



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

**THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE
DEVELOPMENT OF VERBAL AND NON- VERBAL
COMMUNICATION IN PRIMARY EDUCATION THE
MEDIATING ROLE OF THE EDUCATOR**

**ΠΑΤΣΙΤΟΥ ΙΩΑΝΝΑ Α.Ε.Μ 3197
ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ Α.Ε.Μ 3130**

ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ ΣΩΤΗΡΙΑ**

ΦΛΩΡΙΝΑ 2019

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 5 |
| ABSTRACT | 6 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ..... | 10 |
| 1.1. Σημασιολογική προσέγγιση του όρου | 10 |
| 1.2. Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας..... | 12 |
| 1.3. Μορφές επικοινωνίας με βάση το γλωσσικό κώδικα | 15 |
| 1.3.1. Λεκτική επικοινωνία..... | 17 |
| 1.3.2. Μη λεκτική επικοινωνία | 18 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ..... | 20 |
| 2.1. Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη | 20 |
| 2.2 Γενικά για τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη | 25 |
| 2.3. Οι προϋποθέσεις της λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη..... | 29 |
| 2.4. Οι μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη | 30 |
| 2.4.1. Ο μονόλογος | 30 |
| 2.4.2. Οι λεκτικές παρωθητικές τεχνικές..... | 31 |
| 2.4.3. Ο διάλογος..... | 34 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ | 36 |
| 3.1. Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή..... | 36 |
| 3.2. Μη λεκτική επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη | 37 |
| 3.3. Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού..... | 39 |
| 3.4. Μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς..... | 41 |
| 3.4.1. Προσωπική παρουσίαση..... | 42 |
| 3.4.2 Εκφράσεις προσώπου | 43 |
| 3.4.3 Οπτική επαφή | 45 |
| 3.4.4. Χειρονομίες | 47 |
| 3.4.5. Κινήσεις και στάσεις του σώματος..... | 48 |
| 3.4.6. Επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου | 51 |
| 3.4.7. Σωματική επαφή | 54 |
| 3.4.8. Παραγλωσσικοί παράγοντες – Η σιωπή..... | 55 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | 59 |
| 4.1. Οι εναλλακτικοί ρόλοι του εκπαιδευτικού | 59 |
| 4.2. Ο ρόλος του δασκάλου στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον | 60 |
| 4.3. Διαδραστική διδασκαλία | 62 |
| Συμπέρασμα..... | 63 |

| | |
|--------------------------------|----|
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ | 65 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 66 |
| Ξενόγλωσση..... | 66 |
| Ελληνόγλωσση | 72 |
| Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη..... | 81 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν χρησιμοποιούν δύο εκφάνσεις του λόγου που λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους: τον προφορικό και γραπτό λόγο, που μεταδίδει πληροφορίες και δεδομένα και τη γλώσσα του σώματος που εκφράζει κυρίως συναισθήματα και ενδόμυχες σκέψεις του κάθε ατόμου. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζει όλα τα επίπεδα των διαπροσωπικών σχέσεων, επομένως και αυτές που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο του σχολικού χώρου. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, ασχολείται με τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική πράξη αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην επίτευξη υγιούς επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη. Ξεκινώντας από τη διερεύνηση της γενικότερης έννοιας του όρου «επικοινωνία» το συγκεκριμένο πόνημα επικεντρώνεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της εκτενούς αναφοράς στους τρόπους με τους οποίους υλοποιούνται η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ευθύνη που έχει ο δάσκαλος να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις τακτικές αυτές για την πιο αποτελεσματική διαχείριση του παιδαγωγικού του έργου. Οι επισημάνσεις αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις – κλειδιά: λεκτική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία, εκπαιδευτικός, μαθητής, παιδαγωγική σχέση

ABSTRACT

People in their quest to communicate use two forms of speech that complement each other: the oral and written speech, which transmits information and data, and the body language that expresses in particular feelings and intuitive thoughts of each individual. This process characterizes all levels of interpersonal relationships, and therefore those developed within the school space. The present work, therefore, deals with verbal and non-verbal communication in school practice, highlighting the key role of the educator in achieving a healthy communicative climate in the classroom. Starting from the exploration of the more general concept of "communication", the particular essence focuses on the interaction relationships that develop during the educational process. Through the extensive reference to the ways in which verbal and non-verbal communication takes place at school, particular emphasis is placed on the teacher's responsibility to know and apply these tactics to more effectively manage his pedagogical work. Highlights refer to primary education.

Key words: verbal communication, non - verbal communication, teacher, student, pedagogical relationship

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία είναι βασικό ζητούμενο στην εποχή μας. Σε μια χρονική περίοδο που η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει εισβάλει στη ζωή μας και οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν αλλοτριωθεί, η ανάγκη για ανθρώπινη αλληλεπίδραση γίνεται πιο απαραίτητη από ποτέ. Ο άνθρωπος στην καθημερινότητά του καλείται να διαχειριστεί ένα πλήθος δυσκολιών και αντιξοοτήτων που καθιστούν αναγκαία τη συνεργασία και τις στενές επικοινωνιακές σχέσεις. Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας, εκτός από την καθημερινή συναναστροφή με τον περίγυρό μας, γίνεται αντιληπτή και στο χώρο του σχολείου. Μέσα στη σχολική τάξη, που διαπλάθεται η προσωπικότητα των μαθητών συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι μορφές επικοινωνίας που εφαρμόζονται.

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, ένα φορέα αγωγής και κοινωνικοποίησης που τα μέλη του βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνιακή σχέση. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με ρόλους που καλούνται να πραγματοποιήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Όλοι αποτελούν ξεχωριστές, αυτόνομες και αυθύπαρκτες προσωπικότητες, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που πρέπει να συντονιστούν μέσα στη σχολική τάξη. Το κάθε μέλος ενεργεί με τρόπο που ευνοεί την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής σχέσης πάνω στην οποία θα βασιστεί η παιδευτική λειτουργία. (Κοσμόπουλος, 1996)

Στο παραδοσιακό σχολείο το μοντέλο της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού ήταν λίγο – πολύ σταθερό. Σήμερα, οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι θέλουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιο δημοκρατικό, πιο ανοιχτό σε στάσεις και συμπεριφορές, πιο ευέλικτο. Και πάλι, όμως, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που κατέχει το ρόλο του συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που κατευθύνει τους μαθητές, που συμπαραστέκεται, ενθαρρύνει, επιδοκιμάζει και παροτρύνει τα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς, ανησυχίες και απορίες. Γι' αυτό, ο παιδαγωγός πρέπει να είναι σε θέση, εκτός από την κατάλληλη δική του προετοιμασία, να λαμβάνει υπ' όψιν και τις συμπεριφορές των παιδιών, να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα εκάστοτε δεδομένα, να οργανώνει, να συντονίζει και να παρεμβαίνει επιδιώκοντας αποτελεσματική διδασκαλία και

ιδανικό ενδοσχολικό κλίμα γνωσιακής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης. (Γιαγλής, 1980)

Η επικοινωνία, με βάση τον κώδικα που επιλέγουν τα άτομα για να ανταλλάξουν μηνύματα, διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική. Οι πομποί μεταβιβάζουν πληροφορίες και οι δέκτες τις αποκωδικοποιούν. Οι ρόλοι του πομπού και του δέκτη σε μία αμφίδρομη επικοινωνία εναλλάσσονται. Τα μηνύματα μπορεί να είναι λεκτικά ή και μη λεκτικά και η ανταλλαγή τους συνιστά την ανθρώπινη επικοινωνία. Αυτό συμβαίνει και στο σχολείο, όπου ο δάσκαλος και οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν εναλλάξ τους ρόλους του πομπού και του δέκτη. Σε αυτή την περίπτωση, καθώς από αυτή την επικοινωνιακή σχέση εξαρτάται η μόρφωση και η γενικότερη καλλιέργεια των μαθητών, πρέπει να επιτυγχάνεται το κατάλληλο ενδοσχολικό κλίμα, ώστε να αναπτύσσονται ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις, τα άτομα να εκφράζονται απρόσκοπτα και να επικρατεί διάθεση αμοιβαίας ανταλλαγής απόψεων. (Βρεττός, 2003)

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική πράξη, καθώς και με το διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου, ώστε να επιτευχθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αυτών των μορφών επικοινωνίας. Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί ένα ζήτημα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των Επιστημών Αγωγής. Η σπουδαιότητα του θέματος εξαρτάται από το ότι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία σχετίζονται άμεσα με τη σχολική διδασκαλία, τη μάθηση, τη συμπεριφορά του δασκάλου, τη στάση των μαθητών απέναντι στην παρεχόμενη γνώση και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα και με τις συνθήκες επικοινωνίας τόσο ανάμεσα τους μαθητές, όσο και ανάμεσα στον παιδαγωγό και τη σχολική τάξη. (Ματσαγούρας, 1996)

Ο παιδαγωγός είναι πολύ βασικό να γνωρίζει τις εκφάνσεις της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας και να τις εφαρμόζει στην τάξη. Είναι απαραίτητο, δηλαδή, να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να είναι αποτελεσματικός και να μπορεί να διαχειρίζεται τις καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στη λεκτική μόνο επικοινωνία

υποβαθμίζοντας τη μη λεκτική. Όπως είναι κοινά αποδεκτό, όταν δε συνδυάζονται οι δύο αυτοί τρόποι προσέγγισης, η μαθησιακή διαδικασία δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και δε δημιουργείται ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον μέσα από θερμές διαπροσωπικές σχέσεις. Εδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι βασικό να λειτουργούν συμπληρωματικά αυτοί οι τρόποι επικοινωνίας για την επίτευξη των παιδαγωγικών της στόχων. (Βρεττός, 2003)

Η οργάνωση του συγκεκριμένου πονήματος περιλαμβάνει τρεις ενότητες: Αρχικά, επιχειρείται να διασαφηνιστεί ο όρος «επικοινωνία» και να γίνει ο διαχωρισμός ανάμεσα σε λεκτική και μη λεκτική μορφή επικοινωνίας. Προσδιορίζεται, δε, η ανάγκη του ανθρώπου να έρχεται σε επαφή με τον περίγυρό του.

Στη συνέχεια επικεντρώνεται στην επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη. Γίνεται, δηλαδή, προσπάθεια να τονιστεί η σημασία της αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μορφές που μπορεί να λάβει η επικοινωνία στην τάξη και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να προκύψουν για τους μαθητές τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αντιπαρατίθενται ο μονόλογος και ο διάλογος ως τακτικές λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση της γνώσης και τονίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

Στο τέλος γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και σε αυτήν ανάμεσα στον παιδαγωγό και στο μαθητή. Το υλικό αφορά κυρίως τις πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας και δίνεται έμφαση στο πώς αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό χώρο.

Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας είναι να εντοπιστεί η σπουδαιότητα της συνύπαρξης λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη και να διερευνηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των τρόπων αλληλεπίδρασης.

Κεφάλαιο 1^ο

Η έννοια της επικοινωνίας

1.1. Σημασιολογική προσέγγιση του όρου

Η επικοινωνία είναι μία έννοια που έχει, κατά καιρούς, γίνει αντικείμενο έρευνας για πολλές επιστήμες. Πλήθος θετικών αλλά και ανθρωπιστικών επιστημών ασχολούνται με αυτή τη διαδικασία διαπροσωπικής επαφής που αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης (Cherry, 1990). Βασικό μοντέλο επικοινωνίας είναι το γραμμικό (πομπός – δέκτης) που, όμως, τείνει να ξεπεραστεί στις μέρες μας και να δοθεί έμφαση στη σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας στην οποία, για να συμμετέχει το άτομο, απαιτούνται κοινωνικές δεξιότητες, αντιληπτική ικανότητα, γλωσσική κατάρτιση και δυνατότητα για επεξεργασία των δεδομένων, λεκτικών ή μη. (Αναγνωστοπούλου, 2005)

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να αποδοθεί ένας ορισμός της έννοιας της επικοινωνίας. Ο πιο συνηθισμένος κάνει λόγο για μια διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης μηνυμάτων ανάμεσα στα άτομα, απευθείας ή με τη χρήση κάποιου διαμεσολαβητικού μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένο σκοπό. Πρόκειται για μία λειτουργία που συνοδεύεται από εξωτερίκευση σκέψεων, συναισθημάτων και επιθυμιών μεταξύ των ανθρώπων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι πληροφορίες που μεταφέρονται από τον πομπό έχουν στόχο να επηρεάσουν το δέκτη και να του δημιουργήσουν συγκεκριμένες σκέψεις ή να τον οδηγήσουν σε συγκεκριμένες πράξεις. (Σταμάτης, 2005)

Άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η ετυμολογία της λέξης επικοινωνία (communication, από το Λατινικό communicare που σημαίνει κοινωνώ, μοιράζομαι) υποδεικνύει τη

σημασία του όρου. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, στόχος της επικοινωνίας είναι να μοιραστεί ο πομπός κοινά στοιχεία με το δέκτη. Ο πομπός, δηλαδή, μεταδίδει πληροφορίες για να καταστήσει το δέκτη κοινωνό, μέτοχο των σκέψεων και των συναισθημάτων του και να επιτευχθεί, έτσι, μία ουσιαστική προσέγγιση μεταξύ τους. Η γλώσσα είναι ο πληρέστερος κώδικας που καθιστά αυτή τη μέθεξη αποτελεσματική. Δεν είναι όμως ο μόνος. Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι, μη λεκτικοί, για να έρθουμε σε επαφή με το περιβάλλον μας. Η «γλώσσα του σώματος» αποτελεί βασική παράμετρο της επικοινωνίας και συμβάλλει στην αποτελεσματική διαπροσωπική αλληλεπίδραση. (Πιπερόπουλος, 1996)



Εικόνα 1. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι επικοινωνίας Πηγή: <http://www.fed.org.cy/fed/page.php?pageID=32>

Σύμφωνα, πάλι, με επιστημονικές προσεγγίσεις του όρου η επικοινωνία είναι μία σύνθετη έννοια κι αυτό σχετίζεται με την πολυπλοκότητα και την ποικιλία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σε κάθε περίπτωση, η δυνατότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του είναι ένδειξη ψυχικής υγείας. Ο άνθρωπος είναι «αναπόσπαστο τμήμα ενός κοινωνικού συστήματος αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με άλλα άτομα» που ο ίδιος κατασκεύασε για να μπορεί να ασκεί έλεγχο στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. (Κούρτη, 1995)

Ο όρος επικοινωνία συχνά ταυτίζεται εννοιολογικά με τον όρο αλληλεπίδραση, ωστόσο υπάρχει διαφορά στο σημασιολογικό τους φορτίο. «*Η αλληλεπίδραση παραπέμπει σε δράση που πραγματοποιείται μεταξύ δύο προσώπων είτε συνεργατικά, είτε αντιθετικά. Αντίθετα, η επικοινωνία παραπέμπει σε κοινή συμμετοχή, σε κάτι που*

