

Οι περισσότεροι/ες από τους/τις ερωτηθέντες/είςες θεωρούν ότι η έκφραση του προσώπου τους δεν παραμένει ουδέτερη. Συνεπώς, θα χρησιμοποιούν ποικιλία εκφράσεων για να γίνουν πιο παραστατικοί/ές. Με αυτή τη δήλωση συμφωνεί η πλειοψηφία των γυναικών, ενώ οι περισσότεροι άνδρες δηλώνουν ότι μερικές φορές το πρόσωπό τους μένει ανέκφραστο. Οι φιλόλογοι στο σύνολό τους, ανεξάρτητα από την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας τους, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά ποικιλία εκφράσεων όταν απευθύνονται σε όλη την τάξη.

Επίσης, παρατηρείται ότι πάρα πολλοί φιλόλογοι, ασχέτως φύλου, ηλικίας και ετών υπηρεσίας κάνουν πολύ συχνά χρήση ποικιλίας φωνητικών εκφράσεων κατά την παράδοση του μαθήματος, ενδεχομένως, για να δώσουν έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία του διδακτικού περιεχομένου.

Το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο των φιλολόγων χαμογελά σε όλη την τάξη κατά τη διδασκαλία φανερώνει ότι έχουν συνειδητοποιήσει πως το χαμόγελο συμβάλλει τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος τάξης. Το ίδιο ισχύει για τους άνδρες και τις γυναίκες, ασχέτως ηλικίας και ετών υπηρεσίας.

Μεγάλο ποσοστό εξ αυτών, ασχέτως φύλου και ετών υπηρεσίας επιλέγει σταθερό και αργό ρυθμό ομιλίας στην τάξη. Οι μικρότεροι/ες σε ηλικία επιλέγουν πιο συχνά σταθερό και αργό ρυθμό ομιλίας, σε σχέση με τους μεγαλύτερους/ες. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ενισχυθεί η κατανόηση του μαθήματος από τους/τις μαθητές/τριες.

Από ότι φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται συχνά χρήση έντονων κινήσεων από τους/τις περισσότερους φιλόλογους στην αίθουσα διδασκαλίας, διότι προσδίδουν ζωντάνια στην παρουσίαση του μαθήματος. Οι γυναίκες, όπως και οι νεότεροι/ες φιλόλογοι, κάνουν χρήση έντονων κινήσεων συχνότερα από τους άνδρες και τους/τις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία ερωτηθέντες/είςες. Οι έμπειροι/ες φιλόλογοι χρησιμοποιούν κάνουν λίγο συχνότερα χρήση έντονων κινήσεων από τους/τις άπειρους/ες.

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει συνάφεια και, ως εκ τούτου, δεν διαφαίνεται κάποιο συγκεκριμένο «σχέδιο» ως προς τη θέση τους μέσα στην τάξη, το βασικό σημείο που καταγράφεται μέσα από την έρευνα είναι ότι οι Φιλόλογοι στην πλειονότητά τους, ασχέτως ηλικίας, επιλέγουν να κινούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Από ότι διαφαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων, οι γυναίκες κινούνται συχνότερα από τους άνδρες, ενώ οι άπειροι/ες

φιλόλογοι κινούνται λίγο συχνότερα από τους/τις έμπειρους/ες κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι Φιλόλογοι της μελέτης, στο μεγαλύτερο ποσοστό κι ανεξαρτήτως φύλου, προσπαθούν να αποφύγουν τη μονοτονία στη φωνή κατά την ώρα της παράδοσης, πιθανόν για την κινητοποίηση των μαθητών/τριών. Οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία και οι πιο έμπειροι/ες από αυτούς/ές αποφεύγουν περισσότερο από τους/τις μικρότερους/ες και άπειρους/ες τη μονοτονία στη φωνή τους κατά τη διδασκαλία.

Πολλοί από αυτούς θεωρούν ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι κινήσεις τους είναι αρκετά προσεγμένες και χαλαρές, πιθανόν, διότι γνωρίζουν ότι με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται καλό και ήρεμο κλίμα τάξης. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο φύλων, κυρίως των νεότερων, ασχέτως ετών υπηρεσίας, πιστεύει ότι συνήθως οι κινήσεις του είναι προσεγμένες και χαλαρές. Αντιθέτως, μικρότερο είναι το ποσοστό των μεγαλύτερων σε ηλικία ερωτηθέντων που έχει την ίδια άποψη.

Επιπλέον, οι περισσότεροι, ασχέτως φύλου, αποφεύγουν να συμβουλευονται σημειώσεις και να κοιτούν στον πίνακα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, επιδεικνύοντας, ενδεχομένως, τη σιγουριά τους στους/στις μαθητές/τριες. Επίσης, οι νεότεροι και οι άπειροι/ες δηλώνουν ότι κοιτούν συχνότερα στις σημειώσεις τους και στον πίνακα από τους/τις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία και έμπειρους φιλόλογους.

Στην πλειοψηφία τους οι φιλόλογοι, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ετών υπηρεσίας, προτιμούν να διατηρούν οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μειώνοντας τη χωρική και συναισθηματική απόσταση μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών.

Οι φιλόλογοι, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας, σε μεγάλο ποσοστό αναφέρουν ότι στέκονται σπάνια πίσω από την έδρα. Με αυτόν τον τρόπο μειώνουν την απόσταση και παραμερίζουν τα εμπόδια που βρίσκονται μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι έμπειροι/ες φιλόλογοι κάθονται πιο σπάνια από τους/τις άπειρους/ες πίσω από την έδρα.

Επίσης, ασχέτως φύλου, ηλικίας και προϋπηρεσίας, επιλέγουν να μην έχουν αμυντική στάση απέναντι στους/στις μαθητές/τριες και άρα δεν σταυρώνουν τα χέρια ή τα πόδια τους κατά την παράδοση του μαθήματος.

Πέραν των παραπάνω, υφίστανται και άλλα κοινά σημεία αναφορικά με τον τρόπο παράδοσης του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος που επιλέγουν οι περισσότεροι, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και εμπειρίας, προκειμένου να δώσουν έμφαση σε κάποιο σημείο, είναι η παύση. Φυσικά, αυτός δεν είναι ο κανόνας που ισχύει για όλους αλλά για την πλειονότητα των ερωτηθέντων.

Ακόμη, η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα/χάρisma/εκφραστικότητα του προσώπου των εκπαιδευτικών (η ικανότητα να μεταφέρει κάποιος λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα με ακρίβεια) προσελκύει το ενδιαφέρον ακόμα και των πιο διστακτικών μαθητών/τριών, κινητοποιεί, εμπυχώνει, ενθαρρύνει, αυξάνει τη συμμετοχή τους, επηρεάζει επιτυχώς τα συναισθήματα, τις στάσεις, τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών. Οι γυναίκες πιστεύουν ότι κινεί το ενδιαφέρον, ενθαρρύνει, εμπυχώνει και ενεργοποιεί τους/ τις μαθητές/τριες, ενώ οι άνδρες ότι ελκύει την προσοχή, επηρεάζει θετικά τα συναισθήματα και ότι δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία της διδασκαλίας τους. Ανεξαρτήτως ηλικίας, οι φιλόλογοι της Ρόδου θεωρούν ότι η εκφραστικότητα κινεί το ενδιαφέρον και ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες. Οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι από τους/τις ερωτηθέντες/είσες υποστηρίζουν, επίσης, ότι αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και δίνει έμφαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Τέλος, φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους/τις ερωτηθέντες/είσες, ασχέτως φύλου, ηλικίας και προϋπηρεσίας, φιλόλογους της Ρόδου πιστεύουν ότι η συνετή χρήση έντονων κινήσεων με τα χέρια και το σώμα, όπου και όταν απαιτείται από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική διαδικασία, αυξάνει την εκφραστικότητά τους, προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών/τριών, τους/τις κινητοποιεί και αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

5.9.Γενικό συμπέρασμα

Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών για τη μη λεκτική της επικοινωνία στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως και η διεθνής αναγνώριση της ως διδακτική μέθοδο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της μαθησιακής απόδοσης (Σταμάτης, 2014), αποτέλεσαν τον λόγο για την επιλογή του θέματος της διπλωματικής μου εργασίας: *«Απόψεις φιλόλογων αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή τους ικανότητα κατά τη διδασκαλία»*. Στόχος της τελευταίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων του ερευνητικού δείγματος (φιλόλογοι της Ρόδου) σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητά τους, η

οποία στοχεύει στη διασφάλιση της παρακίνησης, της ενεργούς συμμετοχής, της βελτίωσης της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών/τριών στο μάθημα, καθώς και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το σύνολο των συμπερασμάτων, το οποίο ενισχύεται από τα πορίσματα των ερευνών των Ali & Ali, (2011: 1098); Pan, (2014), οδηγεί στην υιοθέτηση, από πλευράς των Φιλολόγων, μίας διδασκαλίας που βασίζεται στην οπτική επαφή, στη γλώσσα του σώματος αλλά και στη δυναμική των ιδίων των Φιλολόγων, που διαφαίνεται μέσα από την ένταση της φωνής τους, στοιχεία τα οποία στοχεύουν στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, στην αύξηση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην κατανόηση του μαθήματος, στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος, καθώς και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η χαλαρή και προσεγμένη κίνηση του σώματος και η ελεγχόμενα έντονη κίνηση των χεριών είναι μία πρακτική που δείχνουν να προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αποφύγουν τη δημιουργία εντάσεων προς τους μαθητές, στοχεύοντας μόνο στο να διατηρήσουν έντονη την παρουσία τους στο μάθημα, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να συμβάλλουν στην αύξηση της συμμετοχής τους στο μάθημα. Η άποψη αυτή συγκλίνει με τις θεωρίες των και Bunglowala & Bunglowala, (2015); Βρεττού (1994), σύμφωνα με τις οποίες, όταν οι εκπαιδευτικοί κινούνται με τρόπο ο οποίος φανερώνει νευρική κατάσταση, αποσπούν την προσοχή των παιδιών, τα οποία δεν αφοσιώνονται στην ομιλία τους, αλλά στην κίνησή τους. Οι γυναίκες, όπως και οι νεότεροι/ες φιλόλογοι κάνουν χρήση έντονων κινήσεων συχνότερα από τους άνδρες και τους/τις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία ερωτηθέντες. Οι έμπειροι/ες φιλόλογοι κάνουν λίγο συχνότερα χρήση έντονων κινήσεων από τους/τις άπειρους/ες.

Επιλέγουν να μην έχουν αμυντική στάση απέναντι στους/στις μαθητές/τριες και άρα δεν σταυρώνουν τα χέρια ή τα πόδια τους κατά την παράδοση του μαθήματος. Επίσης προκειμένου να διασφαλίσουν τη χωρική και συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών, δεν κάθονται πίσω από την έδρα, αλλά ασχέτως ηλικίας, επιλέγουν να κινούνται σε όλη την τάξη, με τις γυναίκες να κινούνται συχνότερα από τους άνδρες, ενώ οι άπειροι/ες φιλόλογοι κινούνται λίγο συχνότερα από τους/τις έμπειρους/ες.

Η εκφραστικότητα των εκπαιδευτικών, κατά την άποψη κάποιων ερωτηθέντων, προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, αποτελεί πηγή

ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών. Οι γυναίκες πιστεύουν ότι κινεί το ενδιαφέρον, ενθαρρύνει, εμπνυχώνει και ενεργοποιεί τους/ τις μαθητές/τριες, οι άνδρες ότι ελκύει την προσοχή, επηρεάζει θετικά τα συναισθήματα και ότι δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία της διδασκαλίας τους. Ανεξαρτήτως ηλικίας, οι φιλόλογοι θεωρούν ότι η εκφραστικότητα κινεί το ενδιαφέρον και ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες. Οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι από τους/τις ερωτηθέντες/είσες υποστηρίζουν, επίσης, ότι αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και δίνει έμφαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Επίσης, διασφαλίζει τη δημιουργία και διατήρηση θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος τάξης, το οποίο βελτιώνει τη μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Όπως δηλώνουν στην πλειοψηφία τους, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ετών υπηρεσίας, οι φιλόλογοι προτιμούν να διατηρούν οπτική επαφή με τους/τις μαθητές/τριες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπροσθέτως, ασχέτως φύλου, αποφεύγουν να συμβουλευόμαστε τις σημειώσεις και να κοιτούν στον πίνακα, με τους/τις νεότερους/ες και τους/τις άπειρους/ες του συνόλου να δηλώνουν ότι κοιτούν συχνότερα στις σημειώσεις τους και στον πίνακα από τους/τις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία και έμπειρους φιλολόγους.

Και τέλος, σχεδόν το σύνολο των φιλολόγων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ετών υπηρεσίας, υιοθετεί την πρακτική ενθάρρυνσης με νεύματα όταν απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες, προφανώς για την αύξηση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι είναι απαραίτητη η εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία θα βελτιώσει την ικανότητά τους να κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν με ακρίβεια τα μη λεκτικά μηνύματα που αποστέλλουν και λαμβάνουν αντίστοιχα (Klinzing & Gerada-Aloisio, 2004; Klinzing, 2009).

5.10. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κατά τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, αντιμετωπίστηκαν προβλήματα που αφορούσαν στην παύση λειτουργίας των σχολείων, λόγω πανδημίας, η οποία αποτέλεσε ένα από τα βασικά εμπόδια διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας στη βάση της παρατήρησης ή βιντεοσκόπησης των φιλολόγων κατά τη διδακτική διαδικασία. Δεύτερη, αλλά εξίσου σημαντική, αιτία υπήρξε η απροθυμία των φιλολόγων να γίνει παρακολούθηση ή βιντεοσκόπηση της διδακτικής διαδικασίας.

Λόγω του μικρού μεγέθους τους δείγματος της έρευνας, είναι σημαντικό αυτή να διεξαχθεί και σε μεγαλύτερη κλίμακα, είτε σε όλα τα Δωδεκάνησα είτε πανελλαδικά, και με

τη συμμετοχή όχι μόνο φιλολόγων αλλά και άλλων ειδικοτήτων. Επίσης, στο πλαίσιο της έρευνας, θα μπορούσε να γίνει συλλογή των δεδομένων και με άλλους τρόπους, όπως: a. μέσω της παρατήρησης των φιλολόγων ή και άλλων ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών στη βάση του ερωτηματολογίου, καθώς και b. με τη βιντεοσκόπηση των συμμετεχόντων. Και τέλος, μετά τη συλλογή, ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων να γίνει εξαγωγή συμπερασμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ajzen, I., Fishbein, F., Lohmann, S. & Albarracin, D. (2008, May). *The Influence of Attitudes on Behavior*. Tobin Hall - 135 Hicks Way: University of Massachusetts Amherst, MA 01003-9271
- Albalawi, H. & Nadeem, M. (2020, February). Exploring the impact of ineffective formal communication between teachers and students: a case study of Mustaqbal University and Jubail University College, Kingdom of Saudi Arabia. *English language teaching*, 13, (3), 68-76. Published by Canadian Center of Science and Education ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. Available on <https://doi.org/10.5539/elt.v13n3p68>
- Ali, S. & Ali, M. (2011, May 5-7). The use of non-verbal communication in the classroom. Paper presented at the “1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics”, (pp. 1097-1099). Sarajevo May 5-7 2011.
- Alibali, M.W. & Nathan, M. J. (2012) Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from learners' and teachers' gestures, *Journal of the learning sciences*, 21 (2), 247-286. DOI: 10.1080/10508406.2011.611446
- Allen, J. L., Long, K.M., O'Mara, J., Judd, B. B. (2007, September). The effects of students' predispositions toward communication, learning styles, and sex on academic achievement. *Journal of College Teaching & Learning September*, 4, (9).
- Argyle, M. (1965, September). Eye-contact, distance and affiliation. *Sociometry*, 28, (1), 289-304).
- Argyle, M. (1967). *The Psychology of Interpersonal Behavior*. London: Cox & Wyman Ltd.
- Argyle, M., Lefebvre, L., & Cook, M. (1974). The meaning of five patterns of gaze. *European Journal of Social Psychology*, 4 (2), pp. 125–136. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420040202>
- Babad, E. (2005). Nonverbal behavior in education. In J. A., In H. R. Rosenthal, and K. R. Scherer (Eds.), *Series in affective science. The new handbook of methods in nonverbal behavior research*, (pp. 283-312). Oxford University Press ISBN 0–19–852961–9 (Hbk.: alk.paper) 978–0–19–852961–3 (Hbk.)

