



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής
επικοινωνίας στην σχολική τάξη*

Κατσιφού Τριανταφυλλιά

A.M.: 421/2004077

Κόνσολας Εμμανουήλ	Λέκτορας	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος τριμελής επιτροπής
Σταμάτης Παναγιώτης	Διδάσκων 407/80	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος τριμελής επιτροπής

Ρόδος, Ιούνιος 2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ΣΕΛ
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1. Το φαινόμενο της επικοινωνίας- Σημασιολογική ιστορία του όρου.....	10
1.2. Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας- Μια θεωρητική προσέγγιση.....	13
1.3. Έλεγχος και συνειδητοποίηση στην επικοινωνία.....	16
1.4. Μορφές επικοινωνίας με βάση τον κώδικα (Λεκτική-Μη λεκτική επικοινωνία).....	22
1.4.1. Λεκτική επικοινωνία.....	23
1.4.2. Μη λεκτική επικοινωνία.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

2.1 Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην σχολική τάξη.....	30
2.2. Η Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.....	39
2.2.1. Γενικά για την λεκτική επικοινωνία.....	39
2.3. Οι προϋποθέσεις της Λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.....	42
2.4. Οι μορφές της Λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.....	44
2.4.1. Ο Μονόλογος.....	44
2.4.2. Τα λεκτικά παρωθητικά ερεθίσματα.....	46
2.4.3 Ο Διάλογος.....	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ.

3.1. Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή.....	55
3.2. Μη Λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.....	57
3.3. Μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς.....	60
3.3.1. Γενική εμφάνιση.....	60
3.3.2. Εκφράσεις προσώπου.....	64
3.3.3. Οπτική επαφή.....	68
3.3.4. Κινήσεις χεριών (χειρονομίες).....	72
3.3.5. Κινήσεις και στάση του σώματος.....	73
3.3.6. Συμπεριφορά το χώρο.....	76
3.3.7. Σωματική επαφή.....	80
3.3.8. Παραγλωσσικά φαινόμενα.....	83

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Προβληματική της έρευνας.....	87
4.2 Πρωτοτυπία- Αναγκαιότητα- Επικαιρότητα.....	88
4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	89
4.4 Διερευνητικά ερωτήματα	90
4.5 Το εργαλείο της έρευνας.....	90.
4.5.1 Το περιεχόμενο και η μορφή του ερωτηματολογίου.....	91
4.6 Η εφαρμογή του ερωτηματολογίου.....	92
4.7 Το Δείγμα της έρευνας.....	92

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Όνομα	Σελίδα
Πίνακας 1	Κατανομή υποκειμένων κατά φύλο	92
Πίνακας 2	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης	93
Πίνακας 3 Α	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα	95
Πίνακας 3 Β	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας	96
Πίνακας 4	Κατανομή υποκειμένων με βάση τη διάθεση του εκπαιδευτικού κατά την είσοδό του στη σχολική τάξη.	98
Πίνακας 5	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη στάση του εκπαιδευτικού κατά την εκπόνηση μαθητικών εργασιών από μέρους των μαθητών.	99
Πίνακας 6	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	100
Πίνακας 7	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη μορφή της λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μιας λανθασμένης απάντησης από μέρους των μαθητών.	102
Πίνακας 8	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη μορφή της μη λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σε λανθασμένη απάντηση των μαθητών.	103
Πίνακας 9	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον τόνο της φωνής του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	105
Πίνακας 10	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το σχολικό κλίμα της τάξης	106
Πίνακας 11	Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	107
Πίνακας 12	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	109
Πίνακας 13	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στη σχολική τάξη.	110
Πίνακας 14	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	112
Πίνακας 15	Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών σε μια «αρνητική» λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	113

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

	Όνομα	Σελίδα
Γράφημα 1	Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με το φύλο των υποκειμένων	93
Γράφημα 2	Γράφημα συχνοτήτων, σύμφωνα με τον τόπο γέννησης των υποκειμένων	94
Γράφημα 3Α	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα	96
Γράφημα 3Β	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας	97
Γράφημα 4	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη διάθεση του εκπαιδευτικού κατά την είσοδό του στη σχολική τάξη.	98
Γράφημα 5	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη στάση του εκπαιδευτικού κατά την εκπόνηση μαθητικών εργασιών από μέρους των μαθητών.	100
Γράφημα 6	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	101
Γράφημα 7	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη μορφή της λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μιας λανθασμένης απάντησης από μέρους των μαθητών.	102
Γράφημα 8	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη μορφή της μη λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σε λανθασμένη απάντηση των μαθητών.	104
Γράφημα 9	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τον τόνο της φωνής του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	105
Γράφημα 10	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το σχολικό κλίμα της τάξης.	106
Γράφημα 11	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	108
Γράφημα 12	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	109
Γράφημα 13	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στη σχολική τάξη.	111
Γράφημα 14	Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	112
Γράφημα 15	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις αντιδράσεις των μαθητών σε μια «αρνητική» λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	114

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί ένα βασικό ψυχοπαιδαγωγικό και ψυχοκοινωνιολογικό θέμα. Η σπουδαιότητα και η ανάγκη μελέτης του οφείλονται στο γεγονός, ότι η λεκτική και η λεκτική επικοινωνία συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα και τις στάσεις τους προς το σχολείο, καθώς και με τις επικοινωνιακές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στη σχολική τάξη-ομάδα.

Ο εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντικό να ασκηθεί στην σωστή χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς έτσι ώστε να σταματήσει να συμπεριφέρεται με βάση το «τυχαίο» και το «αυθόρμητο» τα οποία πολλές φορές οδηγούν σε παρερμηνείες και παρεξηγήσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Έτσι λοιπόν, για να είναι ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός, πρέπει να είναι κατάλληλα οπλισμένος με γνωστικές, κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες, τις οποίες έχει δοκιμάσει και έχει γνωρίσει την καταλληλότητά τους.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει τα δυο φαινόμενα της επικοινωνίας, λεκτικής και μη λεκτικής, καθώς και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη αυτών μέσα στην σχολική τάξη. Οι δυσκολίες επικοινωνίας και οι συγκρούσεις μέσα στη σχολική τάξη αποτελούν καθημερινό φαινόμενο, που παρουσιάζεται όμως αναπόφευκτα, από τη στιγμή που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη σημασία και την απήχηση των εκπεμπόμενων μηνυμάτων τους στους αποδέκτες τους (μαθητές).

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας και ιδιαίτερα τον επόπτη καθηγητή μου κ. Ε. Κόνσολα για τα πολυάριθμα ερεθίσματα και τη διαρκή ενθάρρυνση που μου πρόσφερε σε κάθε βήμα αυτής της εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συνεπυπτεύοντες καθηγητές κ. Π. Σταμάτη και κ Α. Κοντάκο διότι υπήρξαν πολύτιμοι και πρόθυμοι συνεργάτες.

Τέλος, αισθάνομαι ιδιαίτερα την ανάγκη να ευχαριστήσω το δάσκαλο και τους μαθητές του, που με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να συμβάλουν στο έργο μας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Χωρίς αμφιβολία η εποχή μας, είναι μια εποχή που τη χαρακτηρίζει η έντονη παρέμβαση των μηχανών καθώς και των μηχανισμών αποξένωσης που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αποστάσεων ανάμεσα στους ανθρώπους. Προκειμένου να εκμηδενιστεί αυτή η απόσταση, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα ευνοήσουν ιδιαίτερα τις επικοινωνιακές σχέσεις. Τα προβλήματα που αναφύονται στην καθημερινή ζωή, στις φιλικές ή διανθρώπινες σχέσεις, στην οικογένεια ή στο σχολείο, έχουν τις περισσότερες φορές ή ίσως πάντοτε ως αφετηρία « διαταραγμένες » επικοινωνιακές σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι από τη μια πλευρά υπάρχει δυσκολία κατανόησης εκατέρωθεν των μηνυμάτων που εκπέμπουν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία και από την άλλη πλευρά υπάρχει διαφωνία ως προς τα περιεχόμενα αλλά και ως προς τα μέλη της επικοινωνίας.

Την σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της επικοινωνίας την συναντάμε εκτός από την καθημερινή συναναστροφή μας με άλλους ανθρώπους και στο χώρο του σχολείου. Οι μορφές και οι συμπεριφορές επικοινωνίας που αναπτύσσονται μέσα σε μια σχολική τάξη παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Η μελέτη της επικοινωνίας αποτελεί σήμερα ένα από τα επίκαιρα επιστημονικά πεδία που προσελκύει το ενδιαφέρον των Επιστημών της Αγωγής, με ειδικότερους κλάδους την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική και την Κοινωνιολογία αφού και οι τρεις αυτές επιστήμες έχουν άμεση σχέση με την Εκπαίδευση. Καθ' ένα από αυτά τα πεδία έχει επιδείξει αξιοπρόσεκτες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις αλλά και ένα ευρύ φάσμα πρακτικών εφαρμογών.

Το σχολείο γενικότερα και πιο συγκεκριμένα η σχολική τάξη , αποτελούν κοινωνικούς σχηματισμούς, όπου τα μέλη μεταξύ τους βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η σχολική τάξη αποτελεί τη βασικότερη ομάδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα στην οποία εκπαιδευτικός και μαθητής συναντώνται, προκειμένου να πραγματώσουν αποτελεσματικά τους ρόλους τους. Όμως τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής αποτελούν μια μονάδα. Ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα καθώς και ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά (ψυχικά, νοητικά, κοινωνικά), με τα οποία δρα και συμπεριφέρεται μέσα στην ομάδα (σχολική τάξη), με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Η δράση όμως του ενός συναντά τη

δράση του άλλου και έτσι δημιουργείται μια παιδαγωγική σχέση, μια σχέση που αποτελεί κεντρικό μοχλό της όλης γνωστικής και παιδευτικής λειτουργίας.

Μια διάσταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελεί η επικοινωνία, η οποία αφορά κυρίως τις μορφές εκείνες της αλληλεπίδρασης που λειτουργούν ως δείκτες της συμπεριφοράς των μετεχόντων και εκφράζονται με σήματα και σύμβολα. «Η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας... Η σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας λειτουργεί ως ένα πολυσυστημικό και συνεχές δίκτυο επικοινωνίας, με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Στο δίκτυο αυτό είναι ορατή η συνεχής ροή μηνυμάτων με τη συνήθη επικοινωνιακή ακολουθία (εκπομπή-μεσολάβηση-λήψη-ερμηνεία-συμπεριφορά) και την ανατροφοδοτική της λειτουργική απαίτηση» (Κοσμόπουλος, Α. Στο: Ματσαγγούρας, Η., 1996, 204).

Ενώ στο παραδοσιακό σχολείο η δομή της επικοινωνίας ήταν σχεδόν σταθερή, σήμερα με τις νέες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης τείνει να είναι πιο ευέλικτη, πιο ελεύθερη και πιο ανοιχτή στις διάφορες μορφές ανταλλαγών των μηνυμάτων. Παρ' όλες όμως τις αλλαγές και τα νέα ρεύματα, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να είναι αυτός που με τη συμπεριφορά του προκαλεί και καθοδηγεί τη συμπεριφορά του μαθητή. Είναι αυτός που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές στην επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Η συμπεριφορά που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην σχολική τάξη επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη μιας υγιούς ή μη, επικοινωνιακής διαδικασίας ανάμεσα σε πομπό(εκπαιδευτικό) και δέκτη(μαθητής). Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που πιθανόν να αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, μπορεί να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τα παιδιά να εκφραστούν, άρα να επικοινωνήσουν, εξωτερικεύοντας σκέψεις, επιθυμίες, ενδιαφέροντα, συναισθήματα και απορίες (Grzelak, 1988- Ρούγγος, 1996 κ.α.).

Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός για να εξασφαλίσει μια αποτελεσματική διδασκαλία, είναι υποχρεωμένος, πέρα από τη φροντίδα για τη δική του συμπεριφορά, να λαμβάνει υπόψη του τις στάσεις, τις συμπεριφορές των μαθητών του, τις παιδαγωγικές συνθήκες (τεχνική υποδομή και οργάνωση χώρου και χρόνου), αλλά και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις νέες κάθε φορά συνθήκες και καταστάσεις που προβάλλονται στην τάξη (ευελιξία διδασκαλίας). Επίσης πρέπει να

είναι σε θέση να οργανώνει, να ρυθμίζει και να παρεμβαίνει, μέσα σε μια ατμόσφαιρα γνωστικής, συγκινησιακής και κοινωνικο -συναισθηματικής ανταλλαγής.

Η επικοινωνία, ανάλογα με τον κώδικα, διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική. Ο πομπός μεταβιβάζει στο δέκτη ή στους δέκτες ένα μήνυμα. Το μήνυμα έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο και απευθύνεται σε συγκεκριμένο πρόσωπο ή πρόσωπα. Ο δέκτης προσλαμβάνει το μήνυμα, είτε αντιδρώντας, είτε σιωπώντας. Μέσα στην τάξη εκπαιδευτικός και μαθητές είναι πομποί και δέκτες πολλών μηνυμάτων. Στο παραδοσιακό σχολείο ο κύριος πομπός ήταν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποτελούσαν τους δέκτες των μηνυμάτων του. Σήμερα, ωστόσο, έχουν διαφοροποιηθεί τα πράγματα. Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να αποτελεί τον βασικότερο «αποστολέα» μηνυμάτων, αφού ουσιαστικά είναι εκείνος που ρυθμίζει τη διαδικασία της διδασκαλίας. Τα μηνύματά του είναι λεκτικά και μη λεκτικά και εκπέμπονται συνειδητά αλλά και ασυνείδητα. Ο λήπτης με τη σειρά του προβαίνει σε μια διαδικασία αποκωδικοποίησής τους, για να στείλει τα δικά του μηνύματα.

Για μια επιτυχημένη επικοινωνία οι μετέχοντες, πρέπει να γνωρίζουν πώς ο καθένας αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τη συμπεριφορά του άλλου. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μια σχέση όπως αυτή του εκπαιδευτικού και του μαθητή, που αφορά σ' ένα τόσο μεγάλο ζήτημα που είναι η μόρφωση και έχει μια αρκετά μεγάλη χρονική διάρκεια, η γνώση της σημασίας και του νοήματος των μηνυμάτων τους είναι σημαντική για την επιτυχία του γενικότερου σκοπού τους.

Γι' αυτό λοιπόν το λόγο η καλλιέργεια ενός ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος στο χώρο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση σε μια σχολική τάξη, κρίνεται αναγκαία προκειμένου να μπορέσουν όλα τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν καλύτερα τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των υπόλοιπων μελών. Αρκετά λάθη που παρατηρούνται, πολλές φορές δημιουργούν ένα διαταραγμένο κλίμα ή καθιστούν προβληματική την παρουσία των ατόμων στη σχολική ζωή, οφείλονται σε μια ελλιπή επικοινωνία. Το άτομο μπορεί να εκφράζει τις απόψεις του, να προβάλλει τα χαρίσματά του, να κάνει γνωστές τις επιθυμίες του, μόνο εφόσον έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει σε μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και αμοιβαίας ενημέρωσης. Στην περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει, ο καθένας ερμηνεύει τον απέναντί του σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και τη δική του ψυχολογική κατάσταση.

Το όλο θέμα της επικοινωνίας μέσα στην τάξη, εκτός από το ότι είναι πολύ σημαντικό, καλύπτει και μεγάλη έκταση και για την ανάλυσή του χρειάζεται ένα πλήθος μελετών που να περιλαμβάνουν όλες τις πτυχές του. Η εργασία που θα ακολουθήσει αποτελεί μια προσπάθεια μελέτης των δυο μορφών επικοινωνίας, λεκτική και μη λεκτική, που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη. Στόχος επίσης είναι μέσα από αυτήν εργασία να προσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην ανάπτυξη των δύο αυτών μορφών συμπεριφοράς μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά κι εάν αυτές οι δυο μορφές επικοινωνίας επηρεάζουν την συμπεριφορά και την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στην ανάπτυξη «υγιών» επικοινωνιακών σχέσεων.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, το οποίο αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο, στηριγμένο σε βιβλιογραφικές αναφορές, επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της επικοινωνίας, ανάλυση των όρων-κλειδιά (επικοινωνία, λεκτική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία κ.λ.π) και επεξεργασία των παραπάνω στις επιμέρους θεματικές.

Στη συνέχεια στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Επίσης στο τρίτο μέρος θα παρουσιαστεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την έρευνα. Στο τρίτο μέρος της εργασίας θα παρατεθούν κάποια συμπεράσματα αλλά και οι πιθανές προτάσεις σχετικές με το θέμα.

Εν κατακλείδι, γνωρίζοντας πως το θέμα της επικοινωνίας μέσα στην τάξη, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, έχουν ιδιαίτερη σημασία και κατέχουν μεγάλη έκταση, είναι αδύνατο στα πλαίσια μιας πτυχιακής εργασίας να εξαντληθεί. Η εργασία που θα ακολουθήσει επιχειρεί μια διείσδυση στον ελάχιστο ερευνούμενο ως τώρα χώρο της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ - ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

Η επικοινωνία, ως φαινόμενο, έχει απασχολήσει και απασχολεί όλες τις επιστήμες τόσο τις θετικές όσο και τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές. Με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και την πραγματικότητα των διεθνών αλληλεξαρτήσεων, η έρευνα για την επικοινωνία εστιάστηκε σε πολλούς τομείς, τους κυριότερους των οποίων αποτελούν η Τεχνολογία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, οι Διεθνείς Σχέσεις, η Επιστημολογία, η Τέχνη, η Διαφήμιση και οι Βιομηχανικές Σχέσεις (Cherry, C., 1990, 2024). Έχει γίνει δηλαδή αντικείμενο διεπιστημονικών προσεγγίσεων, αφού λαμβάνει χώρα παντού, όπου υπάρχουν άνθρωποι.

Η σημασιολογική ιστορία του όρου επικοινωνία υπήρξε μακρά και με μεγάλους σταθμούς. Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος εμφανίζεται ήδη στους αρχαίους χρόνους, κάτι που γίνεται φανερό μέσα από τα έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Αλλά και στο Μεσαίωνα συναντάται ο όρος επικοινωνία, όπως μας πληροφορούν λεξικά των Ε. Κριαρά και Δ. Δημητράκου. Στην αγγλική γλώσσα ο όρος εμφανίζεται τον 15^ο αι. και σημαίνει την πράξη του «μοιράζειν» και «μοιράζεσθαι», ενώ στα τέλη του αιώνα γίνεται επίσης «το αντικείμενο που μοιράζομαι». Τον 17^ο αι. σημαίνει το μέσο με το οποίο κοινοποιώ κάτι και τον 18^ο αι., με την ανάπτυξη των μέσων μεταφοράς, σημαίνει τους δρόμους, τα κανάλια και τους σιδηροδρόμους, για να έρθει στις αρχές ους 20ου αι. να σημαίνει τη βιομηχανία του τύπου, του κινηματογράφου και της ραδιοτηλεόρασης. Ο Δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος και η ανάπτυξη της βιομηχανίας που ακολούθησε, οδήγησαν στη γέννηση της «Κυβερνητικής» και της «θεωρίας των συστημάτων» αλλά και της «μαθηματικής θεωρίας της επικοινωνίας».

Η σχολή του PALO ALTO ήταν αυτή που συνέβαλε αποτελεσματικά στη μελέτη της επικοινωνίας, προσεγγίζοντάς την μέσα από τη μελέτη των συστημάτων. Τους εκπροσώπους της σχολής αυτής αποτελούν οι G. Bateson, R. Birdwhistell, E. Hall, E. Goffman, A. Scheflen, D. Jackson, P. Watzlawick, S. Sigman. Πρόκειται

ουσιαστικά για επιστήμονες Κοινωνιολόγους, Ψυχολόγους, Γλωσσολόγους, Ψυχίατρους, Ανθρωπολόγους, οι οποίοι αποτελούν τα μέλη του λεγόμενου «Αόρατου Κολεγίου» (Winkin, Y., 1993, 18). Όλοι αυτοί αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως μια «μόνιμη και αναπόφευκτη διαδικασία που ενσωματώνει διάφορους τρόπους συμπεριφοράς, όπως την ομιλία, το βλέμμα, τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τον τόνο της φωνής. Το μήνυμα επομένως δεν μπορεί να απομονωθεί από το σύνολο των μη προφορικών και μη γλωσσικών στοιχείων που το περιβάλλουν και από τα οποία αντλεί τη σημασία του» (Σακαλάκη, Μ., 1994, 53). Συγκεκριμένα, ο R. Birdwhistell ορίζει την επικοινωνία ως τη δυναμική δομή που αποτελεί το υπόβαθρο της τάξης και της δημιουργικότητας μέσα στα πλαίσια της λεγόμενης Κοινωνικής Διάδρασης (ό.π, 146).

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

Ο Κ. Μπακιρτζής στο έργο του «Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία», παρουσιάζει τις βασικές θέσεις και τον επιστημονικό στοχασμό των Κ. Lewin, J. Moreno και C. Rogers, οι οποίοι παρακολουθούν, ερευνούν και παρουσιάζουν το φαινόμενο της επικοινωνίας, όπως αυτό πραγματοποιείται μέσα στην ομάδα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «ο άνθρωπος, παιδί και ενήλικας, λειτουργεί κυρίως μέσα σε ομάδες κάθε τύπου, και η μελέτη της δυναμικής αλληλεπίδρασης μέσα σ' αυτές, αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα διευκόλυνσης της επικοινωνίας και γενικότερα ανάπτυξης των ανθρωπίνων σχέσεων σε όλα τα επίπεδα» (1996, 9-10). Οι τρεις αυτοί μεγάλοι ερευνητές του 20ου αι. συνέβαλαν με το έργο τους, στην ανάπτυξη της επιστήμης της επικοινωνίας και ειδικότερα στον

προβληματισμό και στην αναζήτηση εκείνων των διαστάσεων, που αφορούν στις σχέσεις επικοινωνίας των ανθρώπινων ομάδων.

Η Κοινωνική Ψυχολογία συνιστά έναν από τους βασικότερους κλάδους της Ψυχολογίας και η Επικοινωνία αποτελεί ένα από τα κεντρικά θέματά της (Παπαδόπουλος, Ν. , 1990, 35 και Γεώργας Δ., 1990, 272). Πολλοί ερευνητές από το χώρο της Κοινωνιολογίας, έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν το φαινόμενο-διαδικασία της επικοινωνίας. Οι πιο αντιπροσωπευτικές από τις κοινωνιολογικές θεωρίες είναι: α) η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του G. Mead, β) η θεωρία του κανονιστικού μοντέλου συμπεριφοράς του T. Parsons, γ) η θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής του «δούναι-λαβείν» του G. Homans και δ) το μοντέλο αλληλεπίδρασης του M. Hoffman. Σε όλες αυτές τις θεωρίες, τονίζεται η σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Για την E. Κούρτη, το ίδιο το κοινωνικό σύστημα είναι επίτευγμα της επικοινωνίας, μέσω της οποίας οι άνθρωποι ασκούν κάποιον έλεγχο, στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (1995, 10).

Ο Ν. Παπαδόπουλος, στο έργο του «Ψυχολογία», προσπαθώντας να δώσει τον ορισμό και το αντικείμενο της Σύγχρονης Ψυχολογίας, τονίζει: «Το αντικείμενο της Ψυχολογίας είναι οπωσδήποτε σύνθετο και αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα και την ποικιλία της ανθρώπινης συμπεριφοράς ... Η Σύγχρονη Ψυχολογία ορίζεται ως πολύπλευρη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αναζήτηση των αιτίων της ... το έργο της συνίσταται στο να συγκεντρώνει, να περιγράφει και ακόμα να συγκρίνει δεδομένα από τις εκδηλώσεις του ανθρώπου με σκοπό την εκτίμηση-ερμηνεία και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς» (1990, 31-32). Η δυνατότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, δίνει το μέτρο της ψυχικής του υγείας (Κογκούλης, Ι., 1994, 21). Στη παραπάνω φράση αυτή γίνεται φανερό πόσο άμεσα συνδεδεμένες είναι η Ψυχολογία και η Ανθρώπινη Επικοινωνία. Τα τελευταία χρόνια, η επιστήμη της Ψυχολογίας, έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας από τη στιγμή που «αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως αναπόσπαστο τμήμα ενός συστήματος αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με άλλα άτομα» (Κούρτη, E., 1995, 91). Στο χώρο της Ψυχολογίας και της Ψυχιατρικής η ανθρώπινη επικοινωνία έχει γίνει πολύ συχνά αντικείμενο μελέτης και οι επιστήμες αυτές έχουν προσφέρει πάρα πολλά στη θεραπεία προβληματικών καταστάσεων (Χαρίτου, Ν., 1990, 2026 και Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, E., 1995, 200-232).

1.2 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η ζωή είναι στη βάση της θέμα επικοινωνίας. Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους και θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ανθρώπινη κοινωνία στηρίζεται σε μια αποτελεσματική και λειτουργική επικοινωνία. «Κάθε κοινωνική διαδικασία προϋποθέτει μια διαδικασία επικοινωνίας» γράφει ο M.Quain (1975,1) και ο G.H. Mead επισημαίνει ότι «ο άνθρωπος δεν μπορεί να μην επικοινωνεί» (Γκότοβος, Θ., 1990,59).

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

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

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

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω:

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

Σύμφωνα με τον R. Spitz «ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται κάθε συνειδητή ή μη, κατευθυνόμενη ή μη έκφραση συμπεριφοράς ενός ατόμου, μέσω της οποίας

ασκείται σκόπιμα ή μη επιρροή στην αντίληψη, το συναίσθημα και τη σκέψη του άλλου» (Τσιπλητάρης, Α., 1996,23).

Ο Η. Lasswell προσπαθώντας να απλοποιήσει την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επικοινωνίας, γράφει χαρακτηριστικά: «...ένας τρόπος ιδιαίτερα εξυπηρετικός, για να περιγράψουμε μία πράξη επικοινωνίας είναι να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: ποιος / λέει τι / από ποιο μέσο / σε ποιόν / με τι αποτέλεσμα» (1989,65).

Με βάση το τέχνασμα αυτό, γνωστό και ως «τέχνασμα της ερώτησης», επιχειρήθηκε ένα πλήθος ορισμών της επικοινωνίας. Έτσι, η επικοινωνία ορίζεται ως μια διαδικασία, κατά την οποία ένας πομπός κατευθύνει ένα μήνυμα μέσω συμβόλων, σε ένα δέκτη κι έχει κάποιο αποτέλεσμα.

Ο πομπός στην ανθρώπινη επικοινωνία είναι, κατά κανόνα, πρόσωπο, το οποίο επιλέγει, συνοψίζει και μορφοποιεί τις πληροφορίες σ' ένα μήνυμα, που το μεταδίδει με τη βοήθεια ενός μέσου στο δέκτη (Κανάκης, Ι., 1989,15).

Το μήνυμα που ο πομπός στέλνει στο δέκτη, μπορεί να είναι πληροφορίες, ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα κ.ά. Για να κατανοήσει ο δέκτης το μήνυμα και να λάβει μέρος ενεργά στην επικοινωνία, οφείλει να γνωρίζει το σύστημα με το οποίο κωδικοποιείται και κυρίως να είναι σε θέση να ερμηνεύει και να κατανοεί τον χρησιμοποιούμενο για το σκοπό αυτό κώδικα.

Ο κώδικας, σύμφωνα με τον Γ. Μπαμπινιώτη, είναι «ένα κλειστό, πεπερασμένο σύστημα συστατικών στοιχείων με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών» (1980,27-28). Ως κώδικας χρησιμοποιείται η γλώσσα, τα σήματα, οι εικόνες, η ζωγραφική, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, κ.λπ.

Ο δέκτης είναι το πρόσωπο που λαμβάνει και αποκωδικοποιεί το μήνυμα. Στην ικανότητα αποκωδικοποίησης του δέκτη βασίζεται η ορθή επικοινωνία (Λεοντίου, Μ., 1978,22).

Όταν ο πομπός εκπέμπει ένα μήνυμα, αναμένει την επίδραση του μηνύματος πάνω στο δέκτη, καθώς επίσης και την σχετική του αντίδραση. Αυτή η εναλλαγή των ρόλων μεταξύ πομπού –δέκτη και η ανταλλαγή των μηνυμάτων έχει ως αποτέλεσμα ο ένας να επιδρά στον άλλο και να δημιουργείται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης και το φαινόμενο της ανατροφοδότησης.

Συχνά οι όροι επικοινωνία και αλληλεπίδραση χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ωστόσο διαφέρουν ως προς τη σημασία τους. «Η αλληλεπίδραση παραπέμπει σε δράση, που πραγματοποιείται μεταξύ δύο προσώπων είτε συνεργατικά

είτε αντιθετικά. Αντίθετα, η επικοινωνία παραπέμπει σε κοινή συμμετοχή, σε κάτι που πρέπει να δημιουργηθεί» (Καλατζή-Αζίζι, Α., 1990,2026). Επίσης, σύμφωνα με τον Α. Τσιπλητάρη (1996,29), όταν η επικοινωνία που διεξάγεται μεταξύ δύο ατόμων είναι αμοιβαία και αμφίπλευρη, τότε αυτή ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση με τη διαφορά, ότι η μεν πρώτη στοχεύει απλά στην πληροφόρηση, ή δε δεύτερη, μέσω της πληροφόρησης στοχεύει και στην άσκηση επιρροής.

Ο μηχανισμός της ανάδρασης ή ανατροφοδότησης (feed-back) πληροφορεί και ενημερώνει κάθε φορέα της επικοινωνίας για τη συμπεριφορά των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ρυθμίζουν τα μηνύματα, τις ερωτήσεις και τις αντιδράσεις τους, λαμβάνοντας υπόψη ο ένας τα μηνύματα, τις σκέψεις και τις απαιτήσεις του άλλου. Έτσι η αξία της ανατροφοδότησης στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι πάντοτε επιθυμητή γιατί βοηθάει τον πομπό να αποφασίσει για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας του και για τους τρόπους βελτίωσης της.

Ένας καθοριστικός παράγοντας που συντέλεσε στην θεαματική ανάπτυξη της διερεύνησης του φαινομένου της επικοινωνίας, είναι το πλήθος των ερευνών που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου. Οι έρευνες αυτές ήταν προπαγανδιστικές και είχαν ως στόχο να επηρεάσουν την κοινή γνώμη. Με τη λήξη όμως του πολέμου και με την ανάπτυξη της βιομηχανίας, οι έρευνες οδηγήθηκαν σε διαφορετικές κατευθύνσεις, με απόρροια τη γέννηση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους θεωριών επικοινωνίας (Κυβερνητική, Μαθηματική θεωρία επικοινωνίας, Θεωρία των συστημάτων κ.α.) (Σακαλάκη, Μ., 1994,15-18). Η παρουσία των ποικίλων θεωριών, σύμφωνα με τον St. Littlejohn (1989,4), δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αδυναμία, αλλά ως αντανάκλαση της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας αυτής καθ' αυτής, η οποία επιβάλλει μια πολυθεωρητική και διεπιστημονική προσέγγιση.

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

1.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η συμπεριφορά του ατόμου, οι αντιδράσεις και ο έλεγχος του περιβάλλοντός του, υποκινούνται και καθορίζονται από τον εγκέφαλό του, ο οποίος αποτελεί τη βάση όλων των ψυχικών φαινομένων και είναι το σημαντικότερο όργανο του νευρικού συστήματος. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου και έχουν διατυπώσει αρκετές απόψεις για τη σχέση του εγκεφάλου με τη ψυχοσωματική κατάσταση του ατόμου.

Ο άνθρωπος, όπως ήδη έχει αναφερθεί, επικοινωνεί λεκτικά και μη λεκτικά. Κατά τη διαδικασία αυτή της επικοινωνίας λαμβάνουν χώρα οι λειτουργίες των αισθήσεων, η αντίληψη, η μνήμη, η συνείδηση, η μάθηση, η νόηση. Συγκεκριμένα τμήματα του εγκεφάλου φέρουν την ευθύνη για τις λειτουργίες αυτές κι αυτό έχει αποδειχθεί ύστερα από εκτεταμένες έρευνες φυσιολόγων και ψυχολόγων. Ο εγκέφαλος χωρίζεται στο δεξί και το αριστερό ημισφαίριο που σε σχέση με την «ευθύνη» του στη διαδικασία της επικοινωνίας, αποκαλείται το μεν πρώτο «βουβό» ενώ το δεύτερο «κυρίαρχο» (εγκεφαλική ασυμμετρία). Ο P. Watzlawick μιλά για «ιδιαίτερη δεκτικότητα του κάθε ημισφαιρίου στην επικοινωνία» (1986, 50).

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

Η συνολική συμπεριφορά του ατόμου είναι ένας συνδυασμός των επιμέρους συνειδητά ή υποσυνείδητα εκφραζόμενων συμπεριφορών, από τη στιγμή που «ο

εγκέφαλος οργανώνεται σε πολλά ανεξάρτητα υποσυστήματα που λειτουργούν παράλληλα, με ανεξάρτητη αντίληψη, μνήμη και δράση, το καθένα, και τα οποία εκφράζονται με πρόσθετη εξωλεκτική συμπεριφορά επιπλέον της λεκτικής επικοινωνίας» (ό.π. 147). Όσο για τη σχέση της νόησης και του εγκεφάλου η ίδια ερευνήτρια παρατηρεί ότι η νόηση αναδύεται από τη λειτουργία του εγκεφάλου, αποτελεί διεργασία ή δραστηριότητα και εκφράζεται μέσω της συμπεριφοράς (λεκτικής, κινητικής), ενώ ο εγκέφαλος αποτελεί το υλικό υπόβαθρο, όπου αυτή η διεργασία επιτελείται (ο.π., 157).

Ο Μ. Πουρκός, σχολιάζοντας τις έρευνες που αφορούν στην ασυμμετρική λειτουργία του εγκεφάλου, δίνει μια αναλυτική περιγραφή των λειτουργιών του αριστερού και δεξιού ημισφαιρίου (1997, 244-245), τονίζοντας με ιδιαίτερη έμφαση πως «ο εγκέφαλος λειτουργεί σαν μια ολότητα, με την έννοια ότι τα συστήματα και υποσυστήματά του βρίσκονται σε πολύπλοκες δυναμικές λειτουργικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με το πλαίσιο και τα διάφορα συστήματα του περιβάλλοντος, έχοντας σαν συνολικό αποτέλεσμα αυτό που λέμε συμπεριφορά, επικοινωνιακές πράξεις, πράξεις νοήματος, κατανόηση, συγκινήσεις, γνώση κ.λπ.» (ό.π., 261).

Πολλοί ψυχοκοινωνιολόγοι υποστηρίζουν πως το αντιληπτικό πλαίσιο του ατόμου είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Η αντίληψη δηλαδή των ψυχολογικών και κοινωνικών σχέσεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, Η., 1989, 1696).

Όταν το άτομο συναναστρέφεται κοινωνικά με ένα πλήθος άλλων ατόμων, προσλαμβάνει έναν αριθμό αισθητηριακών ερεθισμάτων. Τέτοιου είδους ερεθίσματα μπορεί να είναι ήχοι, εικόνες, μυρωδιές, γεύσεις ή αγγίγματα. Επειδή ένας τόσο μεγάλος αριθμός ερεθισμάτων θα ήταν να δυνατό να προκαλέσει σύγχυση στο άτομο, έχει αναπτυχθεί σ' αυτό ένα είδος φίλτρου που βοηθά ώστε κάποια από τα ερεθίσματα να γίνονται συνειδητά αντιληπτά, ενώ κάποια άλλα να αποθηκεύονται στο χώρο του υποσυνειδήτου. Από όλα τα κοινωνικά ερεθίσματα που μας μεταδίδονται, μπορεί κάποια λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα να είναι για μας σημαντικά και κάποια άλλα ασήμαντα (Hargie, Ο., 1995, 56). Οι πληροφορίες που η αντίληψη μεταβιβάζει μπορεί να αφορούν αντικείμενα, γεγονότα, αλλά και

άλλους ανθρώπους. Στην τελευταία περίπτωση αναφέρεται και ο M. Cook, ο οποίος μιλά για τον κρίσιμο ρόλο της αντίληψης προσώπων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τονίζοντας ότι ο τρόπος που ο ένας βλέπει τον άλλο, καθορίζει και τον τρόπο συμπεριφοράς του, με αποτέλεσμα η μελέτη της «αντίληψης προσώπων» να αποτελεί ένα από τα κλειδιά της κατανόησης της κοινωνικής συμπεριφοράς (ό.π., 57).