πρέπει να δημιουργηθεί». (Καλατζή – Αζίζι, 1990) Όταν, βέβαια, η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, τότε μπορεί να ταυτιστεί με την αλληλεπίδραση με τη διαφορά ότι στην πρώτη περίπτωση ο στόχος είναι κυρίως η πληροφόρηση, ενώ στη δεύτερη υπάρχει και η πρόθεση άσκησης επιρροής στη σκέψη ή στη συμπεριφορά. (Τσιπλητάρης, 1996)

Μέχρι το 1976 είχαν καταγραφεί 126 ορισμοί του όρου επικοινωνία δικαιώνοντας αυτούς που υποστηρίζουν ότι όσοι είναι οι μελετητές του φαινομένου αυτού, τόσοι είναι και οι ορισμοί. Όλοι, πάντως, συντείνουν στη διαπίστωση ότι επικοινωνία είναι ένα περίπλοκο σύστημα που συνδυάζει πολλούς τρόπους μετάδοσης πληροφοριών και που περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση αυτών των στοιχείων. Στην επιτυχή μετάδοση των δεδομένων και στην ορθή αποκρυπτογράφησή τους βασίζεται η αποτελεσματική επικοινωνία. (Μπαμπινιώτης, 1980)

1.2. Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας

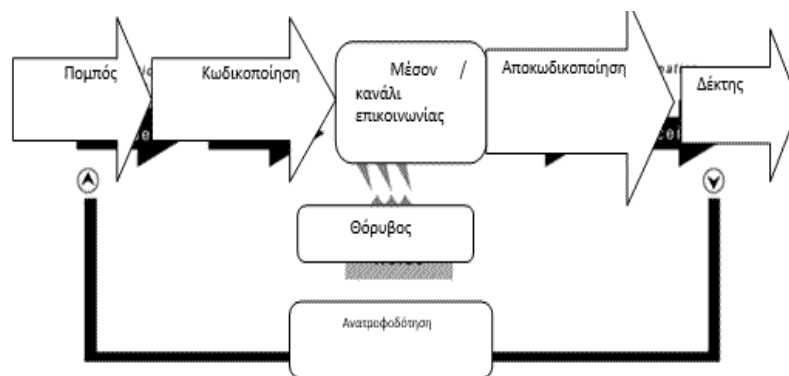
Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον. Η κοινωνική συμβίωση είναι χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, όπως είπε και ο Αριστοτέλης. Γι' αυτό και η επικοινωνία είναι μία από τις βασικές ανθρώπινες λειτουργίες. Τα άτομα νιώθουν την ανάγκη να εντάσσονται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, να μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και να ικανοποιούν κοινές ανάγκες και στόχους.

Στη διαδικασία της ανθρώπινης επικοινωνίας μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, η αυτοκεντρική, αφορά τον πομπό, ο οποίος επικοινωνεί για να καλύψει την προσωπική του ανάγκη για κοινωνικοποίηση και διαπροσωπική επαφή. Ο πομπός στην προσπάθειά του να διατυπώσει και να μεταφέρει αποτελεσματικότερα το μήνυμα, το επεξεργάζεται κατάλληλα, το μετασηματίζει και το προσαρμόζει στη δική του οπτική. Η δεύτερη διάσταση, η αλλοκεντρική, σχετίζεται με το δέκτη, με το περιβάλλον που δέχεται το μήνυμα. Σε αυτή την περίπτωση, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών του δέκτη. Για να λειτουργήσει ομαλά αυτή η διάσταση επικοινωνίας πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν οι αντιλήψεις, τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις και οι διαθέσεις του άλλου. Το ενδιαφέρον για το δέκτη μας δεν είναι πάντα δεδομένο, αλλά αποκτάται σταδιακά μέσα από τη συνεχή επικοινωνία και την αμοιβαία

ανταλλαγή. Η τρίτη διάσταση, η ομοκεντρική, αφορά τη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη. Σε αυτό το επίπεδο αποκρυσταλλώνεται η συνάντηση των επικοινωνούντων προσώπων και δημιουργούνται οι προοπτικές για αλληλεπίρροή μεταξύ των ατόμων. Οι τρεις αυτές διαστάσεις συνυπάρχουν σε κάθε περίπτωση ανθρώπινης επικοινωνίας και λειτουργούν συμπληρωματικά ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις. (Μπακιρτζής, 2003)

Τα στοιχεία, επομένως, που συγκροτούν την επικοινωνιακή πράξη είναι:

1. Ο πομπός ή ο αποστολέας
2. Η διαδικασία της κωδικοποίησης του μηνύματος: ο πομπός στοιχειοθετεί τα δεδομένα του και τα μετατρέπει σε νοήματα που πρέπει να αποσταλούν στο δέκτη
3. Το μήνυμα: είναι οι πληροφορίες που διακινούνται με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους, με λέξεις ή με κινήσεις, ήχους, νεύματα
4. Ο διάυλος ή το μέσο μεταβίβασης: είναι ο τρόπος μέσω του οποίου ο πομπός θα εκπέμψει το μήνυμά του στο δέκτη
5. Ο δέκτης ή ο παραλήπτης του μηνύματος
6. Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης: ο δέκτης επεξεργάζεται τα δεδομένα και με την κατάλληλη διανοητική διεργασία προσπαθεί να τα αποκρυπτογραφήσει
7. Το αποτέλεσμα: ο δέκτης αντιλαμβάνεται το νόημα του μηνύματος και αντιδρά ανάλογα
8. Ο έλεγχος: το αποτέλεσμα που έχει προκληθεί στο δέκτη γίνεται αντιληπτό και από τον πομπό μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης κι έτσι τελειώνει η διαδικασία της επικοινωνίας. (Μπουραντάς, 1992)



Εικόνα 2. Τα στοιχεία της επικοινωνιακής πράξης. Πηγή: <https://gellvm.pressbooks.com>

Η ανθρώπινη επικοινωνία, εξάλλου, διεξάγεται επιδιώκοντας να εξυπηρετήσει κάποιους στόχους. Τρεις είναι οι βασικότεροι:

- Ο συντονισμός των δράσεων: χωρίς την επικοινωνία δεν μπορεί να επιτευχθεί συνεργασία και συντονισμένη δράση ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Για ένα σύνολο δεν έχει νόημα τα άτομα να συμπεριφέρονται σαν μεμονωμένες μονάδες που επιτελούν ξεχωριστούς ρόλους, οι οποίοι δεν διασταυρώνονται πουθενά, άρα δεν επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα
- Η μετάδοση της πληροφορίας: οι ομάδες λειτουργούν αποτελεσματικότερα, εφόσον τα άτομα διακινούν μηνύματα που σχετίζονται με τους κοινούς στόχους, καθορίζουν τις προθέσεις, διευκρινίζουν τα προβλήματα, διαμορφώνουν λύσεις και επιτυγχάνουν την καλύτερη οργάνωση του συνόλου
- Η έκφραση των συναισθημάτων: η διαδικασία της επικοινωνίας είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια καλών σχέσεων και για την επικράτηση ομαδικού πνεύματος. Τα άτομα συχνά νιώθουν την ανάγκη να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους και να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους, κάτι που εμπεδώνει κλίμα συναίνεσης και συνεργασίας και διασφαλίζει την ομαλή συνύπαρξη των ατόμων. Ασφαλώς, η διαδικασία αυτή είναι αμφίδρομη και διαθέτει, όπως έχει προαναφερθεί, μηχανισμό ανατροφοδότησης (feed – back), ώστε οι φορείς της επικοινωνίας να ενημερώνονται για τη

συμπεριφορά των άλλων και να ρυθμίζουν αποτελεσματικότερα τις στάσεις και τις αντιδράσεις τους (Μπουραντάς, 1992)

Επιπλέον, η διαπροσωπική επικοινωνία συνήθως ακολουθεί κάποιες αρχές οι οποίες επηρεάζουν και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα:

- Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι σκόπιμη. Οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων εξυπηρετούν στόχους ανεξάρτητα αν αυτό γίνεται συνειδητά ή όχι
- Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι διαρκής. Μηνύματα, λεκτικά ή μη λεκτικά, εκπέμπονται συνεχώς από τους πομπούς προς τους δέκτες, οι οποίοι ανάλογα με το ενδιαφέρον και τις ανάγκες τους τα προσλαμβάνουν και τα αποκωδικοποιούν ή τα αφήνουν απαρατήρητα
- Η διαπροσωπική επικοινωνία σχετίζεται με αντίστοιχες δεξιότητες που διδάσκονται. Τα άτομα στη διάρκεια της ζωής τους μαθαίνουν να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους για να επιτύχουν πιο αποτελεσματική επικοινωνία με τον περίγυρό τους
- Η διαπροσωπική επικοινωνία συνάδει με το αξιακό μας σύστημα. Στις σχέσεις μας με τους άλλους μεταφέρουμε τις αρχές, τις αξίες και τις αντιλήψεις μας ου συνήθως αντικατοπτρίζουν τις αρχές και τις αξίες της κοινωνίας ή της ομάδας στην οποία ανήκουμε. (Verderber, 2000)

1.3. Μορφές επικοινωνίας με βάση το γλωσσικό κώδικα

Κάθε άτομο αποτελεί μια αυθύπαρκτη προσωπικότητα. Αυτό σημαίνει ότι ο καθένας έχει τη δική του οπτική, αντιλαμβάνεται με το δικό του τρόπο τις καταστάσεις γύρω του και εκπέμπει και ο ίδιος μηνύματα στον περίγυρό του συνδυάζοντας λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Για να είναι η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεσματική, πρέπει το άτομο να διαθέτει την απαραίτητη αντιληπτική ικανότητα ώστε να έχει τον απόλυτο έλεγχο των δικών του αντιδράσεων και να αποκωδικοποιεί σωστά και τις αντιδράσεις των άλλων. Με

αυτό τον τρόπο η επικοινωνιακή πράξη δεν μετατρέπεται σε ανούσια ανταλλαγή πληροφοριών και εξυπηρετεί τον κοινωνικό της ρόλο. (Κοσμόπουλος, 1990, Γκότοβος, 1997)

Η επικοινωνία, λοιπόν, ανάλογα με τον κώδικα που επιλέγουν τα άτομα για να ανταλλάξουν τα μηνύματά τους διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική. Κατά τη διάρκεια της εξελικτικής του πορείας ο άνθρωπος κατάφερε να οργανώσει ένα σύστημα συμβολικών σημείων, τη γλώσσα, για να μπορεί να έρχεται σε επαφή με τα υπόλοιπα άτομα της κοινότητας στην οποία ζει, αλλά και ένα σύστημα μη λεκτικών συμπεριφορών και συμβόλων που εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό. Ιστορικά, οι μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας προηγούνται, αποτέλεσαν, επομένως, προϋπόθεση για την καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου. (Κοντάκος, Πολεμικός, 1997)

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν χρήσιμο να διευκρινιστούν οι όροι μήνυμα και κώδικας. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής πράξης τα άτομα ανταλλάσσουν πληροφορίες με διάφορους τρόπους, οι οποίες γίνονται αντιληπτές και αποκωδικοποιούνται. Ως μηνύματα θεωρούνται τα κάθε είδους δεδομένα που διακινούνται και που έχουν στόχο να μεταδώσουν ιδέες, νοήματα, σκέψεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί η επικοινωνία είναι τα άτομα να χρησιμοποιούν κοινό κώδικα. Μόνο έτσι ο δέκτης θα μπορέσει να προσλάβει και να ερμηνεύσει τις πληροφορίες του πομπού. Κώδικας, δηλαδή, είναι ένα «κλειστό, πεπερασμένο σύστημα συστατικών στοιχείων με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών». (Μπαμπινιώτης, 1980)

Με βάση, λοιπόν, το γλωσσικό κώδικα εκτός από τη διάκριση σε λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία γίνεται λόγος από μελετητές και για άφωνη και λεκτική επικοινωνία (Κοσμόπουλος, 1990), ενώ άλλοι αναφέρονται στην εκφραστική και λειτουργική επικοινωνία. (Κούρτη, 1995) Αξιοπρόσεκτη είναι και η διάκριση κάποιων ερευνητών σε δακτυλική (λεκτική) και αναλογική (μη λεκτική) επικοινωνία. Η πρώτη στηρίζεται στη χρήση της λογικής, ενώ η δεύτερη είναι αυτή που ουσιαστικά αναδεικνύει τη σχέση των επικοινωνούντων. *«Η επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων ή κοινωνικών ομάδων υπακούει σε δύο ξεχωρές λογικές, εκ των οποίων η πρώτη εξασφαλίζει τις εννοιολογικές και συντακτικές πλευρές που συνδέονται με τη*

μετάδοση της πληροφορίας, ενώ η δεύτερη επιτρέπει στους επικοινωνούντες να αφομοιώσουν τις όψεις εκείνες του μηνύματος που παραπέμπουν στη σχέση που τους συνδέει». (Σακαλάκη, 1994)

1.3.1. Λεκτική επικοινωνία

Η γλώσσα είναι ο πιο αναπτυγμένος κώδικας επικοινωνίας που χαρακτηρίζει, κατά βάση, το ανθρώπινο είδος. Μέσω του λόγου, προφορικού και γραπτού, επιτυγχάνεται η μεταφορά ιδεών, σκέψεων και πληροφοριών από τον πομπό στο δέκτη, οι οποίες γίνονται αντιληπτές, αφού υποστούν την κατάλληλη διανοητική επεξεργασία. Η ικανότητα του ανθρώπου να αρθρώνει και να διατυπώνει έννοιες και νοήματα υπήρξε βασική παράμετρος στην ψυχολογική και κοινωνική εξέλιξή του. Η χρήση του έναρθρου λόγου συνδέεται άμεσα – ουσιαστικά και ετυμολογικά – με την καλλιέργεια της λογικής, του ορθολογισμού, που αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα για την προαγωγή των ατόμων και των κοινωνιών. (Κατή, 1992)

Με τη γλώσσα ο άνθρωπος καταφέρνει να αποκαλύψει τον ενδόμυχο κόσμο του επιτρέποντας, έτσι, την εμβάθυνση των ανθρωπίνων σχέσεων και την εκτόνωση των εσωτερικών εντάσεων. Δίνοντας νόημα ακόμα και στις πιο λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις των εννοιών μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και να μεταβιβάσει τις απόψεις του στα υπόλοιπα μέλη της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ανήκει. Με το λόγο, γραπτό και προφορικό, το άτομο διαρθρώνει με τρόπο λογικό τις σκέψεις του, επιχειρηματολογεί και προσεγγίζει τον περίγυρό του επιδιώκοντας μια ορισμένη αντίδραση ή ανταπόκριση από τους άλλους που θα οδηγήσει στην καλύτερη δυνατή επικοινωνία. (Κανάκης, 1989)

Η λεκτική επικοινωνία, λοιπόν, διακρίνεται σε προφορική και γραπτή:

α) Η προφορική επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω της ομιλίας και θεωρείται καταλληλότερη για τη μετάδοση καθημερινών και λιγότερο επίσημων μηνυμάτων. Τα χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν είναι η ταχύτητα και η αμεσότητά της, η δυνατότητα τροποποίησης των μηνυμάτων ανάλογα με τις περιστάσεις, η δυνατότητα άμεσης παρακολούθησης των αντιδράσεων ή της ανταπόκρισης του δέκτη. Δεν έχει διάρκεια στο χρόνο (έπεα πτερόεντα) και συνοδεύεται από μη λεκτικά μηνύματα.