- Babad, E. (2009). Teaching and nonverbal behavior in the classroom. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, (pp. 817-827). Springer. ISBN 978-0-387-73316-6
- Balcikanli, (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic journal of research in Education psychology* 9, (3), 1309-1332. ISSN: 1696-2095. 2011, no. 25
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The Work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education* 60, (5) 497–511 © SAGE Publications 2009 reprints and permission. DOI: 10.1177/0022487109348479
- Bambaeeroo, F. & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' nonverbal communication on success in teaching.. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 5 (20), 51-50. [HTML]
- Barmaki, R. (2014, July 4-7). Nonverbal communication and teaching performance. Paper presented at the *Proceedings of the 7th International conference on educational data mining* (pp. 441-443). (EDM 2014). London. ISBN: 978-0-9839525-4-1
- Barraket, (2005). Teaching research method using a student centred approach? Critical reflections on practice. *Journal of university teaching & learning practice*, 2, (2), 65-74. Available on <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss2/3>
- Barry, B. E., Bodenhamer, MAJ J. & O'Brien, Jr, J. J. (2011). AC 2011-450: Understanding your students' nonverbal communication: a primer for the new engineering educator. *American Society for Engineering Education*.
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S. & Ploetzner, R. (2021). Collaborative Inquiry Learning: Models, Tools, and Challenges. *International journal of science education*, 32, (03), 349-377. Taylor & Francis (Routledge),. 10.1080/09500690802582241. hal-00559600
- Bernard, D. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο σχολείο*. (Λ. Θεοδωρακόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις σύγχρονη εκπαίδευση.
- Bertrand, (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Α. Σπητιάνου (Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Bialski, P., Brunton, F., and Bunz, M. (2019). *Communication (in search of media)*. Minneapolis: University of Minnesota Press. London: meson press. [https:// doi.org/10.14619/1464](https://doi.org/10.14619/1464)

- Blase & Blase, (1999). Effective instructional leadership Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration* 38, (2), 130-141. MCB University Press, 0957-8234
- Bourris-Meyer, H. (1970, July). *An Inquiry into the educational potential of non-verbal communication*, AMENDMENT (2), 1-5, APPENDIX A, B, C. Florida Ocean Sciences Inst., Inc. Boca Raton, Florida 33432.
- Braddock, R. (June, 1958). An extension of the “laswell formula”. *Journal of communication*, 8, (2), 88-93. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1958.tb01138.x>
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology, I* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Bunglowala, A. & Bunglowala, A. (2015, March 08). Non verbal communication: an integral part of teaching learning process. *International journal of research in advent technology*. [Special issue] Paper presented at the *1st international conference on advent trends in engineering, science and technology*. “ICATEST 2015”. E-ISSN: 2321-9637.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., Manusov, M. (2016). *Nonverbal communication*. New York, NT 10017, USA: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. & Jonsson, G. K. (2013). *Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers*, 47, 1813–1829. Springer Science+Business Media B.V. 2. DOI 10.1007/s11135-011-9628-5
- Chen, V., Leger, A. & Riel, A. (2016). Standing to Preach, Moving to Teach: What TAs learned from teaching in flexible and less-flexible spaces. *Collected Essays on Learning and Teaching, IX*, pp. 187-198. Queen’s University.
- Chun, M. M. & Wolfe J. M. (July, 2001). Visual attention. In E. B. Goldstein (Ed.), *Blackwell handbook of sensation and perception*, Chapter nine, (pp. 273-300). Blackwell publishing L.

- Ciarrochi, Chan & Caputi, (1999). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cohen, L. & Manion, L., (1994). *Research methods in education*. London: Taylor and Francis (Routledge).
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, M. L. (2001, October). *Teaching contextually: research, rational, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science*, 1-18. Waco, Texas: CCI Publishing, Inc. ISBN 1-57837-321-2.
- Damanhoury, M. (2018). The advantages and disadvantages of body language in intercultural communication. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 21, (1), 68-82. Khazar University Press. DOI: 10.5782/2223-2621.2018.21.1.68
- Dorman, J. P. (2002). Classroom environment research: progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18, 112-140.
- Eaves, M. H. Leathers D. (2015). *Successful nonverbal communication, principals and applications*, (5th Ed.). New York: Taylor and Francis (Routledge).
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). *The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding*, 1, (1), 49-98. [University notes]. University of California, Department of psychiatry: Laboratory for the study of human interaction and conflict, 1969. San Francisco: California. 94143.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). Measuring facial movement. *Environmental psychology and nonverbal behavior*, 243, (1), 56-75.
- Ekman, P., and Friesen, W.V. (1978). *Facial action coding system: a technique for the measurement of facial movement*. California, CA : Consulting psychologists press, Palo Alto.
- Ekman, p. & Friesen, W.V. (1982). Felt, false, and miserable smiles. *Journal of nonverbal behavior*, 4, 238-252.
- Ekman, P., Roper, G. & Hager, J. C. (1980). Deliberate facial movement. *Child development*, 51, 886-891. D009-3920/80/5103-0031\$01.001.

- Englehart, J. M. (2009). Teacher–student interaction. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 21 (pp. 711-722). Boston: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_44.
- Felder, R. M., Woods, D. R., Stice, J. E. & Rugarcia, A. (2000, Winter). The future of engineering education. Part 2. Teaching methods that work. *Chemical engineering education*, 34, (1), 26-39.
- Ferrante, D. (2017, Spring). Kickin’ It New School. Orlando: PEGASUS: University of central California.
- Ford, A. (2016). Planning Classroom Design and Layout to Increase Pedagogical Options for Secondary Teachers. *Educational Planning*, 23, (1) 25-33.
- Fraser, B. J., Anderson G. J. & Walberg H. J. (1982, February). *Assessment of learning environments: manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI)* (3rd ver.) 1-63.
- Freund, M. (2009). The classroom as an arena of teachers work. In L. J Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 21, (pp. 305-330). Springer.
- Ganyaupfu, E. M. (2013, September). Teaching methods and students’ academic performance. *International journal of humanities and social science invention* 2, (9), pp. 29-35 ISSN (Print): 2319 – 7714. Available on www.ijhssi.org
- Georgakopoulos, A. (May 2010). Student perceptions of teachers’ nonverbal and verbal communication: a comparison of best and worst professors across six cultures. *International Education Studies*, 3, (2), 1-16.
- Goethals, G. R. (2005). Nonverbal behavior and political leadership. In R. E. Riggio & R. S. Feldman (Eds.), *Applications of nonverbal communication. The Claremont symposium on applied social psychology*, (pp. 95-115). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisers.
- Gokhale, 1995, Fall). Collaborative learning enhances critical thinking. *Scholar. Journal of technology education* 7, (1). Virginia Tech: University Libraries. <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>

- Graf, S., Viola, S. R. & Kinshuk, T. L. (2007). In-Depth Analysis of the Felder-Silverman Learning Style Dimensions. *Journal of Research on Technology in Education*, 40, (1), 79–93.
- Greitzer, F. (2002, September 30-October 4). A cognitive approach to student-centered e-learning, 1-5. Paper presented at 46th Annual Meeting “the *Human Factors and Ergonomics Society*”. Baltimore MD PNNL- SA-36001 DOI: 10.1177/154193120204602515
- Habermas, J. (1997). *Η ηθική της επικοινωνίας: ηθική του διαλόγου-σημειώσεις για ένα πρόγραμμα θεμελίωσης* (Κ. Καβουλάκος, Μετ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις. ISBN 960-427-048-6
- Hall, E. T., Birdwhistell, R. L., Bock, B., Bohannon, P., Diebold, A. R., Durbin, J. M., Edmonson, M. S., Fischer, J. L., Hymes, D., Kimball, S. T., La Barre, W., Lynch, F., Donald S. J., J. E., McClellan, Marshall, D. S., Milner, G. B., Sarles, H. B., Trager, G. L. and Vayda, A. P. (). *Proxemics [and comments and replies]*, 9, (2/3). The University of Chicago press journals.
- Hammack & Grayson, (2009). Teaching in the secondary level. In L. .J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of reasearch on teachers and teaching 21*, (pp.831-842). Springer. ISBN 978-0-387-73316-6 e-ISBN 978-0-387-73317-3
- Haneef, M., Faisal, M. A., Alvi, A. K. & Zulfiqar, M. (2014). The role of nonverbal communication in teaching practice. *Sci.Int.* (Lahore), 26, (1), 513-517. ISSN 1013-5316;
- Harris, M. J. & Rosenthal, R. (2005). No more teachers' dirty looks: effects of teacher nonverbal behavior on student outcomes. In R. E. Riggio & R. S. Feldman (Eds.), *Applications of nonverbal communication, Proceedings of the Claremont symposium on applied social psychology* (pp. 161-194). Lawrence Erlbaum Associates, publisers.
- Heylen, D. (2005). Challenges A head: Head movements and other social acts in conversations. In L. Halle, P. Wallis, S. Woods, S. Marsella, C. Pelachaud, & D. K. J. Heylen (Eds.), *Proceedings of The Joint Symposium on Virtual Social Agents* (pp. 45-52). The Society for the Study of AI and the Simulation of Behav..
- Hirst, P. H. (1971). What is teaching?, *Journal of curriculum studies*, 3, (1), 5-18, Doi: 10.1080/0022027710030102. <https://doi.org/10.1080/0022027710030102>

- Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Available on <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hold, B. & Schleidt, M. (1977). The importance of human odour in non-verbal communication. *Zeitschrift für tierpsychologie*, 43, (3), 225-238. Berlin und Handurg: Verlag Paul Parey. Wiley online library <https://doi.org/10.1111/j.1439-0310.1977.tb00072.x>
- Hook, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, 1-209. Great Britain: Taylor and Francis (Routledge).
- Hoon, T. S., Nasaruddin, N. F. B. M & Singh, P. (2017, June). Communication skills among different classroom management styles teachers. *Asian journal of University education*, 13, (1), 68-78.
- Houser, M. L. & Frymier, A. B., (2009, January). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication education*, 58, (1), 35-53. Routledge.
- Insel, P. M., & Moos, R. H. (1974, September 8). Psychological environments: expanding the scope of human ecology. *American psychologist*, 29, (3), 179–188. <https://doi.org/10.1037/0035994>
- Jaffee, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, L. & Jasnow, D. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: coordinated timing in development. In *Monographs of the society for research in child development*, 66, (2), 1-157. Available on <https://www.jstor.org/stable/3181589>
- Jarvis, P. & Wilson (2005). *International dictionary of adult and continuing education*. Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-44241-5
- Kaps, R. W. & Voges, J. K. (2007, Fall). Nonverbal communications: a commentary on body language in the aviation teaching environment. *Journal of aviation/aerospace Education & Research*, 17, (1), Art. 6, 43-52. <https://doi.org/10.15394/jaer.2007.1439>
- Kendon, A. (1981). Introduction: current issues in the study of “Nonverbal communication”. In T. A. Sebeok & J. U. Sebeok, (Eds.), A. Kendon (Vol. Ed.), *Nonverbal communication, interaction, and gesture* (pp. 1-40). The Hague, Paris & New York: Mouton publishes.

- Kendon, A. (2000). Language and gesture: Unity or duality?: In D. McNeill (ed.), *Language and gesture* (pp. 47-63). Cambridge: University Press.
- Key, M.R. (1975). *Paralanguage and kinesics*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow press, Inc.
- Kip, M. (2004). *Gesture generation by limitation: from human behavior to computer character animation*. USA: Boca Raton, Florida.
- Klinzing, H. G. & Gerada-Aloisio, B. (2004). Intensity, variety, and accuracy in nonverbal cues and de-/encoding: two experimental investigations. Paper presented at the “*annual meeting of the American educational research association*”. San Diego.
- Klinzing, H. G. (2009 April). The importance of nonverbal aspects of communication in teaching and the preand inservice teacher education curriculum. Paper presented at the “*annual Meeting of the American educational research association*”. San Diego.
- Lasswell, H. D. (2007, Kış-Bahar). The structure and function of communication in society. *Iletisim kuram ve arastirma dergisi*, 24, 215-228.
- LeFebvre, L. & Allen, M. (2014, May). Teacher immediacy and student learning: an examination of lecture/laboratory and self-contained course sections. *Journal of the scholarship of teaching and learning*, 14, (2), 29-45. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.4002>
- Lierheimer, K. and Stichter, J. (2012, January). *Teaching facial expressions of emotion*. University of Missouri.
- Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, (2), 129-51.
- Malikiosi-Loizos, M. (2000). The effect of teachers' temperament and personality on their interaction style. In M. Malikiosi-Loizos (Eds), *Education, communication and counseling* (pp. 58-76). Athens: Ellinika Grammata.
- Martinez-Maldonado, R., Schulte, J., Echeverria, V., Gopalan, Y. & Shum, S. B. (2020). Where is the teacher? Digital analytics for classroom proxemics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36, (5), 741-762. ISSN-0266-4909
- Matsumoto, D.Yoo, S. H. (2005). Culture and applied nonverbal communication. In R. E. Riggio & R. S. Feldman (Ed.), *Applications of nonverbal communication* (pp. 255-310). *The Stauffer*

symposium on applied psychology at the Claremont colleges. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.

- Mayer, J. D., Caruso, S. P., Sitarenios, D. R. Gill Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0*. Copyright by the American psychological association, Inc., 3, (1), 97-105. DOI: 10.1037/1528-3542.3.1.97
- McCroskey, J. C. & Young, T. J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central states Speech Journal*, 32, 24-34.
- McCroskey, J. C., Valesnic, K. M. & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication quarterly*, 52, 197-210.
- McDaniel, M. A., Agarwal, P. K., Huelser, B. J., McDermott, K. B., & Roediger, H. L., III (2011, February 21). Test-Enhanced Learning in a Middle School Science Classroom: The Effects of Quiz Frequency and Placement. *Journal of educational psychology*, 1-16. doi: 10.1037/a0021782
- McCaleb, J. & White, J. (1980). Critical dimensions in evaluating teacher clarity. *Journal of classroom interaction*, 15, 27-30.
- Mehrabian, A. (1969). Attitudes inferred from non-immediacy of verbal communication. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 5, 294-295.
- Mehrabian, A. & Williams, M. (1969). Nonverbal concomitants of perceived and intended Persuasiveness. *Journal of personality and social psychology*, 13, (1), 37-58. <https://doi.org/10.1037/h0027993>
- Miller, P.W. (1988). *Nonverbal communication* (3rd ed.). National education association, Washington, D.C. ISBN-0-8106-1082-58834p.
- Miller, P.W. (2000, January 1). *Nonverbal communication in the classroom*, 1-34. What Research Says to the Teacher. U.S.A., Washington, D.C.: (ERIC). ISBN-0-8106-1082-5
- Moreno & Mayer, (2000a). Engaging Students in Active Learning: The Case for Personalized Multimedia Messages. *Journal of educational psychology*, 92, (4), 724-733. DOI: 10.1037//0022-06M.92.4.724

- Moreno & Mayer, (2000b). A Coherence Effect in Multimedia Learning: The Case for Minimizing Irrelevant Sounds in the Design of Multimedia Instructional Messages *Journal of educational psychology*, 92, (1), 117-125. DOI: 10.1037//0022 0663.92.1 117
- Negi, J. S. (2009, December). The role of teachers non verbal communication in ELT classroom. *Journal of NELTA 1 4*, (1-2).
- Neil, S. (1991). *Classroom nonverbal communication*. USA and Canada: Taylor and Francis (Routledge). ISBN 0-415-1263-6
- Oakeshott, M. (2010). Learning and teaching. In R. S Peters (Edit.), *The concept of education*, 17, (1/2), pp. 108-122. London and New York: and Francis (Routledge).
- Ozsefer, M. S. B. & Saban, A. I. (2016). An Investigation on teacher candidates' Perspectives about behaviors positively affecting classroom atmosphere. *Eurasian journal of educational Research*, 66, 139-158.
- Pan, Q. (2014, December). Nonverbal teacher-student communication in the foreign language classroom. *Theory and practice in language studies*, 4, (12), 2627-2632. Academy publisher manufactured in Finland. doi:10.4304/tpls.4.12.2627-2632 ISSN 1799-2591
- Papadimas, L. (2017, September). Teachers' pedagogical competence in primary school. Examining the classroom climate of schools using the comprehensive reformed curriculum. In D. M. Kakana & P. Manoli, (Edits.), *Digital proceedings of the 3rd international symposium on New issues on teacher education*. (Volos, Greece, 11-13 September 2015). Volos: University of Thessaly Press. ISBN: 978-960-9439-47-3
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of reasearch on self-regulated learning. *Educational psychologist* 36, (2), 89-101. Taylor and Francis (Routlegde). https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4 ISSN: 0046-152
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008, December). Learning styles: concepts and evidence. *psychological Science in the public interest*, 9, (3), 105-119.
- Patterson, M. L. (2012). *Nonverbal communication*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00255> ISBN: 9780080961804
- Pelphrey, K. A., Sasson, N. J., Reznick, S., Paul, G., Goldman, B. D., & Piven, J. (2002). Visual scanning of faces in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 32, 249-26.

- Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: The Free Press (MacMillan).
- Peters, R. S. (2010). What is an educational process? In R. S. Peters (Edit.), *The concept of education*, 17 (pp. 1-16) (1st ed. in 1967). New York: Taylor and Francis (Routledge).
- Pianta, R.C., Harme, B.K. & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and Engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S.L. Christenson, Reschly, A. L. & Wylie, C. (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York Dordrecht Heidelberg London: Springer. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7 ISBN 978-1-4614-2017-0
- Posner, G. (1985). *Field experience: a guide to reflective teaching*. New York: Logman.
- Pritchard, A. (2008). *Ways of Learning: learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). London and New York: Taylor & Francis (Routledge). ISBN 0-203-88724-7 Master e-book ISBN
- Raptou, E., Stamatis, P. J. & Raptis, N. (2017, May 26). Communication as an educational skill in school units of the 21st century: a survey research. *Asian education studie*, 2, (2), 1-9. July press. ISSN 2424-8487 E-ISSN 2424-9033. Available on <https://doi.org/10.20849/aes.v2i2.153>
- Richmont, V. (2002). *Teacher nonverbal immediacy: use and outcomes*. West Virginia University.
- Robertson, G., (1987). Teaching and related activities. In Dunkin, M. (edit.). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon press.
- Robertson, D. L. (1999, Summer). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovation higher education*, 23, (4), 271-294.
- Rodrigues, I. G. (2008). Verbal and nonverbal modalities in face-to-face interaction: How they function as conversational signals. *Estudos linguisticos/linguistic studies*, 2, 211-227. Lisboa: Edicoes colibri/CLUNL.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev.* 3, 16-20 (1968). <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. and Archer, D. (2011). *Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS Test): MANUAL*, 1-79.
- Roth, W-M. (2000). From gesture to scientific language. *Journal of pragmatics*, 32, 1683-1714.
- Schraw, R. B. (1998, March). Promoting general metacognitive awereness. *Instructional science*, 26, 113–125. DOI: 10.1023/A:1003044231033
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995, March 12). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7, (4), 351–371. DOI:10.1007/BF02212307
- Schraw, R. B. and Svoboda, C. (1995, March). Sources of situational interest. *Journal of Literacy Research*, 27, (1), 1-17. DOI:10.1080/10862969509547866
- Sherese, J. S. (2018). *The impact of teacher nonverbal communication on motivation in students with the highest number of discipline notices: a qualitative case study*. San Diego, California: ProQuest LLC. ISBN: 978-0-4385-3278-6
- Shannon, E. & Weaver, W. (1964). *The mathematical theory of communication*, 1-125. (10th print.). The University of Illinois press, Urbana.
- Sherese, J. S. (2018). *The impact of teacher nonverbal communication on motivation in students with the highest number of discipline Notices: a qualitative case study*, abstract. San Diego, California: ProQuest LLC. ISBN: 978-0-4385-3278-6
- Shi, Y. & Fan, S. (2010). An analysis of non-verbal behaviour in intercultural communication. *The international journal -language society and culture*, 31, 113-120.
- Shor, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. Boston: South and press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago press.
- Shor, I. (1999, Fall). What is critical literacy?, *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1, (4), art. 2, 1-32. Available on <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>
- Sergiovanni, T. J. & (2000, December). [Review of the book *The lifeworld of leadership: creating culture, community, and personal meaning in our schools*, by Kathleen Bergen]. *Catholic Education*, 261-262.

- Simonds, C. J. & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the classroom teacher* (9th ed. Textbook). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012, July 24). Transformational teaching: theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educ Psychol Rev.*, 24, 569–608. DOI 10.1007/s10648-012-9199-6
- Stamatis, P. J. (2008, April 31). Tactile behaviour of Greek preschool teachers. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6, (1), 185-200. ISSN: 1696-2095. Available on <https://www.researchgate.net/publication/242120595>
- Stamatis, P. G., (2009). Nonverbal communication in classroom interactions: a pedagogical perspective of touch. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, (3), 1427-1442. ISSN: 1696-2095
- Stamatis, P. J. (2011, December). Nonverbal communication in classroom interactions: a pedagogical perspective of touch. *Electronic journal of research in educational psychology*, 9, (3) (25), 1427-1442. ISSN: 1696-2095. Available on <https://www.researchgate.net/publication/266068219>
- Stamatis, P. J. (2012, Novembre, 19). Introducción de la comunicación no verbal en la enseñanza griega: una revisión de la literatura, 10, (3), 1463-1476. *Electronic journal of research in educational psychology*. ISSN 1696-2095
- Stamatis, P. J. (2016a). Communication in ancient Greek teaching procedures: Interpreting images of Douris' kylix in comparison to modern pedagogical communication styles. *ELEKTRYONE*, vol. 4, (1), 12-25. ISSN: 2241-4061
- Stamatis, P. J. (2016b). Communication and collaboration between School and family for addressing bullying. *International journal of criminology and sociology*, 5, 99-104.
- Strunk, J. M. Edwards, J. L. Rogers, M. S., & Swords, M. E. (1998). *The pleasant view experience*. Golden, CO: Jefferson County Schools.
- Sutiyanto, S. (2018, March,). The effect of teacher's verbal communication and non verbal communication on students' english achievement. *Journal of language teaching and research*, 9, (2), 430-437, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.28> ISSN 1798-4769

- Tableman, B. & Herron, A. (2004, December). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10. University-Community Partnerships.
- Tell, S. J., Pavkov T, Hecker L. & Fontain, K. L. (2006, May 3). Adult survivors of child abuse: an application of John Gottman's sound marital house theory. *Contemp fam ther*, 28, (2), 225–238. <https://doi.org/10.1007/s10591-006-9004-0>
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture. John Benjamins publishing*, 8 (2), 219-235. Available on <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00375251>
- Titsworth, B.S., (2001). The effects of teachers immediacy, use of organizational lecture cues, and students' note taking on cognitive learning. *Communication education*, 50, (4), 283-297 DOI:10.1080/03634520109379256 <https://doi.org/10.1080/03634520109379256>
- Trager, G.L. (1958). Paralanguage: a first approximation. *Studies in Linguistic*, 13, 1-12.
- White, J. & Gardner, J. (2012). *The classroom X-Factor: The power of body language and nonverbal communication in teaching*. London and New York: Routledge.
- Wigham, C. R., Chanier, T. (2013). *A study of verbal and nonverbal communication in Second Life - the ARCHI21 experience*, 25, pp. XX-XX. ReCALL, Cambridge University Press (CUP).
- Williamson, J. S. (2007, December). *Defining the relationship between principal's leadership style and school climate as perceived by Title I elementary teachers*. The ProQuest Dissertations. Wikipedia - The Free Encyclopedia. Available on http://en.wikipedia.org/wiki/Urie_Bronfenbrenner
- Wilson, B. G., & Cole, P. (1996). Cognitive teaching models. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in instructional technology* (pp. 601–621). New York: MacMillan.
- Xiao, H., & Petraki, E. (2007, March). *An investigation of chinese students' difficulties in intercultural communication and its role in ELT*. Australia: University of Canberra.
- Yang, C., Bear, G. G. & Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., Huang, X. (2013, March). Students' perceptions of school climate in the U.S.A. and China. *School psychology quarterly*, 28, (1), 7–24. American Psychological Association
- <https://doi.org/10.1037/spq0000002>

Yavuz, S. & Guzel, U. (2020, March). Evaluation of teachers' perception of effective communication skills according to gender. *African educational research journal*, 8, (10), 134-138. Doi: 10.30918/AERJ.81.20.010 ISSN: 2354-2160

Zeiderman, H. et al., (1992). The touchstones project of learning to think cooperatively. In N. Davidson and J. Warsham (eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press. ISBN-0-8077-3157-9

Zeki, C. P. (2009, January 5). The importance of nonverbal communication in classroom management. *Procedia social and behavioral sciences*, 1, 1443–1449. Available on www.sciencedirect.com doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.254

Zuckerman, M., DePaulo, B. and Rosenthal, R. (1981). Verbal and non verbal communication of deception. *Advances in experimental social psychology*, vol. 14. <https://doi.org/10.1016/S0065-2601> ISBN 0-12-015214-2

Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Coulet, C. (1998). *Μέσα επικοινωνίας στην αρχαία Ελλάδα: γραπτά, ομιλίες, ενημέρωση, ταξίδια*. 1^η Εκδ. (Κ. Τσιταράκης, Μετ.). ISBN960-2-06-425-0

Flanders, N. A. (1985). Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: Θεωρία του συστήματος N. A. Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Π. Δ. Ξωχέλης, Ν. Π. Τερζής και Α. Γ. Καψάλης (Επιμ. Σειρ.), *Παιδαγωγικές μελέτες και έρευνες*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ Κυριακίδη.

Flusser, V. (2007). *Οι χειρονομίες*. (Ε. Τσιφόρου, Μετ.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Goman, C. K. (2011). *Διαβάστε τη γλώσσα του σώματος*, Θ. Κούτσης, (Μετ.), Α. Φιλίππου (Επιμ.) (2^η Έκδ.). Αθήνα: Διόπτρα.

Gottman, J. (2015). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Χ. Ξενάκη (Μετ.), Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.). Αθήνα: *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*. ISBN 978-960-585-022-7

Hartley, G. & Karinch, K. (2011). *Η γλώσσα του σώματος: Πως να διαβάζετε τις κρυφές σκέψεις και προθέσεις των άλλων*. Γ. Μπαρουξής, (Μετ.). Αθήνα: Αλκυών.

- Josien, M. (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Klizling, H. G. & Aloisio, B. G. (2014). Nonverbal competence and psychosocial dimensions: corelational and experimental studies on the nature of their relationships and on competence-improvement based on the teaching via cooperative research approach. Στο H. G., Klinzing, N.E Πολεμικός, Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ. Εκδ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, τ. 1*. (σσ. 219-295). Αθήνα: Διάδραση.
- Klizling, H. G. & Aloisio, B. G. (2017). Non verbal sensitivity and non verbal *expressiveness*: One unitary Abolity or two Indepenndent ones? Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και εκπαίδευση, τ. 2, Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 179-206). Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-60-6
- Marrou, (1961). Στο Η. Γ.1 Μαρσαγγούρας, (1998: 51). *Η Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης, τ. 1*. Αθήνα: Gutenberg: Παιδαγωγική σειρά.
- Marten, Z. K. (2006). *Επικοινωνήστε σωστά: πώς να εκφράζεστε, πώς να πείθετε, πώς να χρησιμοποιείτε τη γλώσσα του σώματος*. Αθήνα: Lector.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1995). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. 5^η Έκδ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, (Επιμ.). Αθήνα; Ελληνικά γράμματα.
- Morris, D. (2008). *Επικοινωνήστε με νοήματα: χειρονομίες, μορφασμοί, στάσεις- που πρέπει να ξέρετε*. Μ. Δελέγκος, (Μετ.). Αθήνα: Διόπτρα.
- Pease, A. (1991). *Η γλώσσα του σώματος: πως να διαβάσετε τη σκέψη των άλλων από την κίνηση και την στάση του σώματος*. (Δ. Ευαγγελόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Έσοπτρον.
- Rohrs, H., (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Κ. Δεληκωνσταντή και Σ. Μπουζάκη (Μετ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Saunders, C. (1995). Άνοιγμα και κλείσιμο. Στο Ο. Hargie, (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*. Ι. Τζιβάνη (Μετ.). Αθήνα: Sextant.
- VARELA, J., (1994). «Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση». Στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Watzlanick, P., Barelas, J. B. & Jackson, D. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά. Τα πρότυπα, οι παθολογίες και τα παράδοξα*. (Α. Γολέμη, Μετ.). Κ. Χαραλαμπίκη (Επιμ.). Αθήνα; Ελληνικά γράμματα.

Wollton, D. (2005). *Σκέψεις για την επικοινωνία*. (Β. Νασούλη, Μετ.). Μ. Σπουρδαλάκης (Επιμ.). Αθήνα: Σαββάλας. ISBN 9789604608973

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

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

Αντωνοπούλου, Α., Κουβαβά, Σ. & Νικολακοπούλου, Μ. (2020). Childrens perceptions of the quality of their interpersonal relationships in the classroom and their motivation for learning. *Hellenic journal of research in education*, 9, 15, 1-21. Available on <https://doi.org/10.12681/hjre.22080>

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

Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού- μαθητή, άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

Γιάννου, Β. (2012-13). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή. Η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές – μαθήτριες*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: εθνικό και καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

Γκότοβος, Α. Ε. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg. (1^η έκδ. 1986, 2^η έκδ. 1988, 3^η, έκδ.1990).

Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutunberg.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δημαράς, Α. (1987). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής Ε.Π.Ε.

- Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική – ολιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδοτικός Τόπος.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας. Η Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαλβανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σσ. 181-201.
- Καμαρινού, Δ. (2000). Βιωματική μάθηση στο σχολείο. Ξυλόκαστρο: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση. Στο *Μάθηση και διδασκαλία* τ. 1^{ος}. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κόκκου, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκου & Α. Λιοναράκη (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, τόμ. 2. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κολιάδης, Ε. (1989-1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. 3.. Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. Θ. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής, συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Η. Klisling, Ν. Πολεμικός, Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ.. Επιμ.), *Μη Λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και Πράξη*, τόμ. 1, (σσ. 41-86). Αθήνα: Διάδραση. ISBN:978-618-5059-35-4
- Κοντάκος, Α. Θ. (2017). Πληροφορία, επικοινωνία και μέσα: Η πραγματικότητα τους και η παιδαγωγική τους. Μια συστημική θεώρηση. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και εκπαίδευση*, τόμ. 2, *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, (σσ. 23-85). Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-60-6
- Κοντάκος, Α. Θ. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α., (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κοτσαϊβάζογλου, Ι. και Πιλίδου, Α. (2019). Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την οπτική των εφήβων: έρευνα σε γενικά ημερήσια λύκεια της δυτικής Θεσσαλονίκης. In E. Christou (Ed.), *2nd International congress on management of educational units.* "Education-civilization-innovation at crossroads-The way ahead" 9 November-1 December 2019 (p.p. 195-205). Thessaloniki, Greece: International Hellenic University, Greece, department of organizations administration, marketing and tourism, program of postgraduate studies in management and organization of educational units ISBN: 978-618-80440-8-1
- Κουλαίδης, Β. & Κουζέλης, Γ. (1991). Κοινωνιολογία της γνώσης. Στο *παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, τ. 5. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κούρτη, Ε. (2007). Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο 2^η Έκδ.. Στο Α. Ανδρούτσου (Επιμ.) *Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων: «κλειδιά και αντικλειδιά»*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κούρτη, Ε. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία και τεχνολογία: διερευνώντας και μετασχηματίζοντας τη μη λεκτική επικοινωνία. Στο Η. Klisling, Ν. Πολεμικός, Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ.. Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*, τ. 1, (σσ. 173-197). Αθήνα: Διάδραση. ISBN:978-618-5059-35-4
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, στρατηγικές διδασκαλίας, από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, τόμ. 2, (2^η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Η Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης*, τ. 1. Αθήνα: Gutenberg: Παιδαγωγική σειρά.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000, 8-9 Δεκέμβριου). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πως», «Πότε» και «για ποιους». Η εισήγηση παρουσιάστηκε στο Διήμερο Επιστημονικό Συνέδριο *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη.
- Μπάμπαλης, Θ., Μυλωνάκου-Κεκέ, Η & Τσώλη, Κ. (2017). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως παράγοντας βελτίωσης της επικοινωνίας στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και εκπαίδευση*, τ. 2, *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, (σσ. 207-227). Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-60-6
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία του σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Νικολάου, Ε. (2017). Η σημασία της ανάπτυξης της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και εκπαίδευση, τ. 2, Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, (σσ. 229-251). Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-60-6
- Ξωχέλης, Π. Δ. (1986). *Παιδαγωγική του σχολείου*. (1^η 1978, 2^η 1986, 2^η 1991). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπά, Β-Γ. (2010). Μαθαίνω πώς να μαθαίνω: η περίπτωση της μη καθοδηγητικής παιδαγωγικής και διδακτικής του Carl Rogers. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» σσ. 7-9 Μαΐου 2010*.
- Παπάς, Α. Ε. (2004). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2012). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Η λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. και Λυδάκη, Π. (2014). Η σωματική επαφή στα πρώτα χρόνια της ζωής. Στο Η. Klisling, Ν. Πολεμικός, Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*, τόμ. 1, (σσ. 143-171). Αθήνα: Διάδραση. ISBN:978-618-5059-35-4
- Παπανδρέου, Α. Π. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας* (5η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυποθήτω – Δαρδάνος Γ.
- Πολεμικός, Ν. (2017). Μη λεκτική επικοινωνία: έκφραση και έλεγχος συναισθημάτων σε σχέσεις οικειότητας. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και εκπαίδευση, τ. 2, Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, (σσ. 253-264). Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-60-6
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης - θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλβαράς, Γ. (1996). *Πειραματική διδακτική: διδακτικοί στόχοι*. Αθήνα: Γεννάδειος σχολή.
- Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας: κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- Σταμάτης, Π. Ι. (2003). *Παιδαγωγική επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο* – Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ..
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία: ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2011). Εισαγωγή: έννοια και μορφές της επικοινωνίας. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, σελ. 17-18. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2014). Μη λεκτική αμεσότητα κατά τη διδασκαλία: διερευνώντας απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης nonverbal immediacy scale- self report (NIS-S). Στο Η. Klisling, Ν. Πολεμικός, Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ.. Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*, τόμ. 1, (σσ. 321-354). Αθήνα: Διάδραση. ISBN:978-618-5059-35-4
- Σταμάτης, Π. Ι. & Μούτσιος- Ρέντζιος, Α. (2017). Θεωρίες επικοινωνίας σε μικρές ομάδες: μια συνοπτική επισκόπηση. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και εκπαίδευση, τ. 2, Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, (σσ. 269-301). Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-60-6
- Σταμάτης, Π. Ι. & Ψαρριανού, Ι. Ε. (2017). Διερεύνηση της κινησιακής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια διδακτικών δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 63, 2017.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο *μάθηση και διδασκαλία: σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα; Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας.
- Φράγκου, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000, 8-9 Δεκεμβρίου). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Η εισήγηση παρουσιάστηκε στο Διήμερο Επιστημονικό Συνέδριο *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη.