Κάθε άνθρωπος αποτελεί μια μοναδική και ξεχωριστή προσωπικότητα. Το γεγονός αυτό συντελεί στο να αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον κόσμο γύρω του αλλά και να συγκροτεί ένα ενιαίο αντιληπτικό μήνυμα, συνδυάζοντας λεκτικά και μη λεκτικά σήματα σε κάθε κοινωνική συναναστροφή. Υπάρχουν τρεις τύποι αντίληψης: α) η αντίληψη των αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων, β) η αντίληψη των δικών μας αντιδράσεων και γ) η μετα-αντίληψη, δηλαδή η αντίληψη της ίδιας της διαδικασίας αντίληψης (ό.π., 62). Ο Α. Κοσμόπουλος τονίζει ιδιαίτερα το σχεσιακό χαρακτήρα της αντίληψης, αφού την βλέπει ως μια κίνηση και ανταλλαγή με το περιβάλλον, αλλά και προϋπόθεση για τη διάσωση της σχέσης και της ενότητας (1990, 470).

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

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

κατηγορίες μηνυμάτων σχετικά με το έκδηλο επίπεδο και δεκαέξι τέτοιες κατηγορίες σχετικά με το άδηλο επίπεδο της επικοινωνιακής πράξης. Συγκεκριμένα, το σύστημα ταξινόμησης μηνυμάτων στο έκδηλο επίπεδο περιλαμβάνει τις: επιθετικότητα, ασυμφωνία, αποφυγή, συμβουλή, ανταλλαγή, παράκληση, υποστήριξη, συμφωνία και παραχώρηση. Ενώ το σύστημα ταξινόμησης μηνυμάτων στο άδηλο επίπεδο περιλαμβάνει τις: απόρριψη, εναντίωση, διαφυγή, απόσυρση, έλεγχος, αντίσταση, αδιαφορία, εγκατάλειψη, μύηση, προσφορά, αβεβαιότητα, υποταγή, συλλογικότητα, συνεργασία, υπηρέτηση, συγχώνευση. Ανάλογα με το πλαίσιο και την κατάσταση που κάθε φορά βρίσκονται οι επικοινωνούντες, κινούνται και εκφράζονται με βάση αυτές τις κατηγορίες (ό.π., 81-84).

Πολλούς ερευνητές έχει απασχολήσει η σκοπιμότητα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και η συνειδητοποίηση ή όχι των αντιδράσεων των μετεχόντων. Πολλοί απ' αυτούς συμφωνούν ότι συναντώνται διάφορα επίπεδα συνειδητότητας και σκοπιμότητας στην επικοινωνία, που κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της εναλλάσσονται. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι το άτομο έχει επίγνωση των επιμέρους στόχων του σε όλη την έκτασή τους. Συνήθως όμως και κάτω από ομαλές συνθήκες, οι συμμετέχοντες έχουν σε ένα βαθμό επίγνωση τόσο της συμπεριφοράς τους, όσο και των άλλων αλλά και του είδους της αντίδρασης που πρέπει να υιοθετήσουν ανάλογα με την περίπτωση (Snyder, M. / Ickes, W., 1985, 917).

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

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

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

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

Επομένως, κατά τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την αντίληψη των πληροφοριών ακολουθεί η επεξεργασία και η άμεση αντίδραση, με τέτοιο τρόπο ώστε να μην συνειδητοποιούνται οι συντελούμενες διεργασίες. Ιδιαίτερα σε

ότι αφορά την αντίληψη της δικής μας συμπεριφοράς, αυτή υφίσταται στις περισσότερες περιπτώσεις, αφού συνήθως ακούμε ό,τι λέμε ή έχουμε συνείδηση κάποιων μη λεκτικών αντιδράσεων μας. Όμως η υπερβολική επίγνωση της συμπεριφοράς μας μπορεί να καταστεί εξίσου καταστροφική όσο και η μη ύπαρξη επίγνωσης. Τον κίνδυνο αυτό τονίζουν οι O. Hargie και P. Marshall, ενώ επισημαίνουν τη σημασία της ευαισθησίας των μετεχόντων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μιας ευαισθησίας που αφορά τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική συμπεριφορά (ό.π., 62).

Ο G. Bateson, με τρόπο σχεδόν απόλυτο, επιμένει στον ασυνείδητο χαρακτήρα κάθε σχεδόν επικοινωνίας και σημειώνει πως το ότι δεν δίνουμε σημασία στα μηνύματα που στέλνουμε, δε σημαίνει πως αυτά δε μετέχουν και στη μορφή και εξέλιξη της σχέσης (Winkin, Y., 1993, 118). Αλλά και οι P. Watzlawick και P. Weakland στο έργο τους με τίτλο «The Interactional View» γράφουν χαρακτηριστικά: « Όπως ακριβώς είναι δυνατό να μιλά κάποιος μια γλώσσα σωστά και με ευχέρεια και να μην έχει την παραμικρή ιδέα για τη γραμματική της, έτσι όλοι μας τηρούμε μονίμως τους κανόνες της επικοινωνίας, αλλά οι ίδιοι οι κανόνες, η «γραμματική» της επικοινωνίας, είναι κάτι το οποίο δεν συνειδητοποιούμε» (ό.π., 21).

1.4. ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΚΩΔΙΚΑ (ΛΕΚΤΙΚΗ - ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ).

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

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

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

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

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

1.4.1 ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

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

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

εξουσίας. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση ο λόγος απευθύνεται, με έναν τρόπο κυρίως ασυνείδητο σε ένα κοινό, το οποίο θα τον αξιολογήσει και ανάλογα θα τον αποδεχθεί ή θα τον απορρίψει (1982, 54-95).

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

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

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

Όλο το νόημα της σημασίας της λεκτικής επικοινωνίας φαίνεται μέσα στη φράση του Α. Κοσμόπουλου: «Η λεκτική επικοινωνία αποτελεί προνόμιο του ανθρώπου· στηρίζεται στην αποκτημένη κοινωνικότητά του, την οποία και εκφράζει»

(1990, 304). Ο ίδιος, ύστερα από μια περιεκτική παρουσίαση της λεκτικής και μη λεκτικής (άφωνης) επικοινωνίας στο βιβλίο του «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου» καταλήγει: «Φαίνεται πως η λεκτική επικοινωνία πλεονεκτεί γιατί διαθέτει ένα κώδικα πιο συγκεκριμένο. Αλλά και η μη λεκτική επικοινωνία, την έλλειψη ακριβώς αυτού του συγκεκριμένου, που πολλοί θεωρούν μειονέκτημά της, μεταβάλλει σε πλεονέκτημα. Χάρη στην ιδιόμορφη δυναμική του κώδικά της τα μηνύματά της καλύπτουν μεγαλύτερο φάσμα και η εμμεσότητά της προκαλεί συγκινησιακές καταστάσεις λιγότερο αιχμηρές» (ό. π, 308).

1.4.2. ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

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

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

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

Ο Μ. L. Knapp (1990, 54) ονομάζει μη λεκτική επικοινωνία, την επικοινωνία που πραγματοποιείται με οποιοδήποτε άλλο τρόπο εκτός από τη χρήση του λόγου.

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

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

Η έρευνα για τη μη λεκτική επικοινωνία έχει απασχολήσει αρκετές επιστήμες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Παιδαγωγική, η Ανθρωπολογία και η Γλωσσολογία. Και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς, αφού ασκεί μεγαλύτερη και αποτελεσματικότερη επίδραση σε σχέση με τη λεκτική και μάλιστα υποστηρίζεται πως συντελεί όχι μόνο στην εκδήλωση των συναισθημάτων και των διαθέσεων αλλά και στην καλύτερη πρόσληψη και επεξεργασία της πληροφορίας (Boucher, J., 1979, 160).

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

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

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

τη σπουδαιότητά τους, αφού όπως ο λεκτικός τρόπος μεταφέρει κυρίως σαφείς, ηθελημένες πληροφορίες, έτσι και οι άλλοι τρόποι επιτελούν λειτουργίες το ίδιο απαραίτητες για τη σωστή επικοινωνία (ό.π., 66).

Όλες οι συμπεριφορές είναι (δυνάμει) επικοινωνιακές και όλες κωδικοποιούνται και δομούνται από την παράδοση. Αυτό υποστηρίζει ο A. Scheflen και ξεφεύγοντας από την απλή διάκριση της συμπεριφοράς σε λεκτική και μη λεκτική, υιοθετεί το ακόλουθο σχήμα:

1. φωνητική συμπεριφορά
 - α) γλωσσική
 - β) παραγλωσσική
2. κινησιακή συμπεριφορά
 - α) κινήσεις του σώματος και έκφραση προσώπου
 - β) στοιχεία του νευροφυσικού συστήματος (αλλαγή χρώματος στο δέρμα, διαστολή κόρης του ματιού)
 - γ) στάση του σώματος
 - δ) ήχοι του σώματος
3. απτική συμπεριφορά
4. εδαφική ή γετνιαστική συμπεριφορά
5. άλλες επικοινωνιακές συμπεριφορές (εκπομπή οσμών)
6. η συμπεριφορά της ένδυσης και του καλλωπισμού κ.λπ. (ό.π., 131).

Ο M. L. Knapp διακρίνει κι εκείνος με τη σειρά του την μη λεκτική συμπεριφορά σε σχέση με την επικοινωνία σε επτά κατηγορίες:

1. κινηματική (κινήσεις χεριών, κεφαλιού, ποδιών, αλλαγές στη στάση του σώματος, χειρονομίες, κατεύθυνση του βλέμματος, εκφράσεις προσώπου),
2. παραγλώσσα (φωνισμοί χωρίς περιεχόμενο, οξύτητα φωνής, ένταση, τραυλισμός, παύσεις),
3. σωματική επαφή (άγγιγμα),
4. γετνιαστική (κανόνες εδαφικότητας, διαπροσωπική απόσταση στο χώρο),
5. εξωτερικά χαρακτηριστικά (χρώμα δέρματος, σωματική διάπλαση, μυρωδιά σώματος, ελκυστικότητα),
6. αξεσουάρ, καλλωπισμός (αρώματα, ρούχα, κοσμήματα, περούκες) και

7. περιβαλλοντικοί παράγοντες (επίδραση φυσικού περιβάλλοντος π.χ. αίθουσα σχολείου, γραφείο).

Με την κατηγοριοποίηση αυτή επισημαίνει ότι για να είναι η επικοινωνία αποτελεσματική, η μη λεκτική συμπεριφορά πρέπει να εξαρτάται από όλους αυτούς τους παράγοντες (ό. π, 78-79).

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

2.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Η σύγχρονη Παιδαγωγική, με βάση τα ευρήματα της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας, εξετάζει τη σχολική τάξη στα πλαίσια των μικρών ομάδων, καθώς παρουσιάζονται σ' αυτήν οι ίδιες ιδιότητες και φαινόμενα, που παρατηρούνται σε κάθε μικρή ομάδα, όπως είναι: σκοποί, προδιαγραμμένοι ρόλοι, αξίες, κανόνες, νόμοι, συνοχή, εξελικτική δυναμική, διαπροσωπικές σχέσεις, μεταβιβάσεις και προβολές εικόνων και συναισθημάτων, συλλογικά σύνδρομα (εχθρότητα, επιθετικότητα, απάθεια, κ.ά.) (Καψάλης, Α., 1981,363).

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

- α) Η σχολική τάξη δημιουργείται για να προκαλέσει αλλαγές στα ίδια τα μέλη της ομάδας, και όχι για να δημιουργήσει κάτι που ένα άτομο μόνο του δεν μπορεί να καταφέρει. (Η διαφοροποίηση αυτή, που επισημαίνεται από τον Filloux, δηλώνει και την ευαισθησία του παιδαγωγικού έργου).
- β) Από το θεσμό του σχολείου έχει από πριν επιβληθεί η κυριαρχία του δασκάλου και μάλιστα στο πλαίσιο της σχέσης μ' ένα τρίτο όρο, τη γνώση.
- γ) Η ομάδα-τάξη από τη γέννησή της ήδη περιλαμβάνει άνισα και ασύμμετρα status, που ορίζουν τον παιδαγωγικό χώρο, δηλαδή: τη «θέση» του δασκάλου να διδάσκει και τη «θέση» των μαθητών να διδάσκονται.
- δ) Η δυνατότητα παρεμβολής της επιθυμίας του παιδαγωγού-ηγέτη πάνω στο κλίμα της ομάδας-τάξης είναι αυξημένη.
- ε) Η μικρή ηλικία των μελών της ομάδας-τάξης αποτελεί ιδιαίτερο και πολυσήμαντο δυναμικό φαινόμενο.

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

Σύμφωνα με τον Α. Κοσμόπουλο, η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας. Μέσα στη σχολική τάξη-ομάδα, ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ταυτόχρονα πομποί και

δέκτες μηνυμάτων, ενώ παράλληλα βρίσκονται αδιάκοπα σε συνειδητή ή όχι επαφή με τον εαυτό τους και τα πολυπληθή περιβάλλοντα με τα οποία αλληλεπιδρούν και από τα οποία επηρεάζονται (1985,204).

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

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

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

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

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

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

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

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

ανεπηρέαστο κανένα μήνυμα. Συγκεκριμένα ο Α. Κοσμόπουλος παρατηρεί ότι (1985,359):

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

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

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

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

Επίσης η ημικυκλική διάταξη παρέχει στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές τη δυνατότητα της οπτικής επαφής. Κοινωνικοί ψυχολόγοι επισημάνουν ότι τα μάτια παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία των ανθρώπων (Βρεττός 1994, 25). Γι' αυτό δεν πρέπει να μας ξενίζει το γεγονός ότι η πλειονότητα των μικρών μαθητών (83%) δηλώνουν ότι δε προτιμούν την κατά σειρά διάταξη των θρανίων, που τους αναγκάζει, εντελώς αφυολόγητα και αντιπαιδαγωγικά, να βλέπουν την πλάτη των συμμαθητών τους, αλλά προτιμούν την ημικυκλική διάταξη, που τους παρέχει τη δυνατότητα της κατά πρόσωπο επικοινωνίας (Παναγιωτοπούλου 1983, 28 Lambert 1995, 199). Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά τη σχολική αίθουσα, αξίζει να αναφέρουμε πως η αισθητική που επικρατεί μέσα σε αυτή όπως επίσης ο φωτισμός και η ακουστική επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, τη ψυχολογία των μαθητών και τη μάθηση καθώς και την ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Εκτός από την διάταξη του χώρου, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνιακή σχέση των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι τύποι επικοινωνιακής συμπεριφοράς που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τον Π. Σταμάτη, ο

εκπαιδευτικός εμφανίζει μια σειρά επικοινωνιακών χαρακτηριστικών τα οποία μπορούν να ενταχθούν σε τρεις επικοινωνιακούς τύπους. Αυτοί είναι ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός και ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός.

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

Σε κάθε τάξη-ομάδα όμως υπάρχουν και κάποιοι κανόνες που καθορίζουν τη θέληση κάθε μαθητή για συμμετοχή στην επικοινωνία, το είδος του λόγου που επιτρέπεται μέσα σ' αυτήν, τους κανόνες που επιτρέπουν ή όχι τον μηχανισμό ανάδρασης (feed-back). Γενικότερα οι κανόνες αυτοί καθορίζουν το είδος και το πεδίο της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Η έκφραση της γνώμης των μελών πάνω στους κανόνες είναι σε θέση να αποτρέψει τις συγκρούσεις ανάμεσα στους κανόνες της ομάδας και στους κανόνες του δασκάλου. Επομένως η επικοινωνία αυτού του είδους αποτελεί πηγή εξέλιξης και προόδου της ομάδας. Χρειάζεται να κυριαρχεί στους κόλπους της ο διάλογος και να υπάρχει η δυνατότητα αμφισβήτησης από όλους προς όλους. Η δυνατότητα αυτή είναι που θεμελιώνει τη δυναμική της ομάδας (Κοσμόπουλος, Α., 1985,366-367).

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

α) Είναι δύσκολο να γίνουν από τους μαθητές αντιληπτά τα μηνύματα του δασκάλου, διότι φαίνεται πως το συγκινησιακό κενό ή η σύγχυση ή η απώθηση, που επικρατεί ανάμεσά τους, δεν επιτρέπει την ορθή κατανόηση των μηνυμάτων του.

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

γ) Δημιουργούνται αισθήματα καταπίεσης στους μαθητές.

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

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

Σύμφωνα με τον J. Holt, για το μαθητή το πιο ενδιαφέρον στοιχείο στην αίθουσα διδασκαλίας είναι οι άλλοι μαθητές. Ατυχώς, όμως, το ανταγωνιστικό κλίμα μάθησης αποθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και τους υποβάλλει να λησμονήσουν τους συμμαθητές τους και να ενεργήσουν ως να μην υπάρχουν. Αντί ο μανθάνων να στηρίζει τα άλλα άτομα της ομάδας, προσπαθεί να τα μειώνει ή και να παρεμποδίζει την επιτυχία τους (1969,72).

Το σχολείο έχει ως αποστολή τη μάθηση και μέσω αυτής την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ξεκινώντας από το γεγονός, ότι η μάθηση και η κοινωνικοποίηση του ατόμου επιτυγχάνεται μόνο μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του με τα άλλα άτομα, σημειώνουμε ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του αποκτά ιδιαίτερη σημασία από παιδαγωγικής πλευράς (Τσιπλητάρης, Α., 1998,181).

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

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

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

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

μαθητών αφού η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι παθητική ή αδιάφορη.

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

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

Όταν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές απαιτήσεις μεταξύ τους, τότε παρατηρείται ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα, που ευνοεί τη μάθηση και οδηγεί στην αποτελεσματική διδασκαλία. Η συμμετοχή ή μη των μαθητών στο διάλογο, η ενεργός ή παθητική αντίστασή τους στην επιρροή του δασκάλου, η άρνησή τους να ανταποκριθούν στην ασυνείδητη επιθυμία του για στοργή και αγάπη, αποτελούν τις «απαντήσεις» τους στις συναισθηματικές ανταλλαγές του μ' αυτόν. Με τη συναισθηματική τους δύναμη, ρυθμίζουν την εξουσία του στο λειτουργικό της επίπεδο. Κυρίως αυτό συμβαίνει όταν δουν να γίνεται κατάχρηση της εξουσίας του (ό.π., 193). Οι μαθητές μπορούν εύκολα να διαισθανθούν την άσχημη συναισθηματική κατάσταση του δασκάλου, κι έτσι να συμμετέχουν ασυνείδητα στα συναισθήματά του, με αποτέλεσμα η ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης να ευνοεί την αρνητική επικοινωνία των μετεχόντων. Ο απόμακρος

δάσκαλος που φροντίζει κυρίως για την απλή παράδοση της ύλης, αποκλείει τη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτόν και στο μαθητή. «Ο μαθητής παραμένει στη σιωπηλή ανωνυμία των συμμαθητών, αφού δεν του δίνεται η ευκαιρία να αποτελέσει υπεύθυνο παράγοντα της παιδαγωγικής πράξης, συμμετέχοντας σε έναν πραγματικό διάλογο και υποστηρίζοντας την άποψή του» (ό.π., 47). Ο διδακτικός διάλογος (ελεύθερος-κατευθυνόμενος) είναι αυτός που συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος συμμετέχει ισότιμα στη συζήτηση, δε διευθύνει ούτε κατευθύνει, επεμβαίνει μόνο όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, ενώ προσφέρει διακριτικά τη βοήθειά του (Διαμαντόπουλος, Π., 1995, 150-151).

Ο Χ. Φράγκος (1984, 258-259), αναφερόμενος στην αρχή της «μυστικής επικοινωνίας» ανάμεσα στα πρόσωπα, κάνει λόγο για μια επικοινωνία που έχει ως βάση εσωτερικές-μυστικές διαθέσεις, δηλαδή σχήματα που εκφράζουν υποσυνείδητες συνήθως καταστάσεις, με ένα είδος διαίσθησης και εσωτερικής επικοινωνίας. Πρόκειται για την επικοινωνία που προκαλεί τις αυθόρμητες συμπάθειες και αντιπάθειες, ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, όπως την αφοσίωση ή την αρνητική στάση. Όμως, επειδή ακριβώς αποτελεί τη βάση και το βάθος της εσωτερικής σημασιодότησης, πρέπει να παίρνει πραγματικές διαστάσεις, ώστε, ξεφεύγοντας από το στοιχείο του παράλογου υποσυνείδητου, να στηρίζεται στην έλλογη ευθύνη και την παιδαγωγική υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού. Το συναισθηματικό κλίμα επικοινωνίας καλύτερα είναι να εκδηλώνεται όχι μόνο με «αυθόρμητες» αφοσιώσεις, συμπάθειες και αντιπάθειες, αλλά, και κυρίως, με αιτιολογημένες συμπεριφορές. Κατά πόσο όμως αυτό είναι εφικτό; Ο Α. Γκότοβος αναρωτιέται πολύ λογικά: «Πόση «προσποίηση» και πόση «γνησιότητα» υπάρχει στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή;» (1986, 118).

Η διαδικασία της μάθησης δεν αποτελεί ατομικό γεγονός, αλλά συντελείται μόνο μέσα στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής τάξης. Αυτή η άποψη-θέση, αποτελεί τη βάση της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής (ΚΕΔ), ενός, δηλαδή, από μια σειρά μοντέλων διδακτικής που αναπτύχθηκαν στο γερμανόφωνο χώρο. Με κύριους εκπροσώπους τους R. Winkel και K. Schafer, αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως επικοινωνιακή πράξη και θεωρεί συνυπεύθυνους δάσκαλο και μαθητές προκειμένου για την εξασφάλιση της χειραφέτησης του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγούρας, Η., 1996, 58).

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

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

Ο Θρ. Μπέλλας (1985, 421), παρομοιάζει την επικοινωνία στο εσωτερικό της σχολικής τάξης με ένα «δίχτυ διαπροσωπικών σχέσεων, που βρίσκεται σε ασταθή ισορροπία, είναι εξελισσόμενο, συχνά ψυχοσυγκρουσιακό και λίγο ως πολύ αυτορυθμιζόμενο». Η αλληλοκατανόηση δασκάλου-μαθητών διευκολύνεται από τη στιγμή που πραγματοποιείται το αμοιβαίο ξεκαθάρισμα των ενεργειών και των δύο

πλευρών, μέσα από πολλαπλές δυνατότητες, όπως τη σωματική γλώσσα, τη συζήτηση κ.λπ. (Κοσσυβάκη, Φ., Μπρούζος, Α. Στο: Ματσαγγούρας, Η., 1996, 284).

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

2.2 Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

2.2.1 ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

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

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

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

Η μάθηση, σύμφωνα με την Δ. Μακρυνιώτη, μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, μετατρέπεται από ατομικό σε κοινωνικό γεγονός «Μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία, και με όργανο τη γλώσσα, οι μετέχοντες ορίζουν τις κοινωνικές περιστάσεις, οριοθετούν έννοιες, προσδιορίζουν προβλήματα, αναδεικνύουν αντιθέσεις. Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται από ατομικό σε κοινωνικό γεγονός» (1994,149).

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

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

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

α) Ο κανόνας της υποχρεωτικής συμφωνίας: Η έκφραση κριτικής θεωρείται ότι αργά ή γρήγορα υποσκάπτει την αυθεντία του δασκάλου, αλλά και την αυθεντικότητα της διδακτέας ύλης. Έτσι ο παρεμποδισμός της γλωσσικής χρήσης που αναφέρεται στην

άσκηση κριτικής ανταποκρίνεται στην έκφραση των παραδοσιακών αξιών της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης (απόλυτη παραδοχή του περιεχομένου, αποδοχή άνευ όρων του δασκάλου, που υποτίθεται ότι ενσαρκώνει το ηθικό πρότυπο της ομάδας).

β) Ο κανόνας της ασύμμετρης αναφοράς: Ο δάσκαλος αναφέρεται στον μαθητή με το μικρό του όνομα, ή με τις αντωνυμίες «αυτός», «εκείνος» και «εσύ». Ο μαθητής αντίθετα αναφερόμενος στον εκπαιδευτικό χρησιμοποιεί εκφράσεις «κύριε», «εσείς». Η προσφώνηση του δασκάλου με το όνομά του δεν γίνεται αποδεκτή στο σχολείο. Τέτοια προσφώνηση απορρίπτεται, αφού είναι δείκτης μιας σχέσης ισοτιμίας ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο, σχέση που το σχολείο δεν δέχεται ως ισχύουσα.

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

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

Ο Κ. Χρυσ αφίδης περιγράφει χαρακτηριστικά:

«Αν είχε κάποιος την ευκαιρία να καθίσει έξω από το ανοικτό παράθυρο μιας τάξης και να χρονομετρήσει την ώρα διδασκαλίας, θα έβλεπε ότι το μεγαλύτερο μέρος καταλαμβάνεται από το λόγο του δασκάλου, ενώ λίγες φορές ακούγεται ο λόγος των μαθητών, κυρίως ως απάντηση σε κάποια ερώτηση του δασκάλου. Είναι περιττό να πούμε ότι η συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές την ώρα του μαθήματος θεωρείται ως κάτι το απαράδεκτο. Είναι επίσης αδιανόητο για το εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της αντίληψης, όπου ο μόνος τρόπος επικοινωνίας είναι δυνατός μέσω του εκπαιδευτικού,

να γίνει αποδεκτό ότι μια απορία, ένας προβληματισμός, γεννούν αυτόματα την ανάγκη για επικοινωνία, για κοινή συζήτηση και για επιμέρους διαπραγματεύσεις. Όταν η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας αντιμετωπίζεται ως ενοχλητικός παράγοντας, η τάξη μοιάζει περισσότερο με αίθουσα διαλέξεων» (1996,15-16).

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

2.3 ΟΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Στο σχολείο η επικοινωνία, κατά κανόνα, διεξάγεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές. Κατά συνέπεια εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν παράλληλα ως πομποί και ως δέκτες μηνυμάτων.

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

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

Ως κανάλι θεωρείται ο τρόπος ή η μέθοδος που χρησιμοποιείται από τους επικοινωνούντες για τη μεταβίβαση των μηνυμάτων (Λεοντίου, Ν., 1990,20).

Ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη είναι η πιο σημαντική πηγή για την αποστολή των μηνυμάτων. Δεν είναι όμως η μοναδική. Ο ρόλος των μαθητών ως πομπών είναι εξίσου σημαντικός, γιατί και αυτοί στέλνουν συχνά πολύ ενδιαφέροντα

μηνύματα στην τάξη, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και το αντικείμενο της συζήτησης (Hurt, H., 1978,58).

Για να υπάρξει σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική τάξη θα πρέπει να εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, που σύμφωνα με τον Θ. Κουγιάλη (1978,18) και τον Λ. Αθανασίου, (1993,67-70), είναι οι ακόλουθες:

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

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

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

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

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

στ) Αποφυγή διακρίσεων: Η αποφυγή διακρίσεων στη σχολική τάξη κατά την διαδικασία της επικοινωνίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της. Διακρίσεις όμως ο δάσκαλος κάνει συχνά, συνειδητά ή ασυνειδητά. Για παράδειγμα, διάκριση αποτελεί το γεγονός ότι ο δάσκαλος συνήθως επικοινωνεί συστηματικά με μερικούς μαθητές και αγνοεί ή αδιαφορεί για τους άλλους, όταν επιβραβεύει απαντήσεις μερικών μόνο μαθητών και αδιαφορεί για τις απόψεις των

άλλων, όταν αποκαλεί μόνο κάποιους μαθητές με το μικρό τους όνομα, κ.λπ. Γενικά οι μαθητές της σχολικής ηλικίας απαιτούν ισότιμη συμπεριφορά σε όλους τους τομείς.

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

2.4 ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Οι δυνατές μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη είναι ο μονόλογος, τα λεκτικά παρωθητικά ερεθίσματα και ο διάλογος (1989,39).

2.4.1 Ο Μονόλογος

Ο μονόλογος κατείχε την πιο σημαίνουσα θέση στο παλιό σχολείο και αποτελούσε το βασικότερο εξωτερικό μέσο προώθησης της μάθησης. Στη μονολογική μορφή διδασκαλίας πρωταγωνιστεί ο δάσκαλος. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης πληροφοριών, ο οποίος κατά το συγκεκριμένο αυτό στάδιο δε βρίσκεται σε καμία δημιουργική δραστηριοποίηση. Το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της είναι ο μονόλογος του δασκάλου και η ασύμμετρη και μονόδρομη επικοινωνία, με κατεύθυνση από το δάσκαλο προς τους μαθητές (όπ.π.,39).

Η παραδοσιακή μονολογική διδασκαλία βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές για τη φύση της γνώσης, τη φύση του μαθητή, το ρόλο του δασκάλου και τη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, Η., 1997, 356). Αναλυτικότερα, στα

πλαίσια της παραδοσιακής μονολογικής διδασκαλίας η γνώση εκλαμβάνεται ως ένα οργανωμένο σύστημα πληροφοριών κοινής αποδοχής, το οποίο ο δάσκαλος ως κάτοχος και φορέας του, μεταβιβάζει (μεταγγίζει) στους μαθητές. Ο μαθητής, λόγω του νεαρού της ηλικίας του, αποτελεί μια εύπλαστη οντότητα, η οποία έχει την δυνατότητα με την προσοχή και την άσκηση, που στηρίζουν οι ποιές και οι αμοιβές, να δεχθεί και να συγκρατήσει τη γνώση που προσφέρει ο δάσκαλος. Οι γνωστές μεταφορές που θέλουν το δάσκαλο ως «πλάστη», «φωτοδότη», «μεταλαμπαδευτή», «γεωργό» κ.λπ., και η αντίληψη που θεωρεί το μαθητή ως «τρόφιμο» του εκπαιδευτικού ιδρύματος, απηγούν τις παραδοσιακές απόψεις για το μαθητή, το δάσκαλο και την εκπαίδευση (Γκότοβος, Θ., 1985,22-30).

Η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της μονολογικής διδασκαλίας αμφισβητήθηκε από το σύγχρονη διδακτική. Τα κύρια προβλήματα-μειονεκτήματα που της καταλογίζουν είναι τα εξής (Μάνος, Κ., 1977,30, Κανάκης, Ι., 1989,39, Ματσαγούρας, Η., 1997,35):

α) Δίδεται έμφαση στη δραστηριότητα του δασκάλου, ενώ ο μαθητής καταδικάζεται σε παθητικότητα.

β) Η διδασκαλία είναι «ομοιόμορφη». Προϋποθέτει εσφαλμένα την «ομοιογένεια» της τάξης και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Όλες οι προσπάθειες προσαρμόζονται στον ουσιαστικά ανύπαρκτο «μέσο μαθητή». Οι ατομικές διαφορές (νοητικές, ενδιαφερόντων, προαπαιτήσεων μάθησης) αγνοούνται.

γ) Η επικοινωνία δασκάλου-μαθητών είναι μονόδρομη. Ο δάσκαλος «εκπέμπει» και οι μαθητές «αποδέχονται» τις γνώσεις. Δεν υπάρχει δυνατότητα για ελεύθερη επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία μετατρέπεται σε εκδογματισμό και το σχολείο σε όργανο κοινωνικής αναπαραγωγής.

δ) Δεν χρησιμοποιούνται οι άλλες αισθήσεις (εκτός από την ακοή) και κυρίως δεν χρησιμοποιείται η όραση, με την οποία οι μαθητές αποκτούν πάρα πολλές γνώσεις.

ε) Απουσιάζει η ανατροφοδότηση (feed-back). Ο δάσκαλος δεν είναι σίγουρος αν γίνεται κατανοητός από τους μαθητές, καθώς προχωρεί ο μονόλογός του ούτε αν οι μαθητές συγκεντρώνονται σ' αυτά που λέει.

Βέβαια είναι δυνατόν να έχει ενδείξεις για το αν παρακολουθείται ή κατανοείται απ' τους μαθητές, παρακολουθώντας την έκφραση και τις λοιπές αντιδράσεις των, αλλά λείπει η ανατροφοδότηση (feed-back) από μέρους των μαθητών με την οποία μπορεί να έχει αποδείξεις για το πώς προχωρεί η διδασκαλία του.

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν επιβεβαιώσει τις παραπάνω κριτικές και επί πλέον έχουν αποδείξει ότι η μονολογική διδασκαλία είναι μάλλον αναποτελεσματική, αν αξιολογηθεί με κριτήριο τη διατήρηση και τη μεταφορά της μάθησης και της συμβολή της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, Η., 1997,357).

Η σύγχρονη διδακτική, σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη, δεν αντιμετωπίζει τον μονόλογο ως εξονυχιστική παρουσίαση ενός θέματος, αλλά ως μια ευκαιρία για ενημέρωση των μαθητών, ώστε να τους δοθεί «ένανσμα» για προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση (όπ.π.,39). Στο βαθμό επίσης, που οι μαθητές έχουν ανάγκη την καθοδήγηση και τις επεξηγήσεις του εκπαιδευτικού, έχει και ο μονόλογος θέση στη διδασκαλία, αλλά σε περιορισμένη έκταση.

2.4.2 Τα λεκτικά παρωθητικά ερεθίσματα

Παρωθητικά ερεθίσματα, σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη ονομάζονται «οι προγραμματισμένες» ή αυθόρμητες στιγμιαίες αντιδράσεις του δασκάλου στους μαθητές, με τις οποίες επιδιώκεται η υποκίνηση του ενδιαφέροντός τους στη διάρκεια της διδασκαλίας-μάθησης (1989,41).

Τα παρωθητικά ερεθίσματα διακρίνονται σε λεκτικά και μη λεκτικά ή άφωνα. Οι κύριες μορφές των λεκτικών παρωθητικών ερεθισμάτων είναι η ερώτηση, η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση, η αποδοκιμασία και η επίπληξη, η επανάληψη και ο σχολιασμός, οι οδηγίες και η απαίτηση, η κριτική, η βοήθεια (όπ,π.,41).

1. Η Ερώτηση

Η χρήση της ερώτησης στη διαδικασία της μάθησης είναι τόσο παλιά όσο και ο θεσμός της ίδιας της διδασκαλίας. Από την εποχή ιδιαίτερα που ο Σωκράτης χρησιμοποίησε τη μαιευτική μέθοδο για να διασαφηνίσει έννοιες, η ερώτηση παραμένει αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, Χρ., 1984,1). Αρκετοί μάλιστα, εξαρτούν την επιτυχία της διδασκαλίας από την υποβολή καλών ερωτήσεων.

Σύμφωνα με τον T. Dillon, «είναι δύσκολο να σκεφτούμε ποιοτική διδασκαλία χωρίς την υποβολή καλών ερωτήσεων» (1982,128), ενώ ο E. Hunter τονίζει ότι «το επίπεδο σκέψης στο οποίο κινείται ο μαθητής εξαρτάται από το επίπεδο της ερώτησης» (1971,113). Ο Ν. Πετρουλάκης επίσης αναφέρει πως «η τέχνη της ερώτησης δεν παύει να είναι ένα από τα κυριότερα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να πετύχει στο έργο του» (1992,259).

Στην παραδοσιακή διδακτική, η ερώτηση κυριαρχούσε τόσο στην ερωτηματική μορφή διδασκαλίας όσο και στον εξελικτικό διάλογο.