β) Η γραπτή επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω εγγράφων. Αποτελεί πιο επίσημη μορφή διατύπωσης μηνυμάτων, καθώς υπάρχει χρόνος προετοιμασίας και επανελέγχου. Έχει διάρκεια στο χρόνο (scriptamant) αλλά ο μηχανισμός ανατροφοδότησης είναι αργός ή και ανύπαρκτος.

Για μια αποτελεσματική επικοινωνία, πάντως, απαραίτητο είναι να λειτουργούν συμπληρωματικά οι δύο επιμέρους κατηγορίες της λεκτικής συνομιλίας. (Κοσμόπουλος, 1990)



Εικόνα 3. Λεκτική επικοινωνία. Πηγή:<https://www.semifind.gr>

1.3.2. Μη λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία, λοιπόν, *«αποτελεί προνόμιο του ανθρώπου· στηρίζεται στην αποκτημένη κοινωνικότητά του, την οποία και εκφράζει»* (Κοσμόπουλος, 1990). Ωστόσο, στις καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις η γλώσσα από μόνη της συχνά δεν αρκεί για να μεταδώσει όλο το σημασιολογικό φορτίο του επικοινωνιακού μηνύματος. Απαιτούνται και κάποια εξωγλωσσικά στοιχεία, μη λεκτικά που θα δώσουν πρόσθετο νόημα στα δεδομένα που διακινούνται. Έτσι, οι μελετητές συμφωνούν πως δεν είναι δυνατόν η μη λεκτική επικοινωνία να θεωρηθεί υποδεέστερη, καθώς η συμβολή της είναι θεμελιώδης στην οργάνωση της γλωσσικής δομής. *«Φαίνεται πως η λεκτική επικοινωνία πλεονεκτεί, γιατί διαθέτει έναν κώδικα πιο συγκεκριμένο. Αλλά και η μη λεκτική επικοινωνία, την έλλειψη ακριβώς αυτού του συγκεκριμένου, που πολλοί θεωρούν μειονέκτημά της, μεταβάλλει*

σε πλεονέκτημα. Χάρη στην ιδιόμορφη δυναμική του κώδικά της τα μηνύματά της καλύπτουν μεγαλύτερο φάσμα και η εμμεσότητά της προκαλεί συγκινησιακές καταστάσεις λιγότερο αιχμηρές». (Κοσμόπουλος, 1990)

Η μη λεκτική, λοιπόν, συμπεριφορά του ανθρώπου θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας. Μέσω αυτής κυρίως αποκαλύπτονται ενδόμυχες σκέψεις και κρυμμένα συναισθήματα. Οι μη λεκτικές αντιδράσεις, σύμφωνα με τους ειδικούς, αποδίδουν πραγματικά νοήματα γιατί συνδέονται με ακούσιες αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Στην περίπτωση, δε, που τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, οι μη λεκτικές συμπεριφορές είναι αυτές που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αξιοπιστία. (Κατή, 1992)



Εικόνα 4. Μη λεκτική επικοινωνία. Πηγή: <https://daophuongthaoblog.files.wordpress.com>

Η μη λεκτική επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως «σιωπηρή γλώσσα» και για την εφαρμογή της απαιτείται οπτική επαφή ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη. Ο μη λεκτικός τρόπος προσέγγισης μπορεί να επιτευχθεί με τη γλώσσα του σώματος, την προσωπική παρουσίαση, ακόμα και με τη σιωπή. Τα βασικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν αυτό το επίπεδο επικοινωνίας είναι ότι είναι πιο αυθόρμητο από το λεκτικό, μπορεί να υποκαταστήσει ή να συμπληρώσει την ομιλία, εκφράζει καλύτερα τα συναισθήματα και, συχνά, καθρεφτίζει την κουλτούρα και την πολιτισμική στάθμη των λαών και των ατόμων. Γενικά, η μη λεκτική επικοινωνία δίνει κι άλλα στοιχεία που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του λεκτικού μηνύματος. «Τα μη λεκτικά σήματα εκφράζουν τι αισθάνονται τα άτομα το ένα για το άλλο, για τη σχέση τους ή για τους ίδιους μέσα στη σχέση». (Κούρτη, 1995)

Κεφάλαιο 2^ο

Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη

2.1. Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη

Η σχολική ζωή ανέκαθεν αποτελούσε πεδίο επιστημονικού ενδιαφέροντος και ερευνών, καθώς το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς φορείς σκόπιμης και μεθοδευμένης κοινωνικοποίησης, η οποία ορίζεται ως αγωγή και είναι το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Η σχολική τάξη εντάσσεται στα πλαίσια των ομάδων και παρουσιάζει ιδιότητες που, συνήθως, συναντούμε στις ομάδες: συναναστροφή, συγκεκριμένοι ρόλοι, κανονισμοί, σκοποί, κοινές προσδοκίες και επιδιώξεις. (Καψάλης, 1981)

Στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης εμπλέκονται βασικά δύο ρόλοι: ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Ο κάθε φορέας διαθέτει ξεχωριστά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερη ταυτότητα, προσωπική και κοινωνική. Η κατάσταση βάσει της οποίας λειτουργεί το σχολικό σύστημα καθορίζει και τη συμπεριφορά των μελών του. Οι μαθητές προσπαθούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στο σχολικό κανονισμό και στα σήματα του εκπαιδευτικού τους που συχνά υποκρύπτουν άτυπους κανόνες. (Κωνσταντίνου, 1997). Το ίδιο συμβαίνει και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αφού κάθε τάξη αποτελεί έναν μοναδικό σχηματισμό. Αυτό συμβαίνει γιατί η σύνθεση των ταυτοτήτων των μαθητών της εκάστοτε τάξης είναι κάτι ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο και καθορίζει και την ταυτότητα του συνόλου, ακόμα κι αν οι μαθητές παρουσιάζουν, κατά τα άλλα, κοινά χαρακτηριστικά, όπως ηλικία, προέλευση, επιδόσεις κ.λ.π. (Κογκούλης 1994, Μπακιρτζής 1996)

Μέσα, λοιπόν, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης λαμβάνει χώρα κοινωνική αλληλεπίδραση και μάλιστα μια μορφή αλληλεπίδρασης με ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον: η απευθείας αλληλεπίδραση, πρόσωπο με πρόσωπο, μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ο ρόλος και η ταυτότητα του παιδαγωγού συσχετίζονται με το ρόλο και την ταυτότητα του μαθητή. Ο μαθητής αναγνωρίζει και ερμηνεύει τα λόγια και τις πράξεις του εκπαιδευτικού ανάλογα με την περίσταση, τις αντιλήψεις του, τις προθέσεις του, τους τυπικούς και άτυπους κανόνες που λειτουργούν. Αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπ' όψιν του τις αντιδράσεις του μαθητή, τις ερμηνεύει και προετοιμάζει κατάλληλα τις επόμενες συμπεριφορές του. Μέσα, δηλαδή, από την αμοιβαία προσπάθεια για πρόσληψη και ερμηνεία των σημάτων της κάθε πλευράς προκύπτει η «αλληλοπροσαρμογή». (Ναυρίδης, 1994)

Η προσαρμογή της συμπεριφοράς μέσω της αλληλεπίδρασης, βέβαια, δεν προϋποθέτει μόνο αρμονικές σχέσεις, αλλά συμπεριλαμβάνει και περιπτώσεις εντάσεων ή διαταραχών που χρησιμοποιούνται, επίσης, για να ολοκληρωθεί το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Αν σε κάθε περίπτωση γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν οι κανόνες που ισχύουν, να προσαρμοστούν οι συμπεριφορές και να τηρηθούν οι διακριτοί ρόλοι, τότε γίνεται λόγος για «πληρότητα πράξης» ή «επικοινωνιακή πληρότητα». (Κωνσταντίνου, 1997)

Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι ορισμένοι επικοινωνιολόγοι (Watzlawick, Dickson, Tardy & Dindia, κ.λ.π.) διατύπωσαν κάποιες θέσεις για το φαινόμενο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που δε σχετίζονται, μεν, με το χώρο της παιδαγωγικής, μπορούν, όμως, να χρησιμοποιηθούν για την πληρέστερη κατανόηση της διαλεκτικής σχέσης δασκάλου-μαθητή. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις θέσεις τους:

α) Η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη θεωρείται αναπόφευκτη. Όταν οι φορείς επικοινωνίας βρίσκονται στον ίδιο χώρο, ακόμα και η αρνητική συμπεριφορά, η απόφαση δηλαδή να μην επικοινωνήσουν, αποτελεί μήνυμα. Ο μαθητής που δε συμμετέχει στο μάθημα ή ο εκπαιδευτικός που δεν ασχολείται με κάποιον μαθητή, είναι συμπεριφορές που δηλώνουν συγκεκριμένες στάσεις.

β) Η διαπροσωπική επικοινωνία επηρεάζεται από τη διάσταση της σχέσης και από τη διάσταση του περιεχομένου: οι ρόλοι των επικοινωνούντων, δηλαδή, έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους και η επικοινωνία τους έχει και κάποιο θέμα. Συχνά, δε, το περιεχόμενο της επικοινωνίας επηρεάζεται από την ποιότητα της σχέσης των επικοινωνούντων. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο μαθητές να αποδίδουν και να ασχολούνται με κάποιο μάθημα επειδή έχουν καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό ή το αντίθετο.

γ) Η επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα σε πρόσωπα μπορεί να είναι συμμετρική ή συμπληρωματική. Συμμετρική είναι η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα με όμοια χαρακτηριστικά, ενώ συμπληρωματική χαρακτηρίζεται όταν τα άτομα έχουν διαφορετική ταυτότητα και ρόλους. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο οι σχέσεις του μαθητή με το δάσκαλό του χαρακτηρίζονται από ασυμμετρία και συμπληρωματικότητα. (Μπίκος, 2011)

Η επικοινωνία, βέβαια, μεταξύ του παιδαγωγού και του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη δεν έχει αποκλειστικό χαρακτήρα γιατί πάντα υπάρχουν παρατηρητές. Η ομάδα των συμμαθητών -ακόμα και όταν σιωπούν- επηρεάζει τη διαπροσωπική επαφή. Όλα τα μηνύματα που εκπέμπονται υφίστανται έλεγχο και υπόκεινται σε επεξεργασία. Έτσι, από την ομάδα της σχολικής τάξης:

α) Επηρεάζεται ο πομπός-εκπαιδευτικός. Ειδικά στην αρχή των επικοινωνιακών σχέσεων παρατηρείται ιδιαίτερη αμηχανία και συστολή ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων και συμπεριφορών του δασκάλου.

β) Επηρεάζεται ο δέκτης-μαθητής. Οι αντιδράσεις του σίγουρα είναι διαφορετικές από αυτές που θα παρατηρούσαν αν η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή ήταν διατομική.

γ) Επηρεάζεται και το ίδιο το μήνυμα του δασκάλου που συχνά τροποποιείται ανάλογα με τα δεδομένα που στέλνει ο μηχανισμός ανατροφοδότησης. (Κοσμόπουλος, 1990)

Όπως είναι γνωστό, στο επικοινωνιακό πεδίο που λειτουργεί μέσα στη σχολική τάξη οι σχέσεις δεν είναι πάντα ομαλές και αρμονικές. Συχνά παρατηρούνται περιστατικά που δυσχεραίνουν τη διαπροσωπική επαφή και δημιουργούν προβλήματα στην επικοινωνία και την εύρυθμη λειτουργία του συνόλου. Η εύρυθμη λειτουργία

καθορίζεται κυρίως από κανονισμούς τυπικούς και επίσημους που καθορίζει η σχολική κοινότητα και από κανόνες άτυπους που ο δάσκαλος δικαιούται να επιβάλει, αφού θεωρείται ότι κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης. Οι μαθητές οφείλουν να επεξεργαστούν και να αποκωδικοποιήσουν τους κανονισμούς και να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους λαμβάνοντας υπ' όψιν τους τα επιτρεπτά και τα ανεπίτρεπτα όρια που τίθενται. (Γκότοβος, 1997)

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές και να επαναφέρουν την εύρυθμη λειτουργία στη σχολική τάξη, χρησιμοποιούν τις εξής τακτικές:

α) Ο παιδαγωγός περιθωριοποιεί το μαθητή που δε συμβαδίζει με τη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στηλιτεύοντας, έτσι, τη συμπεριφορά του. Ο μαθητής διαχωρίζεται από την υπόλοιπη ομάδα και στιγματίζονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που τον οδηγούν στην παρεκτροπή.

β) Ο δάσκαλος προσπαθεί να χειραγωγήσει το μαθητή που παρεκτρέπεται υποδεικνύοντάς του τρόπους να συμμορφωθεί με το κλίμα της τάξης. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές απλώς χρειάζονται βοήθεια να αφομοιώσουν τους κανονισμούς που ισχύουν και να τους ακολουθήσουν.

γ) Κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενσωματώσουν τους μαθητές που δε συμμορφώνονται στους κανονισμούς πιστεύοντας ότι οι τελευταίοι απλώς δεν έχουν κατανοήσει τη χρησιμότητα των κανόνων. Προσπαθεί με ήπιο τρόπο να τους επαναφέρει στην τάξη τονίζοντας τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους και δείχνοντας εμπιστοσύνη στη διάθεσή τους για αυτοέλεγχο. (Γκότοβος, 1997)

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, η επικοινωνία ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές, ακόμα και με τις δυσχέρειες που μπορεί να προκύπτουν, συνιστά βασική παράμετρο για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης και προϋπόθεση για τη διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών. Στην περίπτωση που δεν επιτυγχάνεται αυτή η επικοινωνιακή σχέση προκύπτουν επιπλέον προβλήματα:

α) Οι μαθητές δε λαμβάνουν τα μηνύματα του δασκάλου. Το κενό που δημιουργείται ανάμεσά τους δυσχεραίνει την επεξεργασία και την κατανόηση των πληροφοριών που εκπέμπει ο παιδαγωγός.

β) Δυσχεραίνεται η αποστολή του δασκάλου. Δημιουργούνται αναστολές και υπάρχει αμηχανία και ανησυχία από την πλευρά του μήπως δε γίνει αποδεκτός.

