



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

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της Ελένης Τερζοπούλου

(Α.Μ.: 421/2009183)

**ΘΕΜΑ: «Η παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών  
στο νηπιαγωγείο: προσεγγίσεις και αγγίγματα νηπίων προς νηπιαγωγούς»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

ΣΤΑΜΑΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ	Λέκτορας	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος
ΚΑΪΛΑ ΜΑΡΙΑ	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος

**Ρόδος, 2013**

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν με οποιοδήποτε τρόπο να πραγματοποιήσω την παρούσα εργασία και ιδιαίτερα τον Λέκτορα Παναγιώτη Σταμάτη που είχε την εποπτεία της εργασίας αυτής. Καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησής της, η βοήθειά του ήταν πολύτιμη καθώς μου έδινε συμβουλές και οδηγίες για τον τρόπο συγγραφής, για τη δομή και το περιεχόμενο της αλλά με καθοδηγούσε και για την πραγματοποίηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας μου. Θα ήθελα να εκφράσω, επίσης, τις ευχαριστίες μου και στον καθηγητή Αναστάσιο Κοντάκο και την καθηγήτρια Μαρία Καΐλα για τις αξιόλογες παρατηρήσεις και τις σημαντικές υποδείξεις τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζει.

## Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά την παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και παιδιών στο νηπιαγωγείο και ιδιαίτερα τις προσεγγίσεις και τα αγγίγματα των νηπίων προς νηπιαγωγούς. Αρχικά, το κείμενο αναφέρεται στην επικοινωνία και την λεκτική επικοινωνία γενικότερα και δίνονται ορισμοί του όρου «επικοινωνία». Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η εισαγωγή στη μη λεκτική επικοινωνία γενικά. Παρατίθενται διάφοροι ορισμοί του όρου, η συμβολή της μη λεκτικής επικοινωνίας στην ανθρώπινη κοινωνία καθώς και η σχετική ιστορική αναδρομή. Αναφέροντας αργότερα την εμφάνιση ως μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας, περιγράφονται στο κείμενο τα φαινόμενα φωνητικής ή παραγλωσσικής μη λεκτικής επικοινωνίας.

Ακόμη, αναλύονται οι δίαυλοι μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας ενώ δίνεται έμφαση στην σωματική επαφή, η οποία διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Επισημαίνεται η απτική επαφή αφού συνιστά σύνηθες στοιχείο της κοινωνικής συμπεριφοράς και χρησιμοποιείται ποικιλότροπα κατά τη μετάδοση λεκτικών μηνυμάτων. Στη συνέχεια, διάφορες έρευνες επισημαίνουν τη ζωτική σημασία του αγγίγματος και την αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τη σωματική επαφή. Στη συνέχεια, αναλύονται οι περιοχές, ο ζωτικός χώρος του ανθρώπου καθώς και η κίνησή του και ο προσανατολισμός του στο χώρο. Η συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζεται σημαντικά από το χώρο και τη διευθέτησή του, καθώς και από τα αντικείμενα που υπάρχουν σε αυτόν. Οι άνθρωποι επικοινωνούν όχι μόνο μέσω του σώματος και της εμφάνισής του, αλλά και μέσω του περιβάλλοντος που δημιουργούν και μέσα στο οποίο ζουν, δηλαδή του χώρου τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται συσχετισμός της μη λεκτικής επικοινωνίας με την παιδαγωγική επικοινωνία και περιγράφεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, αναλύονται οι δίαυλοι της μη λεκτικής επικοινωνίας αυτή τη φορά όμως από την παιδαγωγική διάσταση επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην απτική συμπεριφορά και την διαπροσωπική απόσταση.

Τέλος, παρατίθεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας με θέμα την παρατήρηση των αγγιγμάτων και των προσεγγίσεων των νηπίων προς τις νηπιαγωγούς, η μεθοδολογία έρευνας, τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία, άγγιγμα, απτική συμπεριφορά, προσεγγίσεις, διαπροσωπική απόσταση

## **Abstract**

The topic of the present project is about pedagogical non verbal communication between educators and children in kindergarten and particularly spatial distances and touches from toddlers to kindergarteners.

Initially, the text refers to communication and verbal communication more generally and definitions of the word “communication” are given. In the second chapter we are introduced in non verbal communication generally. Different definitions of the term are cited, as well as the contribution of non verbal communication in human society as and the related historical retrospect. Relating the appearance as a non verbal channel of communication, phenomenon of vocal or paralinguistic non verbal communication are described in the text.

Moreover, channels of non vocal non verbal communication are analyzed while we emphasize the physical contact which plays a very important role during communication. Tactile contact is highlighted since it is a common element of social behavior and it is used in different ways during transmission of verbal messages. Afterwards, different researches underline the importance of touch and the increase of the scientific interest for physical contact. To continue with, territories, the vital space of a human as and his/her movement and his/her orientation in space are analyzed. The behavior of the human is influenced importantly by the space and its arrangement, as well as the items that exist in it. People not only communicate through their body and appearance, but also through their environment that create and in which they live, their space.

In the third chapter, there is a relation between non verbal communication and pedagogical communication and the role of educators in non verbal communication is described. Furthermore, channels of non verbal communication are analyzed, this time from the pedagogical dimension concentrating on tactile behavior and interpersonal distance.

In conclusion, the searching part of the project is cited and has the topic of the observation of touches and approximations of toddlers to kindergarteners. There is also in the project the methodology of research, the results, the conclusions and the limits of the research as well as suggestions for further improvement.

**Key-words:** pedagogical non verbal communication, touch, tactile behavior, proxemics, interpersonal distance

## Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract .....	4
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> .....	9
Επικοινωνία.....	9
1.1 Έννοιες και ορισμοί της επικοινωνίας.....	10
1.2 Προσεγγίσεις της επικοινωνίας.....	13
1.3 Λεκτική επικοινωνία .....	16
Κεφάλαιο2 <sup>ο</sup> .....	18
Μη λεκτική επικοινωνία .....	18
2.1 Έννοιες και ορισμοί της μη λεκτικής επικοινωνίας .....	19
2.2 Σχέση λεκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας .....	22
2.3 Ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας .....	24
2.4 Ιστορική ανασκόπηση της μη λεκτικής επικοινωνίας.....	25
2.5 Η εμφάνιση ως μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας.....	29
2.6 Φαινόμενα φωνητικής ή παραγλωσσικής μη λεκτικής επικοινωνίας (φωνητικοί και αυτόνομοι τύποι).....	31
2.6.1 Φωνητικοί τύποι.....	31
2.6.2 Αυτόνομοι τύποι.....	33
2.7 Δίαυλοι μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας (κινητικοί, φυσικοχημικοί, οικολογικοί).....	34
2.7.1 Κινητικοί διάυλοι μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας .....	36
2.7.2 Φυσικοχημικοί διάυλοι μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας .....	40
2.8 Η αφή και η σωματική επαφή ως βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας .....	42
2.8.1 Η έννοια και η σημασία των απτικών φαινομένων .....	44
2.8.2 Η σωματική επαφή .....	47
2.8.3 Ιστορική ανάδρομη σε έρευνες που αφορούν την απτική συμπεριφορά.....	51
2.9 Οι περιοχές και ο ζωτικός χώρος .....	56
2.9.1 Περιοχές.....	56
2.9.2 Ζωτικός προσωπικός χώρος και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν .....	57
2.9.3 Χώρος: διακόσμηση, διάταξη θέσεων και ατμόσφαιρα του χώρου.....	60

2.9.4 Κίνηση και προσανατολισμός του ατόμου στο χώρο.....	61
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> .....	61
Παιδαγωγική Επικοινωνία.....	63
3.1 Ορισμός της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας.....	63
3.2. Η οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και ο τελεολογικός της χαρακτήρας .	65
3.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μη λεκτική επικοινωνία .....	67
3.4 Οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις των χεριών και του σώματος στην παιδαγωγική επικοινωνία .....	69
3.5 Η οπτική επαφή στην παιδαγωγική επικοινωνία .....	72
3.6 Η παιδαγωγική διάσταση της ακοής, της όσφρησης και της γεύσης.....	73
3.7 Η φωνή και τα παραγλωσσικά φαινόμενα στην παιδαγωγική επικοινωνία .....	74
3.8 Η παιδαγωγική διάσταση της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.....	74
3.9 Η διαπροσωπική απόσταση στην παιδαγωγική επικοινωνία.....	80
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> .....	85
Έρευνα .....	85
4.1 Θέμα, σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	85
4.2 Μεθοδολογία έρευνας .....	85
4.3 Αποτελέσματα της έρευνας .....	88
4.4 Συμπεράσματα .....	98
4.5 Προτάσεις .....	99
4.6 Περιορισμοί της έρευνας .....	101
Βιβλιογραφία .....	101

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ενασχόλησης του επιστημονικού κλάδου με την επικοινωνία και ιδιαίτερα με τη μη λεκτική επικοινωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη πτυχή της γενικότερης επικοινωνιακής μας ικανότητας, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου. Η παρούσα εργασία λοιπόν έχει ως σκοπό τη μελέτη και τη διερεύνηση του θέματος της παιδαγωγικής μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων.

Ερευνητές της ανθρώπινης συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι μόνο ένα πολύ μικρό μέρος της συνολικής επικοινωνίας γίνεται μέσω του λόγου, ενώ κατά το μεγαλύτερο μέρος της η επικοινωνία γίνεται μέσω της μη λεκτικής οδού, από άλλα κανάλια, όπως το σώμα, η φωνή και ο χώρος. Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι το ίδιο σημαντική όσο και η λεκτική, ενώ σε περιπτώσεις εκδήλωσης και αποκωδικοποίησης συναισθημάτων και στάσεων είναι ακόμα σημαντικότερη κι από την λεκτική. Η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά μάλιστα είναι τόσο αλληλένδετες μεταξύ τους, ώστε είναι δύσκολο να τις διαχωρίσει κανείς ακόμα και για ερευνητικούς σκοπούς (Βρεττός, 2003:22).

Η μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται πολύ πιο αξιόπιστη από τη λεκτική, ειδικά όταν τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αντικρουόμενα. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι πολύτιμη για τους δασκάλους όταν αυτοί επιδιώκουν «να περάσουν κάποιο μήνυμα» στους μαθητές τους (Βρεττός, 1994, αναφορά στο Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση- Λοϊζου Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. 2002:166),

Εδώ και πολλά χρόνια η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της τάξης θεωρείται αναμφισβήτητη, παρόλο που πολλοί δάσκαλοι, και ειδικά οι άπειροι, δεν έχουν μάθει ακόμη να την εκτιμούν όσο θα έπρεπε (Neill & Fitzgerald, 1983, αναφορά στο Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση- Λοϊζου Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. 2002:167). Αν και η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει σημαντικό ρόλο σε όλα σχεδόν τα επίπεδα της ανθρώπινης επικοινωνίας, η έρευνα δεν έχει ασχοληθεί με αυτήν, όσο θα έπρεπε. Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των μαθητών προκάλεσε το ενδιαφέρον των ειδικών μόλις τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα. Έχει ωστόσο αναγνωρισθεί η σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς για την διδασκαλία, πράγμα που δημιουργεί ευοίωνες προϋποθέσεις για το μέλλον (Βρεττός, 2003:23,27). Παρά τη σημασία της για την μαθησιακή διαδικασία, η μελέτη της μη λεκτικής

συμπεριφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ακόμη πολύ περιορισμένη στον ελληνικό χώρο και για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Σκοπός της εργασίας όπως προαναφέρθηκε, είναι η μελέτη της παιδαγωγικής μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων και πιο συγκεκριμένα, οι προσεγγίσεις και τα αγγίγματα των νηπίων προς τους/τις νηπιαγωγούς. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: στο βιβλιογραφικό και στο ερευνητικό κομμάτι. Στο βιβλιογραφικό μέρος, αναπτύσσονται διάφορα θέματα που αφορούν τη μη λεκτική επικοινωνία. Αρχικά, γίνεται λόγος για την επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική) και δίνονται διάφοροι ορισμοί για τις έννοιες αυτές. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μη λεκτική επικοινωνία γενικότερα και περιγράφεται ο ρόλος της, γίνεται μια ιστορική αναδρομή και αναλύονται οι διάλογοι αυτής. Η εργασία συνεχίζεται εστιάζοντας στο σημείο αυτό στην αφή, τη σωματική επαφή, τη σημασία που έχουν τα απτικά φαινόμενα και παρατίθενται έρευνες που αφορούν την απτική συμπεριφορά. Ακόμη, έμφαση δίνεται στις περιοχές και το ζωτικό προσωπικό χώρο ενός ατόμου. Πλησιάζοντας στο τέλος του βιβλιογραφικού μέρους, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην παιδαγωγική επικοινωνία, στο ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη μη λεκτική επικοινωνία και αναλύονται οι διάλογοι της αυτή τη φορά από την παιδαγωγική διάσταση εστιάζοντας στην απτική συμπεριφορά και την διαπροσωπική απόσταση.

Έπειτα, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας στο οποίο αναφέρονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας. Περιγράφεται ακόμη η μεθοδολογία έρευνας (φυσική παρατήρηση), τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν από αυτή. Τέλος, παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω βελτίωσή της.



## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Επικοινωνία

Η **επικοινωνία** αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο κοινωνικό, ψυχολογικό και βιολογικό φαινόμενο που είναι συνυφασμένο με την ανθρώπινη υπόσταση (Σταμάτης, 2005), καθώς δεν μπορεί να νοηθεί η ανθρώπινη ύπαρξη χωρίς επικοινωνιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα καθημερινά, ακόμη και πριν από τη στιγμή της γέννησης κάθε ανθρώπου (Σταμάτης, 2009:24). Η επικοινωνία είναι αυτό που φέρνει κοντά και συνδέει τους ανθρώπους. Γι' αυτό πιστεύεται ότι είναι μία από τις πιο σημαντικές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κι ακόμα, χωρίς την επικοινωνία, αυτό που συνήθως θεωρούμε ανθρώπινη συμπεριφορά δε θα ήταν δυνατό να υπάρξει, αφού προϋποθέτει ένα κοινωνικό σύνολο. Τόσο θεμελιακή είναι η επικοινωνία στην ανθρώπινη ζωή που συνεχίζεται και υπάρχει ακόμα κι όταν δεν την αντιλαμβανόμαστε συνειδητά (Argyle & Trower, 1981:4).

Ο Miller επισημαίνει ότι στον πλανήτη μας υπάρχει μια ποικιλία ειδών που έχουν αναπτύξει διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας. Τα έντομα για παράδειγμα, επικοινωνούν χημικά, αφήνοντας ίχνη για να ακολουθήσουν άλλα έντομα. Οι μέλισσες επικοινωνούν για την περιοχή που έχει φαγητό εκτελώντας πολύπλοκους χορούς και παράγοντας ήχους όταν επιστρέφουν στην κυψέλη. Οι φάλαινες μπορούν να επικοινωνήσουν σε μεγάλες αποστάσεις μέσα από το νερό εκπέμποντας περίπλοκους ήχους. Έτσι, μελετώντας ζώα, έχουμε μάθει πολλά για την επικοινωνία. (Miller, 1981:12).

Το φαινόμενο της επικοινωνίας αποτέλεσε, αντικείμενο παρατήρησης των ανθρωπολόγων αρχικά, οι οποίοι προσπάθησαν να μνηθούν στις ανθρώπινες συνήθειες και συμπεριφορές που καθορίζονταν κυρίως από κοινωνικο-πολιτισμικά ήθη (Mead, 1948 αναφ. στο Σταμάτης, 2003), συστηματικά όμως μελετήθηκε της τελευταίες δεκαετίες (Αναγνωστοπούλου, 2005:81). Ο πρώτος ίσως επιστήμονας που έθεσε το θέμα της επικοινωνίας σε σύγχρονα πλαίσια ήταν ο Claude Shannon στις αρχές της δεκαετίας του 1940. Ο όρος «επικοινωνία» παρουσιάστηκε με ευρεία έννοια, ώστε να συμπεριλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους ένα μυαλό μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο. Περιλαμβάνει όχι μόνο το γραπτό και τον προφορικό λόγο, αλλά επίσης μουσική, ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, χορό – στην πραγματικότητα όλη την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ακόμη πιο γενικά, περιέχει και τις διαδικασίες, τους τρόπους με τους οποίους ένας μηχανισμός επιδρά σε έναν άλλο. Ο Shannon διέκρινε τρία επίπεδα ανάλυσης στη μελέτη της επικοινωνίας:

A. Τεχνικό πρόβλημα: Με πόση ακρίβεια είναι δυνατό να μεταδοθούν τα σύμβολα της επικοινωνίας;

Β. Πρόβλημα εννοιολογίας: Με τι ακρίβεια τα σύμβολα που μεταδίδονται μεταφέρουν το επιθυμητό μήνυμα;

Γ. Αποτελεσματικότητα: Με πόση αποτελεσματικότητα το λαμβανόμενο μήνυμα επηρεάζει τη συμπεριφορά με τον επιθυμητό τρόπο; (Josien, Βαγιάτης & Γιαννουλέας, 1995: 21-22).

Η Wood (2012:2), υποστηρίζει ότι το πεδίο της επικοινωνίας έχει μια μεγάλη και ξεχωριστή πνευματική ιστορία. Χρονολογείται πίσω στην Αρχαία Ελλάδα, όπου οι μεγάλοι φιλόσοφοι όπως ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας δίδαξαν τη ρητορική, ή τη δημόσια ομιλία, ως μια απαραίτητη ικανότητα για τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή.

## **1.1 Έννοιες και ορισμοί της επικοινωνίας**

Η επικοινωνία αποτελεί, κατά την κοινή αντίληψη, την ανθρώπινη δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών με γνωσιακό περιεχόμενο, συναισθημάτων και σκέψεων υπό μορφή κωδικοποιημένων μηνυμάτων και προπαντός, τη δυνατότητα πλήρους κατανόησης των μηνυμάτων αυτών μεταξύ των εμπλεκόμενων στην επικοινωνιακή διαδικασία (επικοινωνούντες-επικοινωνιακοί σύντροφοι). Συχνά, επίσης, όταν γίνεται αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας δημιουργείται η εντύπωση της συνομιλίας μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων γεγονός που εν μέρει είναι ορθό επειδή η επικοινωνία δεν πραγματώνεται μόνο με την ομιλία, δηλαδή λεκτικά, αλλά και χωρίς αυτήν, μη λεκτικά, με τη χρήση της αποκαλούμενης ως «γλώσσας του σώματος» (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000 αναφ. στο Σταμάτης, 2003).

Η ετυμολόγηση του όρου «επικοινωνία» αποκαλύπτει πως πρόκειται για τη σύνθεση δυο λέξεων, της πρόθεσης «επί» (= τίθεται επάνω σε) και του ουσιαστικού «κοινωνία» που παράγεται από το ρήμα «κοινωνώ», το οποίο σημαίνει τη συμμετοχή σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Η σχέση αυτή παραπέμπει εξ' ορισμού στην ύπαρξη δυο τουλάχιστον προσώπων. Άρα, λοιπόν, στο σύνολό του ο όρος «επικοινωνία» δηλώνει την εμπλοκή σε μια αποτελεσματική διαδικασία, η οποία εκλαμβάνεται ως θεμελιώδης προϋπόθεση της κοινωνικής συνεύρεσης και ως η πεμπτούσια της ανθρώπινης ύπαρξης και προαγωγής του πολιτισμού (Σταμάτης, 2004).

Οι Josien, Βαγιάτης & Γιαννουλέας, (1995:45), ορίζουν την επικοινωνία ως μια διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι:

- Προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες, τις θέσεις και τις αντιλήψεις των άλλων.
- Προσπαθούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων, για να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες.
- Αξιολογούν την επίδραση που έχει η συμπεριφορά τους πάνω στους άλλους.
- Βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Σύμφωνα με τον Πιπερόπουλο (1996:47), επικοινωνία ονομάζεται η τέχνη της αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών που ολοκληρώνεται με την εδραίωση αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, ανάμεσα σε ένα πρόσωπο και μία ομάδα ή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων. Επιπλέον, στη διαδικασία της επικοινωνίας θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ορισμένα ακόμη στοιχεία: η επικοινωνία αποβλέπει σε κάποιο αποτέλεσμα, διενεργείται μέσα σε (και εξαρτάται από) ένα ορισμένο πλαίσιο (φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον) και γίνεται για την εξυπηρέτηση κάποιων αναγκών ή για την επίτευξη ορισμένων στόχων (Πιπερόπουλος, 1996:49).

Στο ίδιο βιβλίο, αναφέρονται και άλλοι ορισμοί όπως αυτός του Max Weber που θεώρησε την επικοινωνία ως μια μορφή κοινωνικής διαντίδρασης, η οποία συνδέεται με υποκειμενικά νοήματα που προσανατολίζονται στη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των δρώντων προσώπων, αλλά και του C.W. Morris που ως επικοινωνία όρισε το μηχανισμό μέσω του οποίου υπάρχουν και αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις, δηλαδή όλα τα σύμβολα της σκέψης μαζί με τους σκοπούς της μεταφοράς τους μέσα στο χώρο και τη διαφύλαξή τους στο χρόνο. Ακόμη, ο C.R. Wright θεώρησε την επικοινωνία ως διαδικασία μεταφοράς εννοιών ανάμεσα σε άτομα ενώ ο Robert Wiener παρομοίασε τον κόσμο μας με μια «μυριάδα μηνυμάτων» (Πιπερόπουλος, 1996:48).

Η Τοκατλίδου (2002:66), αναφέρει πως η μελέτη της επικοινωνίας ενδιαφέρεται για το ποιος επικοινωνεί με ποιον, με ποια μέσα, για ποιο σκοπό, υπό ποιες συνθήκες, με ποια διαδικασία, με ποιο αποτέλεσμα και εξετάζει ακόμη τον τρόπο δόμησης μηνυμάτων, καθώς και τη σχέση τους με τα «συμφραζόμενα» και το πολιτισμικό περιβάλλον αναφοράς τους, που καθορίζουν και τη σημασία των συναλλαγών και την εξέλιξή τους.

Σύμφωνα με τον Μπασέτα (2007:21), λέγοντας επικοινωνία εννοούμε στην απλούστερη περίπτωση την ανταλλαγή μηνυμάτων ή πληροφοριών. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία μεταδίδονται σημασίες μεταξύ προσώπων ή ομάδων. Βασικά στοιχεία της επικοινωνίας αποτελούν ο πομπός-πηγή και ο δέκτης-παραλήπτης, που μπορεί να είναι άτομα ή ομάδα ή και μηχανές. Το μήνυμα αποτελεί βασικό στοιχείο που έχει ένα

σημασιολογικό περιεχόμενο και ταυτόχρονα μια λειτουργία: να πληροφορήσει, να ρωτήσει, να καθησυχάσει κάποιον κ.α.

Η Αναγνωστοπούλου (2005:82) αναφέρει ότι η επικοινωνία περιλαμβάνει την εμπλοκή των προσώπων που αλληλεπιδρούν σε μια διαλεκτική σχέση διαμόρφωσης, επανατοποθέτησης και αλλαγής. Κατά τον Miller (αναφ. στο Γιαγλής, 1980:9), επικοινωνία είναι η πράξη κατά την οποία μια πληροφορία μεταφέρεται από ένα σημείο σε ένα άλλο.

Οι Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση-Λοΐζου, Μέλλον, Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. (2002:17), χαρακτηρίζουν την επικοινωνιακή διαδικασία ως μια δυναμική, αλληλεπιδραστική σχέση η οποία επηρεάζει τον πομπό και τον δέκτη και προϋποθέτει έναν κοινό κώδικα ή κώδικες συμβόλων και κανόνων που υπαγορεύουν τα χρήσιμα τους. Η επικοινωνία εδώ ορίζεται ως η μετάδοση μηνυμάτων (νοηματικών ή συναισθηματικών) από έναν πομπό (προέλευση) σε έναν δέκτη (στόχο), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, και με συγκεκριμένη πρόθεση (σκοπό).

Ακόμη, ο όρος «επικοινωνία» αναφέρεται στη σχέση αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας μετάδοσης μηνυμάτων μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων. Η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη και πολυδιάστατη διαδικασία. Για να υπάρξει επικοινωνία ο πομπός ή αποστολέας και ο δέκτης ή παραλήπτης του μηνύματος πρέπει να χρησιμοποιούν κάποιο κοινό κώδικα (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Σε μια άλλη προσέγγιση, η επικοινωνία θεωρείται ως αλληλεπίδραση, ως διαδικασία παραγωγής και ανταλλαγής μηνυμάτων. Μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται δυναμικά ατομικές-προσωπικές αλλά και κοινωνικές συνιστώσες (Καράκιζα, 2010:58). Η διαδικασία της επικοινωνίας μπορεί να θεωρηθεί επίσης ως η αμοιβαία δημιουργία νοήματος-η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά της επικοινωνίας και οι ερμηνείες που δημιουργούνται από εκείνη τη συμπεριφορά (Bennet, 1998:9-10).

Σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών νηπιαγωγείου (2011:10), ως επικοινωνία ορίζεται η δραστηριότητα μεταφοράς πληροφοριών. Η διαδικασία θεωρείται ολοκληρωμένη όταν το μήνυμα γίνεται κατανοητό. Για να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει στοιχειώδη ικανότητα χρήσης του μέσου ή των μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν (τα διάφορα συμβολικά συστήματα όπως προφορική και γραπτή γλώσσα, γλώσσα των εικόνων, του σώματος και της μουσικής και τα εργαλεία όπως τηλέφωνο, τηλεόραση, Η/Τ κ.λπ.).

Οι Baldwin, Perry & Moffitt (2004:5), ορίζουν την επικοινωνία ως μια διαδικασία μέσα από την οποία μηνύματα, και σκόπιμα και ακούσια, δημιουργούν νόημα. Σύμφωνα με

την Wood (2011:3), η επικοινωνία είναι μια συστημική διαδικασία (που σημαίνει ότι συμβαίνει σε ένα σύστημα) στην οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με αλλά και μέσα από σύμβολα για να δημιουργήσουν αλλά και να ερμηνεύσουν σημασίες.

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009:159-160) επισημαίνει ότι ο Πλάτωνας χρησιμοποιεί τους όρους επικοινωνία και επικοινωνώ σε πολλά του έργα με την έννοια της αμοιβαίας επαφής, με την έννοια του συσχετισμού και της συμμετοχής, με την έννοια του «έχω κάτι κοινό με κάποιον ή κάτι» και με την έννοια της προσωπικής επαφής για συμβουλή. Ο Αριστοτέλης επίσης αναφέρει την επικοινωνία κι αυτός με την έννοια του «έχω κάτι, έχω σχέση με κάποιον ή κάτι άλλο».

Οι Glucksberk και Danks (1975:10), χαρακτηρίζουν την επικοινωνιακή πράξη ως μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους οργανισμούς όπου α) η συμπεριφορά του ενός κατευθύνεται στη συμπεριφορά του άλλου, β) η συμπεριφορά του άλλου επηρεάζεται από την συμπεριφορά του πρώτου και γ) η επακόλουθη συμπεριφορά αυτού που ξεκίνησε επηρεάζεται από την αντίδραση που αποσπάστηκε αρχικά.

Ο Σταμάτης (2009:38) σημειώνει ότι πέρα από τις έννοιες που αποδίδονται στον όρο επικοινωνία, αν θέλουμε να δώσουμε έναν 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 αποτελέσματος.

## 1.2 Προσεγγίσεις της επικοινωνίας

Η μελέτη του φαινομένου της επικοινωνίας οδήγησε στην ανάπτυξη επικοινωνιακών θεωριών, προερχόμενων από συγκεκριμένες σχολές, ορισμένες από τις οποίες είδαν αρχικά την επικοινωνιακή διαδικασία με όρους δανεισμένους από τις θετικές επιστήμες (Σταμάτης, 2009:44).

Σύμφωνα με τις θέσεις της **κυβερνητικής προσέγγισης** λοιπόν, ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους ανθρώπους, με τη βοήθεια λεκτικών συμβόλων αλλά και μια σειράς μη λεκτικών σημάτων, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, ο τονισμός της φωνής, η στάση του σώματος κ.α. που διαμορφώνουν τον γλωσσικό κώδικα, καθιστώντας την επικοινωνία ως βασική προϋπόθεση πραγμάτωσης των διανθρώπινων σχέσεων αλληλοκατανόησης (Σταμάτης, 2009:44). Στο μοντέλο λειτουργίας της επικοινωνίας ο ακροατής και ο ομιλητής εναλλάσσουν τους ρόλους τους, ώστε ο αρχικός

ομιλητής να γίνεται ταυτόχρονα και ακροατής και το αντίθετο (Friedrich, 2000:15). Θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν την επικοινωνιακή διαδικασία στο πλαίσιο της κυβερνητικής προσέγγισης διατυπώθηκαν από τον Lasswell και στην επέκτασή της από τον Braddock, από τους Shannon & Weaver και στην προσθήκη της από τον DeFleur (Σταμάτης, 2009:44).

Το 1948, ένα από τα πρώτα, απλούστερα και πιο διαχρονικά μοντέλα επικοινωνίας που περιλαμβάνουν ένα κανάλι εισήχθη από τον H. Lasswell ο οποίος υποστήριξε ότι όταν οι άνθρωποι επικοινωνούν, οι μελετητές μπορούν να αξιολογήσουν το γεγονός ρωτώντας: Ποιος; Λέει τι; Με ποιο κανάλι; Σε ποιον; Με ποιο αποτέλεσμα; (Baldwin, Perry & Moffitt, 2004:64). Το 1949, ο Shannon ανέπτυξε ένα κλασσικό μοντέλο για τη μετάδοση πληροφοριών. Ο Weaver συνειδητοποίησε ότι αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να εφαρμοσθεί σε πολλά πεδία εκτός από τη μηχανολογία πάνω στην οποία ο Shannon εργαζόταν. Πράγματι, το μοντέλο των Shannon και Weaver έχει χρησιμοποιηθεί για δεκαετίες για να αναλυθεί το σύνολο των ανθρώπινων συναλλαγών από τη διαπροσωπική στη μαζική επικοινωνία (Baldwin, Perry & Moffitt, 2004:66).

Από τη σκοπιά της **ανθρωπολογικής και πολιτισμικής προσέγγισης**, η επικοινωνία θεωρείται ως λειτουργία διασφάλισης της ανθρώπινης ύπαρξης, της διατήρησης του είδους, της ανάπτυξης και διατήρησης των πολιτισμών και της βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου . Στόχος της επικοινωνίας αποτελεί η συνεννόηση για τη συνεργατική επίδραση των κοινωνικά συμβιούντων ατόμων, για τη διασφάλιση της φυσικής επιβίωσης και της κοινωνικής συνύπαρξης. Το μοντέλο επικοινωνίας του Dance αποτελεί ένα αξιόλογο παράδειγμα το οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί στη θεώρηση της επικοινωνίας από την οπτική της ανθρωπολογικής και πολιτισμικής της προσέγγισης (Σταμάτης, 2009:49-51).

Η επικοινωνία γίνεται αντιληπτή στα πλαίσια της **ψυχολογικής θεώρησης προσέγγισης** ως μια διαπροσωπική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο που έχει την πρόθεση να μεταδώσει ένα μήνυμα, το κωδικοποιεί είτε μέσω της ομιλίας είτε μέσω του σώματος είτε και των δύο και το επικοινωνεί αφού το εμπλουτίσει ψυχοσυναισθηματικά. Ο δέκτης του μηνύματος, με τη σειρά του, το προσλαμβάνει και το αποκωδικοποιεί με σκοπό να καταλάβει το νόημά του και αντιδρά ανάλογα. Με τον τρόπο αυτό, ο πομπός και ο δέκτης επικοινωνούν, με την προϋπόθεση ότι έχουν ένα κατ' ελάχιστο κοινό σημασιολογικό υπόβαθρο. Στα πλαίσια προσέγγισης των θεωριών της επικοινωνίας που εστιάζουν κυρίως στην ψυχολογική άποψη, μπορούν να ενταχθούν τα μοντέλα επικοινωνίας των Osgood και Schramm, του Berlo, του Maletzke και του Chaiken συνδυαστικά με το μοντέλο των Petty &

Cacioppo (Σταμάτης, 2009:52-53). Βασισμένος στη δουλειά του Osgood, ο Schramm (1954) σημείωσε ότι η επικοινωνία των ατόμων έχει μια σχετική ιστορία, που σημαίνει ότι έχουν μιλήσει ο ένας στον άλλο συχνά στο παρελθόν και τώρα γνωρίζουν περισσότερα για το πώς το άλλο άτομο σκέφτεται κι επικοινωνεί από όταν πρωτογνωρίστηκαν. Ο Schramm συμπεριέλαβε και την ανατροφοδότηση ως ένα άλλο σημαντικό στοιχείο στα μοντέλα του (Baldwin, Perry & Moffitt, 2004).

Σύμφωνα με την **κοινωνιολογική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση**, ως επικοινωνία νοείται η διανθρώπινη μεταφορά μηνυμάτων με σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο που έχει ως άμεσο σκοπό τη συνεννόηση και απώτερο στόχο την κοινωνική συμβίωση. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται σημεία και σήματα λεκτικά και μη λεκτικά. Στόχος λοιπόν, είναι αρχικά η απλή ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των επικοινωνούντων, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία ελέγχου των ανταλλασσόμενων μηνυμάτων και κορυφώνεται ως επικοινωνιακή διαδικασία, επιτυγχάνοντας αλληλεπίδραση μεταξύ των επικοινωνιακών συντρόφων. Τα μοντέλα επικοινωνίας των Katz & Lazarsfeld των Riley & Riley, των θεωρητικών της σχολής του Palo Alto, του Goffman, του Lobrot και του Hartley αποτελούν αξιόλογα παραδείγματα που σχετίζονται με την κοινωνιολογική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση (Σταμάτης, 2009:63-64). Το μοντέλο των Katz & Lazarsfeld προήλθε από την πρώτη συστηματική μελέτη που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να επισημανθούν οι επιδράσεις της μαζικής επικοινωνίας στην αμερικανική προεδρική προεκλογική εκστρατεία του 1940 (McQuail, Windahl, Παπαθανασόπουλος & Μεταξά, 2001: 94).

Η **γλωσσολογική-πραγματολογική προσέγγιση** υποστηρίζει ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία διανθρώπινης ανταλλαγής σκέψεων και πληροφοριών με τη χρήση της γλώσσας, η οποία εκλαμβάνεται ως σύστημα σημείων. Είναι δηλαδή, η διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία πραγματώνεται μέσω της νοητικής σύλληψης και της εκφραστικής διατύπωσης ομιλητικών πράξεων, των οποίων οι συντακτικές δομές και οι εννοιολογικές σημασίες αποτελούν καθολικά ισχύουσες «συμφωνίες» κάθε γλωσσικής ομάδας. Τα μοντέλα επικοινωνίας που μπορούν να ενταχθούν στη γλωσσολογική-πραγματολογική προσέγγιση είναι αυτά των Bühler, Morris, Grice, Austin & Searle, Herrmann & Habermas και αυτό του Luhmann (Σταμάτης, 2009:80).

Αναφερόμενοι στις προσεγγίσεις του φαινομένου της επικοινωνίας σύμφωνα με τις σύγχρονες **νευροεπιστημολογικές** απόψεις, οφείλουμε να επισημάνουμε πως το επίκεντρο του ενδιαφέροντος αυτών των απόψεων αποτελεί το νευρικό σύστημα, ως μέσο πρόσληψης

και διαβίβασης ερεθισμάτων διαμέσου των αισθήσεων και κυρίως ο εγκέφαλος και η λειτουργία του, ως κορυφαίου επικοινωνιακού οργάνου. Το νευρικό σύστημα εξετάζεται ως όργανο μέσω του οποίου ο οργανισμός αποκτά πληροφορίες από το περιβάλλον που τις χρησιμοποιεί κατόπιν για να δημιουργήσει μια αναπαράσταση του κόσμου, η οποία του επιτρέπει να επιλέγει την κατάλληλη συμπεριφορά για να επιβιώνει σε αυτόν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:186-187).

Η φυσιολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου και η φυσιολογική λειτουργία των εγκεφαλικών κέντρων ευθύνονται για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας όπως έχουν δείξει έρευνες (Fabbro, 1995 Atkinson et al. 2003, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:90) που εστιάζουν στη νοητική διάσταση των επικοινωνιακών ικανοτήτων και των διαταραχών που σχετίζονται με αυτές.

Η **ολιστική θεώρηση** του φαινομένου της επικοινωνίας, αποτελώντας ουσιαστικά τη σύνθεση των πιο αξιόλογων δομικών στοιχείων κάθε θεωρίας επικοινωνίας, προτείνει το θεωρητικό υπόβαθρο διερεύνησης, ανάδειξης, και τελικά ερμηνείας της παιδαγωγικής διάστασης τη επικοινωνιακής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης, η επικοινωνία εκλαμβάνεται ως πολύπλοκη, αμφίδρομη επαναλαμβανόμενη διαδικασία και θεωρείται ως η κοινή συνισταμένη μιας σειράς επιμέρους διαδικασιών. Το γενικό πλαίσιο της ολιστικής θεώρησης της επικοινωνίας προϋποθέτει την ύπαρξη δύο τουλάχιστον προσώπων (διαπροσωπική επικοινωνία), τα οποία προβαίνουν αμοιβαία σε κάθε επικοινωνιακή πράξη (Σταμάτης, 2009:93,95).

### **1.3 Λεκτική επικοινωνία**

Ο άνθρωπος όντας «επικοινωνιακό ον», αναπτύσσει πολλαπλούς τρόπους επικοινωνίας επιχειρώντας να διαμορφώσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις επισημαίνει ο Littlejohn (αναφ. στο Σταμάτης, 2009:103), αποτελούν σπουδαίο μέρος κάθε επικοινωνιακού συστήματος. Το φαινόμενο της επικοινωνίας πραγματώνεται στον άνθρωπο κυρίως μέσω δύο εκφραστικών οδών, της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνιακής οδού, που βασίζονται αντίστοιχα στους όρους «λεκτική» και «μη λεκτική επικοινωνία».

Η λεκτική επικοινωνιακή οδός βασίζεται λοιπόν στη **λεκτική επικοινωνία** (verbal communication), η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα. Οι λέξεις-σύμβολα που καθορίζονται από συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες, συντίθενται και με τη



βοήθεια των φωνητικών οργάνων αρθρώνονται και εκφέρονται κάθε φορά που κρίνεται σκόπιμο να συντελεστεί η εκπομπή κάποιου μηνύματος. Το μήνυμα έχει συγκεκριμένο παραλήπτη ο οποίος, αφού το λάβει και το κατανοήσει, θα αντιδράσει ανάλογα, απαντώντας ή ενεργώντας κ.λπ. αξιοποιώντας το σύνολο των νευροβιολογικών και διανοητικών του λειτουργιών. Με τον τρόπο αυτό οριοθετείται συνοπτικά η τυπική λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία αποτελεί μέρος των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του ανθρώπου, καθώς το υπόλοιπο καταλαμβάνει η μη λεκτική επικοινωνιακή ικανότητα (Σταμάτης, 2009:105).

Σύμφωνα με τον Γεώργια (αναφ. στο Μπασέτας, 2007:23), με τον όρο λεκτική επικοινωνία εννοεί κανείς την επικοινωνία που πραγματοποιείται με βάση τα γλωσσικά σύμβολα τα οποία έχουν την ιδιότητα να επιδρούν κατά τον ίδιο τρόπο και στον πομπό και στο δέκτη. Σύμφωνα με τον Argyle (1988:3), η λεκτική συμπεριφορά περιλαμβάνει συνήθως την ομιλία, μερικές φορές όμως περιλαμβάνει και το γραπτό λόγο.