Χρηστάκης, Ν., Χαλάτσης, Π. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π.Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, τ. 1. (σσ. 87-110). Αθήνα: Διάδραση. ISBNq 978-618-5059-35-4

Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Επιστολή για τον προϊστάμενο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ρόδου

Προς Δ.Δ.Ε. Δωδεκανήσου

Θέμα: «Προώθηση Ερωτηματολογίου»

Παρακαλώ όπως προωθήσετε το κάτωθι ερωτηματολόγιο, το οποίο διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, στα Γυμνάσια και Λύκεια του νησιού.

Με εκτίμηση,

Άννα Παπαδοπούλου

Γυμνασίου Α.Τ. Έμπωνα,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ», Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Έντυπο Ενημέρωσης των φιλολόγων

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι

Ονομάζομαι Άννα Παπαδοπούλου και πρόκειται να διεξάγω μία έρευνα μέσω της χρήσης ενός ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελεί ένα εργαλείο και θα συμβάλλει ιδιαίτερα στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα:

«Απόψεις φιλολόγων αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνιακή τους ικανότητα κατά τη διδασκαλία».

1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή της άποψης των φιλολόγων γυμνασίου και λυκείου της Ρόδου για τη μη λεκτική επικοινωνιακή επιδεξιότητα τους, όπως αυτή παρατηρείται στις εκφράσεις του προσώπου, στις κινήσεις του κεφαλιού, των ποδιών, των χεριών και του σώματος (νεύμα ενθάρρυνσης) και στα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας (τόνο και ένταση).

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι σε ηλεκτρονική μορφή. Ο σχετικός σύνδεσμος θα αποσταλεί ηλεκτρονικά, μέσω email, υπόψη του/της διευθυντή/τριας. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 10-15 λεπτά.

3. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας είναι η συγκέντρωση στοιχείων για τη δημιουργία μίας έγκυρης και επιστημονικά τεκμηριωμένης βάσης δεδομένων, τα οποία ενδέχεται να αξιοποιηθούν σε περαιτέρω επιστημονικές έρευνες, σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης των μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φιλολόγων.

4. ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Με την παρούσα έρευνα διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, βάσει της κείμενης νομοθεσίας, καθώς σε κανένα πεδίο του ερωτηματολογίου δε ζητείται το όνομα ή το επίθετο των εκπαιδευτικών.

5. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί (φιλόλογοι) έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα ή να αποσυρθούν από αυτή, σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της.

Επιστολή προς φιλόλογους της Ρόδου

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών σε διεθνές επίπεδο, η μη λεκτική επικοινωνία είναι η συχνότερη μορφή επικοινωνίας, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως, άλλοτε συμπληρώνει και υποστηρίζει τη λεκτική επικοινωνία και άλλοτε την υποκαθιστά. Επίσης, η ενισχυτική, υποστηρικτική μη λεκτική επικοινωνία στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να διασφαλίσει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Διάλογοι μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, η οπτική επαφή κ.α.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας έρευνας, στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «ΜΟΝΤΕΛΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ», του ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που έχει ως θέμα τη μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνιακής ικανότητας των φιλολόγων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου.

Θα ήθελα να επισημάνω ότι η συμβολή σας σε αυτή την έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Επίσης, θα ήθελα να τονίσω ότι για τις απαντήσεις σας θα πρέπει να λάβετε υπόψη τη συμπεριφορά που εκδηλώνετε, συνήθως, στην διδακτική καθημερινότητά σας και όχι περιστασιακά, κατ' εξαίρεση ή σπάνια. Τέλος, θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με αντικειμενικότητα σε όλες τις ερωτήσεις, χωρίς να αφήσετε αναπάντητες κάποιες από αυτές. Το ερωτηματολόγιο είναι *ανώνυμο* και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Παπαδοπούλου Άννα απόφοιτος ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ. – φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «MONTELA ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ», Πανεπιστημίου Αιγαίου.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από φιλολόγους σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπό έχει τη διερεύνηση των απόψεών τους που αφορούν στην αποτύπωση της μη λεκτικής επικοινωνιακής ικανότητάς τους στην τάξη, όπως αυτή αποτυπώνεται σε κινήσεις του κεφαλιού, των χεριών, των ποδιών, του σώματος, σε εκφράσεις προσώπου, στην οπτική επαφή και σε παραγλωσσικά στοιχεία ομιλίας.

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς.

Α' Γενικά στοιχεία

1. Κατηγορία Σχολείου: Γυμνάσιο Λύκειο Γυμνάσιο με Λ. Τ.
2. Περιοχή Σχολείου: Αστική Ημιαστική Αγροτική

Β' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

3.Φύλο: Άντρας Γυναίκα

4.Ηλικία: ≤ 30 31-40 41-50 > 51

5. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) Άγαμος (-η) Άλλο

6. Διαθέτετε κάποιον άλλο τίτλο σπουδών εκτός από το βασικό σας πτυχίο; Αν ναι ποιον από τους παρακάτω τίτλους διαθέτετε;

α. Δεύτερο πτυχίο β. Πτυχίο μετεκπαίδευσης

γ. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα δ. Διδακτορικό Δίπλωμα

ε. Δεν διαθέτω

7. Σπουδές στη Διοίκηση ή της Διοίκησης της Εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Ειδικότητα ΠΕ 02

9. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: α. 0-10 β. 11-20 γ. 21-30

10 Σε ποιο σχολείο υπηρετείτε τώρα:

11. Ιδιότητα:

α. Εκπαιδευτικός: Μόνιμος-η β. Αναπληρωτής-τρια

12. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής σας υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση πόσες φορές αλλάξατε σχολείο; . α. 0-10 β. 11-20

13. Η ένταση της φωνής σας είναι πολύ χαμηλή έως χαμηλή, όταν μιλάτε στην τάξη;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

14. Κλίνετε το κεφάλι προς τα εμπρός (κάνετε νεύμα ενθάρρυνσης), όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη και σε μεμονωμένους μαθητές/τριες;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

15. Μιλάτε πολύ δυνατά κατά τη διδασκαλία;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

16. Η έκφραση του προσώπου σας είναι ουδέτερη, όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

17. Χρησιμοποιείτε ποικιλία φωνητικών εκφράσεων (αυξομείωση της έντασης, εναλλαγή του ρυθμού ομιλίας), κατά την παράδοση του μαθήματος;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

18. Χαμογελάτε σε όλη την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

19. Ο ρυθμός ομιλίας σας είναι πολύ γρήγορος κατά την παράδοση του μαθήματος;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

20. Κάνετε έντονες κινήσεις με τα χέρια, όταν παραδίδεται το μάθημα;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

21. Κινείστε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

22. Η φωνή σας είναι μονότονη κατά την παράδοση του μαθήματος;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

23. Οι κινήσεις του σώματος σας είναι χαλαρές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

24. Κοιτάτε τις σημειώσεις σας ή τον πίνακα, ενώ απευθύνεστε στην τάξη;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

25. Διατηρείτε οπτική επαφή με την τάξη κατά την παράδοση του μαθήματος;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

26. Κάθεστε ή στέκεστε όρθιος/α πίσω από την έδρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

27. Έχετε κλειστά (π.χ. σταυρωμένα) τα χέρια ή τα πόδια σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

28. Κάνετε παύση είτε μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης είτε σε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος στα οποία θέλετε να δώσετε έμφαση;

Πολύ συχνά Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

29. Θεωρείτε ότι η ποικιλία εκφράσεων (εκφραστικότητα) του προσώπου ενός/μιας εκπαιδευτικού επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Αν ναι με ποιο τρόπο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

30. Πιστεύετε ότι η χρήση έντονων κινήσεων με τα χέρια κατά τη διδακτική διαδικασία από τον/την εκπαιδευτικό αυξάνει την ενεργό συμμετοχή και την απόδοση των μαθητών/τριών;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

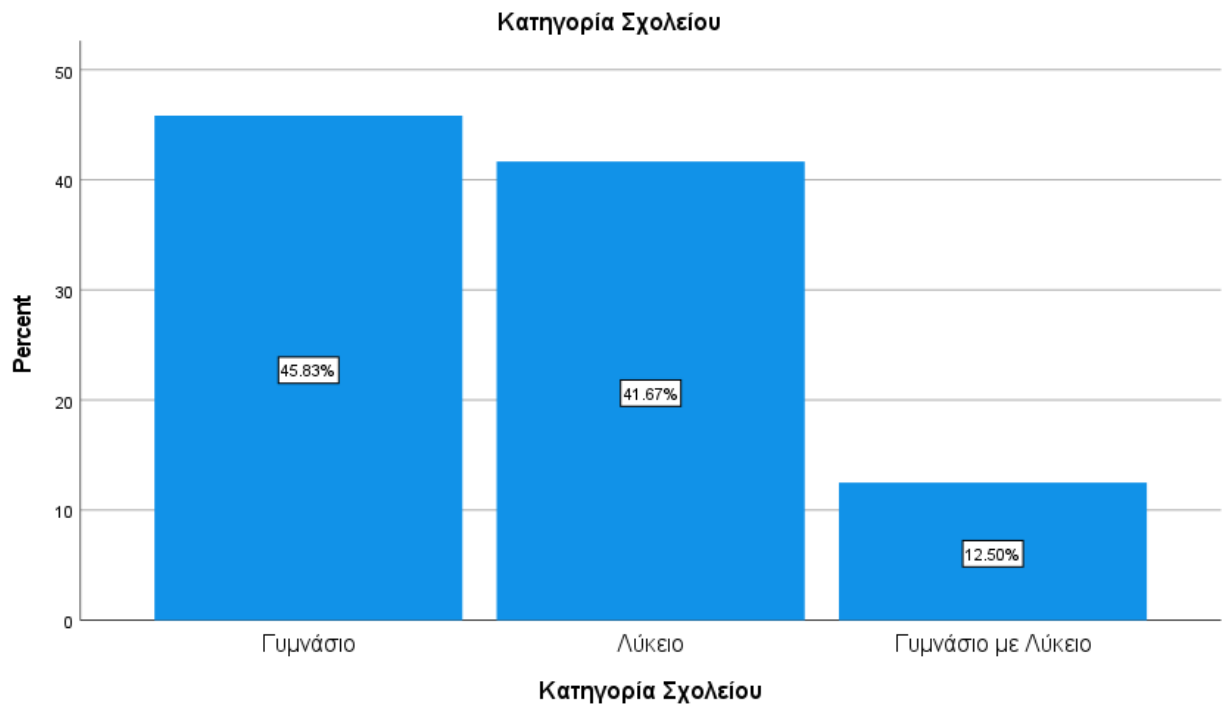
.....

.....

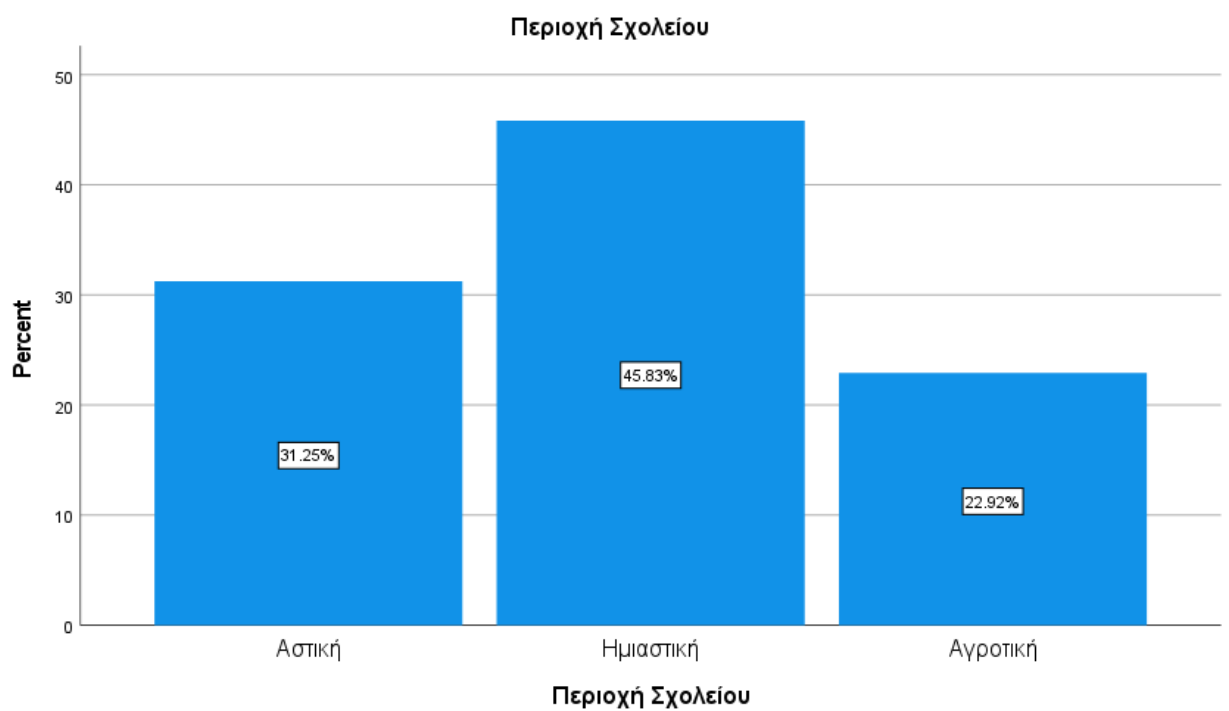
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