γ) Οι μαθητές αναπτύσσουν αισθήματα καταπίεσης και άγχους γιατί το κλίμα είναι ψυχρό και δεν αφήνει περιθώρια για συναισθηματική προσέγγιση και κάλυψη. (Filloux, 1985)

Ασφαλώς, δεν πρέπει να παραλείψουμε τη διαπίστωση ότι για τον κάθε μαθητή, πέρα από το δάσκαλο, το πιο ενδιαφέρον στοιχείο στην αίθουσα διδασκαλίας είναι οι άλλοι μαθητές. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι υπάρχει έντονο το ομαδοσυνεργατικό κλίμα και με αυτό τον τρόπο να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Συχνά, όμως, αναπτύσσονται ανταγωνιστικές διαθέσεις ανάμεσα στους μαθητές, κάτι που αποθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ τους και παρεμποδίζει την κοινή τους πορεία και επιτυχία. (Holt, 1969)

Το σχολείο αποσκοπεί στη διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των μαθητών και στην κοινωνικοποίησή τους. Αυτές οι λειτουργίες μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαιδευτικής πράξης. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης δεν ευνοεί την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων και επικοινωνιακών διαύλων ανάμεσα στους μαθητές. Γι' αυτό οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι προάγουν τη συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της ομάδας. Έτσι, οι μαθητές εθίζονται στην καταβολή κοινής προσπάθειας, στο κλίμα αλληλοϋποστήριξης και ομαδικού πνεύματος. Οι κοινοί στόχοι καλλιεργούν στα παιδιά το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης έναντι του συνόλου, γι' αυτό και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και προσπαθούν να ανταποκριθούν σ' αυτόν. Γίνονται, μ' αυτό τον τρόπο, κοινωνικά αποδεκτά και ενθαρρύνεται η κοινωνική τους φύση. (Ματσαγγούρας, 1982)

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η επικοινωνία ανάμεσα στους συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης και η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη είναι αποτέλεσμα των συμπεριφορών και των στάσεων του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται η κάθε πλευρά το ρόλο της και κατά πόσο ανταποκρίνεται σε αυτόν τροποποιούνται οι συμπεριφορές και

επιδιώκεται η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η επικοινωνία ανάμεσα στα πρόσωπα επιτυγχάνεται με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, οι οποίοι, βέβαια, εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο συμπεριφοράς. Οι λέξεις ή οι κινήσεις δεν αρκούν από μόνες τους, χρειάζονται και επιπλέον στοιχεία που νοηματοδοτούν τις στάσεις των προσώπων και καθορίζουν τις συνθήκες και το είδος της διαπροσωπικής επαφής. Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αναγνωρίζει στο δάσκαλο διαμεσολαβητικό ρόλο για να φέρει εις πέρας την παιδαγωγική διαδικασία. (Ματσαγγούρας, 1982)

2.2 Γενικά για τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Για την πληρέστερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων πρωτεύοντα ρόλο κατέχει η γλώσσα που, όπως έχει προαναφερθεί, μπορεί να νοηματοδοτήσει ακόμα και τις πιο λεπτές αποχρώσεις της σημασίας των λέξεων και να αποκαλύψει και τις πιο μύχιες σκέψεις των ατόμων. Για τον εκπαιδευτικό η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο τρόπο για να φέρει εις πέρας τον παιδαγωγικό του ρόλο. Ο εκπαιδευτικός μέσω του προφορικού λόγου πληροφορεί, ελέγχει, καθοδηγεί, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά διεξάγει τους περισσότερους από τους οργανοδιδακτικούς του ρόλους. Ομοίως και οι μαθητές μέσω του λόγου διεξάγουν τις περισσότερες δραστηριότητες μαθητείας (Ματσαγγούρας, 1997)

Η μαθησιακή διαδικασία μέσω της γλώσσας μετατρέπεται από ατομική σε συλλογική προσπάθεια. Οι μαθητές επικοινωνώντας με τους συμμαθητές και το δάσκαλό τους δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξή τους σε όλα τα επίπεδα. Μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και με όργανο τη γλώσσα οι μετέχοντες ορίζουν τις κοινωνικές περιστάσεις, οριοθετούν έννοιες, προσδιορίζουν προβλήματα, αναδεικνύουν αντιθέσεις. Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται από ατομικό σε κοινωνικό γεγονός (Μακρυνιώτη, 1994)



Εικόνα 5. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Πηγή: <http://dimotikoormylas.blogspot.com>

Η λεκτική επικοινωνία, λοιπόν, είναι το βασικό υπόβαθρο για τις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου, η οποία έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο και στόχους. Μέσω της γλώσσας καθορίζονται οι ενέργειες των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και διαμορφώνεται το πλαίσιο που συγκροτεί το εκπαιδευτικό κλίμα που τελικά επικρατεί. Το πλαίσιο που θα διαμορφωθεί εξαρτάται:

- από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού
- από την προσωπικότητα και το βαθμό ωριμότητας των μαθητών
- από το περιεχόμενο των διδακτικών δραστηριοτήτων

(Κωνσταντίνου, 2004)

Ο Ned Flanders, καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Μινεσότα των Η.Π.Α., σχεδίασε ένα σύστημα ανάλυσης της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών – μια καινοτομία που κατέστησε δυνατή τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αυτό το παρατηρητικό εργαλείο, χρησιμοποιείται για την ταξινόμηση της λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς αλληλεπιδρούν στην τάξη. Το σύστημα αυτό (Flander's Interaction Analysis Category System - F.I.A.C.S.) σχεδιάστηκε για να παρακολουθεί μόνο τη λεκτική επικοινωνία στην τάξη, καθώς αυτή μπορεί να παρατηρηθεί με μεγαλύτερη αξιοπιστία και αποτελεί δείγμα της συνολικότερης συμπεριφοράς του ατόμου. Είναι ένα σύστημα επικοινωνίας δέκα (10) κατηγοριών, το οποίο λέγεται ότι καλύπτει όλες τις δυνατότητες επικοινωνίας. Υπάρχουν επτά (7) κατηγορίες που αφορούν τη λεκτική

συμπεριφορά του δασκάλου, δύο (2) που αφορούν τους μαθητές και η δέκατη κατηγορία περιλαμβάνει τη σιωπή που, επίσης, αποτελεί μορφή επικοινωνίας:

1. Ο δάσκαλος αποδέχεται συναισθήματα: ο εκπαιδευτικός γίνεται αποδέκτης θετικών ή αρνητικών αντιδράσεων των μαθητών και αποσαφηνίζει τη στάση τους με φιλικό και όχι απειλητικό τόνο.
2. Ο παιδαγωγός επαινεί και ενθαρρύνει: ο έπαινος και η ενθάρρυνση χρησιμοποιούνται για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και συχνά επιστρατεύεται το χιούμορ για να δημιουργηθεί φιλικό κλίμα.
3. Ο δάσκαλος αποδέχεται τις ιδέες των παιδιών: χρησιμοποιεί πολλές από τις εισηγήσεις των μαθητών σε συνδυασμό με τις δικές του.
4. Ο εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά: μέσω των ερωτήσεων σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος ή τις εκπαιδευτικές διαδικασίες προσπαθεί να αποσπάσει τη γνώμη των μαθητών.
5. Ο παιδαγωγός διδάσκει: μέσω της διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα να περάσει τις δικές του ιδέες στα παιδιά.
6. Ο δάσκαλος συμβουλεύει: δίνει οδηγίες, κατευθύνει και νουθετεί περιμένοντας ο μαθητής να ανταποκριθεί.
7. Ο εκπαιδευτικός ασκεί κριτική: με τις κατάλληλες παραινέσεις προσπαθεί να επαναφέρει στην τάξη μαθητές με μη αποδεκτή συμπεριφορά εξηγώντας το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.
8. Οι μαθητές απαντούν: προσπαθούν να αποκριθούν στις ερωτήσεις που θέτει ο δάσκαλος, πολλές φορές με τη μορφή συζήτησης.
9. Οι μαθητές εκφράζουν ιδέες: με δική τους πρωτοβουλία ξεκινούν συζητήσεις αξιοποιώντας τα περιθώρια που έχουν για ελευθερία σκέψης.
10. Παρατηρείται σιωπή ή σύγχυση: συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία μεσολαβούν περίοδοι παύσεων, ησυχίας ή σύγχυσης στις οποίες δε γίνεται αντιληπτή κάποια μορφή επικοινωνίας.

(Amidon & Flanders, 1963)

Οι έρευνες που διεξήχθησαν με βάση το σύστημα ανάλυσης του Flanders έδειξαν ότι στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής πράξης ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που

κυριαρχεί στη λεκτική επικοινωνία. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα που η διδασκαλία περιστρέφεται γύρω από τα λεγόμενα του παιδαγωγού, κάτι που συχνά επηρεάζει τις επικοινωνιακές δυνατότητες των μαθητών. Έτσι, τα παιδιά δεν έχουν το περιθώριο να υποστηρίξουν την άποψή τους, να εκφράσουν την αντίθεσή τους, να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη. Ακόμα και σε προσχεδιασμένες ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό οι απαντήσεις των μαθητών είναι σύντομες και τυποποιημένες, γεγονός που οδηγεί σε ελλιπή και ποιοτικά υποβαθμισμένη επικοινωνία. (Αναγνωστοπούλου, 2005)

Έτσι, η διδακτική πράξη όλο και περισσότερο απομακρύνεται από τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη δεν αφήνει περιθώρια στους μαθητές να κάνουν αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες και καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται κλίμα ανταγωνισμού και η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται αποκλειστικά προϊόν ατομικής προσπάθειας. *«Αν είχε κάποιος την ευκαιρία να καθίσει έξω από το ανοιχτό παράθυρο μιας τάξης και να χρονομετρήσει την ώρα διδασκαλίας, θα έβλεπε ότι το μεγαλύτερο μέρος καταλαμβάνεται από το λόγο του δασκάλου, ενώ λίγες φορές ακούγεται ο λόγος των μαθητών, κυρίως ως απάντηση σε κάποια ερώτηση του δασκάλου. Είναι περιττό να πούμε ότι η συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές την ώρα του μαθήματος θεωρείται κάτι το απαράδεκτο. Είναι, επίσης, αδιανόητο για το εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της αντίληψης, όπου ο μόνος τρόπος επικοινωνίας είναι δυνατός μέσω του εκπαιδευτικού, να γίνει αποδεκτό ότι μια απορία, ένας προβληματισμός γεννούν αυτόματα την ανάγκη για επικοινωνία, για κοινή συζήτηση και για επιμέρους διαπραγματεύσεις. Όταν η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας αντιμετωπίζεται ως ενοχλητικός παράγοντας, η τάξη μοιάζει περισσότερο με αίθουσα διαλέξεων.»* (Χρυσσαφίδης, 1994)

Αντίθετα, όταν στη σχολική τάξη υπάρχει το περιθώριο για ελεύθερη και ανοιχτή συζήτηση, για ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στη λεκτική επικοινωνία, τότε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εξοικειώνονται μεταξύ τους, γνωρίζονται καλύτερα και ανταλλάσσουν απόψεις. Οι μαθητές εκφέρουν άποψη για το διδάσκοντα και τις ενέργειές του και αυτός μπορεί πιο εύκολα να δικαιολογήσει κάποιες συμπεριφορές τους. Η συλλογική συμμετοχή στη συζήτηση εξασκεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες

των μαθητών, ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνοχή της τάξης και δημιουργεί κλίμα οικειότητας και αμοιβαίας αποδοχής. (Myijs & Reynolds, 2001)

2.3. Οι προϋποθέσεις της λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης η επικοινωνία διεξάγεται κυρίως ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές ή μεταξύ των μαθητών. Οι ρόλοι τους ως πομπών και δεκτών εναλλάσσονται και, με αυτόν τον τρόπο, διακινούνται μηνύματα και πληροφορίες. Ως πομποί μπορεί να λειτουργήσουν και κάποια οπτικοακουστικά μέσα (βιβλία, κείμενα, εικόνες, διαγράμματα, χάρτες κλπ) που δίνουν αφορμές για συζήτηση και επικοινωνία.

Για να είναι αυτή η επικοινωνία ομαλή και αποτελεσματική θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις:

α) Επικοινωνιακές δεξιότητες: Όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να διαθέτουν ικανότητα να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που στέλνουν και δέχονται. Με αυτό τον τρόπο τα μηνύματα γίνονται εύληπτα και κατανοητά.

β) Ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο: Οι επικοινωνούντες πρέπει να διαθέτουν ένα υπόβαθρο για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, πρέπει να προσαρμόζουν το περιεχόμενο των μηνυμάτων τους στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών, ώστε να κινούν το ενδιαφέρον τους.

γ) Διάθεση και από τις δύο πλευρές για επικοινωνία: Και οι πομποί και οι δέκτες πρέπει να δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων.

δ) Ευνοϊκές εξωτερικές συνθήκες: Οι κατάλληλοι χώροι, οι συνθήκες ακουστικής, η θέρμανση, το οπτικό πεδίο κλπ. είναι παράμετροι που διευκολύνουν την διεξαγωγή της επικοινωνιακής διαδικασίας.

ε) Η λειτουργία του μηχανισμού ανατροφοδότησης: Ο πομπός μπορεί να παρακολουθεί τις αντιδράσεις του δέκτη, να ελέγχει τη διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατανόησης του μηνύματος και να προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του.

στ) Ισότητα συμπεριφορά του διδάσκοντα προς τους μαθητές: Ο δάσκαλος οφείλει να αποφεύγει τις διακρίσεις και να αναγνωρίζει σε όλους τους μαθητές το δικαίωμα να εκφέρουν άποψη και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

ζ) Συντονισμός της επικοινωνιακής πράξης από το δάσκαλο: Ο διδάσκων δεν πρέπει να μονοπωλεί το λόγο, αλλά να επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των μαθητών δίνοντάς τους τις κατάλληλες ευκαιρίες. Παρακολουθώντας την εξέλιξη της διαδικασίας έχει χρέος να προβαίνει σε διορθωτικές κινήσεις και να ενισχύει την πρωτοβουλία και τη συνεργασία των παιδιών. (Αθανασίου, 1993)

2.4. Οι μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Οι συνηθισμένες μορφές της λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πράξης είναι ο μονόλογος, οι λεκτικές παρωθητικές τεχνικές και ο διάλογος.

2.4.1. Ο μονόλογος

Οι παλιές παιδαγωγικές μέθοδοι βασίζονταν κυρίως στη χρήση του μονολόγου ως διδακτικής τεχνικής. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής αντιμετωπιζόταν σαν μια άπειρη, εύπλαστη προσωπικότητα που είχε ανάγκη να αποκτήσει γνώσεις, ενώ ο δάσκαλος κατείχε τον τίτλο της «αυθεντίας», του φορέα γνώσεων και πληροφοριών που είχε υποχρέωση να μεταβιβάσει στους μαθητές του. Η μονολογική διδασκαλία, δηλαδή, συνιστούσε μια μονόδρομη επικοινωνία, μια διαδικασία ροής μηνυμάτων από το δάσκαλο στο μαθητή. Μέσα στα πλαίσια αυτού του τρόπου διδασκαλίας τα παιδιά δεν είχαν περιθώρια για δημιουργική δραστηριοποίηση, μετατρέπονταν σε παθητικούς δέκτες γνώσεων, τις οποίες ήταν υποχρεωμένα να συγκρατήσουν και να αφομοιώσουν. (Γκότοβος, 1985)

Οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της χρήσης του μονολόγου ως μέσου προώθησης της μάθησης αναγνωρίζοντας συγκεκριμένα μειονεκτήματα:

α) Ο δάσκαλος γίνεται το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, ενώ ο μαθητής μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη.

β) Η διδασκαλία δεν είναι ευέλικτη. Ο κάθε μαθητής παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (νοητικά, γνωστικά, μαθησιακά κλπ.) που ισοπεδώνονται, καθώς η μονολογική διδακτική απευθύνεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο θεωρώντας δεδομένο πως όλοι οι μαθητές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, κάτι που δεν ισχύει.