Η λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία επιμερίζεται στον προφορικό, στο γραπτό και στον ηλεκτρονικό λόγο (Σταμάτης, 2002) και θεωρείται ως η πιο εκλεπτυσμένη οδός επικοινωνίας του ανθρώπου, αφού για να την επινοήσει χρειάστηκε να περάσουν εκατομμύρια χρόνια παρουσίας του στη γη. Ο λόγος αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο αλληλεπίδρασης και καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται (Αναγνωστοπούλου, 2005:82).

Πρόκειται ακόμη, για την ομιλούμενη γλώσσα, το μονοπάτι των φωνητικών ήχων με τη μορφή λέξεων μέσω των οποίων ο άνθρωπος κατορθώνει να εκφράσει επαρκώς οτιδήποτε συμβαίνει στον εσωτερικό του κόσμο είτε πρόκειται για σκέψεις, επιθυμίες ή άλλα διανοητικά κατασκευάσματα είτε για συνειδητές ή τυχαίες επιλογές, σε ολόκληρο το θεματικό φάσμα, που τον αφορούν είτε για συναισθήματα (Stemmer,1991 αναφ. στο Σταμάτης, 2009:105). Είναι η γλώσσα των γεγονότων και των αντικειμένων, ο λόγος της λογικής και της λύσης προβλημάτων, ο λόγος που μπορεί να γίνει γραπτός (Argyle & Trower, 1981:22). Στη λεκτική επικοινωνία, η κάθε λέξη έχει βαρύνουσα σημασία επειδή, σύμφωνα με το ερευνητικό συμπέρασμα του Osgood (αναφ. στο Σταμάτης, 2009:106), η κάθε λέξη είναι φορτισμένη με κάποια συναισθηματική χροιά, η οποία ενδέχεται να μεταδίδει συγκεκριμένα συναισθηματικά μηνύματα στον ακροατή που θα αντιδράσει ανάλογα με τη συναισθηματική φόρτιση που τον διακατέχει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

## Κεφάλαιο2<sup>ο</sup> Μη λεκτική επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι τόσο θεμελιακή για την ανθρώπινη ζωή ώστε να γίνεται κάθε στιγμή και χωρίς διακοπή. Ακόμη και χωρίς να μιλούν, οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα μεταξύ τους. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στην επικοινωνία χωρίς λόγια ή στη **μη λεκτική επικοινωνία** (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:53). Στις καθημερινές επαφές και αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων υπάρχουν διάχυτα μηνύματα μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, τα φωνητικά χαρακτηριστικά της ομιλίας και η διαπροσωπική απόσταση αποτελούν δυναμικούς φορείς μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται ότι γίνονται πομποί μη λεκτικών μηνυμάτων ή ότι αντιδρούν στα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων. (Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση-Λοϊζου, Μέλλον, Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν., 2002:15).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:33), η ανθρώπινη επικοινωνία διεξάγεται σε δύο επίπεδα ταυτόχρονα: το επίπεδο περιεχομένου (τι λέμε) και επίπεδο σχέσης (πώς το λέμε). Το πρώτο αφορά κυρίως στη λεκτική επικοινωνία ενώ το δεύτερο στη μη λεκτική. Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι δάσκαλοι και οι μαθητές δεν μοιράζονται μόνο το περιεχόμενο αλλά και τη σχέση (Simonds & Cooper, 2011:21). Η έρευνα είναι εντυπωσιακή ως προς την ευθύνη που έχει η μη λεκτική επικοινωνία στη δημιουργία νοήματος και υπογραμμίζει ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας, καθώς το πώς το λέμε συνιστά ένα είδος «σιωπηλών οδηγιών» για την ερμηνεία όχι μόνο του περιεχομένου της επικοινωνίας, αλλά και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν. Η μη λεκτική επικοινωνία διενεργείται μέσω κωδίκων (μορφασμοί, χειρονομίες, βλέμμα, ενδυμασία κ.λπ.), οι οποίοι μεταδίδουν μηνύματα συνήθως στον παρόντα τόπο και χρόνο γιατί απαιτούν τη φυσική παρουσία αυτού που επικοινωνεί (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:33).

Πολλές κατηγοριοποιήσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς έχουν προταθεί όπως οι επόμενες πέντε γενικές κατηγορίες: α) οι εκφράσεις προσώπου (π.χ. χαμόγελο, κίνηση φρυδιών), β) οι οπτικές απαντήσεις (π.χ. κατεύθυνση του βλέμματος), γ) η κίνηση του σώματος (π.χ. νεύματα, στάσεις του σώματος, νεύμα του κεφαλιού), δ) η διαπροσωπική απόσταση και ε) τα παραγλωσσικά φαινόμενα (π.χ. ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός- Dickson, 1981: 338).

Η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της έκφρασης σημάτων με τη γλώσσα του σώματος, καταλαμβάνει περισσότερο από το 70% του συνόλου της επικοινωνιακής ικανότητας του ανθρώπου (Miller, 2000. Ritchmont & McCroskey, 2000, αναφ. στο Σταμάτης, 2012:39-40).

## 2.1 Έννοιες και ορισμοί της μη λεκτικής επικοινωνίας

Η αποσαφήνιση του όρου «μη λεκτική συμπεριφορά-επικοινωνία» παρουσιάζει εννοιολογικές δυσκολίες. Συχνά, χρησιμοποιείται ο όρος «γλώσσα του σώματος» για να περιγραφεί ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:24). Ο κώδικας αυτός περιλαμβάνει εκτός από στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας υπό την ευρεία έννοια (καλλωπισμός του σώματος, τέχνη, ηλεκτρονικά και εκτυπωτικά μέσα), στοιχεία της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας τα οποία αναφέρονται ως παραγλωσσικά φαινόμενα και σχετίζονται με τη φωνή και την ομιλία ή τον λόγο γενικότερα ή άλλους αυτόνομους τύπους (γέλιο, αναστεναγμοί κ.λπ.) και στοιχεία της μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας που συνιστούν τη γλώσσα του σώματος. Σε αυτά ανήκουν οι κινητικοί, οι φυσιοχημικοί και οι οικολογικοί διάυλοι επικοινωνίας (Σταμάτης, 2009:123).

Η επιλογή του ουσιαστικού «επικοινωνία» ή «συμπεριφορά» απαιτεί επίσης ιδιαίτερη προσοχή. Η επικοινωνία, προϋποθέτει, πέρα από έναν κοινό κώδικα ανάμεσα σε πομπό και δέκτη, την πρόθεση του πομπού τόσο αναφορικά με τη δική του έκφραση όσο και με την αντιληπτική επεξεργασία του δέκτη. Όλα αυτά όμως δεν ισχύουν σε απεριόριστο βαθμό για τη μη λεκτική συμπεριφορά. Τόσο η μη λεκτική έκφραση όσο και η αντίληψη και η ερμηνεία της αποτελούν ασύνειδες ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διεργασίες (Wallbott, 1984 αναφορά στο Κοντάκος και Πολεμικός, 2000:24).

Σε αντίθεση με τη γλώσσα, δηλαδή με το «τι λέγεται», η μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς αφορά μεταξύ άλλων το πώς, πού, πότε, από ποιον και σε ποιον λέγεται κάτι: αφορά δηλαδή το περιβάλλον και την εξωτερική εμφάνιση του ανθρώπου, τη διαπροσωπική απόσταση, τον προσανατολισμό στο χώρο, τις κινήσεις των χεριών και των άλλων άκρων, τη στάση και τη θέση του σώματος, την έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, την αφή, την οσμή, τη γεύση, τη θερμότητα, καθώς και τα παραγλωσσικά φαινόμενα (φωνητικά συνοδευτικά του λόγου). Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει συνεπώς, πέρα από τη φωνητική, και μια μη φωνητική πτυχή. Για το λόγο αυτό μιλάμε για τη φωνητική μη λεκτική και τη μη φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά αντίστοιχα (Κοντάκος και Πολεμικός, 2000:24-25).

Η Αναγνωστοπούλου (2005: 88) αναφέρει ότι το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας είναι ένα ρεπερτόριο από κινητικά σήματα και νεύματα, που προκαλούν τη συμπεριφορά του «άλλου» και την επηρεάζουν ενώ ο Σταμάτης (2002), επισημαίνει ότι με τον όρο «μη λεκτική επικοινωνία» εννοούμε βασικά κάθε μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων και πλαισιώνει την ομιλία επηρεάζοντας συνακόλουθα τη διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης

Ο Βρεττός (2003:20), αναφέρει ότι με τον όρο μη λεκτική συμπεριφορά εννοούμε βασικά την έκφραση των συναισθημάτων, των διαθέσεων, των στάσεων και γενικότερα την εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος, εκπέμποντας μη λεκτικά μηνύματα των οποίων η πρωταρχική σημασία για την ανθρώπινη κοινωνία έγκειται στην ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να «επικοινωνούν» απόκρυφες συναισθηματικές διαθέσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000 αναφ. στο Σταμάτης, 2009:121). Αυτή η εξωτερίκευση πραγματοποιείται μέσω μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας στα οποία εντάσσονται κυρίως η έκφραση και οι μορφασμοί του προσώπου, το βλέμμα, οι κινήσεις και η στάση του σώματος, ο ρυθμός, η ένταση και το ύψος της φωνής, η σιωπή και τα διαστήματα παύσης, η αμφίεση και η κόμμωση και γενικότερα η εξωτερική εμφάνιση (Βρεττός, 2003:20).

Οι Guerrero και Floyd (2005:4) εγγράφουν ότι ο πιο κοινός ορισμός που βρέθηκε σε κείμενα είναι ότι η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλες τις συμπεριφορές που δεν είναι λέξεις. Όμως μερικοί μελετητές έχουν ισχυριστεί ότι ένας τέτοιος ορισμός είναι πολύ ευρύς, οδηγώντας τους να προσδιορίσουν τη μη λεκτική επικοινωνία πιο στενά. Για παράδειγμα, οι Burgoon, Buller και Woodall (1996, αναφ. στο Guerrero και Floyd 2005:4) αντιλήφθηκαν τη μη λεκτική επικοινωνία ως ένα υποσύνολο της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Ο Andersen (1999, αναφ. στο Guerrero και Floyd 2005:4-5) ισχυρίστηκε ότι η αναλογική επεξεργασία διακρίνει τη μη λεκτική από τη λεκτική επικοινωνία.

Η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2008: 15) εννοεί με τον όρο «μη λεκτική επικοινωνία», την επικοινωνιακή διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια. Οι Argyle και Trower (1981:22), υποστηρίζουν ότι η «γλώσσα του σώματος» είναι μια μυστηριώδης γλώσσα που συχνά τη χρησιμοποιούμε χωρίς να το καταλαβαίνουμε, για να εκφράσουμε τις πραγματικά ανθρώπινες πλευρές του εαυτού μας, δηλαδή τα συναισθήματά μας, τις στάσεις μας και την προσωπικότητά μας. Η Καρακίτσα στο βιβλίο της (2010:65), παραθέτει ποικίλους ορισμούς διάφορων ερευνητών. Ενδεικτικά

αναφέρεται στον απλό ορισμό του Knapp (1972, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:65) ότι «η μη λεκτική επικοινωνία προσδιορίζεται ως όλες οι ανθρώπινες αντιδράσεις, οι οποίες δεν περιγράφονται άμεσα ως λέξεις (είτε προφορικές είτε γραπτές)», καθώς και αυτόν του Kendon (1981, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:65) ότι «λέγοντας μη λεκτική συμπεριφορά εννοούμε την έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος». Παραθέτει ακόμη τον ορισμό των Samovar, Porter & Stefani (1998, αναφ. στο Καράκιζα, 2012:65) ότι «η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα εκείνα τα μη λεκτικά ερεθίσματα μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, που γεννώνται και από την πηγή (τον πομπό) και από τη χρήση που αυτή κάνει στο περιβάλλον της, και που έχουν μια δυναμική, σημασιολογική αξία είτε για την πηγή είτε για τον δέκτη».

Ο Mehrabian (2007:1) επισημαίνει ότι η μη λεκτική συμπεριφορά, στην πιο στενή και πιο ακριβή της αίσθηση, αναφέρεται σε πράξεις που είναι ξεχωριστές από το λόγο. Έτσι περιλαμβάνει τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις των χεριών, τις στάσεις, και ποικίλες κινήσεις του σώματος ή των ποδιών

Σύμφωνα με τον Calero (2005:1), όποτε λαμβάνουμε πληροφορίες που δεν είναι γραμμένες ή που δεν λέγονται, κατανοούμε κάτι το οποίο είναι μη λεκτικό. Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν πληροφορίες εκτός από αυτές που γράφονται και λέγονται. Οι αισθήσεις της αφής, της γεύσης, της όρασης, της ακοής, της όσφρησης, τα σημάδια, τα σύμβολα, τα χρώματα, οι εκφράσεις του προσώπου, τα νεύματα, η στάση του σώματος και το ένστικτο είναι οι βασικές πηγές των μη λεκτικών μηνυμάτων που λαμβάνουμε. Είναι μία σιωπηλή γλώσσα που δεν διδάσκεται επίσημα, και που έχει υπάρξει πριν ανακαλυφθεί η γλώσσα.

Οι Samovar, Porter & McDaniel (2009:246) προτείνουν ότι η μη λεκτική επικοινωνία συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις αντιδράσεις σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που παράγονται και από την πηγή και τη χρήση του περιβάλλοντός της και τα μηνύματα που έχουν πιθανή αξία για την πηγή ή τον δέκτη.

Σύμφωνα με τον Mellon (2002, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:65), που παρακάμπτοντας και την σκοπιά του πομπού και αυτήν του δέκτη, καθιερώνει τον λεγόμενο λειτουργικό ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο μη λεκτική επικοινωνία είναι εκείνες οι συμπεριφορές, πέραν των ίδιων των λέξεων, των οποίων η τρέχουσα πιθανότητα εκδήλωσης αποτελεί συνάρτηση των συνεπειών που διαμεσολαβούν από άλλους ανθρώπους. Τέλος, καταλήγει στον ορισμό του Harison όπως αναφέρεται από τις Σφηγγάκη & Χουντουμάδη (1995, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:65): «Η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται σε οτιδήποτε, από την έκφραση

του προσώπου και τις χειρονομίες, έως τη μόδα και τα σύμβολα κύρους, από το χορό και το θέατρο ως τη μουσική και τη μιμητική, από τη ροή συναισθήματος ως τη ροή της κυκλοφορίας, από την αίσθηση εδαφικότητας των ζώων ως το πρωτόκολλο των διπλωματών, από την εξωαισθητηριακή αντίληψη ως τους αναλογικούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές».

Ο Argyle (1988:2) σημειώνει ότι η μη λεκτική επικοινωνία ή η γλώσσα του σώματος, λαμβάνει χώρα όποτε ένα άτομο επηρεάζει κάποιο άλλο με μέσα όπως οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής ή οποιοδήποτε άλλο κανάλι. Αυτό μπορεί να είναι εσκεμμένο, μπορεί και να μην είναι· στη δεύτερη περίπτωση μπορούμε να το ονομάσουμε μη λεκτική συμπεριφορά ή σε μερικές περιπτώσεις η έκφραση του συναισθήματος κ.α.

Οι Josien, Βαγιάτης & Γιαννουλέας (1995:47), με τον όρο μη λεκτική επικοινωνία εννοούν το πλέγμα της συμπεριφοράς που συνοδεύει και ενισχύει τον προφορικό λόγο. Είναι το πλέγμα που σχηματίζεται από την άρθρωση του λόγου, τον τόνο της φωνής, την έκφραση του προσώπου, τις χειρονομίες και τις κινήσεις των ματιών, τη στάση του σώματος, τη θέση στο χώρο κ.λπ.

Οι Knapp και Hall (2009:5) επισημαίνουν, ότι η φράση «μη λεκτική επικοινωνία» αναφέρεται στην επικοινωνία που επηρεάζεται από μέσα εκτός των λέξεων, θεωρώντας ότι οι λέξεις αποτελούν το λεκτικό στοιχείο.

Τέλος, οι Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση-Λοΐζου, Μέλλον, Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. (2002:166), ορίζουν τη μη λεκτική επικοινωνία ως τον τρόπο αλληλεπίδρασης με μη λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός του λόγου.

## **2.2 Σχέση λεκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας**

Η λεκτική επικοινωνία παίζει σπουδαίο ρόλο στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας του ανθρώπου εφόσον συμπληρώνεται από τη μη λεκτική. Η αυτοδυναμία των λέξεων δεν επαρκεί ώστε να αποδοθεί με πληρότητα το νόημα όσων είναι επιθυμητό να εξωτερικευτούν εάν δεν εμποτιστούν πρωτίστως με τα «ψυχικά φίλτρα» (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Για την ακρίβεια, η λεκτική επικοινωνία συμπληρώνει τη μη λεκτική επειδή κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας τα μη λεκτικά σήματα υπερτερούν σημαντικά καθώς εκτιμάται πως ξεπερνούν τουλάχιστον το 65% του συνόλου των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται. Ο

Mehrabian (1972, αναφ. στο Βρεττός, 2003:326) παρουσιάζει το ποσοστό πολύ μεγαλύτερο καθώς κατά την ανάπτυξη και καλλιέργεια σχέσεων και την εκδήλωση συναισθημάτων και διαθέσεων η μη λεκτική συμπεριφορά καλύπτει το 93% ενώ η λεκτική το 7% της σχετικής επικοινωνίας.

Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εκπέμπουν μηνύματα ακόμη κι όταν δε μιλάνε, ακόμη και μόνο με το παρουσιαστικό ή την εμφάνισή τους. Αντί της ομιλίας χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές, κατά την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά μέρη/μέλη του σώματος, τα οποία πλέον καθίστανται όργανα, κανάλια ή διάλογοι μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα μέρη/μέλη αυτά είναι τα μέρη του προσώπου (μάτια, φρύδια, χείλη) τα χέρια ή τα πόδια και το σώμα γενικότερα με τις διάφορες στάσεις τις οποίες παίρνει ή βρίσκεται (Fogel, 1981, αναφ. στο Σταμάτης, 2005). Οι Glucksberg και Danks (1975:11) αναφέρουν ότι μεγάλο μέρος της επικοινωνίας είναι μη λεκτικό συμπεριλαμβάνοντας τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, τον προσανατολισμό του σώματος και τις κινήσεις των ματιών.

Το νόημα στη γλώσσα δεν το δίνουν τόσο η κυριολεξία ή η γραμματική, όσο τα πραγματολογικά στοιχεία, η γνώση των μη λεκτικών κοινωνικών συμπεριφορών, η ικανότητα να ελέγχουμε πλήρως και να φανερώνουμε ή να κατανοούμε τις σκέψεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας, τα οποία εκπέμπονται με τη μορφή μη λεκτικών μηνυμάτων ως αποτέλεσμα των νευροφυσιολογικών ατομικών λειτουργιών, της κοινωνικοπολιτιστικής μάθησης των συνομιλητών και της ψυχικής φόρτισης της στιγμής. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Freud, είναι αδύνατον ο άνθρωπος να φυλάξει μυστικό, γιατί το προδίδει, χωρίς καν να το συνειδητοποιεί, με τη μη λεκτική του συμπεριφορά (Βρεττός, 2003:130).

Η μη λεκτική συμπεριφορά λοιπόν είναι το ίδιο σημαντική όσο και η λεκτική, ενώ σε περιπτώσεις εκδήλωσης και αποκωδικοποίησης συναισθημάτων και στάσεων είναι ακόμα σημαντικότερη και από την λεκτική. Η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά είναι μάλιστα τόσο αλληλένδετες μεταξύ τους, ώστε είναι δύσκολο να τις διαχωρίσει κανείς ακόμα και για ερευνητικούς σκοπούς. Λόγω της πολυπλοκότητας της μη λεκτικής συμπεριφοράς, ορισμένοι ειδικοί την παρατηρούν χωριστά από την λεκτική, ενώ άλλοι απομονώνουν για τον ίδιο λόγο τις επιμέρους μορφές της. Σύμφωνα με ορισμένους ειδικούς η μη λεκτική επικοινωνία προηγείται της λεκτικής στην διαδικασία εξέλιξης της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και διαμορφώνει οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας (Βρεττός, 2003:22).

## 2.3 Ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας

Η συμβολή της μη λεκτικής επικοινωνίας στην ανθρώπινη κοινωνία είναι πολύ σημαντική καθώς ενισχύει ή αντικαθιστά τη γλώσσα, εκφράζει συναισθήματα και μεταδίδει πληροφορίες για το άτομο, συνοδεύει τελετές και τυπικά και τέλος, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη της τέχνης (Argyle, 1979, αναφ. στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:27).

Πιο συγκεκριμένα, η μη λεκτική επικοινωνία σε ορισμένες περιπτώσεις αντικαθιστά πλήρως το λόγο. Αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις των κωφών, ή στις περιπτώσεις που τα άτομα βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση ή σε πολύ θορυβώδες περιβάλλον. Αποκλειστική χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας γίνεται επίσης στις περιπτώσεις που πρέπει να σταλεί κάποιο μήνυμα χωρίς να γίνει θόρυβος. Στις περισσότερες καθημερινές αλληλεπιδράσεις η μη λεκτική επικοινωνία δρα παράλληλα με τη λεκτική και η μία συμπληρώνει την άλλη.

Στους ανθρώπους το λεκτικό κανάλι παίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην ανταλλαγή πληροφοριών, ενώ το μη λεκτικό κανάλι επιστρατεύεται κυρίως στις περιπτώσεις που ανταλλάσσονται στάσεις και συναισθήματα. Συχνά το λεκτικό και το μη λεκτικό σήμα που μεταδίδονται από το ίδιο άτομο συγκρούονται. Στις περιπτώσεις αυτές, ειδικά όταν το θέμα συζήτησης είναι συναισθηματικά φορτισμένο, ο λήπτης δίνει βαρύτητα στο μη λεκτικό σήμα παραβλέποντας το λεκτικό (Argyle, 1988, αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:27).

Ένας άλλος στόχος των μη λεκτικών σημάτων είναι να βοηθήσουν και να διευκολύνουν τη λεκτική επικοινωνία στα θέματα τα οποία, χωρίς να είναι συναισθηματικά φορτισμένα, είναι δύσκολο να περιγραφούν μόνο με λόγια. Τα θέματα που σχετίζονται με μεγέθη, με διαστήματα, με σχήματα και με κατευθύνσεις χρειάζονται τη βοήθεια των σημάτων της μη λεκτικής οδού για να περιγραφούν με σαφήνεια (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:28). Τα μη λεκτικά σήματα ερμηνεύονται ως σήματα τα οποία είναι μερικές φορές φυσικά (σχετίζεται με εσωτερικές καταστάσεις αυτού που δρα) και μερικές φορές συμβατικά (σχετίζεται με στάσεις, σχέσεις, ή πράξεις μέσα σε κάποιο κοινωνικό θεσμό-Gudykunst, 1986:143).

Η μη λεκτική επικοινωνία υπάρχει στα ρούχα που φοράμε, στο στυλ και στα χρώματα. Στην αφή, στη γεύση και την όσφρηση, στους ήχους που ακούμε και στα σημάδια και τα σύμβολα που βλέπουμε. Τα όνειρά μας είναι γεμάτα από μη λεκτικά μηνύματα που σπάνια καταλαβαίνουμε. Συναντούμε τη μη λεκτική επικοινωνία σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, στη φύση και στο περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, τα πράγματα που λέμε ή



διαβάζουμε καταλαμβάνουν τελικά μια θέση στον απέραντο και απίστευτο κόσμο της μη λεκτικής επικοινωνίας αφού τα περισσότερα από αυτά που γνωρίζουμε στον κόσμο μας και τους ανθρώπους είναι μη λεκτικά (Calero, 2005:5).

Μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας επίσης μεταδίδονται μηνύματα για τη συμφωνία ή για τη διαφωνία των ακροατών όπως και για τις στάσεις τους στα λεγόμενα. Βοηθάει ακόμη στην αυτοποαρουσίαση και δίνει τις πρώτες πληροφορίες για το άτομο, ειδικά όταν βρίσκεται σε έναν νέο χώρο. Η πρώτη εντύπωση που δημιουργείται δεν είναι πάντα η αληθινή, έχει διαπιστωθεί όμως ότι ως ένα βαθμό διατηρεί την επιρροή της ακόμα και αν αποδειχθεί ψεύτικη. Ένας πολύ σημαντικός στόχος της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ότι καθορίζει το αν θα δημιουργηθεί ή όχι κάποια σχέση, καθώς επίσης και τον τύπο της σχέσης που πρόκειται να δημιουργηθεί, χωρίς αυτό να χρειάζεται να προσδιοριστεί λεκτικά. Συχνά μέσω της μη λεκτικής οδού μεταδίδονται μηνύματα τα οποία είτε δεν μπορούν είτε δεν πρέπει να εκφραστούν με το λόγο. Για παράδειγμα, η λεκτική έκφραση αρνητικών εντυπώσεων, σκέψεων ή συναισθημάτων θεωρείται επικίνδυνη ή αγενής. Τα στοιχεία αυτά βρίσκουν διέξοδο και εκφράζονται μέσω της μη λεκτικής οδού με τρόπο σχετικά ανώδυνο (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:30).

Τα μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας καλούνται και «παράθυρα της ψυχής», επειδή συχνά δρουν αυθόρμητα και σε μεγάλο βαθμό ανεξέλεγκτα. Ως ένα βαθμό ελέγχουν και ρυθμίζουν τα συναισθήματα των ανθρώπων καθώς οι Philippot, Feldman και McGee (1991, αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:31) υποστήριξαν ότι με τις προσπάθειες που κάνουν οι άνθρωποι για τον έλεγχο των εκφράσεών τους, ελέγχουν ταυτόχρονα και τις ίδιες συναισθηματικές καταστάσεις που παράγουν τις εκφράσεις αυτές. Τέλος, η σωστή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών σημάτων όπως και η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων έκφρασης κατά τη διάρκεια των επαφών αποτελούν τα βασικότερα στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επομένως, η κοινωνική επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαρκή χρήση της μη λεκτικής οδού.

## **2.4 Ιστορική ανασκόπηση της μη λεκτικής επικοινωνίας**

Πολλοί θεωρούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία προηγήθηκε της λεκτικής στη διαδικασία εξέλιξης της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και ότι τα μη λεκτικά σήματα που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος είναι εξέλιξη των σημάτων με τα οποία επικοινωνούν τα ζώα (Argyle, 1998, αναφ. στο Καρακίτσα, 2010:69). Η μυθολογία ως ανθρωπολογία παρέχει ένα πλούτο πληροφοριών σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά σε «παιδαγωγικές» και άλλες

περιπτώσεις (Kerényi, 1989, αναφ. στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:33). Ο Όμηρος, στην Οδύσσεια αναφέρεται για παράδειγμα, στην εξωτερική εμφάνιση των ηρώων του, στην ενδυμασία τους και στα μη λεκτικά χαρακτηριστικά τους ως υποκατάστατα εσωτερικών καταστάσεων (π.χ. η συχνή αναφορά στο σμίξιμο των φρυδιών του Δία ή αναφορά του τρανταχτού γέλιου των θεών), (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:34).

Την κεφαλαιώδη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς για την «αποτελεσματική επικοινωνία» συνειδητοποίησε αρκετά νωρίς η φιλοσοφία και ειδικά ο κλάδος της ρητορικής. Ο Αριστοτέλης στη Ρητορική του, αναφέρεται στη φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά, δηλαδή στα παραγλωσσικά φαινόμενα. Η ρητορική του Αριστοτέλη είναι στενά συνδεδεμένη και ταυτισμένη με το λεκτικό της μέρος. «Η υπόκριση αφορά την μεταβολή της φωνής, η οποία πρέπει να προσπαθεί με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο να αποδώσει τις διάφορες ψυχικές καταστάσεις, με άλλα λόγια να είναι άλλοτε δυνατή άλλοτε χαμηλή και άλλοτε μέτρια ως προς την ένταση, άλλοτε βαριά και άλλοτε μέτρια ως προς τον τόνο και να τηρεί τον ρυθμό που αρμόζει σε κάθε περίπτωση» (Βρεττός: 2003:39).

Ο Λογγίνος διευρύνει τη σημασία της υπόκρισης επισημαίνοντας την επικοινωνιακή λειτουργία όλου του σώματος καθώς και του πλαισίου. Ο Κικέρωνας στο τρίτο βιβλίο του εξαίρει τη σημασία της «παρουσίασης» για τη ρητορική. Ακολουθώντας το παράδειγμα του Κικέρωνα, ο φημισμένος παιδαγωγός Κουιντιλιανός στο έργο του *Institutio Oratoria* χρησιμοποιεί τους όρους «παρουσίαση» και «διάλεξη» χωρίς να τους διακρίνει μεταξύ τους. Για τον Κουιντιλιανό, όλες οι συναισθηματικές εκδηλώσεις θα ήταν άχρωμες αν δεν ζωντάνευαν μέσα από τη φωνή, τις εκφράσεις του προσώπου και σχεδόν από όλα όσα συμπεριλαμβάνονται σε αυτό που εννοούμε στάση και κινήσεις του σώματος (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:38-39). Ο Κικέρων δίνει οδηγίες τις οποίες θεωρεί αναγκαίες για την πειστικότητα ενός συνομιλητή: «Παράλληλα με την επιλογή και οργάνωση των επιχειρημάτων μας πρέπει να δίνουμε προσοχή στον έλεγχο της γλώσσας και της αναπνοής καθώς και του ήχου και της φωνής... Το πρόσωπο παίζει ωστόσο τον σημαντικότερο ρόλο, γιατί είναι το μοναδικό μέρος του σώματος που μπορεί να πάρει τόσες εκφράσεις όσες και οι αποχρώσεις των συναισθημάτων μας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι μάλιστα η έκφραση των ματιών, η οποία μπορεί να αντικαταστήσει τη γλώσσα» (Βρεττός, 2003:40).

Μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, καμία επιστημονική προσέγγιση δεν υπήρξε. Ωστόσο από τον 15<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> άρχισαν να κυκλοφορούν και δημοσιευμένες οι απόψεις των φυσιολογιστών, συνεχιστών αρχαίων παραδόσεων των Ρωμαίων, των Αράβων και των Κινέζων, σύμφωνα με τις οποίες ο χαρακτήρας και η ιδιοσυγκρασία

μπορούν να αποτυπωθούν και επομένως να διαβαστούν στο πρόσωπο και τη μορφή του ανθρώπου. Η έναρξη της φυσιογνωμικής σηματοδοτείται τον 2<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα με το έργο του Αριστοτέλη «Φυσιογνωμικά», όπου για πρώτη φορά τίθενται κανόνες για την ερμηνεία του ανθρώπινου χαρακτήρα. (Καράκιζα, 2010). Μέχρι το τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα οι φυσιογνωμιστές επιχειρούσαν να κατανοήσουν το χαρακτήρα, την πνευματική ιδιαιτερότητα και την ψυχή ενός ατόμου βάσει της ομοιότητάς του με διάφορα ζώα. Ο Lavater, ιερέας από τη Ζυρίχη, ήταν αυτός που συνέβαλε στην εξέλιξη της φυσιογνωμικής. Μαζί με τον Goethe, το 1775, ο Lavater έγραψε το κλασικό έργο «Φυσιογνωμικά αποσπάσματα για την καλλιέργεια της ανθρωπογνωσίας και της αγάπης για τον άνθρωπο». Η φυσιογνωμική εστίαζε το ενδιαφέρον της μόνο στο πρόσωπο και ειδικά στα στατικά του χαρακτηριστικά (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:46).

Πολύ αργότερα εμφανίστηκαν οι ακραίες απόψεις της Φρενολογίας, της Χειρομαντείας και της Εγκληματολογίας του Λομπρόζο, σύμφωνα με τον οποίο ο εγκληματίας προσδιορίζεται από συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά (Davies, 1995, αναφ. στο Καράκιζα, 2010), π.χ. μικρό, στενό μέτωπο, λεπτά χείλη κλπ.. Μια άλλη κατεύθυνση της «επιστήμης της έκφρασης» εστίασε την προσοχή της στα δυναμικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κύριος κλάδος της ήταν η «παθογνωμική» και επιμέρους τομείς της η «μιμητική», η «φωνογνωμική» και η «γραφολογία». Η απομάκρυνση της «φυσιογνωμικής» από τον χώρο των επιστημών μπορεί να αποδοθεί στις προσπάθειες του Lichtenberg με το αντιπροσωπευτικό έργο του «Σχετικά με τη Φυσιογνωμική. Ενάντια στους Φυσιογνωμιστές» (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:47).

Η πρώτη επιστημονική συμβολή προήλθε από τον Δαρβίνο (1872, αναφ. στο Βρεττός, 2003:23), ο οποίος στο βιβλίο του «Η έκφραση των συναισθημάτων στον άνθρωπο και στα ζώα», δεν αντιμετώπισε τα χαρακτηριστικά του προσώπου στατικά, αλλά ως εκφράσεις, οι οποίες αποτελούν βασικό μηχανισμό επιβίωσης των ειδών, αναπτύχθηκαν με τη μέθοδο της φυσικής επιλογής και στοχεύουν στη δημιουργία επιτυχών αλληλεπιδράσεων μέσα στην ομάδα (Καράκιζα 2010). Η έρευνα συνεχίστηκε από διάφορες επιστήμες-Ψυχολογία, Ανθρωπολογία, Κοινωνιολογία, Γλωσσολογία, Ηθολογία- και σε διάφορα επίπεδα και κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα με επιφανειακές μόνο αναφορές στον ρόλο της μη λεκτικής συμπεριφοράς κατά τη διδασκαλία. Οι έρευνες αυτές απέβλεπαν στην περιγραφή και την ανάλυση των διάφορων μορφών της μη λεκτικής συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα εξέταζαν αν και κατά πόσο, ορισμένες μορφές συμπεριφοράς συνδέονται με συγκεκριμένες στάσεις και συναισθήματα καθώς και με την γενικότερη προσωπικότητα του ανθρώπου (Βρεττός, 2003:

23).

Ο Freud υπήρξε από τους πρώτους που επισήμαναν την σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς: «Όποιος έχει μάτια να δει και αυτιά να ακούσει, θα πειστεί ότι δεν υπάρχει θνητός που να μπορεί να κρατήσει μυστικό. Αν τα χείλη του είναι σιωπηλά, τότε φλυαρεί με τα δάχτυλά του, η αποκάλυψη διαρρέει από όλους τους πόρους του σώματός του». Ο Freud υποστήριξε δηλαδή ότι είναι αδύνατον ο άνθρωπος να φυλάξει ένα μυστικό, γιατί το προδίδει, χωρίς καν να το συνειδητοποιεί, με τη μη λεκτική του συμπεριφορά (Βρεττός, 1994:76). Αργότερα οι έρευνες εστίασαν στις συνέπειες των εκφράσεων του προσώπου στην αλληλεπίδραση (Russell, Fernandez-Dols, 1997, αναφ. στο Καράκιζα 2010), εγκαθιδρύοντας την ιδέα του επικοινωνιακού πλαισίου. Οι πειραματικοί ψυχολόγοι των πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα έθεσαν το ζήτημα του πλαισίου – κυρίως του πειραματικού – και του πώς αυτό επιδρά στο τι «παίρνει» ο ερευνητής από την έκφραση ενός προσώπου.

Μετά τη δεκαετία του 50, τα φώτα των ανθρωπολόγων, των κοινωνιολόγων, των ψυχολόγων στράφηκαν στο ανθρώπινο σώμα σαν όλον. Ο Mehrabian (1972) μελέτησε ιδιαίτερα τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, ο Wainwright (1992) ασχολήθηκε με τις χειρονομίες, ο Hall (1982) με το ζωτικό χώρο, ενώ μέσω του FEP (Facial Expression Program) και τη συμβολή του Ekman (1982) παγιώθηκε ο κατάλογος των 5 (ή κατ' άλλους 6 ή 7) συγκεκριμένων βασικών συναισθημάτων (χαρά, έκπληξη, φόβος, λύπη, θυμός, αηδία ή περιφρόνηση, ενδιαφέρον) σαν αιτία αλλά και αποκάλυψη των εκφράσεων του προσώπου. Καθοριστική υπήρξε επίσης η συμβολή της ομάδας της Οξφόρδης με επικεφαλής τον Argyle, η οποία μελέτησε τη μη-λεκτική συμπεριφορά ως ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης σε μια επικοινωνιακή πράξη (Καράκιζα 2010).

Σήμερα γίνεται πλέον αποδεκτό ότι η εξωτερική εμφάνιση του ανθρώπου (ενδυμασία, κοσμήματα), η διαπροσωπική απόσταση, ο προσανατολισμός στο χώρο, η θέση του σώματος, η κίνηση μέσα στο χώρο, οι κινήσεις του σώματος, η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η θερμοκρασία, η οσμή, η γεύση καθώς και τα παραγλωσσικά φαινόμενα (ο τόνος και η ένταση της φωνής, οι παύσεις) παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία, καθοριστικότερο ίσως και από τα λόγια (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:49).

Τα αποτελέσματα της έρευνας της μη λεκτικής επικοινωνίας δεν ήταν δυνατόν να αφήσουν ανεπηρέαστη την επιστήμη της Παιδαγωγικής. Το πολύπλοκο επικοινωνιακό σύστημα, «η σχολική τάξη μαζί με τους πρωταγωνιστές της», υπήρξε αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (π.χ. Smith, 1979, αναφ. στο

Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:49). Τα νέα δεδομένα τα οποία προέκυψαν από αυτές τις έρευνες προχώρησαν ένα ακόμη βήμα στην πορεία για την «αποτελεσματική μαθησιακή επικοινωνία μέσα στην τάξη», γεγονός που σημαίνει πολύ περισσότερα από μια απλή διαδικασία μάθησης.

## 2.5 Η εμφάνιση ως μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας

Η ενδυμασία αλλά και η γενικότερη εξωτερική **εμφάνιση** του ανθρώπου, δηλαδή τα μαλλιά, το δέρμα του, τα ιδιαίτερα σημάδια του, τα χρώματα που επιλέγει, η μυρωδιά του, το ύψος, το βάρος κλπ., αποτελούν ένα μη λεκτικό κομμάτι της κοινωνικής συμπεριφοράς. Εκπέμπουν μηνύματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνική θέση του φορέα του, το επάγγελμά του, με την περίσταση στην οποία συμμετέχει, με τη σχέση και το ρόλο που έχει στην περίσταση αυτή, με τη συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και με επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως για παράδειγμα την αποδοχή από μεριάς του των συμβατικών κοινωνικών κανόνων (Καράκιζα, 2010:80).

Ο άνθρωπος επινόησε αρχικά την **ενδυμασία** και την **υπόδηση** ως αναγκαίο μέσο για την επιβίωσή του, για να προστατευτεί από τις καιρικές συνθήκες και τις κλιματολογικές επιπτώσεις στον οργανισμό του. Μετέπειτα, η ενδυμασία και η υπόδηση εξελίχθηκαν σε μέσα έκφρασης των συναισθημάτων, της κουλτούρας και γενικότερα της κοινωνικής στάσης του απέναντι στους συνανθρώπους του και στις περιστάσεις της καθημερινότητας (Σταμάτης, 2009:126-127).

Σήμερα η εξωτερική εμφάνιση έχει αναχθεί σε μέγιστης σημασίας επικοινωνιακό κανάλι, πολύ περισσότερο που αποτελεί και τη βασικότερη πηγή της «πρώτης εντύπωσης». Οι πληροφορίες της πρώτης εντύπωσης, αν και δεν είναι πάντα αληθινές, συνεχίζουν να ασκούν ισχυρές επιρροές ακόμα κι όταν, με την πάροδο του χρόνου, διαψεύδονται (Argyle, 1988, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:82). Η εμφάνιση και η ενδυμασία ειδικότερα, επηρεάζουν συχνά ασυνείδητα τη στάση και τη συμπεριφορά τόσο των ανθρώπων που τις φέρουν, όσο και αυτών που τις βλέπουν (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:37). Η ενδυμασία ως προέκταση του δέρματός μας βοηθά να αποθηκεύουμε και να διοχετεύουμε ενέργεια. Η ενδυμασία μπορεί να φαίνεται και ως μηχανισμός ελέγχου της θερμότητας και ως μέσο για τον προσδιορισμό του εαυτού μας κοινωνικά (McLuhan, 1964:119).