Στις παραδοσιακές αυτές μορφές διδασκαλίας, ο δάσκαλος είναι εκείνος που ελέγχει και καθοδηγεί την συζήτηση. Εκείνος υποβάλλει τις ερωτήσεις στην τάξη ή σε συγκεκριμένους μαθητές και τους καλεί να απαντήσουν. Την πρώτη μαθητική απάντηση διαδέχεται μια άλλη ερώτηση κ.ο.κ. Οι αλληπάλληλες ερωτήσεις και οι μονολεκτικές απαντήσεις του «παλιού σχολείου» κατακρίθηκαν από τους οπαδούς του «σχολείου εργασίας» και ο ίδιος ο H. Gandig γράφει ότι αυτού του είδους οι ερωτήσεις στενεύουν ή παραβλέπουν με το χειρότερο τρόπο την αυθορμησία, την αυτενέργεια και ανεξαρτησία του μαθητή (1929,13-14).

Η σύγχρονη διδακτική χρησιμοποιεί την ερώτηση με πολλαπλή και αμφίπλευρη λειτουργικότητα. Από το ένα μέρος προσπαθεί να διασφαλίσει ετοιμότητα, ευελιξία και αποτελεσματικότητα στη διαδικασία μάθησης και από το άλλο να ενεργοποιήσει και να ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο «μάθημα». Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος της ερώτησης αφενός σχετίζεται άμεσα με την αναζήτηση, την παραγωγή και την πρόσκτηση της γνώσης και αφετέρου επέχει θέση ερεθισμάτων και κινήτρων και συνεπώς συνδέεται με νοητικές και γλωσσικές διαδικασίες που αφορούν το μαθητή, όπως αναλυτική, συνθετική, κριτική και δημιουργική ικανότητα, καθώς και γλωσσικές όπως ικανότητα έκφρασης σκέψεων, απόψεων, κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις που υποβάλλει αποφασίζει ποιοι μαθητές θα συμμετέχουν στη γλωσσική επικοινωνία που διεξάγεται στην τάξη, πότε και πόσο συχνά θα συμμετέχουν στη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου, και τη μορφή αυτής της συμμετοχής.

Ιδιαίτερη επίσης, είναι η σημασία των ερωτήσεων των ίδιων των μαθητών προς τους συμμαθητές τους και προς τον δάσκαλο.

Η ερώτηση του μαθητή, σαν έκφραση μιας εσωτερικής ανάγκης για μάθηση, για την ικανοποίηση αναγκών, γνωστικών, συναισθηματικών, λογοτεχνικών, κ.λπ.,

είναι η καλύτερη απόδειξη για μια ζωντανή και επιτυχή διδασκαλία. Είναι η κατ' εξοχή φυσική ερώτηση.

Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα παρακινήσει τους μαθητές να ρωτήσουν. Η παρώθηση από το δάσκαλο θα δοθεί σε όλες τις φάσεις και τα στάδια της διδασκαλίας. Η ευκαιρία για το μαθητή να υποβάλλει και δικές του ερωτήσεις, θα τον καταστήσει σταδιακά ικανό να διατυπώνει εύστοχα ερωτήματα. Έτσι προάγεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους (Θεοφιλίδης, Χρ., 14984,52).

2. Η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση

Η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση ανήκουν στους θετικούς κοινωνικούς ενισχυτές που σύμφωνα με τις έρευνες της παιδαγωγικής ψυχολογίας αυξάνουν την παρώθηση και ευνοούν τη μάθηση (Κανάκης, Ι., 1989,42). Η συχνότερη δε μορφή επιδοκιμασίας και ενθάρρυνσης που εμφανίζεται στη σχολική τάξη είναι ο έπαινος.

Ο έπαινος χρησιμοποιείται στο σχολείο από αρχαιοτάτων χρόνων. Ο Πλούταρχος αναφέρει ότι «έπαινοι δε και ψόγοι πάσης εισίν αιτίας ωφελιμώτεροι τοις ελευθέροις, οι μιν εστί τα καλά παρορμώντες, οι δε από των αισχρών ανείργοντες» (Αραβανής, Γ., 1996,31).

Η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ορθή χρήση του επαίνου επιδρά ευεργετικά σε τρεις τομείς.

- α) Στο αυτοσυναίσθημα του επαινούμενου
- β) Στη διαπροσωπική σχέση επαινούμενου-επαινούντα και
- γ) Στη διαπροσωπική σχέση επαινούμενου-μαθητικής ομάδας.

Το αυτοσυναίσθημα του μαθητή επηρεάζεται θετικά από τον έπαινο, διότι παρέχει στον μαθητή που διαθέτει μειωμένες ικανότητες αυτοαξιολόγησης, επιβεβαίωση για την ορθότητα των ενεργειών του. Σύμφωνα με τον Γ. Φλουρή, ο μαθητής αποκτά μια αντίληψη για το τι μαθητής είναι και για το αν διαθέτει ικανότητες, από την ενίσχυση που του παρέχει ο δάσκαλος καθημερινά καθώς και από την επιβεβαίωση των συμμαθητών του. Έτσι η επιβεβαίωση αυξάνει την αυτοασφάλεια και την αυτοπεποίθηση του μαθητή, προϋποθέσεις αναγκαίες για να

συμμετάσχει στην μαθησιακή διαδικασία. Υπάρχει όμως κίνδυνος ο έπαινος να αποβεί βλαπτικός για την παραπέρα πορεία του μαθητή, αν οι προσδοκίες, που άμεσα ή έμμεσα προβάλλει, είναι πέρα από τις δυνατότητες του μαθητή (1981,95-100).

Ο έπαινος ενισχύει ακόμα τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή, αλλά και του μαθητή με την υπόλοιπη ομάδα. Το τελευταίο συμβαίνει όταν η ομάδα θεωρεί τον έπαινο δικαιολογημένο-και όχι χαριστικό ή υπερβολικό- και όταν υπάρχει κάποιος βαθμός ταύτισης μεταξύ επαινούμενου και ομάδας. Αντίθετα, αν ο έπαινος διαφοροποιεί τον επαινούμενο από την ομάδα κατά τρόπο που μειώνει τα μέλη της τελευταίας ή, αν οι σχέσεις της ομάδας με το δάσκαλο δεν είναι αγαθές, επέρχεται απομόνωση του μαθητή που δέχθηκε τον έπαινο (Ματσαγγούρας, Η., 1988,142).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα ο έπαινος, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να είναι σαφής, αληθινός, να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και να απευθύνεται στην πράξη και όχι στο πρόσωπο. Ακόμα, ο δάσκαλος είναι ανάγκη να γνωρίζει ότι δεν πρέπει να επαινεί μόνο μαθητές τους οποίους θεωρεί «καλούς» αλλά οφείλει να επαινεί και τους μαθητές εκείνους που προσπαθούν. Σε περίπτωση όμως που δεν συμβαίνει αυτό, δημιουργούνται απογοητεύσεις στους άλλους μαθητές, αλλά και ο ίδιος ο επαινούμενος γίνεται αλαζονικός και εγωκεντρικός. Επίσης ο δάσκαλος δεν πρέπει να συγκρίνει αυτόν που επαινείται με τους άλλους, γιατί αναπτύσσονται αισθήματα αντιζηλίας και τάσεις μειονεκτικότητας. Επιπλέον, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αμερόληπτος και προς την παροχή των επαίνων. Οι μαθητές υπολογίζουν πολύ στη δικαιοσύνη του δασκάλου, κατά την απονομή των επαίνων και επιθυμούν να επαινούνται με βάση την αξία τους (Αραβανής, Γ., 1996,32).

3. Η αποδοκιμασία και η επίπληξη

Η αποδοκιμασία και η επίπληξη, δηλώνουν μια αρνητική κρίση για την άποψη ή τη συμπεριφορά ενός μαθητή. Συνήθως εκφράζονται με λέξεις, όπως «λάθος», «άλλος», «για άκουσε», «να προσέχεις!», ή ειρωνικά: «μπράβο!», «ωραία!» κ.τ.λ. (Κανάκης, Ι., 1989,42).

Οι έρευνες έδειξαν ότι η επίπληξη και η αποδοκιμασία είναι κίνητρα, τα οποία συμβάλλουν πολύ λίγο στη βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών, γι' αυτό

είναι καλό να περιορίζονται στο ελάχιστο (Hurlock, E., 1925, Frensen, G., 1961). Χαρακτηριστικά για την επίπληξη, ο C. Munn, δέχεται ότι έχει μόνο πρόσκαιρο θετικό αποτέλεσμα, το οποίο εξαφανίζεται, όταν η επίπληξη εξακολουθεί. Ο B. Skinner, ύστερα από προσωπική του έρευνα στα σχολεία, παρατήρησε ότι η επίπληξη και η αποδοκιμασία χρησιμοποιείται συστηματικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάζουν αδιαφορία, απείθεια και πνευματική κόπωση (1954, 86-97).

Στον ελλαδικό χώρο, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η Ε. Εμμανουηλίδη σε έρευνά της είναι ότι ο έπαινος ως κίνητρο ασκεί μεγάλη επίδραση στο μαθητή, συνεχής όμως χρήση του ελαττώνει την επιθυμία αυτή. Από το άλλο μέρος η επίπληξη και η αποδοκιμασία είναι κίνητρα αμφίβολης αξίας, γιατί προκαλούν δυσάρεστες συναισθηματικές αντιδράσεις στους μαθητές και ως εκ τούτου συμβάλλουν ελάχιστα στη βελτίωση της αποδοτικότητας στη σχολική εργασία τους (1965, 73-82).

Η αποδοκιμασία, η επίπληξη και γενικά οι αρνητικές κυρώσεις σύμφωνα με τον Θ. Γκότοβο, μπορούν κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις να προκαλέσουν σοβαρότατα πλήγματα στην αυτοεκτίμηση και γενικά στην αξιοπρέπεια του παιδιού. «Είναι φανερό πως όταν όλες οι προσπάθειες του μαθητή να παρουσιάσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του αποτυχαίνουν, ο μαθητής νιώθει να παρουσιάζεται ο εαυτός του στους άλλους (χωρίς ο ίδιος να μπορεί να το εμποδίσει) απογυμνωμένος από κάθε αξία και εκτίμηση και βιώνει έτσι βαθιά ντροπή μπροστά στους άλλους μαθητές. Το ότι η γνώμη του δασκάλου παίζει τώρα σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά του (δηλ. το ότι ο μαθητής την εσωτερικεύει) φαίνεται από μια τυπική αντίδραση μαθητών που ένιωσαν κάποτε μεγάλη προσβολή στο σχολείο: η επιθετικότητα εκείνου που δέχεται την προσβολή είναι ένα από τα ελάχιστα μέσα που έχει στην διάθεσή του με στόχο την υπεράσπιση του εαυτού του από μια αρνητική εικόνα που είναι αναγκασμένος να δεχθεί μετά την προσβολή. Το ότι προσφεύγει σε τέτοιες μορφές υπεράσπισης δείχνει ακριβώς πόσο παίρνει στα σοβαρά την εικόνα που κινδυνεύει να γίνει ο μελλοντικός «εαυτός». Δεν είναι παράξενο για τα σχολικά πράγματα ότι η εικόνα που ο δάσκαλος τελικά διαμορφώνει για το μαθητή είναι τόσο προσβλητική, που οι μαθητές, ενώ έχουν τελειώσει το σχολείο πριν από πολλά χρόνια, διατηρούν μια έντονη επιθετική διάθεση απέναντι σε ορισμένους από τους δασκάλους τους» (1997, 101-102).

4. Η επανάληψη και ο σχολιασμός

Η επανάληψη και ο σχολιασμός της γνώμης ενός άλλου αποσκοπεί στη διευκρίνιση και στη συμπλήρωσή της. Εκφράσεις, όπως: «πιστεύεις ότι ...», «έχεις τη γνώμη, ότι...», «εννοείς ότι ...», «θέλεις να πεις ότι ...», «αν κατάλαβα καλά, υποστηρίζεις ότι ...», κ.λπ. προκαλούν και υποβοηθούν το συνομιλητή να επεξηγήσει τις απόψεις του, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές (Κανάκης, Ι., 1989,93).

Ο Ν. Flanders, εντάσσει τα παραπάνω λεκτικά σχήματα στην κατηγορία «χρησιμοποίηση ιδεών των μαθητών» και πιστεύει ότι η χρησιμοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό συμβάλει στην μείωση της αυθεντίας του και στην αύξηση της «έμμεσης» επιρροής του (Καραγεωργάκη-Ευσταθίου, Μ., 1985,20).

5. Οι οδηγίες και η απαίτηση

Οι οδηγίες και η απαίτηση αποτελούν λεκτικές δηλώσεις του δασκάλου, οι οποίες έχουν ως στόχο τη συμμόρφωση των μαθητών και εκφράζονται συνήθως με «προστακτική». Με τη χρήση αυτών ο δάσκαλος ζητά επίσης, συμπληρωματικές παρατηρήσεις, διευκρινήσεις, παραδείγματα, αναλύσεις, συγκρίσεις, συσχετίσεις, αιτιολογήσεις, κρίσεις, αξιολογήσεις, υποθέσεις, προβλέψεις. Μ' αυτό τον τρόπο παρωθεί τους μαθητές να ολοκληρώσουν τις σκέψεις τους και τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα που συζητούν (Κανάκης, Ι., 1989,43).

Σύμφωνα με τον Ν. Flanders, οι λεκτικές αυτές δηλώσεις του δασκάλου αυξάνουν την αυθεντία του καθώς και την «άμεση» επιρροή του προς τους μαθητές, οι οποίοι αποκτούν τέτοια εξάρτηση, ώστε να μην μπορούν να εργαστούν χωρίς την επίβλεψή του (Καραγεωργάκη-Ευσταθίου, Μ., 1985,22).

6. Η κριτική

Η κριτική εξέταση ενός πράγματος, μιας ιδέας, μιας πράξης, μιας λύσης, κ.λπ., είναι μια νοητική-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, καταλήγει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης (Ματσαγγούρα, Η, 1997, 57).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δηλαδή η επιλογή, η αμφισβήτηση και η επανεξέταση, είναι εκείνα ακριβώς που κάνουν τη διαδικασία της κριτικής σκέψης δύσκολη και οδυνηρή, διότι δεν παραιτείται κανείς εύκολα από τις προσδοκίες του και τις πεποιθήσεις του και δεν αμφισβητεί εύκολα όσα θεωρούνται παραδεκτά και καθιερωμένα.

Με την συνεχή κριτική των απόψεων των μαθητών, ο δάσκαλος τους βοηθά να εντοπίσουν αντιφάσεις, να ανακαλύψουν λάθη, να διασαφηνίσουν παρανοήσεις. Σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη, «... πολλές φορές η διαρκής κριτική οδηγεί στην απορία, μια βασανιστική κατάσταση έντασης και αμηχανίας, που εντείνει την παρώθηση για έρευνα, επίδοση και μάθηση ή προκαλεί σύγχυση και απογοήτευση, όπως συμβαίνει με τη σωκρατική διαδικασία-μάθησης» (1989, 43). Για τον λόγο αυτό η συνεχής κριτική του δασκάλου θεωρείται αποτελεσματική μόνο για μαθητές με μεγάλη αυτοπεποίθηση (Κανάκης, Ι., 1990, 78).

7. Η βοήθεια

Η βοήθεια παρέχεται σ' ένα μαθητή από το δάσκαλο ή από κάποιο συμμαθητή του, όταν προσπαθεί μάταια να λύσει ένα πρόβλημα ή να απαντήσει σε μια ερώτηση. Η βοήθεια προσφέρεται στον μαθητή με την αναδιατύπωση της ερώτησης, με την ανάλυση του αρχικού προβλήματος σε απλούστερα, με την υποβολή βοηθητικών ερωτήσεων, με την εμπλοκή άλλου μαθητή στη συζήτηση, με την αναφορά παραδειγμάτων, με τη χρήση αναλογιών (Κανάκης, Ι., 1989, 43-44).

2.4.3 Ο Διάλογος

Ο διάλογος είναι μια μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, με μέσο τη γλώσσα. Ανήκει στην αμφίδρομη (face to face) επικοινωνία, όπου οι ρόλοι του ομιλητή και του ακροατή εναλλάσσονται συνεχώς μεταξύ των συνομιλητών. Αν οι διαλεγόμενοι είναι περισσότεροι από δύο, τότε περιπλέκεται το «δίκτυο επικοινωνίας» και ο διάλογος μετατρέπεται σε «συζήτηση» (Κανάκης, Ι., 1985,45).

Ως διδακτικό μέσον ο διάλογος έχει ιστορία αιώνων, που αρχίζει με τον Σωκράτη, αλλά παρόλα αυτά για ποικίλους λόγους συναντάται σπάνια στη διδακτική πράξη (Dillon, J., 1995, 252). Και τούτο παρά το γεγονός ότι ο διάλογος, πέρα από τις διδακτικές λειτουργίες, έχει έναν ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο μέσα στη δημοκρατική κοινωνία.

Στη διδακτική διαδικασία η λειτουργία του διαλόγου είναι πολλαπλή και ιδιαίτερα σημαντική, διότι εξασφαλίζει την αρμονική και καρποφόρα συνεργασία των μαθητών μέσα στην τάξη-ομάδα. Με το διάλογο οι μαθητές επικοινωνούν άμεσα, δραστηριοποιούνται πνευματικά, ανταλλάσσουν τις σκέψεις τους, αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, εμπλουτίζουν τη γλωσσική τους έκφραση, αποκτούν έμπρακτα δημοκρατική συμπεριφορά (Κανάκης, Ι., 1987,81).

Η χρήση του διαλόγου και της συζήτησης είναι χαρακτηριστικά του δημοκρατικού τύπου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Τα δύο παραπάνω προϋποθέτουν πως ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει στάσεις όπως η ευρύτητα αντίληψης (open-mindedness), το ενδιαφέρον και ο σεβασμός για τις απόψεις των άλλων και η διερευνητική προσέγγιση της πραγματικότητας. Ταυτόχρονα, η επιτυχής διεξαγωγή του διαλόγου και της συζήτησης προϋποθέτει ότι και οι μαθητές έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό τις παραπάνω στάσεις, μαζί βέβαια με τη δεξιότητα να ακούν κριτικά τις απόψεις των άλλων και να παρεμβαίνουν διαλεκτικά στη ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών (Ματσαγγούρας, Η., 1997,363).

Η διάθεση και η ικανότητα για εποικοδομητικό διάλογο δεν είναι έμφυτες. Αναπτύσσονται βαθμιαία με τη σωστή αγωγή στην οικογένεια, από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να μιλά, και καλλιεργούνται με τη συστηματική άσκηση στο σχολείο, από την πρώτη ημέρα της σχολικής ζωής. Σύντομες συζητήσεις των μαθητών ανά

δύο, σε μικρές ομάδες ή μ' όλη την τάξη, τους βοηθούν να αντιληφθούν πόσο αναγκαίοι είναι οι βασικοί κανόνες για τον εποικοδομητικό διάλογο.

Ο αυτοστοχαστικός διάλογος ή διαφορετικά ο διάλογος για τον διάλογο όπου όλοι μαζί προβληματίζονται πώς θα μπορούσαν να συζητήσουν πολιτισμένα, ανταλλάσσουν απόψεις και διατυπώνουν τους πρώτους κανόνες, στους οποίους πειθαρχούν με μεγαλύτερη προθυμία, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Για να αποφευχθεί επίσης το φαινόμενο των «παράλληλων μονολόγων», θα πρέπει να εξασκηθούν οι μαθητές στην ενεργητική ακρόαση (Κανάκης, Ι., 1987,82-84).

Το ουσιαστικό γνώρισμα του διαλόγου σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη, είναι η ισοτιμία των συζητητών. Οι συνδιαλεγόμενοι δεν επιδιώκουν να επιβάλουν τις απόψεις τους και ο απώτερος σκοπός τους είναι η πολύπλευρη εξέταση και η διεισδυτική μελέτη του προβλήματος που τους απασχολεί. Γι' αυτό πολλοί υποστηρίζουν ότι ο διάλογος και η διδασκαλία δε συμβιβάζονται. Θεωρούν μάλιστα τον όρο «διδακτικός διάλογος» ατυχή, γιατί η ελευθερία του θέματος, η αυθόρμητη έκφραση των απόψεων και η ισοτιμία των συνομιλητών στο γνήσιο διάλογο είναι στοιχεία ασυμβίβαστα με τα προκαθορισμένα θέματα, τον τελολογικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και τη διαφορά ιεραρχίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών (1989,45).

Η σύγχρονη διδακτική στην προσπάθεια της να υπερβεί τα παραπάνω πλαίσια του παραδοσιακού «διδακτικού διαλόγου» προσπαθεί να αναπτύξει τη φυσική και ελεύθερη διαλεκτική επικοινωνία, αναβαθμίζοντας τη μαθητική αυτενέργεια και συμμετοχή και περιορίζοντας το ρόλο του δασκάλου σε δραστηριότητες οι οποίες υποβοηθούν τη διαλεκτική επεξεργασία. Οι κυριότερες δραστηριότητες σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα, είναι: ο συντονισμός της συζήτησης, η εξάσκηση των μαθητών, η αξιοποίηση των μαθητικών ιδεών, και η ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων (1997,369).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ

3.1 ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ

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

Η επιτυχής αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς και από τα δύο μέλη, αποτελεί το κλειδί της σωστής επικοινωνίας, που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Geddes, D., 1995, 33-42). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά και διαμορφώνει την αντίστοιχη μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή, αλλά και η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή δίνει ανάλογα ερεθίσματα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος «απαντά» με τη σειρά του σ' αυτόν (Holmes, R., 1992, 157-166). Το παιχνίδι δεν είναι καθόλου απλό (ούτε στη σύλληψη, ούτε στην ερμηνεία, ούτε στην κατανόηση), αν σκεφτεί κανείς πως δεν πρόκειται απλά για μια μονόδρομη σχέση ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αφού μέσα στο σχήμα εκπαιδευτικός-μαθητής, ενέχεται και η ομάδα των συμμαθητών. «Κάθε μαθητής δημιουργεί σχέσεις με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Η σχέση του με το δάσκαλο δεν είναι πράγματι ποτέ άμεση, γιατί ο τρίτος -η ομάδα των συνομηλίκων-, ακόμη και σιωπηλός, δρα με την παρουσία του» (Postic, M., 1995, 139). Η αλληλεπίδραση, έτσι, δε συμβαίνει μόνο στο δυαδικό σύστημα δάσκαλος-μαθητής, αλλά στο ευρύτερο σύστημα της τάξης, όπου ο καθένας τοποθετείται σε σχέση με την ομάδα και τις υποομάδες.

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

Η παρουσία οποιασδήποτε συμπεριφοράς (συνειδητής ή ασυνείδητης) προερχόμενη είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από το μαθητή, προκαλεί την ενεργοποίηση έμφυτων ερμηνευτικών μηχανισμών του αποδέκτη της. Δάσκαλος και μαθητές αντιδρούν και γνωστοποιούν τις προθέσεις τους κυρίως μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους, μέσω δηλαδή των μη γλωσσικών σημάτων που στέλνουν ο ένας στον άλλο (Babad, E. & Bernieri, F. & Rosenthal, R., 1989, 281-295). Η επίτευξη ή όχι των σκοπών τους, εξαρτάται τόσο από την ικανότητα εκπομπής αυτών των σημάτων, όσο και από την ικανότητα σωστής ερμηνείας τους. Κάποια απ' αυτά τα μη γλωσσικά σήματα έχουν συγκεκριμένο παραλήπτη, κάποια άλλα όμως, απευθύνονται σε όποιον ανταποκριθεί ή στην τάξη ως ομάδα. Ο Θρ. Μπέλλας, κάνει λόγο για μη γλωσσικά κοινωνιογράμματα, τα οποία, όπως και τα κοινωνιογράμματα που αφορούν στην ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων, χρησιμοποιούνται για τη γνωστοποίηση του τρόπου κατανομής των μη γλωσσικών σημάτων μέσα στην τάξη. Αναφερόμενος σε παλαιότερες έρευνες, υποστηρίζει πως ο πιο ευνοημένος και σ' αυτήν την περίπτωση, είναι ο εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέρος των μαθητών. «Όπως υπάρχουν μαθητές που συγκεντρώνουν μεγαλύτερο όγκο γλωσσικής επικοινωνίας σε σχέση με τους υπολοίπους, το ίδιο υπάρχουν ορισμένοι που συγκεντρώνουν και τα περισσότερα μη γλωσσικά σήματα» (1985, 478).

Η σημασία του μη λεκτικού μηνύματος στη διατήρηση της ισορροπίας στη σχέση και στην αμοιβαία κατανόηση είναι αναμφισβήτητη. Και στην περίπτωση που παρατηρείται διακοπή της συνοχής μεταξύ λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος, τότε στην αποδοχή του μηνύματος υπερισχύει το μη λεκτικό (Αναστασιάδης, Γ., 1990,

44). Συνήθως αναζητούμε την αιτία της παρεξήγησης στο επίπεδο των λέξεων, ενώ πρέπει να την αναζητήσουμε καλύτερα στα περιεχόμενα της μη λεκτικής επικοινωνίας (ό. π, 47).

3.2. ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΟΡΦΕΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι ένα δομικό και δυναμικό σύνολο από προσαρμοστικές αντιδράσεις, οι οποίες όταν οδηγούν στην αποτελεσματική επικοινωνία, αναφέρονται στη λεγόμενη λειτουργική και γνήσια συμπεριφορά. Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διδακτική δεξιότητα η οποία συνδέεται στενά με τη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ασκηθεί σχετικά για να μπορεί να παρατηρεί τους μαθητές του και να επικοινωνεί μ' αυτούς αποτελεσματικά (ικανότητα διάκρισης των μορφών συμπεριφοράς του που ευνοούν ή εμποδίζουν το κλίμα συνεργασίας και καλλιέργειας εμπιστοσύνης) (Βρεττός, Γ., 1995, 86 και Grubaugh, S., 1989, 34-40).

Ο δάσκαλος αντιμετωπίζει ή καλύτερα πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε μαθητή, λαμβάνοντας πάντα υπόψη του την ατομική του δυνατότητα μάθησης (Babad, E. & Taylor, P., 1992, 120-125). Οι διάφορες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς του, λειτουργούν ως ενισχυτές απέναντι στους μαθητές του. Δεν επιδρούν όμως το ίδιο σε όλους τους μαθητές. Έτσι, ένα έντονο βλέμμα σε κάποιον μαθητή, μπορεί να επιδράσει θετικά, κάποιος άλλος όμως μπορεί να το εκλάβει ως απόρριψη ή προσβολή. Ο δάσκαλος φυσικά δε μπορεί με διαφορετικές μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς να ενισχύει κάθε μαθητή χωριστά, όμως μπορεί να διακρίνει και να συνειδητοποιεί τα αποτελέσματα διαφόρων τύπων ενισχυτών, σε διαφορετικούς μαθητές (Βρεττός, Γ., 1995, 68-69).

Οι εκπαιδευτικοί κυρίως, αλλά και οι μαθητές, είναι ανάγκη να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το νόημα των διαφόρων μη λεκτικών σημάτων, αφού η λανθασμένη ερμηνεία τους ευθύνεται για τα ποικίλα προβλήματα επικοινωνίας και τις δυσκολίες αποτελεσματικής συνεργασίας τους. Οι συγκρούσεις που πολύ συχνά εμφανίζονται στην αίθουσα, είναι αποτέλεσμα της παραμέλησης της άσκησης της μη

λεκτικής συμπεριφοράς τους. Είναι πλέον σαφές πως η άσκηση στη δεξιότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς, θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τα προβλήματα που δημιουργούν συγκεκριμένες κινήσεις του στο μάθημα και να προσπαθήσει να τα περιορίσει ή να τα αντιμετωπίσει.

Η ανασφάλεια, η νευρικότητα και το άγχος του εκπαιδευτικού προδίδονται μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς του. Όσο κι αν προσπαθεί να ελέγξει πλήρως τις οδούς που εξωτερικεύουν αυτές του τις διαθέσεις, δεν τα καταφέρνει γιατί κάποιες απ' αυτές δεν ελέγχονται. Δε μπορεί λ.χ. να εμποδίσει τον ιδρώτα, την ταχύτητα της αναπνοής ή την ωχρότητα του προσώπου του, ενώ μπορεί να περιορίσει το τρέμουλο των χεριών, ή την αποφυγή της οπτικής επαφής. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προκαλεί ή αποσπά την προσοχή του μαθητή. Υπάρχει δηλαδή θετική συνάφεια ανάμεσα στη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και στις επιδόσεις καθώς και στην πρόκληση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών του. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει πάντα υπόψη του πως τη μη λεκτική συμπεριφορά του ο μαθητής την εκλαμβάνει ως «επικοινωνιακή συμπεριφορά» (Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν., 1997, 40), πράγμα που σημαίνει ότι δε γίνεται σ' αυτόν μόνο αντιληπτή, αλλά υπόκεινται και σε ερμηνεία, προκειμένου ο δέκτης να πάρει το ρόλο του πομπού και να συνεχιστεί έτσι η επικοινωνιακή διαδικασία. Η ανάγκη, επομένως άσκησης της δεξιότητας της μη λεκτικής συμπεριφοράς προβάλλει επιτακτική.

Ο Γ. Βρεττός, προτείνει ένα μοντέλο άσκησης στις δεξιότητες της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς, το πρόγραμμα του οποίου βασίζεται στη τεχνική της Μικροδιδασκαλίας (τεχνική άσκησης εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες). Βασικό άξονα στο πρόγραμμα αποτελεί μια παραλλαγή του PONS-Test, το οποίο χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της ικανότητας αντίληψης μη λεκτικών σημάτων. Πιο συγκεκριμένα το PONS-Test, βοηθά στην αναγνώριση και ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς αλλά και στη συνειδητοποίηση των επιδράσεών της απέναντι στους άλλους. Παράλληλα με την άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς οι υποψήφιοι φοιτητές ασκούνται και στις δεξιότητες «έναρξη και λήξη της διδασκαλίας», «θέση ερωτήσεων» και «αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας». Η παράλληλη αυτή άσκηση είναι σημαντική από τη στιγμή που όλες οι παραπάνω μορφές συμπεριφορών αλληλοσυνδέονται και συνυπάρχουν και μια άσκηση σε «μεμονωμένες» μορφές

εμποδίζει την εκδήλωση μιας ενιαίας συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές δεν ήταν σε θέση να ελέγξουν τη μη λεκτική τους συμπεριφορά, με αποτέλεσμα την πρόκληση συγχύσεων κατά τη διδασκαλία. Γιατί για τον Γ. Βρεττό, η άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς συμβάλλει ουσιαστικά, πέρα από την μεγαλύτερη κατανόηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και διαθέσεων, και στην αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας κατά τη διδασκαλία (1994, 137). Ένα συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι πως οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου δεν εμφανίζονται ίδιες σε όλα τα μαθήματα. «Η απαγγελία ενός ποιήματος, η λύση μιας εξίσωσης στον πίνακα και η εκτέλεση ενός πειράματος, απαιτούν μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς οι οποίες δεν μπορούν να εκδηλωθούν στον ίδιο βαθμό και στην ίδια έκταση σε άλλα μαθήματα» (ό.π, 139).

Το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας, περιλαμβάνει εκείνες τις κινητικές και εκφραστικές δραστηριότητες που προέρχονται από το σώμα μας. «Το σώμα ή μάλλον η έκφραση που το σώμα επιτρέπει, συμμετέχει σε κάθε μορφή επικοινωνίας μας, σε βαθμό που άλλοτε είναι μικρότερος και άλλοτε μεγαλύτερος, αλλά που είναι πάντοτε τόσο, ώστε να μην μπορούμε να τον παραβλέψουμε», σημειώνει χαρακτηριστικά ο Θρ. Μπέλλας (1980, 51) και προσθέτει πως την εκφραστική δυνατότητα του σώματος, την εξασφαλίζει ένα ευρύ ρεπερτόριο από μορφοποιημένα κινητικά μέσα, ένα πραγματικό σύστημα από σήματα μη γλωσσικά, όπως είναι: τα νεύματα με τις κινήσεις του κεφαλιού και των ματιών, η γενικότερη έκφραση του προσώπου, οι κινήσεις των χεριών, η γενικότερη στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής, το χαμόγελο καθώς και ο συντονισμός όλων αυτών, ώστε να δημιουργηθούν κι άλλες εκφραστικές αποχρώσεις (ό.π, 52).

Ο διαχωρισμός αυτός πραγματοποιείται από τους Α. Κοντάκο και Ν. Πολεμικό, με αφετηρία τους διαύλους της μη λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή τα εκάστοτε αισθητήρια όργανα, με τα οποία οι αλληλεπιδρώντες αντιλαμβάνονται τα μεμονωμένα στοιχεία της επικοινωνίας. Έτσι, ανάλογα με το αισθητήριο όργανο, διακρίνονται οι εξής διάυλοι ή κανάλια επικοινωνίας: ακουστικός διάυλος, οπτικός, απτικός, οσφρητικός, γευστικός και θερμικός. Αυτοί λειτουργούν ως δομικά στοιχεία που εξυπηρετούν την προσέγγιση της μη λεκτικής επικοινωνίας με πιο εξειδικευμένο τρόπο. Σε κάθε διάυλο υπάγεται και κάποια από τις μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς (1997, 44-57).

Κατά τους P. Ekman και W. V. Friesen (1969, 49-98) η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου διακρίνεται σε επικοινωνιακή, πληροφοριακή, αλληλοδραστική και ιδιοσυγκρασιακή.

Γενικότερα, στις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται:

1. Γενική εμφάνιση
2. Εκφράσεις προσώπου
3. Οπτική επαφή
4. Κινήσεις των χεριών (χειρονομίες)
5. Κινήσεις και στάση του σώματος
6. Συμπεριφορά στο χώρο
7. Σωματική επαφή
8. Παραγλωσσικά φαινόμενα

Στη συνέχεια θα γίνει μια ανάλυση για την κάθε μορφή μη λεκτικής συμπεριφοράς ξεχωριστά και θα παρουσιαστούν στοιχεία που αναφέρονται στη μη λεκτική συμπεριφορά του ανθρώπου γενικά, αφού ο εκπαιδευτικός καταρχήν είναι ένας άνθρωπος. Άρα τα χαρακτηριστικά της μη λεκτικής συμπεριφοράς του δεν αποκλίνουν απ' αυτά των άλλων ανθρώπων παρά διαφοροποιούνται ελάχιστα αναφορικά με την «επαγγελματική-λειτουργηματική» του συμπεριφορά.

3.3. ΜΟΡΦΕΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

3.3.1 ΓΕΝΙΚΗ ΕΜΦΑΝΙΣΗ

Στη γενική εμφάνιση εμπεριέχονται αυτό που ονομάζουμε «φυσική ελκυστικότητα» (Κανάκης, Ι., 1989, 30) ή «φυσική έλξη» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1994, 44) ή «φυσική παρουσία» (Μπέλλας, Θρ., 1985, 478) και η ενδυμασία. Το ύψος, οι γενικότερες αναλογίες του σώματος (παχύς, αδύνατος), το σχήμα του προσώπου (τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του: μάτια, χαμόγελο, λακκάκια στα

μάγουλα κ.λπ.), τα μαλλιά, αποτελούν στοιχεία που συμβάλλουν ουσιαστικά στο σχηματισμό μιας «πρώτης εντύπωσης» για το άτομο που έχουμε απέναντί μας. Η ενδυμασία, που δεν είναι μόνο τα ρούχα, αλλά και τα κοσμήματα και τα διάφορα άλλα αξεσουάρ (τσάντες, γυαλιά, καπέλα), αποτελεί σημαντικό στοιχείο της γενικής εμφάνισης. Φυσικά δεν πρέπει να παραβλεφθεί και ο ρόλος της στάσης και της κίνησης του σώματος στην ολική εμφάνιση του ατόμου, καθώς και ο παράγοντας του φύλου και της ηλικίας, αφού όλα μαζί συνθέτουν την ιδιαίτερη προσωπικότητα και συμπεριφορά του. «Πριν μας πλησιάσει ο άλλος έχουμε στη διάθεσή μας αρκετές από τις απαραίτητες πληροφορίες» (Κοσμόπουλος, Α., 1990, 295).