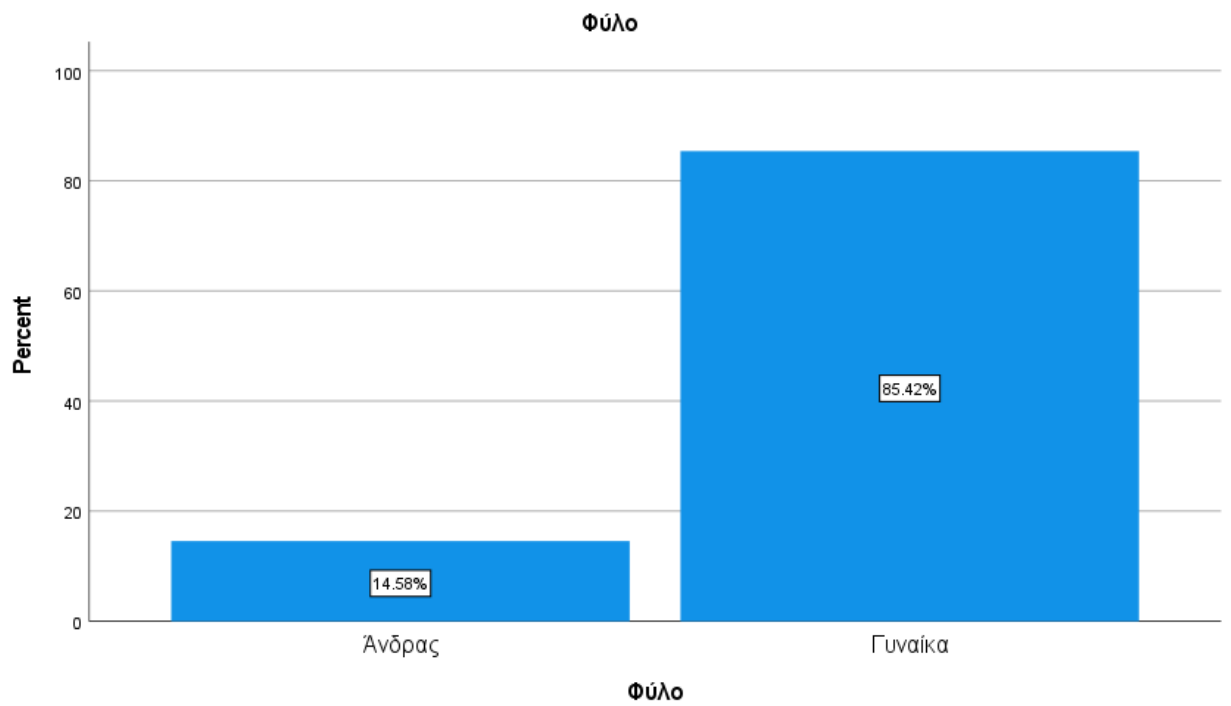
Γράφημα 1. Ραβδόγραμμα για την Κατηγορία Σχολείου



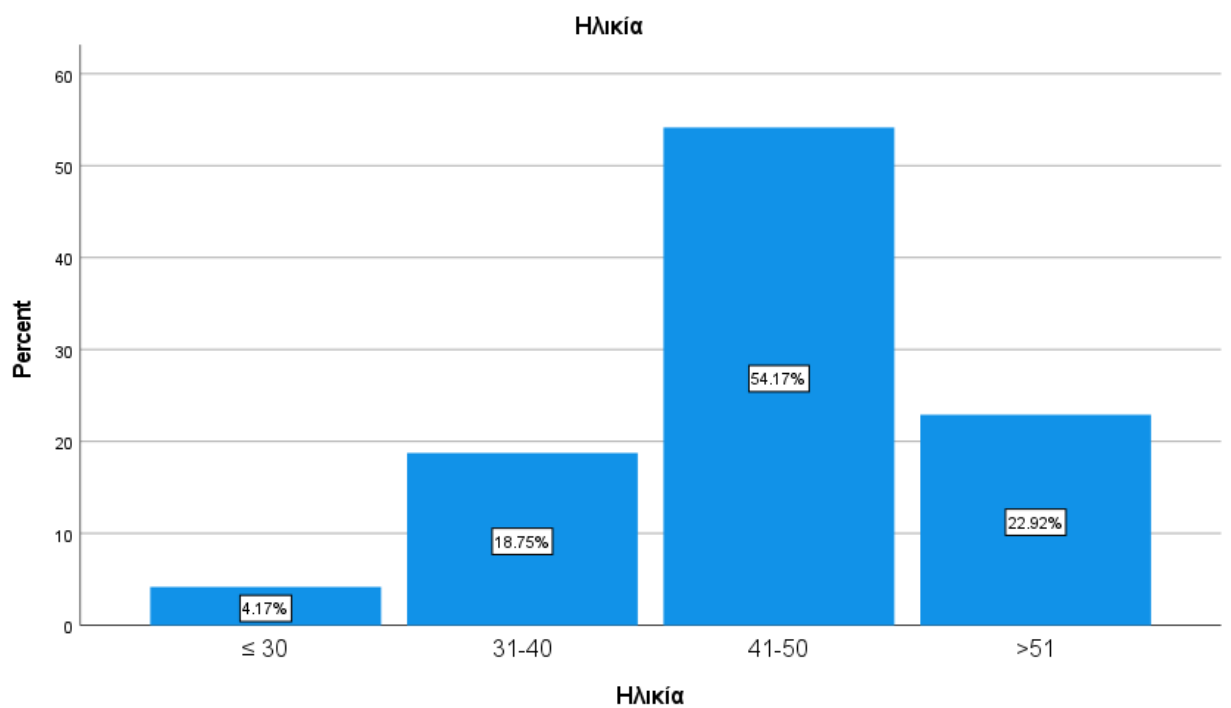
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα για την Περιοχή Σχολείου



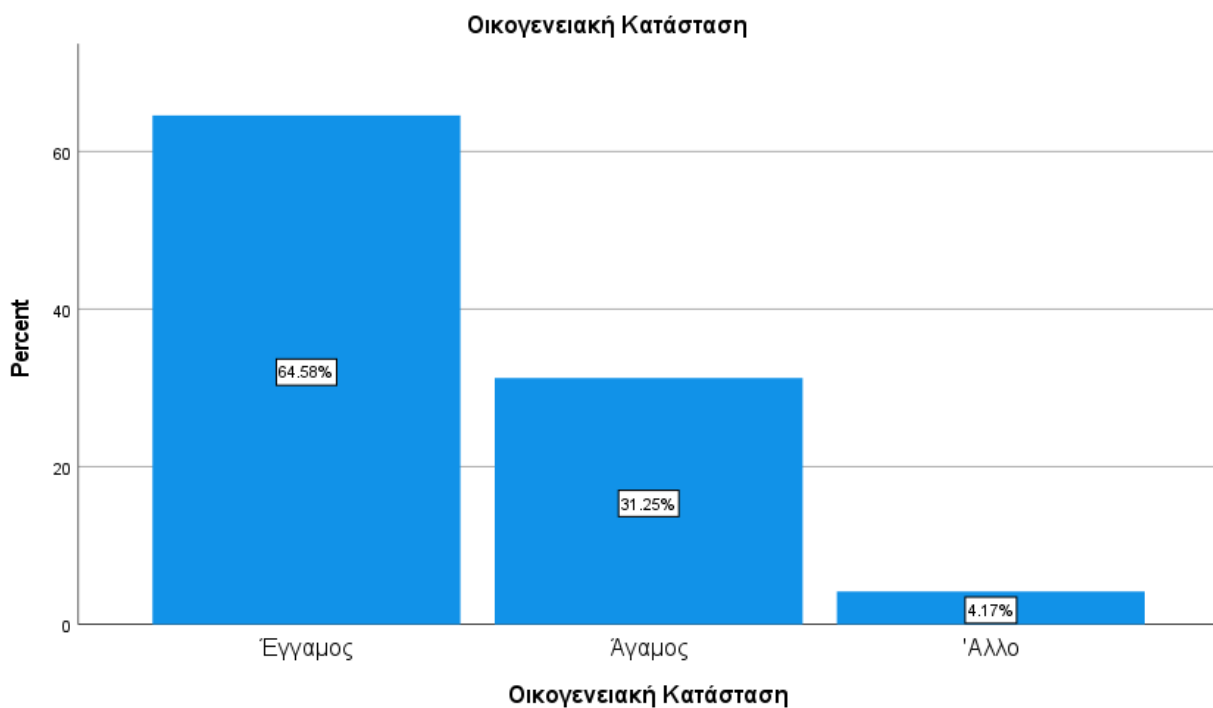
Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα για το Φύλο



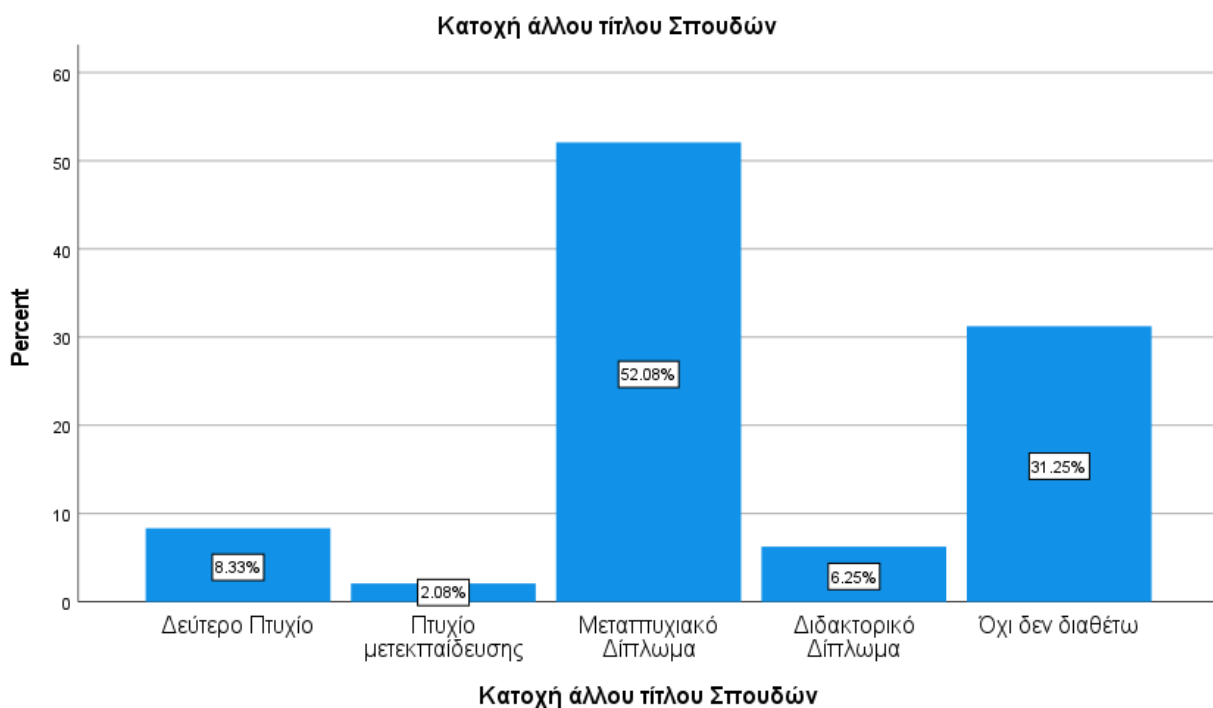
Γράφημα 4. Ραβδόγραμμα για την Ηλικία



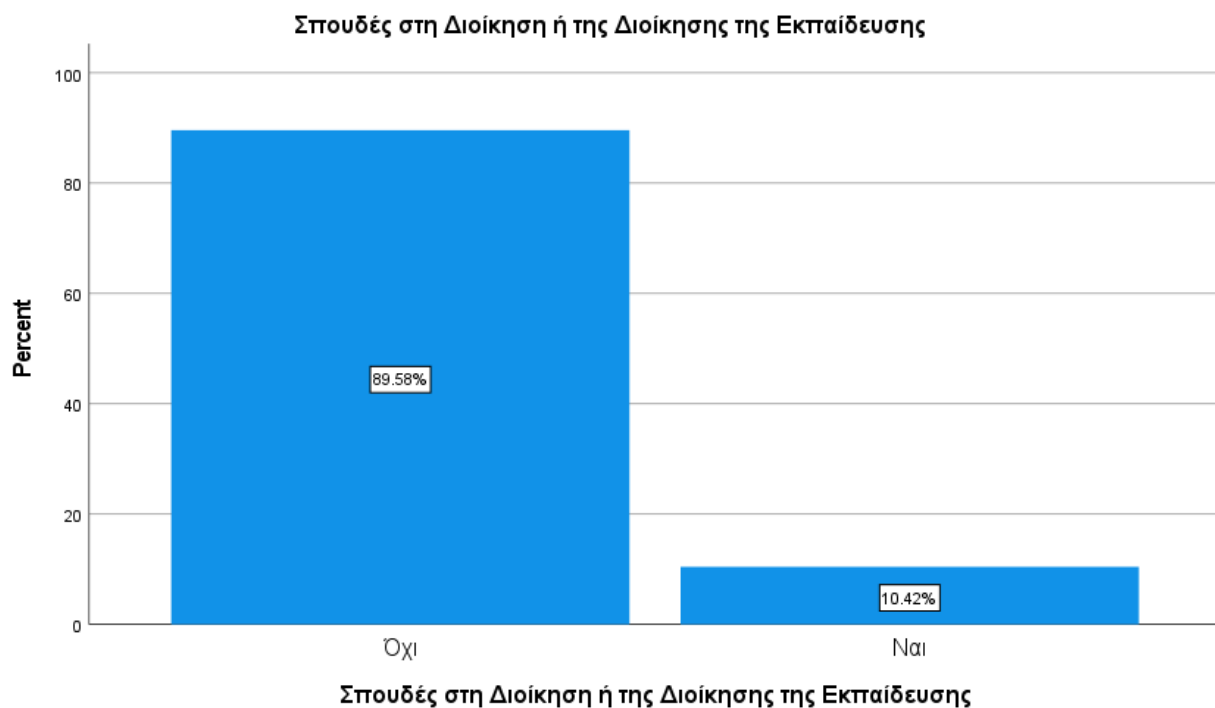
Γράφημα 5. Ραβδόγραμμα για την οικογενειακή κατάσταση



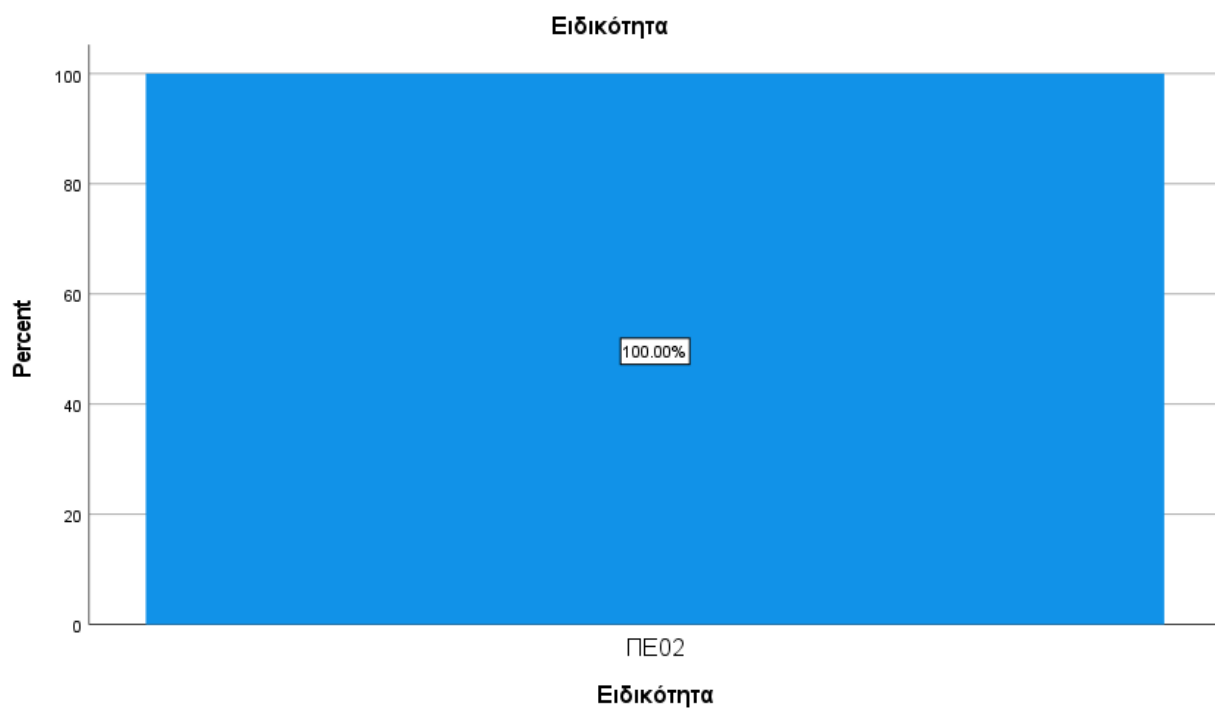
Γράφημα 6. Ραβδόγραμμα για την κατοχή άλλου τίτλου Σπουδών