Από διάφορες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου αντανακλώνται στον τρόπο ντυσίματός του. Οι εσωστρεφείς και οι ντροπαλοί άνθρωποι συνήθως φορούν ρούχα συμβατικά, συνηθισμένα και σκουρόχρωμα,

για να ομοιογενοποιούνται με το πλήθος και να χάνονται σε αυτό. Αντίθετα οι εξωστρεφείς άνθρωποι φορούν πρωτότυπα ρούχα, με έντονες αντιθέσεις και φωτεινά χρώματα, διότι αυτά ελκύουν την προσοχή των άλλων, προβάλλουν το άτομο περισσότερο και το κάνουν να ξεχωρίζει από τη μάζα (Wainwright, 1992, αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:52).

Αναμφίβολα, η εμφάνιση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποκάλυψη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και κατά επέκταση στην επικοινωνιακή έκφραση κάθε ανθρώπου (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:71). Δεν είναι βέβαια τυχαίο ότι η εμφάνιση δεν αφήνει καθόλου αδιάφορο ούτε το μικρό παιδί, ούτε καν τον υπερήλικα καθώς συνδέεται, τόσο με το φύλο όσο και με την ηλικία, με την οικονομική και κοινωνική κατάσταση και κυρίως με τον χαρακτήρα, την ιδεολογία και τη διάθεση για την επιλογή συγκεκριμένου βιοτικού επιπέδου, εφόσον οι οικονομικές τους δυνατότητες και η κουλτούρα τους το επιτρέπουν. Το ντύσιμο επηρεάζει την αντίληψη για την προσωπικότητα του ατόμου θεωρούμενη ως αξιόλογο αποδεικτικό στοιχείο του χαρακτήρα του (Steele, 2002, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:128).

Εκτός από την ενδυμασία και την υπόδηση ιδιαίτερο ρόλο στον καλλωπισμό του σώματος παίζει επίσης η χρησιμοποίηση μιας σειράς **μέσων διακόσμησης**. Όλοι οι άνθρωποι και ιδιαίτερα οι γυναίκες, προσέχουν σχολαστικά τον καλλωπισμό του σώματός τους, τηρώντας τους κανόνες υγιεινής όσο και, πολύ περισσότερο, την αισθητική τους εμφάνιση. Μέσα από τον τρόπο χτενίσματος, τις βαφές και τα κοσμήματα, εκπέμπουν μη λεκτικά μηνύματα για το βουλητικό, το πνευματικό και ψυχικό τους Εγώ (Σταμάτης, 2009:129). Η ενδυμασία αλλά και οι άλλοι τρόποι που διακοσμούμε το σώμα μας (κοσμήματα, χρώματα, τατουάζ κ.α.) επηρεάζουν τον τρόπο που αισθανόμαστε για τον εαυτό μας κι επομένως επηρεάζουν τον τρόπο που επικοινωνούμε (Knapp & Hall, 2002:215).

Σχεδόν όλοι οι άνθρωποι δίνουν μεγάλη σημασία στο **χτένισμά** τους και γενικότερα στην περιποίηση των μαλλιών, μια πανάρχαιη συνήθεια που σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, το στυλ της εποχής και το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, βρίσκουν τη δυνατότητα να εκφράσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Μια πανάρχαιη ανθρώπινη συνήθεια αποτελεί επίσης και το βάψιμο του σώματος με διάφορα χρώματα σε ποικίλες σχεδιαστικές απεικονίσεις που χρησιμοποιείται ουσιαστικά ως προέκταση της ενδυμασίας. Ο άνθρωπος, βρίσκει γενικότερα δια μέσου του βαψίματος μια αρκετά εύγλωττη διέξοδο για να αυτοεκφραστεί και να δηλώσει μη λεκτικά τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του, παρέχοντας στον άλλο πληροφορίες χρήσιμες για τη δόμηση ενός πλαισίου ευόδωσης της επικοινωνιακής

σχέσης (Σταμάτης, 2009:130).

Τέλος, ανασκαφικά ευρήματα έφεραν στο φως την πανάρχαιη επίσης συνήθεια του ανθρώπου, σε παγκόσμιο επίπεδο, να διακοσμεί το σώμα του με διάφορα αντικείμενα, τα κοσμήματα όπως ζώνες, βραχιόλια, δαχτυλίδια, περιδέραια κ.α. Τα **κοσμήματα** δεν έπαψαν ποτέ να αποτελούν μέσο έκφρασης και επικοινωνίας του ανθρώπου, αφού μέσα από αυτά όχι μόνο έχει εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του αλλά, πολύ περισσότερο στοιχεία της πολιτιστικής του ταυτότητας και ρευμάτων της τέχνης κάθε εποχής (Morris, 1998, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:131).

## **2.6 Φαινόμενα φωνητικής ή παραγλωσσικής μη λεκτικής επικοινωνίας (φωνητικοί και αυτόνομοι τύποι)**

«Φωνητική» ή «παραγλωσσική», 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. Τα στοιχεία του φωνητικού μηνύματος βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και πολλές φορές είναι δύσκολο να διαφοροποιηθούν. Εάν η λεκτική επικοινωνία αποτελείται από το τι λένε οι άνθρωποι, η φωνητική επικοινωνία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το λένε. Συχνά, ιδιαίτερα στις συναισθηματικά φορτισμένες αλληλεπιδράσεις, το τι λέγεται έχει μικρότερη σημασία από τον τρόπο με τον οποίο λέγεται. Ο Mehrabian υπολόγισε ότι από το σύνολο των μηνυμάτων που μεταδίδουν οι άνθρωποι 7% γίνεται μέσω της λεκτικής οδού, 38% μέσω της φωνητικής οδού και 55% μέσω της λοιπής μη λεκτικής οδού (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:146).

### **2.6.1 Φωνητικοί τύποι**

Οι πιο σημαντικές παράμετροι που συνοδεύουν και επηρεάζουν το νοηματικό περιεχόμενο της ομιλίας επιδρώντας παράλληλα στο επικοινωνιακό υπόβαθρο είναι τα στοιχεία της εκφοράς του λόγου, τα παραγλωσσικά φαινόμενα όπως ονομάζονται και συνιστούν ένα σημαντικό μέρος της πραγματολογικής πτυχής της ανθρώπινης φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:58).

Αυτά είναι: Η **ορθή άρθρωση** η οποία περιλαμβάνει την ορθή προφορά των φωνημάτων, των συμφώνων και των φθογγικών συμπλεγμάτων και διευκολύνει τη ροή, την ευκρίνεια και την κατανόηση της ομιλίας. Η **ένταση της φωνής**: Η δυνατή ένταση της φωνής

είναι έμφυτη. Άλλοτε όμως, μπορεί να οφείλεται σε βλάβες του ακουστικού οργάνου που επιφέρουν περιορισμούς στην ικανότητα ακοής. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο ομιλητής επιθυμεί να εκφράσει έντονες, συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, παρατηρείται δυνατή ένταση της φωνής. Η χαμηλή ένταση της φωνής μπορεί να οφείλεται σε οργανικά ή ψυχολογικά αίτια ή να υποκρύπτει στοιχεία του χαρακτήρα, τα οποία το άτομο δεν επιθυμεί να εξωτερικεύσει. Μιλάμε χαμηλόφωνα όταν θέλουμε να επιδείξουμε ψυχραιμία, όταν δεν επιθυμούμε να προκαλέσουμε το συνομιλητή μας, όταν θέλουμε να εμφανιστούμε ως απόλυτα αυτοκυριαρχημένα άτομα ή σε χώρους όπου ενδείκνυται σιωπή όπως στις αίθουσες διαλέξεων, στις βιβλιοθήκες κ.λπ. (Σταμάτης, 2009:138-139).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα ο ακροατής, προσπαθώντας να πάρει τον λόγο, άλλοτε μιλάει δυνατότερα από ότι ο ομιλητής, άλλοτε εκμεταλλεύεται πιθανή διακοπή του ομιλητή και μιλάει δυνατότερα, όταν ο ομιλητής επιχειρήσει να συνεχίσει. Αλλά και ο ομιλητής, όταν θέλει να δώσει τον λόγο στον άλλο, άλλοτε χαμηλώνει την φωνή του, άλλοτε προφέρει μακρόσυρτα την τελευταία συλλαβή και άλλοτε υψώνει τη φωνή του. Εάν ο ακροατής δεν θέλει να πάρει τον λόγο, επαναλαμβάνει σύντομα τις τελευταίες λέξεις ή συμπληρώνει την πρόταση του ομιλητή (Βρεττός, 2003:109).

**Η γρήγορη ή αργή ροή του λόγου.** Τα φαινόμενα αυτά συχνά οφείλονται σε ψυχολογικά αίτια (Παπασιλέκας, 1979, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:140). Κατά τη διάρκεια εκφοράς της ομιλίας εμφανίζονται παύσεις ή άλλες ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι ο ομιλητής αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγου, νοητική ανεπάρκεια ή επιτηδευμένη χρήση ψεύδους (Siegman, 1987, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:140). Σε αντίθετη περίπτωση όμως, αν δηλαδή σκόπιμα εμφανίζεται γρήγορη ροή του λόγου τότε η κατάσταση αυτή μπορεί να υποδηλώνει άνθρωπο πνευματώδη, εύστροφο, ακριβολόγο, ευφραδή, ψυχικά δυνατό και συγκροτημένο στη σκέψη του γενικά. Αντίθετα, τα άτομα που διακρίνονται για την αργή ροή του λόγου εκλαμβάνονται ως αργοπορημένα και στις υπόλοιπες δραστηριότητες της ζωής τους. Ωστόσο, η αργή ροή, όταν εκδηλώνεται εσκεμμένα, αποσκοπεί στη δημιουργία εντύπωσης ότι πρόκειται για άτομο υπεύθυνο, μη αυθόρμητο, σταθερό, υπομονετικό και συγκρατημένο.

Σύμφωνα με τον Βρεττό (2003:110), η αργή φωνή προκαλεί ανία, λύπη και αποστροφή, ενώ η γρήγορη φωνή ευχάριστη διάθεση αλλά και θυμό ή φόβο. Η σπασμένη φωνή δείχνει πόνο και απόγνωση, η τρεμάμενη φωνή εξωτερικεύει άγχος, ενώ η δυνατή οργή και αγανάκτηση. Σε κάθε περίπτωση, η γρήγορη ή αργή ροή στην εκφορά του λόγου αξιοποιείται ως σημαντικό μέσο για την επικοινωνιακή ευχέρεια του ανθρώπου καθώς



συνδυάζεται με την ψυχική διάθεση και την εικόνα που θέλει να εξωτερικεύσει ή στιγμιαία να εμφανίσει ο καθένας (Σταμάτης, 2009:140).

**Ο χρωματικός τόνος της φωνής και οι παύσεις:** Μια ομιλία θα έμοιαζε απόκοσμη και δε θα μπορούσε να συντελέσει αποτελεσματικά στην επικοινωνία του ανθρώπου αν αποστερούνταν των χρωματικών τόνων με τους οποίους εμπλουτίζεται. Ο εμφατικός τονισμός των λέξεων στον προφορικό λόγο δίνει πληροφορίες που δεν υπάρχουν στον γραπτό λόγο. Ο τόνος της φωνής αποδείχθηκε ότι παίζει σημαντικό ρόλο για παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Βρεττός, 1994:75). Γενικότερα, ο άνθρωπος μπορεί επιλέγοντας τον κατάλληλο χρωματικό τόνο να εκφράσει χαρά, λύπη, οργή, αγωνία, θυμό, φόβο, απορία, κ.α. συναισθήματα τα οποία, σε συνδυασμό με μη λεκτικές μορφές έκφρασης, αποτελούν αναντικατάστατο και γι' αυτό σπουδαίο μέσο επικοινωνίας του. Τα παραγλωσσικά φαινόμενα συμβάλλουν αισθητά και στη δημιουργία θετικής διδακτικής ατμόσφαιρας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:58).

Αξιοσημείωτα είναι τέλος, και τα **επιτονικά φαινόμενα**, τα οποία συνιστούν οι διάφοροι παρατεταμένοι ήχοι, οι επαναλήψεις στερεότυπων λέξεων ή φωνημάτων. Οι αντιληπτές αυτές διακυμάνσεις στη διάρκεια, τον τόνο και την ένταση της φωνής αποδίδονται επίσης με τον όρο προσωδία (Brumback, Harper & Weinber, 1997, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:141).

## **2.6.2 Αυτόνομοι τύποι**

Συχνά ο προφορικός λόγος επενδύεται με αυτόνομους τύπους παραγλωσσικών φαινομένων όπως για παράδειγμα το γέλιο, οι αναστεναγμοί, ο ξηρός βήχας, η στεγνή κατάποση κ.α. οι οποίοι εμπεριέχουν κάποια σημασία και χρησιμοποιούνται σκόπιμα προκειμένου να αποκαλύψουν συγκεκριμένα συναισθήματα.

Το χαμόγελο και το γέλιο φανερώνουν συνήθως, χαρούμενη διάθεση ή επιδοκιμασία-αποδοχή των λεγομένων. Σε ειδικές περιπτώσεις εκφράζουν αμηχανία και κυρίως σαρκασμό, συνοδευόμενα από κινήσεις του κεφαλιού ή άλλες εκφράσεις του προσώπου. Το χαμόγελο δεν είναι πάντα απλή έκφραση χαράς και ευχαρίστησης αλλά εξωτερίκευση ενός θετικού συναισθήματος, το οποίο δημιουργεί οικείο περιβάλλον και προωθεί την επαφή και την συνεργασία (Βρεττός, 2003:54).

Με τον αναστεναγμό εκδηλώνεται η αγανάκτηση ή η θλίψη για συγκεκριμένα γεγονότα. Ο ξηρός βήχας υποδηλώνει την έλξη της προσοχής στην ύπαρξη υπονοούμενων

αντιφατικών προς τα λεγόμενα και τέλος η στεγνή κατάποση σε συνδυασμό με συγκεκριμένες εκφράσεις του προσώπου μπορεί να υποδηλώνει αμηχανία, μεμψιμοιρία ή κατάπληξη (Σταμάτης, 2009:142).

## **2.7 Διάυλοι μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας (κινητικοί, φυσικοχημικοί, οικολογικοί)**

Σήμερα γίνεται πλέον αποδεκτό ότι η εξωτερική εμφάνιση του ανθρώπου (ενδύματα, κοσμήματα), η διαπροσωπική απόσταση, ο προσανατολισμός στο χώρο, η θέση του σώματος, η κίνηση μέσα στο χώρο, οι κινήσεις του σώματος (κορμού ή άκρων), οι χειρονομίες, η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η θερμοκρασία, η οσμή, η γεύση, καθώς και τα παραγλωσσικά φαινόμενα (ο τόνος και η ένταση της φωνής, τα διαλείμματα και οι παύσεις) παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία, καθοριστικότερο ίσως και από τα λόγια (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:49).

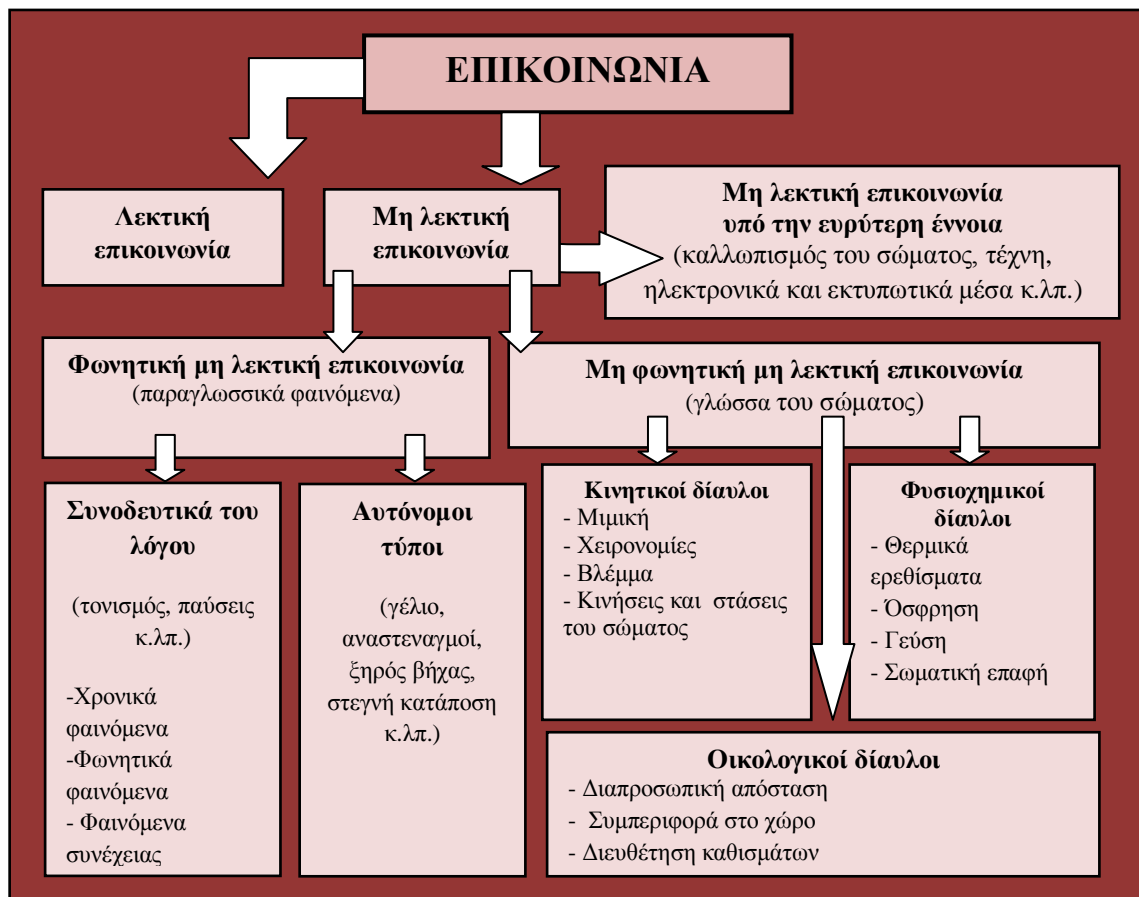
Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται ότι γίνονται πομποί μη λεκτικών μηνυμάτων ή ότι αντιδρούν στα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων. Η συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου αποκαλύπτεται κυρίως με το σώμα, το πρόσωπο και τα μάτια και δευτερευόντως με τη φωνή. Η φωνή πάλι, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο μιλούμε, είναι πιο αποκαλυπτική από το ίδιο το περιεχόμενο της ομιλίας μας (Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση-Λοΐζου, Μέλλον, Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. 2002:15).

Για την πραγματοποίηση της μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας στον άνθρωπο απαιτείται η συνδρομή συγκεκριμένων διαύλων εκπομπής και λήψης μηνυμάτων, οι οποίοι πρέπει να λειτουργούν παράλληλα ως υπερευαίσθητα μέσα κωδικοποίησης ή αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων που εκπέμπονται σε κάθε επικοινωνιακή διαδικασία. Τέτοιοι διάυλοι είναι για τον άνθρωπο γενικότερα, οι αισθήσεις με τα αντίστοιχα αισθητήρια όργανα και τους αδένες καθώς και μια σειρά από διάφορες συμπεριφορές.

Σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν καταβληθεί επίπονες ερευνητικές προσπάθειες για τη μελέτη των κωδίκων της μη λεκτικής επικοινωνίας εξαιτίας της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων εκφράσεων και διαπιστώθηκε ότι μπορούν να ερμηνεύονται διαφορετικά κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Scherer & Ekman, 1982, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:143). Ωστόσο γνωρίζουμε (Kotzman, 1989, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:143) ότι η μη λεκτική επικοινωνία πραγματώνεται με τη γλώσσα του σώματος στις εκφάνσεις του ως γενικότερη στάση (posture), ως έκφραση προσώπου (facial expression), με τα νεύματα (nods) και τις

χειρονομίες (gestures), με τη βλεμματική επικοινωνία (eye contact), με τις κινήσεις (movements), την διαπροσωπική απόσταση-θέση μεταξύ των επικοινωνιακών συντρόφων (distance) και την ευρύτερη συμπεριφορά στο χώρο (proxemics).

Οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000:57) ορίζουν το διάλυο επικοινωνίας ως το εκάστοτε αισθητήριο όργανο με το οποίο οι συμμετέχοντες σε μια αλληλεπίδραση αντιλαμβάνονται τα μεμονωμένα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας και κατηγοριοποιούν τους διαύλους ανάλογα με το αισθητήριο όργανο σε ακουστικό, οπτικό, απτικό, οσφρητικό, γευστικό και θερμικό διάλυο μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι ίδιοι υιοθετούν επίσης την συστηματοποίηση του Rosenbusch (1995, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:144) αναφορικά με τη μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία.



Σχηματική Παρουσίαση της μη λεκτικής επικοινωνίας σύμφωνα με τον Rosenbusch (1995, αναφ. στο Σταμάτης, 2005).

### 2.7.1 Κινητικοί διάυλοι μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας

Η κατηγορία των κινητικών διαύλων επικοινωνίας περιλαμβάνει τη μιμική, τα νεύματα που εκδηλώνονται με τα μέρη του προσώπου και ιδίως τα μάτια, τις χειρονομίες και γενικότερα τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος το οποίο στην ολότητά του αποτελεί σπουδαίο μέσο έκφρασης. Όπως αναφέρουν σχετικά στην έρευνά τους οι Bitti & Roggi (1991, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:144), οι άνθρωποι μπορούν με τη **μιμική** και την παντομίμα που αποτελούν ένα σύστημα από χειρονομίες και άλλες σωματικές εκφράσεις, να εισάγουν μια νέα γλώσσα με την οποία μπορούν να επικοινωνούν πολύ καλά, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με ανθρώπους που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Το σύνολο των εκφραστικών κινήσεων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι αυτοί είναι συνήθως εικονικές και περιγράφουν σχήματα, μεγέθη αντικειμένων και συναισθήματα που απορρέουν από συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις.

Το ανθρώπινο **πρόσωπο** αιώνες τώρα, τραβά την προσοχή και το ενδιαφέρον των διανοούμενων και προκαλεί το θαυμασμό και το δέος των καλλιτεχνών. Ο λαός μας εκφράζει την πεποίθηση ότι «το πρόσωπο αποτελεί τον καθρέπτη της ψυχής», διότι από εκεί εξάγονται τα πολυτιμότερα συμπεράσματα για τον ψυχοσυναισθηματικό και πνευματικό κόσμο των ανθρώπων. Η ευτυχία και η δυστυχία, η ευχαρίστηση και η δυσαρέσκεια, το ενδιαφέρον και η έλλειψή του, ο φόβος και ο θυμός είναι μερικά από τα στοιχεία που οι περισσότεροι άνθρωποι αποκωδικοποιούν με ακρίβεια από το πρόσωπο (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:57).

Από ορισμένους θεωρείται μάλιστα ότι η έκφραση του προσώπου μαζί με το λόγο αποτελούν τις βασικές πηγές για τη μετάδοση πληροφοριών. Ο λόγος μάλιστα υστερεί σε σύγκριση με την έκφραση του προσώπου, γιατί οι μυς του προσώπου μπορούν να εξωτερικεύσουν χίλιες εκφράσεις, ενώ μόνο λίγες λέξεις μπορούν περιγράψουν την έκφραση του προσώπου (Ekman, Ellsworth & Friesen, 1971, αναφ. στο Βρεττός, 2003:48). Το πρόσωπο είναι η πιο εκφραστική περιοχή του σώματος. Όπως είπε ο Γκόρντον Όλπορτ: «Η φύση το προίκισε πλουσιοπάροχα με νεύρα και λεπτούς μυς· είναι γυμνό άρα είναι και η πιο εμφανής περιοχή... η περιοχή με την οποία το άτομο συναντά τον κόσμο μπροστά του...» (Argyle & Trower, 1981:9).

Το πρόσωπο λένε οι Ekman και O'Sullivan (1991, αναφ. στο Καρακίτσα, 2010:83), είναι «κεντρικό και παγκόσμιο κέντρο που τραβά την προσοχή μας όχι μόνο σαν επιστήμονες, μα και σαν φίλοι, εραστές, γονείς, και άτυποι παρατηρητές». Είναι ο γνωστός «καθρέφτης» της συναισθηματικής κατάστασης του ανθρώπου, όπου μπορεί κανείς να διακρίνει ευκρινέστερα από οπουδήποτε αλλού όχι μόνο τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, αλλά και την έντασή τους. Είναι αυτός τον οποίο συστηματικά μελέτησαν οι

Ekman και Friesen (1978, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:83) και βρήκαν τις επτά κύριες **εκφράσεις** του προσώπου που δηλώνουν συγκίνηση: χαρά, έκπληξη, φόβος, λύπη, θυμός, αηδία, ενδιαφέρον, και που έχουν διαπολιτισμική ισχύ παρά την διαφορετικότητα των κοινωνικών κανόνων επίδειξης των αισθημάτων αυτών.

Χωρίς αμφιβολία το πρόσωπο υπήρξε ανέκαθεν (Αριστοτέλης, Κικέρωνας, Κουιντιλιανός) η σπουδαιότερη περιοχή του σώματος για τη μετάδοση μη λεκτικών μηνυμάτων. Στο πρόσωπο εκφράζονται τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου, όσο και τα συναισθήματά του και οι διαπροσωπικές του διαθέσεις και στάσεις (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:59). Στο πρόσωπο κάθε ανθρώπου συνυπάρχουν μερικά από τα σημαντικότερα όργανα του σώματος, όπως τα μάτια και τα φρύδια, το στόμα και τα χείλη. Το πρόσωπο είναι πλήρες γραμμωτών μυών, οι οποίοι μπορούν να σχηματίσουν περίπου επτά χιλιάδες μικροεκφράσεις και δεκάδες νεύματα. Αποκαλύπτει τη συναισθηματική κατάσταση κάθε ατόμου καθώς και άλλα στοιχεία του χαρακτήρα του που είναι απολύτως μοναδικά και για το λόγο αυτό αποτελεί κυρίαρχο μέσο έκφρασης στον άνθρωπο (Gauthier, 1996, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:145).

Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των νηπίων για τα οποία, όπως έρευνες έχουν επισημάνει, ο παράγοντας «φύλο» επηρεάζει και τις εκφράσεις του προσώπου τους. Πιο συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν πιο αυθόρμητη συμπεριφορά και ειδικά εμφανίζουν την τάση για περισσότερες εκφράσεις προσώπου σε σχέση με τα αγόρια (Buck, 1982, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:145). Μεταξύ των πρώτων που ασχολήθηκαν με την έκφραση του προσώπου και ιδιαίτερα με τα αίτια που προκαλούν τους διάφορους μορφασμούς είναι ο Δαρβίνος (1872, αναφ. στο Βρεττός, 2003:50).

Αν το πρόσωπο αποτελεί τον καθρέπτη του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, τότε τα **μάτια** αποτελούν το κανάλι της εσωτερικής επικοινωνίας (Βρεττός, 2003:56). Τα μάτια, η δύναμη και η επιρροή τους ήταν πάντα ένα συναρπαστικό θέμα. (Samovar, Porter & McDaniel, 2009:261). Η οπτική δίοδος αποτελεί έναν από τους κυριότερους διαύλους έκφρασης των μη λεκτικών μηνυμάτων που επηρεάζουν αισθητά την αλληλεπίδραση μεταξύ των επικοινωνούντων συντρόφων (Σταμάτης, 2009:146) και χρησιμοποιείται για να μεταφέρει τόσο θετικά όσο και αρνητικά μηνύματα

Το ανθρώπινο **βλέμμα** έχει την ικανότητα να προκαλεί ισχυρές συναισθηματικές διεγέρσεις μεταβιβάζοντας σιωπηλά αγάπη, τρυφερότητα, μίσος, απόρριψη και πολλά άλλα συναισθήματα και στάσεις. Με το βλέμμα ξεκινούν όλες οι επαφές και μέσω αυτού καθορίζεται η φύση των διαπροσωπικών σχέσεων, ανταλλάσσονται συναισθήματα μεταξύ

των αλληλεπιδρώντων και ρυθμίζεται η ροή του λόγου στη διάρκεια των συνομιλιών (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:77).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του βλέμματος είναι η διάρκεια, η συχνότητα, η αμοιβαιότητα, η έκφραση, το μέγεθος της διαστολής της κόρης των οφθαλμών, η συχνότητα με την οποία ανοιγοκλείνουν τα βλέφαρα κατά τη διάρκεια της οπτικής επαφής και τέλος η κατεύθυνση που παίρνει το βλέμμα όταν η οπτική επαφή διακόπτεται.

Η **διάρκεια** του βλέμματος είναι ο χρόνος που περνούν οι άνθρωποι κοιτάζοντας ο ένας τον άλλο στην περιοχή του προσώπου και ειδικότερα στα μάτια και στο στόμα. Η μέση διάρκεια του βλέμματος είναι περίπου 2-3 δευτερόλεπτα, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να φτάσει και τα 7 δευτερόλεπτα. Η διάρκεια του βλέμματος επηρεάζεται έντονα και από τον παράγοντα της **αμοιβαιότητας**. Το αμοιβαίο βλέμμα επειδή προκαλεί στους αλληλεπιδρώντες πολύ ισχυρές διεγέρσεις, συνήθως δεν διαρκεί περισσότερο από ένα δευτερόλεπτο. Το πόσο συχνά το βλέμμα ενός ατόμου κατευθύνεται στο πρόσωπο κάποιου άλλου καθορίζει τη **συχνότητά** του. Έχει βρεθεί ότι οι άνθρωποι κοιτούν συχνότερα τους ανθρώπους που τους αρέσουν ενώ αποφεύγουν τα δυσάρεστα οπτικά ερεθίσματα (Exline & Winters, 1966, αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:81).

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες συνηθίζουν να ανταλλάσσουν με τους συνομιλητές τους περισσότερα βλέμματα από ότι οι άνδρες. Η **έκφραση** των ματιών καθορίζεται κυρίως από το άνοιγμά τους και αποτελεί σημαντικό στοιχείο του βλέμματος. Το άνοιγμα των ματιών είναι ένας δείκτης ενδιαφέροντος, έκπληξης ή φόβου. Οι άνθρωποι ανοίγουν διάπλατα τα μάτια για να «απορροφήσουν» κυριολεκτικά ένα ευχάριστο γεγονός αλλά και για να θέσουν σε επιφυλακή την ύπαρξή τους σε περίπτωση κινδύνου (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:62).

Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η διαπροσωπική έλξη υπό φυσιολογικές συνθήκες εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό με τη διάρκεια της ματιάς, τη συχνότητα της οπτικής επαφής και τη **διεύρυνση της ίριδας**. Σημαντικές πληροφορίες για την ποιότητα μιας επικοινωνίας προσφέρει και η **κατεύθυνση** του βλέμματος. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες αποφεύγεται η οπτική επαφή, η κατεύθυνση του βλέμματος είναι αποκαλυπτική της συναισθηματικής κατάστασης, των διαθέσεων και των στάσεων των συνδιαλεγόμενων, ενώ είναι επιπλέον δυνατόν να προσδιορίσει και το είδος της επικοινωνιακής τους σχέσης (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:61).

Ενώ το πρόσωπο βρισκόταν πάντοτε στο επίκεντρο του επιστημονικού και μη ενδιαφέροντος, οι **κινήσεις των χεριών** (που ανήκουν στα πρωτογενή νεύματα σύμφωνα με

τον Morris, 1998:24) αποτέλεσαν το αντικείμενο πολλών ερευνών ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια (McNeill, 1992, αναφ. στο Βρεττός, 2003:67). Παράλληλα με τις μη λεκτικές διατυπώσεις το υποκείμενο εκδηλώνει τις περισσότερες φορές μια κινητική δραστηριότητα.

Η ομιλία και οι **χειρονομίες** (οι κινήσεις των χεριών και των δαχτύλων) είναι πολύ στενά δεμένες μεταξύ τους και μάλιστα ως ένα βαθμό αλληλοκατευθύνονται.

Οι χειρονομίες συνοδεύουν το λόγο, ως σημεία τονισμού, όμως μπορούν και από μόνες τους, χωρίς τη συνοδεία του λόγου, να αποτελέσουν μη λεκτικά σήματα με ποικίλο νοηματικό περιεχόμενο. Για αυτό η συμβολή των χειρονομιών κατά τον Argyle (αναφ. στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:63), έχει θεμελιώδη σημασία για την επικοινωνία επειδή επαναλαμβάνουν, συμπληρώνουν και διευρύνουν το λεκτικό περιεχόμενο και συχνά μεταδίδουν πολύτιμες πληροφορίες στους επικοινωνιακούς συντρόφους.

Τα χέρια μπορούν να εκπέμψουν ποικίλα σήματα, παίρνοντας διάφορες θέσεις και κάνοντας πολλούς συνδυασμούς. Τα χέρια μπορούν σε ορισμένες περιπτώσεις να αντικαταστήσουν την λεκτική διατύπωση. Οι κινήσεις των χεριών διακρίνονται σε αυτές που συνοδεύουν την ομιλία και σε αυτές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά, συμφωνεί ο Βρεττός (2003:68).

Ο ίδιος επισημαίνει μάλιστα και ορισμένες συμβατικές χειρονομίες που φαίνεται ότι έχουν σχεδόν οικουμενική σημασία όπως για παράδειγμα το κούνημα της γροθιάς για να δείξουμε οργή, το τρίψιμο των χεριών για την προσδοκία, το χειροκρότημα σα σημάδι έγκρισης ή αποδοχής, το σήκωμα ενός χεριού για να τραβήξουμε την προσοχή των άλλων, το χασμουρητό για την πλήξη, το χάιδεμα στην πλάτη για εκδήλωση υποστήριξης, το τρίψιμο του στομάχου για δήλωση αισθήματος πείνας ή πόνου κ.α. (Wainwright, 2000, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:149).

Η **στάση και η θέση του σώματος** αποτελούν μια βασική οδό έκφρασης διαπροσωπικών διαθέσεων και στάσεων. Οι στάσεις του σώματος βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με συναισθηματικές καταστάσεις, όπως αυτές εκδηλώνονται ως άμεσες φυσιολογικές αντιδράσεις των συναισθημάτων ή ως μορφές ενός συμβολικού τρόπου έκφρασης. Η ομιλία συνοδεύεται επίσης σύμφωνα με τους Argyle και Mehrabian (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:64), από στάσεις του σώματος καθώς και από χειρονομίες και κινήσεις, με τη διαφορά ότι αυτές είναι βραδύτερες. Οι κινήσεις του σώματος υπόκεινται σε ισχυρές κοινωνικές επιδράσεις και αποκτούν συμβολικές σημασίες σε συνδυασμό με διάφορα τυπικά και τελετές.

Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι κινήσεις και η στάση του σώματος αποτελούν

αυθεντικότερη πηγή πληροφοριών από ότι η έκφραση του προσώπου. Ενώ το υποκείμενο μπορεί δηλαδή να ελέγξει την έκφραση του προσώπου του, δεν κατορθώνει το ίδιο με τις κινήσεις και την στάση του σώματός του (Ekman & Friesen, 1967 και 1972, αναφ. στο Βρεττός, 2003:74). Από άλλες έρευνες προέκυψε ότι οι κινήσεις και η στάση του σώματος επηρεάζονται από την συναισθηματική σχέση των υποκειμένων μεταξύ τους και το αντίστροφο. Τόσο οι κινήσεις και η στάση του σώματος ενός ατόμου όσο και η απόσταση που τηρεί από ένα άλλο δείχνουν το βαθμό της συμπάθειας προς αυτό (Mehrabian, 1968, αναφ. στο Βρεττός, 2003:74).

## 2.7.2 Φυσικοχημικοί δίαυλοι μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας

Στις καθημερινές μας εμπειρίες η σωματική επαφή καθώς και τα οσφρητικά και θερμικά ερεθίσματα διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, ένα ρόλο τον οποίο δεν πρέπει να υποτιμούμε (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:67).

Η **όσφρηση** αποτελεί μια βασική αίσθηση για την αντίληψη του περιβάλλοντος. Εκτός από τις πληροφορίες που συλλέγει για το ευρύτερο περιβάλλον, μας δίνει τη δυνατότητα μιας πρώτης, ίσως ασύνειδης, επαφής με τους συνανθρώπους μας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:69-70). Παρά τη σημασία της, δεν γνωρίζουμε πολλά για την μυρωδιά. Ο Gesteland (1978, αναφ. στο Matlin & Foley, 1991:403) έγραψε ότι η μυρωδιά, γνωστή και ως όσφρηση είναι η πιο σημαντική από τις αισθήσεις. Η οσμή είναι μία από τις πρώιμες και πιο βασικές μεθόδους επικοινωνίας και αναφέρεται ως χημική αίσθηση (Hall, 1990:46).

Πλήθος εθολογικών παρατηρήσεων επισημαίνουν τον ιδιαίτερο ρόλο της όσφρησης στα ζώα αλλά και στους ανθρώπους αφού διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες μπορούν να αναγνωρίζουν τα μωρά τους, σ' ένα αρκετά υψηλό ποσοστό επιτυχίας, δια της οσμής που αναδύεται από το νεογνικό σώμα. Η **οσμή** αυτή είναι συνήθως ευχάριστη για κάθε άτομο, ιδιαίτερα μάλιστα για τα πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος του νεογνού. Όμως, και για το βρέφος, ιδίως η μητρική οσμή, αποτελεί πόλο έλξης η οποία καθώς συνδέεται και με άλλες ζωτικής σημασίας συνήθειες, όπως π.χ. ο θηλασμός, ο ύπνος κ.ά. προσλαμβάνει ένα ιδιαίτερης σημασίας χαρακτηριστικό του σώματος, γεγονός που καθίσταται απολύτως κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς την πραγματικότητα ότι κάθε ανάμνηση είναι συνδεδεμένη με οσμητικές μνημονικές εντυπώσεις (Miles & Jenkins, 2000



αναφ. στο Σταμάτης, 2004).

Ο ρόλος των οσμών στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση ποικίλλει αρκετά από κουλτούρα σε κουλτούρα. Εκτός από τις ανθρώπινες οσμές, οι οσμές του περιβάλλοντος μπορεί να επηρεάσει τις συναντήσεις των ανθρώπων καθορίζοντας τη διάθεση ή την αναπόληση αναμνήσεων που συνδέονται με τη μυρωδιά (Knapp & Hall, 2002:203). Κατά την πραγμάτωση μιας επικοινωνιακής διαδικασίας, οι οσμές που διαχέονται στην ατμόσφαιρα και συνδιαμορφώνουν το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο, οφείλουν να είναι τουλάχιστον ανεκτές. Είναι ευνόητο ότι το ευχάριστα αρωματισμένο περιβάλλον διεγείρει θετικά το αισθητήριο της όσφρησης και συμβάλλει, ως μη λεκτικός παράγοντας, στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας καθώς επηρεάζει τη διαπροσωπική απόσταση μεταξύ των επικοινωνιακών συντρόφων. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητός ο ρόλος της όσφρησης –και γενικότερα της οσφρητικής λειτουργίας- ως πρωταρχικού διαύλου μη λεκτικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2004).

Εκτός από την όσφρηση, αποτελεί δίαυλο μη λεκτικής επικοινωνίας και η **γεύση** η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αίσθηση της όσφρησης. Η γλώσσα αποτελεί το όργανο της γεύσης και διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει τη θερμοκρασία και την υφή κάποιας στερεάς ή υγρής ουσίας. Παράλληλα, διακρίνει τις βασικές γεύσεις όπως το αλμυρό, το γλυκό, το ξινό, το πικρό και το στυφό. Εκτός, όμως, από τη φυσιολογική της λειτουργία η γεύση και το αισθητήριο όργανό της, η γλώσσα που αποτελεί βασικό όργανο της λεκτικής επικοινωνίας, συνιστούν παράλληλα διαύλους μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι γευστικοί μορφασμοί αποτελούν το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτού του γεγονότος καθώς πλήθος μη λεκτικών γευστικών σημάτων εκπέμπονται, τα οποία αποκαλύπτουν τις προτιμήσεις κάθε ανθρώπου. Τα σήματα αυτά αξιοποιούνται επικοινωνιακά σε ειδικές κοινωνικές περιστάσεις (Σταμάτης 2004).