Σύμφωνα με τον Θρ. Μπέλλα (1985, 478), οι πληροφορίες που το άτομο εκπέμπει με τη φυσική του παρουσία είναι φυσικές, στατικές και δυναμικές, άμεσα παρατηρητές και δίνουν στοιχεία της φυσιογνωμίας και προσωπικότητας του ατόμου. Ο Μ. Argyle το 1981, υποστήριξε πως όλοι οι άνθρωποι, αναπόφευκτα, υποκρύπτουν στη «συμβατική αντίληψη της φυσικής ελκυστικότητας» με αποτέλεσμα ένα ελκυστικό από τη φύση άτομο, να θεωρείται πιο καλό, πιο κοινωνικό, πιο ανώτερο (1981, 135).

Ο δάσκαλος από την πρώτη κιόλας στιγμή που θα μπει μέσα στην τάξη γίνεται αντικείμενο εξουχιστικής παρατήρησης από τους μαθητές του. Η γενική του εμφάνιση θα δώσει το στίγμα του χαρακτήρα του και θα λειτουργήσει ως η απαρχή της σχέσης του με τους μαθητές του. Κι αυτό γιατί η εξωτερική εμφάνιση των άλλων, εκτός από το ότι μαρτυρεί την κοινωνική τους θέση, επηρεάζει την κρίση μας γι' αυτούς και γενικότερα επηρεάζει το όλο πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων, αφού λειτουργεί ως μέσο προβολής και αυτοπαρουσίασης του εαυτού. Η γενική εμφάνιση, επομένως, συντελεί ουσιαστικά στην αυτοαποκάλυψη του ατόμου. Η αυτοαποκάλυψη μπορεί να πραγματοποιηθεί με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο. Η διαφορά βέβαια της λεκτικής από τη μη λεκτικής αυτοαποκάλυψης, είναι ότι η πρώτη ελέγχεται πολύ περισσότερο από τη δεύτερη (Hargie, O., 1995, 256). Δεν είναι λίγες οι φορές μαθητές, ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς που δεν έχει συγκεκριμενοποιηθεί ακόμα ποιος δάσκαλος θα αναλάβει τη συγκεκριμένη τάξη, να επιμένουν σε κάποιον απ' αυτούς που πέρασαν, κρίνοντάς τον μόνο και μόνο από την εξωτερική του εμφάνιση.

Οι O. Hargie και P. Marshall σχετικά με το θέμα του ρόλου της γενικής εμφάνισης στην επικοινωνία, κάνουν λόγο για προσωπικούς παράγοντες. Πιστεύουν πως σε μια

επικοινωνιακή κατάσταση οι επικοινωνούντες επηρεάζονται αναπόφευκτα από τις πλευρές του συνεπικοινωνούντα που είναι άμεσα ορατές. Αυτές είναι το φύλο, η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση (αναλογίες) και το ντύσιμο. Ανάλογα με το αν είναι άνδρας ή γυναίκα αυτός που ερχόμαστε σε επαφή, προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας και αναμένουμε συγκεκριμένη απ' αυτόν συμπεριφορά (προσδοκία). Παρ' όλες τις προσπάθειες και εξαγγελίες περί ισότητας ευκαιριών για τα δύο φύλα, ακόμα σήμερα εντοπίζουμε μεγάλες διαφορές στις κοινωνικές αντιδράσεις. Σχετικά μάλιστα με τη μη λεκτική συμπεριφορά, σχεδόν όλοι οι ερευνητές (Hargie, O., 1995, Marshall, P., 1995, Argyle, M., 1981, Trower, P., 1981, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, E., 1995, Βρεττός, Γ., 1994, Pease, A., 1981, Friedman, H., 1978), έχουν καταλήξει πως οι γυναίκες χαμογελούν περισσότερο, αγγίζονται μεταξύ τους περισσότερο, εκπέμπουν δηλαδή με μεγαλύτερη ευκολία και πιο συχνά μη λεκτικά μηνύματα, αλλά και είναι πιο ευαίσθητες στην καταγραφή και αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών μηνυμάτων των άλλων, σε σχέση με τους άνδρες. Η διαφοροποίηση αυτή της μη λεκτικής συμπεριφοράς, οφείλεται τόσο σε γενετικούς παράγοντες όσο και στη μίμηση κοινωνικών προτύπων αλλά και στις παρεχόμενες από τον κοινωνικό περίγυρο αμοιβές και τιμωρίες (ό. π, 152). Το μοναδικό σημείο που φαίνεται να υπερτερούν οι άνδρες, σχετικά πάντα με τη μη λεκτική συμπεριφορά, είναι ο έλεγχος και η ρύθμιση της έκφρασης των συναισθημάτων τους (ό.π, 158).

Στις όποιες επαφές μας, επομένως, «δεν αντιλαμβανόμαστε μόνο το φύλο του άλλου, αλλά παρατηρούμε και την έκφραση του φύλου που αυτός προβάλλει» (Κοσμόπουλος, A., 1990, 295). Ανάλογη, επίσης, είναι η συμπεριφορά μας όταν αντιμετωπίζουμε ένα βρέφος, ένα παιδί, έναν έφηβο, ένα μεσήλικα ή έναν ηλικιωμένο. Το στοιχείο της ηλικίας μορφοποιεί τη συμπεριφορά μας και καθορίζει τη σχέση μας με τους άλλους. Η εξωτερική εμφάνιση (μέγεθος σώματος, σιλουέτα, ελκυστικότητα) επιδρά στην κρίση μας για τους άλλους και έχει τον πρώτο λόγο στην σύναψη σχέσεων, καθορίζοντας σε πολλές περιπτώσεις και την έκβαση αυτών των σχέσεων (σταθερότητα ή διάλυση). Στην ελκυστικότητα, εκτός από τα σωματικά χαρακτηριστικά, σπουδαίο ρόλο παίζουν η προσωπικότητα, οι ικανότητες, η καθαριότητα, και το ντύσιμο, τα οποία λειτουργούν ως κριτήριά της. Για τους O. Hargie και P. Marshall η ελκυστικότητα αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ένα όμορφο άτομο αναγνωρίζεται πολύ πιο εύκολα ως

δημοφιλές, φιλικό, και ενδιαφέρον για να ανοίξει κανείς μαζί του συζήτηση (Hargie, O., 1995, 64).

Η ένδυση και η υπόδησή, ενώ αρχικά αποτελούσαν τα αναγκαία μέσα προκειμένου να προστατευτούν οι άνθρωποι από τις διάφορες καιρικές συνθήκες, σιγά- σιγά άρχισαν να εξυπηρετούν κοινωνικές λειτουργίες. Σήμερα οι περισσότεροι άνθρωποι αφιερώνουν χρόνο και χρήμα προκειμένου να επιτύχουν την επιθυμητή προσωπική εξωτερική εμφάνιση. Ανάλογα με τις περιστάσεις και τους ιδιαίτερους στόχους τους (επαγγελματικούς, σεξουαλικούς, κοινωνικούς), φροντίζουν για τα ρούχα που θα φορέσουν, αλλά και για το μακιγιάζ που θα κάνουν, τα κοσμήματα που θα βάλουν, τα αρώματα ή τα αξεσουάρ που θα συμπληρώσουν την όλη τους εμφάνιση και θα τονίσουν τη συνολική τους εικόνα. Και αυτό γιατί ξέρουν καλά πως τα μηνύματα που εκπέμπονται από την εξωτερική τους εμφάνιση, αποτελούν ουσιαστικά κριτήρια της κοινωνικής τους αποδοχής ή απόρριψης αφού έχει διαπιστωθεί πως η ενδυμασία επηρεάζει έντονα τόσο τη συμπεριφορά των ανθρώπων που τη φέρουν, όσο και αυτών που τη βλέπουν (Morris, 1998)

Τελικά, η όλη λειτουργία της εμφάνισης, και ο ρόλος της στην επικοινωνία, φαίνεται καθαρά στον περιεκτικό λόγο του Α. Κοσμόπουλου: «Η εμφάνιση δηλώνει συχνά τη νοοτροπία, την αγωγή· όμως, βασικά αποκαλύπτει πώς εμείς βλέπουμε τον εαυτό μας και πώς θα θέλαμε οι άλλοι να τον μεταχειριστούν» (1990, 296).

Έτσι λοιπόν ο μαθητής μπορεί εύκολα να διακρίνει με μια απλή ματιά αν ο δάσκαλος είναι χαρούμενος ή λυπημένος, αυστηρός ή ελαστικός, άρρωστος ή υγιής, με χαμηλή ή υψηλή αυτοπεποίθηση. Επίσης μπορεί άμεσα να αντιληφθεί την κοινωνική του καταγωγή ή την οικονομική του κατάσταση, αφού όλα αυτά εξωτερικεύονται χωρίς προσπάθεια και χωρίς δυνατότητα απόκρυψης, μέσα από το ντύσιμο και τη γενικότερη παρουσία του δασκάλου. Και ο δάσκαλος φυσικά μπορεί να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα για τους μαθητές του, από τον τρόπο που ντύνονται και την γενικότερη εμφάνιση και στάση τους μέσα στο σχολικό χώρο (Ambady, N. & Rosenthal, R., 1993, 431-441).

3.3.2 ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

Σε όλους μας είναι γνωστή η φράση: «Το πρόσωπο είναι ο καθρέπτης της ψυχής» και όλοι μας γνωρίζουμε τις τεράστιες δυνατότητες έκφρασης του προσώπου, που δε συμβάλλουν μόνο στην έκφραση των συναισθημάτων, αλλά «συνοδεύοντας το λόγο, υπογραμμίζουν συγκεκριμένα σημεία του ή αντικαθιστούν λέξεις και φράσεις και μεταφέρουν πληροφορίες» (Βρεττός, Γ., 1994, 19).

Η περιοχή του προσώπου αποτελείται από ένα μεγάλο αριθμό μυών, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα σχηματισμού ποικίλων και δυσεξήγητων μορφασμών, οι οποίοι εκπέμπουν συγκεκριμένα σήματα. Πολλοί έχουν καταπιαστεί με τη μελέτη και ερμηνεία των σημμάτων που στέλνει το πρόσωπο και όλοι έχουν αντιμετωπίσει τεράστια δυσκολία στην αποκωδικοποίηση της έκφρασής του. Και αυτό εξηγείται πολύ απλά από το γεγονός ότι εκτός από το μεγάλο αριθμό των διάφορων μορφασμών και την πολυπλοκότητά τους, έχουν να αντιμετωπίσουν την μεγάλη ταχύτητα εναλλαγής τους. «Η έκφραση των συναισθημάτων μέσω του προσώπου δε διαρκεί συνήθως παρά ελάχιστα δευτερόλεπτα» (ό.π, 20).

Το πρόσωπο αποτελεί ένα από τα πιο σύνθετα μέρη του ανθρώπινου σώματος (και των ζώων βεβαίως), αφού εκεί εντοπίζονται και λειτουργούν περισσότερα από ένα βασικά μας όργανα (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά). Αποτελεί «μέσο αλλά και χώρο επικοινωνίας» (Κοσμόπουλος, Α., 1990, 298), αφού εκεί βρίσκονται τα όργανα των αισθήσεων της όρασης, της όσφρησης, της ακοής και της γεύσης. Η σημασία του επομένως στην όλη ζωή (ύπαρξη) και δράση του ατόμου, είναι αναμφισβήτητα τεράστια αν όχι καθοριστική. Είναι αυτό που απευθύνει τα σπουδαιότερα μη λεκτικά μηνύματα, όπως είναι το βλέμμα και το χαμόγελο και μεταφράζει τις εσωτερικές καταστάσεις του ατόμου, συναισθήματα, επιθυμίες, ανάγκες. Δίκαια, λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως «το πιο αποκαλυπτικό κανάλι της μη λεκτικής επικοινωνίας και το κέντρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 58).

Οι κινήσεις των μυών του προσώπου καθορίζουν τις διαφορετικές εκφράσεις που εκείνο παίρνει. Οι εκφράσεις αυτές μπορεί να είναι αυθόρμητες ή και υποκριτικές (ελεγχόμενες). Οι πρώτες υποκινούνται από συγκεκριμένες συναισθηματικές διεγέρσεις και είναι στερεότυπες, οικουμενικές και εγγενείς και συναντώνται και στα ζώα, ενώ οι δεύτερες σχηματίζονται υπακούοντας σε κοινωνικούς κανόνες, χωρίς την ύπαρξη παράλληλων συναισθηματικών διεγέρσεων

ανάλογον μ' αυτές τις εκφράσεις, εμφανίζονται μόνο στον άνθρωπο, είναι προϊόντα μίμησης και μάθησης και διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό (ό.π, 60-63).

Αυτά που το πρόσωπο εκπέμπει, μπορεί να είναι τα μόνιμα και στατικά (σταθερά) χαρακτηριστικά, που μας πληροφορούν για τη φυλή, το φύλο, την ηλικία και συχνά για το χαρακτήρα του ατόμου (Κανάκης, Ι., 1989, 30). Μπορεί όμως να είναι και οι εκφράσεις που δημιουργούν οι κινήσεις των μυών του προσώπου, οι οποίες μας πληροφορούν για την προσωπικότητα και τη συναισθηματική κατάσταση, γενική και ειδική (απέναντί μας και μέσα στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο) (Κοσμόπουλος, Α., 1990, 295), καθώς και για τη νοημοσύνη και τη θέληση.

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας το πρόσωπο είναι αυτό που ουσιαστικά μονοπωλεί την προσοχή των ατόμων που επικοινωνούν, αφού, εξαιτίας της έντονης εκφραστικής του δύναμης, λειτουργεί τελικά ως ρυθμιστής της αλληλεπίδρασης (Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν., 1997, 46). Για τον Α. Κοσμόπουλο, οι εκφράσεις του προσώπου ασκούν τον σπουδαιότερο ρόλο στη μετάδοση των μηνυμάτων, ύστερα από το βλέμμα, με κύριους ρόλους την αποκάλυψη της πραγματικής συγκινησιακής κατάστασης αυτού που επικοινωνεί, την παροχή ανατροφοδότησης των αντιδράσεων του απέναντι σε σχέση με τη συμπεριφορά μας, τη μαρτυρία των εσωτερικών ψυχολογικών στάσεων του καθενός και τέλος την τροποποίηση ή τον σχολιασμό των λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων (μεταεπικοινωνία) (1990, 301-302).

Οι P. Ekman και W. V. Friesen, μίλησαν για διαρροές της αλήθειας, που δεν είναι τίποτα άλλο από την προσπάθεια του ατόμου να παραπλανήσει τον συνομιλητή του, δραστηριοποιώντας υπερβολικά ένα δίαυλο (σώμα) και μειώνοντας τη δραστηριότητα σε κάποιον άλλο (πρόσωπο). Το πρόσωπο, επομένως, μπορεί να παραμείνει ανέκφραστο, όμως το συναίσθημα έχει διοχετευτεί από το υπόλοιπο σώμα, άρα δεν έχει γίνει έτσι αρκετά αντιληπτό από το συνομιλητή (Hargie, Ο., 1995, 106).

Ο S. Freud, είχε υποστηρίξει πως πολύ δύσκολα ο άνθρωπος μπορεί να κρατήσει κάποιο μυστικό, αφού αυτό γίνεται φανερό μέσω της μη λεκτικής του συμπεριφοράς, χωρίς ο ίδιος να το συνειδητοποιεί. Στην περιοχή του προσώπου συγκεντρώνονται οι περισσότερες από τις μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς που κάνουν γνωστή τη διάθεση του υποκειμένου που επικοινωνεί, αφού οι μορφές της μη

λεκτικής συμπεριφοράς στη συγκεκριμένη περιοχή, ελέγχονται δυσκολότερα από όλες τις άλλες (ό.π, 11). «Τα συναισθήματά μας τα δείχνουμε περισσότερο με το πρόσωπο παρά με τα λόγια ή με άλλο μέρος του σώματός μας, και αν το συναίσθημα είναι αρκετά έντονο θα φανεί αυτόματα στο πρόσωπό μας, είτε το θέλουμε είτε όχι» (Argyle, M. & Trower, P., 1981, 11).

Οι κινήσεις των ματιών (απομάκρυνση βλέμματος, διακοπή οπτικής επαφής, ταχύτητα ανοίγματος-κλεισίματος των ματιών), η συχνότητα παρουσίας χαμόγελου, η ερυθρίαση προσώπου ή ωχρά μάγουλα, η παρουσία ιδρώτα στο μέτωπο ή τους κροτάφους, σμίξιμο ή ανασήκωμα φρυδιών, το ζάρωμα του μετώπου, τα προβλήματα στην ομιλία (σπάσιμο της φωνής, μεγάλες παύσεις, πολύ μικρές απαντήσεις), είναι στοιχεία τα οποία αποκαλύπτουν τις πραγματικές προθέσεις και στάσεις των ατόμων που επικοινωνούν. Η αποκωδικοποίηση της έκφρασης του προσώπου είναι αποδεδειγμένα μια εργασία δύσκολη που απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία, μεγάλη προσοχή και ουσιαστική ενημέρωση. Η παρουσία μιας έκφρασης του προσώπου δεν αποτελεί μαρτυρία για την ερμηνεία μιας συμπεριφοράς. Η ερμηνεία είναι αποτέλεσμα συνεξέτασης πολλών μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς ταυτόχρονα.

Το χαμόγελο αποτελεί συνήθως έκφραση χαράς και ευχαρίστησης. Είναι η εξωτερίκευση ενός θετικού συναισθήματος, το οποίο δημιουργεί οικείο περιβάλλον και προωθεί την επαφή και τη συνεργασία (Βρεττός, ό.π, 23). Η άποψη αυτή του Γ. Βρεττού τονίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχει το χαμόγελο, ως μορφή έκφρασης του προσώπου, στην ανάπτυξη σχέσεων όπου κυριαρχεί το θετικό συναίσθημα. Μπορεί να λειτουργήσει με διάφορους τρόπους: να συνοδεύει κάποια άλλη συμπεριφορά ή να εκπέμπει με άμεσο τρόπο την εσωτερική κατάσταση του ατόμου. Μπορεί να είναι ουδέτερο, θετικό ή αρνητικό ή σύμφωνα με τους Brannigan και Humphries, α) απλό χαμόγελο, β) ανώτερο χαμόγελο και γ) πλατύ χαμόγελο (Key, M. R., 1975, 88). Το χαμόγελο ξεκινά ως αντανακλαστική αντίδραση στο πρόσωπο του βρέφους και εξελίσσεται σε κοινωνικό χαμόγελο (ή «προσωπείο του ουδέτερου ενδιαφέροντος» κατά τους M. Argyle και P. Trower (1981, 12)) μετά τους 2,5 πρώτους μήνες.

Όπως συμβαίνει και με το βλέμμα, το χαμόγελο μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο η ποικιλία των επιθέτων που προσδιορίζουν τη λέξη χαμόγελο. Έτσι λοιπόν μιλάμε για ξερό και ζεστό χαμόγελο,

πλατύ, φιλικό, οικείο, ειρωνικό, ευχάριστο, αβίαστο ή προσποιητό. Τη διαφορά του προσποιητού από το γνήσιο χαμόγελο, εντοπίζουν και σχολιάζουν οι P. Ekman και W. V. Friesen (1982, 238), οι οποίοι τονίζουν πως επιθυμώντας την παραπλάνηση του άλλου ή την απόκρυψη μιας άσχημης συναισθηματικής κατάστασης, αρκετές φορές συμβαίνει κάποιος να «φορούν» το ψεύτικο χαμόγελο. Εύκολα όμως αυτό διακρίνεται από το γνήσιο, γιατί δε συνοδεύεται από το ανέβασμα των δύο άκρων του στόματος και σε συνδυασμό με άλλες εκφράσεις του προσώπου τελικά προδίδει την πραγματική διάθεση. Εξάλλου το προσποιητό χαμόγελο διαρκεί πολύ λιγότερο από το γνήσιο.

Το πραγματικό (ειλικρινές) χαμόγελο του δασκάλου, το οποίο εκφράζει ευχαρίστηση και οικειότητα προς τους μαθητές, συμβάλλει θετικά στη μάθηση, έχουν υποστηρίξει οι R. Tausch και A. - M. Tausch το 1981, ενώ ο Γ. Βρεττός (1994, 24) συμπληρώνει πως ο ευχάριστος και χαμογελαστός δάσκαλος, σε αντίθεση με τον σκυθρωπό και απόμακρο, προκαλεί τον μαθητή να ενδιαφερθεί για το μάθημα μέσα σε κλίμα ευχάριστης συνεργασίας. Το χαμόγελο που ζωγραφίζεται στα χείλη του δασκάλου ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας ευχάριστης και δημιουργικής ατμόσφαιρας για όλα τα μέλη της τάξης. Το αβίαστο χαμόγελο έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, όσο και στη στάση του μαθητή απέναντι στο περιεχόμενο διδασκαλίας, σε αντίθεση με το τεχνητό και προσποιητό χαμόγελο.

Η Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη κάνει λόγο για αυθόρμητες και υποκριτικές εκφράσεις του προσώπου, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τα άτομα και τους πολιτισμούς. Στις αυθόρμητες εκφράσεις τοποθετεί το χαμόγελο ως τη κύρια μορφή έκφρασης της χαράς και μια από τις σημαντικότερες κοινωνικές αμοιβές (1995, 71). Ενώ για τους J. Burgoon και J. Hale (1987), το χαμόγελο αποτελεί εκείνη τη μη λεκτική συμπεριφορά, που «μεταδίδει συναισθηματική διέγερση, αυτοέλεγχο και τυπικότητα, καθώς επίσης οικειότητα και συμπάθεια» (Κούρτη, Ε., 1995, 110). Το χαμόγελο, τέλος, είναι ένας από τους σημαντικότερους μη λεκτικούς κοινωνικούς ενισχυτές μαζί με το άγγιγμα, το φιλί ή τον τόνο της φωνής και συντελεί στη δημιουργία αυτής της ατμόσφαιρας αλληλεπίδρασης, όπου οι συμμετέχοντες νιώθουν άνετα και ευχάριστα (Saunders, Ch., Στο: Hargie, O., 1993, 206).

Οι διάφορες θέσεις και κινήσεις των φρυδιών, στέλνουν κι αυτά με τη σειρά τους αποτελεσματικά κοινωνικά μηνύματα. Οι M. Argyle και P. Trower (1981, 11) και M. Argyle (1981, 50), έχουν καταλήξει ύστερα από σειρά ερευνών, πως τα πολύ

υψωμένα φρύδια δηλώνουν δυσπιστία, τα ελαφρώς χαμηλωμένα αμφιβολία, τα ελαφρώς υψωμένα έκπληξη, ενώ τα πολύ χαμηλωμένα θυμό. Το γρήγορο ανεβοκατέβασμα των φρυδιών, παρουσιάζεται από τον G. Wainwright (1992) ως μια μορφή γρήγορου χαιρετισμού και έχει διαστάσεις εκδήλωσης οικουμενικού χαρακτήρα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 74).

Το πρόσωπο του δασκάλου, ως το κυρίαρχο πρόσωπο όλης της σχολικής τάξης, είναι φυσικό να γίνεται αντικείμενο παρατήρησης από όλους τους μαθητές. Ο μαθητής παρατηρώντας το μπορεί να «διαβάσει» την ικανότητα του δασκάλου, την αυτοπεποίθησή του, την ετοιμότητά του, τις διαθέσεις και τις προσδοκίες του για τον ίδιο. Ο απεριόριστος αριθμός των μορφασμών του προσώπου που λειτουργούν ως απαντήσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά και ως «εκπομπές» των εσωτερικών καταστάσεων, καθιστούν τον έλεγχό τους από τον δάσκαλο αρκετά δύσκολο. Ακριβώς όμως επειδή αυτοί οι μορφασμοί τροφοδοτούν την επαφή με τους μαθητές του, είναι υποχρεωμένος να τους ελέγχει κατά το δυνατό και να αξιολογεί εκείνους που συντελούν στη θετική έκβαση της διδασκαλίας. Κάποιοι μορφασμοί, όταν επαναλαμβάνονται με μεγάλη συχνότητα, φανερώνουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοελέγχου, ενώ αποσπών την προσοχή, ιδιαίτερα όταν γίνονται σε ακατάλληλες στιγμές (Βρεττός, Γ., 1994, 23).

3.3.3 ΟΠΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ

Η οπτική επαφή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μη λεκτικούς ενισχυτές στην όλη διαδικασία της επικοινωνίας. Αποτελεί το πρώτο βήμα για την έναρξη της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Η αποφυγή της οπτικής επαφής, για παράδειγμα, σε συνδυασμό ίσως και με άλλες εκφράσεις του προσώπου ή κάποιες κινήσεις του σώματος, είναι ενδεικτική της επιθυμίας διακοπής της επικοινωνίας.

Οι M. Argyle και M. Cook (1976) και ο M. Cook (1977), διερεύνησαν τη σημασία του βλέμματος και το ρόλο που παίζει ως επίκτητη αντίδραση στην επικοινωνία και κατέληξαν, τονίζοντας φυσικά και το χαμηλό επίπεδο συνειδητότητας της μη λεκτικής αυτής μορφής, πως αυτός ο ρόλος «απορρέει από την ενίσχυση και αποτελεί με τη σειρά του, ενίσχυση για περαιτέρω μάθηση» (Cairns, L. Στο: Hargie, O., 1995, 159). Η Ch. Saunders, αναφέρεται στη δεξιότητα έναρξης

της οπτικής επαφής, ως βασικό κοινωνικό κανόνα και μιλά για ζωτική σημασία της οπτικής επαφής ως πρόδρομο του λεκτικού χαιρετισμού (Hargie, O., 1995, 206).

Οι M. Argyle και P. Trower (1981, 12), χαρακτηρίζουν τα μάτια ως τους πιο έντονους κοινωνικούς σηματοδότες και συμφωνούν μ' αυτούς που τα ονομάζουν «παράθυρα της ψυχής», αφού σε όλους μας είναι γνωστό πως τα μάτια μπορούν να εκφράσουν απόλυτα δυνατά και έντονα συναισθήματα, όπως αυτά του φόβου ή της αγάπης.

Η συμμετοχή του βλέμματος κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, έχει αποτελέσει αντικείμενο εξέτασης αρκετές φορές και έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Ανάλογα με το περιβάλλον, την επικοινωνιακή κατάσταση, το άτομο που έχουμε απέναντί μας, το θέμα της συζήτησης ή την ψυχολογική μας κατάσταση, θα έχουμε και την αντίστοιχη οπτική επαφή προς το συνομιλητή μας. Το παρατεταμένο βλέμμα συνδέεται με τη οικειότητα, ενώ δεν αποκλείεται να δηλώνει και επιθετική στάση, επιβολή ή απειλή. Τα χαμηλωμένα μάτια δηλώνουν συνήθως υποτακτικότητα, δειλία αλλά και ντροπή ή άρνηση για συνέχιση της συνομιλίας (Argyle, M. & Trower, P., 1981, 14). Η οπτική επαφή «μεταδίδει θαυμασμό που δυναμώνει όλα τα άλλα μη λεκτικά μηνύματα και ταυτόχρονα εξυπηρετεί πολλές λειτουργίες, όπως η συγκέντρωση πληροφοριών και ο έλεγχος οικειότητας» σημειώνουν οι J. Burgoon και J. Hale (1987) (Κούρτη, E., 1995, 110).

Με τα μάτια στέλνουμε σήματα που αφορούν στο πρόσωπό μας, αλλά και συγκεντρώνουμε πληροφορίες για το πρόσωπο με το οποίο ερχόμαστε σε επαφή. Τα μάτια δεν είναι μόνο ο καθρέπτης της ψυχής αλλά και ο καθρέπτης της εντύπωσής μας για τα άλλα άτομα (Morse, Ph. & Ivey, A., 1996, 12-13). Η διττή αυτή λειτουργία του βλέμματος είναι που το καθιστά ως το σπουδαιότερο εκφραστικό μέρος του σώματος. Δεν είναι άλλωστε λίγοι οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στο βλέμμα όπως ειρωνικό βλέμμα, ύποπτο, ευχάριστο, εχθρικό, ερωτικό, φιλικό, ζεστό, διαπεραστικό, απλανές. Η παρουσία ενός τέτοιου βλέμματος μεταφέρει, τόσο στο πομπό όσο και στον δέκτη, πληροφορίες όσον αφορά τη προσωπικότητά και τη διάθεση του καθενός κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.

Στη συζήτηση (συνομιλία), τα μάτια των συνομιλητών παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην τροπή που θα πάρει αυτή και στην κατάληξη που θα έχει. Συνήθως ο ακροατής κοιτάζει περισσότερο τον ομιλητή απ' ότι ο δεύτερος τον

πρώτο. Τα μάτια, εκτός του ότι δείχνουν πότε το κάθε μέλος από ομιλητής γίνεται ακροατής, ασκούν έλεγχο και παρέχουν ανατροφοδότηση στον ομιλητή και σε περίπτωση που διακοπεί η οπτική επαφή από την πλευρά του ακροατή, ο ομιλητής μπορεί να συνεχίζει να μιλά με περισσότερη έμφαση ή ακόμα και να ρωτά αν το άλλο άτομο τον ακούει. Και αν ακόμα συνεχίζεται η άρνηση παροχής θετικής ανατροφοδότησης, ο ομιλητής διακόπτει εντελώς τη συζήτηση (Hargie, O. & Marshall, P. Στο: Hargie, O., 1995, 55). Όπως υποστηρίζει ο Α. Κοσμόπουλος (1990, 302), «κοιτάζουμε γιατί αναζητούμε τη βαθύτερη κατανόηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας». Και σύμφωνα με τον ίδιο «η ματιά έχει μια επεκτατική, αλλοτριωτική, σχεδόν κατακτητική διάθεση· μαζί με το λόγο εκφράζει τη λαχτάρα κάθε ατόμου για την κατάργηση της απόστασης που χωρίζει τους δύο συνομιλητές. Έχει αποδειχθεί πως όσο πιο μεγάλη είναι η προσέγγιση δύο ατόμων, τόσο λιγότερα βλέμματα ανταλλάσσουν μεταξύ τους» (ό.π, 303).

Επιπρόσθετα, με τα μάτια μπορούμε να παρακαλέσουμε, να επιβάλουμε, να αρνηθούμε, να συμφωνήσουμε, να ικετέψουμε, να απαιτήσουμε, να απαγορεύσουμε, να επιβραβεύσουμε. Ανάλογα με το πώς χρησιμοποιούμε τα μάτια μας, κρινόμαστε από τους άλλους ως εσωστρεφείς-εξωστρεφείς, φιλικοί-ψυχροί, αισιόδοξοι-απαισιόδοξοι, αδιάφοροι-ενδιαφέροντες (Argyle, M. & Trower, P., 1981, 14). Αυτό σημαίνει πως υπάρχουν κοινωνικοί κανόνες που προσδιορίζουν τη διάρκεια, την ένταση και τη συχνότητα ακόμα της οπτικής επαφής. Ανάμεσα στους πολιτισμούς έχουν παρατηρηθεί διαφορές αναφορικά με την ανταλλαγή βλεμμάτων ανάμεσα σε αγνώστους ή και ατόμων διαφορετικού φύλου ή κοινωνικής τάξης (ό.π, 13).

Αν ο δάσκαλος καταφέρει να αποκτήσει οπτική επαφή με τους μαθητές του κατά την είσοδό του στη σχολική τάξη, εξασφαλίζει την επικοινωνία του μαζί τους, άρα και την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του. Η δυνατότητα επικοινωνίας, λοιπόν, δοκιμάζεται με την αρχική οπτική επαφή. Συμβαίνει συχνά στους πρωτοδιόριστους δασκάλους σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας να κοιτάζουν απέναντι τον τοίχο ή κάποιο άλλο σημείο στο πίσω μέρος της αίθουσας, με αποτέλεσμα να μην έχουν άμεση αντίληψη των αντιδράσεων των μαθητών τους (Saunders, Ch. Στο: Hargie, O., 1995, 206 και Κανάκης, Ι., 1989, 32). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι στην αρχή της επαγγελματικής τους δράσης, δεν έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και κυριεύονται από άγχος καθώς πιστεύουν πως δε θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Έτσι λοιπόν, καταφεύγουν στο να μην

τους κοιτούν και να συγκεντρώνονται περισσότερο στην απλή μετάδοση γνώσεων, νομίζοντας πως μ' αυτόν τον τρόπο τους βοηθούν περισσότερο. Από τη στιγμή όμως που δεν λαμβάνουν τα μηνύματα των μαθητών τους, δεν ξέρουν αν αυτά που λένε γίνονται κατανοητά, αλλά, και κυρίως, δεν εξασφαλίζουν έτσι συνθήκες υγιούς επικοινωνίας. Αλλά και όταν ο δάσκαλος παρουσιάζει κάποιο υλικό ή γράφει στον πίνακα, η επαφή με την τάξη μέσω των ματιών διακόπτεται για μικρό ή μεγάλο διάστημα, ανάλογα. Οι μαθητές μπορεί να νομίζουν πως αφού ο δάσκαλος δεν τους κοιτάζει, δε λογαριάζει την παρουσία τους, με αποτέλεσμα να γίνονται νευρικοί και ανήσυχοι. Ο δάσκαλος μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις με το να μην διακόπτει για πολλή ώρα την οπτική επαφή με τους μαθητές του, αλλά να στέλνει κάπου-κάπου φιλικά βλέμματα προς όλους τους μαθητές, ενώ παράλληλα παρουσιάζει το υλικό ή γράφει στον πίνακα. Οι μαθητές ανταποκρίνονται πραγματικά όταν προσπαθεί να τους δώσει ακέραιη προσοχή (Morse, Ph. & Ivey, A., 1996, 17).

Όταν ο δάσκαλος είναι ακροατής, όταν π.χ. ακούει την απάντηση ενός μαθητή, με τις μη λεκτικές του ενέργειες, κυρίως όμως με το βλέμμα του, πληροφορεί τον ομιλητή (μαθητή) ότι είναι σημαντικός, ότι τον αποδέχεται ή ότι δε συμφωνεί μαζί του. Αν όμως ο δάσκαλος, την ώρα που ο μαθητής μιλά, έχει το βλέμμα του στραμμένο αλλού, περνά στον μαθητή το μήνυμα ότι δεν ενδιαφέρεται γι' αυτά που ο τελευταίος λέει. Η ματιά του δασκάλου επιδρά δεσμευτικά στο μαθητή, υποστηρίζει ο Α. Κοσμόπουλος. Όταν ο δάσκαλος κοιτά το μαθητή κατά τη διάρκεια της ερώτησης, ο τελευταίος αισθάνεται υποχρεωμένος να απαντήσει, ενώ όταν ο δάσκαλος δεν τον κοιτάζει, αισθάνεται λιγότερο ισχυρή την εντολή του. Το παρατεταμένο κοίταγμα του μαθητή από τον δάσκαλο, παρουσιάζει αρνητική ισχύ, αφού εκλαμβάνεται ως ενδιαφέρον για το άτομο κυρίως και όχι για το θέμα (Κοσμόπουλος, Α., 1990, 303 και Morse, Ph. & Ivey, A., 1996, 12-13 και Smith, H., 1979, 631-672 και Βρεττός, Γ., 1994, 30).

Το βλέμμα του δασκάλου είναι ικανό να επαναφέρει την τάξη, να αποτρέψει μια αρνητική ενέργεια, να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει, να προκαλέσει το ενδιαφέρον ή την προσοχή, αλλά και να απογοητεύσει ή να φέρει σε δύσκολη θέση ένα μαθητή. Το «κάρφωμα με τα μάτια» εφαρμόζεται πολύ συχνά από το δάσκαλο, κυρίως προκειμένου να επιβάλλει την πειθαρχία. Το είδος αυτό του βλέμματος συνοδεύεται από ανάλογες αντιδράσεις σε όλο το πρόσωπο και το σώμα. Πρόκειται

για ένα μεγαλύτερης διάρκειας βλέμμα από το κανονικό, όπου τα μάτια μένουν ορθάνοιχτα, μεταφέροντας επιθετικά μηνύματα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 83).