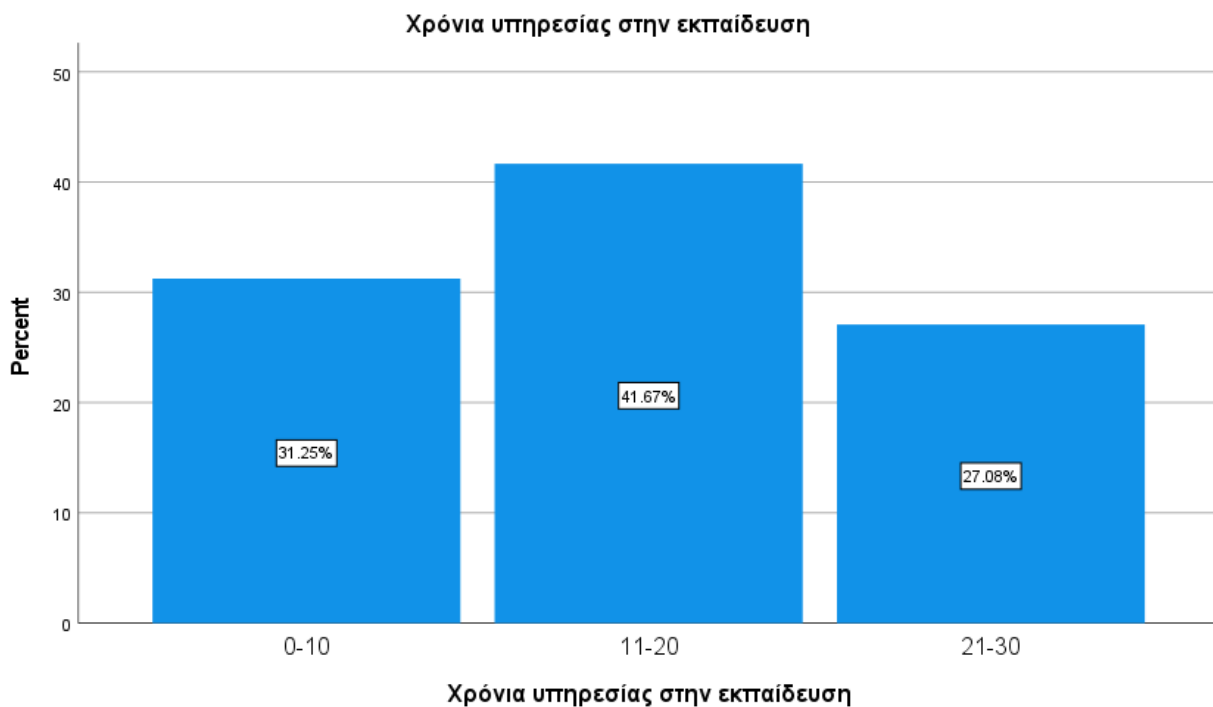
Γράφημα 7. Ραβδόγραμμα για τις Σπουδές στη Διοίκηση ή της Διοίκησης της Εκπαίδευσης



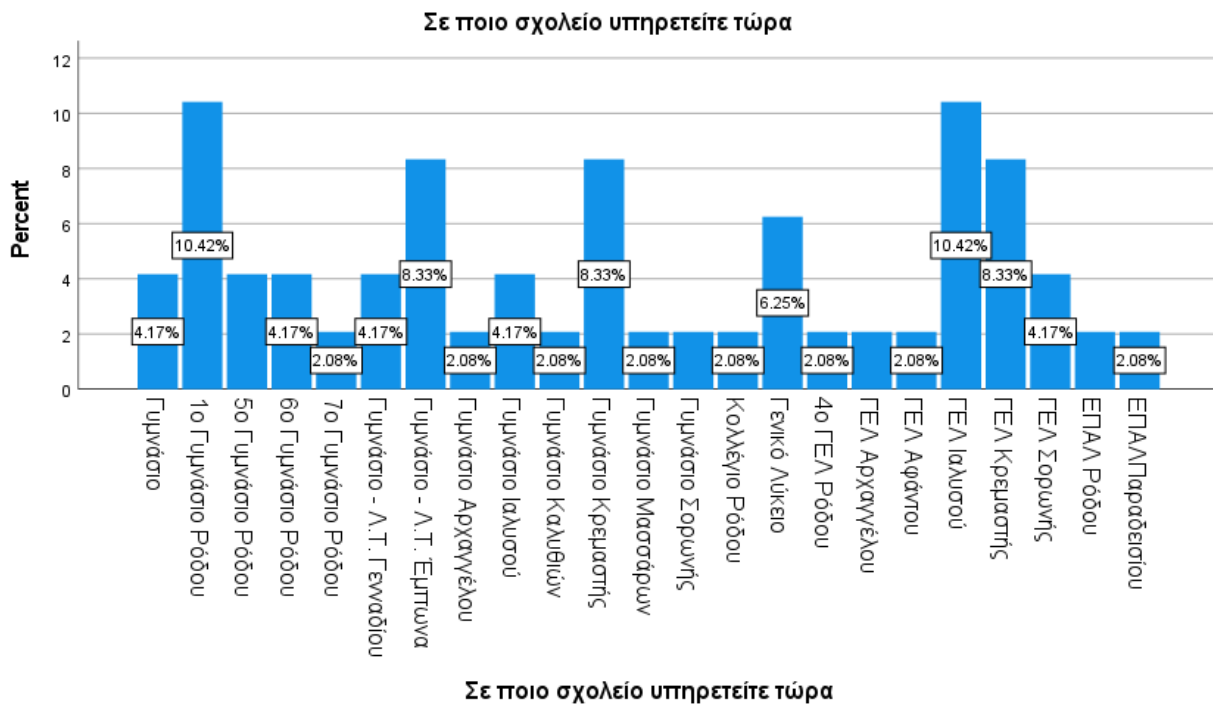
Γράφημα 8. Ραβδόγραμμα για την Ειδικότητα



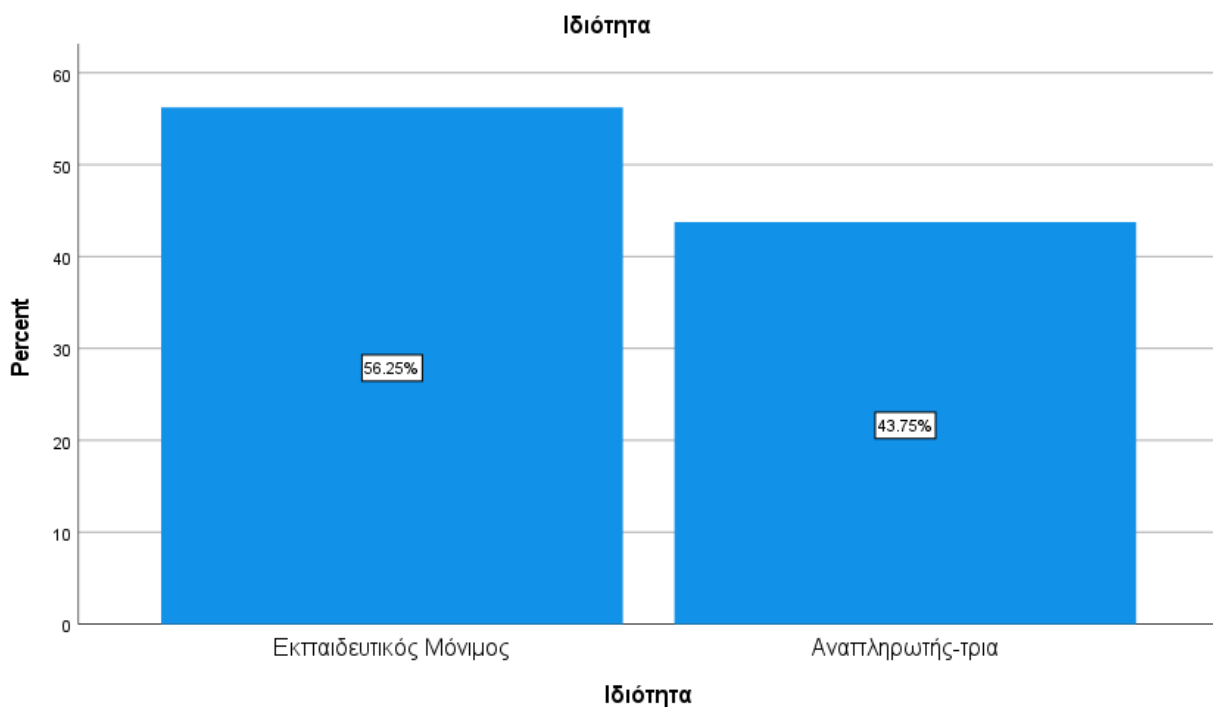
Γράφημα 9. Ραβδόγραμμα για τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση



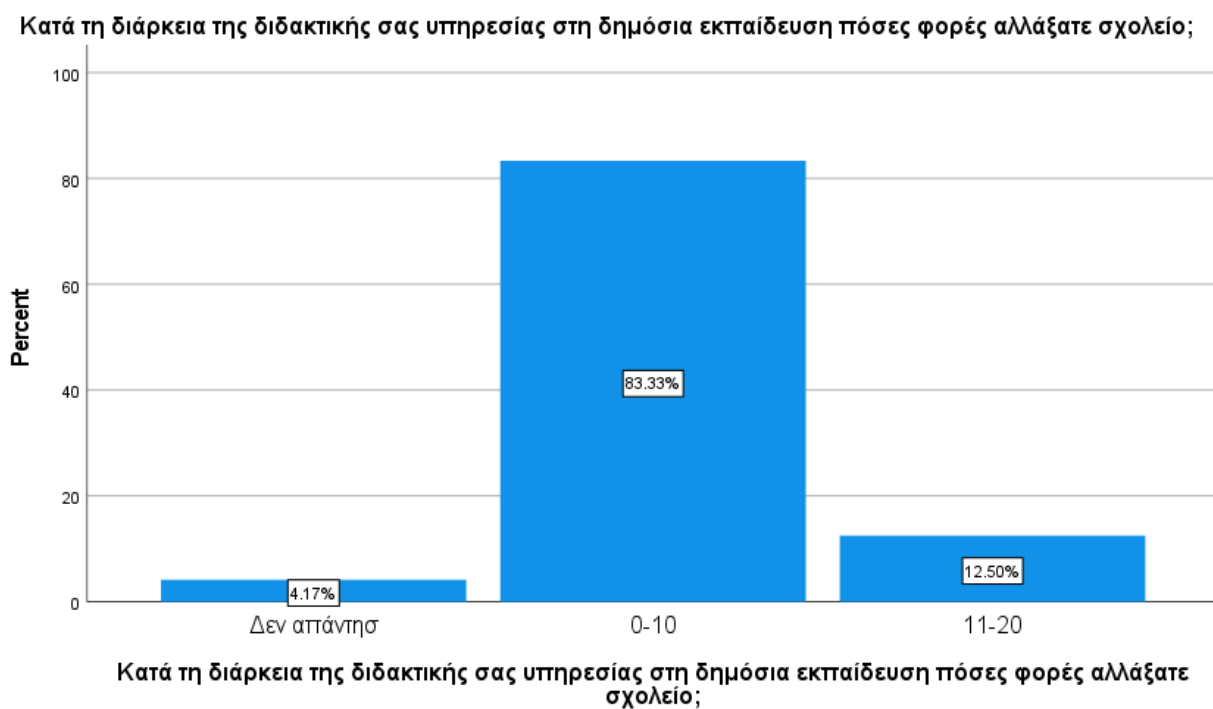
Γράφημα 10. Ραβδόγραμμα για το σχολείο υπηρεσίας



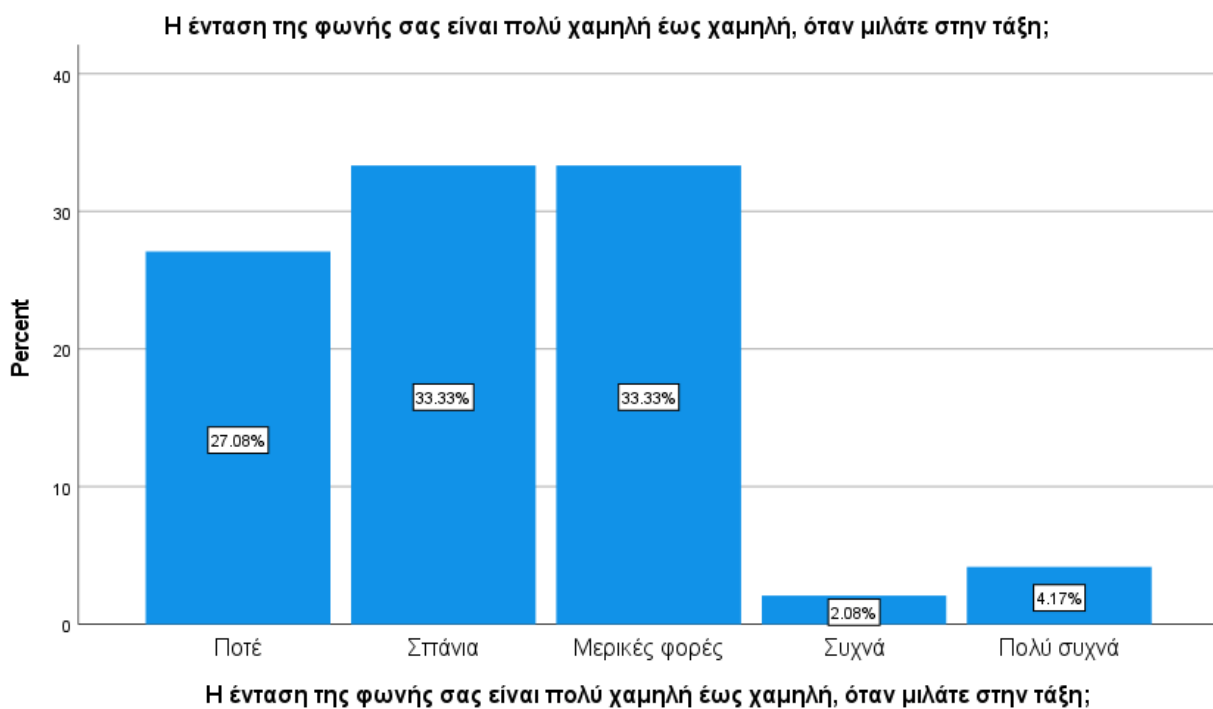
Γράφημα 11. Ραβδόγραμμα για την Ιδιότητα



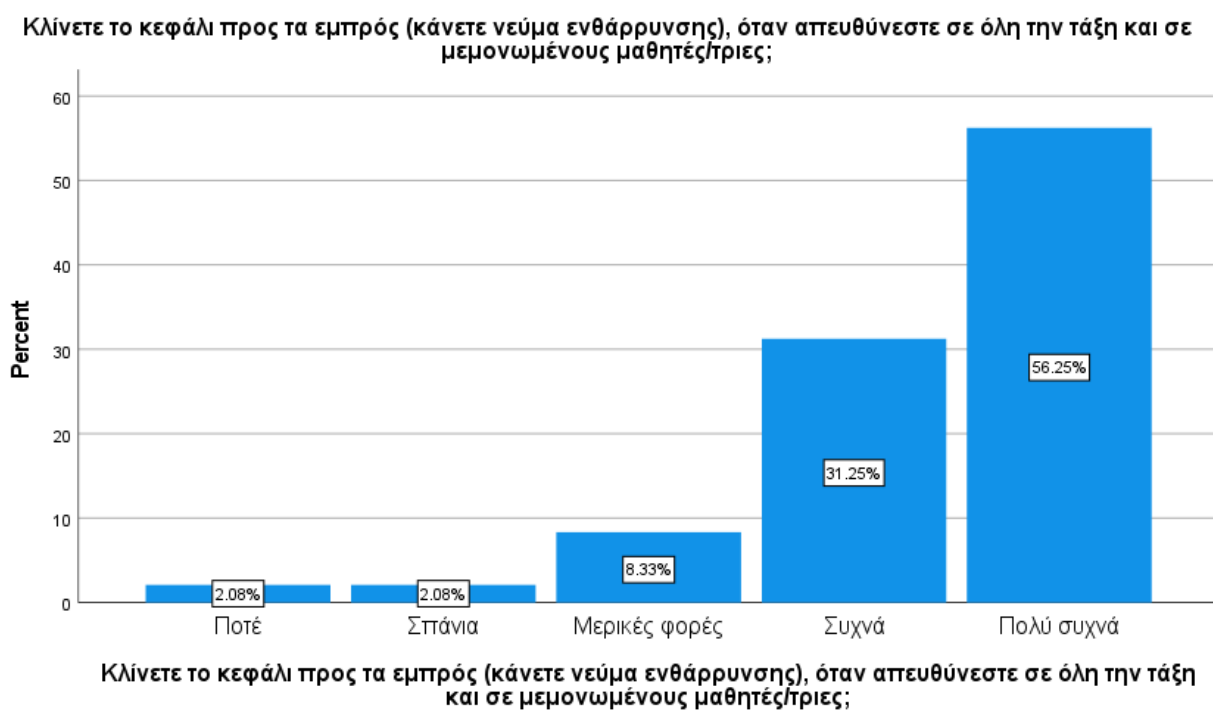
Γράφημα 12. Ραβδόγραμμα για τη συχνότητα αλλαγής σχολείου κατά τη διάρκεια της διδακτικής υπηρεσίας