Ο Calero (2005:25-26), υποστηρίζει ότι ανάμεσα στους πιο αξιόπιστους δέκτες που έχουμε για να λαμβάνουμε μη λεκτικές πληροφορίες για τον κόσμο μας είναι η όσφρηση και η γεύση. Αυτά τα δύο συνδέονται, και στην πραγματικότητα, αλληλεπικαλύπτονται. Οι γευστικοί μας κάλυκες παρέχουν τέσσερις ξεκάθαρες αισθήσεις: το γλυκό, το ξινό, το αλμυρό και το πικρό. Όλα τα υπόλοιπα που γευόμαστε είναι πραγματικά σύντομης εμβέλειας μυρωδιά. Παρόλα αυτά, η μυρωδιά δεν είναι μόνο σύντομης εμβέλειας αλλά και μεγάλης έκτασης επίσης.

Το ανθρώπινο σώμα διατηρεί σε σταθερό επίπεδο τη **θερμότητά** του, μια κατάσταση που σηματοδοτεί τη φυσιολογική του λειτουργία. Η πτώση της θερμοκρασίας του σώματος

αποτελεί ένδειξη δυσλειτουργίας ή ψυχικής έντασης συνδεδεμένης κυρίως με φοβικές καταστάσεις. Αντίθετα, η θερμοκρασία του σώματος, συνήθως αυξάνει αισθητά σε παθολογικές καταστάσεις όταν το άτομο ασθενεί.

Σε ορισμένες, όμως, περιπτώσεις η θερμοκρασία αυξάνει εξαιτίας της ψυχολογικής διάθεσης. Έτσι, αποκαλύπτεται ο ψυχισμός του ατόμου σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή. Σε περίπτωση θυμού ή οργής π.χ. η πίεση του αίματος αυξάνει ανεβάζοντας ταυτόχρονα και τη θερμοκρασία. Τότε παρατηρούνται, κυρίως στο πρόσωπο, σήματα έξαψης, τα οποία ταυτίζονται με έντονη και εκτεταμένη ερυθρίαση. Όταν το φαινόμενο επικεντρώνεται μόνο στα μάγουλα τότε το σήμα αυτό υποδηλώνει συνήθως αίσθημα ντροπής καθώς ερμηνεύεται μη λεκτικά ως ένδειξη ντροπαλότητας. Η αύξηση της θερμοκρασίας του σώματος όταν σχετίζεται με ψυχική φόρτιση συνοδεύεται συχνά και από την εφίδρωση, η οποία βέβαια αποσκοπεί πρωτίστως στην πύση της θερμοκρασίας (Σταμάτης, 2004).

Δευτερευόντως η εφίδρωση εκλαμβάνεται ως μη λεκτικό σήμα, όπως συμβαίνει π.χ. σε στιγμές έντονου άγχους και αγωνίας καταστάσεις κατά τις οποίες υπερθερμαίνονται και ιδρώνουν οι παλάμες, οι μασχάλες, το μέτωπο και άλλα μέρη του σώματος. Το αίσθημα μετάδοσης της θερμότητας μεταξύ δυο σωμάτων συνιστά θεμελιώδη λειτουργία ζωτικής σημασίας. (Σταμάτης, 2004).

## **2.8 Η αφή και η σωματική επαφή ως βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας**

Με την αίσθηση της **αφής** ο άνθρωπος δέχεται τις πρώτες εμπειρίες της ζωής του είτε ως έμβρυο μέσα στον αμνιακό σάκο είτε ως βρέφος, καθώς ανακαλύπτει και βιώνει καθημερινά το περιβάλλον του αγγίζοντας, ψηλαφώντας ή πιάνοντας τα αντικείμενα που είναι γύρω του. Η αίσθηση της αφής, μολονότι συνδέεται συνήθως με τα χέρια, εντούτοις εξαπλώνεται σε ολόκληρη την επιφάνεια του δέρματος, του μεγαλύτερου οργάνου πρόσληψης ερεθισμάτων στο ανθρώπινο σώμα. Η **σωματική επαφή**, η οποία σχετίζεται άμεσα με την αίσθηση της αφής, εκτιμάται πως αποτελεί κορυφαίο δίαυλο της μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2006:130).

Ο Argyle (1988, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:130) θεωρεί τη σωματική επαφή ως την πιο αρχέγονη μορφή της «κοινωνικής» επικοινωνίας, ενώ η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2008:128) την ορίζει ως ένα από τα πλέον πρωτόγονα, αλλά ταυτόχρονα και από τα πιο πλούσια και ειλικρινή κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η σωματική επαφή διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας,

επισημαίνουν οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000:67-68), προσθέτοντας πώς έχουν μεγάλο ενδιαφέρον οι επαφές που κυρίως παρατηρούνται στις δημόσιες αλληλεπιδράσεις όπως για παράδειγμα το χτύπημα στον ώμο, το άγγιγμα του αγκώνα ή του χεριού, η χειραψία, το φιλί, το χάδι. Επισημαίνεται επίσης πως βασικές παράμετροι για τη σημασία της απτικής συμπεριφοράς είναι το αγγιζόμενο μέρος του σώματος, η διάρκεια και η ένταση του αγγίγματος, ο σκοπός της επαφής και το αν η επαφή αυτή είναι μονομερής ή αν υπάρχει ανταπόκριση (Σταμάτης, 20006:131).

Η σωματική επαφή μπορεί να λάβει πολλές μορφές-χτύπημα, σπρώξιμο, χάιδεμα κ.λπ.- οι περισσότερες από τις οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν μια ποικιλία από περιοχές του σώματος. Υπάρχουν πολλές διαπολιτισμικές παραλλαγές στις οποίες συμβαίνει η σωματική επαφή. Στη Βρετανία και την Ιαπωνία υπάρχει λίγη ενώ ανάμεσα στους Αφρικάνους και τους Άραβες υπάρχει πολύ. Η πιο συχνή σωματική επαφή που συμβαίνει δημόσια στη Βρετανία είναι αυτή που εμπλέκει χαιρετισμούς. Στις περισσότερες χώρες η σωματική επαφή είναι περισσότερο συχνή μέσα στην οικογένεια, ανάμεσα στον σύζυγο και τη σύζυγο και ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά (Hinde, 1972:246). Ο Argyle (1988:60) συμφωνεί ότι υπάρχουν μεγάλες διαπολιτισμικές διαφορές στην ποσότητα και τον τύπο του αγγίγματος. Οι «ομάδες επαφής» περιλαμβάνουν τους Άραβες, τους Λατινοαμερικάνους, τους Νοτιοευρωπαίους (Ελληνες, Τούρκοι), και κάποιους αφρικανικούς πολιτισμούς.

Η **απτική συμπεριφορά** ποικίλλει ανάλογα με το είδος της σχέσης και για το λόγο αυτό είναι διαφορετική ανάμεσα σε ένα ζευγάρι και διαφορετική ανάμεσα σε παιδιά συγκεκριμένης ηλικίας, σε φίλους, σε συγγενείς, σε ξένους και σε επαγγελματίες. Έχουν λοιπόν αναπτυχθεί διαφορετικές μορφές αγγιγμάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως φαίνεται στη σεξουαλικότητα, στη φροντίδα των βρεφών, στη συζήτηση, στη διαμάχη, στη διασκέδαση, στην αγωγή κ.λπ. Η σημασία της αγωγής είναι κεφαλαιώδης για τα παιδιά, καθώς σχετίζεται μάλιστα με τα θερμικά φαινόμενα και τα ερεθίσματα που αυτά εμπεριέχουν (Field, 2001, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:131). Με τη σωματική επαφή οι ενήλικοι μεταδίδουν στα βρέφη στοργή και ασφάλεια, στοιχεία ζωτικής σημασίας για την ψυχική, τη νοητική και την κοινωνική τους ισορροπία. Η επαφή είναι σημαντική και για τα βρέφη και για τους γονείς για την ανάπτυξη δεσμού ανάμεσά τους (Brown, 1984, αναφ. στο Matlin & Foley, 1991:370). Τα παιδιά που κρατούνται κοντά στους γονείς και στοργικά τείνουν να αναπτύσσονται σε ενήλικες με αυτοπεποίθηση (Field, 2003, αναφ. στο Wood, 2012:128).

Γενικότερα, η σωματική επαφή και ειδικότερα η απτική συμπεριφορά έχει διαπιστωθεί ερευνητικά πως επιφέρει τα εξής αποτελέσματα (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000,

Field, 2001 κ.α., αναφ. στο Σταμάτης, 2006:131):

1. Πληθώρα ευεργετικών σωματικών επιδράσεων, καθώς ενισχύει και βελτιώνει τα ζωτικά συστήματα του οργανισμού (ανοσοποιητικό, ενδοκρινολογικό, αναπνευστικό, κυκλοφορικό, νευρικό, μυοσκελετικό) και εμφανίζει θεραπευτικές ιδιότητες,

2. Φυσιολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου, με συνέπεια τη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, γεγονός που συνεπάγεται παράλληλα και ανάλογες βελτιώσεις των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων,

3. Δημιουργία ευχάριστων ψυχοσυναισθηματικών καταστάσεων, καθώς συμβάλλει στην εμπέδωση τα συναισθηματικής ασφάλειας, στην οικοδόμηση κλίματος αμοιβαίας αποδοχής, στην ενσυναίσθηση και εμπιστοσύνη μεταξύ των αγγιζόμενων και στην αύξηση της κοινωνικής επιρροής,

4. Ηπιότερη κοινωνική συμπεριφορά μεταγενέστερα, στο ενήλικο πλέον άτομο, καθώς η επαφή συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της προσαρμοστικότητας στο οικογενειακό, στο εργασιακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

### **2.8.1 Η έννοια και η σημασία των απτικών φαινομένων**

Κάθε φορά που το δέρμα μας έρχεται σε επαφή με το δέρμα κάποιου άλλου ή κάθε φορά που τα χέρια μας αγγίζουν, χαϊδεύουν, κρατάνε, τραβάνε, σπρώχνουν, τρίβονται, σφίγγουν, τσιμπάνε, στρίβουν ή αγκαλιάζουν, τότε δημιουργούνται πολυάριθμα επαφικά φαινόμενα, τα οποία παράγουν ισάριθμα μη λεκτικά μηνύματα. Τα φαινόμενα αυτά αποτελούν μέρος της προσωπικής και της κοινωνικής μας ζωής και συμβαίνουν καθημερινά, τυχαία ή εσκεμμένα. Οι διαπροσωπικές μας σχέσεις διανθίζονται με απτικές συμπεριφορές και χειρονομίες οι οποίες μαζί με τα νεύματα και τις άλλες μη λεκτικές συμπεριφορές, αποσκοπούν αποκλειστικά στον εμπλουτισμό των επικοινωνιακών μας δυνατοτήτων για επίτευξη καλύτερων επικοινωνιακών αποτελεσμάτων, καθώς μάλιστα αποτελούν έναν τρόπο εξωτερίκευσης πολυποίκιλων συναισθηματικών καταστάσεων (Heath, 2000, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:232).

Οι άνθρωποι, σημειώνει ο Calero (2005:7) βρίσκονται σε συνεχή απτική επαφή με τον έξω κόσμο μέσα από απτικές αισθήσεις του δέρματός τους. Το άγγιγμα μπορεί να είναι το πιο πρωτόγονο από τις αισθήσεις μας. Είναι όμως η πιο βασική μορφή επικοινωνίας.

Η σωματική ετεροεπαφή (επαφή με άλλα πρόσωπα) συχνά φανερώνει σημεία δεσμού ή κάποιας μορφής σχέσεων μεταξύ των αγγιζόμενων. Η συμπεριφορά αυτή είναι προσφιλής

και συνήθης στους ανθρώπους, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός πως παρατηρήθηκαν 457 τύποι σωματικής επαφής. Πολλοί από αυτούς είναι σπάνιοι και έχουν περιορισμένη σημασία. Άλλοι περιλαμβάνουν εξειδικευμένα αγγίγματα όπως αυτά των γιατρών, των ιερέων, των κομμωτών κ.α. Μερικοί συνηθίζονται μόνο κατά τις σεξουαλικές επαφές. Από τις υπόλοιπες συνήθειες κοινωνικές επαφές μπορούν να διακριθούν 14 βασικοί τύποι, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να σηματοδοτήσουν τους ανθρώπινους δεσμούς μέσω της επαφής. Αυτοί οι τύποι επαφών είναι η χειραψία, το καθοδηγητικό χέρι, το φιλικό χτύπημα, το κράτημα από το μπράτσο, το κράτημα από τον ώμο, το πλήρες αγκάλιασμα, το κράτημα χέρι χέρι, το κράτημα από τη μέση, το φιλί, το άγγιγμα του κεφαλιού, το σμίξιμο των κεφαλιών, το χάδι, το σήκωμα στα χέρια και η ψευδοεπίθεση (Σταμάτης, 2006:232-233).

Η σπουδαιότητα των επαφικών φαινομένων γίνεται ακόμη μεγαλύτερη επειδή συχνά συνδέονται με την πλαισίωση έντονων, ευχάριστων συναισθηματικών καταστάσεων, βιωμάτων και αναμνήσεων κυρίως από τη βρεφική και παιδική ηλικία, κατά την οποία η επαφή ταυτιζόταν συνήθως με αισθήματα στοργής και ασφάλειας (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:134).

Η εμπειρία των πρώτων επαφών παίζει σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη του χαρακτήρα κάθε ανθρώπου. Μάλιστα επισημαίνεται πως σε περίπτωση που το παιδί στερηθεί τη σωματική επαφή, η οποία αποτελεί έναν άμεσο τρόπο επικοινωνίας, δεν βλάπτεται μόνο η συναισθηματική αλλά και η νοητική του εξέλιξη. Η θερμή της στοργικής γονεϊκής και μάλιστα της μητρικής αγκαλιάς, πέρα από την τροφική ικανοποίηση, δίνει στο βρέφος αισθήματα ασφάλειας και αποδοχής, τα οποία διαδραματίζουν εντελώς καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της ομαλής σωματικής και ψυχοσυναισθηματικής του κατάστασης, καθώς έχει ερευνητικά αποδειχθεί η θεμελιώδης σχέση μεταξύ επαφής και ανάπτυξης του παιδιού. (Σταμάτης, 2006:233).

Η δύναμη του αγγίγματος είναι τόσο αποτελεσματική που μελέτες έχουν δείξει πρόωρα μωρά να μεγαλώνουν 40% γρηγορότερα από αυτά που δεν έλαβαν την ίδια ποσότητα χαϊδέματος. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που είχαν λίγη σωματική επαφή κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας τείνουν να περπατούν και να μιλούν αργότερα στην ανάπτυξή τους (Calero, 2005:8).

Η σωματική επαφή διατηρεί το σπουδαίο ρόλο καθόλη τη διάρκεια της ανάπτυξης και της ζωής του ανθρώπου και αποτελεί μια βουλητική κατάσταση που δεν μας εγκαταλείπει ποτέ. Η σωματική επαφή είναι εξίσου απαραίτητη στα παιδιά, στους ενήλικους και στους ανθρώπους της τρίτης ηλικίας και συμβάλλει συνεχώς στην ψυχοσυναισθηματική τους

τόνωση, και γενικότερα στη βελτίωση της υγείας τους. Τα μεγαλύτερα θύματα της απτικής στέρησης είναι οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας, με αποκορύφωμα τους ανάπηρους γέρους, στους οποίους η απτική στέρηση συχνά δημιουργεί αισθήματα απομόνωσης, απόγνωσης και αυτοκτονικές τάσεις. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2002:137).

Εξέχουσα θέση στο σύνολο των επαφικών φαινομένων και συμπεριφορών κατέχει το **άγγιγμα** με το χέρι. Έχουν ερευνητικά παρατηρηθεί (Barnard & Brazelton, 1990, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:233) διάφορες λειτουργίες στο παθητικό και στο ενεργητικό άγγιγμα. Σύμφωνα με αυτές το άγγιγμα αναδεικνύεται ως:

- ❖ ρυθμιστής και διοργανωτής καταστάσεων· συμβαίνει π.χ. όταν κάποιος επιχειρεί να υποδείξει, να προσανατολίσει και γενικά να κατευθύνει τον άλλο με στόχο την επιτέλεση συγκεκριμένου έργου,
- ❖ πηγή πληροφόρησης, όταν π.χ. αγγίζουμε σημεία του εαυτού μας ή του άλλου και εκδηλώνουμε μη λεκτικά στοιχεία του συναισθηματικού μας κόσμου,
- ❖ πηγή σηματοδότησης υπαινιγμών των απτικών ερεθισμάτων που συνδέονται με την αποστέρηση, όπως συμβαίνει σε περιπτώσεις άρνησης, αποφυγής και απομάκρυνσης,
- ❖ μορφή επικοινωνίας που εντοπίζεται σε όλους τους πολιτισμούς, π.χ. η χειραγία αποτελεί τον συνηθέστερο τρόπο χαιρετισμού διεθνώς,
- ❖ φαινόμενο που αναπτύσσεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών· αποτελεί διεθνώς σύνηθες φαινόμενο για παράδειγμα, να αγγίζονται οι γονείς με τα παιδιά τους στα πλαίσια ικανοποίησης μιας βιολογικής ή ψυχοσυναισθηματικής ανάγκης, η οποία ανακλά σε επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όσο και σε επίπεδο αμοιβαίας ψυχοσωματικής υγείας, και
- ❖ ψυχοσωματικό θεραπευτικό μέσο. Ένα άγγιγμα συχνά εκφράζει πολύ περισσότερη συναισθηματική θερμότητα σε μια συζήτηση από όση μπορεί να εκφράσει ένα τεράστιο σύνολο λέξεων.

Το άγγιγμα μπορεί να «επικοινωνήσει» πολλά πράγματα – συναισθηματική υποστήριξη, τρυφερότητα, ενθάρρυνση- και είναι μια πολύ σημαντική πλευρά στις περισσότερες ανθρώπινες σχέσεις. Ο Montagu (1971, αναφ. στο Simonds & Cooper, 2011:76) στο βιβλίο του “Touching: The Human Significance of the Skin”, δείχνει τη σημασία του αγγίγματος στην ανάπτυξη υγιών, χαρούμενων ατόμων.

Ορισμένες φορές, όμως, ακόμη κι ένα πραγματικό φιλικό άγγιγμα παρερμηνεύεται και ενοχοποιείται, όπως συμβαίνει ιδίως σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ενήλικοι αγγίζουν μικρά παιδιά, άντρες τις γυναίκες ή αντίθετα κ.λπ. Εξαρτάται πάντα από την πρόθεση του αγγίγματος, η οποία ως ένα βαθμό καθορίζεται από τη χρονική διάρκεια, το σημείο επαφής και τη γενικότερη έκφραση, τη σωματική στάση και την ψυχική διάθεση του καθενός (Σταμάτης, 2006:234). Η ποσότητα και το είδος της επαφής στην ενήλικη ζωή ποικίλλουν αρκετά με την ηλικία, το φύλο, την κατάσταση και τη σχέση των μελών που εμπλέκονται (Knapp & Hall, 2002:275).

Έτσι λοιπόν, καθίσταται ιδιαίτερη η σημασία των επαφών και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γενικά και στο χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης ειδικότερα, γι' αυτό πρέπει να επιδιώκεται καθημερινά η άμεση διαπροσωπική επαφή μεταξύ των νηπιαγωγών, δασκάλων και παιδιών έστω και με σύντομα αγγίγματα. Η συμπεριφορά αυτή επιφέρει πολλαπλά και θετικά επικοινωνιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης ή των καθημερινών διαπροσωπικών σχέσεων, επειδή όπως διαπιστώθηκε ερευνητικά (Jones & Yarborough, 1985, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:235), η επαφή σχετίζεται άμεσα με τις σημαντικές παιδαγωγικές έννοιες της υποστήριξης, της εκτίμησης, του χαιρετισμού, της ενθάρρυνσης, της φιλικής ή στοργικής διάθεσης, της προσήλωσης της προσοχής κ.α., οι οποίες τελικά συμβάλλουν συνολικά στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος.

## **2.8.2 Η σωματική επαφή**

Η **σωματική επαφή** αποτελεί ουσιαστικά την κυριολεκτική διάσταση της έννοιας της επαφής με κυριότερες εκφάνσεις της τη σώμα με σώμα επαφή (skin-to-skin) και την απτική μέσω του αγγίγματος με το χέρι. Η σωματική επαφή αποτελεί μια χρήσιμη και πολύ σπουδαία επιδίωξη αρκετών ανθρώπων κάθε ηλικίας, επειδή σχετίζεται με ζητήματα ομαλής ψυχοσωματικής ανάπτυξης και φυσιολογικής λειτουργίας του οργανισμού (Morris, 1998, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:239). Το άγγιγμα αποτελεί μια κορυφαία, ζωτικής σημασίας, κοινωνική συνήθεια, η οποία συχνά υπαγορεύεται από ψυχοσωματικές ανάγκες. Το άγγιγμα αποτελεί το κλειδί για τη μάθηση και την επιβίωσή μας, επηρεάζει τον τρόπο που αισθανόμαστε και σκεπτόμαστε, δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων. Με τη «σώμα με σώμα» επαφή ενεργοποιούνται επίσης ποικίλοι νευροαισθητήρες του δέρματος οι οποίοι προσλαμβάνουν και διαβιβάζουν στον εγκέφαλο διαφορετικά ο καθένας ερεθίσματα.

Όλοι οι άνθρωποι δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στη σωματική επαφή. Ορισμένοι είναι πολύ δεκτικοί σε αυτήν και άλλοι όχι. Όσοι δεν είναι δεκτικοί, δείχνουν με τη συμπεριφορά τους ότι επιθυμούν να κρατούν τον άλλο σε απόσταση. Το μορφωτικό, το κοινωνικο-οικονομικό, το πολιτισμικό περιβάλλον και το φύλο κάθε ανθρώπου συνιστούν ισχυρούς παράγοντες πραγμάτωσης ή αποφυγής της σωματικής επαφικής συμπεριφοράς του καθενός. Η σωματική επαφή συμβαίνει συνήθως κατά την περίπτωση του εναγκαλισμού, ως εκδήλωση ιδιαίτερα στοργικών και ευχάριστων συναισθημάτων μεταξύ οικείων προσώπων, κατά την περίπτωση του ερωτισμού, ως σεξουαλική επαφή και κατά την περίπτωση της έκφρασης συναισθημάτων συμπάθειας, κατανόησης και παρηγοριάς σε καταστάσεις όπου απαιτείται επίδειξη ενσυναίσθησης. Συχνότερη και συνηθέστερη μορφή σωματικής ετεροεπαφής αποτελεί το άγγιγμα με το χέρι. (Σταμάτης, 2006:241).

Η ποσότητα του αγγίγματος των ανθρώπων στη ζωή μειώνεται σημαντικά μετά τη νηπιακή και την παιδική ηλικία. Το να αγγίζεις άλλον άνθρωπο εκφράζει πολλά διακριτικά μη λεκτικά μηνύματα, αγάπη, φροντίδα, ενσυναίσθηση, συμπάθεια, ανησυχία, κατανόηση, εξουσία και άλλα. Ένα παιδί αρχίζει νωρίς στη ζωή αγγίζοντας πράγματα για να μάθει και να ανακαλύψει τον κόσμο. Το άγγιγμα ενός παιδιού ανακαλύπτει πράγματα όπως το κρύο, το ζεστό, το καυτό, το σκληρό, το μαλακό, το τραχύ κ.ο.κ. Αυτά τα απτικά μηνύματα θα είναι αργότερα στη ζωή πολύ σημαντικά για προστασία και επιβίωση. Στις περισσότερες δυτικές κουλτούρες, αυτό το πειραματικό άγγιγμα υποχωρεί όσο το παιδί μεγαλώνει (Calero, 2005:11).

Η σημασία της σωματικής επαφής είναι πολύ μεγάλη όχι μόνο για τον άνθρωπο αλλά και για όλα τα άλλα ζωντανά πλάσματα της γης καθώς έρευνες απέδειξαν ότι τα ζώα που στερούνται την επαφή γίνονται πιο επιθετικά, βίαια και εμφανίζουν κανιβαλικές τάσεις. Επιστημονικές σχετικές με τη σημασία της σωματικής επαφής, σύμφωνα με τον Montagu (1988, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:241), αναφέρουν πως μια σπουδαία πηγή πρόσληψης ερεθισμάτων αποτελεί και το δέρμα του ανθρώπου καθώς γίνονται αισθητές, η υγρασία, η θερμοκρασία, η πίεση και διάφορα άλλα φυσικά μεγέθη όπως το βάρος, η σκληρότητα, η υφή, το σχήμα, η ποιότητα κ.α. Παρόλο που το δέρμα και η αίσθηση της αφής παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες απαραίτητες για την επιβίωσή μας, συχνά παραγνωρίζουμε τη σημασία της σωματικής επαφής, επειδή ελάχιστα έχει περιστραφεί το επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

Η «σώμα με σώμα» επαφή όντας πολυεστιακή, εφόσον έρχονται σε ταυτόχρονη επαφή περισσότερα του ενός σημεία του σώματος, μας επιτρέπει να νιώθουμε ευχάριστα



συναισθήματα όταν π.χ. κάποιος μας αγκαλιάζει, μας χαϊδεύει κ.λπ. Είτε πρόκειται για μια ανεπιτήδευτη σωματική επαφή (π.χ. τυχαίο άγγιγμα), ή για επαφή με ερωτική πρόθεση, η θέληση του ανθρώπου για επαφή είναι παγκόσμια, αλλάζει μόνο ο τρόπος, η μορφή και η σκοπιμότητα της επαφής. Η σωματική επαφή κυρίως της μητέρας αλλά και του πατέρα με το νεογέννητο ή με το βρέφος είναι πολύ σημαντική, γιατί επηρεάζει την εξέλιξη της συμπεριφοράς του ως ενήλικου. Γι' αυτό πρέπει να γίνει πιο κατανοητό σε όλους τους γονείς, ότι η σωματική επαφή πρέπει να αρχίζει αμέσως με το νεογέννητο. Επιπλέον πρέπει να μεριμνάται ώστε να μη διακόπτεται απότομα η επαφή των γονέων με το παιδί. Αν αποφεύγεται η επαφή με το παιδί, τότε αυτό θα αντιμετωπίσει μεταγενέστερα, ως ενήλικος/η, το πρόβλημα της δυσκολίας ανάπτυξης επαφών με άλλους ανθρώπους (Σταμάτης, 2006:242).

Έρευνες δείχνουν ότι το άγγιγμα είναι σημαντικό για τη φυσιολογική ψυχολογική ανάπτυξη των νεογέννητων. Τα νεογέννητα κερδίζουν γνώση του εαυτού τους και του κόσμου γύρω τους μέσα από απτικές εξερευνήσεις. Μερικές συχνές απτικές εμπειρίες περιλαμβάνουν τα χέρια του μαιευτήρα και τα χέρια των γονέων που αλλάζουν πάνες, τα ταΐζουν, τα λούζουν και τους παρέχουν άνεση (Knapp & Hall, 2002:274).

Τη συνήθεστη μορφή μονοεστιακής σωματικής επαφής (η επαφή ασκείται σε ένα μόνο σημείο) αποτελεί το **άγγιγμα με το χέρι**. Αυτή η μορφή επαφής ονομάζεται συνήθως **απτική επαφή** (tactile/haptic contact). Το άγγιγμα όπως επισημάνθηκε, συνιστά σύνηθες στοιχείο της κοινωνικής συμπεριφοράς, χρησιμοποιείται ποικιλότροπα κατά τη μετάδοση λεκτικών μηνυμάτων και ερμηνεύεται διαφορετικά με βάση τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και αντιλήψεις περί επαφικής συμπεριφοράς γενικότερα. Η συνήθεια του αγγίγματος διαφοροποιείται με βάση την εθνικότητα και το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε κοινωνίας. Η Αμερικανική κοινωνία π.χ. είναι πολύ αρνητικά διακείμενη και προκατειλημμένη απέναντι στο άγγιγμα τα οποία συχνά ενοχοποιείται ως σεξουαλική παρενόχληση. Από διάφορες έρευνες διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι Γάλλοι αγγίζονται πολύ περισσότερο από ότι οι Αμερικάνοι, οι οποίοι αρέσκονται περισσότερο στην αυτοεπαφή. Επίσης, η μη λεκτική συμπεριφορά των Αμερικάνων ήταν περισσότερο αρνητική παρά θετική σε σχέση με την αντίστοιχη των Γάλλων (Σταμάτης, 2006:243).

Οι Henslin και Alper (1983, αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:142) διαπίστωσαν ότι στην Αμερική το άγγιγμα από κάποιον άγνωστο του ίδιου φύλου θεωρείται πράξη αντιπαθητική, ειδικά όταν το άγγιγμα γίνεται σε ευαίσθητη περιοχή του σώματος. Οι επιδράσεις έστω ενός διακριτικού αγγίγματος μπορεί να είναι ουσιαστικές. Για παράδειγμα, μαθητές αξιολόγησαν το προσωπικό και τις εγκαταστάσεις μιας βιβλιοθήκης πιο θετικά αν ο

υπάλληλος άγγιξε τα χέρια σύντομα ενώ επέστρεφαν τις κάρτες βιβλιοθήκης τους (Fisher, Rytting & Heslin, 1976, αναφ. στο Matlin & Foley, 1991:370).

Οι Jones και Yarborough (1985, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:243), έπειτα από σχετικές έρευνες, κατάρτισαν έναν κατάλογο με τα διάφορα «είδη» αγγίγματος και ανέλυσαν το νόημά τους για τη δυτική κοινωνία. Ενδεικτικά και σύμφωνα με την ταξινόμησή τους:

- ☞ Το χάδι στο πρόσωπο ή στα μαλλιά και το τρίψιμο εκφράζουν αγάπη και σεξουαλική έλξη.
- ☞ Το ελαφρό χτύπημα στο χέρι και στη πλάτη δηλώνει υποστήριξη και φιλία.
- ☞ Η χειραψία και το τυπικό φιλί στο μάγουλο αποτελούν μέρος του χαιρετισμού.
- ☞ Το αγκάλιασμα μπορεί να εκδηλωθεί στο χαιρετισμό, στον αποχαιρετισμό ή όταν δίνονται συγχαρητήρια.
- ☞ Ο παρατεταμένος εναγκαλισμός και το κράτημα του χεριού φανερώνουν φιλία ή άλλης μορφής στενή σχέση.
- ☞ Το άγγιγμα στο χέρι, στο βραχίονα ή στον ώμο, κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, υποκρύπτει προσπάθεια κοινωνικής επιρροής.
- ☞ Το πολύ σύντομο άγγιγμα αποτελεί προσπάθεια προσέλκυσης της προσοχής.
- ☞ Το τράβηγμα, το σπρώξιμο και η καθοδήγηση αποτελούν προσπάθεια κατεύθυνσης των κινήσεων.
- ☞ Τα επαγγελματικά αγγίγματα όπως π.χ. τα ιατρικά γίνονται για την εξέταση και τη φροντίδα του σώματος και δεν μεταφέρουν μηνύματα φιλίας και αγάπης.
- ☞ Το γαργάλημα είναι παιχνίδι.
- ☞ Το χτύπημα, το γρατζούνισμα και η κλοτσιά μεταφέρουν επιθετικότητα.

Παρά την όποια ταξινόμηση όμως, πρέπει να τονιστεί ότι το μήνυμα που μεταδίδει η σωματική επαφή δεν είναι πάντα ξεκάθαρο, εφόσον συχνά εξελίσσονται ταυτόχρονα συγκρουόμενες μορφές σωματικής επαφής, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με το επιθετικό άγγιγμα (τσίμπημα, δάγκωμα) στη διάρκεια του σεξουαλικού παιχνιδιού κ.α. (Σταμάτης, 2006:243-244).

Κατά την **παιδαγωγική αλληλεπίδραση** λαμβάνουν χώρα συγκεκριμένα αγγίγματα είτε από τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά και αντίστροφα είτε μεταξύ των παιδιών. Τα αγγίγματα αυτά διαρκούν συνήθως ελάχιστα δευτερόλεπτα ή λεπτά σε εξαιρετικές περιπτώσεις και υποδηλώνουν διάφορες ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις. Εφόσον γίνονται σκόπιμα, επιδιώκουν την προσέλκυση της προσοχής των παιδιών ως μη λεκτικά

σήματα επιθυμίας έναρξης επικοινωνιακής διαδικασίας, στη γνωστοποίηση συναισθημάτων (αυτοαποκάλυψη), στη χειραγώγηση των παιδιών και στην παιδοκομία. Σύμφωνα με τα ερευνητικά συμπεράσματα του Neill (1991, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:245), η αποτελεσματική χρήση του αγγίγματος εξαρτάται από το πώς, πού, πότε, πόσο και από ποιον αγγίζεται το παιδί. Το γεγονός αυτό επισημαίνουν και οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000:68). Η ψυχική διάθεση του παιδιού κατά τη στιγμή εκδήλωσης του αγγίγματος ή γενικότερα η ψυχοσύνθεσή του, η ηλικία, το φύλο, η ιδιότητα, ο τρόπος και το σωματικό σημείο αγγίγματος παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αντίδραση (αποδοχή ή αποφυγή) στο άγγιγμα (Σταμάτης, 2006:245).

### **2.8.3 Ιστορική ανάδρομη σε έρευνες που αφορούν την απτική συμπεριφορά**

Παρά το γεγονός ότι το άγγιγμα και διάφορες άλλες μορφές επαφικής συμπεριφοράς όπως η οπτική, η απτική, η ερωτική, η κοινωνική κ.α. συνιστούν μέρος της καθημερινής μας ζωής, όντας αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τις επικοινωνιακές διαδικασίες, δεν αποτέλεσαν αντικείμενο ζωηρού ενδιαφέροντος της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων (Field, 2001, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:245). Ο εντονότερος προβληματισμός για τις επαφικές συμπεριφορές σημειώνεται στους κύκλους των ανθρωπολόγων, των κοινωνιολόγων, ιδιαίτερα των κοινωνικών ψυχολόγων και σχετικά πρόσφατα των παιδαγωγών.

Πριν από πεντακόσια περίπου χρόνια ένας εμπνευσμένος καλλιτέχνης, ο Michelangelo, στο έργο του «Η δημιουργία του ανθρώπου» διακήρυξε με το δικό του μοναδικό τρόπο ότι «το άγγιγμα δίνει στον άνθρωπο ζωή». Ωστόσο η επιστημονική κοινότητα άργησε πολύ να κατανοήσει και να υιοθετήσει αυτό το μήνυμα (Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση-Λοϊζου, Μέλλον, Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. 2002:71). Ο ρόλος της επαφής στη σωματική ανάπτυξη και στις συμπεριφορικές λειτουργίες διερευνήθηκε αρχικά από τον Hammet το 1922, ο οποίος πειραματίστηκε σε αρουραίους. Η έρευνά του έδειξε πως όταν από τους αρουραίους, που είχαν συνηθίσει στο άγγιγμα (πρώτη ομάδα), αφαιρέθηκε ο θυρεοειδής αδένας, είχαν πολύ μεγαλύτερα ποσοστά βιωσιμότητας από εκείνους που υπέστησαν την ίδια εγχείρηση και δεν είχαν συνηθίσει στο άγγιγμα (δεύτερη ομάδα). Έτσι ο Hammet συμπέρανε πως ο παράγοντας που επηρέαζε καθοριστικά την βιωσιμότητα των αρουραίων ήταν η ευεργετική επίδραση του αγγίγματος, το οποίο μάλιστα

χαρακτήρισε ως αιτία ζωής (Kay, 1998, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:229).

Την ψυχολογική σημασία της αφής στον άνθρωπο διαπίστωσε η ιατρική κοινότητα από ένα τραγικό γεγονός μεγάλης έκτασης (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:128) που ήταν η βρεφική θνησιμότητα σε ορφανοτροφεία της Ευρώπης στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και η οποία άγγιζε σχεδόν το 100% , παρότι οι συνθήκες διατροφής και διαβίωσης στα ιδρύματα ήταν συχνά καλύτερες από αυτές πολλών οικογενειών (Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση-Λοϊζου, Μέλλον, Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. 2002:72). Χρειάστηκαν αρκετά χρόνια για να καταλάβει η ιατρική κοινότητα ότι τα βρέφη πέθαιναν από έλλειψη απλής σωματικής επαφής και όταν τα ορφανοτροφεία προσέλαβαν περισσότερες γυναίκες οι οποίες κρατούσαν και χάιδευαν στοργικά τα μωρά, οι θάνατοι της μορφής αυτής ουσιαστικά εξαλείφθηκαν (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:129).

Η ζωτική σημασία του αγγίγματος επισημάνθηκε στη συνέχεια από τον Spitz, ο οποίος διερεύνησε το θέμα των αιφνίδιων και αναίτιων βιολογικά θανάτων σε ορφανοτροφείο της Ρουμανίας το 1947. Ο Spitz παρατήρησε αρχικά πως τα παιδιά που δεν αγγίζονταν συχνά παρουσίαζαν βραδύτητα στη σωματική και νοητική ανάπτυξη, καθώς και προβλήματα στην κοινωνική τους προσαρμογή. Το φαινόμενο αυτό το ονόμασε «ιδρυματισμό» (hospitalism) και τις επακόλουθες συνέπειές του που οδηγούσαν τελικά στο θάνατο των παιδιών, τις απέδωσε σε «μαρασμό» (marasmus). Τα πορίσματα της έρευνας του Spitz επιβεβαίωσαν μετέπειτα τα πορίσματα του Harlow ο οποίος έκανε λόγο για έλλειψη «τρυφερής σωματικής επαφής» (contact comfort - Σταμάτης, 2006:230).

Ο Harlow θεωρείται ο πατέρας της επιστημονικής έρευνας για τη σωματική επαφή. Ασχολήθηκε επί σειρά ετών με πειράματα σε νεαρούς πιθήκους. Ο Harlow κατασκεύασε από σύρμα έναν πίθηκο που μπορούσε να προσφέρει γάλα και προστασία. Έπειτα, κατασκεύασε άλλον έναν πίθηκο φτιαγμένο από μαλακά υλικά που δεν πρόσφερε γάλα. Επειδή οι μικροί πίθηκοι επέλεγαν επανειλημμένα τη μητέρα από μαλακό πανί, ο Harlow συμπέρανε ότι η επαφή ήταν πιο σημαντικό κομμάτι στη σχέση μητέρας-παιδιού για τους πιθήκους παρά η διατροφή καθαυτή (Knapp & Hall, 2002:275).

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σωματική επαφή και τις συνέπειές της άρχισε ουσιαστικά να αφυπνίζεται τη δεκαετία του 1950, όταν ο Montagu έγραψε το πρώτο του άρθρο για τη σπουδαιότητα του δέρματος ως κυρίαρχου αισθητηρίου οργάνου. Το άρθρο αυτό αποτέλεσε τη βάση της συγγραφής ενός αξιόλογου βιβλίου του μεταγενέστερα (1971) με τίτλο *The human significance of the skin*, το οποίο θεωρείται θεμελιώδες για τη μελέτη της απτικής συμπεριφοράς. Ο Montagu μελέτησε επίσης, τη σπουδαία σχέση του αγγίγματος

με τη διανοητική και σωματική υγεία, τη σπουδαιότητα της επαφής ιδίως για τους ηλικιωμένους ανθρώπους, τη σχέση μεταξύ επαφής και φαντασίας και τις ευεργετικές δράσεις της επαφής σε ψυχοθεραπευτικές καταστάσεις και κατέληξε σε συμπεράσματα που επιβεβαίωσαν τη θετική συνάφεια των σωματικών επαφών με ζητήματα σωματικής και ψυχικής υγείας (Σταμάτης, 2006:246).