3.3.4 ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΧΕΡΙΩΝ (χειρονομίες)

Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία έχουν με τη σειρά τους και τα χέρια, οι χειρονομίες. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τα χέρια συμμετέχουν, διευκολύνουν, εξηγούν, τονίζουν, παράλληλα με την ομιλία. Επίσης οι συνομιλητές χρησιμοποιούν συχνά τα χέρια τους κάνοντας διάφορες κινήσεις προκειμένου να γίνουν πιο παραστατικοί, κατανοητοί αλλά και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στα λεγόμενά τους. Κατά τους P. Ekman και W. V. Friesen (1969, 49-98), οι χειρονομίες είναι κινήσεις των χεριών που ή αντικαθιστούν τις λέξεις ή συνοδεύουν το λόγο ή ρυθμίζουν τη ροή του διαλόγου ή και εκφράζουν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου.

Σύμφωνα με τον M. Argyle (1981, 51), οι άνθρωποι χρησιμοποιώντας τις κινήσεις των χεριών επιδιώκουν: την παρουσίαση της δομής του λόγου, την επίδειξη ανθρώπων ή αντικειμένων με το δάχτυλο, την επίδοση έμφασης στην ομιλία, αλλά και τον τονισμό σχημάτων, μεγεθών ή κινήσεων, όταν αυτά περιγράφονται δύσκολα με τα λόγια. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα χέρια του για όλους τους παραπάνω λόγους καθημερινά στις διδασκαλίες του. Η Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη μιλά για «δραστηριότητες μετάθεσης», τις οποίες ορίζει ως εκείνες τις κινήσεις των χεριών που ενώ φαινομενικά είναι χωρίς νόημα, στην πραγματικότητα αντανακλούν καταστάσεις άγχους, νευρικότητας και υπερβολικής έντασης. Πρόκειται για επαναληπτικές και στερεότυπες κινήσεις των χεριών (αγγίγματα στην περιοχή του προσώπου και στα μαλλιά), οι οποίες απευθύνονται κυρίως προς το ίδιο το άτομο (τον εαυτό του) (1995, 107-108). Αυτές όμως οι κινήσεις επειδή εύκολα διασπούν την προσοχή των μαθητών και δημιουργούν μια ατμόσφαιρα αρνητική για τη μάθηση, είναι φρόνιμο ο δάσκαλος να τις αποφεύγει όσο είναι δυνατό.

Οι κινήσεις των χεριών του εκπαιδευτικού μπορούν να διαχωριστούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Αυτές είναι: α) λειτουργικές κινήσεις των χεριών, β) χειρονομίες ελέγχου, γ) ρυθμιστικές κινήσεις των χεριών και δ) διευκρινιστικές κινήσεις.

Ο δάσκαλος που παίζει νευρικά με το στυλό του ή την κιμωλία, εξωτερικεύει μ' αυτόν τον τρόπο την εσωτερική του σύγχυση, που μπορεί να πηγάζει ή από κάποιο προσωπικό πρόβλημα, άσχετο με τη διδασκαλία ή από γεγονότα άμεσα σχετιζόμενα μ' αυτή. Χειρονομίες χωρίς συγκεκριμένο σκοπό φανερώνουν συχνά την ανασφάλεια του δασκάλου, αλλά και η θέση που έχουν τα χέρια του σε σχέση με τον υπόλοιπο κορμό, μαρτυρούν τη διάθεσή του και τη γενικότερη στάση του απέναντι στη διδασκαλία. Το σταύρωμα των χεριών στο στήθος λειτουργεί ως «διαχωριστική γραμμή» και ως «προστατευτικός τοίχος» ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του. Είναι δηλωτικό της απόστασης που τους χωρίζει, ενώ τα σταυρωμένα χέρια στο πίσω μέρος του σώματος, δείχνουν την άκαμπτη στάση του δασκάλου. Τα χέρια στις τσέπες για πολλή ώρα, δείχνουν ανεμελιά και έλλειψη σοβαρότητας, ενώ τα κρεμασμένα χέρια φανερώνουν τεμπελιά και γενικότερη ακεφιά (Βρεττός, 1994, 36). Αυτό που ενδείκνυται τελικά είναι ο δάσκαλος να έχει τα χέρια ελαφρά σηκωμένα στο στήθος ώστε να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί άμεσα σε οποιαδήποτε διδακτική απαίτηση (ό.π, 37). Έχει παρατηρηθεί πάντως ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ιδιαίτερα το δεξί χέρι και μάλιστα με τεντωμένο το δείκτη, μια κίνηση την οποία έχουν εντάξει στο ρεπερτόριο των γενικότερων κινήσεών τους και εκτός του σχολικού χώρου (Κοσμόπουλος, Α., 1990, 297).

Οι εξεζητημένες χειρονομίες του δασκάλου κουράζουν τους μαθητές και διασπούν την προσοχή τους, αφού δεν προσέχουν το μήνυμα που αυτός θέλει να μεταδώσει, αλλά την προσοχή τους αποσπά ο τρόπος που αυτός χρησιμοποιεί για να διαβιβάσει το μήνυμα (Ματσαγούρας, Η., 1988, 115).

3.3.5 ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ

Στις κινήσεις του σώματος περιλαμβάνονται εκτός από τις κινήσεις των χεριών, οι οποίες εξετάστηκαν παραπάνω, και οι στάσεις του σώματος. Πιο συγκριμένα η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις κινήσεις του κεφαλιού, του κυρίως κορμού και των ποδιών. Από τις χαρακτηριστικότερες κινήσεις του κεφαλιού, είναι η κλίση προς τα κάτω, που σημαίνει κατάφαση και η κλίση προς τα πάνω, που δηλώνει άρνηση.

Η σημασία της στάσης του σώματος στην επικοινωνία, απασχόλησε πολλούς ερευνητές με πρωτοπόρο τον W. James, ο οποίος ασχολήθηκε συστηματικά με τη σημασία της στάσης του κεφαλιού, του κορμού, των ποδιών, των γονάτων και των χεριών. Ύστερα από προσεκτικές μελέτες κατέληξε σε τέσσερις κύριες στάσεις, που κατηγοριοποίησε ως εξής:

- α) προσέγγιση: δηλώνει προσοχή και εκφράζεται με κλίση του σώματος προς τα μπρος,
- β) απόσυρση: δηλώνει άρνηση και εκφράζεται με κλίση του σώματος προς τα πίσω,
- γ) επέκταση: δηλώνει περηφάνια, αλαζονεία ή περιφρόνηση και εκφράζεται με πρόταση του στήθους, στήτο κορμί και όρθιους ώμους, και
- δ) συστολή: δηλώνει κακοκεφιά, μελαγχολία ή αποθάρρυνση και εκφράζεται με σκυμμένο κεφάλι, κυρτούς ώμους και γενική κλίση του κορμού προς τα μπρος (Argyle, M. & Trower, P., 1981, 15-16)

Επιπρόσθετα, οι κινήσεις και η στάση του σώματος, μπορούν να φανερώνουν και το βαθμό οικειότητας, συμπάθειας ή αντιπάθειας, που έχει το ένα άτομο για το άλλο. Ερευνητές απέδειξαν πως οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος, εκτός από στοιχεία για τη συναισθηματική κατάσταση και την προσωπικότητα, δίνουν και στοιχεία για την κοινωνική θέση του ατόμου. Η υιοθέτηση, για παράδειγμα, χαλαρής στάσης, μαρτυρεί προέλευση από ανώτερη κοινωνική τάξη, με έντονο το αίσθημα της υπεροχής (Argyle, M. & Trower, P., 1981, 15-17).

Ο Α. Κοσμόπουλος, χαρακτηρίζει τη στάση του σώματος ιδιαίτερα εύγλωττη, και βλέπει σ' αυτήν τη συμμετοχή πολλών στοιχείων του σώματος (στάση χεριών, ποδιών, κορμού, κεφαλιού), τα οποία και τονίζουν ιδιαίτερα, την κεντρική έννοια του μηνύματος (1990, 296). Σημειώνει ακόμα πως συνδέεται με τους ρόλους που το άτομο έπαιξε στο παρελθόν ή παίζει τώρα, καθώς επίσης μαρτυρεί την υγεία, τη συγκινησιακή κατάσταση αλλά και την αγωγή του. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να τραβήξει την προσοχή των μαθητών του, αξιοποιώντας τις κινήσεις του σώματός του. Επίσης, η χρήση του σώματος μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση ή στην αποτροπή αρνητικών καταστάσεων κατά τη διδασκαλία. Τα μηνύματα που στέλνει το σώμα του, γίνονται άμεσα αντιληπτά στους μαθητές του, οι οποίοι και αντιδρούν ανάλογα σ' αυτά. Κατά τον M. Argyle, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος

εκπέμπουν πολλαπλά μηνύματα για τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, ενώ παράλληλα διέπονται από κοινωνικούς θεσμούς.

Επομένως, η συναισθηματική κατάσταση, επομένως, είναι ικανή να επηρεάσει τη στάση του σώματος, κάτι που έχουν αποδείξει αρκετά ερευνητικά δεδομένα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πείραμα του A. Mehrabian, όπου, ανάλογα με το αν ο συνομιλητής είναι αρεστός ή αντιπαθής, το άτομο παίρνει συγκεκριμένη στάση που ερμηνεύει τη συμπεριφορά του (Γεώργας, Δ., 1990, 302). Οι κινήσεις και η στάση του σώματος, επειδή ακριβώς «δε χρησιμοποιούνται από τους επικοινωνούντες στον ίδιο βαθμό συνειδητά όπως το πρόσωπο, αποτελούν αντικειμενικότερο επικοινωνιακό κριτήριο» υποστηρίζουν οι A. Κοντάκος και N. Πολεμικός (1997, 50). Ο δάσκαλος προσέχει ιδιαίτερα καταρχήν το λόγο του, αλλά και σε κάποιο βαθμό τις εκφράσεις του προσώπου του. Λιγότερο όμως τον απασχολεί το πώς θα καθίσει π.χ. στην καρέκλα ή το πώς θα σταθεί δίπλα στον μαθητή, αν θα γονατίσει στο πλάι του ή αν θα λυγίσει τα πόδια του. Μπορεί αυτές οι λεπτές κινήσεις να θεωρούνται ασήμαντες και να περνούν απαρατήρητες, ωστόσο αποτελούν μείζονος σημασίας καθώς για του μαθητές μεταφέρουν πολλαπλά μηνύματα.

Αξιοσημείωτο είναι το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι B. Rime και L. Schiaratura το 1991. Αυτοί διαπίστωσαν πως ο περιορισμός της κινητικότητας του ατόμου, επιδρά αρνητικά στη λεκτική του επικοινωνία (ο.π. 103). Πράγματι, όταν δάσκαλος «κρύβεται» πίσω από την έδρα αποτελεί ένδειξη πως δεν έχει αυτοπεποίθηση, ευχέρεια λόγου, και «φοβάται» να έρθει αντιμέτωπος με τους μαθητές και να επικοινωνήσει μαζί τους. Έρευνες, τέλος, έχουν καταλήξει, πως υπάρχουν διαφορές ως προς τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος ανάμεσα στα δύο φύλα, τόσο σε υγιή όσο και σε άτομα με ψυχικές διαταραχές. Οι γυναίκες, κυρίως, εκτελούν κινήσεις με κατεύθυνση το ίδιο τους το σώμα, π.χ. αγγίζουν συχνά το πρόσωπό τους ή πιάνουν τα μαλλιά τους, ενώ οι κινήσεις των ανδρών, κατευθύνονται προς αντικείμενα έξω απ' αυτούς ή προς άλλα άτομα (Mahl, G., 1986, 295-346).

Όταν ο δάσκαλος καταλαμβάνεται από ανασφάλεια και νευρικότητα, αυτό εξωτερικεύεται με αντιφατικές κινήσεις που εκπέμπονται από το πρόσωπο, αλλά και από τα χέρια και τα πόδια του. Η κλίση του σώματός του προς ένα μαθητή και η ταυτόχρονη κατεύθυνση του βλέμματος προς τον ίδιο μαθητή, εκφράζει άμεσα μια συμπάθεια και ένα προσωπικό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μαθητή. Επίσης, το

γράψιμο του δασκάλου στον πίνακα πολλές φορές μπορεί να προκαλέσει προβλήματα πειθαρχίας, από τη στιγμή που συνεπάγεται την προσωρινή διακοπή της οπτικής επαφής δασκάλου-μαθητών. Αυτό που πρέπει να αποφεύγει ο δάσκαλος είναι να μην έχει εντελώς στραμμένο το σώμα του προς τον πίνακα, αλλά να είναι ελαφρά γυρισμένος προς αυτόν και να κοιτάζει και κάπου-κάπου προς τους μαθητές, έτσι ώστε να μην χάνει τον έλεγχο. Τέλος, πρέπει να γνωρίζει πως οι περιττές και άσκοπες κινήσεις του, αποσπούν την προσοχή των μαθητών του, ενώ μόνο η συνειδητοποίηση των κινήσεων του σώματός του, θα του δώσει τη δυνατότητα ελέγχου τους, ώστε να εξασφαλίζει την απαραίτητη για το έργο του δύναμη και αυτοπεποίθηση.

3.3.6 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ

Κάθε ζωντανός οργανισμός έχει το δικό του χώρο, μέσα στον οποίο κινείται, αναπτύσσεται και δημιουργεί (εδαφική ιδιοκτησία). Στο ζωικό βασίλειο, ο προσωπικός χώρος έχει ιδιαίτερη σημασία και η παραβίασή του οδηγεί πολλές φορές σε συγκρούσεις με δυσάρεστα αποτελέσματα. Οι εδαφικές διεκδικήσεις (περιοχές) ανάμεσα στα ζώα, πραγματοποιούνται με έναν ιδιόμορφο τρόπο, σε σχέση μ' αυτόν των ανθρώπων, απορρέουν από ενστικτώδεις ανάγκες και είναι τόσο συγκεκριμένες (ξεκαθαρισμένες) όσο και απαραβίαστες (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 110).

Η Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, διακρίνει έξι μορφές περιοχών που παρατηρούνται στις κοινωνίες των ανθρώπων. Αυτές είναι: α) η οικογενειακή στέγη (η πλέον διαδεδομένη μορφή αποκλειστικής και αναμφισβήτητης περιοχής), β) οι περιοχές εντός του χώρου της οικογενειακής στέγης (ιδιαίτερα δωμάτια), γ) δημόσιοι χώροι, τους οποίους οι άνθρωποι διεκδικούν συνήθως προσωρινά (θέατρο, λεωφορείο), δ) χώροι δημόσιοι ή ιδιωτικοί που καταλαμβάνουν παράνομα ομάδες ή συμμορίες, ε) δημόσιοι χώροι που καταλαμβάνονται προσωρινά από μια παρέα και στ) ο ζωτικός προσωπικός χώρος, που σχηματίζεται γύρω από το σώμα του κάθε ανθρώπου (ό. π, 111-114). Η ίδια ερευνήτρια, ορίζει τον ζωτικό προσωπικό χώρο, ως «αόρατη αλλά εύκολα αποκωδικοποιούμενη «φυσαλίδα», την οποία κάθε άνθρωπος ορίζει και διατηρεί γύρω από το σώμα του» (ό. π, 114).

Το μέγεθος και η διατηρητικότητα του ζωτικού χώρου, αποτελούν τα δύο από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του. Ο χώρος μπορεί να είναι σταθερός (τοιχοί, εδαφικά

σύνορα), ημισταθερός (εδαφικές περιοχές π.χ. των νομάδων) ή δυναμικός (διαπροσωπική απόσταση) και ακόμα μπορεί να διακριθεί σε κοινωνιομόλο (ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων) και κοινωνιόφυγο (ωθεί σε απομόνωση). Πάντως τα άτομα δυσκολεύονται να περιγράψουν τον τρόπο που καθορίζουν τις μεταξύ τους αποστάσεις και είναι σίγουρο πως, ανάλογα με τις συγκυρίες, ορισμένες αποστάσεις αυξάνονται ή μειώνονται. Ο E. Hall, που πρώτος ασχολήθηκε σοβαρά με την αντίληψη και χρήση του χώρου, διακρίνει, σε γενικά πλαίσια: α) τον οικείο χώρο, έως 50 εκ., β) τον προσωπικό χώρο, από 50 εκ. έως 1,50 μ., γ) τον κοινωνικο-συμβουλευτικό χώρο, από 1,50 μ. έως 3,50 μ. και δ) το δημόσιο χώρο, από 3,50 μ. έως τα όρια της ακουστικότητας. Σε ειδικότερα πλαίσια και μετά από παρατηρήσεις που έκανε σε βορειοαμερικάνους (1959, 1966), πρότεινε τέσσερις κατηγορίες διαπροσωπικών αποστάσεων, για διαφορετικούς τύπους επικοινωνιών, σε αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτές είναι: α) αποστάσεις οικειότητας (15-45 εκ., ερωτοτροπία και διαπληκτισμός, παρηγοριά και προστασία), β) προσωπικές αποστάσεις (45-120 εκ., στενές προσωπικές σχέσεις), γ) κοινωνικές ή συμβουλευτικές αποστάσεις (120-210 εκ., εργασιακές αλληλεπιδράσεις και αλληλεπιδράσεις επαγγελματία-πελάτη) και δ) αποστάσεις δημόσιας συναλλαγής (3,5-6 μ., ομιλίες μπροστά σε κοινό) (Rozelle, R., Druckman, D., Baxter, J. Στο: Hargie, O., 1993, 91).

Η Ch. Saunders, μιλά για ενισχυτές εγγύτητας, που περιλαμβάνουν κινήσεις του σώματος ή μερών του και τους διαχωρίζει από τους άλλους μη λεκτικούς κοινωνικούς ενισχυτές, όπως είναι το άγγιγμα, το χαμόγελο, ο τόνος της φωνής. «Η ενίσχυση εγγύτητας αφορά τα πιθανά ενισχυτικά αποτελέσματα, που μπορεί να εμφανιστούν όταν ένα άτομο αλλάζει την απόσταση που το χωρίζει από ένα άλλο» (Hargie, O., 1993, 206). Συμφωνεί με τον E. Hall (1966), η μείωση της διαπροσωπικής απόστασης, είναι δείκτης της μεγαλύτερης οικειότητας και συμμετοχής αφού η επιθυμητή απόσταση εξαρτάται ουσιαστικά από το είδος της σχέσης, το φύλο των αλληλεπιδρώντων αλλά και το θέμα της συζήτησής τους (ό. π, 206-207). Σύμφωνα με τον Γ. Βρεττό (1994, 45), η θέση και η απόσταση που παίρνει το άτομο σε σχέση με τα άλλα άτομα, επηρεάζουν τόσο το ρόλο του όσο και τη σχέση που θα αναπτύξει μ' αυτά τα άτομα, ενώ, ταυτόχρονα, προσδιορίζουν τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των συνεπικοινωνούντων.

Ο προσωπικός χώρος του κάθε ατόμου, μπορεί να έχει μικρή ή μεγάλη διατηρητικότητα, μπορεί να παραβιάζεται ή όχι κι αυτό εξαρτάται από τον τόπο που βρίσκεται το άτομο, από τα άλλα άτομα που το περιβάλλουν και από την εκάστοτε μορφή σχέσης που τα συνδέει. Το μέγεθος δηλαδή του προσωπικού χώρου, αντανακλά το είδος της σχέσης, αλλά και το κοινωνικό επίπεδο ή το κύρος του ατόμου. «Με την κλίση του σώματος, όπως και με την αυξομείωση της απόστασης, ανοίγονται ή παρεμποδίζονται οι οδοί επικοινωνίας ... και η θέση την οποία επιλέγει να καταλάβει το άτομο μέσα στο χώρο, αντανακλά, εκτός από τις προτιμήσεις του, και βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 126-127). Οι J. Burgoon και J. Hale (1987), ύστερα από εμπειρικές έρευνες, κατέληξαν πως η εγγύτητα ως μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να μεταδίδει οικειότητα, έλξη, εμπιστοσύνη, ενδιαφέρον, κυριαρχία, πειθώ ή επιθετικότητα (Κούρτη, Ε., 1995, 110).

Το περιβάλλον επηρεάζει τα συναισθήματά μας και παίζει σπουδαίο ρόλο στις αντιδράσεις μας απέναντι στους άλλους. Η ατμόσφαιρα που μπορεί να προσδίδει ο χώρος, μπορεί να μας κάνει να νιώθουμε ευχαρίστηση, χαλάρωση αλλά και καταπίεση, υποταγή ή απομόνωση. Οι σχέσεις των ανθρώπων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους χώρους μέσα στους οποίους συνάπτονται. Το οικείο περιβάλλον όπως είναι φυσικό παρέχει μεγαλύτερη ασφάλεια απ' ότι ένα ξένο περιβάλλον και έχει αποδειχθεί πως οι άνθρωποι μιλούν πιο ελεύθερα και συμπεριφέρονται πιο άνετα και πιο αυθόρμητα στο δικό τους χώρο. Οι O. Hargie και P. Marshall τονίζουν τη σημασία που έχει η οργάνωση του χώρου π.χ. οι θέσεις σε ένα τετράγωνο τραπέζι, όπου θα συναντηθούν κάποιοι άνθρωποι. Δίνουν τέσσερις τέτοιες διατάξεις καθισμάτων, όπου κάθε διάταξη «σημαίνει» και μια χαρακτηριστική σχέση: 1) ■ συνεργασία, 2) ■ ανταγωνισμός, 3) ■ συνεργασία και 4) ■ ανεξάρτητη εργασία (Hargie, Ο., 1995, 69). Επομένως, ανάλογη με τις σχέσεις που αναμένεται να αναπτυχθούν, είναι και η διάταξη των θέσεων στο χώρο. Παραδείγματα αποτελούν η διάταξη των θέσεων στη Βουλή, στο δικαστήριο, στη σχολική τάξη ή στο σαλόνι του σπιτιού. «Οι αρχιτέκτονες και οι διακοσμητές, γνωρίζουν ποιες διατάξεις των θέσεων στο χώρο ευνοούν τη συνεργασία ή τον ανταγωνισμό, τη δημιουργία τυπικού ή τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 124).

Τόσο η αρχιτεκτονική όσο και η διακόσμηση ενός χώρου, δε γίνονται αυθόρμητα αλλά υπόκεινται σε κανόνες, ενώ μπορεί να μεταβληθούν και να

ελεγχθούν, ανάλογα με τα άτομα και τις καταστάσεις. Πέρα από τα σταθερά στοιχεία (δρόμους, κτίρια), ο άνθρωπος έχει την ικανότητα ί να επέμβει και να διαμορφώσει το χώρο (κινητά αντικείμενα, χρώμα, φωτισμό, ήχο) ανάλογα με τις δικές του ανάγκες. Για παράδειγμα ένας παιδικός σταθμός θα διαφέρει όχι μόνο εσωτερικά αλλά και εξωτερικά από ένα λύκειο ή ένα σπίτι στην εξοχή από μια πολυκατοικία. Επίσης το δωμάτιό μας που είναι ένας ιδιαίτερα προσωπικός χώρος, ο καθένας το διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να αντανakλά την προσωπικότητά του και σχεδόν τίποτα μέσα σ' αυτό δεν είναι τυχαίο.

Ο τρόπος που διαμορφώνεται ο χώρος της σχολικής αίθουσας καθώς και οι συνθήκες που δημιουργούνται από τον τρόπο λειτουργίας του, αποτελούν βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου-μαθητών (Ματσαγγούρας, Η., 1988, 34). Η σχολική αίθουσα αποτελεί ένα χώρο με σταθερά και τυποποιημένα χαρακτηριστικά. Η χωροθέτηση αντικειμένων αλλά και προσώπων μέσα σ' αυτήν προβάλλει αναμφισβήτητα και με ιδιαίτερη έμφαση μια ιεραρχική διάκριση (Μαυρογιώργος, Γ. Στο: Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., 1986, 176-187).

Η απόσταση του δασκάλου σε σχέση με τους μαθητές του αλλάζει ανάλογα με τις μετακινήσεις του μέσα στη σχολική αίθουσα. Ο δάσκαλος, σε αντίθεση με τους μαθητές, που πρέπει να είναι καθισμένοι σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, έχει τη δυνατότητα να μετακινείται σε όλο το χώρο της αίθουσας. Η παραδοσιακή διάταξη των θρανίων (δύο ή τρεις σειρές θρανίων με το ένα θρανίο πίσω από το άλλο) σε συνδυασμό με τη γενικότερη αρχιτεκτονική της αίθουσας και την άναρχη τοποθέτηση επίπλων (βιβλιοθηκών, τραπεζιών κ.λπ.), δυσκολεύουν την άμεση οπτική επαφή του δασκάλου με όλους τους μαθητές, από τη στιγμή που εμποδίζουν την ελεύθερη κίνησή του σε όλη την αίθουσα. Αλλάζοντας θέση ο δάσκαλος έχει στη «ζώνη δράσης» του διαφορετικούς μαθητές κάθε φορά, έτσι δεν απευθύνεται σε μια μερίδα από αυτούς αλλά σε όλους. Η ημικυκλική διάταξη των θρανίων θεωρείται η καλύτερη από την άποψη της εξασφάλισης μεγαλύτερης συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, και αποτελεσματικότερης (αμεσότερης) επικοινωνίας δασκάλου-μαθητών (ό.π, 29).

Έχει αποδειχθεί πως η απόσταση του δασκάλου από τους μαθητές, επιδρά τόσο στην επίδοση των τελευταίων, όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών (Chaikin, A. et al., 1978, 588-595). Το αδιάκοπο βάδισμα του δασκάλου από τη μια άκρη της αίθουσας στην άλλη, είναι το ίδιο αρνητικό όσο

και η σταθερή στάση του σε ένα σημείο. Η αλλαγή της θέσης με ταυτόχρονη διατήρηση της οπτικής επαφής, αποκλείει τη διάσπαση της προσοχής των μαθητών, οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα λόγια του, αφού οι κινήσεις του δεν τους προκαλούν. Οι G. Brody και B. Zimmermann (1975, 157), παρατήρησαν πως η τήρηση της απόστασης δασκάλου-μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους, αποτελεί μια παράμετρο της διδασκαλίας η οποία μαθαίνεται. Σχετικές έρευνες, πάντως, έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αρέσκονται στη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση ενός συγκεκριμένου τμήματος της αίθουσας, απ' όπου και διεξάγουν τις περισσότερες από τις δραστηριότητές τους (Βρεττός, Γ., 1994, 40-42).

Ο δάσκαλος που κάθεται πίσω από την έδρα νιώθει ασφάλεια, διότι βρίσκεται στο δικό του χώρο και με το οπτικό του πεδίο καταγράφει όσα γίνονται μέσα στην σχολική τάξη. Ο δάσκαλος που είναι όρθιος παρουσιάζεται περισσότερο ισχυρός, από τη στιγμή που κατέχει το χώρο κίνησης στην ολότητά του και ανάλογα πλησιάζει, απομακρύνεται ή έρχεται σε επαφή με τους μαθητές του. Πάντως, οι άσκοπες κινήσεις του δασκάλου και το συνεχές πάνω-κάτω στην αίθουσα, φανερώνουν ανάμικτα συναισθήματα και αλληλοσυγκρουόμενες προθέσεις, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να χάνει την εμπιστοσύνη του μαθητή και η διδασκαλία να διεξάγεται σε ένα μη ευνοϊκό κλίμα.

3.3.7 ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ

Σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας παίζει η σωματική επαφή ή το άγγιγμα. Το άγγιγμα είναι ενδεικτικό της οικειότητας που υπάρχει στη σχέση και αποκαλυπτικό της όλης κοινωνικής κατάστασης που διέπει τη σχέση (Geddes, D., 1995, 38). Για τους Α. Κοντάκο και Ν. Πολεμικό (1997, 56), συμπεριφορές όπως το χτύπημα στον ώμο, το άγγιγμα του χεριού, η χειραψία, το φιλάκι, το χάδι, από τη μία ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση, ενώ, από την άλλη, φανερώνουν την ποιότητα της σχέσης των αλληλεπιδρώντων.

Ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση, τα άτομα που αλληλεπιδρούν (φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη), το είδος της σχέσης, τον πολιτισμό, η σωματική επαφή μπορεί να χαρακτηριστεί θετική, αρνητική ή ουδέτερη. Πάντως, έχει αποδειχτεί, πως η σωματική επαφή επιδρά ουσιαστικά στη ψυχική, νοητική και κοινωνική ισορροπία όλων των ατόμων, είτε είναι παιδιά, είτε ηλικιωμένοι, είτε ψυχικά ασθενείς.

Ο Η. Harlow, με πειράματα σε μαϊμούδάκια, απέδειξε πως η αφή έχει τεράστια σημασία για την επιβίωση του οργανισμού, εξαιτίας της έντονης ψυχολογικής της αξίας. Ο άνθρωπος σε όλη την πορεία της ζωής του έχει ανάγκη της σωματικής επαφής. Η βρεφική ηλικία είναι η κατεξοχήν περίοδος πλούσιας σωματικής επαφής. Το βρέφος, μέσω αυτής, αποκτά καταρχήν την πρώτη επαφή με τον υπόλοιπο κόσμο, αλλά και αναπτύσσει την ταυτότητά του και παίρνει μηνύματα για την προστασία και την ασφάλειά του. Οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και οι συναισθηματικές επαφές του βρέφους με τους γύρω του, είναι αποτέλεσμα της σωστής σωματικής επαφής μητέρας-βρέφους. Καθώς το βρέφος μεγαλώνει και περνά στην παιδική ηλικία, η σωματική επαφή μειώνεται για να αυξηθεί στην περίοδο της εφηβείας (ανάπτυξη σεξουαλικότητας), ενώ στα επόμενα στάδια της ζωής (ενήλικας, υπερήλικας), μειώνεται ή και εξαφανίζεται (απτική στέρηση) (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 134-137).

Η Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, αναγνωρίζει έξι μορφές σωματικής επαφής. Αυτές είναι:

1. Σωματική επαφή μεταξύ αγνώστων (συνωστισμός).
2. Σωματική επαφή για επαγγελματικούς λόγους (ιατρική εξέταση).
3. Σωματική επαφή στις τυπικές κοινωνικές σχέσεις (τυπικό άγγιγμα δασκάλου προς μαθητή).
4. Σωματική επαφή που μεταφέρει μηνύματα φιλίας, κατανόησης και εγγύτητας (φιλικά αγγίγματα, αγκαλιές, φιλιά).
5. Στοργικό άγγιγμα (σχέσεις ζευγαριού, σχέσεις γονέων-παιδιού) και
6. Αγγιγμα που οδηγεί στη σεξουαλική διέγερση (ό.π, 137-139)

Η σωματική επαφή, τέλος, είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη τόσο με τα θερμικά φαινόμενα (π.χ. εφίδρωση, έντονη θερμότητα ή ψυχρότητα δέρματος), όσο και με την εκπεμπόμενη οσμή του σώματος ή τη γεύση (γευστικός διάλυος) (Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν., 1997, 57).

Το άγγιγμα του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με το χαμόγελο προς το μαθητή, επιδρά θετικά τόσο στην επίδοση του μαθητή όσο και στη γενικότερη επικοινωνία τους. Το ελαφρό χτύπημα στην πλάτη ή το χάιδεμα του κεφαλιού λειτουργούν, τις περισσότερες φορές, ως θετικοί ενισχυτές και φανερώνουν μια ζεστή και άμεση

σχέση ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδαγωγούμενο. Ο δάσκαλος που πλησιάζει και χτυπά ενθαρρυντικά στην πλάτη το μαθητή του, του δείχνει ότι σέβεται και εγκρίνει τις προσπάθειές του ενώ ταυτόχρονα τον προτρέπει για τη συνέχισή τους.

Από τη διευθέτηση των θρανίων εξαρτάται σημαντικά η επαφή του δασκάλου με τους μαθητές, αλλά και οι ενέργειες εποπτείας και καθοδήγησης της μαθητικής εργασίας (Ματσαγγούρας, Η., 1988, 127). Έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες πως οι μπροστινές και κεντρικές θέσεις που αποτελούν τη λεγόμενη «ζώνη δραστηριότητας», εξασφαλίζουν στον μαθητή μεγαλύτερες ευκαιρίες για λεκτική, οπτική αλλά και απτική επαφή. Αυτό υποστηρίζει ο C. S. Weinstein (1990, 2527-2529), και προτείνει ο δάσκαλος να προβαίνει περιοδικά σε κάποιες αλλαγές των θέσεων των μαθητών του, ώστε να αποφεύγεται η μεγάλη παραμονή κάποιων έξω από αυτή τη «ζώνη δραστηριότητας». Τέλος, έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί που πλησιάζουν και σκύβουν πάνω από τον μαθητή για να του προσφέρουν βοήθεια ή για να δουν τη δουλειά του, δημιουργούν σ' αυτόν θετικά συναισθήματα και συμβάλλουν στην τόνωση του ενδιαφέροντός του για μάθηση (Keith, T. et al., 1974, 30-38).

3.3.8 ΠΑΡΑΓΛΩΣΣΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Τα παραγλωσσικά φαινόμενα έχουν να κάνουν κυρίως με τον ακουστικό δίαυλο επικοινωνίας, δηλαδή την ακοή. «Κάθε προφορική έκφραση αποκτά την επιδιωκόμενη σημασία της μέσα από τα παραγλωσσικά φαινόμενα που την πλαισιώνουν», τονίζουν χαρακτηριστικά οι Α. Κοντάκος και Ν. Πολεμικός (1997, 44).

Αρχικά πρέπει να ξεκαθαριστεί ο όρος παραγλωσσική ή φωνητική επικοινωνία. «Είναι η επικοινωνία που επιτυγχάνεται με τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, τα οποία περιλαμβάνουν οτιδήποτε μένει, όταν από το λόγο αφαιρεθεί το γλωσσικό περιεχόμενο» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1995, 146). Έχει να κάνει όχι με το τι λέει ο άνθρωπος (λεκτική επικοινωνία), αλλά με το πώς το λέει (φωνητική επικοινωνία) και αφορά στην ποιότητα της φωνής και στον τρόπο ομιλίας. Έτσι, τα κυριότερα μη λεκτικά στοιχεία της γλώσσας, συνοψίζονται στα ακόλουθα: άρθρωση, χρωματισμός, ύφος, προφορά, ένταση, ρυθμός και παύσεις της ομιλίας (Adler, R. & Towne, N., 1978, 256-258).

Η Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη διακρίνει τρεις ομάδες στοιχείων στη φωνητική επικοινωνία των ανθρώπων. Η πρώτη είναι αυτή που αφορά στα επαφικά φαινόμενα του λόγου (διάφοροι ήχοι, όπως ααα, εεε ... κ.λπ.), στερεότυπες λέξεις ή εκφράσεις (να πούμε, ρε κλπ) και παραδρομές του λόγου (ολισθήματα της γλώσσας). Η δεύτερη αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της φωνής (ένταση, συχνότητα, ύψος, έμφαση, τόνος, διακυμάνσεις, ταχύτητα) και η τρίτη στις παύσεις και τα σιωπηλά διαστήματα. Η μεγάλη σημασία της φωνητικής επικοινωνίας, φαίνεται από τα στοιχεία έρευνας του Α. Mehrabian (1971), ο οποίος αποφάνθηκε πως στο σύνολο των ανθρώπινων μηνυμάτων 7% είναι λεκτικά, 38% φωνητικά και τα υπόλοιπα 55% προέρχονται από τις άλλες μη λεκτικές οδούς (ό.π, 146-151).