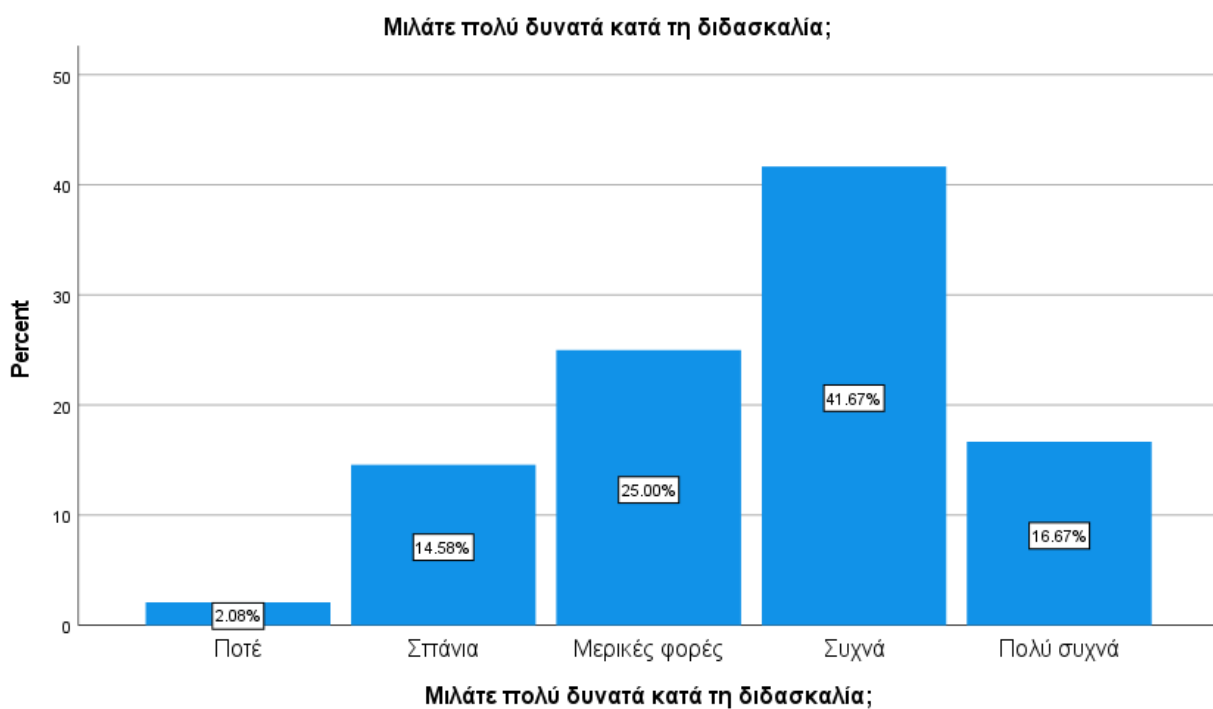
Γράφημα 13. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: « Η ένταση της φωνής σας είναι πολύ χαμηλή έως χαμηλή, όταν μιλάτε στην τάξη;»



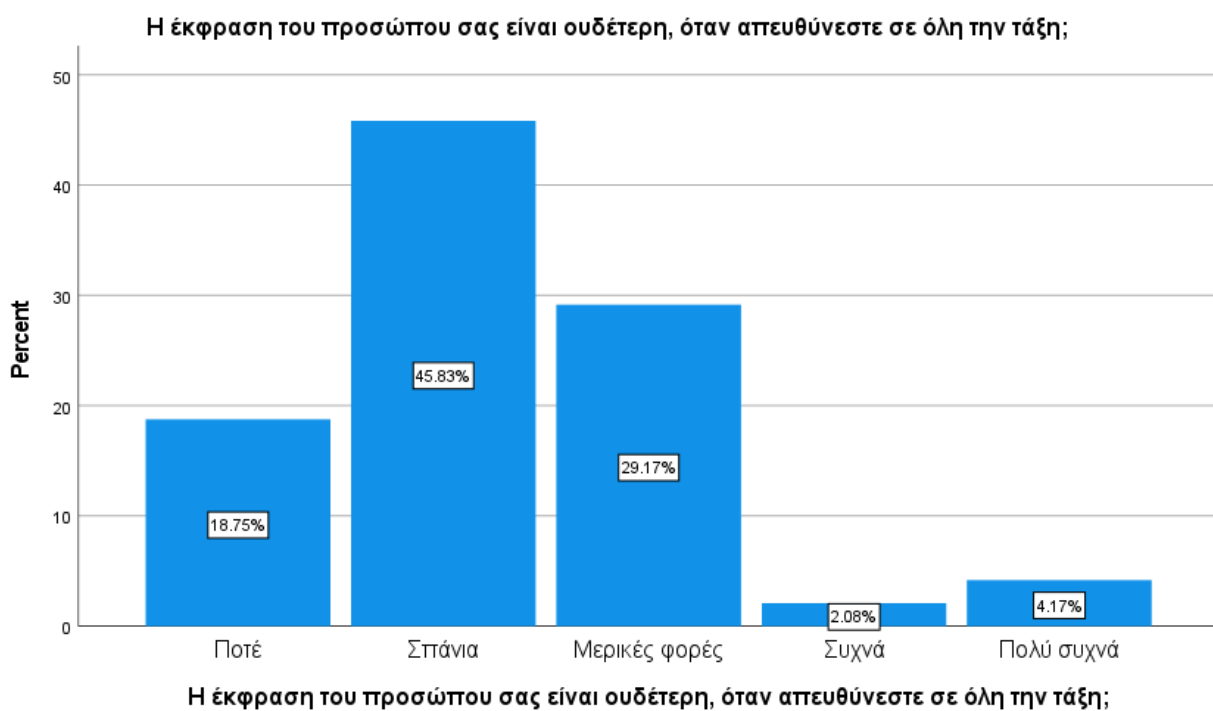
Γράφημα 14. Ραβδόγραμμα για την ερώτηση: «Κλίνετε το κεφάλι προς τα εμπρός (κάνετε νεύμα ενθάρρυνσης) όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη και σε μεμονωμένους μαθητές/τριες;»



Γράφημα 15. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Μιλάτε πολύ δυνατά κατά τη διδασκαλία;»



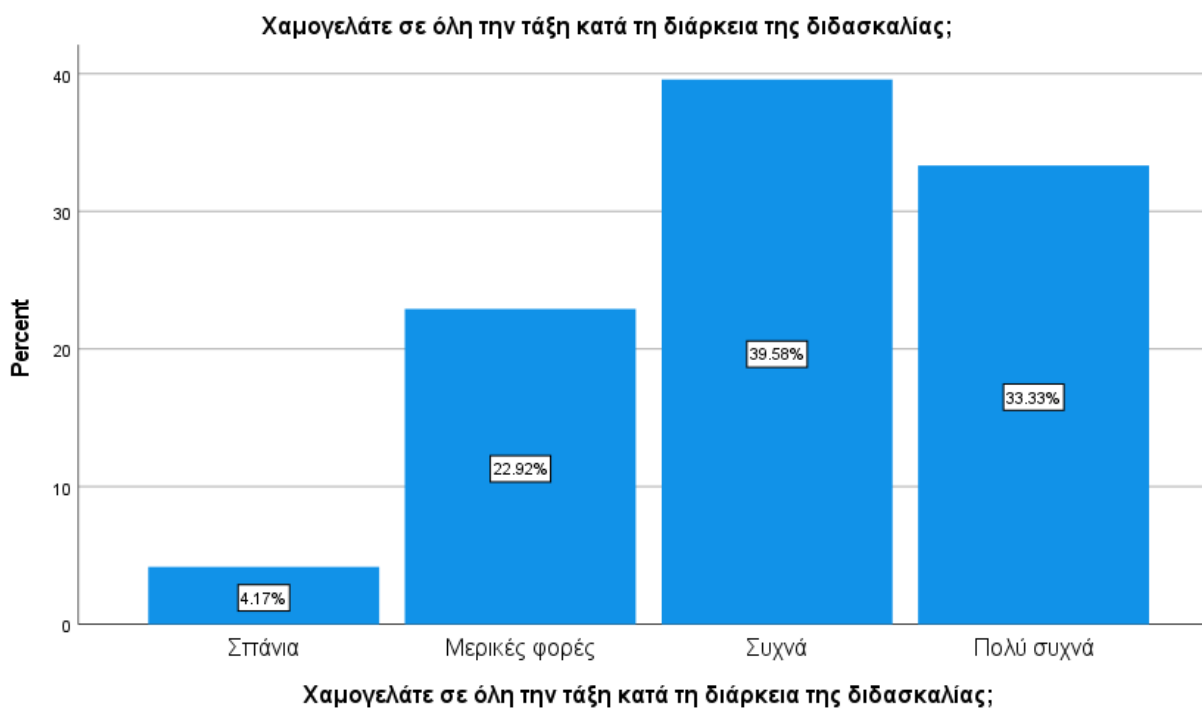
Γράφημα 16. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Η έκφραση του προσώπου σας είναι ουδέτερη, όταν απευθύνεστε σε όλη την τάξη;»



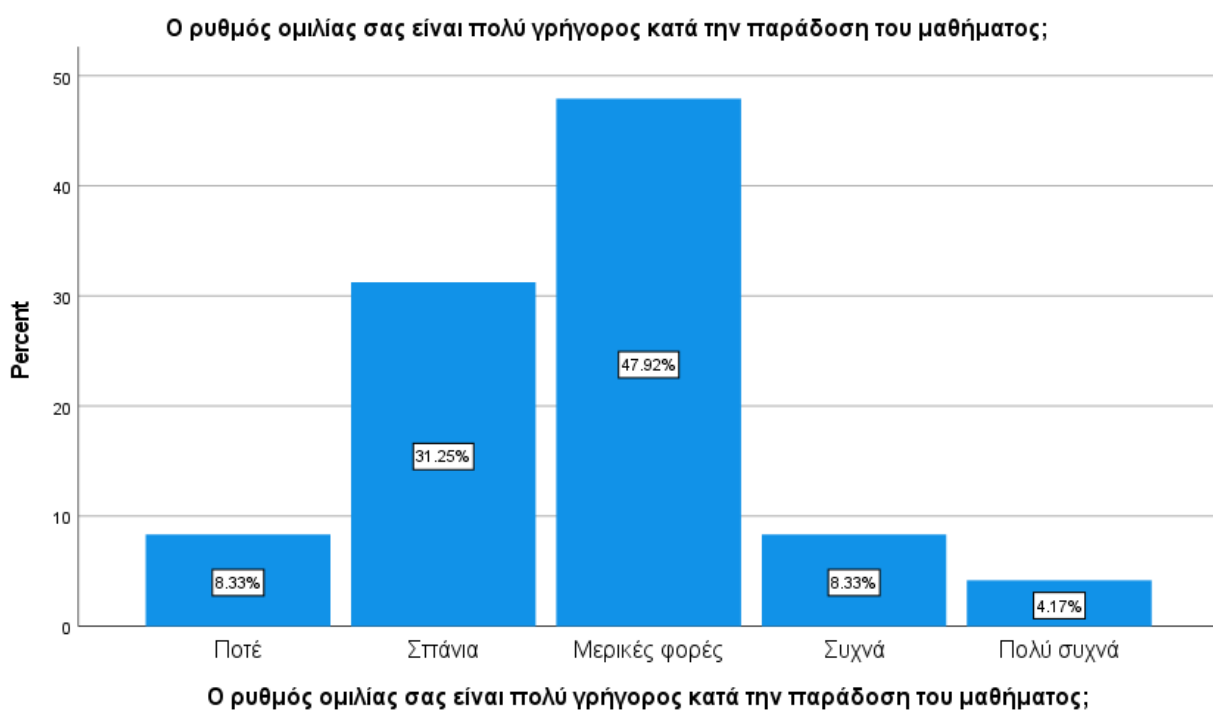
Γράφημα 17. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: « Χρησιμοποιείτε ποικιλία φωνητικών εκφράσεων(αυξομείωση της έντασης, εναλλαγή του ρυθμού ομιλίας), κατά την παράδοση του μαθήματος;»



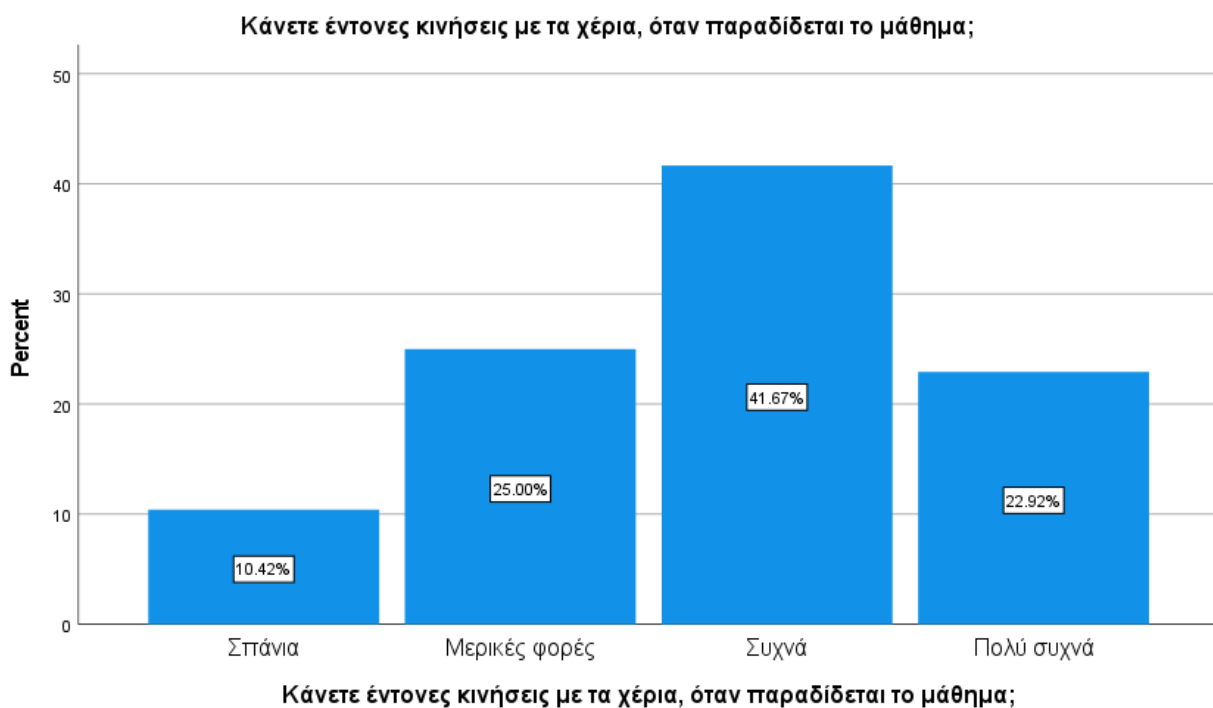
Γράφημα 18. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Χαμογελάτε σε όλη την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»



Γράφημα 19. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Ο ρυθμός ομιλίας σας είναι πολύ γρήγορος κατά την παράδοση του μαθήματος;»