γ) Δεν εναλλάσσονται οι ρόλοι πομπού και δέκτη. Η επικοινωνία καθίσταται μονόδρομη, καθώς ο δάσκαλος εκφράζει απόψεις και ο μαθητής αποδέχεται. Δεν υπάρχει δυνατότητα για δημιουργικό διάλογο και ελεύθερη διατύπωση απόψεων.

δ) Δεν λειτουργεί ο μηχανισμός ανατροφοδότησης (feed – back). Η μονολογική διδασκαλία δεν αφήνει περιθώρια στο διδάσκοντα να ελέγξει αν γίνεται κατανοητός ή αν οι μαθητές παρακολουθούν αυτά που λέει. (Κανάκης, 1989, Ματσαγγούρας, 1997)

Ο μονόλογος, λοιπόν, ως μέσο προώθησης της γνώσης είναι αναποτελεσματικός. Δεν προωθεί την κριτική καλλιέργεια των διδασκομένων και την ανάπτυξη της αντιληπτικής τους ικανότητας. Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει το μονόλογο μόνο σε περίπτωση που πρέπει να ενημερωθούν οι μαθητές για κάποιο θέμα ή να δεχτούν επεξηγήσεις σε απορίες και προβληματισμούς τους. (Ματσαγγούρας, 1997)

2.4.2. Οι λεκτικές παρωθητικές τεχνικές

Παρωθητικές τεχνικές θεωρούνται οι τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών και αποσκοπούν στο να κινήσουν το μαθησιακό ενδιαφέρον τους και να τους παρακινήσουν στην ενεργό εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παρωθητικές τεχνικές μπορεί να είναι λεκτικές, μη λεκτικές ή και άφωνες. Χρησιμοποιούνται κατά την έναρξη του μαθήματος ή και κατά τη διάρκειά του. (Κανάκης, 1989)

α) Η ερώτηση

Η υποβολή ερωτήσεων από το διδάσκοντα προς τους μαθητές χρησιμοποιείται από παλιά ως τρόπος ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των διδασκομένων. Από την εποχή του Σωκράτη μαθαίνουμε ότι γινόταν χρήση της μαιευτικής μεθόδου από τον ίδιο, προκειμένου με τις κατάλληλες ερωτήσεις να οδηγήσει τους μαθητές του σε αναζήτηση και προβληματισμό. Σήμερα, οι

ερωτήσεις θεωρούνται βασικό εργαλείο για τη διερεύνηση κάποιου θέματος. (Θεοφιλίδης, 1994)

Σύμφωνα με τις παλαιότερες παιδαγωγικές μεθόδους, οι ερωτήσεις ήταν το κυρίαρχο μέσο που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι για την εξέλιξη του μαθήματος. Σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος έθετε τις ερωτήσεις και καλούσε συγκεκριμένους μαθητές να απαντήσουν. Ο ίδιος διαχειριζόταν τη συζήτηση, η οποία βασιζόταν, ως επί το πλείστον, σε μονολεκτικές απαντήσεις από την πλευρά των μαθητών. Έτσι, δινόταν πολύ περιορισμένη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. (Gaudig, 1929)

Στις σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές οι ερωτήσεις εξυπηρετούν πολλαπλές λειτουργίες. Από τη μια μεριά θέτουν τους μαθητές σε εγρήγορση και τους καθιστούν ευέλικτους και ευρηματικούς κάτι που διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Από την άλλη πλευρά εξασφαλίζει τη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη καθιστώντας τον ενεργό μέλος και «συνεργό» στην όλη διαδικασία. Οι ερωτήσεις αποτελούν κίνητρο για αναζήτηση, προβληματισμό και μάθηση, για καλλιέργεια της νοητικής και γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Υποβάλλονται, δε, όχι μόνο από το δάσκαλο προς τους μαθητές, αλλά και αντιστρόφως, όπως και μεταξύ των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, είναι κατάλληλος τρόπος για επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συντελεστές της σχολικής πράξης. (Θεοφιλίδης, 1994)

β) Η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση

Η παιδαγωγική ψυχολογία αναγνωρίζει ότι η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση είναι βασικοί τρόποι που ενισχύουν την παρώθηση και ευνοούν την αφομοίωση γνώσεων. Κύρια μορφή της επιδοκιμασίας είναι ο έπαινος. Η χρήση του ασκεί θετική επίδραση με πολλούς τρόπους:

- Ενισχύει την αυτοπεποίθηση του επαινούμενου
- Ευνοεί τη σχέση του επαινούμενου με τον εκπαιδευτικό
- Ευνοεί τη σχέση του επαινούμενου με τους υπόλοιπους μαθητές

Ο μαθητής μέσω του επαίνου αξιολογεί τον εαυτό του και αποκτά πιο ολοκληρωμένη άποψη για την εικόνα του. Παρακινείται, επίσης, να συνεχίσει να

προσπαθεί, για να εδραιώσει τη θετική εντύπωση που έχει δημιουργήσει. Ο έπαινος για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να είναι αντικειμενικός, σαφής και να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Πρέπει να αποδίδεται χωρίς να μειώνονται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για να μη δημιουργούνται ανταγωνισμοί και αντιζηλίες. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι δίκαιος, καθώς οι μαθητές του εμπιστεύονται το αισθητήριό του. (Αραβάνης, 1997)

γ) Η αποδοκίμασία και η επίπληξη

Η αποδοκίμασία και η επίπληξη αποτελούν τεχνικές για άσκηση αρνητικής κριτικής στην άποψη ή τη συμπεριφορά ενός μαθητή. Οι έρευνες συντείνουν στο συμπέρασμα ότι οι τεχνικές αυτές έχουν μειωμένη αποτελεσματικότητα. Ειδικά, όταν χρησιμοποιούνται επανειλημμένα, δημιουργούν στους μαθητές αδιαφορία για το μάθημα, απειθαρχία και δυσάρεστες συναισθηματικές αντιδράσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, μπορεί να προκαλέσουν σοβαρά πλήγματα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Έτσι, είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε επιθετική συμπεριφορά και μείωση της αποδοτικότητας. (Γκότοβος, 1997)

δ) Η επανάληψη και ο σχολιασμός

Πολύ συχνά ο δάσκαλος επαναλαμβάνει τη γνώμη που εκφέρει ένας μαθητής με σκοπό να τον ωθήσει στη διευκρίνισή της και στη συμπλήρωση των λεγομένων του. Υποβοηθείται, έτσι, να εξηγήσει τις απόψεις του και να γίνει κατανοητός στους συνομιλητές του. Επιπλέον, ο δάσκαλος δείχνει ενδιαφέρον για τη γνώμη των μαθητών και, έτσι, αποδεικνύει ότι δεν αποτελεί «αυθεντία», αλλά διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. (Καραγεωργάκη-Ευσταθίου, 1985)

ε) Οι οδηγίες και η απαίτηση

Με τη χρήση των οδηγιών ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καθοδηγήσει τους μαθητές σε σωστή συμπεριφορά και να τους παρακινήσει να διευκρινίζουν τις απόψεις τους, να αναλύουν, να αιτιολογούν, να κρίνουν. Αυτή η παρωθητική τεχνική απαιτεί από την πλευρά του δασκάλου συνεχή επιρροή στους μαθητές, ώστε να τους βοηθά να ολοκληρώσουν τις σκέψεις τους. Γι' αυτό το λόγο, θεωρείται ότι δεν αφήνει πολλά περιθώρια στα παιδιά να απεξαρτηθούν και να μάθουν να

επεξεργάζονται ένα θέμα χωρίς τη στενή επίβλεψη του δασκάλου. (Καραγεωργάκη-Ευσταθίου, 1985)

στ) Η κριτική

Η άσκηση κριτικής σε μια άποψη, σε ένα πρόσωπο ή σε μια πράξη είναι μια διανοητική λειτουργία που ενεργοποιεί την αντίληψη του ατόμου και το υποβάλλει σε ορθολογικό τρόπο σκέψης. Μέσα από την κριτική επεξεργασία των δεδομένων το άτομο καταλήγει σε συμπεράσματα και λογικές διαπιστώσεις. Στο χώρο της σχολικής τάξης η κριτική των απόψεων των μαθητών από το δάσκαλο παρωθεί τα παιδιά να ανακαλύψουν κενά, αντιφάσεις, ασάφειες και παρανοήσεις, να αναθεωρήσουν και να επαναδιατυπώσουν τη γνώμη τους. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, η κατάχρηση της άσκησης κριτικής από το δάσκαλο μπορεί να κλονίσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και να του δημιουργήσει αμφιβολίες για την εικόνα του. (Κανάκης, 1989)

ζ) Η βοήθεια

Η παροχή βοήθειας σε κάποιο μαθητή που προσπαθεί να βρει απαντήσεις σε ερωτήματα και δυσκολεύεται, γίνεται από το δάσκαλο ή από τους συμμαθητές. Συνήθως, απλοποιούνται κάποια δεδομένα για να γίνουν πιο κατανοητά, υποβάλλονται βοηθητικές υποερωτήσεις, αναφέρονται παραδείγματα και αναζητείται η γνώμη κι άλλων μαθητών, ώστε να ακουστούν περισσότερες απόψεις και να γίνουν περισσότεροι συσχετισμοί που θα οδηγήσουν το μαθητή στη λύση. (Κανάκης, 1989)

2.4.3. Ο διάλογος

Ο διάλογος αποτελεί την πιο προηγμένη μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα. Βασίζεται στη γλώσσα και χαρακτηρίζεται από αμφίδρομη συμμετοχή, καθώς οι συνομιλητές εναλλάσσουν μεταξύ τους τους ρόλους του πομπού και του δέκτη. Ο διάλογος μετράει πολλά χρόνια παρουσίας ως διδακτική μέθοδος, από την εποχή του Σωκράτη ο οποίος στήριζε τη διδασκαλία του στη συνομιλία με τους μαθητές του. Ωστόσο, δε χρησιμοποιήθηκε συχνά κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης από τους διδάσκοντες. Μόνο τα τελευταία χρόνια, η σύγχρονη παιδαγωγική

αναγνώρισε την πολλαπλή λειτουργικότητα που έχει ο διάλογος ως τεχνική προσέγγισης της γνώσης. (Κανάκης, 1987)

Ο διάλογος εξασφαλίζει ομαλό ομαδο-συνεργατικό πνεύμα μέσα στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές, αλλά και οι συμμαθητές μεταξύ τους συνεργάζονται αρμονικά και αποτελεσματικά. Τα παιδιά ενεργοποιούν την κρίση τους, την αντίληψή τους, ανταλλάσσουν σκέψεις και προβληματισμούς, εθίζονται στη σωστή χρήση του γλωσσικού οργάνου και καλλιεργούν δημοκρατικό ήθος. Μέσω του διαλόγου οι μαθητές αποκτούν αυτογνωσία και θωρακίζονται με τις αξίες του σεβασμού, της αλληλοκατανόησης και της ομαλής συνύπαρξης. (Κανάκης, 1987)

Η διάθεση για συμμετοχή σε κάποιο εποικοδομητικό διάλογο δεν είναι έμφυτη. Καλλιεργείται από μικρή ηλικία, ήδη από την οικογένεια, η οποία θα διδάξει στο παιδί να επιχειρηματολογεί για τις απόψεις του μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και συνεργασίας για την επίλυση των κοινών προβλημάτων. Στη συνέχεια, το σχολείο είναι ο πλέον αρμόδιος φορέας για να οδηγήσει τα παιδιά στη συστηματική άσκηση του διαλόγου και στην τήρηση των κανόνων που επιβάλλει η γόνιμη αντιπαράθεση. Είναι βασικό οι μαθητές να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση, να μάθουν, δηλαδή, να ακούν με προσοχή το συνομιλητή τους για να αποφευχθεί το φαινόμενο των «παράλληλων μονολόγων». (Κανάκης, 1987)

Ο διάλογος, λοιπόν, αποτελεί την ιδανική διδακτική μέθοδο με προϋπόθεση, βέβαια, την ισοτιμία των συνομιλητών. Πολλοί έχουν εκφράσει την άποψη ότι η διαφορά ιεραρχίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών αποτελεί τροχοπέδη στη διεξαγωγή γνήσιου διαλόγου και στην ελεύθερη έκφραση των απόψεων. Ωστόσο, η σύγχρονη διδακτική υποστηρίζει την αυτενέργεια των μαθητών, την αυθόρμητη συμμετοχή και τον περιορισμό του ρόλου του δασκάλου σε αυτόν του συντονιστή της συζήτησης. Έτσι, αναπτύσσεται φυσική και ελεύθερη διαλεκτική επικοινωνία που εξασκεί τους μαθητές στην πολύπλευρη εξέταση και τη διεισδυτική μελέτη των θεμάτων που τους απασχολούν. (Ματσαγγούρας, 1997)

Κεφάλαιο 3^ο

Η Μη Λεκτική Επικοινωνία Στη Σχολική Τάξη

3.1. Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής πράξης οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα με τρόπους που δεν απαιτούν γλωσσική διατύπωση. Οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος μεταβιβάζουν ένα τεράστιο πλήθος πληροφοριών για τη διάθεση του εκπαιδευτικού και των μαθητών, πληροφοριών πολύ περισσότερων από αυτές της γλωσσικής έκφρασης. Ο μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας χρησιμοποιείται από τα άτομα και εκτός σχολικής τάξης και περιλαμβάνει σήματα που συνιστούν έναν ξεχωριστό, ολοκληρωμένο κώδικα για την αλληλεπίδραση των ατόμων. (Μπέλλας, 1985)

Για τη σωστή επικοινωνία δασκάλου και μαθητών απαιτείται επιτυχημένη αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών σημάτων και από τις δύο πλευρές. Η μη γλωσσική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη στάση του μαθητή και, αντίστοιχα, η μη γλωσσική συμπεριφορά του μαθητή δίνει ερεθίσματα στο δάσκαλο, ώστε να προσαρμόσει κι εκείνος με τη σειρά του τον τρόπο που προσεγγίζει τους μαθητές. Στην αμφίπλευρη αυτή επικοινωνία ένας παράγοντας που διαδραματίζει, επίσης, καθοριστικό ρόλο είναι και η ομάδα των συμμαθητών. Η αλληλεπίδραση, δηλαδή, δεν αφορά μόνο τη σχέση δασκάλου-μαθητή, αλλά αφορά το ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής τάξης, όπου ο καθένας έχει το ρόλο του. *«Κάθε μαθητής δημιουργεί σχέσεις με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Η σχέση του με το δάσκαλο δεν είναι πράγματι ποτέ άμεση, γιατί ο τρίτος-η ομάδα των συνομηλίκων-ακόμη και σιωπηλός, δρα με την παρουσία του».* (Postic, 1995)