Παράλληλα με τον Harlow, ο Bolby και η συνεργάτιδά του Ainsworth ασχολήθηκαν με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των νεογνών και των γονέων τους και κυρίως πώς αυτά αναπτύσσουν ή αποτυγχάνουν στη σύναψη δεσμών. Οι πολυετείς τους έρευνες σε πρωτόγονες κοινωνίες κυρίως, υπήρξαν συνέχεια της εργασίας του Lorenz. Τα ερευνητικά πορίσματα για τη σπουδαιότητα της επαφικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα οι έρευνες του Harlow οδήγησαν στη διατύπωση της «Θεωρίας της Σύναψης Σχέσεων», η οποία εστιάζει στην ερμηνεία της έμφυτης δυνατότητας ανάπτυξης διαπροσωπικών δεσμών με έμφαση στην αλληλεπίδραση των μητέρων και των βρεφών τους (Hatfield, 1994, αναφ. στο Σταμάτης 2006:230). Η έρευνα επικεντρώθηκε επί δεκαετίες στο θέμα αυτό, προσφέροντας χρήσιμα πορίσματα στον τομέα της Εξελικτικής Ψυχολογίας. Το 1976 ο Rice απέδειξε ότι τα βρέφη που δέχονταν μασάζ αποκτούσαν γρηγορότερα βάρος και η νευροβιολογική τους ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερη. Το 1980 οι Hansen και Ulrey παρατήρησαν βρέφη με κινητικά προβλήματα και τις μητέρες τους και βρήκαν ότι δια της επαφής τα βρέφη εμφάνιζαν καλύτερα αποτελέσματα. Το 1996 η Field πειραματίστηκε μελετώντας τη σωματική ανάπτυξη παιδιών που δέχονταν μασάζ τρεις φορές την ημέρα από δεκαπέντε λεπτά κάθε φορά, σε σχέση με άλλα τα οποία δεν τύγχαναν της ίδιας φροντίδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα πρώτα εμφάνισαν 47% περισσότερη ανάπτυξη βάρους, καλή διάθεση και υγεία. Η έρευνα επαναλήφθηκε ένα χρόνο αργότερα από την White-Trout, η οποία επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε η Field. Το ίδιο έγινε και το 1990 από τη Scafidi (Σταμάτης, 2006:231).

Μια σειρά αξιολογών επίσης ερευνητών, εξέτασαν τη σωματική επαφή από τη σκοπιά της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο Hall (1959) ερεύνησε τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε σχέση με το χώρο, δηλαδή τις διαπροσωπικές αποστάσεις (proxemics). Η Jourard (1966) μελέτησε και κατέγραψε τα σημεία επαφής μεταξύ ομόφυλων και ετερόφυλων διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Ο Morris (1971) παρατήρησε ενδελεχώς την ανθρώπινη επαφική συμπεριφορά. Η Henley (1977) αρχικά μόνη και στη συνέχεια με τη συνεργάτιδά της LaFrance (1984) μελέτησαν τη διαφυλική μη λεκτική συμπεριφορά συμπεριλαμβανομένης και της απτικής. Η Burgoon (1992) ασχολήθηκε κυρίως με τους

τύπους χειραψίας και την κοινωνική σημασία του καθενός. Η Ritchmont και ο συνεργάτης McCroskey (2000) μελέτησαν τη μη λεκτική συμπεριφορά στις διαπολιτισμικές και διεθνείς σχέσεις κ.α. (Σταμάτης, 2006:231).

Άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη μελέτη της απτικής συμπεριφοράς στον άνθρωπο εμφανίζουν ποικίλα ενδιαφέροντα στοιχεία για τη φύση, τις μορφές εκδήλωσής της και τα αποτελέσματά της. Παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον σχετίζονται στενά με την απτική συμπεριφορά κάθε ανθρώπου, όπως εμφανίζουν διάφορα ερευνητικά πορίσματα. Σύμφωνα με έρευνες λοιπόν, αποδείχθηκε (Hollender & McGenee, 1974, Harris & Linn, 1980, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:247) ότι η σωματική επαφή αποτελεί ένα σπουδαίο παράγοντα της ομαλής ψυχοσωματικής λειτουργίας στις γυναίκες, ειδικά κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή της λοχείας, οι οποίες διακατέχονται από μεγαλύτερη επιθυμία για σωματική επαφή (χάδι, αγκαλιά κ.λπ.). Ερευνητικά αποτελέσματα στο Ισραήλ έδειξαν πως τόσο οι μητέρες όσο και οι πατεράδες τηρούν απτική επαφή με τα βρέφη τους το ίδιο συχνά και για τον ίδιο περίπου χρόνο, αλλά το άγγιγμα των μητέρων είναι αυτό που τα συγκινεί περισσότερο. Οι μητέρες προτιμούν να αγγίζουν τα βρέφη στα χέρια και στο πρόσωπο περισσότερο από ότι το σώμα, ενώ οι πατεράδες προτιμούν να αγγίζουν τα χέρια των βρεφών. Τα επαφικά αυτά φαινόμενα επιβεβαιώνουν την κλίση των μητέρων να επικεντρώνονται στη φροντίδα των παιδιών και την τάση των πατεράδων για παιχνίδι με τα παιδιά τους (Eidelman, Hovars & Kaitz, 1994, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:247). Οι μητέρες τείνουν να αγγίζουν περισσότερο τα βρέφη από ότι οι πατέρες. Η ποσότητα της απτικής συμπεριφοράς μπορεί να ποικίλλει (Knapp & Hall, 2002:274).

Σε άλλη έρευνα (Cigales, 1996, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:248) εξετάστηκε συγκριτικά η κατεύθυνση και ο σκοπός του αγγίγματος, η περιοχή του σώματος που αγγίχτηκε και οι αντιδράσεις στο άγγιγμα για βρέφη, προνήπια και νήπια σε παιδικούς σταθμούς. Βρέθηκε ότι τα βρέφη αγγίζονται περισσότερο σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Το άγγιγμα εντοπίζεται κυρίως σε τραυματισμένα μέρη του σώματος. Παρατηρήθηκαν περισσότερες αρνητικές αντιδράσεις στο άγγιγμα από τα προνήπια παρά από τα νήπια. Το σκόπιμο άγγιγμα συμβαίνει σπανιότερα μεταξύ νηπίων παρά μεταξύ μικρότερων παιδιών, δηλαδή όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο περισσότερο αγγίζονται μεταξύ τους. Ανάλογα είναι και τα πορίσματα έρευνας που διεξήχθη στα πειραματικά σχολεία του Touch Research Institute του πανεπιστημίου MIT (Field κ.α., 1994, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:248), αποσκοπώντας στη διακρίβωση, με παρατήρηση βρεφών και νηπίων, τριών απτικών

συμπεριφορών και συγκεκριμένα στους τύπους των επαφών μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων, στα σημεία επαφής και στη σκοπιμότητα των επαφών αυτών, αν αποσκοπούσαν στην πραγμάτωση κάποιας επικοινωνιακής διαδικασίας ή στην έκφραση της συναισθηματικής διάθεσης.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας οι νηπιαγωγοί απέφευγαν τις επαφές, οι οποίες μειώνονταν προοδευτικά με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών, φοβούμενοι/ες μήπως κατηγορηθούν για σεξουαλική παρενόχληση και μόνο όταν πληροφορήθηκαν τα ερευνητικά πορίσματα, την πολυδιάστατη σπουδαιότητα της επαφής και τα σημεία στα οποία το άγγιγμα απενοχοποιείται από τις κοινωνικές προκαταλήψεις, τότε αύξησαν τα αγγίγματά τους, προκειμένου να μεταβιβάσουν τα συναισθήματά τους στα νήπια (Field, 2001, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:248).

Από άλλη έρευνα διαπιστώθηκε πως το άγγιγμα μεταξύ παιδιών ως επικοινωνιακή συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής παρατήρησης και κατηγοριοποίησης, με βάση ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ηλικία, το φύλο, την οικογένεια και άλλους παράγοντες. Ερευνητικά αποδείχθηκε επίσης πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας στην επαφική ή προσεγγιστική συμπεριφορά που εκδηλώνουν. Παρατηρήθηκε ωστόσο, ότι τα κορίτσια χαμογελούν πολύ συχνότερα από τα αγόρια όταν αγγίζονται. Εξάλλου, τα κορίτσια βρέθηκε πως επιδιώκουν περισσότερο άγγιγμα από τα αγόρια, εφόσον όμως αυτό συνιστά αποτέλεσμα της προσωπικής τους επιλογής (Jones, 1986, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:248).

Αναφορικά με τη σχέση αγγίγματος και φύλου διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες αγγίζουν συχνότερα τις γυναίκες από ότι το αντίστροφο. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι και οι άνδρες αντιμετωπίζουν το άγγιγμα – και ιδίως το ομόφυλο- ως αρνητικό ερέθισμα και αντιδρούν αρνητικά σε αντίθεση με τις γυναίκες (Whitcher & Fisher, 1979, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:249). Ο Hall (1984), διαπίστωσε ότι οι γυναίκες, ειδικά όταν βρίσκονται σε κλειστούς χώρους, αγγίζουν τους άνδρες συχνότερα από ότι το αντίστροφο. Οι Stier και Hall (1984) υποστήριξαν ότι οι άνδρες αποφεύγουν τη σωματική επαφή με τα άτομα του φύλου τους, ενώ οι γυναίκες αποφεύγουν τη σωματική επαφή με άτομα του αντίθετου φύλου. Οι Heslin και Alper (1983), διαπίστωσαν ότι στην Αμερική το άγγιγμα από κάποιον άγνωστο του ίδιου φύλου θεωρείται πράξη ενοχλητική, η οποία ενέχει το στοιχείο της σεξουαλικής κακοποίησης, ειδικά όταν το άγγιγμα γίνεται σε ευαίσθητη περιοχή του σώματος (ζώνη ταμπού - Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:141-142).

Αναφορικά με τη σχέση αγγίγματος και κοινωνικού επιπέδου, ερευνητικά πορίσματα

(Henley, 1977, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:249) έδειξαν πως οι άνθρωποι συνηθίζουν να αγγίζουν τους άλλους όταν τους δίνουν πληροφορίες, συμβουλές ή διαταγές, όταν ζητούν μια χάρη, όταν προσπαθούν να τους πείσουν, όταν είναι στενοχωρημένοι ή όταν εκπλήσσονται, σε μια σοβαρή συζήτηση ή σε μια συνεστίαση. Η πρωτοβουλία για την άσκηση σωματικής επαφής συνήθως ανήκει στο άτομο που υπερέχει κοινωνικά δηλαδή ο «κοινωνικά ισχυρότερος» αγγίζει περισσότερο και πιο αυθόρμητα σε αντίθεση προς τον «κοινωνικά πιο ανίσχυρο».

Η έρευνα για τις ευεργετικές ιδιότητες του αγγίγματος, της απτικής συμπεριφοράς γενικότερα, συνεχίζεται σήμερα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε πανεπιστημιακά κέντρα και ερευνητικά ινστιτούτα κυρίως των Η.Π.Α. αλλά και διεθνώς, αποκαλύπτοντας συγκλονιστικά πορίσματα για τη σημασία του αγγίγματος στη σωματική, ψυχική και νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου και ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Σταμάτης, 2006:232).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η παιδαγωγική σημασία της επαφής, διερευνάται από την Field (2001), η οποία έχει δημοσιεύσει τα πορίσματά της στο βιβλίο της με τον τίτλο Touch. Ανάλογες έρευνες διεξάγονται στον ελλαδικό χώρο από τους Βρεττό (1994, 2003), Κοντάκο και Πολεμικό (2000, 2002), οι οποίοι θεωρούν την επαφή στο χώρο της εκπαίδευσης ως μια θεμελιώδη στρατηγική ανάπτυξης των μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Με τις ευεργετικές συνέπειες του αγγίγματος ασχολείται επίσης και η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1997, 2008).

Παρόλα τα ερευνητικά πορίσματα, εκτιμάται πως απαιτούνται περισσότερες και διεξοδικότερες έρευνες για να διαπιστωθούν οι λεπτομερείς αντιδράσεις των ανθρώπων στη σωματική επαφή κάτω από διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:142).

## **2.9 Οι περιοχές και ο ζωτικός χώρος**

### **2.9.1 Περιοχές**

Οι άνθρωποι, όπως και τα ζώα, διεκδικούν χώρους, περιοχές, «επικράτειες» μικρές ή μεγαλύτερες, επιζητώντας ασφάλεια, ησυχία, σταθερότητα όπως και κύρος, δύναμη, ιδιοκτησία, εκφράζοντας κοινωνικό status αλλά και την εσωτερική τους επιθετικότητα. Τα σημαντικότερα μέλη μιας ομάδας καταλαμβάνουν τις πιο «στρατηγικές» θέσεις στο χώρο, π.χ. την κεφαλή ενός τραπέζιου, την πρώτη θέση στο πούλμαν κλπ. Αντίθετα, άτομα



εσωστρεφή, λιγότερο κυριαρχικά, καταλαμβάνουν διακριτικά, πιθανόν απόμακρα και μη ανταγωνιστικά πεδία, π.χ. απόμερες γωνίες. Επίσης, άνθρωποι που συμπαθούνται, βρίσκουν πάντα τρόπο να καθίσουν κοντά (Argyle, 1988, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:91). Έχει βρεθεί ότι οι άνθρωποι στέκονται κάπως πιο κοντά στους ανθρώπους που συμπαθούν, και σε αυτούς που έχουν τα μάτια τους κλειστά. Όμως οι διαφορές που αφορούν τη συμπεριφορά στο χώρο είναι πολύ μικρές, της τάξης των 2-3 ιντσών κατά μέσο όρο (Hinde, 1972:247). Αν υπάρξει «εισβολή» στον προσωπικό μας χώρο συνήθως νιώθουμε άβολα, εκτός αν γνωρίζουμε φυσικά το άτομο καλά (Simonds & Cooper, 2011:68).

Τα «εδάφη» που οι άνθρωποι διεκδικούν και οριοθετούν – σε μια εντυπωσιακή μεταφορά από την πρωτόγονη κοινωνία – μπορούν να έχουν χαρακτήρα κυριολεκτικά εδαφικό ή γενικά υλικό ή θεσμικό ή κοινωνικό και οπωσδήποτε σ' ένα μεγάλο μέρος φαντασιακό. Μπορεί να είναι η οικογενειακή στέγη, ο προσωπικός χώρος μέσα στην οικογενειακή στέγη, δημόσιοι χώροι (προσωρινοί συνήθως) όπως θέση στάθμευσης, μια θέση στα μέσα μεταφοράς, άλλοι δημόσιοι χώροι (παράνομοι συνήθως) όπως περιοχές ελέγχου συμμοριών, χώροι (επίσης προσωρινοί) που καταλαμβάνονται από μια παρέα και τέλος ο ζωτικός προσωπικός χώρος που σχηματίζεται γύρω από το σώμα ενός ανθρώπου (Καράκιζα, 2010:91).

Ο χώρος είναι ένα δυναμικό στοιχείο στην δυποκειμενική σχέση. Ανοίγει, ανταλλάσσεται, αναπροσαρμόζεται, δωρίζεται, ανιχνεύεται, διορθώνεται ή κλείνει ερμητικά ανάλογα με το είδος και την ποιότητα της σχέσης. Ο «χώρος» λοιπόν ανάμεσα στους αλληλεπιδρώντες καθορίζει τη σχέση, αλλά και η σχέση προβάλλεται συμβολικά σ' αυτόν (Ντάβου, 1998β αναφ. στο Καράκιζα, 2010:92).

## **2.9.2 Ζωτικός προσωπικός χώρος και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν**

Ο ζωτικός προσωπικός χώρος είναι μια αόρατη αλλά εύκολα αποκωδικοποιούμενη «φυσαλίδα», την οποία κάθε άνθρωπος ορίζει και διατηρεί γύρω από το σώμα του. Όταν ο ζωτικός χώρος παραβιάζεται, οι άνθρωποι αισθάνονται και εκδηλώνουν έντονη δυσφορία και αμηχανία και κάνουν διορθωτικές κινήσεις που συμβάλλουν στη διατήρηση του χώρου αυτού. Συνήθως, αλλά όχι πάντα, ο προσωπικός χώρος νοητά έχει σχήμα κυκλικό, με περισσότερο χώρο μπροστά παρά πίσω από το σώμα. Η φυσαλίδα του ζωτικού χώρου δεν είναι σταθερή, αλλά αυξομειώνεται ανάλογα με τον τόπο στον οποίο βρίσκεται το άτομο, ανάλογα με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν και ανάλογα με τη μορφή της σχέσης που

εκτυλίσσεται την κάθε χρονική στιγμή (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:114). Η προσωπική απόσταση μπορεί να θεωρηθεί ως μία προστατευτική σφαίρα ή φυσαλίδα που διατηρεί ο άνθρωπος ανάμεσα σε αυτόν και τους άλλους (Hall, 1990:119). Οτιδήποτε κάνει ο άνθρωπος σχετίζεται με την εμπειρία του χώρου. Η αίσθηση του χώρου του ανθρώπου είναι μία σύνθεση πολλών αισθητηριακών δεδομένων: των οπτικών, των ακουστικών, των κιναισθητικών, των οσφρητικών και των θερμικών (Hall, 1990:181).

Ο Hall (1959, αναφ. στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2002:66-67), ήταν ο πρώτος που έδωσε τον όρο «**proxemics**» στη μελέτη της αντίληψης και χρήσης του χώρου από τον άνθρωπο. Ο ίδιος επίσης διέκρινε τρεις κατηγορίες φαινομένων του χώρου:

1. Την αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του χώρου (fixed feature space),
2. Τα κινητά αντικείμενα (semifixed-feature space), όπως έπιπλα, διακοσμητικά κ.α.
3. Τη διαπροσωπική απόσταση των αλληλεπιδρώντων, τον ανεπίσημο χώρο (informal space), ο οποίος υποδιαιρείται στις ακόλουθες τέσσερις βασικές περιοχές:
  - α) Τον οικείο χώρο, ο οποίος κυμαίνεται από 0 έως 50 εκατοστά (intimate space).
  - β) Τον προσωπικό χώρο, ο οποίος κυμαίνεται από 50 εκατοστά έως 1,5 μέτρο (casual-personal space).
  - γ) Τον κοινωνικό-συμβουλευτικό χώρο, ο οποίος κυμαίνεται από 1,5 μέτρο έως 3,5 μέτρα (social-consultative space).
  - δ) Το δημόσιο χώρο, ο οποίος κυμαίνεται από 3,5 μέτρα έως τα όρια της ακουστικότητας (public space).

Ακόμη, οι Knapp και Hall (2002:8), ορίζουν τον όρο «proxemics» ως τη μελέτη της χρήσης και της αντίληψης του κοινωνικού και του προσωπικού χώρου. Ο προσανατολισμός του προσωπικού χώρου μελετάται μερικές φορές στο γενικό πλαίσιο της απόστασης στη συζήτηση και στον τρόπο που ποικίλλει σύμφωνα με το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τους ρόλους, τη πολιτισμική προέλευση κ.α. Ο όρος «εδαφικότητα» χρησιμοποιείται επίσης συχνά στη μελέτη της «προξεμικής» για να υποδηλώσει την τάση του ανθρώπου να παρακολουθεί την προσωπική του περιοχή (ή ανέπαφο χώρο) όπως κάνουν τα ζώα και τα πτηνά.

Μέσα στα όρια του προσωπικού χώρου επιτρέπεται να κινούνται μόνο οι άνθρωποι με τους οποίους το άτομο έχει ήδη ή επιθυμεί να συνάψει σχέσης εμπιστοσύνης. Επομένως, στις

ζεστές σχέσεις φιλικής, οικογενειακής ή ερωτικής μορφής, οι άνθρωποι διατηρούν μικρούς ζωτικούς χώρους. Αντίθετα, έξω από το ζωτικό χώρο του κάθε ανθρώπου κρατιούνται τα άτομα που είναι ξένα και αυτά που θεωρούνται αντιπαθητικά ή απειλητικά, έτσι ώστε να μειώνονται οι πιθανότητες σωματικής επαφής που μπορεί να προκαλέσουν βλάβες (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:114-115).

Μπορεί η φυσική απόσταση να εντάσσει μια σχέση στις προσωπικές, αλλά ένα βλέμμα αλλού, μια στροφή του κεφαλιού ή του σώματος και άλλα μη λεκτικά σήματα μετατρέπουν τη φυσική εγγύτητα σε ουσιαστική απομάκρυνση. Παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο επηρεάζουν το περιεχόμενο της έννοιας της εγγύτητας. Οι γυναίκες τείνουν να κρατούν μικρότερες αποστάσεις απ' ότι οι άνδρες. Οι Μεσογειακοί, οι Άραβες και οι Λατινοαμερικάνοι πλησιάζουν επίσης περισσότερο απ' ότι οι Βορειοευρωπαίοι, οι Βορειοαμερικάνοι και οι Ασιάτες, παρόλο που την τελευταία δεκαετία υπάρχουν και έρευνες που το αμφισβητούν (Hickson & Stacks, 1993, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:93). Αντίθετα άνθρωποι με στίγμα (φυσικό ή κοινωνικό) κρατιούνται σε απόσταση. Ο Hinde (1972:247), επίσης υποστηρίζει ότι οι Λατινοαμερικάνοι και οι Άραβες στέκονται πολύ κοντά, ενώ οι Σουηδοί, οι Σκωτσέζοι και οι Άγγλοι στέκονται πολύ πιο μακριά.

Βρέθηκε επιπλέον ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική θέση ή στην τάση επιβολής και στη συμπεριφορά των ανθρώπων στο χώρο. Τα άτομα που κατέχουν υψηλό κοινωνικό επίπεδο διατηρούν μεγάλους ζωτικούς χώρους, όταν βρίσκονται μεταξύ ανθρώπων χαμηλότερου κοινωνικού επιπέδου. Εκτός από τη διατήρηση μεγάλων ζωτικών χώρων, τα σημαντικότερα άτομα μιας ομάδας επιπλέον καταλαμβάνουν τις καλύτερες θέσεις στο χώρο, όπως το κεφάλι του τραπεζιού, τις πρώτες θέσεις στις αίθουσες διαλέξεων κ.λπ. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:117). Άτομα με χαμηλότερη κοινωνική θέση δείχνουν σεβασμό απέναντι σε άτομα με υψηλή κοινωνική θέση κρατώντας απόσταση από αυτούς (Argyle, 1979, αναφ. στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:66).

Όσον αφορά την ηλικία, η συμπεριφορά των παιδιών από τα δώδεκα και μετά προσομοιάζει ως προς το κράτημα των αποστάσεων με αυτή των ενηλίκων. Μέχρι τότε, τα μικρά παιδιά εισβάλλουν κατακλύζοντας και καταλύουν, το ζωτικό μας χώρο. Έτσι η απόσταση δεν «λέει» πολλά για το χαρακτήρα της προσέγγισης στην παιδική ηλικία. Τα υπόλοιπα λεκτικά κανάλια θα τον ξεκαθαρίσουν. Αντίθετα στους μεσήλικες, τους ώριμους ενήλικες, η απόσταση δίνει εξ αρχής την αρχική τουλάχιστον πρόθεση ως προς το χαρακτήρα της προσέγγισης (Καράκιζα, 2010:93)

Οι Knapp & Hall (1992, αναφ. στο Καράκιζα, 2010:93) ισχυρίζονται ότι οι ηλικιακά όμοιοι πλησιάζουν περισσότερο ο ένας τον άλλον. Αυτό είναι ιδιαίτερα φανερό στους εφήβους, όπου η απόσταση με τον ομήλικο, τον όμοιο, είναι πολύ πιο μικρή από αυτήν με τις άλλες ηλικιακές ομάδες.

### **2.9.3 Χώρος: διακόσμηση, διάταξη θέσεων και ατμόσφαιρα του χώρου**

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζεται σημαντικά από το χώρο και τη διευθέτησή του, καθώς και από τα αντικείμενα που υπάρχουν σε αυτόν (Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999:11). Οι άνθρωποι επικοινωνούν όχι μόνο μέσω του σώματος και της εμφάνισής του, αλλά και μέσω του περιβάλλοντος που δημιουργούν και μέσα στο οποίο ζουν, δηλαδή του χώρου τους. Η διακόσμηση, τα έπιπλα, η διάταξη των θέσεων, η γενικότερη ατμόσφαιρα του χώρου, κάποια αντικείμενα-σύμβολα, τα χρώματα, ο φωτισμός, η θερμοκρασία, οι μυρωδιές αντανακλούν τα χαρακτηριστικά αυτού που τον δημιούργησε ή τον κατέχει και επηρεάζουν τη συμπεριφορά αυτού που τον επισκέπτεται, μεταδίδοντάς του μηνύματα για την ιεραρχία, τις επικρατούσες σχέσεις, τις προσμονές, τους κοινωνικούς κανόνες, αποτρέποντας ή προτρέποντας σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Καράκιζα, 2010:94).

Είναι αποδεδειγμένο ότι το περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Το περιβάλλον μπορεί να προκαλεί διέγερση ή χαλάρωση, ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, τάσεις για επικράτηση ή για υποταγή. Ο Knapp (1978, αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:120) περιέγραψε έξι βασικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος τα οποία ευθύνονται για τη δημιουργία διαφορετικών τύπων ατμόσφαιρας και είναι: τυπικότητα, ζεστασιά, απομόνωση, οικειότητα, περιορισμό και απόσταση μεταξύ των ανθρώπων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:120). Παράγοντες που οδηγούν στον ένα ή τον άλλο χαρακτηρισμό είναι επίσης το χρώμα, ο φωτισμός, η θερμοκρασία, η μυρωδιά του χώρου (Καράκιζα, 2010:94). Η διάταξη των θέσεων στο χώρο ευνοεί ή δυσκολεύει την ανάπτυξη σχέσεων και επαφών. Για παράδειγμα, η αυστηρά (μετωπική) αντιμετώπιση διάταξη στις καρέκλες ευνοεί την ανταγωνιστικότητα, ενώ ο σχηματισμός γωνιών μεταξύ των θέσεων ευνοεί τη συνεργασία. Το ίδιο συμβαίνει και με την κυκλική ή ημικυκλική διάταξη, που καλλιεργεί αισθήματα δημοκρατικότητας, ενότητας και ισότητας (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:125).

## 2.9.4 Κίνηση και προσανατολισμός του ατόμου στο χώρο

Ο προσανατολισμός είναι η οπτική γωνία στην οποία οι άνθρωποι κάθονται ή στέκονται σε σχέση με τον άλλον και το κανονικό εύρος είναι κατά πρόσωπο και δίπλα-δίπλα (Hinde, 1972:247).

Με την κίνηση και με τον προσανατολισμό του ατόμου στο χώρο μεταφέρονται, με τρόπο διακριτικό και χωρίς να προκαλούνται εντάσεις, πολλά σημαντικά μηνύματα. Όταν ένα άτομο μετακινείται προς το μέρος κάποιου άλλου πιθανώς να μεταδίδει ένα από τα πρώτα μηνύματα της επιθυμίας του για επαφή. Στην περίπτωση που η στάση του δεύτερου ατόμου στην επικείμενη επαφή είναι θετική, μόλις αντιληφθεί την προς το μέρος του μετακίνηση, ανταλλάσσει βλέμματα, που σε συνδυασμό με τις εκφράσεις του προσώπου του και με τον προσανατολισμό του σώματός του, δηλώνουν με διακριτικό τρόπο τις θετικές προθέσεις του. Αν η ανταπόκριση το δεύτερου ατόμου στην επικείμενη επαφή είναι αρνητική, απομακρύνεται αδιάφορα, δίνει κλίση στο σώμα του, γυρνώντας την πλάτη του στον εισβολέα, ή αποφεύγει να διασταυρώσει το βλέμμα του με αυτόν. Τα προαναφερθέντα μηνύματα που ανταλλάσσονται μέσω της μη λεκτικής οδού, παρότι δηλώνουν πολύ καθαρά τις προθέσεις των αλληλεπιδρώντων, είναι διακριτικά και δεν προκαλούν φανερές συγκρούσεις ή εντάσεις (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:125-126).

Παρόμοιες κινήσεις παρατηρούνται και στις ομαδικές αλληλεπιδράσεις. Δηλαδή όταν μια ομάδα θεωρεί ένα νέο άτομο ευπρόσδεκτο και το προσκαλεί στην παρέα, γίνονται ανακατατάξεις όλων των ατόμων έτσι ώστε να δημιουργηθεί κενός χώρος για αυτόν. Αντίθετα, όταν η εισβολή ενός νέου ατόμου θεωρείται ενοχλητική, οι κινήσεις και ο προσανατολισμός των ανθρώπων της ομάδας όπως και οι εκφράσεις των προσώπων τους δηλώνουν τη δυσφορία τους στην επικείμενη εισβολή. Οι ίδιες αρχές ισχύουν επίσης και για την καθιστή στάση. Η κλίση του σώματος προς τη μία ή προς την άλλη πλευρά φανερώνει τις προτιμήσεις που έχουν οι άνθρωποι για αυτούς που τους περιβάλλουν. Όταν υπάρχει δικαίωμα εκλογής, οι άνθρωποι διαλέγουν να καθίσουν δίπλα σε αυτούς που συμπαθούν περισσότερο και μακριά από αυτούς που αντιπαθούν, ενώ ταυτόχρονα προσανατολίζουν ανάλογα και την κλίση του σώματός τους προς το μέρος αυτών που συμπαθούν. Επομένως με την κλίση του σώματος, όπως και με την αυξομείωση της απόστασης, ανοίγονται ή παρεμποδίζονται οι οδοί επικοινωνίας για τους ανθρώπους με τους οποίους είναι επιθυμητή ή όχι, αντίστοιχα, η σύναψη σχέσης (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:126-127).

Έχει βρεθεί ότι ο προσανατολισμός ποικίλλει ανάλογα με τη φύση της κατάστασης- αυτοί που είναι σε μια κατάσταση συνεργασίας ή αυτοί που είναι κοντινοί φίλοι υιοθετούν μια θέση δίπλα-δίπλα. Σε μία αντιπαράθεση, σε μία διαπραγμάτευση ή παρόμοια κατάσταση, οι άνθρωποι τείνουν να είναι κατά πρόσωπο. Η κύρια εξαίρεση σε αυτό είναι ότι δύο κοντινοί φίλοι θα καθίσουν κατά πρόσωπο όταν φάνε (Hinde, 1972:247).

Τέλος η θέση την οποία επιλέγει να καταλάβει το άτομο μέσα στο χώρο αντανακλά, εκτός από τις προτιμήσεις τους, και βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Για παράδειγμα, οι θέσεις στο κεφάλι ενός τραπεζιού, όταν υπάρχει δικαίωμα εκλογής, καταλαμβάνονται από ηγετικές και δεσποτικές προσωπικότητες που θέλουν να επηρεάζουν ή να ρυθμίζουν τις αποφάσεις της ομάδας. Οι θέσεις κοντά στα σημαντικά άτομα καταλαμβάνονται από φιλόδοξους ανθρώπους που επιθυμούν προβολή. Η εσωστρέφεια ή η εξωστρέφεια ενός ατόμου επίσης επηρεάζουν την επιλογή της θέσης του στο χώρο. Οι εσωστρεφείς άνθρωποι καταλαμβάνουν διακριτικές και απόμακρες θέσεις, ενώ αντίθετα οι εξωστρεφείς παίρνουν κεντρικές και εμφανείς θέσεις (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:127).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Παιδαγωγική Επικοινωνία

### 3.1 Ορισμός της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας

Ο όρος **Παιδαγωγική Επικοινωνία** (pedagogical communication/ communication in education) παραπέμπει στην ανάπτυξη κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας που εκδηλώνεται στον ευρύτερο χώρο της αγωγής κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, η οποία πραγματώνεται μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενων, ομαδικά ή εξομοιωμένα (Σταμάτης, 2009:155). Πρόκειται για επικοινωνία με παιδαγωγική πρόθεση και αποτέλεσμα. Κάθε επικοινωνιακή διαδικασία δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως «παιδαγωγική», αν δεν πραγματώνεται στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης κι αν δεν πληροί ορισμένα κριτήρια της:

- ✓ η αμεσότητα και η σύναψη διαπροσωπικών επικοινωνιακών σχέσεων – αλληλεπίδραση
- ✓ η ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος
- ✓ η καθοδήγηση των παιδαγωγούμενων από τον/την παιδαγωγό, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας κατά το δυνατόν συμμετρικής-επικοινωνιακής διαπροσωπικής παιδαγωγικής σχέσης

Η Παιδαγωγική Επικοινωνία διαμορφώνεται από παράγοντες της: ο χώρος (διευθέτηση καθισμάτων κ.ά. χώρων εργασίας, παιδαγωγικό υλικό, προθήκες, είσοδος-έξοδος, διάδρομος, παράθυρα, εξωτερικό περιβάλλον), ο χρόνος (ώρα διεξαγωγής κάθε δραστηριότητας, διάρκεια υλοποίησης δραστηριότητας), η δραστηριότητα-γνωστικό αντικείμενο, τα πρόσωπα (ο/η παιδαγωγός: φύλο, ηλικία, γνώσεις και δεξιότητες, διάθεση και οι παδαγωγούμενοι/ες: φύλο, βιώματα, ικανότητες, δεκτικότητα- Σταμάτης, 2005).

Η ανάπτυξη στρατηγικών παιδαγωγικής επικοινωνίας, σκοπεύει στη βελτίωση της επικοινωνιακής επάρκειας όλων των συμμετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία, στην ανάπτυξη της εκφραστικής και αντιληπτικής τους ικανότητας και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεννόησης με πολλαπλούς στόχους, όπως την ενθάρρυνση της αυτοέκφρασης των παιδιών, την προετοιμασία τους για διαμόρφωση σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας, την αποφυγή συγκρούσεων και γενικότερα διαδικασιών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών με αντανάκλασεις και στην ενήλικη ζωή τους, ως υπεύθυνων και δημιουργικών πολιτών. Συνεπώς, η παιδαγωγική επικοινωνία διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα: α) στο προσωπικό και διαπροσωπικό, όταν αναφέρεται σε προσωπικές δυνατότητες και σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των επικοινωνούντων, β)

στο διδακτικό, όταν περιγράφει διδακτικές διαδικασίες και μεθόδους που βασίζονται στις θεωρίες επικοινωνίας και συγκεκριμένα μοντέλα τους και γ) στο κοινωνικό, όταν εστιάζει σε στάσεις και συμπεριφορές που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των επικοινωνούντων (Σταμάτης, 2009:155-56).

Η έρευνα στην Παιδαγωγική Επικοινωνία εστιάζει στην παρατήρηση, στη μελέτη και στην ερμηνεία της επικοινωνιακής συμπεριφοράς που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη, σε κάθε αλληλεπίδραση, προκειμένου να προκύψουν αξιολογικά και προπαντός αξιοποιήσιμα συμπεράσματα με στόχο τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και του συνόλου των διαπροσωπικών σχέσεων. Στο χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης –όπως και σε κάθε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα- η εδραίωση της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση επιτυχίας των επιδιωκόμενων στόχων της συνολικής διαδικασίας αγωγής, επειδή η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών αυτής της ηλικίας δεν έχει συντελεστεί επαρκώς. Συνεπώς, αποτελεί πρωταρχικό στόχο της μαθησιακής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς η έννοια της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια της «Παιδαγωγικής Αλληλεπίδρασης» (Σταμάτης, 2009:156). Με τον όρο «Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση» οριοθετείται εκείνη η κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης η οποία εκδηλώνεται στα πλαίσια παιδαγωγικών σχέσεων. Όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και του δασκάλου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης συνιστούν συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1990:57).

Η Παιδαγωγική Επικοινωνία δεν αποτελεί μονοσήμαντη, τυπική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων ή ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αντίθετα, αποτελεί δυναμική, συμμετοχική και κυρίως ενσυναισθητική διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία θεμελιώνεται, δομείται και πραγματώνεται στο πλαίσιο υλοποίησης των αρχών της συμμετρικότητας των σχέσεων κατά τους Bateson και Watzlawick, οδηγώντας σταδιακά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δράσης (Σταμάτης, 2009:156). Η αναφορά στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, παραπέμπει ευθέως στις σύγχρονες αρχές των Επιστημών της Αγωγής σύμφωνα με τις οποίες, μεταξύ άλλων, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα οικοδόμησης της Παιδαγωγικής Σχέσης που θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων, σεβόμενη τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντας παράλληλα την πρόσκτηση της γνώσης δια της αγωγής στον αναπτυξιακά κατάλληλο ρυθμό, με επιλεκτικά μεθοδευμένες δράσεις.



Η εφαρμογή των αρχών της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας, ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοσχολική τάξη προϋποθέτει γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον, θέληση και επικοινωνιακή ικανότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν λεκτικά και μη λεκτικά, η διευθέτηση των διδακτικών μέσων και υλικών, η θέση την οποία καταλαμβάνουν κατά τη διδασκαλία σε σχέση με τα παιδιά, η στάση του σώματος και γενικότερα η παρουσία τους μέσα στην τάξη, συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος καθώς αποτελούν δομικά στοιχεία της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας (Σταμάτης, 2009:157).

### **3.2. Η οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και ο τελεολογικός της χαρακτήρας**

Όπως προαναφέρθηκε, η παιδαγωγική επικοινωνία αποτελεί βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, την οποία συνιστούν όλες οι ενέργειες των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Η παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή επιτυγχάνεται με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα. Επειδή η γλώσσα είναι ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων, για το λόγο αυτόν αποτελεί και τη βάση της επικοινωνίας. Ως διαδικασία σημασιοδοτημένη, η επικοινωνία περικλείει μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων μέσα από τα σύμβολα. Οι μηχανισμοί αυτοί παρουσιάζουν μια πολυπλοκότητα, που πολλές φορές δε γίνεται αντιληπτή από τους μετέχοντες στις καθημερινές επικοινωνιακές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2004:20).

Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου. Εκεί, όπου δύο άτομα επικοινωνούν, υπάρχει αντίστοιχη κοινωνική σχέση, στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται η επικοινωνία. Αυτή η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης δηλαδή του περιεχομένου, το οποίο αφορά τις πληροφορίες (γνώσεις), οι οποίες περιέχουν περισσότερα από ένα μηνύματα. Τα μηνύματα αυτά, που μπορεί να είναι σαφή ή υπονοούμενα, λεκτικά ή μη, αφορούν το περιεχόμενο της αγωγής και εκπέμπονται κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Όταν λοιπόν για συγκεκριμένη ή μη αιτία διαταράσσεται η σχέση επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή (π.χ. λόγω ειρωνικής στάσης ή γενικά αυταρχικής συμπεριφοράς του πρώτου), τότε παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να είναι καλός γνώστης του αντικειμένου του (π.χ. ιστορικός), ακολουθεί συνήθως και απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας, δηλαδή της

διαπαιδαγώγησης (γνώσεις, ιδέες, μηνύματα) και κατά συνέπεια και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2004:20).

Ωστόσο, η διαπροσωπική επικοινωνία δεν έχει πάντοτε εργαλειακό χαρακτήρα. Δεν περιορίζεται δηλαδή μόνο στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά διαθέτει και έναν τελεολογικό ή τελολογικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι η επικοινωνία αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ειδικότερα, η παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, που πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας, δεν είναι παρά ένα εργαλείο για την επίτευξη των διδακτικών ή γενικά των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2004:20-21).

Σύμφωνα με τους Groddeck και Wulf (1980, αναφ. στο Γκότοβος, 1990:63) η παιδαγωγική επικοινωνία είναι τελεολογική. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένας ή περισσότεροι στόχοι στους οποίους είναι προσανατολισμένη η γλωσσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Η διδασκαλία δεν είναι παρά ένα μέσο για την επίτευξη των στόχων. Το ότι στο σχολείο υλοποιούνται διδακτικοί στόχοι, φαίνεται από την αποστολή του, όπως προδιαγράφεται από την πολιτεία και αντανακλάται στα διάφορα νομοθετήματα που αφορούν τη δομή και τη λειτουργία του. Η διδασκαλία (το «μάθημα») είναι η ελάχιστη συστατική μονάδα της οργανωμένης προσπάθειας που γίνεται για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, ενώ οι χιλιάδες διδακτικές ώρες που κουβαλάει πίσω του ο μαθητής απαρτίζουν το σύνολο των προσπαθειών να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Ο καταμερισμός της συνολικής προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων σε διδακτικές ώρες έχει σαν αποτέλεσμα τη μερική τουλάχιστον αποδέσμευση του μέσου από το στόχο. Έτσι σε μια ώρα διδασκαλίας δύσκολα διακρίνει κανείς το γενικό στόχο, τον οποίο υποτίθεται ότι πλησιάζει ο μαθητής συμμετέχοντας στο «μάθημα» (Γκότοβος, 1990:63).