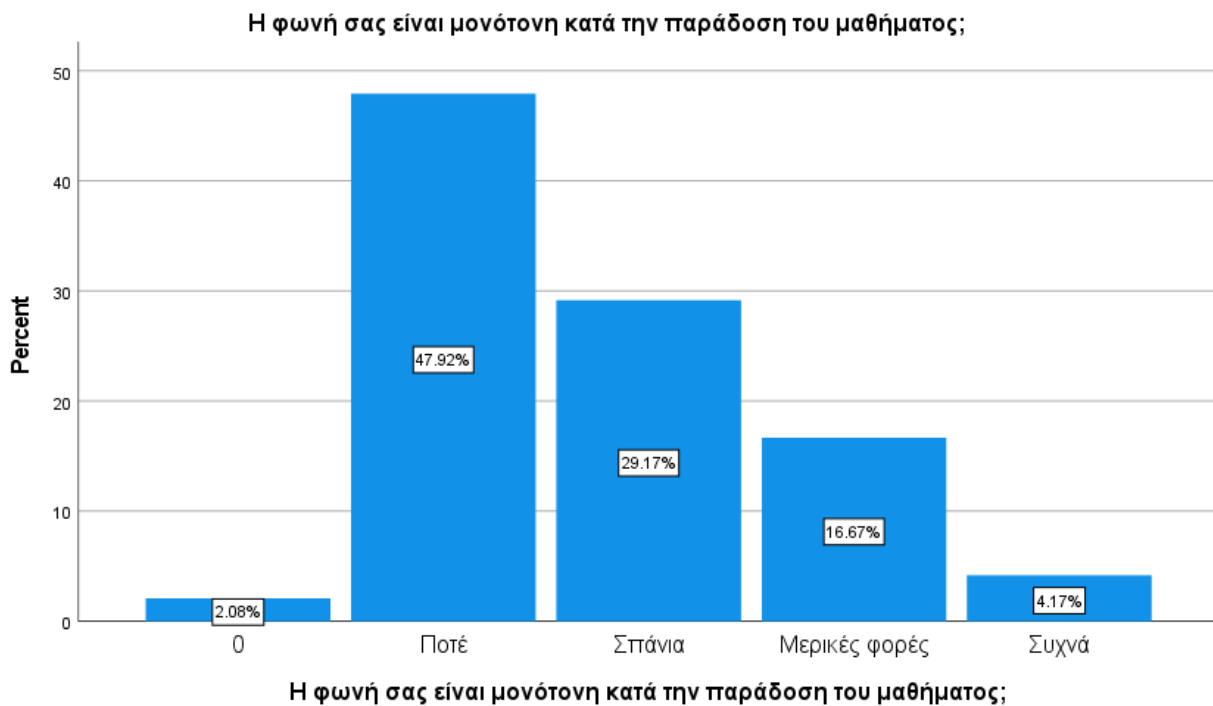
Γράφημα 20. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Κάνετε έντονες κινήσεις με τα χέρια, όταν παραδίδεται το μάθημα;»



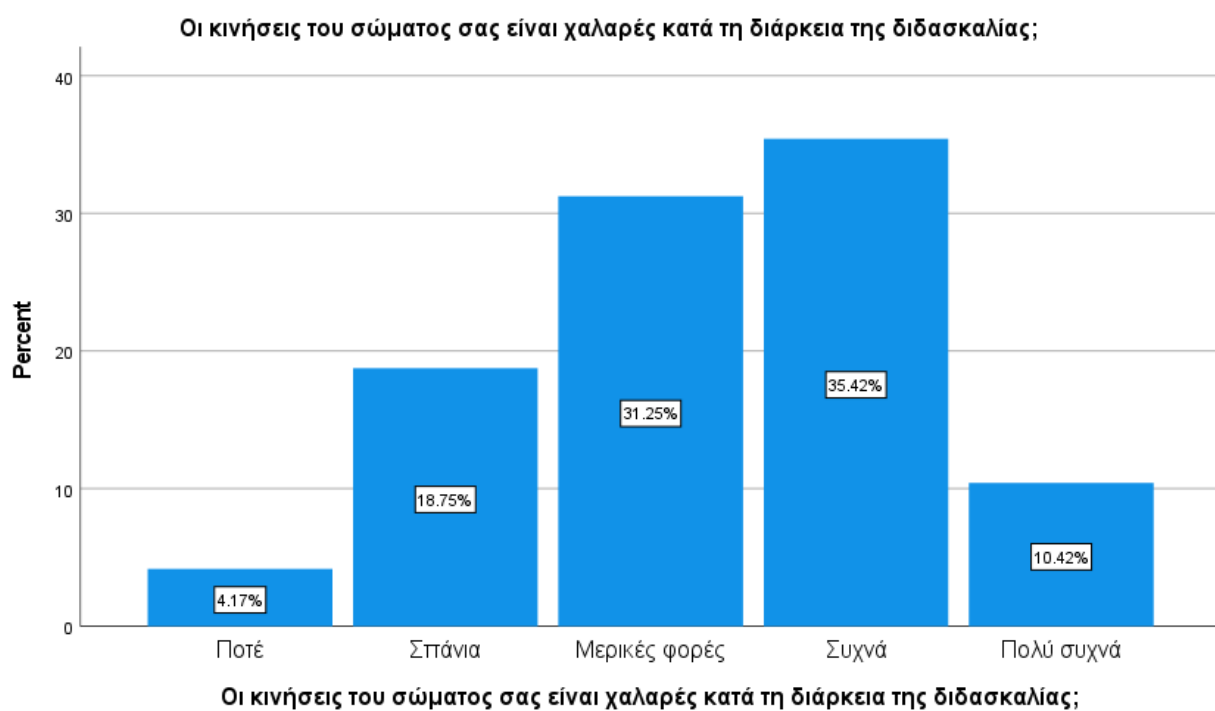
Γράφημα 21. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Κινείστε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»



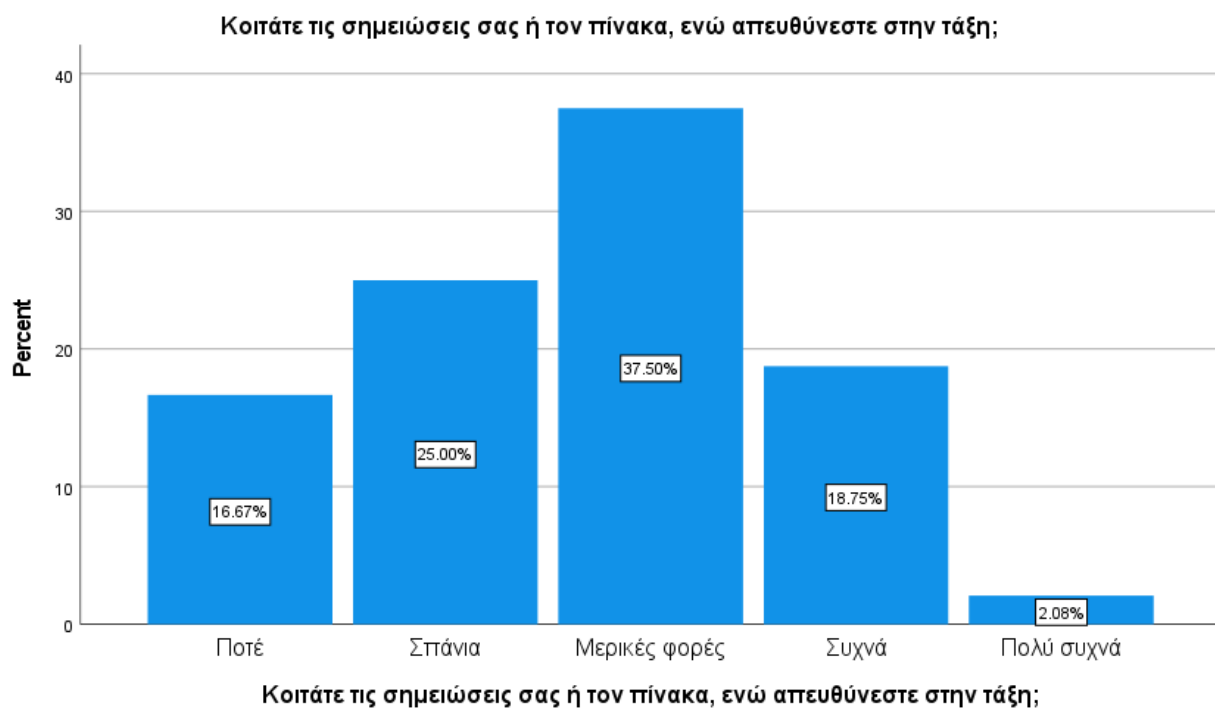
Γράφημα 22. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Η φωνή σας είναι μονότονη κατά την παράδοση του μαθήματος;»



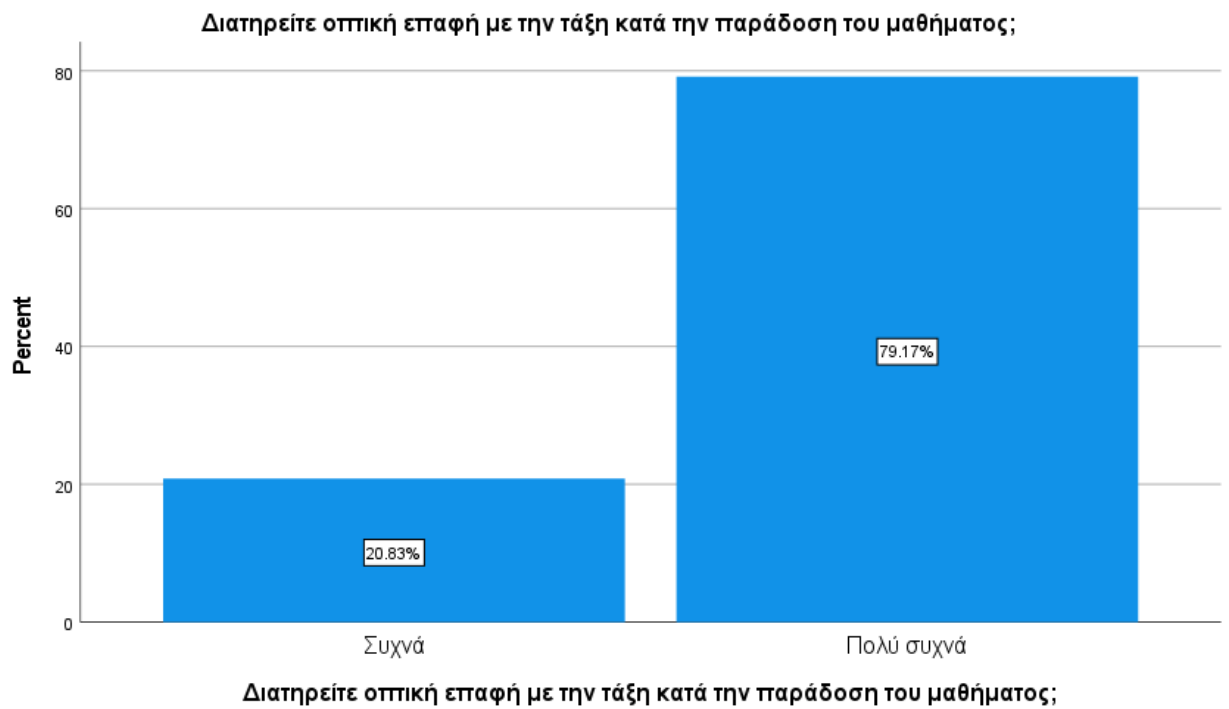
Γράφημα 23. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Οι κινήσεις του σώματός σας είναι χαλαρές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»



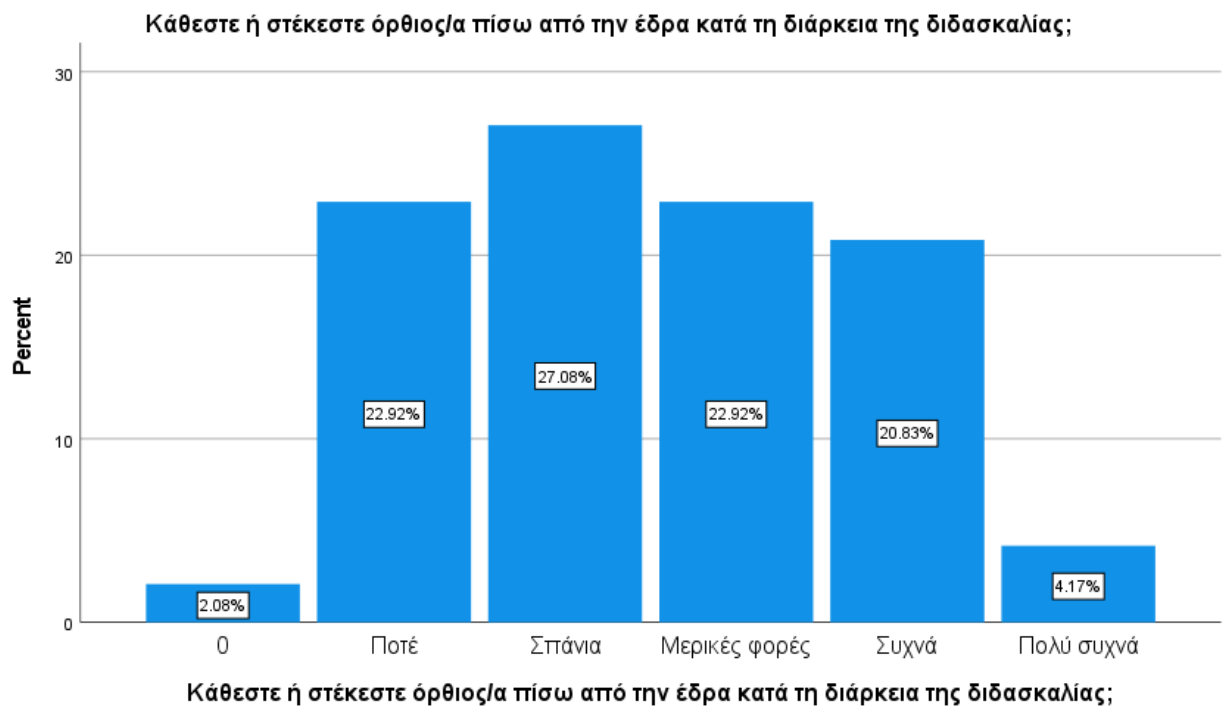
Γράφημα 24. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Κοιτάτε τις σημειώσεις σας ή τον πίνακα, ενώ απευθύνεστε στην τάξη;»



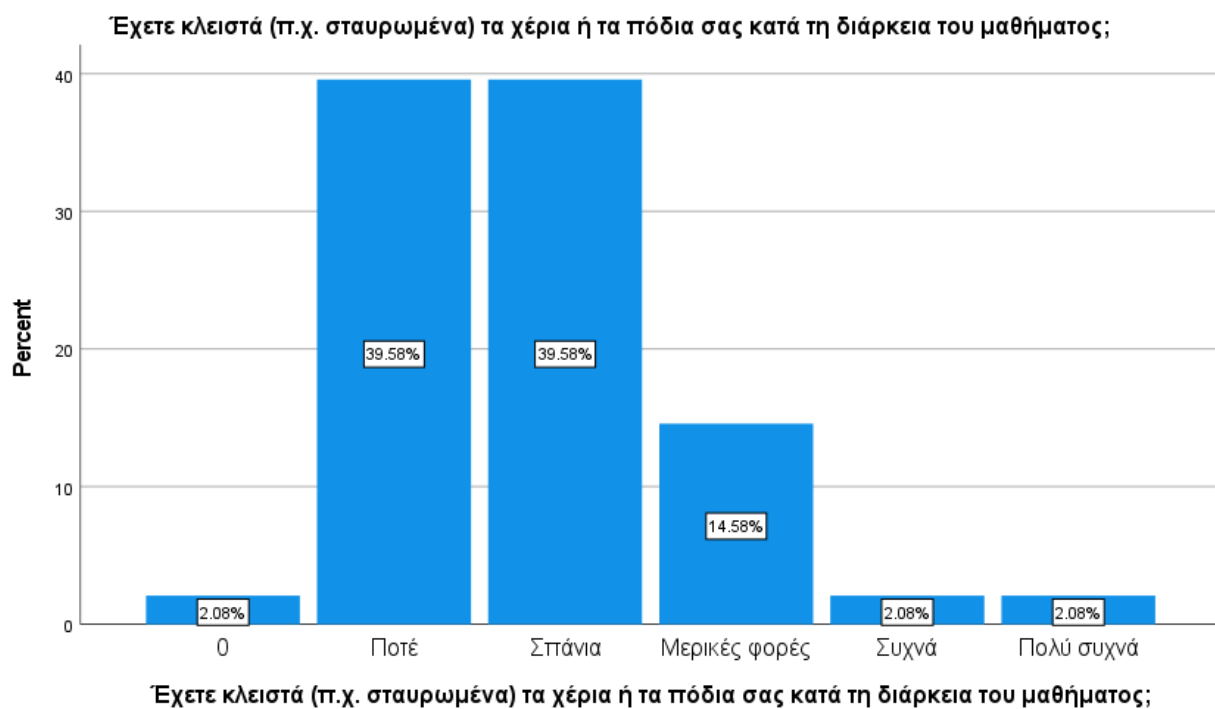
Γράφημα 25. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Διατηρείτε οπτική επαφή με την τάξη κατά την παράδοση του μαθήματος;»



Γράφημα 26. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Κάθεστε ή στέκεστε όρθιος/α πίσω από την έδρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»



Γράφημα 27. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Έχετε κλειστά (π.χ. σταυρωμένα) τα χέρια ή τα πόδια σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;»



Γράφημα 28. Ραβδόγραμμα για την Ερώτηση: «Κάνετε παύση είτε μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης είτε σε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος στα οποία θέλετε να δώσετε έμφαση;»