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι επικοινωνούντες μαθαίνουν σταδιακά να λαμβάνουν και να αποκωδικοποιούν τα μη λεκτικά σήματα. Η διδακτική πράξη δεν περιλαμβάνει μόνο σκόπιμες και συνειδητές συμπεριφορές, αλλά και αυθόρμητες και ασυνείδητες, οι οποίες μάλιστα ασκούν πολύ μεγαλύτερη επίδραση. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές δεν αντιδρούν μόνο με βάση τους αντικειμενικούς κανόνες που διέπουν την παιδαγωγική τους σχέση, αλλά κυρίως με το πώς η κάθε πλευρά βιώνει, αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και προσεγγίζει αυτούς τους κανόνες. (Κρίβας, 1995)

Η σημασία, λοιπόν, των μη λεκτικών σημάτων είναι αδιαμφισβήτητη. Εξασφαλίζουν ισορροπία στη σχέση και αμοιβαία κατανόηση. Και στην περίπτωση που τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αντικρουόμενα, υπερισχύουν τα δεύτερα. (Αναστασιάδης, 1990)

3.2. Μη λεκτική επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη

Εκτός από τη γνωστική νοημοσύνη, οι ειδικοί έχουν εντοπίσει και τον τύπο της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά τη δυνατότητα κάποιου να κατανοεί τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες του άλλου και να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί του, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί τον εαυτό του, τις επιθυμίες, τους φόβους και τις δυνατότητές του και με βάση αυτές τις πληροφορίες να φροντίζει να δομεί την προσωπικότητά του. Η συναισθηματική νοημοσύνη δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αποκτήσουν ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού τους και να λειτουργούν αποτελεσματικά στη ζωή τους. (Goleman, 1997, Gardner, 1999)

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και η συναισθηματική διάσταση της μάθησης αποτελούν βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς δημιουργούν θετικό κλίμα στη σχολική τάξη και αποτελούν κίνητρο για προσέγγιση της γνώσης. Για τους μαθητές είναι πολύ βασικό να καλλιεργηθούν συναισθηματικά, να διαμορφώσουν την αυτοεικόνα τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Το σχολείο παρέχει, μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, τη

δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τους άλλους και τον εαυτό τους, να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν τις δυνατότητές τους και να συνειδητοποιήσουν ότι και οι άλλοι είναι άτομα σαν τους ίδιους και ενεργούν με παρόμοιο τρόπο ξεπερνώντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. (Roper & Davis, 2000)

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καλύπτουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, καθώς αυτό δεν επηρεάζει θετικά μόνο τις επιδόσεις τους, αλλά οδηγεί τα παιδιά στην ολοκλήρωση και την αυτοπραγμάτωσή τους. Τα παιδιά, βέβαια, όταν εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον, έχουν ήδη διαπλάσει την αυτοεικόνα τους. Ωστόσο, το σχολείο και ο δάσκαλος συνεχίζουν να επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της, γι' αυτό πρέπει να γίνεται διαρκώς προσπάθεια να δημιουργηθούν κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να τονώσουν την αίσθηση του αυτοσεβασμού τους, να αναπτύξουν υπεύθυνη συμπεριφορά, να μάθουν να επιλέγουν ελεύθερα και να κατακτήσουν την προσωπική τους ανεξαρτησία. (Μπίκος, 2011)

Με τον άτυπο κώδικα της μη λεκτικής συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός φανερώνει τις διαθέσεις του, τις προθέσεις του και τα συναισθήματά του απέναντι σε κάθε μαθητή. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αναπτύσσουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τον τρόπο που τα αντιμετωπίζει ο δάσκαλος. Ανάλογα με τη στάση που εξωτερικεύει ο παιδαγωγός, προσαρμόζει και ο μαθητής τη δική του συμπεριφορά και καλλιεργεί και τις δικές του προσδοκίες από τον εαυτό του. Τα παιδιά δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις στάσεις και στις διαθέσεις, απέναντί τους, προσώπων με τα οποία είναι σε στενή συναισθηματική σχέση. Έτσι, εσωτερικεύουν και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των λεγόμενων «σημαντικών άλλων». (Κελπανίδης, 2002)

Ανάμεσα σε αυτούς τους «σημαντικούς άλλους» ανήκει και ο δάσκαλος, ο οποίος «με τη μη λεκτική του συμπεριφορά συντελεί στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού αλλά και της στάσης του απέναντι στη μάθηση» (Seiffge - Krenke & Schulman, 1993). Οι μη γλωσσικοί τρόποι για να εκδηλώσει ο εκπαιδευτικός τις προσδοκίες του από τους μαθητές μπορούν να ενισχύσουν ή να μειώσουν την αυτοεκτίμησή τους (γλώσσα του σώματος, επιβράβευση κάποιων/αδιαφορία για

άλλους, συχνότητα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές κ.λπ.). Έτσι, αν ο δάσκαλος τρέφει χαμηλή εκτίμηση για τις ικανότητες κάποιου μαθητή, αυτό θα αντικατοπτριστεί αρνητικά στην αυτοεικόνα του παιδιού. Αντίθετα, αν ο μαθητής λαμβάνει θετικές συμπεριφορές και μηνύματα από τον παιδαγωγό του, θα τονωθεί το αίσθημα αυτοσεβασμού του, θα αισθανθεί ασφάλεια και σιγουριά. Άρα, είναι πολύ σημαντικό ο παιδαγωγός να μπορεί να ελέγχει και να βελτιώνει τη μη λεκτική συμπεριφορά του γνωρίζοντας ότι επηρεάζει άμεσα το βαθμό αυτοεκτίμησης των παιδιών. Αυτό που πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπ' όψιν είναι ότι οι προσδοκίες του δασκάλου, παρόλο που εκδηλώνονται με μη λεκτικό τρόπο, δεν επηρεάζουν μόνο τον άμεσα ενδιαφερόμενο μαθητή, αλλά επηρεάζουν και τις προσδοκίες των συμμαθητών του. Επομένως, τα μη λεκτικά μηνύματα του εκπαιδευτικού έχουν διευρυμένη επιρροή στη σχολική τάξη, άρα και μεγάλη παιδαγωγική αξία, για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, γι' αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο που εκπέμπονται και στο σκοπό που εκπληρώνουν. (Smith & Laslett, 1996)

3.3. Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

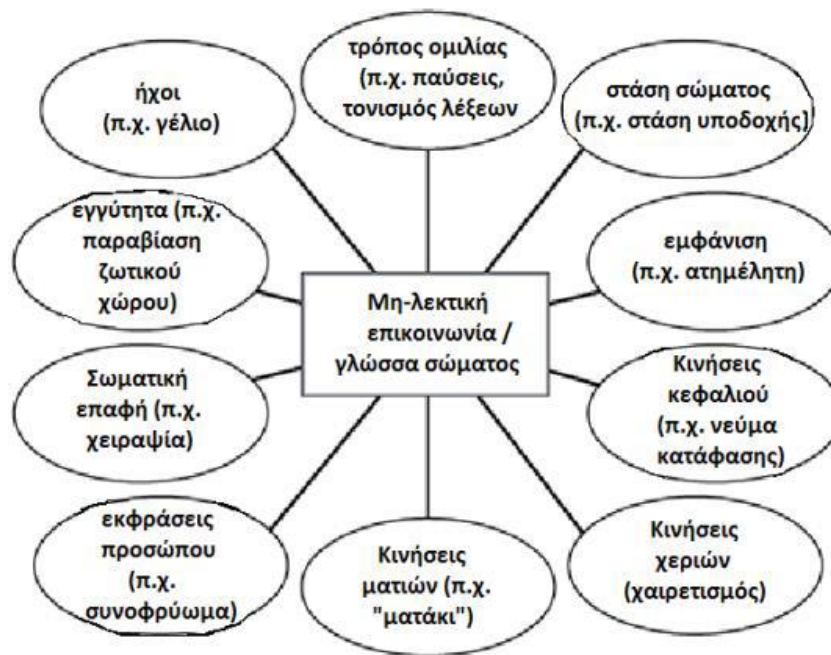
Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη αποτελείται από ένα σύνολο αντιδράσεων, από τις οποίες εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό η αποτελεσματική επικοινωνία του με τους μαθητές. Η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου συμπεριλαμβάνεται στις διδακτικές δεξιότητες του και έχει άμεση σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ασφαλώς, ο παιδαγωγός είναι απαραίτητο να εξασκηθεί κατάλληλα, ώστε να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις των μαθητών, να τις ερμηνεύει κατάλληλα και να μπορεί να επικοινωνεί μαζί τους αποτελεσματικά. Πρέπει, δηλαδή, να είναι σε θέση να διακρίνει τις συμπεριφορές που ευνοούν ή εμποδίζουν το κλίμα συνεργασίας στη σχολική τάξη και να αντιδρά κι εκείνος αντίστοιχα. (Βρεττός, 1995)

Ο παιδαγωγός οφείλει να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή με διαφορετικό τρόπο λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ατομικές μαθησιακές δυνατότητες ή τα όρια του καθενός. Οι μη λεκτικές αντιδράσεις του δασκάλου συνήθως λειτουργούν ενισχυτικά απέναντι στους μαθητές. Δεν έχουν, όμως, πάντα τον ίδιο αντίκτυπο σε όλους. Έτσι, ένα έντονο βλέμμα σε κάποιον μαθητή μπορεί να λειτουργήσει θετικά

επιτυγχάνοντας το στόχο του, σε άλλη περίπτωση, όμως, μπορεί να θεωρηθεί διάθεση απόρριψης ή προσβολής. Ασφαλώς, ο παιδαγωγός δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιεί διαφορετικά μη λεκτικά σήματα για κάθε μαθητή χωριστά, μπορεί, όμως, να καταγράφει τι απήχηση έχουν οι διάφορες συμπεριφορές σε διαφορετικούς μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει με ιδιαίτερη υπευθυνότητα την άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του, καθώς η παρερμηνεία κάποιων μη λεκτικών μηνυμάτων από τους μαθητές είναι πολύ συχνή αιτία για προβλήματα επικοινωνίας, για δυσκολίες στη συνεργασία και για συγκρουσιακό κλίμα ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. (Βρεττός, 1995)

Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποτελεί αδιαμφισβήτητη ένδειξη των διαθέσεών του. Πολύ συχνά ο ίδιος δεν μπορεί να ελέγξει κάποιες από αυτές τις διαθέσεις που αναπόφευκτα εξωτερικεύονται. Η νευρικότητα, η ανασφάλεια, το άγχος του δασκάλου θα προδοθούν από τον ιδρώτα, τον τόνο της φωνής, την ταχύτητα της αναπνοής ή το τρέμουλο των χεριών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου σχετίζεται άμεσα με τις επιδόσεις των μαθητών και την πρόκληση ή τον αποπροσανατολισμό της προσοχής και του ενδιαφέροντός τους. Οι δέκτες αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν ανάλογα τις αντιδράσεις του πομπού τους και αναλαμβάνουν στη συνέχεια εκείνοι το ρόλο του πομπού προωθώντας, έτσι, την επικοινωνιακή διαδικασία. (Κοντάκος & Πολεμικός, 1997)

Ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας, λοιπόν, σχετίζεται με τις κινητικές και εκφραστικές αντιδράσεις που προέρχονται από το σώμα μας. Τα διάφορα αισθητήρια όργανα δημιουργούν διαύλους μη λεκτικής επικοινωνίας που εξυπηρετούν με πολύ εξειδικευμένο τρόπο τις ανάγκες της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης. *«Το σώμα ή μάλλον η έκφραση που το σώμα επιτρέπει, συμμετέχει σε κάθε μορφή επικοινωνίας μας σε βαθμό που άλλοτε είναι μικρότερος και άλλοτε μεγαλύτερος, αλλά που είναι πάντοτε τόσο, ώστε να μην μπορούμε να τον παραβλέψουμε»*. Το σώμα μας διαθέτει ένα μεγάλο φάσμα από κινητικά και εκφραστικά μέσα που όταν συνδυαστούν δημιουργούν πλήθος εκφραστικών αποχρώσεων. (Μπέλλας, 1980)



Εικόνα 6. Τρόποι μη λεκτικής επικοινωνίας. Πηγή: <https://oiko.wordpress.com>

Γενικότερα, οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού συνοψίζονται στα εξής:

1. Προσωπική παρουσίαση
2. Εκφράσεις προσώπου
3. Οπτική επαφή
4. Χειρονομίες
5. Κινήσεις και στάσεις του σώματος
6. Επικοινωνία με διεύθυνση του χώρου
7. Σωματική επαφή
8. Παραγλωσσικοί παράγοντες / η σιωπή

3.4. Μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς

Υπάρχουν, λοιπόν, συγκεκριμένες αντιδράσεις που παρατηρούνται όχι μόνο στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά και στη συμπεριφορά των ανθρώπων γενικότερα και που γίνονται αντιληπτές μέσω των αισθήσεων πλαισιώνοντας την ομιλία και επηρεάζοντας τη διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης.

3.4.1. Προσωπική παρουσίαση

Η προσωπική παρουσίαση σχετίζεται με τη γενική εμφάνιση του ατόμου, με τη φυσική του παρουσία. Χαρακτηριστικά όπως το ύψος, οι αναλογίες, η ενδυμασία, το σχήμα του προσώπου, τα μαλλιά κλπ. συντελούν ώστε να σχηματίσουμε μια πρώτη εικόνα για το άτομο που έχουμε απέναντί μας. Συμπληρωματικά λειτουργούν οι κινήσεις και η στάση του σώματος, το φύλο και η ηλικία, στοιχεία που επίσης μας προδιαθέτουν πριν συναναστραφούμε με ένα άτομο, αφού όλα αυτά μαζί συνιστούν την προσωπικότητα του καθενός και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. *«Πριν μας πλησιάσει ο άλλος έχουμε στη διάθεσή μας αρκετές από τις απαραίτητες πληροφορίες».* (Κοσμόπουλος, 1990)

Αντίστοιχα και ο δάσκαλος από την αρχή της συνεργασίας του με τους μαθητές του υποβάλλεται σε διεξοδικό έλεγχο και γίνεται αντικείμενο προσεκτικής εξέτασης. Η προσωπική του παρουσία θα δώσει τις πρώτες πληροφορίες για το χαρακτήρα του και θα επηρεάσει τη σχέση του με τους μαθητές. Εξάλλου, η εξωτερική εμφάνιση του καθενός περιέχει δεδομένα για την κοινωνική του θέση και την οικονομική του κατάσταση και επηρεάζει τη γνώμη των άλλων καθώς συμβάλλει στην προβολή και την αυτοπαρουσίαση του ατόμου. Ειδικά οι μικρότεροι μαθητές αναζητώντας οικεία και γνώριμα πρότυπα επηρεάζονται αρκετά από τη γενικότερη αύρα που εκπέμπει ο δάσκαλος. (Hargie, 1995)

Ο μαθητής, λοιπόν, επεξεργάζεται τα στοιχεία που δίνει η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού και μπορεί εύκολα να καταλήξει σε συμπεράσματα για τη διάθεσή του, την ιδιοσυγκρασία του, την αυτοπεποίθησή του, την κοινωνική του θέση. Αντίστοιχα και ο δάσκαλος μπορεί να σχηματίσει άποψη παρατηρώντας την εμφάνιση και τη στάση των μαθητών στο σχολείο. Τελικά, η γενική εμφάνιση σίγουρα κατέχει μερίδιο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. *«Η εμφάνιση δηλώνει συχνά τη νοοτροπία, την αγωγή όμως, βασικά αποκαλύπτει πώς εμείς βλέπουμε τον εαυτό μας και πώς θα θέλαμε οι άλλοι να τον μεταχειριστούν».* (Κοσμόπουλος, 1990)