Από την άλλη μεριά δεν είναι εύκολο να εντάξει κανείς τον επί μέρους στόχο μιας διδακτικής ώρας στο γενικότερο στόχο που προωθείται με τη διδασκαλία ενός μαθήματος. Ανεξάρτητα από τα παραπάνω προβλήματα, αυτό που παραμένει είναι ο τελετουργικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής επικοινωνίας, ο οποίος την οριοθετεί τόσο απέναντι στη «χρηστική επικοινωνία», όπου ο επικοινωνιακός στόχος ταυτίζεται με την επικοινωνιακή διαδικασία, όσο και απέναντι στη λειτουργική (ή εργαλειακή) επικοινωνία, όπου υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στην επικοινωνία και στο στόχο τον οποίο αυτή εξυπηρετεί. Συνεπώς δεν είναι τόσο το γεγονός ότι η παιδαγωγική επικοινωνία έχει σκοπό που τη διαφοροποιεί απέναντι σε άλλα είδη επικοινωνίας όσο 1) το είδος των στόχων στους οποίους είναι προσανατολισμένη, 2) η οργάνωση των στόχων αυτών και 3) η οργάνωση της

προσπάθειας για την επίτευξή τους. Έτσι η απάντηση που παίρνει ο δάσκαλος από έναν μαθητή ενδιαφέρει μόνο ως μέσο για την επίτευξη κάποιου διδακτικού στόχου. Η αξία της δεν έγκειται στη λειτουργική της χρησιμότητα έξω από την περίπτωση «μάθημα», όπου ο δάσκαλος θα τη χρησιμοποιούσε σαν εργαλείο για την προώθηση κάποιου δικού του στόχου, αλλά στη λειτουργική της χρησιμότητα στο πλαίσιο του «μαθήματος» και μάλιστα στο βαθμό που οδηγεί το μαθητή πιο κοντά στο διδακτικό στόχο (Γκότοβος, 1990:64).

### **3.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μη λεκτική επικοινωνία**

Τα παιδιά συχνά εκλαμβάνουν τους/τις εκπαιδευτικούς τους ως πρότυπα για μίμηση, ως ενήλικες που μαθαίνουν να υπολογίζουν και στους/στις οποίους/ες μπορούν να βασίζονται, προκειμένου να γνωρίσουν τον κόσμο των ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, γνωρίζοντας τα βαθύτερα κίνητρα των παιδιών για επικοινωνία, να καταβάλουν αρχικά το μέγιστο των προσπαθειών τους για κατανόηση όλων των μορφών έκφρασης των παιδιών, όπως αυτές εκδηλώνονται είτε ως φραστικά σχήματα, ακολουθώντας τους λεκτικούς διαύλους επικοινωνίας είτε κυρίως με τη γλώσσα του σώματος εκδηλωνόμενες βλεμματικά, απτικά, κινητικά, παραγλωσσικά κ.α., φαινόμενα τα οποία ενεργοποιούν το σύνολο των μη λεκτικών διαύλων επικοινωνίας. Η μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη αποτελεί μέρος των όσων διαδραματίζονται εκεί (Σταμάτης, 2009:173).

Ο εκπαιδευτικός, όταν σκέφτεται πάνω στην εκπαιδευτική εμπειρία θα πρέπει να έχει επίγνωση της σημασίας των μη λεκτικών μηνυμάτων και να προσπαθεί να τα συνεκτιμήσει στην προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών του. (Κούρτη, 2003, αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:33).

Η ικανότητα των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας να ερμηνεύσουν τη μη λεκτική επικοινωνία περιορίζεται στις εκφράσεις του προσώπου, την κλίση του κεφαλιού και τον τόνο της φωνής. Ειδικότερα τα νήπια, δεν κατέχουν γνωστικά, λόγω έλλειψης σχετικής εμπειρίας, το εύρος των εκφραστικών δυνατοτήτων των ενηλίκων, το οποίο ανακλά αφενός κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις και αφετέρου χαρακτηρίζεται από πολυσυνθετότητα και προθετικότητα, στοιχεία που το αποστερούν από το πλεονέκτημα του αυθορμητισμού, αποπροσανατολίζοντας και αίροντας την εμπιστοσύνη των παιδιών. Κατά συνέπεια, στο επικοινωνιακό πλαίσιο του νηπιαγωγείου οι νηπιαγωγοί πρέπει να χρησιμοποιούν κυρίως αυτά τα μη λεκτικά σήματα για να μεταβιβάσουν πιο αποτελεσματικά

τα μηνύματά τους στα παιδιά. Για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με την τάξη τους, οι νηπιαγωγοί πρέπει να φέρουν την επικοινωνία τους στο επίπεδο του νηπίου, όπως παρατηρήθηκε ερευνητικά (Μαλικιώση-Λοΐζου & Σπόντα, 2002, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:174). Μπορούν να ασκηθούν κατάλληλα ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη μη λεκτική επικοινωνία καθώς οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους επιτυχία (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:107).

Η προσπάθεια ερμηνείας της μη λεκτικής επικοινωνίας θεωρείται εξαιρετικά σημαντική στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς τα μικρά παιδιά εκφράζουν πολύ περισσότερο με μη λεκτικούς τρόπους τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους και είναι πολύ πιο ευαίσθητοι δέκτες της μη λεκτικής συμπεριφοράς των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή μαζί τους (Κούρτη, 2003, αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:33).

Όπως διαπιστώθηκε σε έρευνα (Βρεττός, 2002:146), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως πιστεύουν στην ικανότητά τους να ελέγχουν τα συναισθήματα και τα μη λεκτικά τους σήματα και να αποκρύπτουν τον ιδιαίτερο δεσμό και τη σχέση τους με τους καλούς και χαϊδεμένους μαθητές. Η έρευνα όμως, δεν επιβεβαίωσε την αυτοπεποίθησή τους, αναδεικνύοντας ότι οι μαθητές είναι ευαίσθητοι και αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους καλούς και χαϊδεμένους συμμαθητές τους. Κατά συνέπεια, αυτή η ικανότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί απλώς ένα μύθο. Οι εκπαιδευτικοί με τη λεκτική τους συμπεριφορά μπορεί να προσπαθούν να εκφράσουν θετικά συναισθήματα απέναντι σε αδύνατους μαθητές, όμως η μη λεκτική τους συμπεριφορά, αποκαλύπτει ότι υποκρίνονται (Σταμάτης, 2009:174).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κοιτάζουν τα νήπια (έκφραση βλέμματος), οι μορφασμοί και οι εκφράσεις του προσώπου (νεύματα), οι κινήσεις των χεριών (χειρονομίες), οι στάσεις του σώματος και οι αποστάσεις (απτική συμπεριφορά-οικολογικοί διάυλοι) που τηρούνται, συνθέτουν βαρυσήμαντα μηνύματα. Το στοργικό και γεμάτο ενδιαφέρον βλέμμα, το καλοσυνάτο άγγιγμα ή χάδι, το ειλικρινές χαμόγελο, το πλησίασμα και ο ενθαρρυντικός λόγος προδιαθέτουν θετικά τα παιδιά να συμμετάσχουν ολοκληρωτικά στις μαθησιακές δραστηριότητες του σχολείου, επιδεικνύοντας παράλληλα, με τρόπο μοναδικό, τη δημιουργικότητα που τα διακρίνει. Αντίθετα, το βλοσυρό και αδιάφορο βλέμμα, το προσποιητό ή ειρωνικό χαμόγελο, η τήρηση αποστάσεων και η αποφυγή πλησίασματος και αγγίγματος, η υψηλή ένταση στη φωνή ή οι επιπλήξεις αποθαρρύνουν τα παιδιά να αυτοεκφραστούν, αποκαλύπτοντας τον εαυτό τους στις πραγματικές του διαστάσεις και

καθιστώντας τον έτσι προσδεκτικότερο σε επιλεγμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

### **3.4 Οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις των χεριών και του σώματος στην παιδαγωγική επικοινωνία**

Το **πρόσωπο** είναι το κέντρο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Οι εκφράσεις και οι μορφασμοί του προβάλλουν συναισθήματα, στάσεις και διαθέσεις. Τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν σωστά και εύκολα στο πρόσωπο της νηπιαγωγού τη χαρά, το θυμό, την ικανοποίηση, τη δυσαρέσκεια, την αποδοκιμασία, το γνήσιο ενδιαφέρον, την αδιαφορία, ακόμη και την προσποίηση. Το χαμόγελο είναι από τις σημαντικότερες κοινωνικές αμοιβές που μπορεί να «χρησιμοποιήσει» η νηπιαγωγός (Πρεβεζάνου, 2009).

Σύμφωνα με δεδομένα έρευνας, η εσωτερική θερμότητα που εκπέμπει το χαμόγελο του εκπαιδευτικού ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές και επηρεάζει θετικά τη στάση τους απέναντι στο περιεχόμενο διδασκαλίας. Αντίθετα, η συνοφρύωση και η έλλειψη χαμόγελου φανερώνουν δυσαρέσκεια και διαταράσσουν τις αλληλεπιδράσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005:89).

Σύμφωνα με την Καρακίτσα (2010:127), στο πρόσωπο του δασκάλου εκφράζονται ακούσια τα συναισθήματα που έχει αυτός για τους μαθητές του αλλά και για το διδακτικό αντικείμενο, για το επάγγελμα, το συγκεκριμένο σχολείο και τμήμα και έμμεσα και για τον εαυτό του. Οι μαθητές τα αποκωδικοποιούν και επηρεάζονται από αυτά, ως προς το πώς νιώθουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Δάσκαλοι με βαρετά, κουρασμένα πρόσωπα θεωρούνται ότι δεν ενδιαφέρονται ούτε για το μάθημα αλλά ούτε και για τους μαθητές τους. Αντίθετα, ευχαριστημένα πρόσωπα, συνοδευόμενα από θετικές κινήσεις των χεριών, νεύματα κεφαλής κλπ., θεωρούνται ότι ενδιαφέρονται πρωτίστως - εκτός από το μάθημα - και για τους μαθητές τους. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δεν κατορθώνει να ελέγξει ή να καταπιέσει τα συναισθήματά του. «Προδίδεται» είτε από το ίδιο το πρόσωπό του είτε από το υπόλοιπο σώμα του. Άλλοτε πάλι προσποιείται, π.χ. χαμογελάει, πράγμα που οι μαθητές, ως εξαιρετικά ευαίσθητοι δέκτες, αντιλαμβάνονται και αυτό χειροτερεύει την κατάσταση. Τέλος, άλλες φορές παρουσιάζει μια στερεότυπη συμπεριφορά που καταλήγει σε μια μόνιμη έκφραση του προσώπου. Τα στερεότυπα όμως είναι εύκολα αναγνωρίσιμα από τους μαθητές, λόγω της καθημερινής επαφής μαζί τους. Διάφοροι μορφασμοί, τικ, συνδυασμοί με κινήσεις των χεριών, κλπ. φανερώνουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοελέγχου, δίνουν την εντύπωση ότι ο δάσκαλος δεν ελέγχει τα συναισθήματά του.

Το **χαμόγελο** διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Μπορεί να παρακινεί, να δηλώνει χαρά, ευχαρίστηση ή άλλα θετικά συναισθήματα, μπορεί όμως να καλύπτει και την οργή. Χρησιμοποιείται περισσότερο από νεοδιόριστους, για να σταθεροποιήσουν τον έλεγχο, αλλά και από τους άλλους, γιατί έχει θετικά αποτελέσματα στην εγκαθίδρυση μιας συνολικά θετικής σχέσης με το μαθητή, γεγονός που διευκολύνει τη μάθηση. Γενικά η μη λεκτική ενίσχυση προς το μαθητή (ένα χαμόγελο, ένα επαινετικό βλέμμα, μια ενθαρρυντική κίνηση του κεφαλιού) μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη από τη λεκτική. Έχει διαπιστωθεί ότι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (με υπηρεσία μεγαλύτερη από πέντε χρόνια) ενθαρρύνουν μη λεκτικά τους καλούς και τους αδύνατους - αργούς μαθητές. Οι νέοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν κατά κανόνα μόνο τους καλούς (Richmond, 2002, αναφ. στο Καρακίτσα, 2009:127-128).

Οι **χειρονομίες**, στενά συνδεδεμένες με την ομιλία, πλαισιώνουν, υποστηρίζουν, επεκτείνουν και υποκαθιστούν το λόγο. Ένα χειροκρότημα δείχνει τον ενθουσιασμό και την αποδοχή. Ένα ελαφρύ χτύπημα στην πλάτη προσφέρει ενθάρρυνση και δείχνει τη συμπαράσταση, ενώ, αντίθετα, το κούνημα του δείκτη θυμό ή προσταγή (Πρεβεζάνου, 2009).

Οι **κινήσεις των χεριών και του κεφαλιού** δίνουν στο μαθητή την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός δείχνει ενθουσιασμό, ενεργητικότητα και εγρήγορση, συμμετέχει στο μάθημα. Προκαλεί έτσι αισθήματα συμπάθειας και κινητοποιεί τους μαθητές να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν και αυτοί. Υπάρχουν όμως και κινήσεις που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, όπως ένα προτεταμένο δάκτυλο προς έναν μαθητή, το τρίψιμο του προσώπου, των χεριών και της μύτης, η απομάκρυνση των γυαλιών κλπ., γιατί δείχνουν επιφυλακτικότητα ή άγχος (Βρεττός, 2003:333).

Συνήθως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν «τι να κάνουν» τα χέρια τους, τα σταυρώνουν στο στήθος, εκδηλώνοντας ανασφάλεια και τάσεις φυγής, φτιάχνοντας έναν προστατευτικό φράκτη για τον εαυτό τους και μαζί ένα διαχωριστικό ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές. Γενικά, τα χέρια των εκπαιδευτικών λειτουργούν αρκετές φορές ως διαχωριστικές γραμμές με τους μαθητές. Τον ίδιο ρόλο μπορεί να παίζει ένα ρολόι που τοποθετείται μπροστά τους ή οι σημειώσεις τους. Άλλες εκδηλώσεις άγχους του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η «οχύρωσή» του (στην καρέκλα) πίσω από την έδρα, η οποία θεωρείται ότι αυξάνει την επικοινωνιακή απόσταση. Ο δάσκαλος τότε χαρακτηρίζεται απρόσιτος, ανέτοιμος, μη φιλικός. Επίσης η συνεχής και νευρική μετακίνησή του σε όλη την αίθουσα, μια άκαμπτη στάση του σώματος, το σκύψιμο του κεφαλιού, τα χέρια στις τσέπες, ή μια σταθερή ενασχόληση των χεριών με την κιμωλία, ένα μολύβι, ένα μπρελόκ είναι οι

προσαρμοστές του δασκάλου. «Ασφαλέστερη» (Βρεττός, 2003, αναφ. στο Καράκιζα, 2009:129) θεωρείται η θέση των χεριών στο ύψος του στήθους, σε επαφή μεταξύ τους, με τον κορμό ευθυτενή, γιατί φανερώνει ηρεμία, αυτοσυγκέντρωση και ετοιμότητα.

Οι **στάσεις και κινήσεις του σώματος** αντανακλούν το βαθμό έλξης και συμπάθειας ή αντιπάθειας των ανθρώπων που επικοινωνούν. Η μείωση της απόστασης, η κλίση και ο αμοιβαίος προσανατολισμός των σωμάτων υποδηλώνουν θετικά συναισθήματα. Αντίθετα, όταν το σώμα απομακρύνεται ή δεν στρέφεται προς τον συνομιλητή στέλνει μηνύματα δυσαρέσκειας με αποτέλεσμα τη μείωση της αλληλεπίδρασης ή τη δημιουργία «ψυχρού κλίματος» σε μια σχέση. Η νηπιαγωγός που πλησιάζει και γέρνει προς το μέρος του παιδιού, όταν επικοινωνεί μαζί του, εκδηλώνει συμπάθεια, κατανόηση και διάθεση για βοήθεια, αν χρειαστεί. Οι κινήσεις του κεφαλιού της μεταβιβάζουν, επίσης, μηνύματα στα παιδιά, που μπορεί να κυμαίνονται από κατάφαση και ενίσχυση μέχρι αμφιβολία, απόρριψη και απροθυμία (Πρεβεζάνου, 2009).

Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2005:90), η στάση και οι κινήσεις του σώματος γενικότερα, εκπέμπουν ιδιαίτερα εύγλωττα μηνύματα που συσχετίζονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Όταν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνομιλούν όρθιοι, συνήθως ο μαθητής στέκεται ευθυτενής ενώ ο εκπαιδευτικός διατηρεί μια πιο χαλαρή στάση του σώματος έτσι ώστε να υποδεικνύεται έμμεσα η διαφορά του status ανάμεσά τους. Σύμφωνα με έρευνα, ο μαθητής που στέκεται με το σώμα του χαλαρά απέναντι στον εκπαιδευτικό, προσπαθεί να δείξει είτε ότι δεν τον αναγνωρίζει ως αυθεντία ή δεν τον συμπαθεί ή δεν τον σέβεται. Ο τρόπος που στέκεται και κινείται ο εκπαιδευτικός μεταφράζεται από τους μαθητές, ανάλογα. Μια ελαφρώς κυρτή στάση με τα πόδια ενωμένα και τα χέρια σφιγμένα μπροστά από το σώμα, μεταβιβάζει την εικόνα ενός αδύναμου, υποχωρητικού τύπου. Οι νευρικές κινήσεις δείχνουν αβεβαιότητα και κατάσταση επαγρύπνησης απέναντι σε μια αναμενόμενη επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Με διάφορες κινήσεις επίσης ο εκπαιδευτικός ασυναίσθητα δείχνει την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα. Οι αναστεναγμοί, τα χασμουρητά, το συνεχές κοίταγμα του ρολογιού, το χτύπημα των δαχτύλων, είναι δυνατόν να προκαλέσουν απωθητικά συναισθήματα στους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2005:90-91).

### 3.5 Η οπτική επαφή στην παιδαγωγική επικοινωνία

Το **βλέμμα** είναι ίσως το επικοινωνιακά δραστικότερο κανάλι της μη λεκτικής μας επικοινωνίας. Μέσα από το βλέμμα εκφράζονται και προκαλούνται ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα ανάλογα με τη φιλική ή την απειλητική έκφρασή του. Ένα και μόνο βλέμμα της νηπιαγωγού μπορεί να δείχνει την επίπληξη, την ενόχληση, να υπογραμμίζει έναν εξουσιαστικό ρόλο στη σχέση της με το παιδί ή να ενθαρρύνει, να επαινεί και να επιβραβεύει. Η οπτική επαφή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της σχέσης νηπιαγωγού-παιδιού. Η επιδίωξη της οπτικής επαφής δηλώνει συμπάθεια, ετοιμότητα και επιθυμία για επικοινωνία. Το βλέμμα όχι μόνο εκφράζει συναισθήματα, αλλά παρέχει και συνεχή ανατροφοδότηση σ' αυτούς που επικοινωνούν. Η νηπιαγωγός που κοιτάζει στα μάτια το παιδί, όταν επικοινωνεί μαζί του, δηλώνει προσοχή και ενδιαφέρον γι' αυτά που λέει το παιδί, αλλά και σεβασμό. Η οπτική επαφή λειτουργεί διπλά ενισχυτικά. Ερμηνεύεται από το παιδί ως ενδιαφέρον και ως αναγνώριση, και ενισχύεται να συμμετέχει περισσότερο. Αυτό επηρεάζει θετικά τη νηπιαγωγό τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην αξιολόγηση του παιδιού. Επιδιώκει συχνότερη επικοινωνία μαζί του και το αξιολογεί θετικότερα. Αντίθετα, αν η νηπιαγωγός αποφεύγει να κοιτάζει το παιδί που μιλάει, κοιτάζει αλλού ή περιφέρει το βλέμμα της στο χώρο κατά την επικοινωνία, στέλνει στο παιδί μήνυμα αδιαφορίας ή αποδοκιμασίας (Πρεβεζάνου, 2009).

Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2005:89), το βλέμμα λειτουργεί σαν καθρέφτης, μέσα στον οποίο τα μέλη της τάξης αναζητούν όσα δεν μπορούν να κατανοήσουν με το λόγο. Με το βλέμμα εκπέμπονται ευχάριστα, φιλικά ή δυσάρεστα και απειλητικά συναισθήματα. Στην περίπτωση που ένα άτομο αισθάνεται φόβο ανοίγει περισσότερο τα μάτια, ενώ τα μισοκλείνει, όταν αισθάνεται οργή. Το βλέμμα γίνεται άμεσο και γρήγορο όταν το άτομο διακατέχεται από άγχος και ένταση, ενώ είναι πιο σταθερό στην περίπτωση αυτοσυγκέντρωσης και προσοχής. Σε ότι αφορά τη διδασκαλία, είναι ιδιαίτερα σημαντική η οπτική επαφή, διότι μέσω αυτής η επικοινωνία του εκπαιδευτικού και των μαθητών γίνεται πιο άμεση. Το φιλικό και έντονο βλέμμα του εκπαιδευτικού, την ώρα που ο μαθητής εκφράζει τη γνώμη του, ενισχύει και ενθαρρύνει την προσπάθειά του. Η ματιά του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι δεσμεύει το μαθητή.

Όταν ο εκπαιδευτικός τον κοιτάζει έντονα, τη στιγμή που του υποβάλλει μια ερώτηση, αισθάνεται υποχρεωμένος να απαντήσει. Με το βλέμμα επίσης ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κρατά τον έλεγχο των μαθητών. Καθώς προσέχει ένα μαθητή που έχει το λόγο, συγχρόνως παρακολουθεί, εντοπίζει και επαναφέρει στην τάξη τους μαθητές που αρχίζουν να



ατακτούν. Οι μαθητές αναπτύσσουν οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό όταν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ελεύθερα και δημιουργικά και όταν η ατμόσφαιρα της τάξης είναι φιλική. Οι μαθητές που διακατέχονται από φόβο μήπως αποκαλυφθεί κάποιο σφάλμα τους, αποφεύγουν να κοιτάζουν τον εκπαιδευτικό κατάματα. Το είδος της οπτικής επαφής του εκπαιδευτικού και των μαθητών δείχνει τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Αναγνωστοπούλου, 2005:90).

### 3.6 Η παιδαγωγική διάσταση της ακοής, της όσφρησης και της γεύσης

Η ακουστική διάσταση της επικοινωνίας, σχετίζεται με την **ακοή**, και πιο συγκεκριμένα με την ευκρίνεια, την ένταση και την ταχύτητα του ήχου. Ο όρος ευκρίνεια παραπέμπει στην ικανότητα ορθόφωνης άρθρωσης του ήχου ώστε το άτομο όταν μιλάει, να είναι ο λόγος του ρέων και κατανοητός. Η ένταση του ήχου σχετίζεται με την έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου· η ταχύτητα του ήχου συνδέεται επίσης με την έκφραση ψυχικών καταστάσεων. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, οφείλει να «ρυθμίζει» την ποιότητα του ήχου του, δηλαδή της φωνής του, ώστε ο μαθητής να ακούει προσεκτικά αυτό που θέλει να του πει. Οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές δίνουν περισσότερη προσοχή στις λέξεις και στον τόνο της φωνής και λιγότερη στη έκφραση του προσώπου, η οποία μπορεί να προδίδει ένα αντίθετο μήνυμα (Βρεττός, 2003:125). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζεται με καθαρή φωνή, να μιλάει με τέτοιο ρυθμό, ώστε να γίνεται κατανοητός από τους μαθητές και να ποικίλλει την ένταση και το ύψος της φωνής του, ώστε ο λόγος του να είναι εκφραστικότερος (Βρεττός, 2003:115-116).

Η τάξη δεν μπορεί να αποτελεί ηχείο που ενισχύει και τον παραμικρό ψίθυρο αλλά ούτε να αποτελεί και αποδέκτη εξωτερικών θορύβων που λειτουργούν ως επικοινωνιακά παράσιτα. Συνεπώς τη λύση στο «ηχητικό ζήτημα» ως μορφή παιδαγωγικής διάστασης της ακοής θα μπορούσαν να δώσουν αφενός ο περιορισμός της έντασης των φωνών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, διότι δεν μπορούμε να επικοινωνούμε κατά τη διάρκεια του μαθήματος φωνάζοντας, σαν να τσακωνόμαστε και αφετέρου μια καλή ηχομόνωση ή εάν χρειάζεται, επένδυση των τοίχων της αίθουσας με «ηχοαπορροφητικά» υλικά (Σταμάτης, 2009:196-197).

Ο ισχυρισμός ότι η **όσφρηση** σχετίζεται με τη **γεύση** είναι αληθής. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η οσμή παίζει έναν ξεχωριστό ρόλο. Σε μια αίθουσα διδασκαλίας που φοιτούν είκοσι και πλέον μαθητές, δημιουργούνται δυσάρεστες οσμές οι οποίες προέρχονται κυρίως από τον ιδρώτα. Οι κακοσμίες του σώματος δημιουργούν δυσώδη ατμόσφαιρα και συνεπώς αποκρουστική. Για το λόγο αυτό χρειάζεται συχνός αερισμός και αρωματισμός της αίθουσας

διδασκαλίας, ιδιαίτερα κατά τα διαλείμματα. Μια αρωματισμένη τάξη προδιαθέτει ευχάριστα τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς ενώ αντίθετα, μια δυσώδης τάξη δημιουργεί αποστροφή. Στον περιορισμό της δυσοσμίας συμβάλλει και η τήρηση των κανόνων υγιεινής από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Τόσο η όσφρηση όσο και η γεύση, μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που αποτελούν πρωταρχικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2008, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:197).

### **3.7 Η φωνή και τα παραγλωσσικά φαινόμενα στην παιδαγωγική επικοινωνία**

Η φωνή του εκπαιδευτικού παίζει σπουδαίο ρόλο στην επικοινωνία του με τα παιδιά καθώς αποτελεί αναγνωριστικό στοιχείο της προσωπικότητας και του επαγγέλματός του (Βρεττός, 2003:110). Ακόμη και οι παύσεις στη ροή του λόγου του/της εκπαιδευτικού έχουν μια ιδιαίτερη σημασιολογική αξία. Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα (Ellgring, 1984, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:251), οι παύσεις γενικότερα δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και εντυπώσεις γι' αυτό και ο ομιλητής σπεύδει να καλύψει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ωστόσο, παύσεις πρέπει να γίνονται προκειμένου να παρέχεται η δυνατότητα χρόνου στα παιδιά να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που δέχονται, να εκτιμούν τα δεδομένα για την επίλυση παιδαγωγικών προβληματισμών και κυρίως να εκφράζουν τις σκέψεις, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς τους (Φλουρής, 1995, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:251).

Για να είναι αποτελεσματικός κατά την διδασκαλία του, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να προσέξει: α) τον ρυθμό της φωνής του ο οποίος πρέπει να ποικίλλει, γιατί η εναλλαγή του ρυθμού αυξάνει την προσοχή των μαθητών, ενώ αντίθετα η μονότονη φωνή τη μειώνει. β) την ένταση της φωνής του την οποία πρέπει να εναλλάσσει, δηλαδή άλλοτε να την χαμηλώνει όταν θέλει να επαναφέρει τους μαθητές από μια κατάσταση έντασης μέσα στην τάξη στην ηρεμία και άλλοτε να την δυναμώνει, όταν θέλει να υπογραμμίσει μια λέξη ή φράση. γ) το ύψος της φωνής· η βαθιά φωνή σε συνδυασμό με μορφασμούς του προσώπου και κινήσεις του σώματος μπορεί να εξωτερικεύσει άνετη διάθεση και να συμβάλει στην δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη (Βρεττός, 2003:112-115).

Γενικότερα, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα από τους εκπαιδευτικούς στο σύνολο έκφρασης των παραγλωσσικών φαινομένων, γιατί εκείνο που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επικοινωνιακή αξία δεν είναι μόνο το «τι λέγεται» αλλά και το «πώς λέγεται»

(Σταμάτης, 2009:252). Ο εκπαιδευτικός πρέπει λοιπόν να εκφράζεται με καθαρή φωνή, να μιλάει με τέτοιο ρυθμό, ώστε να γίνεται κατανοητός από τους μαθητές και να ποικίλλει την ένταση και το ύψος της φωνής του, ώστε ο λόγος του να είναι εκφραστικότερος (Βρεττός, 2003:116).

### **3.8 Η παιδαγωγική διάσταση της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση**

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγονται καθημερινά πολυάριθμες επιμέρους παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές αποτελούν τις συνιστώσες μιας κοινής συνισταμένης, της ομάδας προσώπων, η οποία συνεργάζεται για την προαγωγή κάθε αμφίδρομης μαθησιακής διαδικασίας. Η σχολική τάξη γενικότερα και τα φαινόμενα της δυναμικής της τράβηξαν από νωρίς το ενδιαφέρον των ερευνητών. Το γεγονός αυτό απέδωσε πλούσιο υλικό τόσο για την κατανόηση των φαινομένων της δυναμικής της ομάδας όσο και για τον επαναπροσδιορισμό και την εμπάθυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Αναμφισβήτητα, οι έρευνες των Lippitt, White και Lewin (1938-39, 1960, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:255) εγκαινίασαν ουσιαστικά την επιστημονική περίοδο της μελέτης των φαινομένων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη.

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική όταν διεξάγεται σε υγιές επικοινωνιακό περιβάλλον το οποίο δεν θα μπορούσε να θεωρείται ολοκληρωμένο και επιτυχές αν δεν συμπεριλάμβανε, με ιδιαίτερη έμφαση το παιδαγωγικό άγγιγμα και όλες τις παιδαγωγικά θεμιτές επαφικές συμπεριφορές γενικότερα. Η προσέγγιση και η διακριτική είσοδος και παρουσία των εκπαιδευτικών στον οικείο χώρο των παιδιών, πλαισιωμένη από μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως π.χ. μια καλοπροαίρετη αγκαλιά, ένα καλοσυνάτο χέδι επιβράβευσης και αποδοχής, θεωρείται πως μπορεί συνδυαστικά ή μεμονωμένα, εφόσον όλα αυτά γίνονται αγνά και αυθόρμητα, να συμβάλουν σταθερά στη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στην ανάπτυξη άριστων διαπροσωπικών σχέσεων και γενικότερα να οδηγήσουν στην ολοκλήρωση ενός παιδαγωγικού-επικοινωνιακού κλίματος στην προσχολική και πρωτοσχολική τάξη. Σχετικά ερευνητικά πορίσματα εξάλλου, δείχνουν ότι τόσο η εγγύτητα (proximity) όσο και η συναισθηματική χροιά των μη λεκτικών σημάτων επηρεάζουν τις επικοινωνιακές διαδικασίες και τις «κοινωνικές αξιολογήσεις» που κάνει ο κάθε επικοινωνών για τον άλλο και την εκτίμηση της επικοινωνιακής πρόθεσης (Σταμάτης, 2006:256). Η μη λεκτική συμπεριφορά

του εκπαιδευτικού συμβάλλει στη θετικότερη επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας γενικότερα. Για την αντιμετώπιση μάλιστα μαθησιακών δυσλειτουργιών και διαταραχών έχει πλέον αναγνωρισθεί η συμβολή της μη λεκτικής επικοινωνίας (Δράκος, 1998, αναφ. στο Βρεττός, 2003:47).

Οφείλουμε ωστόσο, να επισημάνουμε πως στον αντίποδα των παραπάνω παιδαγωγικών θέσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το άγγιγμα ως μέσο τιμωρίας. Τσιμπάνε τα παιδιά, τραβάνε τα αυτιά ή τα μαλλιά τους ή χειροδικούν κορυφώνοντας έτσι το ρεπερτόριο ενός συνόλου απαράδεκτων συμπεριφορών σωματικής τιμωρίας. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί αγνοούν τη σπουδαία παιδαγωγική σημασία του αγγίγματος και ειδικότερα τη δυναμική των επαφικών βιωμάτων για το παιδί, τα οποία είναι σε θέση είτε να το ωφελήσουν είτε εξίσου ικανά, να το βλάψουν σωματικά και προπαντός να το σημαδέψουν ψυχικά και πνευματικά για ολόκληρη τη ζωή του (Σταμάτης, 2006:257). Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να γνωρίζουν ότι το άγγιγμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας, φροντίδας και κατανόησης (Simonds & Cooper, 2011:76).

Το άγγιγμα αποτελεί σπουδαίο και ισχυρό μέσο επικοινωνίας το οποίο όμως, συχνά αποφεύγεται εξαιτίας του φόβου παρεξηγήσεων. Παρά την άποψη αυτή, είναι απολύτως βέβαιο σήμερα πως το άγγιγμα σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ερευνητικά πορίσματα μάλιστα, επιβεβαιώνουν ότι το άγγιγμα παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη επιμέρους αλληλεπιδραστικών σχέσεων, όπως π.χ. αυτών που αναπτύσσονται μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων στα ευρύτερα πλαίσια της μεταξύ τους παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Frymier & Mongeau, 1997, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:257). Επίσης, το άγγιγμα εκλαμβάνεται διαφορετικά ως ερέθισμα επικοινωνίας, από τα αγόρια και διαφορετικά από τα κορίτσια. Σύμφωνα με ερευνητικά συμπεράσματα (Fisher, 1975, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:257), αποκαλύφθηκε ότι η αντίδραση στο άγγιγμα ήταν απόλυτα θετική στα κορίτσια, τα οποία αισθάνονταν πιο έντονα τον/την αγγίζοντα/ουσα εκπαιδευτικό, όπως επίσης και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα στη σχολική τάξη, σε αντίθεση με τις συνθήκες αποφυγής του αγγίγματος. Η αντίδραση των αγοριών στο άγγιγμα ήταν πιο αρνητική. Γενικότερα όμως, έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που αγγίζονται συχνά έχουν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης από αυτά που δεν λαμβάνουν πολύ άγγιγμα (Simonds & Cooper, 2011:76).

Το παιδαγωγικό άγγιγμα συνιστά άμεση μορφή επικοινωνίας, λειτουργώντας ως γέφυρα διέλευσης ισχυρών ψυχοσυναισθηματικών φορτίων, στο πλαίσιο πραγμάτωσης μια

αμφίδρομης αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων ή δασκάλων και μαθητών. Η σπουδαιότητα του γεγονότος αυτού μάλλον παραγνωρίζεται σήμερα γι' αυτό και αποφεύγεται το άγγιγμα συστηματικά, μολονότι οι νηπιαγωγοί πλησιάζουν πάρα πολύ τα νήπια ορισμένες φορές. Ανάλογη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εμφανίζουν και τα ερευνητικά συμπεράσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Βρεττό (2002, αναφ. στο Βρεττός, Δημουλάς, Μαλικιώση-Λοΐζου, Μέλλον, Κοντάκος, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη και συν. 2002:153). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, κατά τη διεξαγωγή διδασκαλίας τόσο οι φοιτητές (ΠΤΔΕ Αθηνών) όσο και οι σπουδαστές του Μαρασλείου Διδασκαλείου δεν πλησίαζαν κάποιους μαθητές και έδειχναν γενικότερα ότι δεν ανήκουν στην ομάδα των μαθητών, μολονότι η διάταξη των θρανίων ευνοούσε μια τέτοια προσέγγιση. Αυτή η μη λεκτική συμπεριφορά των φοιτητών και των εκπαιδευτικών απέπνεε «συναισθηματική απόσταση». Η τήρηση της συναισθηματικής απόστασης επιβεβαιώνεται και από άλλη σχετική έρευνα που έγινε σε αμερικανικά νηπιαγωγεία, όπου διαπιστώθηκε, ότι κατά μέσο όρο, τα αγγίγματα και οι επαφές γενικότερα μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων καταλάμβαναν λιγότερο από το 12% του συνολικού διδακτικού χρόνου (Field, 2001, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:258).

Στο χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης οι θερμές διαπροσωπικές σχέσεις περνάνε αναμφίβολα από το δρόμο του παιδαγωγικού αγγίγματος και των παιδαγωγικών επαφικών φαινομένων στο σύνολό τους. Τα παιδιά αισθάνονται την ευεργετική επίδραση του αγγίγματος από τους/τις εκπαιδευτικούς επάνω τους, γι' αυτό και επιδιώκουν σε κάθε ευκαιρία τη σωματική επαφή μαζί τους. Ερευνητικά πορίσματα (Houston, 1978, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:258) έδειξαν ότι τα παιδιά προσεγγίζουν τους δασκάλους τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, προφάσεις και συμπεριφορές, από τις οποίες η πιο συνήθης είναι η συνομιλία μαζί τους, η υποβολή ερωτήσεων ή η αίτηση βοήθειας. Σε περίπτωση μορφών προσεγγιστικής συμπεριφοράς, κατά τις οποίες παρεμποδίζεται η επαφή με τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά προσανατολίζονται σε αυτόν χαμογελώντας ή χρησιμοποιώντας την οπτική επαφή και διατηρούν την προσέγγιση συνδυαστικά με την ανάπτυξη λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, καθώς ο συγκεκριμένος συνδυασμός προάγει την επικοινωνιακή διαδικασία, σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα (Manuson & Tress, 2002, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:258-259).

Την ευαρέσκεια των παιδιών στις επαφικές συμπεριφορές επιβεβαιώνει εξάλλου σχετική έρευνα (Angoli & Hensley, 1979, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:259), η οποία έδειξε ότι όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο περισσότερο αναπτύσσουν τις επαφικές τους σχέσεις σε

συνθήκες αμοιβαιότητας. Μεγαλώνοντας προσεγγίζουν περισσότερο αυτούς που τους παρέχουν υλικά αγαθά παρά αυτούς που τα αγγίζουν. Όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, εξισώνουν το άγγιγμα με την οικειότητα. Αν και το άγγιγμα ενός εκπαιδευτικού είναι συνήθως ακατάλληλο στους μεγαλύτερους μαθητές, και πιθανόν να δημιουργήσουν ένα εμπόδιο στην αποτελεσματική επικοινωνία, ένα ελαφρύ χτύπημα στον ώμο ή στην πλάτη μπορεί να είναι κατάλληλο κάποιες φορές και μπορεί να εκτιμηθεί πάρα πολύ από έναν μαθητή (Simonds & Cooper, 2011:77). Φαίνεται μάλιστα, ότι μερικοί μαθητές προτιμούν αυτό το άγγιγμα του εκπαιδευτικού από την επιδοκμαστική διατύπωση ή οπτική επαφή (Βρεττός, 1994:52). Η αποδοχή της σωματικής επαφής από τα παιδιά συμβάλλει εξάλλου, θετικά στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού και μαθησιακού κλίματος, γι' αυτό και αξιοποιείται ανάλογα, ειδικά σε εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης μειονοτικών μαθητών.

Όμως και οι νηπιαγωγοί, όπως επισημαίνεται σε σχετική έρευνα, είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν επαφικές συμπεριφορές με τα νήπια, εφόσον παρακινηθούν για κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα, σε πολυετή έρευνα (Field κ.α. 1994, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:259), που σχεδιάστηκε δήθεν για την παρατήρηση της βασικής επαφικής συμπεριφοράς σε βρέφη και νήπια, ζητήθηκε από τους/τις νηπιαγωγούς να προσπαθούν να αγγίζουν τα παιδιά πιο συχνά, ενώ οι ερευνητές θα παρατηρούσαν τις αντιδράσεις των παιδιών στα αγγίγματα. Το θετικό άγγιγμα που περιλάμβανε κράτημα, αγκάλιασμα, φίλημα, χειροκρότημα και στοργική φροντίδα αυξήθηκε σημαντικά σε ετήσια βάση από τους/τις νηπιαγωγούς. Παρατηρήθηκε ωστόσο, ότι τα αγόρια αγγίζονταν με θετικό τρόπο περισσότερο από ότι τα κορίτσια, ενώ προοδευτικά σημειώθηκε λιγότερο θετικό άγγιγμα με την αύξηση της ηλικίας.