Η σωστή άρθρωση συμβάλλει στην ορθή κατανόηση, ενώ η προφορά είναι δηλωτική της κοινωνικής προέλευσης και του μορφωτικού επιπέδου του ομιλητή. Ανάλογα με τις περιστάσεις, μπορεί να έχουμε αλλαγή στην ένταση της φωνής (τόνος, οξύτητα), αλλά μπορεί αυτά να αποτελούν και σταθερά στοιχεία της φωνής του ατόμου. Ο ρυθμός σχετίζεται άμεσα με την ταχύτητα της ομιλίας, ενώ οι παύσεις τονίζουν την έκφραση του λόγου. Ο χρωματισμός της φωνής δηλώνει τη συναισθηματική φόρτιση και διευκολύνει την κατανόηση του λόγου και τέλος, το

ύφος, που αποτελείται τόσο από τα φυσικά χαρακτηριστικά (ύψος, ένταση, χροιά) όσο και από τα επίκτητα γνώρισμα (άρθρωση, προφορά, ρυθμός, παύσεις, λεξιλόγιο), αποτελεί το προσωπικό γνώρισμα της ομιλίας κάθε ατόμου (Κανάκης, Ι., 1989, 35-37).

Υπάρχουν κάποιες γλωσσικές ποικιλίες οι οποίες συνδέονται με ανάλογες κοινωνικές περιστάσεις. Ορισμένες απ' αυτές τις περιστάσεις απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό τυπικότητας στο επίπεδο του γλωσσικού ύψους (Hargie, O. & Marshall P. Στο: Hargie, O., 1995, 68-69). Δηλαδή ο χώρος στον οποίο βρισκόμαστε (περιβάλλον), οι ανθρώπους που μας περιτριγυρίζουν αλλά και ο τύπος της σχέσης που συνδεόμαστε με τους άλλους, επηρεάζουν το ύφος που χρησιμοποιούμε (σοβαρό, αστείο, επίσημο, φιλικό ή αυστηρό). Η τροποποίηση της φωνής είναι χαρακτηριστικό της συγκινησιακής διαφοροποίησης των ατόμων και αντανακλά άμεσα την προσωπικότητά τους και φυσικά τη ψυχολογική τους κατάσταση. Οι λεπτές αλλαγές που παρατηρούνται ανάμεσα στα φωνήματα, συνήθως γίνονται ασυνείδητα, αλλά ο άνθρωπος μπορεί και να παρουσιάσει μια επιτηδευμένη φωνητική συμπεριφορά. Δύσκολα όμως θα πείσει τον ακροατή, ο οποίος, χωρίς ο ίδιος να το συνειδητοποιεί, έχει την ικανότητα της σύλληψης αυτών των λεπτών διακρίσεων (Μπέλλας, Θρ., 1985, 500).

Η αντίδραση του ακροατή στις διάφορες μορφές φωνητικής συμπεριφοράς του ομιλητή, παρέχει στον τελευταίο στοιχεία για το αν το μήνυμά του γίνεται ή όχι κατανοητό από τον πρώτο. Έτσι, ανάλογα, διαμορφώνει τη φωνητική του συμπεριφορά ή σταματά να μιλά, εφόσον έχει χάσει την προσοχή του ακροατή. Η αντίληψη των φωνητικών σημάτων, αλλά και ο τρόπος ερμηνείας τους, παίζουν τον καθοριστικότερο ρόλο σε μια συνομιλία. Η ικανότητα διάκρισης των εμφανών αλλά και λεπτών διαφορών της παραγλώσσας, επηρεάζει την ικανότητά μας για την κατανόηση των μηνυμάτων των άλλων (Smith, V. Στο: Hargie, O., 1995, 293).

Ο ρυθμός, η ένταση και το ύψος της φωνής, αποτελούν τα τρία βασικότερα σημεία που έχουν σχέση με τη φωνή, τα οποία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να προσέξει κατά τη διδασκαλία του, αν θέλει να είναι αυτή αποτελεσματική. Ο μονότονος ρυθμός συνήθως αποσπά την προσοχή των μαθητών, ενώ η εναλλαγή του ρυθμού της φωνής με τρόπο φυσικό, συντελεί στην αύξηση και διατήρηση της προσοχής τους. Η ποικιλία ένταση της φωνής (δυνατή-αδύνατη), ανάλογα με τις καταστάσεις, αλλά και στο ύψος της (βαθιά-ψιλή), οδηγούν στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην

τάξη και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Βρεττός, Γ., 1994, 62-64). Ο ενθουσιασμός για κάποιο συγκεκριμένο θέμα διαφαίνεται ξεκάθαρα μέσω της φωνής. Ένας υποτονικός και αργός ρυθμός στη φωνή μπορεί να προκαλέσει διάσπαση της προσοχής ή ακόμα και ανία στον ακροατή. Και τα δύο και η «βαρεμάρα» και ο «ενθουσιασμός» που προκαλούνται μέσω της φωνής είναι μεταδοτικά (Morse, Ph. / Ivey, A., 1996, 17). Το πρόβλημα βέβαια είναι πως η φωνή σε σύγκριση με άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ελεγχθεί από τον εκπαιδευτικό.

Ο Δ. Γιαγλής, διαμορφώνοντας το πλάνο της μονόπλευρης επικοινωνίας μέσα στην τάξη (επικοινωνία όπου ο δάσκαλος χρησιμοποιεί κυρίως το μονόλογο), υπογραμμίζει κάποιες ενέργειες, που παρόλη την παραδοσιακή μορφή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί οπωσδήποτε. Προκειμένου να τον βλέπουν και να τον ακούν όλοι οι μαθητές, πρέπει να βρίσκεται στη μέση (κέντρο) της τάξης. Η ένταση της φωνής του να είναι ούτε πολύ υψηλή, ούτε πολύ χαμηλή. Λεξιλόγιο απλό, καθαρή άρθρωση, και σύνταξη και ιδέες κατανοητές. Αποφυγή ανάγνωσης από το βιβλίο γιατί μ' αυτόν τον τρόπο και η προσωπικότητα του «δάσκαλου-ρήτορα» μειώνεται και η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας (βλέμμα, χειρονομίες, σωματικές κινήσεις) αποκλείεται (1980, 22-23).

Για τους Ο. Hargie και Ρ. Marshall, ο δάσκαλος που δεν έχει επιβλητική φωνή είναι μάλλον απίθανο να κάνει καλά τη δουλειά του (Hargie, Ο., 1995, 69). Στο παρελθόν η επιτυχία του όλου εκπαιδευτικού έργου στηριζόταν στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να μιλά δυνατά και αυστηρά. «Στο παραδοσιακό σχολείο οι εντολές είναι ένα είδος ρυθμιστικών εκφράσεων για τις οποίες δεν απαιτείται να δοθεί καμία εξήγηση. Κατά κανόνα δίνονται από το δάσκαλο με ένα χαρακτηριστικό τόνο φωνής που θέλει να δηλώσει ότι δεν ανέχεται καμία μορφή αντίρρησης» (Αραβανής, Γ., 1997, 48).

Η σιωπή και οι παύσεις αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της ομιλίας. Υπάρχει φυσικά διαφορά στη σιωπή και στις παύσεις του λόγου, αλλά και στη μία και στην άλλη περίπτωση, δεν αποκλείεται η επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια της ομιλίας μπορούν να παρουσιαστούν αρκετές παύσεις και αυτό εξαρτάται τόσο από το περιεχόμενο της ομιλίας, όσο και από το όλο πλαίσιο της περίπτωσης. Η διακοπή της ροής του λόγου είναι αναγκαστική προκειμένου ο λόγος να γίνεται κατανοητός τμηματικά και για να μπορεί ο ομιλητής να συγκροτεί τη σκέψη του, αλλά και να

λαμβάνει τις αντιδράσεις του ακροατή. Την αναγκαιότητα των παύσεων τονίζει ο Η. Μαρσαγγούρας, αφού αυτές: α) χωρίζουν τα λεκτικά μηνύματα σε φυσικές ενότητες, β) δίνουν στον ακροατή χρόνο να επεξεργαστεί τα μηνύματα, γ) ανακουφίζουν για λίγο τον ακροατή από το συνεχή «βομβαρδισμό» των μηνυμάτων και δ) αυξάνουν την προσοχή του ακροατή, αφού κατά τη διάρκεια της παύσης ψάχνει για οπτικές και άλλες νύξεις προκειμένου να βοηθηθεί στη δόμηση των πληροφοριών (1988, 116).

Και η χρήση της σιωπής έχει το δικό της σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία. Η υιοθέτηση της σιωπής από την πλευρά του ακροατή, συνήθως δηλώνει προσοχή και ενδιαφέρον προς τον ομιλούντα. Παρόλα αυτά η υπερβολική ή η λανθασμένη χρήση της σιωπής ή των παύσεων του λόγου, μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, παρανοήσεις και γενικά σε αδυναμία σωστής επικοινωνίας. Πάντως, η χρήση των παύσεων και της σιωπής, μαρτυρούν την ικανότητα του ατόμου να είναι σωστός ομιλητής αλλά και ακροατής.

Η σιωπή χρησιμοποιείται από το δάσκαλο αρκετές φορές και λειτουργεί κυρίως για να προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν. Όμως «αν δε συνοδεύεται από ερωτηματικό ή διερευνητικό βλέμμα, από κινήσεις των χεριών και του κεφαλιού, οι οποίες παροτρύνουν τους μαθητές να σκεφτούν, δε μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά κατά τη διδασκαλία» (Βρεττός, Γ., 1994, 60). Η απουσία λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, διαστήματα παύσεων ή σιωπής, δίνουν, τέλος, την ευκαιρία στους μαθητές για μεγαλύτερη παρακολούθηση και έλεγχο της μη λεκτικής του συμπεριφοράς (κινήσεις, μορφασμούς).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το φαινόμενο της επικοινωνίας, και ειδικότερα η ανθρώπινη επικοινωνία έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών για πολλούς μελετητές σε όλον τον κόσμο. Οι μορφές στις οποίες αυτή διακρίνεται, λεκτική και μη λεκτική, για τους περισσότερους ανθρώπους είναι άγνωστη ή και αδιάφορη. Όμως δεν μπορεί να υπάρξει επικοινωνία χωρίς την παρουσία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα μηνύματα που εκπέμπονται, από τις δύο αυτές μορφές, μεταξύ πομπού και δέκτη αποτελούν πηγές πληροφοριών. Έτσι λοιπόν, πομπός και δέκτης πρέπει να είναι στην κατάλληλη θέση, να εκπέμπουν και να αποκωδικοποιούν αντίστοιχα, μηνύματα αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο παρερμηνείες και παρεξηγήσεις, που οδηγούν στην ανάπτυξη «προβληματικών» επικοινωνιακών σχέσεων.

Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσεται στην σχολική τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική αίθουσα μπορεί να επηρεάσει της επικοινωνιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον εκπαιδευτικό χώρο, συμφωνούν πως η σωστή χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, συντελούν στη θετικότερη επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γνωρίζει τον εαυτό του, να ελέγχει τις προσωπικές αντιφάσεις και συγκρούσεις και γενικά να μην παρασύρεται από τις δικές του ασυνείδητες συγκινησιακές και παρορμητικές καταστάσεις οι οποίες μπορεί να έχουν αντίκτυπο στους μαθητές.

Μέσα στην τάξη διαδραματίζεται ουσιαστικά ένα παιχνίδι κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που προκαλεί ο ίδιος ο δάσκαλος, και το οποίο θα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει πάντοτε την εξέλιξή του και να υπολογίζει τις συνέπειές του. Η αμέλεια και η άγνοια του εκπαιδευτικού προς τη «σωστή» χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, αποτελούν παράγοντες που εύνουν την εμφάνιση ενός

αρνητικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη το οποίο δυσχεραίνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και κατ' επέκταση τη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, είναι σημαντικό ο δάσκαλος να γνωρίζει ποιες αντιδράσεις προκαλεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του, ώστε ανάλογα να την υιοθετεί ή να την αποφεύγει.

Έπειτα από μια σειρά βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μελέτης, προέκυψε ότι αυτές οι δυο μορφές επικοινωνίας ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται από τον εκπαιδευτικό, επηρεάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύσσεται, είτε θετικά είτε αρνητικά, μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Έτσι λοιπόν, ο προβληματισμός που δημιουργήθηκε αναφορικά με το ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, οδήγησε στην ανάγκη για την υλοποίηση μιας τέτοιας έρευνας και κατά συνέπεια στη διατύπωση του θέματος αλλά και των ερευνητικών συμπερασμάτων αυτής.

4.2 ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ, ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ, ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Το πρόβλημα της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί την κοιλίδα αρκετών ερευνών για πολλούς μελετητές. Τις δυο αυτές μορφές επικοινωνίας, λεκτική και μη λεκτική, έχουν προσεγγίσει ξεχωριστά αρκετοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια.

Ενώ ο χώρος της λεκτικής επικοινωνίας στο σχολείο έχει γίνει αντικείμενο αρκετών ερευνών, κυρίως στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα (Σ. Ευαγγελόπουλος (1992), Μ. Ευσταθίου-Καραγεωργάκη (1985), Λ. Αθανασίου (1993), Η. Ματσαγγούρας (1985)), για τη μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο, οι εργασίες που έχουν δει το φως της δημοσιότητας είναι ελάχιστες και προέρχονται κυρίως από ξένους μελετητές. Στον ελληνικό χώρο αξιόλογες είναι αυτές του Γ. Βρεττού (1994) «Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με Μικροδιδασκαλία» από τις εκδόσεις *Art of Text* και αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό) και «Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου» (1996), του Σταμάτη Ι, Παναγιώτη (2005) «Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής

συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση» καθώς και το έργο των Α. Κοντάκου και Ν. Πολεμικού (1997) «Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Μια παιδαγωγικοϊστορική και διδακτική προσέγγιση με εμπειρική έρευνα».

Έτσι αντιλαμβανόμαστε ότι το θέμα αυτό παρουσιάζει μια πρωτοτυπία, καθώς επιχειρεί να προσεγγίσει και να μελετήσει τις δυο αυτές μορφές επικοινωνίας, λεκτική και μη λεκτική, παράλληλα έτσι όπως εκδηλώνονται μέσα στη σχολική αίθουσα από τον εκπαιδευτικό. Η έλλειψη των ερευνών στη συγκεκριμένη θεματική, δημιούργησαν την ανάγκη για μια προσπάθεια μελέτης του θέματος και εξαγωγής κάποιων συμπερασμάτων.

Τέλος, το θέμα της επικοινωνίας και ειδικότερα η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού στο σχολείου, δεν πρόκειται ποτέ να θεωρηθεί ανεπίκαιρο, αφού μέχρι τώρα δεν έχει πάψει να προβληματίζει πλήθος μελετητών διαφόρων επιστημών.

4.3 ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έτσι όπως αυτή εκδηλώνεται απέναντι στους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη.

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να παρουσιάσει τους τρόπους, με τους οποίους εκδηλώνεται η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, καθώς και τις αντιδράσεις που προκαλεί μια «αρνητική» λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές. Επίσης, στόχος της έρευνας είναι να ανιχνεύσει αν υπάρχουν ενδείξεις διακρίσεων του εκπαιδευτικού απέναντι σε κάποιους μαθητές, τις οποίες εκδηλώνει με αντίστοιχες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Τέλος, στόχος της έρευνας είναι η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

4.4 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας διατυπώνονται τα διερευνητικά της ερωτήματα, τα οποία κατευθύνουν τη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη Λεκτική και Μη Λεκτική επικοινωνία στην σχολική τάξη; Αν πράγματι με ποιούς τρόπους;

Ποιες είναι οι επιδράσεις του σχολικού κλίματος στην ψυχοσύνθεση των μαθητών;

Τέλος, ποιές είναι οι αντιδράσεις των μαθητών απέναντι σε μια «αρνητική» λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς εκείνους;

4.5 ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένα από τα πιο πρόσφορα μέσα για τη συλλογή δεδομένων, είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ορίζεται ως ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών μ' ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στους συμμετέχοντες του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες (Βάμβουκας, 1993, σ. 246). Δηλαδή το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται σαν ένα έντυπο, στο οποίο σημειώνονται οι απαντήσεις ή αντιδράσεις ενός συγκεκριμένου ατόμου (του ερωτώμενου) (Javeau Claude, 2000:49). Η επιστημονική αξία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από εκείνους που το συντάσσουν και εκείνους που το χρησιμοποιούν.

Παρά τις ενδογενείς αδυναμίες του (Βάμβουκας, 1993: 247-248), μπορεί να δώσει σημαντικές και έγκυρες ερευνητικές πληροφορίες, αρκεί να γίνει λεπτομερής προπαρασκευή των ερωτήσεων του σε ό,τι αφορά τη σύνταξη, τη διάρθρωση και την παρουσίασή τους.

Για την παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το πλέον κατάλληλο μέσο για την συλλογή των δεδομένων καθώς συμπληρώνεται γρήγορα, είναι ανώνυμο

και συνεπώς οι εξεταζόμενοι απαντούν αβίαστα. Τέλος, οι απαντήσεις κωδικοποιούνται εύκολα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Για την κατασκευή του παρόντος ερευνητικού εργαλείου συνέβαλε η βιβλιογραφική ενημέρωση καθώς αντλήθηκαν στοιχεία σχετικά με τις παραμέτρους που σχετίζονται με το θέμα. Σε αυτές τις παραμέτρους εστιάστηκε η προσοχή μας για την δημιουργία των ερωτήσεων.

4.5.1 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, συνέβαλε κυρίως η βιβλιογραφική ενημέρωση. Οι ερωτήσεις από τις οποίες αποτελείται, είναι κυρίως πολλαπλής επιλογής κι αποφασίστηκε να είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους κλειστές, λόγω του ότι συμπληρώνονται σχετικά εύκολα, περιορίζουν τον εξεταζόμενο στο συγκεκριμένο θέμα και μηχανογραφούνται εύκολα.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους μαθητές για το ποιος είναι ο σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου καθώς και τους διαβεβαιώνει ότι αυτό είναι ανώνυμο και σε καμία περίπτωση δεν θα αποτελέσει προϊόν αξιολόγησης. Έπειτα ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν στα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (παιδιών). Στην συνέχεια υπάρχουν ερωτήσεις, που στόχο έχουν να ανιχνεύσουν την ύπαρξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, τους τρόπους με τους οποίους οι δυο αυτές μορφές επικοινωνίας εκδηλώνονται καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιδρούν στη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από απλό λόγο, συντομία και σαφήνεια προκειμένου τα παιδιά να απαντήσουν με όλη τους την ειλικρίνεια χωρίς να προβληματίζονται για το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Έτσι στο τέλος, θα προκύψουν τα αποτελέσματα τα οποία θα μελετηθούν και θα συνδεθούν με την θεωρία.

4.6. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερευνητικό αυτό εργαλείο χορηγήθηκε σε μαθητές της Στ΄ Δημοτικού του Αμαράντειου Δημοτικού Σχολείου της πόλεως της Ρόδου. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2008. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προσωπικά ιδιοχείρως μέσα στη σχολική τάξη. Η προσωπική επαφή συνέβαλλε στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών να συμμετάσχουν στην έρευνα, μιας και διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία και τη σημασία της συμμετοχής τους σε αυτή. Επίσης, τα παιδιά διαβεβαιώθηκαν ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν θα αποτελούσε προϊόν αξιολόγησης.

4.7 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η επιλογή του δείγματος δεν ακολούθησε τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, λόγω των δυσκολιών που προέκυψαν για την ανεύρεση διαθέσιμων σχολείων προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Έτσι λοιπόν, το δείγμα είναι εμπειρικό και κατ' επέκταση δεν μπορούμε να εξάγουμε γενικευμένα συμπεράσματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Αμαράντειο δημοτικό σχολείο της πόλεως της Ρόδου και το δείγμα το αποτέλεσαν μαθητές της Στ΄ δημοτικού. Για αυτούς παρατίθενται κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές.

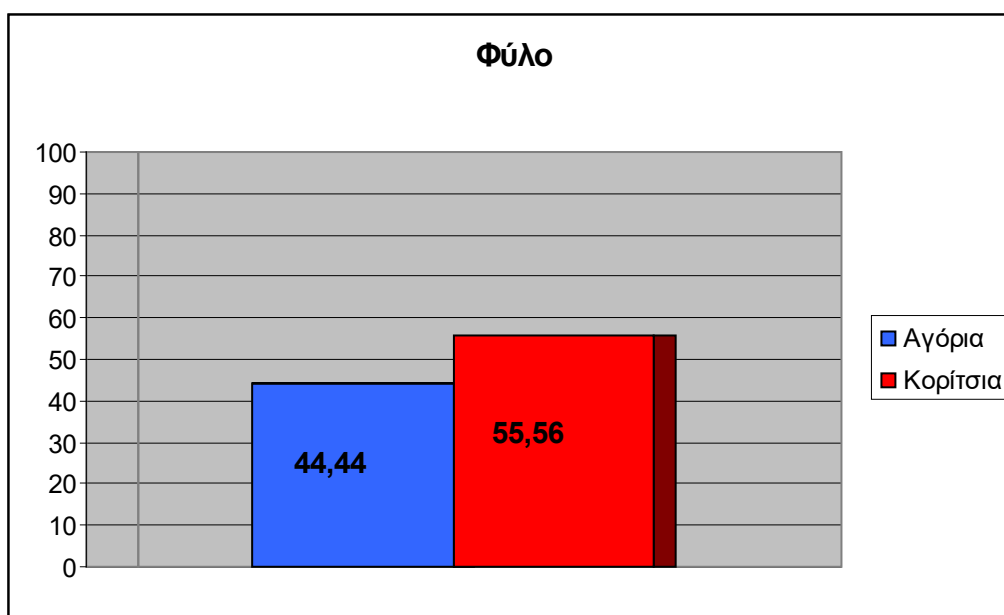
ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το Φύλο:

Ερώτηση 1^η

	N	(%)
Αγόρι	12	44.44
Κορίτσι	15	55,56
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το Φύλο



Αναφορικά με το σύνολο των μαθητών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τα 12 (ποσοστό 44,44%) είναι αγόρια και τα 15 (ποσοστό 55,55 %) είναι κορίτσια. (πιν. 1).

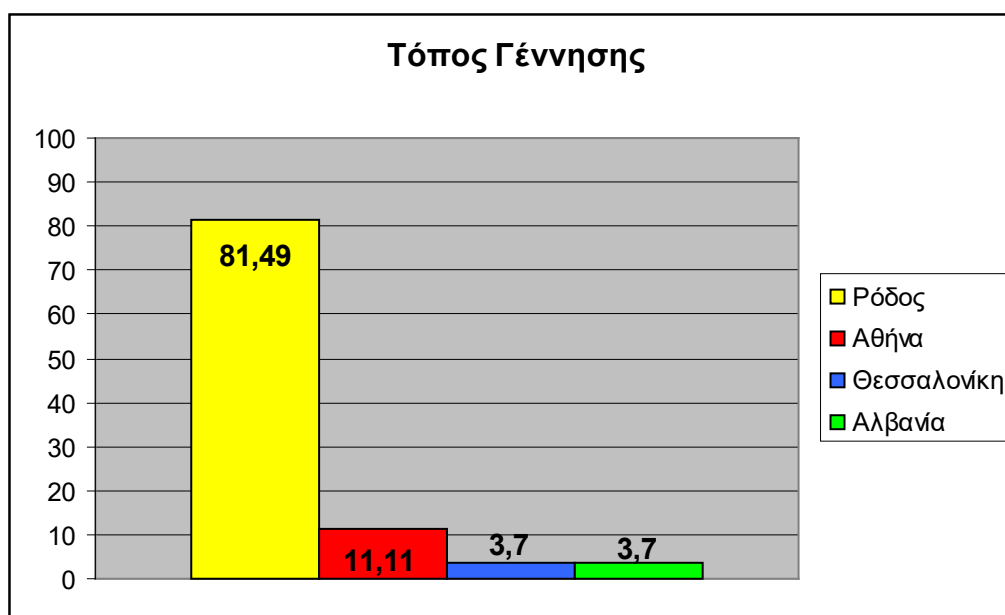
ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον Τόπο Γέννησης:

Ερώτηση 2^η

	N	(%)
Ρόδος	22	81,49
Αθήνα	3	11,11
Θεσσαλονίκη	1	3,7
Αλβανία	1	3,7
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τον Τόπο Γέννησης



Αναφορικά με τον τόπο γέννησης των μαθητών της Στ' δημοτικού του Αμαράντειου σχολείου, από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (81,49%) των μαθητών έχει γεννηθεί στην πόλη της Ρόδου ενώ το 11,11% των μαθητών έχει γεννηθεί στην Αθήνα. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό (3,7%) έχει γεννηθεί στην Θεσσαλονίκη και ένα 3,7% στην Αλβανία. **(πιν.2).**

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στους παρακάτω πίνακες αναλύονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με το πρόγραμμα Excel. Αυτά τα στοιχεία εκτιμούμε ότι θα αποτελούσαν σημαντικά εργαλεία διότι θα τα συνδέσουμε το θεωρητικό πλαίσιο καθιστώντας μας ικανούς να εξάγουμε συμπεράσματα.. Η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί την εξής σειρά:

Αναλύονται πρώτα οι συχνότητες των ανεξάρτητων μεταβλητών, οι οποίες αναφέρονται στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στην συνέχεια αναλύονται οι συχνότητες των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίες είναι ενταγμένες στους διάφορους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου και αναφέρονται στις απόψεις και στάσεις των Υποκειμένων.

Ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

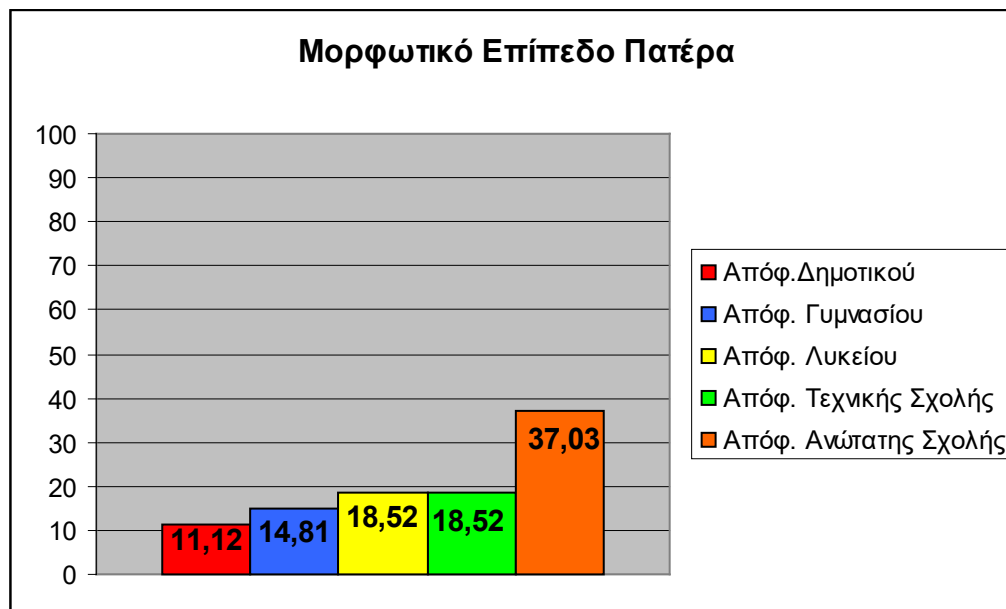
Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το Μορφωτικό επίπεδο των Γονέων:

Ερώτηση 3^η

Α) ΠΑΤΕΡΑΣ

	N	(%)
Απόφοιτος Δημοτικού σχολείου	3	11,12
Απόφοιτος Γυμνασίου	4	14,81
Απόφοιτος Λυκείου	5	18,52
Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής	5	18,52
Απόφοιτος Ανωτάτης Σχολής	10	37,03
Άλλες σπουδές	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 3Α. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.



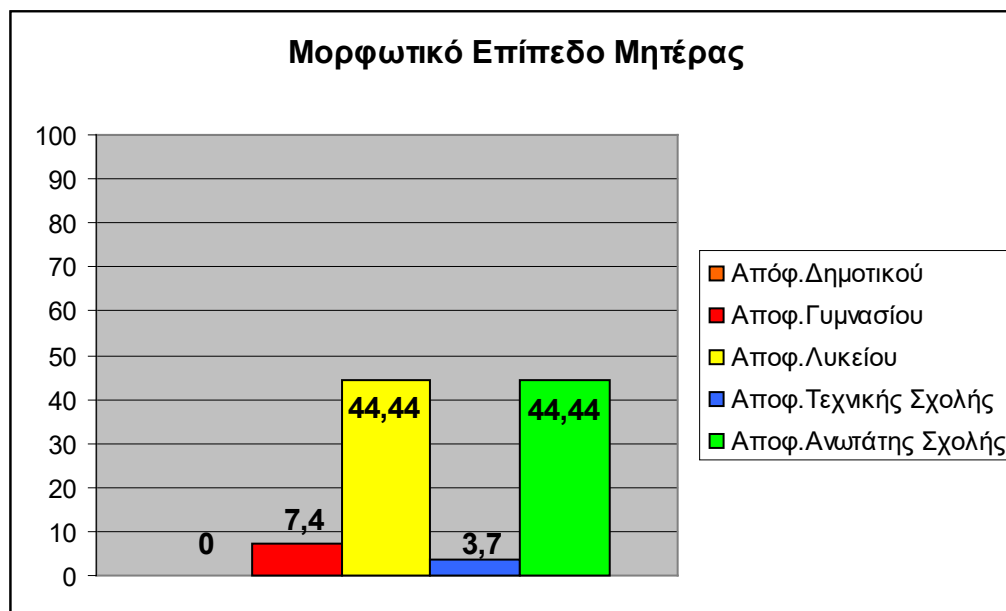
Σχετικά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες παρατηρούμε τα εξής:

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (37,03%) είναι απόφοιτοι Ανώτατης Σχολής ενώ το 18,52% είναι απόφοιτοι Λυκείου και κάποιας Τεχνικής Σχολής. Επίσης, το 11,12% είναι απόφοιτοι του Δημοτικού και το 14,81% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου. **(πιν.3)**

Β) ΜΗΤΕΡΑ

	N	(%)
Απόφοιτη Δημοτικού σχολείου	0	0
Απόφοιτη Γυμνασίου	2	7,4
Απόφοιτη Λυκείου	12	44,44
Απόφοιτη Τεχνικής Σχολής	1	3,7
Απόφοιτη Ανωτάτης Σχολής	12	44,44
Άλλες σπουδές	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 3B. Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας



Όσον αφορά τώρα το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (44,44%) είναι απόφοιτες Λυκείου και κάποιες Ανώτατης Σχολής. Αντίθετα, ένα αρκετά μικρό ποσοστό (3,7%) είναι απόφοιτες κάποιας Τεχνικής Σχολής και ένα 7,4% είναι απόφοιτες Γυμνασίου. **(πιν. 3)**

Από την ανάλυση των συχνοτήτων των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίες αναφέρονται στις απόψεις και στις στάσεις των μαθητών σχετικά με τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού στην τάξη, το κλίμα της τάξης και τις επιπτώσεις της αρνητικής λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού στους μαθητές, διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

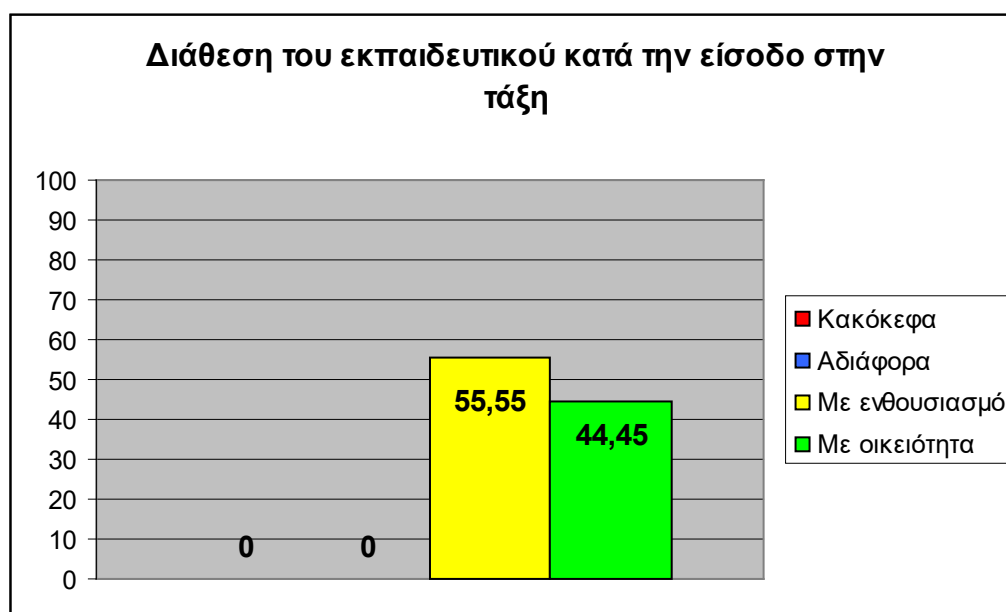
ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη διάθεση του εκπαιδευτικού κατά την είσοδό του στην σχολική αίθουσα:

Ερώτηση 4^η

	N	(%)
Κακόκεφα	0	0
Αδιάφορα	0	0
Με ενθουσιασμό	15	55,55
Με οικειότητα	12	44,45
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την διάθεση του εκπαιδευτικού κατά την είσοδο στην τάξη



Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα το μεγαλύτερο ποσοστό 55,55% των μαθητών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος όταν εισέρχεται στην σχολική τάξη είναι ενθουσιώδης και το 44,45% υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος παρουσιάζει μια οικειότητα κατά την είσοδο σε αυτήν. Μια τέτοιου είδους διάθεση από τον δάσκαλο είναι ικανή να συντελέσει στη δημιουργία ενός οικείου και ευχάριστου περιβάλλοντος,

καλλιεργώντας στα παιδιά αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης τα οποία οδηγούν στην μάθηση. (πιν.4)

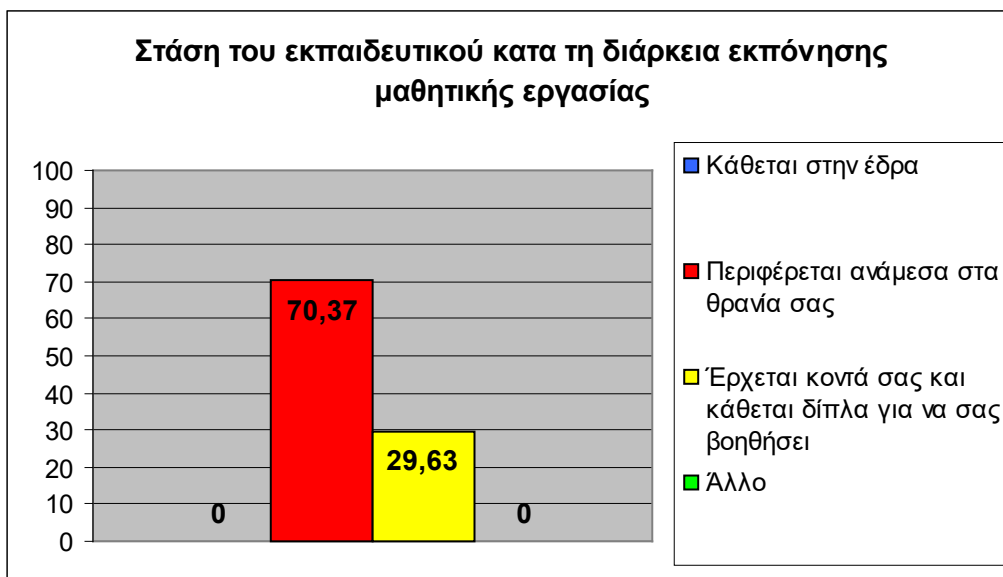
ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη στάση του εκπαιδευτικού κατά την εκπόνηση μαθητικής εργασίας από τους μαθητές.

Ερώτηση 5^η

	N	(%)
Κάθεται στην έδρα	0	0
Περιφέρεται ανάμεσα στα θρανία σας	19	70,37
Έρχεται κοντά σας και κάθεται δίπλα σας για να σας βοηθήσει	8	29,63
Άλλο	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Γράφημα συχνοτήτων αναφορικά με την στάση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εκπόνησης μαθητικής εργασίας στην τάξη.