3.4.2 Εκφράσεις προσώπου

Το πρόσωπο αποτελεί τον «καθρέφτη» της προσωπικότητάς μας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξωτερική μας συναισθημάτων μας, καθώς διαθέτει τεράστιες δυνατότητες έκφρασης που συνοδεύουν το λόγο μεταφέροντας πληροφορίες και τονίζοντας έννοιες. Οι συσπάσεις των μυών από τους οποίους αποτελείται το πρόσωπο δίνουν τη δυνατότητα σχηματισμού πλήθους μορφασμών, οι οποίοι μεταδίδουν μη λεκτικά μηνύματα. Τα μη λεκτικά σήματα του προσώπου έχουν γίνει συχνά αντικείμενο εξέτασης και, κατά κοινή ομολογία, η μελέτη τους και η αποκωδικοποίησή τους παρουσιάζει δυσκολία, κυρίως λόγω της γρήγορης εναλλαγής τους. *«Η έκφραση των συναισθημάτων μέσω του προσώπου δε διαρκεί συνήθως παρά ελάχιστα δευτερόλεπτα».* (Βρεττός, 1994)

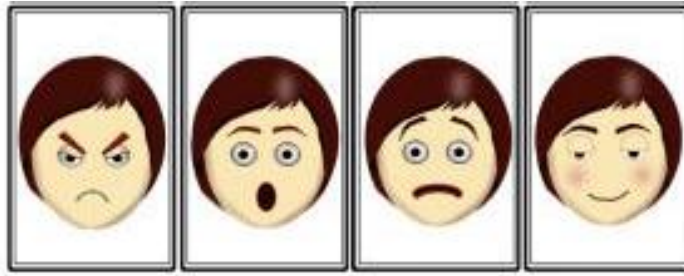
Στο πρόσωπο εντοπίζονται τα βασικά αισθητήρια όργανα (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά) που δίνουν και τις κυριότερες πληροφορίες για τη συναισθηματική μας κατάσταση, τις επιθυμίες και τις ανάγκες μας. Το πρόσωπο είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας, γι' αυτό και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσέγγιση και την αλληλεπίδραση των ατόμων. Η συμβολή, επομένως, των εκφράσεων του προσώπου στη ζωή και τη δράση του ατόμου είναι καταλυτική. Με αυτή τη λογική το πρόσωπο χαρακτηρίζεται ως *«το πιο αποκαλυπτικό κανάλι της μη λεκτικής επικοινωνίας και το κέντρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων».* (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995)

Οι κινήσεις των ματιών (έντονο βλέμμα, διακοπή οπτικής επαφής, άνοιγμα ματιών), το χαμόγελο, το συνοφρύωμα ή το ανασήκωμα των φρυδιών, η ερυθρίαση ή η ωχρότητα στο πρόσωπο είναι στοιχεία που προδίδουν τις σκέψεις και τις στάσεις των ατόμων που επικοινωνούν. Πολλές από αυτές τις αντιδράσεις είναι αυθόρμητες ή και ελεγχόμενες. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, φανερώνουν τη συναισθηματική διέγερση και τις διαθέσεις του ατόμου που επικοινωνεί, αν και η αποκωδικοποίησή τους χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία καθώς τα μηνύματα που αποστέλλονται είναι συνδυασμός πολλών παραγόντων. Πάντως *«τα συναισθήματά μας τα δείχνουμε περισσότερο με το πρόσωπο παρά με τα λόγια ή με άλλο μέρος του*

σώματός μας και αν το συναίσθημα είναι αρκετά έντονο θα φανεί αυτόματα στο πρόσωπό μας είτε το θέλουμε είτε όχι» (Argyle & Tower, 1981)

Η ιδιαίτερη σημασία των εκφράσεων του προσώπου στην επικοινωνία διαπιστώνεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πρόσωπο του δασκάλου αποτυπώνονται, ακούσια μερικές φορές, τα συναισθήματα που τρέφει για τους μαθητές του, για το διδακτικό αντικείμενό του, για το επάγγελμά του. Οι μαθητές παρατηρούν και αποκρυπτογραφούν τα μη λεκτικά σήματα που εκπέμπει το πρόσωπο του δασκάλου τους και επηρεάζονται ανάλογα. Ένα βαριεστημένο, κουρασμένο πρόσωπο στέλνει το μήνυμα ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται για το μάθημα, αλλά ούτε για τους μαθητές. Αντίθετα, ένα ευδιάθετο πρόσωπο εκπέμπει θετική ενέργεια και παραπέμπει σε ένα δάσκαλο που απολαμβάνει τη συνεργασία και το μάθημα με τα παιδιά. Το χαμόγελο του δασκάλου αποτελεί θετική ενίσχυση για την προσπάθεια των παιδιών για μάθηση, καθώς υποδηλώνει ευχαρίστηση, ικανοποίηση, αποδοχή και οικειότητα. Ένας χαμογελαστός δάσκαλος δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας και κινεί το ενδιαφέρον του μαθητή για συμμετοχή στο μάθημα. Με τη μεταδοτικότητα του το χαμόγελο μπορεί να καταπραΰνει τις εντάσεις και να συμβάλει στη χαλάρωση όλων. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα η επικοινωνία δασκάλου-μαθητών είναι πιο εφικτή και πιο αποτελεσματική. (Βρεττός, 1994)

Οι κινήσεις των φρυδιών, επίσης, αποτελούν μέσο αποστολής μηνυμάτων, που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να φανερώσει τις διαθέσεις του. Τα ανασηκωμένα φρύδια δείχνουν δυσπιστία ή έκπληξη, τα χαμηλωμένα θυμό. Γενικά, το πρόσωπο του δασκάλου αποτελεί αντικείμενο εξέτασης των μαθητών. Τα παιδιά προσπαθούν να ανιχνεύσουν τις σκέψεις του δασκάλου τους μέσα από τους μορφασμούς. Με αυτή τη λογική, ο δάσκαλος καλό θα είναι ελέγχοντας τις συσπάσεις του προσώπου του, να αξιοποιεί κυρίως εκείνες που συμβάλλουν στη θετική έκβαση της διδασκαλίας. (Βρεττός, 1994)



Εικόνα 7. Οι εκφράσεις του προσώπου του δασκάλου συμβάλλουν στην έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πηγή: <https://blogs.sch.gr/dimeidkor/>

3.4.3 Οπτική επαφή

Το βλέμμα αποτελεί μία από τις πιο βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας. Η οπτική επαφή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην έναρξη μιας διαπροσωπικής σχέσης. Το έντονο και παρατεταμένο βλέμμα αποτελεί ένδειξη ενδιαφέροντος ή οικειότητας, ενώ η αποφυγή οπτικής επαφής μπορεί να θεωρηθεί σημάδι ντροπής, δειλίας ή επιθυμίας διακοπής της επικοινωνίας. Τα μάτια έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν πολύ έντονες συναισθηματικές καταστάσεις. Γι' αυτό και έχουν γίνει αντικείμενο εξέτασης από αρκετούς ερευνητές αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν στη διάρκεια μιας επικοινωνιακής περίπτωσης. Η οπτική επαφή *«μεταδίδει θαυμασμό που δυναμώνει όλα τα άλλα μη λεκτικά μηνύματα και ταυτόχρονα εξυπηρετεί πολλές λειτουργίες, όπως η συγκέντρωση πληροφοριών και ο έλεγχος οικειότητας»*. (Κούρτη, 1995)

Με τα μάτια εκπέμπουμε μηνύματα που αφορούν το άτομό μας, την προσωπικότητά μας, την ψυχολογική μας κατάσταση, αλλά και λαμβάνουμε πληροφορίες για το άτομο που έχουμε απέναντί μας. Στα δικά μας μάτια καθρεφτίζεται όχι μόνο η άποψη που έχουμε για τη δική μας εικόνα, αλλά και η άποψη που σχηματίζουμε για τους άλλους. Το βλέμμα, δηλαδή, επιτελεί μια διπλή λειτουργία που το καθιστά το βασικότερο εκφραστικό μέσο του σώματος. Μέσω των ματιών, επίσης, λειτουργεί ο μηχανισμός ανατροφοδότησης σε μια συζήτηση. Ο πομπός μπορεί να διακρίνει στα μάτια του δέκτη αντιδράσεις για τα μηνύματα που εκπέμπει και να δώσει στη συνομιλία ανάλογη τροπή. *«Η ματιά έχει μια επεκτατική, αλλοτριωτική, σχεδόν κατακτητική διάθεση μαζί με το λόγο εκφράζει τη λαχτάρα κάθε ατόμου για την κατάργηση της απόστασης που χωρίζει τους δύο συνομιλητές. Έχει αποδειχθεί πως*

όσο πιο μεγάλη είναι η προσέγγιση δύο ατόμων, τόσο λιγότερα βλέμματα ανταλλάσσουν μεταξύ τους». (Κοσμόπουλος, 1990)

Και στην εκπαιδευτική διαδικασία επαληθεύεται, επίσης, η σημασία της οπτικής επαφής στη διαχείριση του μαθησιακού κλίματος. Ο δάσκαλος που επιδιώκει και πετυχαίνει να ανταλλάσσει συνεχώς βλέμματα με τους μαθητές δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μέσω της οπτικής επαφής οι μαθητές διερευνούν τις διαθέσεις του δασκάλου και αντιστρόφως, προσπαθώντας, έτσι, η μία πλευρά να προσεγγίσει την άλλη. Ωστόσο, παρατηρείται συχνά στους νέους δασκάλους να αποφεύγουν την οπτική επαφή με τους μαθητές τους λόγω αμηχανίας και, σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, να κοιτάζουν σε κάποιο άλλο σημείο της αίθουσας αποφεύγοντας, έτσι, να διασταυρωθούν τα βλέμματά τους. Αυτή η συμπεριφορά ενισχύεται από την έλλειψη αυτοπεποίθησης των δασκάλων και από την αγωνία τους μήπως δε γίνουν αποδεκτοί. Έτσι, επικεντρώνονται μόνο στη μετάδοση γνώσεων χωρίς να ελέγχουν τις αντιδράσεις των μαθητών. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, διαπιστώνοντας ότι ο δάσκαλος δεν τους κοιτάζει γίνονται νευρικοί και ανήσυχοι και εκλαμβάνουν αυτή τη συμπεριφορά ως αδιαφορία ή απόρριψη. Με αυτό τον τρόπο η επικοινωνία δασκάλου – μαθητών δεν μπορεί να φέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. (Morse&Ivey, 1996)



Εικόνα 8. Η οπτική επαφή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. Πηγή: <http://www.charentelibre.fr/>

Όταν ο δάσκαλος απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές είναι επίσης σημαντικό να τους κοιτά στα μάτια. Με το βλέμμα του θα πληροφορήσει το μαθητή ότι τον υπολογίζει, ότι συμφωνεί μαζί του ή ότι διαφωνεί. Η αποφυγή οπτικής επαφής εκπέμπει το μήνυμα ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται για τα λεγόμενα των μαθητών ή ότι οι τελευταίοι δεν είναι υποχρεωμένοι να πάρουν το λόγο και να απαντήσουν. Το βλέμμα του εκπαιδευτικού, ακόμη, έχει τη δύναμη να επαναφέρει την τάξη και την πειθαρχία στο σώμα της σχολικής τάξης, να επιδοκιμάσει, να αποδοκιμάσει, να προκαλέσει το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία των μαθητών. Ένα έντονο βλέμμα μπορεί να εκπέμψει επιθετικά μηνύματα, ενώ ένα βαριεστημένο, αδιάφορο κοίταγμα μπορεί να διασπάσει την προσοχή των μαθητών και να τους αποπροσανατολίσει από τη μαθησιακή διαδικασία. (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1995)

3.4.4. Χειρονομίες

Η χρήση χειρονομιών και οι κινήσεις των χεριών κατέχουν βαρύνουσα εκφραστική σημασία. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης τα χέρια συνοδεύουν την ομιλία, συμπληρώνουν τα γλωσσικά μηνύματα, εξηγούν, τονίζουν, διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των ατόμων. Συνήθως ένας ομιλητής χρησιμοποιεί τα χέρια του κάνοντας πιο παραστατικό το λόγο του ή δίνοντας έμφαση στα λεγόμενά του. Πολύ συχνά, δε, οι χειρονομίες υποκαθιστούν τη γλώσσα και τα λεκτικά σήματα αποκαλύπτοντας, έτσι, τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. (Ekman&Friesen, 1969)

Κατά τη διάρκεια της σχολικής πράξης ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις κινήσεις των χεριών του για να δώσει έμφαση στα λεγόμενά του, να τονίσει ή να συμβολοποιήσει λεκτικές οδηγίες που είναι δύσκολο να περιγραφούν με λόγια. Άλλες φορές πάλι κάποιες κινήσεις προδίδουν άγχος και ανασφάλεια του δασκάλου, ενώ από τη θέση που κατέχουν τα χέρια σε σχέση με το σώμα γίνεται φανερή η διάθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα και τους μαθητές : όταν τα χέρια είναι σταυρωμένα στο στήθος υποδηλώνουν ότι ο δάσκαλος επιδιώκει να κρατήσει απόσταση από τους μαθητές· όταν ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να έχει τα χέρια στις τσέπες μπορεί να χαρακτηριστεί ανέμελος, με έλλειψη σοβαρότητας, ενώ τα κρεμασμένα χέρια δείχνουν νωθρότητα και κακή διάθεση. Η ιδανική θέση των

χεριών θεωρείται ότι είναι στο ύψος του στήθους, ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για να συμπληρώσει τα λεγόμενά του. (Κοσμόπουλος, 1990)



Εικόνα 9. Η χρήση των χεριών από το δάσκαλο είναι ενδεικτική των διαθέσεών του. Πηγή: <http://www.edu4u.gr>

Γενικά, οι υπερβολικές κινήσεις του δασκάλου διασπούν την προσοχή των παιδιών από τη διαδικασία της μάθησης. Γι' αυτό καλό είναι να αποφεύγονται, καθώς ο μαθητής δε δίνει έμφαση στο μήνυμα που θέλει να μεταβιβάσει ο δάσκαλος, όσο στη χειρονομία που προσπαθεί να συνοδεύσει το μήνυμα. (Ματσαγγούρας, 1988)

3.4.5. Κινήσεις και στάσεις του σώματος

Η στάση και οι κινήσεις του σώματος αποτελούν βασική μορφή μη λεκτικής έκφρασης. Η κινησιολογική συμπεριφορά του ατόμου διαδραματίζει βασικό ρόλο στην εξωτερική του εσωτερικού του κόσμου. *«Οι κινήσεις και η στάση του σώματος αποτελούν αυθεντικότερη πηγή πληροφοριών απ'ότι η έκφραση του προσώπου, καθώς το υποκείμενο δύναται να ελέγξει την έκφραση του προσώπου του, δεν κατορθώνει όμως το ίδιο με τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του».*(Ekman & Friesen, 1969)

Η συμβολή της στάσης του σώματος στη διαπροσωπική επικοινωνία αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Πρωτοπόρος σε αυτές τις έρευνες αναδείχθηκε ο πατέρας της Αμερικανικής Ψυχολογίας W. James, ο πρώτος καθηγητής Ψυχολογίας στο Harvard, ο οποίος ασχολήθηκε συστηματικά με τη λειτουργικότητα των κινήσεων του κεφαλιού, του κορμού, των ποδιών και των

χεριών και προσπάθησε να διερευνήσει τη σχέση των στάσεων του σώματος με την ψυχροσύνθεση του ατόμου. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απόψεις του οι βασικές στάσεις του σώματος με τα αντίστοιχα μηνύματα που εκπέμπουν, συνοψίζονται στις εξής κατηγορίες :

α) Προσέγγιση : είναι ένδειξη προσοχής και ενδιαφέροντος και εκδηλώνεται με κλίση του σώματος προς τα εμπρός.