Μια προσεκτική ανάγνωση των συμπερασμάτων της έρευνας αυτής ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και τα παιδιά εξάλλου, επιζητούν την εμπλοκή τους σε επαφικές συμπεριφορές στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, μια πραγματικότητα στην οποία αυθόρμητα επιθυμούν να εμπλακούν οι περισσότεροι άνθρωποι. Εντούτοις, περιοριστικοί παράγοντες, όπως π.χ. ο φόβος παρερμηνείας του αγγίγματος, ο φόβος μετάδοσης ιών κ.α., φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά, εμποδίζοντας ή ματαιώνοντας την επιθυμία για επαφή μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων (Σταμάτης, 2006:259).

Από τις περιορισμένες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την επίδραση του αγγίγματος, συνάγεται το συμπέρασμα πως όταν το παιδαγωγικό άγγιγμα απουσιάζει εντελώς, αν και ευνοείται ή και επιβάλλεται από το πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή, τότε προκαλούνται αρνητικές αντιδράσεις και προβλήματα επικοινωνίας, εκτός από τα γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχικής, νοητικής ή ακόμη και σωματικής ανάπτυξης (Montagu, 1971· Neill,

1991, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:260). Βέβαια, μόνο το άγγιγμα δεν επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Όμως το άγγιγμα, σε συνδυασμό με το χαμόγελο και κάθε άλλη ενισχυτική μη λεκτική συμπεριφορά και την ενθαρρυντική λεκτική πλαισίωση, επιφέρει θετική επίδραση στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος. Ασφαλώς, ο εκπαιδευτικός που αγγίζει το μαθητή πρέπει να αισθάνεται άνετα και να θεωρεί το άγγιγμα ως φυσική πράξη στο πλαίσιο της επικοινωνίας του με το μαθητή (Βρεττός, 1994:53), καθώς μόνο έτσι μπορεί να συμβάλει στην απελευθέρωση όλων των λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών διαύλων των παιδιών. Όσο οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά αισθάνονται ανασφάλεια, τόσο η απόσταση μεταξύ τους παραμένει μεγάλη. Ασφαλώς, η θετική διάθεση και η συμπάθεια δεν μετριούνται μόνο με την απόσταση σε μέτρα, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο πλησιάζει ο/η εκπαιδευτικός το παιδί ή το χρόνο που στέκεται κοντά του ή το αγγίζει και το σκοπό για τον οποίο αναπτύσσει τη συγκεκριμένη προσεγγιστική ή απτική συμπεριφορά (Σταμάτης, 2006:260).

Ειδικά στο χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, η σωματική επαφή θεωρείται αποδεκτή σε περίπτωση επιβράβευσης ή φροντίδας του παιδιού από τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και σε περίπτωση που κάποια διδακτική δραστηριότητα την προϋποθέτει. Μερικά παιδιά, ορισμένες φορές, δείχνουν να επιζητούν επίμονα μια στοργική αγκαλιά, γι' αυτό και προκειμένου να την προκαλέσουν πλησιάζουν και αγγίζουν συνεχώς τον/την εκπαιδευτικό. Συχνά, ένα ανασφαλές, τιμωρητικό ή απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον ενδέχεται να ωθήσει το παιδί σε παρόμοιες συμπεριφορές. Τα παιδιά επιζητούν να αναπληρώσουν τη γονεϊκή μη επαφική συμπεριφορά στο πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού, το οποίο εκλαμβάνουν ως υποκατάστατο του πλημμελούς γονεϊκού ρόλου. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κάθε φορά που συμπεραίνουν πως κάποιο παιδί επιδιώκει τη σωματική επαφή μαζί τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν με κατανόηση και ενδιαφέρον, γνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα και τη σπουδαιότητα της σωματικής επαφής στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία, η οποία αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση επίτευξης των στόχων της αγωγής, επειδή σχετίζεται με την εμπέδωση του βιώματος συναισθηματικής ασφάλειας και συνεπώς εμπιστοσύνης, η οποία συμβάλλει απολύτως θετικά στην ανάπτυξη του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος χωρίς την ύπαρξη του οποίου δεν μπορεί καν να νοηθεί η παιδαγωγική σχέση (Καΐλα, 1999, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:262).

### 3.9 Η διαπροσωπική απόσταση στην παιδαγωγική επικοινωνία

Η θέση που καταλαμβάνει κάθε άτομο σε μια επικοινωνιακή διαδικασία και η απόσταση που θα τηρήσει από τον επικοινωνιακό του σύντροφο ή τους συντρόφους επηρεάζουν τόσο την απήχηση των λεγομένων του όσο και τις σχέσεις που θα αναπτύξει με αυτούς. Με άλλα λόγια, τόσο η θέση όσο και η απόσταση προσδιορίζουν όχι μόνο τη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική συμπεριφορά τους κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Στην προσχολική και πρωτοσχολική αίθουσα, η διάταξη των καθισμάτων και των τραπεζιών εργασίας παίζει σημαντικό ρόλο, ως παράγοντας διαμόρφωσης και καθορισμού του επικοινωνιακού πλαισίου (Σταμάτης, 2009:248). Ο/η προνοητικός/ή εκπαιδευτικός ξέρει ότι η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται από τη συνολική διευθέτηση του χώρου. Γι' αυτό οργανώνει έτσι το περιβάλλον, ώστε να διευκολύνει τη χρήση του υλικού και των μέσων (Παπανικολάου, 1999:38).

Επίσης, η θέση των παιδιών και η απόστασή τους από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσουν τη μεταξύ τους σχέση και ενδέχεται να προσδιορίσουν τη λεκτική και μη λεκτική τους συμπεριφορά, η οποία διαμορφώνει αμφίδρομα τις στάσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις διαπροσωπικές αποστάσεις που δημιουργούνται τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Αν η θέση στην οποία δραστηριοποιείται το παιδί βρίσκεται κοντά στο χώρο που στέκεται ή κάθεται συνήθως ο/η εκπαιδευτικός, τότε βιώνει εντονότερη την παρουσία του/της γεγονός που θεωρείται ότι έχει επιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, στην επικοινωνιακή και άρα στη μαθησιακή του συμπεριφορά. Η παρατεταμένη προσέγγιση και παραμονή του/της εκπαιδευτικού στον προσωπικό χώρο του παιδιού σχετίζεται αναπόφευκτα με αγγίγματα, τα οποία διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στην παιδαγωγική επικοινωνία, όπως εξάλλου και το σύνολο των σωματικών επαφικών καταστάσεων και απτικών συμπεριφορών (Σταμάτης, 2009:248).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η «οικολογική» συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Η απόσταση την οποία τηρούν συνήθως από τα παιδιά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο ως κοινωνική. Μια τέτοια απόσταση προσδιορίζει ανάλογα και την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί είναι «απομακρυσμένοι» από τα παιδιά και η επαφή μαζί τους γίνεται «εξ αποστάσεως». Μια από τις αμεσότερες μορφές επικοινωνίας, η απτική συμπεριφορά, είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Πρόκειται για έλλειψη που δεν μπορεί να μείνει, λόγω της σημασίας της, χωρίς επιπτώσεις στην επικοινωνία και στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:65).



Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνουν ερευνητικά πορίσματα (Βρεττός, 2003:87) σύμφωνα με τα οποία επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν περισσότερο και πιο άνετα στους μαθητές που κάθονταν πιο κοντά και μάλιστα δεξιά τους, ενώ σε αυτούς που βρίσκονταν έξω από τη ζώνη δράσης τους σχεδόν καθόλου. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που στέκονταν κοντά στους μαθητές τους δραστηριοποιούσαν περισσότερο και ήταν ιδιαίτερα αγαπητοί σε αυτούς, συγκριτικά με άλλους που στέκονταν μακριά τους. Σύμφωνα μάλιστα και με άλλα ερευνητικά συμπεράσματα, η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών που κάθονται σε κεντρικές θέσεις αυξάνει τη συχνότητα (Σταμάτης, 2009:248-249).

Η διαπροσωπική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, η οποία συχνά εξαρτάται από τον εξοπλισμό, τη διαρρύθμιση της αίθουσας και την αρχιτεκτονική του σχολείου, αποκτά σπουδαιότερη παιδαγωγική αξία καθώς σχετίζεται με την μεταξύ τους οπτική επαφή. Σχετίζεται επίσης, με τη σωματική επαφή υπό την έννοια πως όταν ο/η εκπαιδευτικός πλησιάζει τα παιδιά και εισέρχεται στον οικείο χώρο τους ή στη «ζώνη συμπάθειας», όπως αλλιώς λέγεται, τότε τα αγγίζει, γεγονός που αναπτύσσει στα παιδιά θετικές στάσεις και οι οικεία συναισθήματα. Ερευνητικά διαπιστώθηκε επίσης, πως το άγγιγμα αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών και μειώνει τη διάσπαση της προσοχής τους στο μάθημα (Wheldall, 1986, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:249). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται ιδιαίτερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, όταν ο/η νηπιαγωγός όχι μόνο εισέρχεται στην οικεία ζώνη του νηπίου αλλά και αγγίζει το νήπιο βάζοντας το χέρι του/της στο κεφάλι ή των ώμο του, ιδιαίτερα όταν θέλει να επιδοκιμάσει την προσπάθειά του. Φαίνεται μάλιστα, ότι μερικά παιδιά προτιμούν περισσότερο το άγγιγμα του εκπαιδευτικού από την επιδοκιμαστική φραστική διατύπωση της ευαρεσκείας του ή μόνο από την οπτική επαφή. Γι'αυτό εκτιμάται πως η στάση αυτή εμπεριέχει σπουδαία παιδαγωγική αξία.

Όπως αναφέρει ο Βρεττός όμως (2003:336), αν ο εκπαιδευτικός παραβιάσει τη ζώνη ασφαλείας του παιδιού, δηλαδή πλησιάζει περισσότερο από 0,50 μ. περίπου, τότε μπορεί να προκαλέσει άγχος και ανασφάλεια στο παιδί. Αντίθετα, αν στέκεται δίπλα του και σκύβει, ώστε το κεφάλι του να είναι περίπου στο ίδιο ύψος με το κεφάλι του παιδιού, δείχνει ότι έχει διάθεση για συνεργασία. Τότε δημιουργεί θετικά συναισθήματα στο παιδί, παρόλο που παραβιάζει την «οικεία» ζώνη του. Οι εκπαιδευτικοί που κατευθύνουν το σώμα τους προς τους μαθητές δημιουργούν σε αυτούς θετικές σκέψεις για το μάθημα κι όταν οι σωματικές αυτές κλίσεις κορυφώνονται με παιδαγωγικές απτικές συμπεριφορές, τότε προκαλείται το ενδιαφέρον και αυξάνει η συμμετοχικότητα, ενώ αναπτύσσονται παράλληλα θετικά συναισθήματα εκατέρωθεν.

Όσο αυξάνει η «παιδαγωγική απόσταση» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, τόσο καλλιεργούνται αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούν αντίστοιχο κλίμα στην τάξη. Όταν ο/η εκπαιδευτικός τηρεί μεγάλη απόσταση από τα παιδιά, τότε συνήθως υπάρχει ένας μονόδρομος επικοινωνίας, ενώ όταν η απόσταση είναι μικρή, κινείται στον οικείο τους χώρο και τα αγγίζει, τότε διανοίγονται διάφοροι δίαυλοι αμφίδρομης, ιδίως μη λεκτικής επικοινωνίας. Ένας μικρός χώρος γύρω από κάθε άνθρωπο, ο προσωπικός χώρος, θεωρείται κοινωνικά απαραβίαστος προκειμένου να μην βιώνονται αισθήματα ενόχλησης ή απειλής. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί αυτό τον γενικό κανόνα, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, κατά τις οποίες μπορεί ή επιβάλλεται να παραβιάζει το χώρο αυτό και να πλησιάζει ένα παιδί που χρειάζεται τη βοήθειά του/της, συμβουλευοντάς το χαμηλόφωνα και αγγίζοντάς το, επιφέροντας ευεργετικά αποτελέσματα στην πρόοδό του. Επιβάλλεται π.χ. να πλησιάσει ένα συνεσταλμένο παιδί για να το ηρεμήσει ή να το ενθαρρύνει, διότι το απαλό άγγιγμα στην πλάτη ή στον ώμο του παιδιού μπορεί να δράσει κατευναστικά ή ενθαρρυντικά, ενώ αντίθετα, ένα κάπως πιο έντονο πιάσιμο του χεριού σε συνδυασμό με ένα έντονο βλέμμα μπορεί να επιστήσει την προσοχή στο παιδί ή ακόμη και να το επιπλήξει (Σταμάτης, 2006:261).

Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι οι χωροταξικές συνθήκες αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα για την παιδαγωγική επικοινωνία, καθώς βασικό στοιχείο του ρεπερτορίου των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί η συμπεριφορά στο χώρο. Για το λόγο αυτό, η διαρρύθμιση στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να λαμβάνεται υπό το πρίσμα των επισημάνσεων στο πλαίσιο των “proxemics”, στη μελέτη αντίληψης και χρήσης του χώρου από τον άνθρωπο, διακρίνοντας τρεις κατηγορίες φαινομένων του χώρου. Η διαπροσωπική απόσταση εκπαιδευτικού και παιδιών είναι δυνατό να οφείλεται στον τυχαίο παράγοντα της διευθέτησης του χώρου, εφόσον είναι στατιστικά πιθανότερο οι εκπαιδευτικοί να εισέρχονται στον προσωπικό χώρο των παιδιών που κάθονται σε θέσεις με ευκολότερη πρόσβαση. Αν και μια τέτοια τυχαία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν είναι καν αξιολογική, είναι δυνατό να ληφθεί ως τέτοια, εφόσον στα παιδιά ενεργοποιούνται έμφυτοι ερμηνευτικοί μηχανισμοί. Τα παιδιά τα οποία πλησιάζουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο είναι πιο ευνοημένα από τα κάπως «αποκλεισμένα» και αυτό γιατί είναι γνωστό πως, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, το πλησίασμα ερμηνεύεται ως ενδιαφέρον και συμπάθεια, ως φυσική έλξη, η οποία επηρεάζει τόσο τον/την παιδαγωγό όσο και το παιδί. Η συμπάθεια δημιουργεί ένα ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, το οποίο ευνοεί την παιδαγωγική επικοινωνία και τη διδακτική αποτελεσματικότητα (Tschannem-Moran κ.α., 1998, αναφ. στο Σταμάτης,

2009:250). Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να νιώθουν μέσα στον προσωπικό τους χώρο την ενθαρρυντική παρουσία του/της εκπαιδευτικού, την οποία συνδέουν με ανάμεικτα θετικά συναισθήματα. Συχνά, μάλιστα, την επιζητούν και τα ίδια, ειδικά κατά τους πρώτους μήνες εισαγωγής τους στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι οφείλουν να πλησιάζουν όλα αδιακρίτως τα παιδιά κατά τη διεξαγωγή κάθε δραστηριότητας. Η διάταξη των τραπεζιών εργασίας και των καθισμάτων πρέπει να είναι τέτοια ώστε να διευκολύνει τόσο την οπτική επαφή, την απρόσκοπτη κίνηση και πρόσβαση του/της εκπαιδευτικού σε όλα τα παιδιά, όσο και των παιδιών προς τον/την εκπαιδευτικό μεταξύ τους, προς όλους τους χώρους της αίθουσας και προς το παιδαγωγικό υλικό. Επίσης, στα πλαίσια της βελτίωσης της επικοινωνιακής τους ευχέρειας οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κινούνται διαρκώς στην αίθουσα του σχολείου ώστε, όχι μόνο να επιτυγχάνουν ολόσωμη οπτική επαφή με τα παιδιά αλλά, πολύ περισσότερο, να τα πλησιάζουν, να τα βοηθούν εφόσον τους ζητηθεί και να αναπτύσσουν εξειδικευμένες απτικές συμπεριφορές, εφόσον κριθεί απαραίτητο, προάγοντας συνειδητά μια νέα παιδαγωγική επικοινωνιακή στρατηγική, η οποία μέχρι σήμερα ελάχιστα έχει αξιοποιηθεί στο χώρο της αγωγής (Σταμάτης, 2009:250).

Μορφή επικοινωνίας	Παιδαγωγικές συμπεριφορές
Οπτική ή βλεμματική	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 'Ποιότητα' βλέμματος: έκφραση συναισθηματικής διάθεσης (θαυμασμός, θυμός κ.ά.) ή υλοποίηση πρόθεσης (επίπληξη, παιχνίδι κ.λπ.)</li> <li>➤ Διάρκεια βλέμματος: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ελάχιστη: αδιαφορία / συχνή: ενδιαφέρον, επιτήρηση</li> <li>- αισθητή: προσοχή, παρακολούθηση</li> <li>- επίμονη: έκφραση συναισθήματος</li> </ul> </li> <li>➤ Υψομετρική διαφορά / απόσταση βλέμματος</li> </ul>
Ακουστική	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποιότητα ήχου: ευκρίνεια</li> <li>• Ένταση ήχου: έκφραση συναισθημάτων (δυνατή-θυμός, άγχος, αγωνία / μέτρια- μετάδοση γνωστικών πληροφοριών / απαλή- ηρεμία, στοργικά συναισθήματα)</li> <li>• Ταχύτητα ήχου: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Γρήγορα: άγχος, ανασφάλεια, αγωνία, βιασύνη, προχειρότητα</li> <li>- Μέτρια: υπομονή, σιγουριά, νηφαλιότητα</li> <li>- Αργή: αμηχανία, ελλιπής προετοιμασία</li> </ul> </li> </ul>
Απτική	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 'Ποιότητα' αγγίγματος: έκφραση συναισθηματικής διάθεσης ή υλοποίηση πρόθεσης (έκφραση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων: χάρη, χτυπήματα, τραβήγματα, τσιμπιές κ.λπ.)</li> <li>➤ Διάρκεια αγγίγματος: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ελάχιστη: αδιαφορία</li> <li>- αισθητή: προσοχή, παρακολούθηση</li> <li>- επίμονη: έκφραση συναισθήματος</li> </ul> </li> <li>➤ Διαπροσωπική απόσταση: έκφραση συναισθημάτων</li> </ul>
Οσφρητική	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ευχάριστες οσμές: προσέλκυση, ευδιαθεσία</li> <li>➤ Δυσάρεστες οσμές: απομάκρυνση, αποστροφή</li> </ul>
Γευστική	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ευχάριστες γεύσεις: απόλαυση</li> <li>➤ Δυσάρεστες γεύσεις: αποστροφή</li> </ul>

Ανάπτυγμα αισθητηριακών διαστάσεων Παιδαγωγικής Επικοινωνίας (Σταμάτης, 2006:272)

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Έρευνα

### 4.1 Θέμα, σκοπός και στόχοι της έρευνας

Το θέμα και ο σκοπός της έρευνας αυτής διαπραγματεύονται τα αγγίγματα και τις προσεγγίσεις των νηπίων προς τους/τις νηπιαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, στόχους της έρευνας αποτελούν οι παρατηρήσεις αγγιγμάτων και προσεγγίσεων που αναπτύσσονται μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα,

Ως προς τα αγγίγματα διερευνάται:

- ☞ Η διάρκεια των αγγιγμάτων μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγών
- ☞ Το σημείο επαφής μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγών
- ☞ Ο χρόνος των αγγιγμάτων μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγών
- ☞ Η πρόθεση των αγγιγμάτων των νηπίων προς νηπιαγωγούς

Ως προς τις προσεγγίσεις:

- ☞ Η απόσταση μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγών
- ☞ Η τήρηση της απόστασης μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγών
- ☞ Η πρόθεση της προσέγγισης των νηπίων προς νηπιαγωγούς

### 4.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση άρχισε να κεντρίζει το ενδιαφέρον της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, πιο συστηματικά από το 1970. Η αργή πρόοδος συγκριτικά με άλλες περιοχές της έρευνας πάνω στις επιστήμες της εκπαίδευσης, συνέβη εξαιτίας των δυσκολιών της μέτρησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς, αν και είχαν προταθεί πολλές ερευνητικές διαδικασίες (Argyle, 1988, αναφορά στο Σταμάτης, 2012). Στην έρευνα της μη λεκτικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση, τα μεθοδολογικά προβλήματα αντιμετωπίζονταν σταδιακά, κυρίως εξαιτίας της ανάπτυξης τριών μεθόδων (Babad, 2005, αναφ. στο Σταμάτης, 2012) που είναι:

1. Διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων με ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν και να αξιολογήσουν την μη λεκτική συμπεριφορά του δάσκαλου, όπως εκδηλώνεται στην τάξη. Αυτή η διαδικασία δεν είναι πολύ αξιόπιστη επειδή οι απόψεις των ατόμων έχουν σχηματιστεί μετά από εκείνη την ώρα και όχι στιγμιαία.
2. Η ανακάλυψη της μη λεκτικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς με φυσική παρατήρηση στην τάξη. Αυτή η μέθοδος αναπτύχθηκε στις αρχές του 1990 και απαιτεί τη φυσική παρουσία των ερευνητών στην τάξη και καταγραφή της παρατήρησής τους σε ένα ειδικό φύλλο εργασίας.
3. Η βιντεοσκόπηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σήμερα, η τεχνική της βιντεοσκόπησης για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων της μη λεκτικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς έχει αναπτυχθεί σε υψηλό βαθμό και επίσης, η τεχνική της βίντεο-ανάλυσης εξαιτίας της εξέλιξης της τεχνολογίας και την πιθανότητα κάποιου να διαχειριστεί τα δεδομένα απεριόριστα.

Αν και έχουν καταγραφεί σημαντικά μεθοδολογικά προβλήματα στην έρευνα της μη λεκτικής επικοινωνίας, οι δυσκολίες της ακριβούς ερμηνείας των μη λεκτικών σημάτων πάντα υπάρχουν, παρά τις εκτεταμένες παρατηρήσεις, αφού είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξακριβώσεις ακριβώς τις σκέψεις, τα αισθήματα ή τις προθέσεις του ομιλητή, επειδή αυτά τα δεδομένα δεν είναι –ούτε θα μπορούσε να γίνουν- εντελώς μετρήσιμα.

Αρχικά, έπειτα από συζήτηση και συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή, επιλέχθηκε να διεξαχθεί η έρευνα με τη μέθοδο της παρατήρησης. Η παρατήρηση είναι στην καθημερινή ζωή η πιο συνηθισμένη μέθοδος για να συγκεντρώνει κανείς πληροφορίες για το περιβάλλον του. Η καθημερινή παρατήρηση έχει μια άμεση πρακτική αξία, αφού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να προσαρμόζει και να αναπροσαρμόζει καθένας τη δράση του με βάση τα διαρκώς ανανεωνόμενα δεδομένα της (Atteslander, 1984, αναφ. στο Παπαδοπούλου, 1999:31). Η επιστημονική παρατήρηση είναι η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας (Βάμβουκας, 1993, αναφ. στο Παπαδοπούλου, 1999:32).

Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μίας μονάδας - ενός παιδιού, μίας παρέας, μίας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μίας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνηθεί βαθιά και να αναλύσει συστηματικά

τα φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα. Σε κάθε μελέτη περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης. Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι παρατήρησης, η συμμετοχική και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Στην πρώτη, οι παρατηρητές εμπλέκονται στις ίδιες δραστηριότητες που επιχειρούν να παρατηρήσουν (Cohen & Manion, 1994:153). Από την άλλη πλευρά, οι μη συμμετοχικοί παρατηρητές, δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν και αποφεύγουν την ιδιότητα μέλους της (Cohen & Manion, 1994:155).

Η μελέτη περίπτωσης η οποία διεξάγεται με συμμετοχική παρατήρηση είναι η κατεξοχήν κατάλληλη για πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ερευνητής της εκπαίδευσης. Ο φυσικός επιστήμονας επισημαίνει ο Schutz, εξερευνά ένα πεδίο που δε σημαίνει τίποτα για τα μόρια, τα άτομα και τα ηλεκτρόνια που υπάρχουν εκεί μέσα. Αντιθέτως, η ύλη του κόσμου για τον οποίο εκδηλώνει ενδιαφέρον ο ερευνητής της εκπαίδευσης, συντίθεται από ανθρώπους και είναι πολύ σημαντική. Ο Bailey (1978, αναφ. στο Cohen & Manion, 1994:157-158) εντοπίζει κάποια εγγενή πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η προσέγγιση της συμμετοχικής παρατήρησης: 1. Οι μελέτες παρατήρησης είναι ανώτερες σε σχέση με τα πειράματα και τις επισκοπήσεις, όταν συλλέγονται δεδομένα αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά. 2. Στις μελέτες παρατήρησης, οι ερευνητές μπορούν να διακρίνουν τη συνεχιζόμενη συμπεριφορά ενόσω αυτή λαμβάνει χώρα και μπορούν να κρατήσουν κατάλληλες σημειώσεις σχετικά με τα προεξέχοντα χαρακτηριστικά της. 3. Επειδή οι παρατηρήσεις στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια μίας εκτεταμένης χρονικής περιόδου, οι ερευνητές μπορούν να αναπτύξουν πιο στενές και άτυπες σχέσεις με εκείνους τους οποίους παρατηρούν, εν γένει σε πιο φυσικά περιβάλλοντα από εκείνα στα οποία διεξάγονται τα πειράματα και οι επισκοπήσεις. 4. Οι παρατηρήσεις στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης είναι λιγότερο αναδραστικές από ότι είναι άλλοι τύποι μεθόδων συλλογής δεδομένων.

Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η φυσική παρατήρηση, καθώς τα αποτελέσματα είναι άμεσα ενώ, παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα να εμπλακεί ο ίδιος ο ερευνητής στη διαδικασία της έρευνας. Το θέμα της παρούσας έρευνας (προσεγγίσεις και αγγίγματα νηπίων προς νηπιαγωγούς) επιβάλλει την παρατήρηση ως μέθοδο μελέτης και καταγραφής συμπεριφορών μέσα σε μία σχολική τάξη.

Για την προετοιμασία της έρευνας έπρεπε πρώτα να τεθούν οι σκοποί και οι στόχοι, δηλαδή οι παράμετροι της παρατήρησης μέσα στη σχολική τάξη. Αφού ο επιβλέπων

καθηγητής ενέκρινε τις παραμέτρους που τέθηκαν, δόθηκαν διευκρινήσεις. Συγκεκριμένα, για την υλοποίηση της έρευνας έπρεπε να γίνει επίσκεψη σε τουλάχιστον τρεις τάξεις, νηπιαγωγείου ή παιδικού σταθμού (μελέτη περίπτωσης) και να γίνει η παρατήρηση σε μία ώρα της αισθητικής αγωγής κατά προτίμηση. Έτσι, έγινε συνεννόηση με δύο τάξεις νηπιαγωγείου και μία τάξη προνηπίων σε παιδικό σταθμό. Σκοπός ήταν να παρατηρηθούν περισσότερες τάξεις στον παιδικό σταθμό, αλλά δεν ήταν εφικτό εκείνη τη χρονική περίοδο λόγω της προετοιμασίας του σταθμού για την χριστουγεννιάτικη γιορτή. Η συνεννόηση με τις νηπιαγωγούς έγινε δια ζώσης ενώ με τη διευθύντρια του παιδικού σταθμού τηλεφωνικά.

Για την διεξαγωγή της έρευνας λοιπόν, έγινε φυσική παρατήρηση σε τρεις τάξεις. Παρατηρήθηκαν οι δύο τάξεις του 15<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Ρόδου στην περιοχή Ροδίσι και μία τάξη προνηπίων στον 4<sup>ο</sup> Παιδικό Σταθμό της Ρόδου στην περιοχή Ανάληψη. Η παρατήρηση έγινε κατά την διάρκεια της δραστηριότητας των εικαστικών.

Η **πρώτη** φυσική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 30/11/2012 στο Β' τμήμα του 15<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου. Τα νήπια εκείνη την ημέρα ήταν 16 εκ των οποίων τα 6 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 10 κορίτσια. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη 1 ώρα παρατήρησης ήταν η δημιουργία χωριού σε ένα χαρτόνι (κολλάζ και ζωγραφική) και η δημιουργία μιας ευχετήριας κάρτας σε ένα παιδί για τη γιορτή του Άγιου Ανδρέα.

Η **δεύτερη** τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η φυσική παρατήρηση ήταν το τμήμα προνηπίων στον 4<sup>ο</sup> παιδικό σταθμό στις 6/12/2012. Τα προνήπια την ημέρα εκείνη ήταν 15, εκ των οποίων τα 7 ήταν αγόρια και τα 8 κορίτσια. Η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε ήταν η δημιουργία κολλάζ με θέμα το κλαδί ελιάς, όπου τα παιδιά έπρεπε να κολλήσουν φύλλα ελιάς και ελιές κατασκευασμένες από γκοφρέ. Η δραστηριότητα διήρκεσε 30 λεπτά.

Η **τρίτη** τάξη στην οποία υλοποιήθηκε η τελευταία παρατήρηση ήταν το Α' τμήμα του 15<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου στις 11/12/2012. Τα παιδιά ήταν 19, τα 10 κορίτσια και τα 9 αγόρια. Η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε εκείνη τη μέρα ήταν η διακόσμηση χριστουγεννιάτικων στολιδιών από πηλό και διήρκεσε 30 λεπτά.

### **4.3 Αποτελέσματα της έρευνας**

Αυτό που παρατηρήθηκε γενικά και στις τρεις τάξεις, ήταν ότι υπήρξαν περισσότερες προσεγγίσεις προς τις νηπιαγωγούς, ενώ τα αγγίγματα ήταν ελάχιστα. Όσον αφορά τις προσεγγίσεις, γίνονταν κυρίως για να δείξουν τα παιδιά τις εργασίες τους και για να ζητήσουν βοήθεια ή κάποια διευκρίνιση για τη δραστηριότητα που υλοποιούσαν. Δευτερευόντως, προσεγγίσεις γίνονταν και για λόγους που δεν σχετίζονταν με τη δραστηριότητα όπως για



παράδειγμα όταν τα νήπια έκαναν παράπονα για άλλα παιδιά. Τα νήπια κατά την προσέγγιση της νηπιαγωγού, δεν είχαν μεγάλη απόσταση καθώς στέκονταν αρκετά κοντά της. Απόσταση υπήρχε όταν τα παιδιά ζητούσαν τη νηπιαγωγό από τη θέση τους, όταν δηλαδή ήταν καθισμένα στα καρεκλάκια. Ακόμη, καθόλη τη διάρκεια της επικοινωνίας τους με τη νηπιαγωγό, τα παιδιά τηρούσαν κυρίως την ίδια απόσταση από αυτή. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν η νηπιαγωγός δεν βρισκόταν στο χώρο ή όταν ήταν απασχολημένη με άλλα νήπια, το νήπιο την πλησίαζε αρκετά κοντά για να της πει αυτό που ήθελε.

Όσον αφορά τα αγγίγματα, τα δύο που παρατηρήθηκαν έγιναν για να δώσουν ή να ζητήσουν τα νήπια κάποιο υλικό (π.χ. ελιά από γκοφρέ και κόλλα αντίστοιχα). Η διάρκεια των δύο αυτών αγγιγμάτων ήταν πολύ μικρή και τυχαία. Το σημείο επαφής ήταν το χέρι της νηπιαγωγού και το χέρι του νηπίου. Το τελευταίο άγγιγμα έγινε για να επιστήσει η νηπιαγωγός την προσοχή της στο νήπιο (όταν το νήπιο άγγιξε τη νηπιαγωγό για να της δείξει την εργασία του). Η διάρκεια αυτού του αγγίγματος ήταν μικρή και είχε πρόθεση, ενώ το σημείο επαφής ήταν η μέση της νηπιαγωγού και το χέρι του νηπίου.

Πιο συγκεκριμένα, στην **πρώτη** τάξη παρατηρήθηκαν κατά κύριο λόγο προσεγγίσεις και δευτερευόντως αγγίγματα προς τη νηπιαγωγό. Όπως αναλύεται στον σχετικό πίνακα (Πίνακας 1), τα νήπια πλησίαζαν αρκετά κοντά τη νηπιαγωγό για να ζητήσουν διευκρινίσεις σχετικά με τη δραστηριότητα που υλοποιούσαν, για να της δείξουν την εργασία που είχαν φτιάξει αλλά και για να παραπονεθούν σχετικά με την ενόχλησή τους από άλλα παιδιά. Παρατηρήθηκαν και προσεγγίσεις από απόσταση όταν για παράδειγμα, ένα νήπιο έθεσε από τη θέση του (στο τραπεζάκι) μια απορία στη νηπιαγωγό σχετικά με τον τρόπο ζωγραφικής του. Επίσης, ένα νήπιο είπε στη νηπιαγωγό από απόσταση (όχι πολύ κοντά) ότι τελείωσε τη ζωγραφιά του και συνέχισε μετά το παιχνίδι του. Παρατηρήθηκε ακόμη, ότι ένα νήπιο πλησίασε τη νηπιαγωγό για να της δώσει την ευχετήρια κάρτα, λόγω όμως της κίνησης της νηπιαγωγού, το νήπιο την ακολουθούσε για να της τη δώσει. Ένα παιδί, είπε ακόμη από τη θέση του στη νηπιαγωγό ότι τελείωσε την κάρτα, επειδή όμως δεν άκουγε την πλησίασε για να της το πει. Τέλος, στη μία ώρα της δραστηριότητας, παρατηρήθηκε ένα μόλις άγγιγμα προς τη νηπιαγωγό, όταν ένα παιδί για να πάρει την κόλλα από τη νηπιαγωγό την άγγιξε στο χέρι. Το άγγιγμα ήταν μικρό σε διάρκεια και μέχρι η νηπιαγωγός να ανοίξει την κόλλα για να τη δώσει στο νήπιο, εκείνο περίμενε υπομονετικά. Το σημείο επαφής είναι το χέρι του νηπίου και το χέρι της νηπιαγωγού.

Πίνακας 1: Πρώτη τάξη παρατήρησης
<b>Ημερομηνία παρατήρησης:</b> 30/11/2012
<b>Χώρος:</b> 15 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείου Ρόδου
<b>Τμήμα:</b> Β΄
<b>Αριθμός παιδιών την ημέρα παρατήρησης:</b> 16
<b>Κορίτσια:</b> 10
<b>Αγόρια:</b> 6
<b>Διάρκεια δραστηριότητας:</b> 1 ώρα
<b>Θέματα δραστηριοτήτων:</b> α) Ζωγραφική και δημιουργία κολλάζ με θέμα το χωριό β) Ζωγραφική σε κάρτα για τη γιορτή του Άγιου Ανδρέα
<b>Υλικά δραστηριότητας:</b> α) χαρτόνι, κόλλες Α4, μαρκαδόροι, γεωμετρικά σχήματα, κόλλα
<b>Συνολικές Προσεγγίσεις:</b> Πολλές (18)
<b>Συνολικά Αγγίγματα:</b> Ελάχιστα (1)
<b>Ειδικότερες παρατηρήσεις:</b>
<p>Οι <b>δεκαεπτά προσεγγίσεις</b> αφορούσαν: διευκρινιστικές ερωτήσεις, επισημάνσεις, παρουσίαση των εργασιών τους, άλλα σχόλια</p> <p>Από αυτές:</p> <p>Η <b>μία προσέγγιση</b> έγινε από το καρεκλάκι του νηπίου (κορίτσι) και αφορούσε διευκρινιστική ερώτηση για τον τρόπο εργασίας του.</p> <p>Η <b>μία προσέγγιση</b> έγινε κοντά στην νηπιαγωγό από το νήπιο (κορίτσι) και αφορούσε το υλικό («Δεν έχουμε κόλλες να ζωγραφίσουμε»).</p> <p>Οι <b>έξι προσεγγίσεις</b> έγιναν από τα νήπια (όλα κορίτσια) κοντά στη νηπιαγωγό και αφορούσαν την παρουσίαση των εργασιών τους.</p> <p>Οι υπόλοιπες προσεγγίσεις αφορούσαν άλλα σχόλια:</p> <p>Οι <b>δύο προσεγγίσεις</b> έγιναν από νήπια (κορίτσια) κοντά στη νηπιαγωγό για να της παραπονεθούν για άλλα νήπια.</p> <p>Η <b>μία προσέγγιση</b> έγινε από νήπιο (κορίτσι) κοντά στη νηπιαγωγό για να ρωτήσει αν μπορεί να πάει τουαλέτα.</p> <p>Η <b>μία προσέγγιση</b> έγινε από κορίτσι κοντά στη νηπιαγωγό για να της ζητήσει να συμμετάσχει κι εκείνη στη δραστηριότητα.</p> <p>(*Τα κορίτσια ασχολούνται με τη δραστηριότητα μέχρι τώρα, ενώ τα αγόρια παίζουν στα κέντρα ενδιαφέροντος)</p>

Η **μία προσέγγιση** έγινε από νήπιο (κορίτσι) κοντά στη νηπιαγωγό για να της δώσει ένα σχήμα από χαρτόνι.

Η **μία προσέγγιση** έγινε από κορίτσι για να ζητήσει ένα σχήμα από τη νηπιαγωγό.

Η **μία προσέγγιση** (όχι πολύ κοντινή) έγινε από νήπιο (αγόρι) για να πει στη νηπιαγωγό ότι τελείωσε τη ζωγραφιά κι έπειτα πήγε να συνεχίσει το παιχνίδι του.

Τα νήπια τηρούσαν την ίδια απόσταση κατά την επικοινωνία με τη νηπιαγωγό.

Η **μία προσέγγιση** έγινε από νήπιο (κορίτσι) κοντά στη νηπιαγωγό για να της δώσει την κάρτα για το παιδί που γιόρταζε, επειδή όμως η νηπιαγωγός κινούταν, το νήπιο την ακολουθούσε.

Η **μία προσέγγιση** έγινε από τη θέση του νηπίου στο καρεκλάκι (αγόρι) για να πει στη νηπιαγωγό ότι τελείωσε τη ζωγραφιά, επειδή όμως η νηπιαγωγός δεν άκουγε, την πλησίασε για να της το πει.

Τα νήπια δεν τηρούσαν την ίδια απόσταση κατά την επικοινωνία με τη νηπιαγωγό στις δύο τελευταίες προσεγγίσεις.

**Καμία από αυτές τις προσεγγίσεις δεν κατέληξε σε άγγιγμα.**

Η **τελευταία προσέγγιση** έγινε από νήπιο (κορίτσι) για να πάρει την κόλλα από τη νηπιαγωγό.

**Η προσέγγιση αυτή κατέληξε σε άγγιγμα.**

Το **ένα άγγιγμα** που παρατηρήθηκε έγινε όταν το κορίτσι πήρε την κόλλα από τη νηπιαγωγό. Το άγγιγμα ήταν στιγμιαίο (διάρκεια 1sec ) και τυχαίο. Τα σημεία επαφής ήταν το χέρι της νηπιαγωγού και το χέρι του νηπίου.