Σχετικά με το ποια είναι στάση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εκπόνησης εργασίας από τους μαθητές, σύμφωνα με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα παρατηρούμαι ότι το 70,37% των μαθητών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος περιφέρεται γύρω από τα θρανία τους και το 29,63% ότι ο δάσκαλος πλησιάζει κοντά στους μαθητές και τους βοηθάει. Απ' ότι φαίνεται ο δάσκαλος δεν «οχυρώνεται» πίσω από την έδρα του αλλά προτιμάει να κινείται στο χώρο και να έρχεται κοντά στα παιδιά προωθώντας με αυτό τον τρόπο την επαφή και την συνεργασία. (πιν.5)

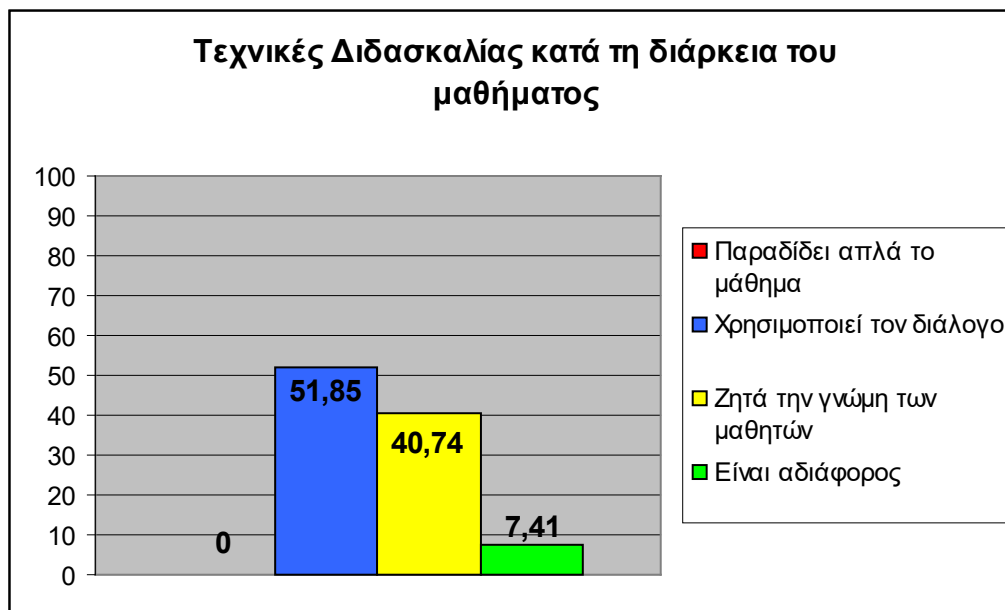
ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ερώτηση 6^η

	N	(%)
Παραδίδει απλά το μάθημα	0	0
Χρησιμοποιεί το διάλογο	14	51,85
Ζητάει τη γνώμη των μαθητών	11	40,74
Είναι αδιάφορος	2	7,41
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 6. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις τεχνικές διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος



Αναφορικά με τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (51,85%) των μαθητών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος χρησιμοποιεί το διάλογο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης αρκετοί μαθητές υποστηρίζουν ότι ζητάει και τη γνώμη των ίδιων των μαθητών. Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο ο διάλογος και η συζήτηση συντελούν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των μελών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τα οποία οδηγούν έμπρακτα σε δημοκρατικές συμπεριφορές (Κανάκης, 1987). Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας αυτές τις δυο μορφές λεκτικής επικοινωνίας εξασφαλίζει την αρμονική και καρποφόρα συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του. Ένα μικρό όμως ποσοστό (7,41%) των μαθητών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αδιάφορος. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την άποψη από ένα μέρος των μαθητών, εκτιμούμε πως πιθανόν υποβόσκει μια μορφή διάκρισης από μέρους του δασκάλου σε κάποιους μαθητές. **(πιν. 6).**

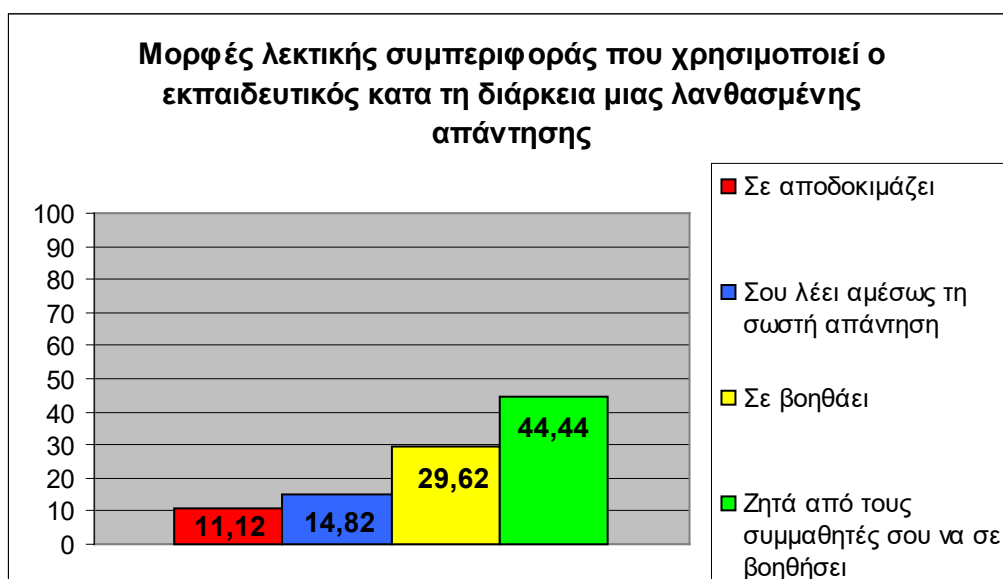
ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τις μορφές λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μιας λανθασμένης απάντησης από μέρους των μαθητών.

Ερώτηση 7^η

	N	(%)
Σε αποδοκιμάζει	3	11,12
Σου λέει αμέσως τη σωστή απάντηση	4	14,82
Σε βοηθάει	8	29,62
Ζητά από τους συμμαθητές σου να σε βοηθήσει	12	44,44
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 7. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις μορφές λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε λανθασμένη απάντηση των μαθητών.



Σχετικά με τη μορφή της λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος όταν ένας μαθητής απαντήσει λανθασμένα σε μια απάντηση, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 44,44%) υποστηρίζουν ότι δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να βοηθήσουν το συμμαθητή τους. Επίσης, αρκετοί μαθητές (ποσοστό 29,62%) υποστηρίζουν ότι δάσκαλος τους βοηθάει σε περίπτωση που απαντήσουν λάθος σε μια ερώτηση. Ο δάσκαλος, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, φαίνεται πως εφαρμόζει τη συνεργατική μάθηση ευνοώντας με αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητή αλλά και μαθητή-συμμαθητή. Αντίθετα, όμως δεν συμβαίνει το ίδιο με κάποιους άλλους μαθητές αφού το 14,82% υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης τους λέει αμέσως τη σωστή και το 11,12% υποστηρίζει ότι τους αποδοκιμάζει. Η λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού φαίνεται πως υπόκεινται σε μια μορφή διάκρισης απέναντι σε κάποιους μαθητές αφού την εκδηλώνει ενισχύοντας λεκτικά μια μερίδα μαθητών. Εκτιμούμε ότι μια τέτοια συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στον κατά περίπτωση επικοινωνιακό εκπαιδευτικό αφού προσαρμόζει την συμπεριφορά του. (πιν.7).

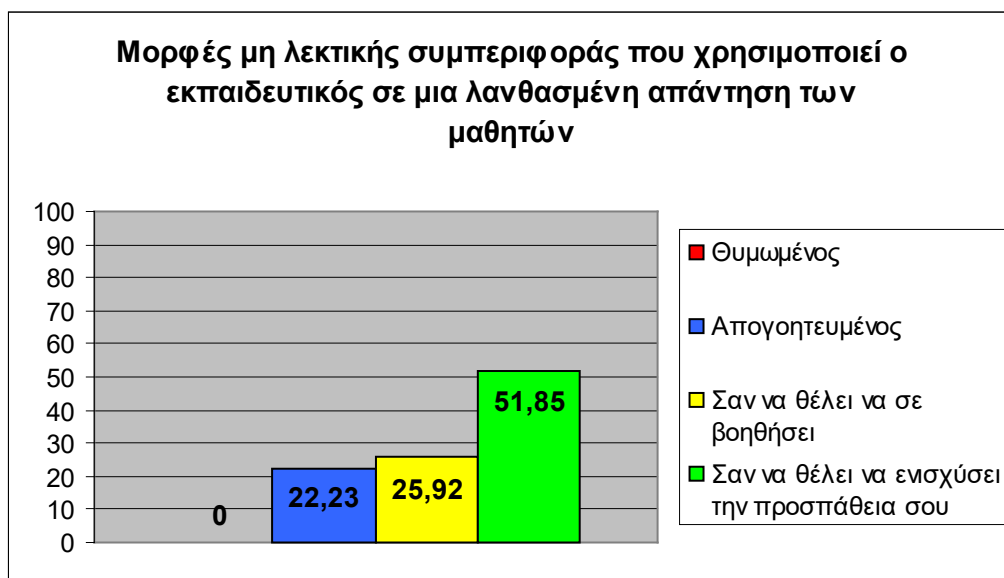
ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σε λανθασμένη απάντηση των μαθητών.

Ερώτηση 8^η

	N	(%)
Θυμωμένος	0	0
Απογοητευμένος	6	22,23
Σαν να θέλει να σε βοηθήσει	7	25,92
Σαν να θέλει να ενισχύσει την προσπάθειά σου	14	51,85
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Γράφημα συχνοτήτων αναφορικά με τις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε λανθασμένη απάντηση των μαθητών.



Σύμφωνα, με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα σχετικά με τη μορφή της μη λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος σε λανθασμένη απάντηση των μαθητών, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (51,85%) των μαθητών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος ενισχύει την προσπάθεια τους. Επίσης το 25,92% των μαθητών υποστηρίζει ότι δάσκαλος φαίνεται ότι προσπαθεί να τους βοηθήσει. Δε φαίνεται όμως να συμβαίνει το ίδιο με μια άλλη μερίδα μαθητών αφού ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (22,23%) υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος δείχνει απογοητευμένος μαζί τους. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί και παραπάνω, η λεκτική συμπεριφορά υπόκεινται σε μια μορφή διάκρισης, και η μη λεκτική του συμπεριφορά εκδηλώνεται διαχωρίζοντα τους μαθητές μεταξύ τους. Το γεγονός όμως αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το αυτοσυναισθημα του μαθητή διότι όπως επισημαίνει και Γ.Φλουρής (1981) οι συνεχείς ενισχύσεις, θετικές ή αρνητικές, οδηγούν το μαθητή να αποκτήσει την αντίληψη του ποιος είναι (πιν. 8).

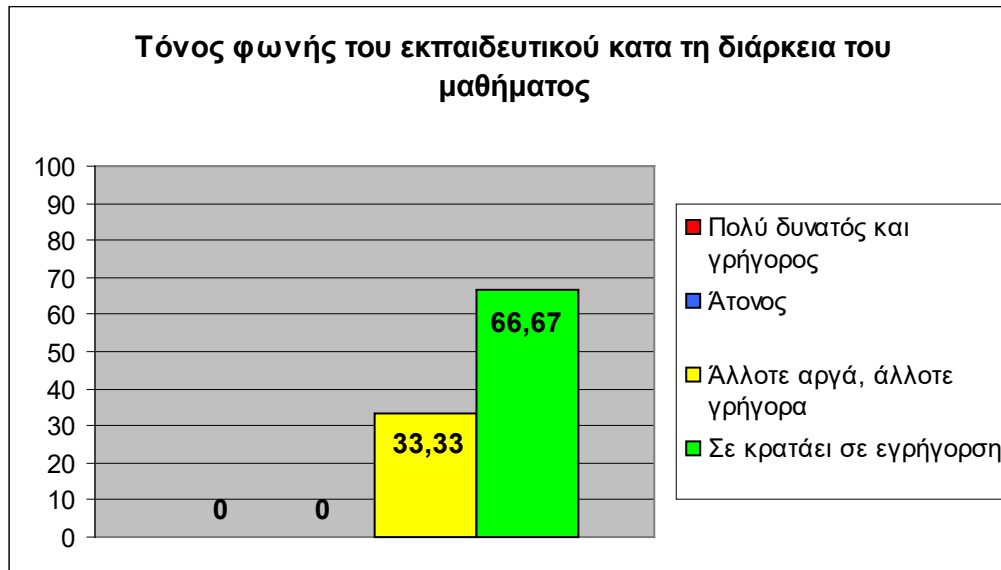
ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τον τόνο της φωνής του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Ερώτηση 9^η

	N	(%)
Πολύ δυνατός και γρήγορος	0	0
Άτονος	0	0
Άλλοτε αργός και άλλοτε γρήγορος	9	33,33
Σε κρατάει σε εγρήγορση	18	66,67
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 9. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τον τόνο της φωνής του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος



Αναφορικά με τον τόνο της φωνής τους δασκάλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διαπιστώνουμε σύμφωνα με τον πίνακα, ότι το 66,67% των μαθητών υποστηρίζει ότι τόνος της φωνής του δασκάλου άλλοτε είναι αργό και άλλοτε γρήγορος. Επίσης το 33,33% υποστηρίζει ότι ο τόνος της φωνής του, τους κρατάει σε

εργήγορση. Εκτιμούμε ότι ο δάσκαλος με το να υιοθετεί ένα ρυθμό ομιλίας, που κρατάει σε ερήγορση του μαθητές και παράλληλα εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του άλλοτε αργά και άλλοτε γρήγορα, συντελεί στην αύξηση και στην διατήρηση της προσοχής καθώς και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κι όχι μονότονου κλίματος στην τάξη. Όπως έχουμε αναφέρει και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ο υποτονικός και αργός ρυθμός στην φωνή μπορεί να προκαλέσει διάσπαση της προσοχής ή ακόμα και ανία στον ακροατή. (πιν.9)

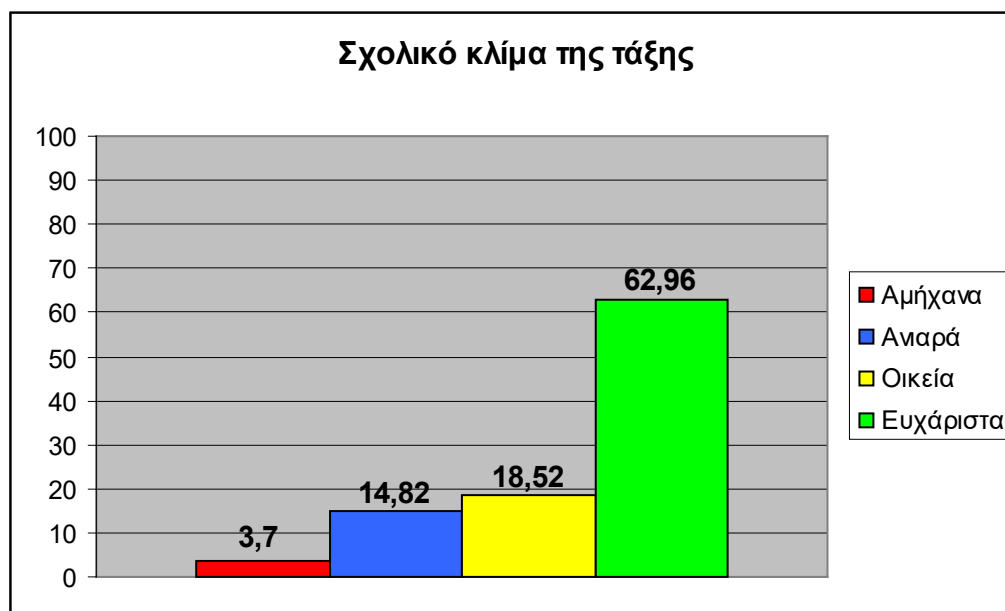
ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με το σχολικό κλίμα της τάξης.

Ερώτηση 10^η

	N	(%)
Αμήχανα	1	3,7
Ανιαρά	4	14,82
Οικεία	5	18,52
Ευχάριστα	17	62,96
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 10. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το σχολικό κλίμα της τάξης



Σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα, τα οποία αναφέρονται στο σχολικό κλίμα που υπάρχει μέσα στην τάξη, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 62,96%) υποστηρίζουν ότι αισθάνονται ευχάριστα μέσα σε αυτή και το 18,52% των μαθητών υποστηρίζει ότι αισθάνεται οικεία. Δε φαίνεται όμως να συμβαίνει το ίδιο σε μια άλλη μερίδα μαθητών (ποσοστό 14,82%) αφού υποστηρίζουν ότι αισθάνονται ανιαρά. Επίσης ένα ακόμα μικρό ποσοστό (3,7%) των μαθητών υποστηρίζει ότι αισθάνεται αμήχανα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα εκτιμούμε ότι το κλίμα που κυριαρχεί μέσα στην τάξη επηρεάζει την ψυχοσύνθεση των παιδιών αφού κάποιοι μαθητές αισθάνονται ευχάριστα και οικεία ενώ κάποιοι άλλοι ανιαρά. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του δασκάλου προς αυτούς τους μαθητές, να είναι εμφανώς διαφορετική ή ακόμα και αδιάφορη με αποτέλεσμα να τους καλλιεργούνται αισθήματα ανίας και αμηχανίας. (πιν. 10).

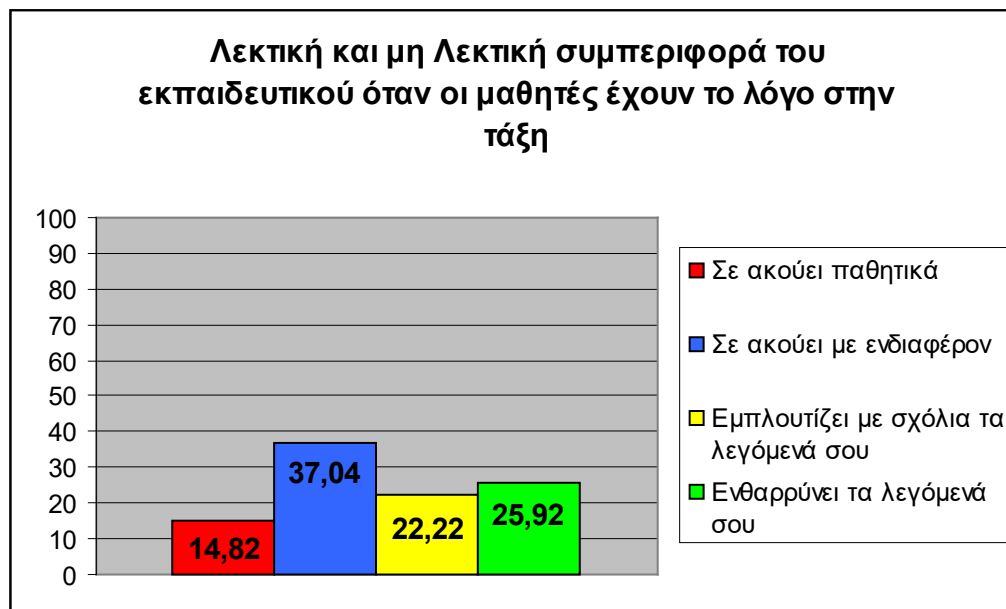
ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ερώτηση 11^η

	N	(%)
Σε ακούει παθητικά	4	14,82
Σε ακούει με ενδιαφέρον	10	37,04
Εμπλουτίζει με σχόλια τα λεγόμενά σου	6	22,22
Ενθαρρύνει τα λεγόμενά σου	7	25,92
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 11. Γράφημα συχνοτήτων αναφορικά με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο στην τάξη



Αναφορικά με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι το 37,04% των μαθητών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος τους ακούει με ενδιαφέρον, το 25,92% ότι ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα λεγόμενά τους και το 22,22% ότι ο δάσκαλος εμπλουτίζει με σχόλια τα λεγόμενά τους. Αντίθετα ένα σχετικά μικρό ποσοστό (14,82%) των μαθητών υποστηρίζει ότι τους ακούει παθητικά. Εκτιμούμε, όπως ήδη έχουμε προαναφέρει παραπάνω, ότι τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται διαφορετικά απέναντι σε κάποιους μαθητές. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται αφενός στο ότι κάποιοι μαθητές έχουν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις και δέχονται τις λεκτικές και μη λεκτικές ενισχύσεις του δάσκαλου σε σχέση με κάποιους και αφετέρου οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού προς αυτούς ίσως είναι υψηλότερες σε σχέση με κάποιους άλλους (πιν.11)

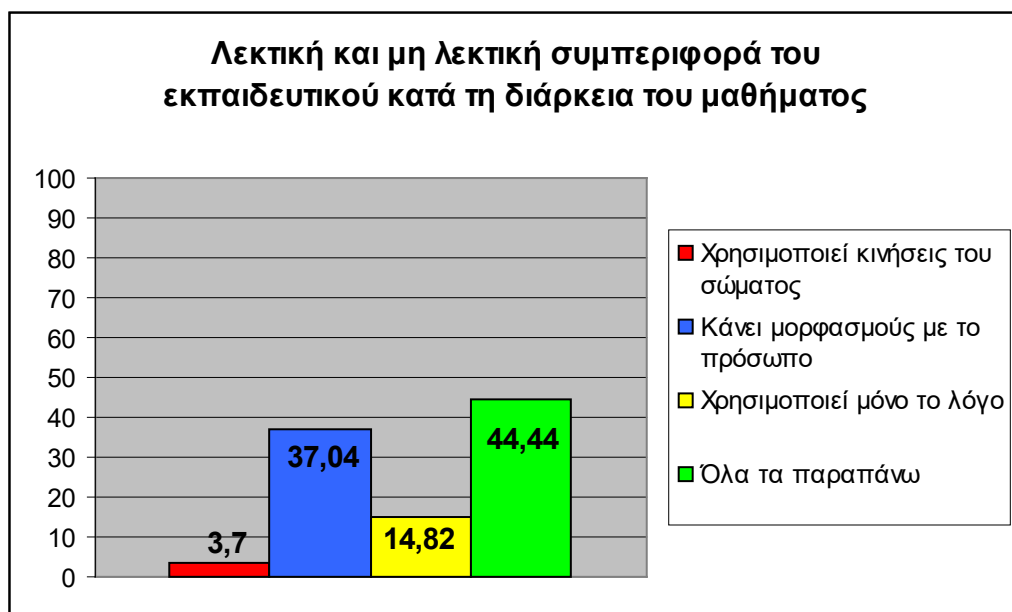
ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ερώτηση 12^η

	N	(%)
Χρησιμοποιεί κινήσεις του σώματος	1	3,7
Κάνει μορφασμούς με το πρόσωπο (π.χ. ανασήκωμα φρυδιού, χαμόγελο κ.α.)	10	37,04
Χρησιμοποιεί μόνο το λόγο	4	14,82
Όλα τα παραπάνω	12	44,44
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 12. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος



Όσον αφορά τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, παρατηρούμαι το μεγαλύτερο ποσοστό (44,44%) των μαθητών υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος κάνει μορφασμούς με το πρόσωπο, χρησιμοποιεί το λόγο αλλά και κινήσεις του σώματος. Το 37,04% των μαθητών υποστηρίζει ότι κάνει συνήθως μόνο μορφασμούς και το 14,82% των μαθητών υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί μόνο το λόγο. Ένα μικρό ποσοστό (3,7%) των μαθητών υποστηρίζει ότι συνήθως χρησιμοποιεί κινήσεις του σώματος. Ο εκπαιδευτικός απ' ότι φαίνεται δεν είναι ένας παθητικός πομπός και δέκτης μηνυμάτων αλλά μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής τους συμπεριφοράς στέλνει στους μαθητές τα δικά του λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα τα οποία με τη σειρά τους οι μαθητές αποκωδικοποιούν και ερμηνεύουν. **(πιν.12)**

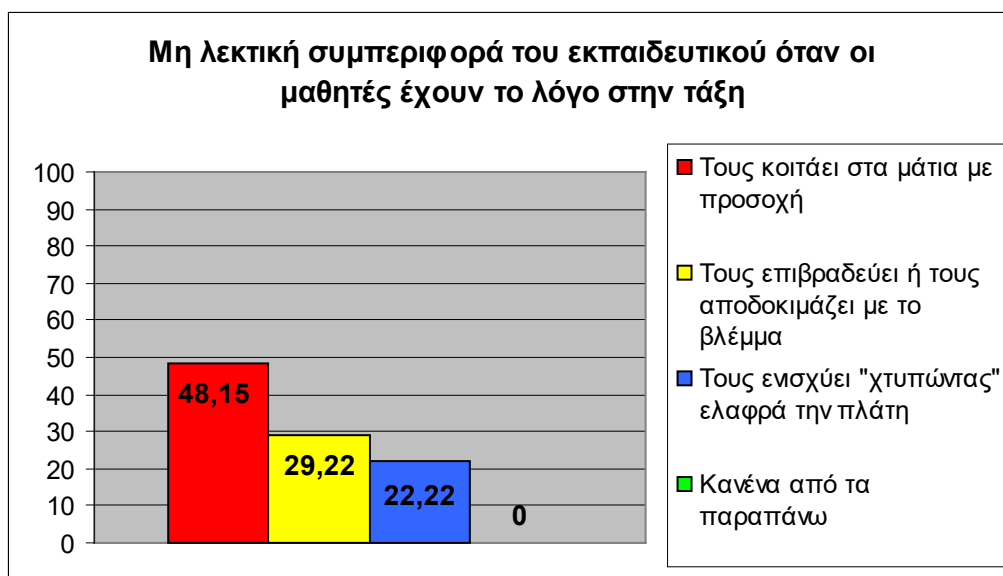
ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στη σχολική τάξη.

Ερώτηση 13^η

	N	(%)
Τους κοιτάει στα μάτια με προσοχή	13	48,15
Τους επιβραβεύει ή τους αποδοκιμάζει με το βλέμμα (π.χ. άγρια ματιά)	8	29,62
Τους ενισχύει «χτυπώντας» ελαφρά στην πλάτη	6	22,22
Κανένα από τα παραπάνω	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 13. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο στην τάξη.



Σχετικά με το ποια είναι η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στην τάξη, διαπιστώνουμε σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, ότι οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 48%) υποστηρίζουν ότι όταν έχουν το λόγο τους κοιτάει στα μάτια με προσοχή. Επίσης αρκετοί είναι και οι μαθητές (ποσοστό 29,62%) που υποστηρίζουν ότι τους επιβραβεύει ή τους αποδοκιμάζει με το βλέμμα καθώς και οι μαθητές (ποσοστό 22,22%) που δηλώνουν ότι τους ενισχύει «χτυπώντας» ελαφρά την πλάτη όταν έχουν το λόγο μέσα στη τάξη. Με βάση τα δεδομένα εκτιμούμε ότι ο δάσκαλος έχει καταφέρει να εξασφαλίσει την οπτική επαφή με τους μαθητές του και με τις μη λεκτικές του ενέργειες συντελεί στην επικοινωνία μαζί τους. (πιν 13).

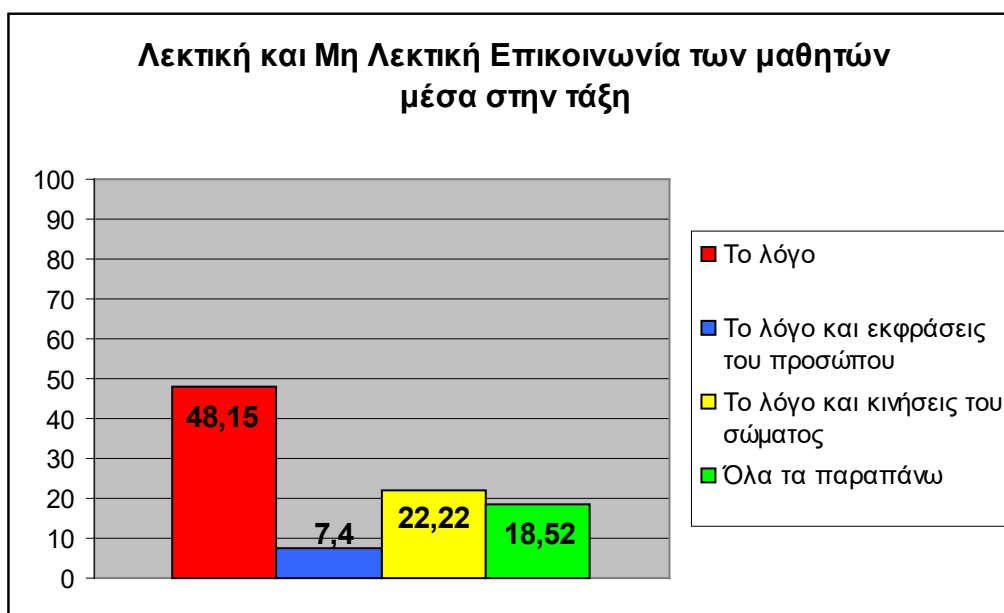
ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ερώτηση 14^η

	N	(%)
Το λόγο	14	14,82
Το λόγο και εκφράσεις του προσώπου	2	37,04
Το λόγο και κινήσεις του σώματος	6	22,22
Όλα τα παραπάνω	5	18,52
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 14. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών μέσα στην τάξη.



Αναφορικά με τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, των μαθητών, όταν καλούνται να έχουν τον λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διαπιστώνουμε σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (37,04%) συνδυάζει το λόγο με τις εκφράσεις του προσώπου. Αρκετοί μαθητές (ποσοστό 22,22%) συνδυάζουν το λόγο και με τις κινήσεις του σώματος. Παρόλα αυτά, ένα σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών (18,52%) συνδυάζει το λόγο, με τις εκφράσεις του προσώπου και με τις κινήσεις του σώματος. Αντίθετα, όμως ένα άλλο ποσοστό μαθητών (14,82%) χρησιμοποιεί κυρίως το λόγο.

Ο δάσκαλος εκτιμούμε, όπως έχει επισημανθεί και από τις παραπάνω αναλύσεις, έχει αναπτύξει μια λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με τους μαθητές του, μεταφέροντας κάθε φορά τα αντίστοιχα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Έτσι και οι μαθητές του, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, έχουν αναπτύξει και τη δική τους λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά προκειμένου να μεταφέρουν στον δάσκαλο τις πληροφορίες που επιθυμούν. Όσον αφορά όμως τη μερίδα των μαθητών που χρησιμοποιεί μόνο το λόγο, πιθανόν να οφείλεται στο ότι τόσο η λεκτική όσο και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού προς αυτούς ίσως είναι αδιάφορη ή ανύπαρκτη. (πιν. 14).

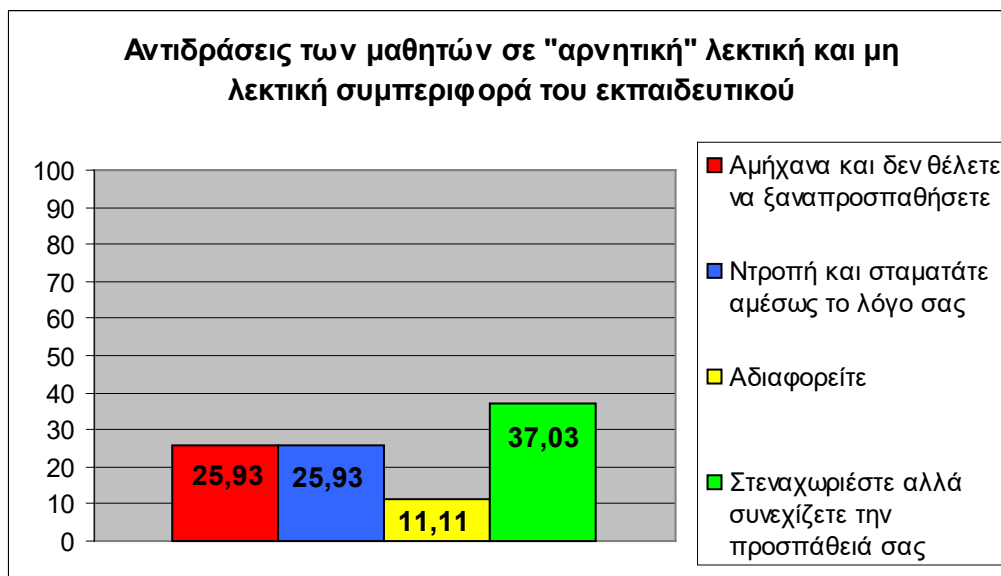
ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με τις αντιδράσεις των μαθητών σε μια «αρνητική» λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Ερώτηση 15^η

	N	(%)
Αμήχανα και δε θέλετε να ξαναπροσπαθήσετε	7	25,93
Ντροπή και σταματάτε αμέσως το λόγο σας	7	25,93
Αδιαφορείτε	4	11,11
Στεναχωριέστε αλλά συνεχίζετε προσπάθειά σας την	10	37,03
ΣΥΝΟΛΟ	27	100

ΓΡΑΦΗΜΑ 15. Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις αντιδράσεις των μαθητών σε «αρνητική» λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού



Ως προς τις επιπτώσεις που τυχόν παρουσιάζει μια αρνητική λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές διαπιστώνουμε σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (37,03%) μπορεί να στεναχωρηθούν αλλά παρόλα αυτά συνεχίζουν την προσπάθειά τους στα μαθήματα. Όμως ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των μαθητών (25,93%) υποστηρίζουν ότι νιώθουν αμηχανία, ντροπή, σταματάνε αμέσως το λόγο τους και δεν θέλουν να ξαναπροσπαθήσουν. Αντίθετα, ένα αρκετά μικρό ποσοστό μαθητών αδιαφορεί στην αρνητική λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου. Όπως παρατηρούμε οι επιπτώσεις που έχει η αρνητική λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε κάποιους μαθητές τους δημιουργεί αισθήματα ντροπής και αμηχανίας. Αυτού του είδους τα αισθήματα μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες τόσο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων δασκάλου-μαθητή όσο και στην διεξαγωγή της μάθησης διότι όπως έχουμε αναφέρει πρωτότερα η μάθηση είναι προϊόν της επικοινωνίας. (πιν 15.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στον παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αξιολογούνται τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα και ελέγχεται η ορθότητα των διερευνητικών ερωτημάτων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι η έρευνα που διεξήχθη ήταν μια μελέτη περίπτωσης και επομένως, δεν μπορούμε να εξάγουμε γενικευμένα συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, οι διαπιστώσεις που προκύπτουν σχετικά, με το ποιός πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας προκειμένου να επιτευχθεί μια «υγιείς» επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και σε εκείνους που θα αποφασίσουν να ασχοληθούν με το ίδιο ή παρεμφερές θέμα.

Η επικοινωνία, όπως έχουμε αναφέρει και πρωτύτερα, είναι ένα θέμα το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών επιστημών. Πιο συγκεκριμένα, οι δυο μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, στην σχολική τάξη αποτελούν καίριο προβληματισμό για πολλούς μελετητές. Η παρουσία των δυο αυτών μορφών στη σχολική ζωή και ειδικότερα στην σχολική τάξη έχει σημαντική σημασία για τα μέλη της καθώς μπορεί να επηρεάσει τις επικοινωνιακές σχέσεις των μελών αυτής και κατ' επέκταση τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην σχολική αίθουσα αποτελεί ένα σύνολο λεκτικών και μη λεκτικών αντιδράσεων απέναντι στα ερεθίσματα των μαθητών του. Τις περισσότερες φορές, οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές λειτουργούν ως οδηγοί της συμπεριφοράς του δασκάλου. Και η δική του όμως συμπεριφορά καθορίζει την ανταπόκριση του κάθε μαθητή.

Ο δάσκαλος από την πρώτη στιγμή που θα εισέλθει στην τάξη, γίνεται αντικείμενο εξονυχιστικής παρατήρησης. Το είδος της λεκτικής και μη λεκτικής του συμπεριφοράς θα δώσει το στίγμα του χαρακτήρα του και θα λειτουργήσει ως απαρχή της σχέσης του με τους μαθητές. Οι σχέσεις αυτές που θα αναπτυχθούν επηρεάζουν σημαντικά το επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, την ψυχοσύνθεση των μαθητών, το σχολικό κλίμα της τάξης καθώς και τη μαθησιακή διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη μας, πως η επικοινωνία επηρεάζεται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες οι οποίοι δρουν κατά κανόνα σε συνδυασμό, επιχειρήσαμε στην παρούσα εργασία να προσεγγίσουμε και να μελετήσουμε τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού που αναπτύσσεται μέσα στην σχολική τάξη. Όπως αναφέραμε και παραπάνω το θέμα που μελετάμε το εξετάζουμε από μια οπτική γωνία που δεν επιτρέπει γενικεύσεις συμπερασμάτων, ούτε εξαγωγή αποτελεσμάτων καθολικής ισχύος.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα και τα διερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία όμως δεν μπορούμε να γενικεύσουμε διότι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν μια μελέτη περίπτωσης. Αρχικά, εκείνο που συμπεραίνουμε είναι πως ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία απέναντι στους μαθητές του καθ' όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να χρησιμοποιεί το μονόλογο που χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες, κι εφαρμόζει το διάλογο και τη συζήτηση, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας.

Η παρουσία του διαλόγου μέσα σε μια σχολική τάξη ευνοεί σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη (1987), την επικοινωνία των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την διατύπωση απόψεων και γενικότερα τη υιοθέτηση μιας δημοκρατικής συμπεριφοράς. Όταν η παρουσία αυτών των στοιχείων είναι εμφανής στην σχολική αίθουσα, τότε συνεπάγεται και η δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Επίσης ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και την βλεμματική επαφή, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επίτευξη της επικοινωνίας με τους μαθητές του. Η βλεμματική επαφή αποτελεί το πρώτο βήμα για την έναρξη της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Η αποφυγή κάθε είδους οπτικής επαφής είναι ένδειξη άρνησης για επικοινωνία.

Από τη μη λεκτική του συμπεριφορά φαίνεται πως δεν εκλείπουν οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του σώματος, παράγοντες πολλοί σημαντικοί καθώς αποτελούν διαύλους έμμεσης επικοινωνίας. Οι εκφράσεις του προσώπου, όπως έχει επισημάνει Α. Κοσμόπολος ασκούν το σπουδαιότερο ρόλο, μετά την οπτική επαφή, στην αποκάλυψη της πραγματικής συγκινησιακής κατάστασης αυτού που επικοινωνεί, στην παροχή ανατροφοδότησης των αντιδράσεων του απέναντι σε σχέση με τη συμπεριφορά μας, στη μαρτυρία των εσωτερικών ψυχολογικών στάσεων του καθενός και τέλος στην τροποποίηση ή τον

σχολιασμό των λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων (μεταεπικοινωνία) (1990, 301-302).

Επίσης, οι κινήσεις και η στάση του σώματος του εκπαιδευτικού έχουν με τη σειρά τους ιδιαίτερη σημασία στην ερμηνεία των εκπεμπόμενων μηνυμάτων. Ενώ ίσως να θεωρούνται ασήμαντες και να περνούν απαρατήρητες από τον εκπαιδευτικό, ωστόσο αποτελούν μείζονος σημασίας καθώς μεταφέρουν πολλαπλά μηνύματα. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να τραβήξει την προσοχή των μαθητών του, αξιοποιώντας τις κινήσεις του σώματός του. Η χρήση του σώματος μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση ή στην αποτροπή αρνητικών καταστάσεων κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Τα μηνύματα που στέλνει το σώμα του εκπαιδευτικού, γίνονται άμεσα αντιληπτά στους μαθητές του, οι οποίοι αντιδρούν ανάλογα σ' αυτά.

Ωστόσο η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου φαίνεται πως διαφοροποιείται ορισμένες φορές απέναντι σε κάποιους μαθητές. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για κάποιους μαθητές είναι υψηλότερες με αποτέλεσμα αυτές να εκδηλώνονται, άμεσα ή έμμεσα, με τις λεκτικές και μη λεκτικές ενισχύσεις του δασκάλου. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως αυτού του είδους οι διαφοροποιήσεις στην λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αποτελούν χαρακτηριστικά του κατά περίπτωση επικοινωνιακού εκπαιδευτικού. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός ενώ εφαρμόζει όλα εκείνα τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (διάλογο, βλεμματική επαφή, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος κ.α), τα οποία ευνοούν στην ανάπτυξη «υγιών» διαπροσωπικών σχέσεων, παρόλα αυτά φαίνεται πως προσαρμόζει την επικοινωνιακή του συμπεριφορά διακρίνοντας τους μαθητές ανάλογα με τα προσωπικά, μαθησιακά ή κοινωνικά του κριτήρια. Ο αθέμιτος ή θεμιτός διαχωρισμός που υπάρχει μεταξύ των μαθητών εκδηλώνεται από τον εκπαιδευτικό μέσω των λεκτικών και μη λεκτικών ενισχύσεων, θετικών ή αρνητικών, που παρέχει σε μια μερίδα μαθητών.

Επιπρόσθετα, η «αρνητική» λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα τόσο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Στην προκειμένη περίπτωση δημιουργούνται αισθήματα στεναχώριας στους μαθητές αλλά παρόλα αυτά συνεχίζουν την προσπάθειά τους. Πιο συγκεκριμένα, μια λεκτική και μη λεκτική αποδοκιμασία μπορεί να επηρεάσει την αυτοαντίληψη του μαθητή και να τον

οδηγήσει στην απομόνωση και στην άρνηση για συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως επισημαίνει και ο Γ. Φλουρής οι συμμαθητές μαζί με το δάσκαλο, αποτελούν για το μαθητή, τους «ουσιώδεις άλλους», κι από τις συνεχείς ενισχύσεις, θετικές ή αρνητικές, ενημερώνεται και αποκτά αντίληψη του ποιος είναι (1981,44-45). Επομένως, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός, μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής του συμπεριφοράς, να καλλιεργεί στους μαθητές αισθήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, τα οποία οδηγούν στη δημιουργία ενός θερμού και παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και κατ' επέκταση στην απόκτηση της μάθησης.

Συμπερασματικά το σχολικό κλίμα της τάξης, που κυριαρχεί είναι θερμό, οικείο, ευχάριστο και κατά συνέπεια παιδαγωγικό. Αυτό καλλιεργεί αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Επίσης, η ύπαρξη ενός τέτοιου παιδαγωγικού κλίματος προάγει τη μάθηση, αφού όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω η μάθηση είναι προϊόν της επικοινωνίας.

Λαμβάνοντας υπόψη μας, ότι η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού, αποτελεί μεγάλη σημασία για την ποιότητα των επικοινωνιακών σχέσεων που θα αναπτυχθούν, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, σκοπός μας είναι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας να αποτελέσουν αφετηρία και κίνητρο για περαιτέρω έρευνα των δυο αυτών μορφών μέσα στη σχολική τάξη. Σε αυτό το σημείο όμως, πρέπει να επισημάνουμε ότι τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε δεν μας δίνεται η δυνατότητα να τα γενικεύσουμε, αφού η έρευνα που διεξήγαμε ήταν μια μελέτη περίπτωσης. Παρόλα αυτά, εκτιμούμε πως μπορούμε να προτείνουμε προτάσεις οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.

Αρχικά, μια πρόταση που μπορούμε να παραθέσουμε, είναι η ανάγκη να πραγματοποιούνται, σε ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπου κύριος σκοπός τους θα είναι το εγχείρημα για αλλαγή, στάσεων και αντιλήψεων αναφορικά με τα θέματα της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Επίσης, θεωρώ σκόπιμο τα προγράμματα αυτά να έχουν σεμιναριακό χαρακτήρα, δηλαδή να υπάρχει ένα πρακτικό μέρος, όπου θα μπορέσει να ενταχθεί η άσκηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς αντίστοιχα. Ο δάσκαλος οφείλει να έχει υπό τον έλεγχό του τις κοινωνικές δεξιότητες που εκδηλώνει, είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά, απέναντι στους

μαθητές του και να ενεργεί κάθε φορά ανάλογα με το άτομο, το χωροχρόνο και την κατάσταση. Να είναι δηλαδή ένας «κοινωνικά επιδέξιος» αλλά και «κοινωνικά ευέλικτος» άνθρωπος και επαγγελματίας. Από τη στιγμή που στέλνει σαφή μηνύματα και αποκωδικοποιεί ορθά τα μηνύματα των άλλων, δεν έχει να φοβηθεί τίποτα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας του με τους μαθητές του και την επιτυχία της αποστολής του.

Επιπλέον, μια άλλη πρόταση που θα μπορούσε να συμβάλει στην αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων, σχετικά με το θέμα της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, είναι η ενεργή συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στα σχολικά δρώμενα. Πιο συγκεκριμένα, κύριο μέλημα αυτού θα πρέπει να είναι η συστηματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να λυθούν θέματα που παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Τα περισσότερα από αυτά προκύπτουν μια «προβληματική» επικοινωνιακή σχέση.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να προταθεί, η πιο συστηματική επικοινωνία του διευθυντή της σχολικής μονάδας, με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να συζητήσει θέματα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή. Σύνηθες είναι το φαινόμενο ότι σε πολλά σχολεία της χώρας, ο χώρος της τάξης δεν έχει καμία σχέση με αυτό που στην παιδαγωγική επιστήμη εννοούμε «τάξη». Κατά συνέπεια όσο επικοινωνιακός κι αν προσπαθεί να είναι ο εκπαιδευτικός, κι όσο κι αν προσπαθεί να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό κλίμα, η ενέργεια του αυτή αδικείται και δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Θεωρώ ότι οι παραπάνω προτάσεις είναι σημαντικό να υλοποιηθούν, μιας και όλοι μας γνωρίζουμε πόση ευαισθησία κρύβει ο ρόλος του μαθητή και πόσο εύθραυστος είναι ο συναισθηματικός κόσμος του μικρού παιδιού. Ένα ειρωνικό ή αυστηρό βλέμμα, μια αποδοκιμασία ή μια επίπληξη του δασκάλου δεν ενεργεί πάντα με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές. Ένας ευαίσθητος και συνεσταλμένος μαθητής, μπορεί να σκύψει το κεφάλι, να ντραπεί και να μη μιλήσει για όλη την υπόλοιπη ώρα. Ο ευαισθητοποιημένος στη σημασία της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς δάσκαλος, εκτός του ότι θα αντιληφθεί τη συγκεκριμένη κατάσταση, θα προσπαθήσει να την αντιμετωπίσει, ενώ ο εκπαιδευτικός που δεν έχει ενημερωθεί για το ρόλο της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι περισσότερο πιθανό να μην ασχοληθεί καθόλου με τον συγκεκριμένο μαθητή.

Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει οποιαδήποτε διάκριση μεταξύ των μαθητών του. Η αποφυγή διακρίσεων στη σχολική τάξη κατά

την διαδικασία της επικοινωνίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της. Οι διακρίσεις όμως που κάνει ο δάσκαλος μέσα στη σχολική αίθουσα γίνονται, συνειδητά ή ασυνειδητά, μέσω των λεκτικών ή μη λεκτικών ενισχύσεων. Γι' αυτό λοιπόν το λόγο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι στην κατάλληλη θέση ώστε να προλαμβάνει και να ελέγχει συμπεριφορές, λεκτικές και μη λεκτικές, οι οποίες σε κάποιους μαθητές έχουν αρνητικό αντίκτυπο (άρνηση για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αισθήματα ντροπής, αμηχανίας κ.α)

Ο δάσκαλος που δεν χρησιμοποιεί σωστά τη λεκτική και μη λεκτική του συμπεριφορά χωρίς να το καταλαβαίνει, γίνεται κύριος υπεύθυνος για τα νοητικά και συναισθηματικά κενά που υποσκάπτουν την επιτυχία του έργου του. Έτσι λοιπόν, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να έχει επίγνωση την επίδραση, είτε θετική είτε αρνητική, που έχει η λεκτική και μη λεκτική του συμπεριφορά στην ψυχοσύνθεση των μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός που είναι σε θέση να ελέγχει και προλαμβάνει γεγονότα τα οποία μπορεί να δυσχεράνουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι εκείνος που φροντίζει και για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων με τους μαθητές.

Εν κατακλείδι, αποτιμώντας τα όσα προαναφέρθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη «υγιών» διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του και να ελέγχει τη λεκτική και μη λεκτική του συμπεριφορά, έτσι ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες και παρεξηγήσεις, κατά την εκπομπή μηνυμάτων, οι οποίες θα αποτελέσουν τροχοπέδη στις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ αυτού και των μαθητών.

Ευελπιστώ, η παρούσα εργασία να αποτελέσει το κίνητρο για περαιτέρω έρευνα και μελέτη, της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη, καθώς είναι ένα θέμα που πάντα θα προβληματίζει και θα επιτάσσει την εξεύρεση τρόπων για μια αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, που δεν θα θίγει και δεν θα προσβάλλει τον ευαίσθητο ψυχικό κόσμο των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Abrami, PH. & Chambers, B. (1994). *Positive social interdependence and classroom climate*. Στο: *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 120(3), 327-346.
- Adler, R & Towne, N. (1978). *Looking Out / Looking In. Interpersonal communication*. U. S. A., Holt, Rinehart and Winston.
- Ambady, N. & Rosenthal, R. (1993). *Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness*. Στο: *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 431-441.
- Amidon, E., & Giammateo, M. (1967). *The verbal behavior of superior elementary Teachers*, E.J. Amidon-J.B. Hough *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, Addison-Wesley. Massachusetts.
- Argyle, M. (1972). *The psychology of interpersonal behavior*, Penguin Books.
- Babad, E. & Bernieri, F. & Rosenthal, R. (1989). *When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour*. Στο: *British Journal of Educational Psychology*, 59(3), 281-295.
- Babad, E. & Taylor, P. (1992). *Transparency of teacher expectancies across language cultural boundaries*. Στο: *Journal of Educational Research*, 86(2), 120-125.
- Banks, O. (1976). *The Sociology of Education*, London: B.T. Batsford LTD
- Basow, S. & Distenfeld, S. M. (1985). *Teacher expressiveness: More important for male teachers than female teachers?* Στο: *Journal of Educational Psychology*, 77, 45-52.
- Bellack, A. A. (1969). *Methods for Observing Classroom Behavior of Teacher and Students*, K. Ingenkamp (ED), *Methods for Evaluation of Comprehensive Schools*, Meinheim-Berlin-Basl.
- Boucher, J. (1979). *Culture and emotion*. Στο: A. Marsella, R. Tharp & T. Ciborowski (eds), *Perspectives on cross-cultural psychology*, New York / San Francisco, 159-167.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler vent dire*, Paris, Fayard.

- Brody, G & Zimmermann, B. (1975). *The effects of modeling and classroom organisation on the personal space of third and fourth grade children*. Στο: *American Educational Research Journal*, 12, 157-168.
- Brophy, E-Good, I. (1974). *Teacher – Student Relationships, Cause and Consequence*. New York.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). *Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice*. Στο: *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Chaikin, A. (1978). *Students' reactions to teachers' physical attractiveness and nonverbal behavior: two exploratory studies*. Στο: *Psychology in the Schools*, 15, 588-595.
- Delamont, S. (1976). *Interaction in the Classroom*, Methuen, London.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). *The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding*. Στο: *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1982). *Felt, False, and miserable smiles*. Στο: *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, 238-252.
- Ellring, H. (1995). *Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick*. Στο: H. Rosenbusch, O. Schober (Επιμ), *korpersprache in der schulischen Erziehung*, 9-54. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Flanders, N. A. (1966). *Interaction analysis in the Classroom. A manual for observers*, School of Education, University of Michigan.
- Flanders, N. A. (1970), *Analysis Teaching Behavior*, Addison-Wesley, Mass.
- Forgas, J. & Brown, L. (1997). *Environmental and behavioral cues in the perception of social encounters. An exploratory study*. Στο: *American Journal of Psychology*, 90, 635-644.
- Friedman, H. (1978). *The relative strength of verbal versus nonverbal Cues*, Στο: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(1), 147-150.
- Geddes, D. (1995). *Keys to Communication: A Handbook for School Success*, Corwin Press, Inc. U.S.A.,
- Gorham, J. & Zakahi, W. (1990). *A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: Monitoring Process and product*. Στο: *Communication-Education*, 39(4), 354-368.
- Grubaugh, S. (1989). *Non-verbal language techniques for better classroom management and discipline*. Στο: *High school Journal*, 73(1), 34-40.

- Heinemann, P. (1976). *Grundriss einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation*, Saarbrücken.
- Holmes, R. (1992). *Children's artwork and nonverbal communication*. Στο: *Child Study Journal*, 22(3), 157-166.
- Hough, J. (1967). *An Observation System in the Analysis of Classroom Instruction*, E. Amidon-J.B. Honc h, *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, Addison-Wesley, Mass.
- Kagan, D. & Tippins, D. (1991). *How student teachers describe their pupils*. Στο: *Teaching and Teacher Education*, 7, 455-466.
- Keith, T. (1974). *An analysis of verbal and nonverbal classroom teaching behaviors*. Στο: *The Journal of Experiment Education*, 42, 30-38.
- Key, M. R. (1975). *Paralanguage and Kinesics (Nonverbal Communication)*, Metuchen, N. J., The Scarecrow Press, Inc.
- Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Hand book II: Affective Domain*, New York.
- Machida, S. (1986). *Teacher Accuracy in Decoding Nonverbal Indicators of Comprehension and Non-comprehension in Anglo-and Mexican-American Children*. Στο: *Journal of Educational Psychology*, 6, 454-464.
- Mahl, G. (1968). *Gestures and body movements in interviews*. *Research in Psychotherapy*, 3, 295-346.
- Morse, P.H. & Ivey, A. (1996). *Face to face, communication and conflict resolution in the schools*, Corwin Press, U.S.A.
- Musgrave, P.W. (1972), *The Sociology of Education*, Methuen and Co LTD, London.
- Pease, A. (1981). *Body Language*, North Sydney: Camel Publishing Company, Australia.
- Pidgeon, D. & Yates, A. (1968), *An Introduction to educational measurement*, London.
- Rosenbusch, H. & SCHÖBER, O. (1986). *Körpersprache in der schulischen Erziehung*, Sulzberg / Allgau.
- Rosenshine, B. (1976). *Recent Research on Teaching Behaviors and student Achievement*, Στο: *Journal of Teacher Education*, Spring, vol 27, No 1.
- Ryans, G. (1960). *Characteristics of Teacher's*. Washington.

- Scherer, K. & E, P. (1985). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*,. Cambridge University Press, U.S.A .
- Schmidt, CH. & Mccutcheon, J. (1994). *Verbal versus nonverbal cues in evaluations of teaching*. Στο: *Journal of Research and Development in Education*, 27(2), 118-125.
- Smith, H. (1979). *Nonverbal communication in teaching*. Στο: *Review of Educational Research*, 49, 631-672.
- Snyder, M. & Ickes, W. (1985). *Personality and Social behavior*. Στο: G. Lindrey, E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology*, Random House, New York 883-948.
- Snyder, M.& Ickes, W. (1985). *Personality and Social behavior*. Στο: G. Lindrey, E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology*, New York, Random House, 883-948.
- Travers, R. (1978). *An introduction to educational research*, (4th edition), U.S.A.
- Waimon, M.D. & Hermanowilz, H.J. (1965). *A conceptual system prospective teachers to study teaching behavior*, *American Educational Research Association*. Chicago
- Weinstein, C.S. (1990). *Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education*. Στο: *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- Withal, J.& Lewig, W. (1963). *Social interaction in the classroom*, in N. GAGE, *Handbook of research on teaching, tec, coll.* Rand Mc Nally, Chicago.
- Wright, H.F. (1967). *Recording and Analyzing child Behavior*, N.Y. – London.

Ελληνόγλωσση

- Αδαλόγλου-Παπαδογιάννη, Κ. (1993). *Η έρευνα που προσανατολίζεται στη σχολική τάξη. Κατευθύνσεις και εφαρμογές*. Στο: *Φιλολογος*, 74, 275-285.
- Αθανασίου, Λ. (1993). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: εκδ ίδιας.
- Ανδρεαδάκης, Σ.Ν, & Βάμβουκας Ι. Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και την σύνταξη σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής εργασίας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Αναστασιάδης, Γ. (1990). *Χειρονομίες που λένε πολλά*. Στο: *Η Ψυχολογία Σήμερα*, 5, 43-47.
- Αραβάνης, Γ. (1997). *Αυθεντία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αραβάνης, Γ. (1990). *Η ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης και η σχολική πρακτική*. Στο: *Σχολείο και ζωή*, 10, 325-334.
- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (1989). *Ανάλυση-σύνθεση στη διδασκαλία*. Στην: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, 1, 363-367.
- Βέλτσος, Γ. (1985). *Για την Επικοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βουτυρά-Μπακιρτζή, Β. (1990). *Επικοινωνιακός λόγος*. Στη: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2027-2028.
- Βρεττός, Ι. (1996). *Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 103-124.
- Βρεττός, Ι. (1995). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κρίση: επιλογές και αδιέξοδα*. Στην *Νέα Παιδεία*, 74, 78-89.
- Βρεττός, Ι. (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.
- Βρεττός, Ι. (2002). *Μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Στο Ν. Πολεμικός και Α. Κοντάκος (Επιμ.) *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γεωργιάς, Δ. (1995, 1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τομ. Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάς, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τομ. Β΄. Αθήνα: Γραφ. Τέχνες Μαυρομάτη.
- Γιαγλής, Δ. (1980). *Η Ψυχολογία της Επικοινωνίας στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος Α. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γουδηράς, Δ. (1996). *Αξιολογική διάσταση των σχέσεων δασκάλων και μαθητών στον παιδαγωγικό βίοκοσμο*. Στο: *Νέα Παιδεία*, 78, 129-149.
- Γκούβρα, Μ (2001). *Αγωγή υγείας και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. (4^η εκδ). Αθήνα : εκδ ιδίου.
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (1994). *Μάθηση και Ανάπτυξη*, (2^η έκδ), τομ. Α΄. Αθήνα: εκδ ιδίου.
- Διαμαντόπουλος, Π. (1995). *Βασικά θέματα σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος, Ε (2002). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευση και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δαρδάνος, Γ & Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καίλα, Μ. (1990). *Η εικόνα του δασκάλου*. Στο: *Νεοελληνική Παιδεία*, 20, 145-156.

- Καϊλα, Μ & Θεωδοροπούλου, Ε. (1997). *Ο Εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1990). *Επικοινωνίας θεωρία*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2035-2038.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κανάκης, Ι. (1992). *Η οργάνωση της σχολικής πρακτικής και τα σχολεία άσκησης των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Στο: Φιλίππου, Γ. & Καϊλα, Μ. (Επιμ.), *Σχολική εμπειρία. Θεωρία και πράξη, οργάνωση, πειραματισμός, προβληματισμοί*, 113-120. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτη, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κάτσικας, Χ. (2002). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (1989). *Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής*. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 225-242.
- Κόγκουλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (1997). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Μια παιδαγωγικοϊστορική και διδακτική προσέγγιση με εμπειρική έρευνα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (υπό έκδοση).
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π.Ι. (2004). *Αρχές μιας επικοινωνιακής «υγιεινής» στο νηπιαγωγείο*. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχολογία*, том Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόνσολας, Μ & Καλδή, Στ. (2000). Στο: *Εκπαιδευτική Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Παπαηλίου Χ, Ξανθάκου, Γ, Χατζηχρίστου Σ. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). *Το «σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδακτικής εργασίας»*. Στο: Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, 195-229. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοσσυβάκη, Φ. & Μπούζος, Α. (1996). *Η Ανοιχτή Διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής*. Στο: Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, 325-357. Αθήνα: Gutenberg,
- Κοσσυβάκη Φ. (1998). *Διδασκαλία*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης,
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κούρτη, Ε. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: θεωρητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Κούρτη, Ε. (1995). Εισαγωγή. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ.), 7-13. Αθήνα: Sextant.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (1995). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*, τομ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία: ένα προτεινόμενο μοντέλο*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 22, 64-70.
- Ματσαγγούρας, Η. (1968). *Εκπαίδευσης αποτελεσματικότητα*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 1694-1698.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 77-86.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση*. Στο: Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 175-187. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης.*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Μπέλλας, ΘΡ. (1989). *Εκπαιδευτικών συμπεριφοράς μέσα αξιολόγησης*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 1756-1761.
- Μπέλλας, ΘΡ. (1980). *Το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας. Κινητικές και εκφραστικές δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Στο: *Νέα Παιδεία*, 13, 51-59.
- Μπέλλας, ΘΡ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. & Μελισσάρη-Τζανακάκη, Μ. (1995). *Η μη λεκτική επικοινωνία υγιών και σχιζοφρενών ατόμων*. Στο: *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 51, 75-87.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1995). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Έλληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1990). *Ψυχολογία*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1991). *Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: η μετασηματιστική συμβολή της έρευνας*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 29-35.
- Πούρκος Σ, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Προκοπάκη, Π. (1990). *Η γλώσσα του σώματος*. Στο: *Η Ψυχολογία Σήμερα*, 3, 40-45.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1983). *Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης*. Στο: *Συνάντηση*, 1, 67-83.

- Σαββάκη, Ε. (1997). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας. Λογική σκέψη και διαίσθηση. Συνείδηση χωρίς ομιλία. Ενοποίηση μέσω του ομιλούντος εαυτού.* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σαϊτής, Χ. & Δάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ. (1996). *Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις.* Στο: *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της Επικοινωνίας. Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας.* Αθήνα: Παπαζήση.
- Σταμάτης, Ι.Π., (2005), *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία : ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης.* Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής Γ. (1982). *Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά της.* Στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 23.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης,* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Σ Γ. & Κουλοπούλου Α. & Σπυριδάκης Ι. (1981). *Το συναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση.* Αθήνα: Αλκυών.
- Φράγγος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης,* Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτου, Ν. (1990). *Επικοινωνιακή θεραπεία της οικογένειας.* Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2026.
- Χατζηδήμου, Δ. (1991). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Βασικές έννοιες και βασικά ερωτήματα της Παιδαγωγικής,* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (1984). *Η προσωπικότητα του δασκάλου.* Στο: *Σχολείο και Ζωή*, 5-6, 194-198.
- Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο,* Αθήνα: Gutenberg.

Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη

- Argyle, M. (1981). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. (Μπ. Δερμιτζάκη Μεταφρ), Αθήνα: Θυμάρι.
- Argyle, M. & Trower, P. (1981). *Πρόσωπο με πρόσωπο. Τρόποι επικοινωνίας*, (Μ. Σόλμαν, Μεταφρ), Αθήνα: Ψυχογίος.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψηφίους διδάκτορες*. (Πρόλογος-Εισαγωγή-Απόδοση: Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.
- Cherry, C. (1990). *Επικοινωνία*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2022-2025.
- De Landsheere G. (1989). *Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στην: *Παιδαγωγική Ψυχολογική, Εγκυκλοπαίδεια.- Λεξικό*, 3, 1729-1735.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1985). *Οι παιδαγωγικές Επιστήμες. Κοινωνιολογία της Παιδείας*, τομ. Στ' (Γ. Παπαγεωργίου Μεταφρ), Αθήνα: Δίπτυχο.
- Dreikurs, R. (1979). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, (Μ. Γραμμένου – Α. Κουτοσιάνου Μεταφρ.), Αθήνα: Θυμάρι.
- Filloux, J. (1985). *Ψυχολογία των ομάδων και σπουδή της τάξης*. Στο: Debesse, M., & Mialaret G, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες*, τομ. Στ', Αθήνα: Δίπτυχο.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*; (Α. Παπασταύρου, Μεταφρ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargie, O. & Marshall, P. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: ένα θεωρητικό πλαίσιο*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*, (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), , 35-72. Αθήνα: Sextant.
- Hargie, O. (1995). *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), Αθήνα: Sextant.
- Pease, A. (1991). *Η γλώσσα του σώματος. Πώς να διαβάσετε τη σκέψη των άλλων από την κίνηση και τη στάση του σώματος*. (Δ. Ευαγγελόπουλος Μεταφρ.), Αθήνα: Έσοπτρον.
- Postic, M. (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. (Δ. Τουλούπης Μεταφρ.), Αθήνα: Gutenberg.

- Rozelle, R & Druckman, D & Baxter, J. (1995). *Μη λεκτική επικοινωνία*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*, (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), 73-113Αθήνα: Sextant.
- Saunders, CH. (1995). *Άνοιγμα και κλείσιμο*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), 203-230Αθήνα: Sextant.
- Scheflen, A. (1993). *Συστήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας*. Στο: Winkin, Y. (Επιμ.), *Επικοινωνία*, (Μ. Διάφα & Γ. Παπαδάκης Μεταφρ.), 129-140, Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Smith, V. (1995). *Ακρόαση*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Λ. Καλοβυρνάς Μεταφρ.), 281-302Αθήνα: Sextant.
- Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*. (Α. Νίκας Μεταφρ). Αθήνα: Κέδρος.
- Weinstein, C. S. (1990). *Καθισμάτων διευθέτηση στη σχολική τάξη*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 5, 2527-2529.
- Wiemann J. (1990). *Επικοινωνίας δεξιότητες*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. -Λεξικό, 4, 2098-2030.
- Winkin Y. (1993). *Επικοινωνία*, (Μ. Μιάφα & Γ. Παπαδάκης Μεταφρ.), Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Withall J. (1990), *Δασκαλοκεντρική-παιδοκεντρική διδασκαλία*, Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό*, 5, 2.527-2.529.
- Meyer E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Mialaret, G. (1985). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (Κ. Κατσιμάνη Μεταφρ), Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ανώνυμο)

Αγαπητέ Μαθητή,
Αγαπητή Μαθήτριά,

Όπως ίσως γνωρίζεις, η επικοινωνία είναι ένα πολύ σημαντικό φαινόμενο το οποίο αποτελεί βασικό μέρος της ζωής μας. Ειδικότερα, στην καθημερινότητα της τάξης η επικοινωνία είναι εκείνη που δημιουργεί τις σχέσεις με τον/την δάσκαλο/α αλλά και με τους συμμαθητές σας. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιείται διάφορα μέσα επικοινωνίας. Από εσένα λοιπόν, ζητάω να απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου, το οποίο αναφέρεται σε εκείνα τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλο ή η δασκάλα αλλά και εσείς για να επικοινωνήσετε μεταξύ σας.

Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που θα συναντήσεις παρακάτω. Θα σε παρακαλούσα, ακόμη, να μην αφήσεις ερωτήσεις αναπάντητες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Δεν πρόκειται για ένα τεστ, ούτε πρόκειται να βαθμολογηθείς από αυτό. Σημείωσε αυτό που σε εκφράζει καλύτερα. Σου υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Κανείς δεν πρόκειται να μάθει αυτό που έγραψες.

Σας ευχαριστώ και σας εύχομαι κάθε επιτυχία
στο σχολείο.

Η φοιτήτρια
Κατσιφού Τριανταφυλλιά

1) Φύλο : Αγόρι Κορίτσι

2) Τόπος Γέννησης.....

3) Μορφωτικό επίπεδο γονέων:

(Βάλε ένα στην απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο)

A) Πατέρας

Απόφοιτος Δημοτικού σχολείου

Απόφοιτος Γυμνασίου

Απόφοιτος Λυκείου

Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής

Απόφοιτος Ανωτάτης Σχολής

Άλλες σπουδές.....

B) Μητέρα

Απόφοιτη Δημοτικού σχολείου

Απόφοιτη Γυμνασίου

Απόφοιτη Λυκείου

Απόφοιτη Τεχνικής Σχολής

Απόφοιτη Ανωτάτης Σχολής

Άλλες σπουδές.....

4) Το πρωί κατά την είσοδό σας στην αίθουσα, ο δάσκαλος σας καλημερίζει:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

A) Κακόκεφα

B) Αδιάφορα

Γ) Με ενθουσιασμό

Δ) Με οικειότητα

5) Όταν εσείς κάνετε μια άσκηση στα θρανία σας, ο δάσκαλος:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

A) Κάθεται στην έδρα

B) Περιφέρεται ανάμεσα στα θρανία σας

Γ) Έρχεται κοντά σας και κάθεται δίπλα σας για να σας βοηθήσει

Δ) Άλλο.....

6) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο δάσκαλος:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

- A) Παραδίδει απλά το μάθημα
- B) Χρησιμοποιεί το διάλογο
- Γ) Ζητάει τη γνώμη των μαθητών
- Δ) Είναι αδιάφορος

7) Όταν δεν απαντήσεις σωστά σε μια ερώτηση σχετικά με το μάθημα, ο δάσκαλος:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

- A) Σε αποδοκιμάζει
- B) Σου λέει αμέσως τη σωστή απάντηση
- Γ) Σε βοηθάει
- Δ) Ζητά από τους συμμαθητές σου να σε βοηθήσει

8) Όταν απαντήσεις λανθασμένα σε μια ερώτηση σχετικά με το μάθημα, ο δάσκαλος δείχνει:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

- A) Θυμωμένος
- B) Απογοητευμένος
- Γ) Σαν να θέλει να σε βοηθήσει
- Δ) Σαν να θέλει να ενισχύσει την προσπάθειά σου

9) Όταν ο δάσκαλος παραδίδει το μάθημα, ο τόνος της φωνής του είναι:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

- A) Πολύ δυνατός και γρήγορος
- B) Άτονος
- Γ) Άλλοτε αργός, άλλοτε γρήγορος

Δ) Σε κρατάει σε εγρήγορση

10) Ζώντας καθημερινά 6-7 ώρες την ημέρα μέσα στην τάξη νιώθεις:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύουν)

- A) Αμήχανα
- B) Ανιαρά
- Γ) Οικεία
- Δ) Ευχάριστα

11) Όταν έχεις το λόγο μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

- A) Σε ακούει παθητικά
- B) Σε ακούει με ενδιαφέρον
- Γ) Εμπλουτίζει με σχόλια τα λεγόμενά σου
- Δ) Ενθαρρύνει τα λεγόμενά σου

12) Ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

- A) Χρησιμοποιεί κινήσεις του σώματος
- B) Κάνει μορφασμούς με το πρόσωπο (π.χ. ανασήκωμα φρυδιού, χαμόγελο κ.α.)
- Γ) Χρησιμοποιεί μόνο το λόγο
- Δ) Όλα τα παραπάνω

13) Όταν οι μαθητές έχουν το λόγο μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο)

- A) Τους κοιτάει στα μάτια με προσοχή
- B) Τους επιβραβεύει ή τους αποδοκιμάζει με το βλέμμα (π.χ. άγρια ματιά)
- Γ) Τους ενισχύει «χτυπώντας» ελαφρά την πλάτη
- Δ) Κανένα από τα παραπάνω

14) Όταν καλείσαι να μιλήσεις μέσα στην τάξη, χρησιμοποιείς:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύει)

- A) Το λόγο
- B) Το λόγο και εκφράσεις του προσώπου
- Γ) Το λόγο και κινήσεις του σώματος
- Δ) Όλα τα παραπάνω

15) Όταν απαντάς λανθασμένα σε μια ερώτηση και ο δάσκαλος, σε αποδοκιμάσει είτε με το λόγο είτε με μια άγρια ματιά, εσύ νιώθεις:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύει)

- A) Αμήχανα και δε θέλεις να ξαναπροσπαθήσεις
- B) Ντροπή και σταματάς αμέσως το λόγο σου
- Γ) Αδιαφορείς
- Δ) Στενοχωριέσαι αλλά συνεχίζεις την προσπάθειά σου

Σε ευχαριστώ για την συνεργασία!!!