### **Ερμηνεία και σχολιασμός των παρατηρήσεων**

Η διαπροσωπική απόσταση εκπαιδευτικού και παιδιών είναι δυνατό να οφείλεται στον τυχαίο παράγοντα της διευθέτησης του χώρου, εφόσον είναι πιθανότερο οι εκπαιδευτικοί να εισέρχονται στον προσωπικό χώρο των παιδιών που κάθονται σε θέσεις με ευκολότερη πρόσβαση. Το πλησίασμα ερμηνεύεται ως ενδιαφέρον και συμπάθεια, ως φυσική έλξη, η οποία επηρεάζει τόσο τον/την παιδαγωγό όσο και το παιδί. Η συμπάθεια δημιουργεί ένα ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, το οποίο ευνοεί την παιδαγωγική επικοινωνία και τη διδακτική αποτελεσματικότητα (Tschannem-Moran κ.α., 1998, αναφορά στο Σταμάτης, 2009:250). Οι προσεγγίσεις που αναπτύσσονται γίνονται κυρίως από τη θέση που κάθονται τα νήπια (στα τραπέζια) και κοντά στη νηπιαγωγό με σκοπό να δείξουν τα παιδιά τις εργασίες

τους και για να ζητήσουν βοήθεια ή κάποια διευκρίνιση για τη δραστηριότητα. Τα κορίτσια φαίνεται να επιδιώκουν συχνότερα σωματική επαφή από ότι τα αγόρια κατά τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, αναφορά στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:69). Οι Cowen, Weisberg και Lotyczewski (1983, αναφορά στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:135), εξάλλου, διαπίστωσαν ότι η σωματική επαφή είναι συχνότερη στη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία, και είναι περισσότερη στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Αυτό φαίνεται και από τις προσεγγίσεις των νηπίων προς τη νηπιαγωγό καθώς τα κορίτσια ήταν αυτά που την προσέγγιζαν περισσότερο.

Οι αλληλεπιδράσεις των προνηπίων στη **δεύτερη** τάξη παρατήρησης δεν ήταν πλούσιες όσον αφορά τις προσεγγίσεις και τα αγγίγματα προς τη νηπιαγωγό, όπως δείχνει και ο Πίνακας 2. Οι προσεγγίσεις γίνονταν από τις θέσεις των προνηπίων και αφορούσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τη δραστηριότητα καθώς και την παρουσίαση των εργασιών τους στη νηπιαγωγό. Το μόνο άγγιγμα που παρατηρήθηκε ήταν όταν ένα παιδί έδωσε στη νηπιαγωγό μια ελιά που είχε πέσει στο πάτωμα. Το άγγιγμα ήταν στιγμιαίο και ελάχιστης διάρκειας. Σημείο επαφής ήταν το χέρι του νηπίου και το χέρι της νηπιαγωγού.

Πίνακας 2: Δεύτερη τάξη παρατήρησης
<b>Ημερομηνία παρατήρησης:</b> 6/12/2012
<b>Χώρος:</b> 4 <sup>ος</sup> Παιδικός Σταθμός
<b>Τμήμα</b> Προνηπίων
<b>Αριθμός παιδιών την ημέρα παρατήρησης:</b> 15
<b>Κορίτσια:</b> 8
<b>Αγόρια:</b> 7
<b>Διάρκεια δραστηριότητας:</b> 30 λεπτά
<b>Θέμα δραστηριότητας:</b> Δημιουργία κολλάζ με θέμα το κλαδί ελιάς
<b>Υλικά δραστηριότητας:</b> Φύλλα ελιάς, ελιές από γκοφρέ, κόλλα
<b>Συνολικές Προσεγγίσεις:</b> Λίγες (5)
<b>Συνολικά Αγγίγματα:</b> Ελάχιστα (1)
<b>Ειδικότερες παρατηρήσεις:</b>

Οι *τέσσερις προσεγγίσεις* έγιναν από τις θέσεις των προνηπίων στα καρεκλάκια και αφορούσαν: διευκρινιστικές ερωτήσεις, επισημάνσεις και παρουσίαση των εργασιών τους. Από αυτές:

Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις αφορούσαν τον τρόπο εργασίας των προνηπίων.

Οι επισημάνσεις αφορούσαν το υλικό («Έπεσε ελιά στο τραπέζι»).

Τα προνήπια τηρούσαν την ίδια απόσταση κατά την επικοινωνία με τη νηπιαγωγό

Η *μία προσέγγιση* έγινε από τη θέση του προνηπίου (αγόρι) κοντά στο καρεκλάκι (αυτή τη φορά όρθιο) και αφορούσε την προσέγγιση του προνηπίου να δώσει ένα αντικείμενο στη νηπιαγωγό (μικρό κουτί). Το προνήπιο πλησίασε τη νηπιαγωγό (δεν τήρησε την ίδια απόσταση).

***Καμία από αυτές τις προσεγγίσεις δεν κατέληξε σε άγγιγμα.***

Το *ένα άγγιγμα* που παρατηρήθηκε έγινε από τη θέση του προνηπίου (αγόρι) στο καρεκλάκι και αφορούσε την παράδοση ενός από τα υλικά (ελιά) στη νηπιαγωγό. Το άγγιγμα ήταν στιγμιαίο (διάρκεια 1sec ) και τυχαίο. Τα σημεία επαφής ήταν το χέρι της νηπιαγωγού και το χέρι του νηπίου.

#### **Ερμηνεία και σχολιασμός των παρατηρήσεων**

Γενικά, ούτε τα αγγίγματα αλλά ούτε και οι προσεγγίσεις των προνηπίων δεν ήταν πλούσια. Σε έρευνα, παιδιά ηλικίας 4, 6 και 8 ετών εκδήλωναν διαφορετική μη λεκτική συμπεριφορά, ανάλογα με τον βαθμό κατανόησης μιας πληροφορίας. Αν δηλαδή τα παιδιά γνώριζαν ή κατανοούσαν χωρίς δυσκολία την πληροφορία, δεν έκαναν παρά περιορισμένο αριθμό κινήσεων, ενώ αν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόησή της, κινούσαν πιο συχνά τα χέρια και το σώμα τους ή αργούσαν να απαντήσουν (Buck, 1975, αναφορά στο Βρεττός, 2003:121). Επομένως, η δραστηριότητα ήταν έτσι οργανωμένη που τα παιδιά την κατανόησαν χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία με αποτέλεσμα να είναι περιορισμένες και οι κινήσεις τους.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα παρακάτω (Πίνακας 3), οι προσεγγίσεις που παρατηρήθηκαν στην **τρίτη** τάξη γίνονταν από τις θέσεις των νηπίων. Τα νήπια ζητούσαν βοήθεια από τη νηπιαγωγό αλλά και τα υλικά που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν (π.χ. χρυσόσκονη). Αρκετές προσεγγίσεις έγιναν από τα νήπια προς τη νηπιαγωγό προκειμένου να της δείξουν το στολίδι που έφτιαζαν. Ακόμη, ένα παιδί είπε από τη θέση του ότι τελείωσε την εργασία του, αλλά επειδή η νηπιαγωγός δεν ήταν εκεί την παρούσα στιγμή, σηκώθηκε από τη θέση του και την πλησίασε για να της τη δείξει. Το μόνο άγγιγμα που παρατηρήθηκε στη μισή ώρα της δραστηριότητας ήταν όταν ένα νήπιο άγγιξε στη μέση τη νηπιαγωγό, ενώ την

ακολουθούσε για να της δείξει την εργασία του. Το άγγιγμα ήταν μικρό σε διάρκεια και σημείο επαφής ήταν το χέρι του νηπίου και η μέση της νηπιαγωγού.

Πίνακας 3: Τρίτη τάξη παρατήρησης
<b>Ημερομηνία παρατήρησης:</b> 11/12/2012
<b>Χώρος:</b> 15 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείου Ρόδου
<b>Τμήμα:</b> Α΄
<b>Αριθμός παιδιών την ημέρα παρατήρησης:</b> 17
<b>Κορίτσια:</b> 9
<b>Αγόρια:</b> 8
<b>Διάρκεια δραστηριότητας:</b> 30 λεπτά
<b>Θέμα δραστηριότητας:</b> Κατασκευή χριστουγεννιάτικων στολιδιών από πηλό
<b>Υλικά δραστηριότητας:</b> Πηλός, χρώματα, χρυσόσκονη
<b>Συνολικές Προσεγγίσεις:</b> Αρκετές (9)
<b>Συνολικά Αγγίγματα:</b> Ελάχιστα (1)
<b>Ειδικότερες παρατηρήσεις:</b>
<p>Οι <i>δύο προσεγγίσεις</i> έγιναν από τις θέσεις των νηπίων στα καρεκλάκια και αφορούσαν: τα υλικά, βοήθεια</p> <p>Από αυτές:</p> <p>Η μία προσέγγιση έγινε από το νήπιο (κορίτσι) για να ζητήσει ένα από τα υλικά («Εγώ θέλω χρυσόσκονη»).</p> <p>Η δεύτερη προσέγγιση έγινε από το νήπιο (αγόρι) για να ζητήσει τη βοήθεια της νηπιαγωγού για τη δραστηριότητα.</p> <p>Τα νήπια τηρούσαν την ίδια απόσταση κατά την επικοινωνία με τη νηπιαγωγό</p> <p>Η <i>τρίτη προσέγγιση</i> έγινε από τη θέση του νηπίου στο καρεκλάκι (κορίτσι) και αφορούσε την προσέγγιση του νηπίου να ανακοινώσει στη νηπιαγωγό ότι τελείωσε την εργασία του. Το νήπιο πλησίασε στη συνέχεια τη νηπιαγωγό (δεν τήρησε την ίδια απόσταση) αφού δεν ήταν παρούσα εκείνη τη στιγμή.</p> <p>Οι υπόλοιπες <i>πέντε προσεγγίσεις</i> έγιναν από τα νήπια (3κορίτσια, 2 αγόρια) για να παρουσιάσουν την εργασία τους στη νηπιαγωγό.</p> <p><b>Καμία από αυτές τις προσεγγίσεις δεν κατέληξε σε άγγιγμα.</b></p>

Η **τελευταία προσέγγιση** (η 9<sup>η</sup>) έγινε από νήπιο (κορίτσι) για να δείξει στη νηπιαγωγό την εργασία του.

**Η προσέγγιση αυτή κατέληξε σε άγγιγμα.**

Το **ένα άγγιγμα** που παρατηρήθηκε έγινε όσο το νήπιο (κορίτσι) ακολουθούσε τη νηπιαγωγό για να της δείξει την εργασία του.

Το άγγιγμα ήταν μικρό σε διάρκεια (5 sec ) και είχε πρόθεση (παρουσίαση της εργασίας). Τα σημεία επαφής ήταν η μέση της νηπιαγωγού και το χέρι του νηπίου.

#### **Ερμηνεία και σχολιασμός των παρατηρήσεων**

Η έρευνα, αναφορικά με τις επιδράσεις της σωματικής επαφής στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, έδειξε πληθώρα ευεργετικών ψυχοσωματικών επιδράσεων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2002 αναφορά στο Σταμάτης, 2002). Το άγγιγμα συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών επιφέροντας βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και οικοδομεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των αγγιζόμενων παιδιών και όσων τα αγγίζουν, είτε πρόκειται για μικρά παιδιά είτε για ενήλικα άτομα. Σε **έρευνες**, διαπιστώθηκε επίσης, πως το άγγιγμα αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών και μειώνει τη διάσπαση της προσοχής τους στο μάθημα (Wheldall, 1986, αναφορά στο Σταμάτης, 2009:249). Σε σχέση με τις διαφορές που υπάρχουν στην απτική επαφή μεταξύ των δύο φύλων, τα κορίτσια φαίνεται να επιδιώκουν συχνότερα σωματική επαφή από ότι τα αγόρια κατά τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, αναφορά στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:69). Έτσι, το κορίτσι άγγιξε στην περίπτωση αυτή τη νηπιαγωγό προκειμένου να επιστήσει την προσοχή της σε εκείνη με σκοπό να τη δείξει την εργασία της. Όσον αφορά την τήρηση της συναισθηματικής απόστασης διαπιστώθηκε ότι κατά μέσο όρο, τα αγγίγματα και οι επαφές γενικότερα μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων καταλάμβαναν λιγότερο από το 12% του συνολικού διδακτικού χρόνου (Field, 2001, αναφορά στο Σταμάτης, 2006:258).

Γενικότερα, η διαπροσωπική απόσταση εκπαιδευτικού και παιδιών είναι δυνατό να οφείλεται στον τυχαίο παράγοντα της διευθέτησης του χώρου, εφόσον είναι πιθανότερο οι εκπαιδευτικοί να εισέρχονται στον προσωπικό χώρο των παιδιών που κάθονται σε θέσεις με ευκολότερη πρόσβαση. Τα παιδιά τα οποία πλησιάζουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο είναι

πιο ευνοημένα από τα κάπως «αποκλεισμένα» και αυτό γιατί είναι γνωστό πως, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, το πλησίασμα ερμηνεύεται ως ενδιαφέρον και συμπάθεια, ως φυσική έλξη, η οποία επηρεάζει τόσο τον/την παιδαγωγό όσο και το παιδί. Η συμπάθεια δημιουργεί ένα ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, το οποίο ευνοεί την παιδαγωγική επικοινωνία και τη διδακτική αποτελεσματικότητα (Tschannem-Morgan κ.α., 1998, αναφ. στο Σταμάτης, 2009:250). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που στέκονται κοντά στους μαθητές τους δραστηριοποιούν περισσότερο και είναι ιδιαίτερα αγαπητοί σε αυτούς, συγκριτικά με άλλους που στέκονται μακριά τους. Σύμφωνα μάλιστα και με άλλα ερευνητικά συμπεράσματα, η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών που κάθονται σε κεντρικές θέσεις αυξάνει τη συχνότητα (Σταμάτης, 2009:248). Η τήρηση της συναισθηματικής απόστασης επιβεβαιώνεται και από άλλη σχετική έρευνα που έγινε σε αμερικανικά νηπιαγωγεία, όπου διαπιστώθηκε, ότι κατά μέσο όρο, τα αγγίγματα και οι επαφές γενικότερα μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων καταλάμβαναν λιγότερο από το 12% του συνολικού διδακτικού χρόνου (Field, 2001, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:258).

Ακόμη, η **έρευνα**, αναφορικά με τις επιδράσεις της σωματικής επαφής στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, έδειξε πληθώρα ευεργετικών ψυχοσωματικών επιδράσεων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2002 αναφορά στο Σταμάτης, 2002). Το άγγιγμα συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών επιφέροντας βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και οικοδομεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των αγγιζόμενων παιδιών και όσων τα αγγίζουν, είτε πρόκειται για μικρά παιδιά είτε για ενήλικα άτομα.

Σε **έρευνες**, διαπιστώθηκε επίσης, πως το άγγιγμα αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών και μειώνει τη διάσπαση της προσοχής τους στο μάθημα (Wheldall, 1986, αναφορά στο Σταμάτης, 2009:249). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται ιδιαίτερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, όταν ο/η νηπιαγωγός όχι μόνο εισέρχεται στην οικεία ζώνη του νηπίου αλλά και αγγίζει το νήπιο βάζοντας το χέρι του/της στο κεφάλι ή των ώμο του, ιδιαίτερα όταν θέλει να επιδοκιμάσει την προσπάθειά του. Φαίνεται μάλιστα, ότι μερικά παιδιά προτιμούν περισσότερο το άγγιγμα του εκπαιδευτικού από την επιδοκιμαστική φραστική διατύπωση της ευαρεσκείας του ή μόνο από την οπτική επαφή (Βρεττός, 1994, αναφορά στο Σταμάτης, 2009:249).

Σε σχέση με τις διαφορές που υπάρχουν στην απτική επαφή μεταξύ των δύο φύλων, τα κορίτσια φαίνεται να επιδιώκουν συχνότερα σωματική επαφή από ότι τα αγόρια κατά τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, αναφ. στο Κοντάκος &



Πολεμικός, 2000:69). Οι Cowen, Weisberg και Lotyczewski (1983, αναφορά στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008:135), εξάλλου, διαπίστωσαν ότι η σωματική επαφή είναι συχνότερη στη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία, και είναι περισσότερη στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Σταδιακά όμως, με την κινητική ανεξαρτητοποίηση του παιδιού, καθημερινή σωματική επαφή μειώνεται, ενώ αυξάνεται θεαματικά μόνο στις συναισθηματικά φορτισμένες στιγμές του παιδιού. Ακόμη, σε ότι αφορά τις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα, οι Hall, Rosenthal, Archer, Dimatteo και Rogers (1978, αναφ. στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:102) σε μια έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες κάθε ηλικίας είναι πιο ευαίσθητες στη μη λεκτική επικοινωνία. Αυτό όμως δεν ισχύει σε διχογνωμικές περιπτώσεις, όπου οι άνδρες έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Το φύλο αποτελεί συνεπώς ένα σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής συμπεριφοράς. Τα κορίτσια τείνουν να είναι επιδεξιότερα συγκριτικά με τα αγόρια στη μη λεκτική επικοινωνία.

Ερευνητικά αποδείχθηκε (Berman & Smith, 1994, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:248) επίσης πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας στην επαφική ή προσεγγιστική συμπεριφορά που εκδηλώνουν. Παρατηρήθηκε ωστόσο, ότι τα κορίτσια χαμογελούν πολύ συχνότερα από τα αγόρια όταν αγγίζονται. Εξάλλου, τα κορίτσια βρέθηκε πως επιδιώκουν περισσότερο άγγιγμα από τα αγόρια, εφόσον όμως αυτό συνιστά αποτέλεσμα της προσωπικής τους επιλογής (Jones, 1986, αναφ. στο Σταμάτης, 2006:248).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το εύρημα ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της δευτέρας τάξης του δημοτικού εμφανίζουν έντονη μη λεκτική συμπεριφορά όταν τους δίνονται ανεπαρκείς πληροφορίες για την επίλυση ενός προβλήματος ή για την κατανόηση ενός αντικειμένου, γεγονός που αποτελεί σαφή ένδειξη της μη λεκτικής ευαισθησίας τους σε αυτή την ηλικία (Flavell, 1981, αναφορά στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000:100 & Βρεττός, 2003:122). Από έρευνα (Buck, 1975, αναφορά στο Βρεττός, 2003:121) διαπιστώθηκε ότι παιδιά ηλικίας 4-6 ετών εκδηλώνουν με χειρονομίες και έκφραση του προσώπου τους τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Σε αυτή την έρευνα παιδιά ηλικίας 4, 6 και 8 ετών εκδήλωναν διαφορετική μη λεκτική συμπεριφορά, ανάλογα με τον βαθμό κατανόησης μιας πληροφορίας. Αν δηλαδή τα παιδιά γνώριζαν ή κατανοούσαν χωρίς δυσκολία την πληροφορία, δεν έκαναν παρά περιορισμένο αριθμό κινήσεων, ενώ αν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόησή της, κινούσαν πιο συχνά τα χέρια και το σώμα τους ή αργούσαν να απαντήσουν.

#### 4.4 Συμπεράσματα

Από τη φυσική παρατήρηση των τριών τάξεων εξάγονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τα αγγίγματα και τις προσεγγίσεις των νηπίων στις νηπιαγωγούς. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι ως προς τα αγγίγματα που παρατηρήθηκαν μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγών, αυτά διήρκεσαν ελάχιστα (1 sec). Σημεία επαφής αποτέλεσαν, στις περισσότερες περιπτώσεις, το χέρι του νηπίου και το χέρι της νηπιαγωγού. Σε μία άλλη περίπτωση, σημεία επαφής αποτέλεσαν το χέρι του νηπίου και η μέση της νηπιαγωγού. Τα νήπια άγγιζαν τη νηπιαγωγό για να ζητήσουν από αυτήν κάποια υλικά, για να της δώσουν υλικά αλλά και για να προσελκύσουν την προσοχή της.

Ως προς τις προσεγγίσεις, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια βρίσκονταν, στις περισσότερες περιπτώσεις, κοντά στη νηπιαγωγό. Υπήρξαν και περιπτώσεις στις οποίες κάθονταν στις θέσεις τους. Κατά την επικοινωνία τους με την νηπιαγωγό, οι προσεγγίσεις ποίκιλλαν καθώς τα νήπια άλλοτε την πλησίαζαν περισσότερο, άλλοτε είχαν κάποια απόσταση από εκείνη (θέση των νηπίων στα τραπεζάκια). Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, τα νήπια ήταν αρκετά κοντά στη νηπιαγωγό. Διαπιστώθηκαν ακόμη και περιπτώσεις στις οποίες ενώ τα νήπια ήταν μακριά από τη νηπιαγωγό, να την πλησιάζουν περισσότερο για να της πουν ή να της ζητήσουν αυτό που ήθελαν, αφού εκείνη ήταν απασχολημένη με άλλα παιδιά ή εργασίες και καθήκοντα. Η πρόθεση της προσέγγισης των νηπίων ήταν κυρίως για να δείξουν τα παιδιά τις εργασίες τους και για να ζητήσουν βοήθεια ή κάποια διευκρίνιση για τη δραστηριότητα. Ακόμη, υπήρξαν και περιπτώσεις στις οποίες έγιναν προσεγγίσεις και για λόγους που δεν σχετίζονται με τη δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα νήπια να παραπονεθούν για κάποια άλλα παιδιά κ.ά..

Γενικότερα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου αναπτύσσονται προσεγγίσεις και αγγίγματα των νηπίων προς τις νηπιαγωγούς, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της αισθητικής αγωγής. Οι προσεγγίσεις, όμως, και στα τρία τμήματα παρατήρησης ήταν περισσότερες ενώ τα αγγίγματα ελάχιστα. Η θέση των παιδιών και η απόσταση που έχουν από την νηπιαγωγό μπορεί να επηρεάσουν τη μεταξύ τους σχέση και ενδέχεται να προσδιορίσουν τη λεκτική και μη λεκτική τους συμπεριφορά. Έτσι, στις περιπτώσεις στις οποίες η νηπιαγωγός βρισκόταν κοντά στα παιδιά, οι προσεγγίσεις ήταν περισσότερες και γίνονταν ευκολότερα από τα νήπια, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις στις οποίες η νηπιαγωγός βρισκόταν μακριά κι επομένως τα νήπια έπρεπε να σηκωθούν από τη θέση τους για να την προσεγγίσουν. Βέβαια, η διαπροσωπική απόσταση νηπιαγωγού και

παιδιών μπορεί να οφείλεται στον τυχαίο παράγοντα της διευθέτησης του χώρου, εφόσον είναι πιθανότερο οι νηπιαγωγοί να εισέρχονται στον προσωπικό χώρο των παιδιών που κάθονται σε θέσεις με ευκολότερη πρόσβαση. Σχετικά με την σωματική επαφή και τα αγγίγματα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ήταν ελάχιστα καθώς μόλις ένα άγγιγμα παρατηρήθηκε σε καθεμία από τις τρεις τάξεις, ενώ μόνο το ένα από τα αγγίγματα είχε πρόθεση. Γενικότερα, οι επαφές και τα αγγίγματα μεταξύ των νηπιαγωγών και των νηπίων καταλαμβάνουν ένα πολύ μικρό μέρος της διδασκαλίας. Σε ότι αφορά τη διάσταση του φύλου, συμπεραίνεται ότι τα κορίτσια και στις τρεις τάξεις παρατήρησης ήταν αυτά που προσέγγισαν και άγγιξαν τη νηπιαγωγό περισσότερο από ότι τα αγόρια. Αυτό επιβεβαιώνεται και από διάφορες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια φαίνεται να επιδιώκουν συχνότερα σωματική επαφή από ότι τα αγόρια και ότι η σωματική επαφή είναι πράγματι περισσότερη στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Έρευνες, δείχνουν ακόμη ότι παιδιά ηλικίας 4, 6 και 8 ετών εκδήλωναν διαφορετική μη λεκτική συμπεριφορά, ανάλογα με τον βαθμό κατανόησης μιας πληροφορίας. Αν δηλαδή, τα παιδιά γνώριζαν ή κατανοούσαν χωρίς δυσκολία την πληροφορία, δεν έκαναν παρά περιορισμένο αριθμό κινήσεων, ενώ αν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόησή της, κινούσαν πιο συχνά τα χέρια και το σώμα τους ή αργούσαν να απαντήσουν. Επομένως, ένας λόγος ίσως για τον οποίο δεν παρατηρήθηκαν πολλά αγγίγματα, ήταν επειδή τα νήπια και προνήπια κατανόησαν ως ένα βαθμό τις δραστηριότητες που είχαν να υλοποιήσουν.

#### **4.5 Προτάσεις**

Η μη λεκτική επικοινωνία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο γενικότερα αλλά και στο χώρο του νηπιαγωγείου ειδικότερα. Τα παιδιά από πολύ νωρίς μπορούν να αντιλαμβάνονται μη λεκτικά μηνύματα αλλά και να εκφράζουν και τα δικά τους συναισθήματα και ανάγκες με τρόπο μη λεκτικό. Ουσιαστική είναι και η συμβολή της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση καθώς επιφέρει σπουδαία αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών και παιδαγωγούμενων. Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν οι διάλογοι πραγμάτωσης της μη λεκτικής επικοινωνίας, η αξιοποίηση των οποίων, ειδικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, οφείλει να επιδιώκεται με ιδιαίτερη σπουδή. Από τους διαλόγους αυτούς, τα επαφικά φαινόμενα και η αφή οφείλουν να βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κάθε νηπιαγωγού προκειμένου να επιτυγχάνει στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος, ως απόρροια θετικών επικοινωνιακών επιδράσεων.

Επομένως, η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο νηπιαγωγείο, η

ικανότητά του να εκφράσει και να ερμηνεύσει τόσο τα δικά του μη λεκτικά σήματα όσο και των νηπίων αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Έτσι, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να κατανοήσουν τη σημασία τους και ιδιαίτερα τη σημασία της διαπροσωπικής απόστασης και του αγγίγματος και να συνειδητοποιήσουν την θετική επίδραση που μπορεί να έχουν στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών τους. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται οι παιδαγωγοί να ενημερώνονται επί του θέματος και στη συνέχεια να εξασκούνται ώστε να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην τάξη. Κρίνεται δηλαδή απαραίτητη η ένταξη τέτοιων προγραμμάτων ή μαθημάτων επικοινωνίας γενικότερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα, όχι όμως μόνο σε Τμήματα Προσχολικής Αγωγής αλλά και σε όλα τα τμήματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Αναφορικά με την έρευνα, διάφορες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τις ευεργετικές ιδιότητες του αγγίγματος, της απτικής συμπεριφοράς και συνεχίζονται σήμερα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε πανεπιστημιακά κέντρα και ερευνητικά ινστιτούτα κυρίως των Η.Π.Α. αλλά και διεθνώς, αποκαλύπτοντας συγκλονιστικά πορίσματα για τη σημασία του αγγίγματος στη σωματική, ψυχική και νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου και ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Σταμάτης, 2006:249). Πιστεύεται πως η επαφή των νηπίων προς τις νηπιαγωγούς, η οποία όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, δεν αποτελεί συχνό φαινόμενο κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί συστηματικά από τους/τις νηπιαγωγούς, μέσα από το σύνολο των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο και ειδικότερα των εικαστικών, εκτιμώντας πως αποτελεί παιδαγωγικά ορθή στρατηγική ανάπτυξης θερμότερων διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2002).

Εκτιμάται λοιπόν πως απαιτούνται να διεξαχθούν περισσότερες και διεξοδικότερες έρευνες για να διερευνηθούν αρχικά οι γνώσεις, οι στάσεις και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από τη μη λεκτική επικοινωνία και τις απτικές συμπεριφορές και διαπροσωπικές αποστάσεις ειδικότερα, μέσα από διάφορες μεθόδους, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Ακόμη χρειάζεται να υλοποιηθούν περισσότερες έρευνες ώστε να αναζητηθούν οι απτικές συμπεριφορές και οι αποστάσεις που τηρούν τα νήπια από τον/την νηπιαγωγό τους. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη μέθοδο της παρατήρησης σε διάφορες τάξεις νηπιαγωγείων· για να είναι όμως τα αποτελέσματα πιο έγκυρα, οφείλουν οι έρευνες να λαμβάνουν υπόψη τους το δείγμα παρατήρησης το οποίο πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο και από όσες το δυνατόν περισσότερες περιοχές της χώρας ώστε να υπάρχει εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Υπόψη πρέπει να λαμβάνεται και η μέθοδος παρατήρησης,

όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση η βιντεοσκόπηση θα ήταν η πιο αποτελεσματική, αφού η καταγραφή των αποτελεσμάτων θα γινόταν με περισσότερη ακρίβεια και λεπτομέρεια.

#### 4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας που αφορούν τα αγγίγματα και τις προσεγγίσεις των νηπίων προς τους/τις νηπιαγωγούς, δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα σε μεγάλο βαθμό καθώς το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη φυσική παρατήρηση ήταν πολύ μικρό. Για να έχει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα η έρευνα, θα μπορούσε το δείγμα να ήταν μεγαλύτερο, να συμμετείχαν δηλαδή περισσότερες τάξεις νηπιαγωγείων και τάξεις προνηπίων από παιδικούς σταθμούς. Η παρατήρηση των νηπίων θα μπορούσε να γίνει σε συνδυασμό με την παρατήρηση των νηπιαγωγών ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη. Θα μπορούσε επίσης, να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος έρευνας ή βιντεοσκόπηση ώστε να παρατηρηθούν και να καταγραφούν τα αποτελέσματα με περισσότερη λεπτομέρεια και ακρίβεια από ότι η φυσική παρατήρηση.

Η παρατήρηση είναι μια από τις πλέον καθιερωμένες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα. Συνίσταται στην συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο συγκεκριμένο περιβάλλον που αυτές διαδραματίζονται. Αντικείμενο της παρατήρησης μπορεί να αποτελεί η καταγραφή αξιοσημείων για τον ερευνητή συμβάντων της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, αλλά και γενικότερα η στάση, η οπτική και η συμπεριφορά των συμμετεχόντων (<http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>).

Οι τεχνικές παρατήρησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και ανάλογα με το βαθμό αμεσότητας της παρατήρησης. Όταν ο ερευνητής είναι φυσικά παρών στη δραστηριότητα μιλούμε για πρωτογενή παρατήρηση. Αντίθετα, όταν ο ερευνητής επεξεργάζεται δεδομένα παρατήρησης στην οποία δεν ήταν παρών έχουμε δευτερογενή παρατήρηση. Η δευτερογενής παρατήρηση αναφέρεται κυρίως στην ανάλυση βιντεοσκοπήσεων της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων όταν αυτοί βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Το βίντεο μπορεί να καταγράφει τις εκφράσεις και αντιδράσεις ενός μαθητή κατά την ώρα της αλληλεπίδρασης του με τη νηπιαγωγό (<http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>).

Τα δεδομένα συμπεριφοράς συλλέγονται λοιπόν σε μια έρευνα είτε με τη μορφή χειρόγραφων σημειώσεων των παρατηρητών είτε καταγράφοντας τη δραστηριότητα με τη

χρήση βίντεο. Η χρήση του βίντεο στην παρατήρηση έχει μία ιδιαίτερη σημασία. Η κάμερα είναι ουσιαστικά μία προέκταση του ματιού μας. Το πλεονέκτημα όμως της κάμερας είναι ότι έχει «μνήμη» και μας επιτρέπει να ξαναδούμε καλύτερα και να αναλύσουμε τη δραστηριότητα. Παράλληλα η χρήση βίντεο επιτρέπει την ερμηνεία της παρατηρούμενης συμπεριφοράς με διαφορετικούς τρόπους αφού η ίδια δραστηριότητα μπορεί να αναλυθεί από πολλούς παρατηρητές. Έτσι δίνεται η δυνατότητα μίας καλής παρατήρησης και μίας ισχυρής και επιβεβαιωμένης από πολλούς, ερμηνείας της παρατηρούμενης συμπεριφοράς ([http://hci.ece.upatras.gr/pubs\\_files/c121\\_Fiotakis et al ETPE v6.pdf](http://hci.ece.upatras.gr/pubs_files/c121_Fiotakis_et al_ETPE_v6.pdf)).

Τα μειονεκτήματα που μπορούν να καταλογιστούν στην παρατήρηση ως τεχνική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων είναι ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητική σε ανθρώπινους πόρους, αφού απαιτεί την αφιέρωση αρκετού χρόνου από έμπειρους ερευνητές. Επιπλέον, οι ερευνητές πρέπει να έχουν επίγνωση του κινδύνου αλλοίωσης μιας δραστηριότητας από την παρουσία τους σε αυτή καθώς και τον υποκειμενικό παράγοντα που υπεισέρχεται στη διαδικασία του «φιλτραρίσματος» των δεδομένων κατά το οποίο αποφασίζουν για το ποια συμβάντα ή συμπεριφορές αξίζει να καταγραφούν και να μελετηθούν και ποια θεωρούνται επουσιώδη. Παρόμοιοι κίνδυνοι κρύβονται και στη μετέπειτα ερμηνεία των δεδομένων η οποία είναι επιρρεπής σε προσωπικές τάσεις και προκαταλήψεις (<http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>). Οι Cohen και Manion (1997:158) αναφέρουν επίσης ότι οι εκθέσεις που κατά κανόνα προκύπτουν από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις συχνά χαρακτηρίζονται ως υποκειμενικές, προκατειλημμένες, ιδιοσυγκρασιακές και ελλιπείς ως προς τις ακριβείς ποσοτικοποιήσιμες μετρήσεις.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. U.S.A.: Methuen & Co.

Baldwin, J.R., Perry, S.D. & Moffitt, M.A. (2004). *Communication theories for everyday life*. New York: Pearson-Allyn and Bacon.

Bennet, M.J. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. U.S.A.: Intercultural Press.

Calero, H. H. (2005). *The power of nonverbal communication : how your act is more important than what you say*. Los Angeles, CA: Aberdeen, WA: Silver Lake

Dickson, W.P (1981). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Glucksberg, S. & Danks, J.H. (1975). *Experimental psycholinguisticsan introduction*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Gudykunst, W.B. (1986). *Intergroup Communication*. London: Edward Arnold.

Guerrero, L.K. & Floyd, K. (2005). *Nonverbal Communication in Close Relationships*. U.S.A.: LEA' s Series.

Hall, E.T. (1990). *The Hidden Dimension*. U.S.A.: Anchor Books Editions.

Hinde, R. A. (1972). *Non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Knapp, M.L. & Hall, J.A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Melbourne, Australia: Thompson Learning.

Knapp, M.L. & Hall, J.A. (2010). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.

- Matlin, M.W. & Foley, H.J. (1991). *Sensation and perception*. Boston: Allyn and Bacon.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: the extensions of man*. London: Routledge.
- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal Communication*. U.S.A.: Transaction Publishers.
- Miller, G.A. (1981). *Language and Speech*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Samovar, L.A., Porter, R. & McDaniel, E.R. (2009). *Communication between Cultures*. U.S.A: Wadsworth, Cengage Learning.
- Simonds, C.J. & Cooper, P.J. (2011). *Communication for the classroom teacher*. Boston: Pearson-Allyn and Bacon.
- Wood, J.T (2011). *Communication in our lives*. Sixth Edition, International Edition. MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Wood, J.T (2012). *Interpersonal Communication. Everyday encounters*. Seventh Edition. MA: Wadsworth, Cengage Learning.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία Μεταφρασμένη**

- Argyle, M. & Trower, P. (1981). *Πρόσωπο με πρόσωπο. Τρόποι επικοινωνίας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ομιλητές και ακροατές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Josien, M., Βαγιάτης, Γ. & Γιαννουλέας, Μ. (1995). *Η επικοινωνία μέσα κι έξω από τον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



McQuail, D. & Windahl, S., Παπαθανασόπουλος, Σ & Μεταξά, Κ. (2001). *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας: για τη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Morris, D. (1998). *Ανθρωποπαράτηρηση: η ανθρώπινη συμπεριφορά*. Αθήνα: Αρσενίδης.

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

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

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

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

Βρεττός, Ι.Ε., Δημουλάς, Κ., Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. [κ.α.] Επιστημονική Επιμέλεια: Αναστάσιος Κοντάκος, Νικήτας Πολεμικός. (2002). *Η μη λεκτική επικοινωνία: σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. (2002). *Η μη λεκτική επικοινωνία : σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Γιαγλής, Γ. (1980). *Η ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο : για μια καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και σε όσους ασχολούνται με την αγωγή τους*. Θεσσαλονίκη :Αφοί Κυριακίδη.

Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

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

- Καράκιζα, Τ. (2010). *Κοιτάζοντας την οθόνη, αγγίζοντας τα πλήκτρα : μετατροπές της παιδαγωγικής σχέσης στο δικτυωμένο περιβάλλον*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουβάνου, Ε. & Γιαλαμάς, Β. (1999). *Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασέτας, Κ.Χ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2008). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων-Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά
- Παπαδοπούλου, Β.Γ. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας : θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παπανικολάου, Ρ. (1999). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Πιπερόπουλος, Γ. (1996). *Επικοινωνώ, άρα υπάρχω. Δημόσιες σχέσεις και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2006). *Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Σταμάτης, Π.Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Σταμάτης, Π.Ι. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση

Τοκατλίδου, Β. (2002). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης

### **Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία**

Stamatis, P.J. (2012). *The introduction of non-verbal communication in Greek education: a literature review*. Department of Sciences of Preschool Education and Educational Design, University of the Aegean, Rhodes-Greece <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?754>

Καράκιζα, Τ. (2010). *Κοιτάζοντας την οθόνη, αγγίζοντας τα πλήκτρα : μετατροπές της παιδαγωγικής σχέσης στο δικτυωμένο περιβάλλον*.  
[http://users.sch.gr/tsakarak/Yliko\\_Blog/Panepistimio/PAIDAG/Dialeksi\\_1B.pdf](http://users.sch.gr/tsakarak/Yliko_Blog/Panepistimio/PAIDAG/Dialeksi_1B.pdf)

Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β. & Αβούρης, Ν. Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας  
<http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π.Ι. (2002). Αρχές μιας επικοινωνιακής ‘υγιεινής’ στο νηπιαγωγείο. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) (2002), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, τ. Γ’*, Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ατραπός,  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/1.pdf>

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π.Ι. (2002). *Η απτική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των νηπίων: μελέτη περίπτωσης*. Δημοσιεύθηκε στα Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα “ Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα” που πραγματοποιήθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, στην Αθήνα 7, 8 και 9 Νοεμβρίου 2002.  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/9.pdf>

Οδηγός Σπουδών νηπιαγωγείου 2011 1<sup>ο</sup> μέρος  
<http://moodle.aegean.gr/mod/folder/view.php?id=1134>

Πρεβεζάνου, Β. (2009). Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο Νηπιαγωγείο  
[http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_11/prevez.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_11/prevez.pdf)

Σταμάτης Π.Ι. (2003). Προϋποθέσεις επιτυχίας κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας. Δημοσιεύθηκε στο Περιοδικό «νέα της ίρα» (internatinal police associaciation), τ.77, 2003, σ. 18-20 <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/2.pdf>

Σταμάτης Π.Ι. (2003). Ανιχνεύοντας την έννοια και τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας σε θεολογικές και παιδαγωγικές ατραπούς. Έχει δημοσιευθεί στο περιοδικό «Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί», τ. 29-30/2004, σ. 15  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/7.pdf>

Σταμάτης Π.Ι. (2004). Πρωταρχικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, απτική επικοινωνία και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Εισήγηση στο διεθνές, διεπιστημονικό συμπόσιο με θέμα: «Σώμα, εκπαίδευση και βιωματική γνώση: κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές και διαστάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας και αφήγησης» που πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Ρέθυμνο 5-6.11.2004 <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/8.pdf>

Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Ολιστική προσέγγιση της επικοινωνίας. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, Αρ. Φ. 1, ΔΕΚ. 2004 - ΦΕΒΡ. 2005, σ. 7-10  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/3.pdf>

Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Η συμβολή της όσφρησης στην πραγμάτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο Χ. Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξαθιάκου, Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, τ. Α', Αθήνα: Ατραπός, σ. 140-156. ISBN 978-960-6622-50-9.  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/5.pdf>

Σταμάτης. Π.Ι. Παιδαγωγική Επικοινωνία - Σημειώσεις μαθημάτων Οι σημειώσεις βασίζονται στο βιβλίο: Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/didaskontes/stamatis/index.htm>

Φιωτάκης, Γ. & Αβούρης, Ν. Ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης και ανάλυσης συμπεριφοράς με χρήση βίντεο  
[http://hci.ece.upatras.gr/pubs\\_files/c121\\_Fiotakis\\_et al\\_ETPE\\_v6.pdf](http://hci.ece.upatras.gr/pubs_files/c121_Fiotakis_et al_ETPE_v6.pdf)