β) Απόσυρση : είναι ένδειξη άρνησης ή απόρριψης και περιλαμβάνει κλίση του σώματος προς τα πίσω ή στροφή προς την αντίθετη κατεύθυνση.

γ) Επέκταση : η στάση του κορμιού είναι στητή, με όρθιους ώμους και προτεταμένο στήθος, δείγμα υπερηφάνειας ή και αλαζονείας ή περιφρόνησης.

δ) Συστολή : το σώμα γέρνει προς τα εμπρός, οι ώμοι είναι κυρτοί, το κεφάλι σκυμμένο και εκπέμπονται μηνύματα κακοκεφιάς, μελαγχολίας ή αποθάρρυνσης. (Argyle & Trower, 1981)



Εικόνα 10. Η στάση του σώματος του δασκάλου εκπέμπει εύγλωττα μηνύματα στους μαθητές..

Πηγή: <https://www.kidsgo.com.cy/LibraryParents>

Γενικά, η κινησιολογία του σώματος αναδεικνύει το βαθμό οικειότητας, συμπάθειας ή αντιπάθειας που αισθάνονται τα άτομα μεταξύ τους. Είναι, δηλαδή, ένας εύγλωττος τρόπος να αντληθούν δεδομένα για τη συναισθηματική κατάσταση, την προσωπικότητα ή την ιδιοσυγκρασία του ομιλητή, ακόμα και για την αγωγή του. Καθώς απαιτεί τη συμμετοχή πολλών επιμέρους στοιχείων του σώματος (χέρια, πόδια, κεφάλι κ.λπ.), δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα βασικά σημεία του μηνύματος, το οποίο με αυτόν τον τρόπο καθίσταται κατανοητό. (Κοσμόπουλος, 1990)

Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει τις κινήσεις του σώματός του για να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να μονοπωλήσει την προσοχή τους. Οι στάσεις του κορμού, του κεφαλιού, των χεριών, των ποδιών εκπέμπουν πολλαπλά μηνύματα που, τις περισσότερες φορές, γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους μαθητές, οι οποίοι διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους. Έτσι, διευκολύνεται η διδασκαλία, καθώς ενθαρρύνονται θετικές αντιδράσεις ή αποτρέπονται αρνητικές καταστάσεις μέσω των κινήσεων του σώματος του δασκάλου. (Κοσμόπουλος, 1990)

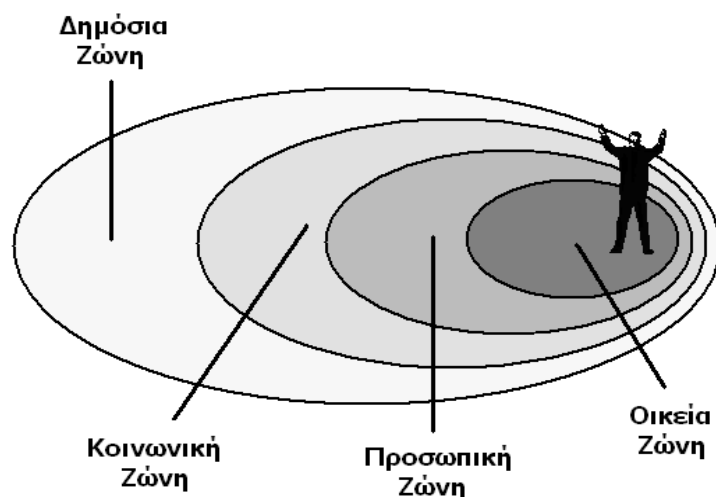
Οι δάσκαλοι συχνά θεωρούν σημαντικότερο να προσέξουν το λόγο τους ή να ελέγξουν τις εκφράσεις του προσώπου τους. Ωστόσο, οι κινήσεις του σώματος αποτελούν αντικειμενικότερο επικοινωνιακό κριτήριο, καθώς μεταφέρουν πληροφορίες μείζονος σημασίας στους μαθητές. Μάλιστα, η κινήσιολογία είναι τόσο σημαντική που ο περιορισμός της επηρεάζει αρνητικά ακόμα και τη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου. Έτσι, δίνεται από τα παιδιά πολλή προσοχή στο πώς π.χ. ο δάσκαλος θα καθίσει στην καρέκλα ή πώς θα σταθεί δίπλα τους. Ο δάσκαλος που περιφέρεται στην τάξη πλησιάζοντας τους μαθητές θεωρείται επικοινωνιακός και εκδηλώνει συμμετοχική συμπεριφορά και φιλική διάθεση. Αντίθετα, ο δάσκαλος που κάθεται στην έδρα αποφεύγοντας να προσεγγίσει τους μαθητές δείχνει ότι έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση ή περιορισμένη ευχέρεια λόγου και γι' αυτό διστάζει να έρθει αντιμέτωπος μαζί τους. (Mahl, 1968)

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, προβαίνουν σε κινήσεις, αυθόρμητες ή ελεγχόμενες, που αναδεικνύουν τα συναισθήματα και τις προθέσεις τους. Ο νευρικός ή ο ανασφαλής δάσκαλος θα προβεί σε απότομες, αντιφατικές κινήσεις που υποδηλώνουν την ένταση που αισθάνεται. Η κλίση του σώματος του δασκάλου προς ένα μαθητή φανερώνει οικειότητα και δείχνει ενδιαφέρον και συμπάθεια προς το πρόσωπό του. Σημαντική θεωρείται και η στάση του εκπαιδευτικού όταν γράφει στον πίνακα. Πρέπει να αποφεύγεται η στάση με γυρισμένη πλάτη, καθώς οι μαθητές συνήθως εκμεταλλεύονται τη διακοπή της οπτικής επαφής με το δάσκαλο και δημιουργούνται προβλήματα πειθαρχίας. Αντίθετα, ο δάσκαλος που έχει ελαφρώς γυρισμένο το σώμα του κοιτώντας και τους μαθητές διατηρεί τον έλεγχο της τάξης και ολοκληρώνει πιο εύκολα το εκπαιδευτικό του έργο. (Κοσμόπουλος, 1990)

3.4.6. Επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου

Ο χώρος μέσα στον οποίο κινείται κάποιος διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά του. Πέρα από τις περιοχές που κινείται κανείς στη δημόσια ή την ιδιωτική ζωή του, υπάρχει και ο προσωπικός ζωτικός χώρος που έχει οριστεί ως «αόρατη, αλλά εύκολα αποκωδικοποιούμενη “φυσαλίδα”, την οποία κάθε άνθρωπος ορίζει και διατηρεί γύρω από το σώμα του». (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1995)

Η διαχείριση του ζωτικού χώρου μπορεί να ευνοήσει την επικοινωνία των ατόμων (“κοινωνιομόλος χώρος”) ή μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά (“κοινωνιόφυγος χώρος”). Οι επικοινωνούντες μειώνουν ή αυξάνουν την απόσταση μεταξύ τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Μετά από έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την αντίληψη και τη χρήση του χώρου σε περιπτώσεις αλληλεπιδράσεων των ατόμων ορίστηκαν τέσσερις κατηγορίες διαπροσωπικών αποστάσεων: α) Η απόσταση που δείχνει οικειότητα ορίζεται στα 15-45 εκ., β) Η απόσταση των κοινών προσωπικών σχέσεων ανέρχεται στα 45-120 εκ., γ) Οι επαγγελματικές σχέσεις απαιτούν απόσταση ανάμεσα στα άτομα 120-210 εκ., δ) Οι δημόσιες συναλλαγές ή η επαφή με κοινό εξελίσσονται σε απόσταση 3,5-6μ. (Rozelle, Druckman, Baxter, 1993)



Εικόνα 11. Οι τέσσερις ζώνες της κοινωνικής συναναστροφής. Πηγή: <https://docplayer.gr>

Η εγγύτητα συμπεριλαμβάνεται στους μη λεκτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Όταν τα άτομα αλλάζουν την απόσταση που τα χωρίζει, επηρεάζουν και το αποτέλεσμα επικοινωνίας μεταξύ τους. Η μείωση της απόστασης είναι δείγμα οικειότητας και

συμμετοχικής διάθεσης, ενώ η αύξηση της διαπροσωπικής απόστασης δείχνει πρόθεση για απομόνωση και διακοπή της αλληλεπίδρασης. Η απόσταση εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από το είδος της σχέσης μεταξύ των ατόμων, το φύλο τους και το θέμα της συζήτησης, ενώ επηρεάζει και το ρόλο που αναλαμβάνει το κάθε άτομο να διαδραματίσει απέναντι στους υπόλοιπους επικοινωνούντες. (Βρεττός, 1994)

Ο ζωτικός χώρος, λοιπόν, του κάθε ατόμου είναι προσιτός σε άλλους ή όχι ανάλογα με τον τόπο που βρίσκεται κάποιος και το είδος των σχέσεων που τον συνδέουν με τους υπόλοιπους. Η περιορισμένη απόσταση ανάμεσα στους επικοινωνούντες μπορεί να δείχνει φιλική διάθεση, οικειότητα, ενδιαφέρον ή και επιθετικότητα. *«Με την κλίση του σώματος όπως και με την αυξομείωση της απόστασης ανοίγονται ή παρεμποδίζονται οι οδοί επικοινωνίας. Η θέση την οποία επιλέγει να καταλάβει το άτομο μέσα στο χώρο αντανακλά, εκτός από τις προτιμήσεις του, και βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του».* (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995)

Βασικός παράγοντας που ασκεί επίδραση στον τρόπο που συμπεριφέρονται και που αντιδρούν τα άτομα είναι ο χώρος μέσα στον οποίο συνάπτονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούμε μπορεί να μας δημιουργεί ευχαρίστηση και φιλική διάθεση ή νευρικότητα και διάθεση για απομόνωση. Ένας γνώριμος χώρος αποπνέει ασφάλεια και ωθεί τα άτομα να εκφράζονται πιο ελεύθερα και να αντιδρούν πιο αυθόρμητα. Ιδιαίτερη σημασία έχει και η οργάνωση του χώρου ή η διάταξη των θέσεων, κυρίως σε περιπτώσεις που οι διαπροσωπικές σχέσεις προϋποθέτουν συνεργασία και συναγωνισμό. Σε χώρους όπως η βουλή, το δικαστήριο, η σχολική τάξη, η ταξινόμηση των θέσεων θα επηρεάσει και τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν. *«Οι αρχιτέκτονες και οι διακοσμητές γνωρίζουν ποιες διατάξεις των θέσεων στο χώρο ευνοούν τη συνεργασία ή τον ανταγωνισμό, τη δημιουργία τυπικού ή ψυχρού κλίματος ή τη δημιουργία φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων».* (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995)

Ο τρόπος οργάνωσης, λοιπόν, μιας σχολικής αίθουσας καθώς και το περιβάλλον που διαμορφώνεται από τον τρόπο λειτουργίας θεωρούνται παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη σχέση δασκάλου – μαθητή. Η σχολική τάξη συνιστά ένα

χώρο με τυποποιημένη και σταθερή διάταξη. Η οργάνωση των αντικειμένων και οι θέσεις των προσώπων αποκαλύπτουν και την ιεραρχική διάταξη που συνήθως τηρείται. (Μαυρογιώργος, 1986)

Οι μετακινήσεις του δασκάλου κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης αυξομειώνουν την απόστασή του σε σχέση με τους μαθητές. Ο δάσκαλος έχει την ευχέρεια να περιφέρεται στην τάξη, σε αντίθεση με τους μαθητές που είναι υποχρεωμένοι να κάθονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συχνά, με βάση την παραδοσιακή διάταξη των θρανίων σε σειρές, δεν έχουν όλοι οι μαθητές κατάλληλη οπτική επαφή με το δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, με την κίνησή του προσεγγίζει διαφορετικούς μαθητές κάθε φορά με αποτέλεσμα να επικοινωνεί με όλους και να εξασφαλίζει την προσοχή τους και τη συμμετοχή τους στο μάθημα. (Μαυρογιώργος, 1986)



Εικόνα 12. Ο δάσκαλος καλό είναι να μετακινείται μέσα στην τάξη για να προσεγγίζει όλους τους μαθητές.
Πηγή: <https://www.tvposthes.gr/politismos>

Η απόσταση, λοιπόν, που διατηρεί ο δάσκαλος με τους μαθητές επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την απόδοση των τελευταίων. Η κίνησή του, δε, ανάμεσά τους ελκύει την προσοχή τους και βοηθά να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα λεγόμενά του. Αντίθετα, ο δάσκαλος που κάθεται συνεχώς στην έδρα μπορεί να αισθάνεται ότι ελέγχει καλύτερα όσα διαδραματίζονται στην τάξη, αλλά δείχνει αδιάφορος στα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός που στέκεται όρθιος φαίνεται πιο επιβλητικός και επιλέγει τότε θα πλησιάσει ή τότε θα απομακρυνθεί από τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, το αδιάκοπο βάδισμα του δασκάλου από τη μια μεριά της τάξης στην άλλη υποδηλώνει αμηχανία και ανασφάλεια του παιδαγωγού,

με αποτέλεσμα να κλονίζεται η εμπιστοσύνη των μαθητών και να επηρεάζεται αρνητικά η διαπροσωπική τους επικοινωνία και το διδακτικό κλίμα. (Βρεττός, 1994)

3.4.7. Σωματική επαφή

Βασικός μη λεκτικός τρόπος εκδήλωσης συναισθημάτων είναι η σωματική επαφή. Το χτύπημα στον ώμο, το χάδι, το φιλή, η χειραψία, η αγκαλιά είναι ενδεικτικά οικείας και φιλικής διάθεσης ανάμεσα στους επικοινωνούντες. Είναι παράγοντες που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση και αναδεικνύουν την ποιότητα της σχέσης των ατόμων. Επιδρούν, δε, θετικά στην ψυχοσύνθεση και την ισορροπία όλων, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο ή την κοινωνική τάξη. (Κοντάκος & Πολεμικός, 1997)

Ο άνθρωπος σε όλα τα στάδια της ζωής του νιώθει την ανάγκη της ζεστασιάς και της θετικής αύρας που προσφέρει η σωματική επαφή. Από τις μικρές ηλικίες που το βρέφος χρειάζεται να αισθανθεί προστασία και ασφάλεια μέχρι και την ενήλικη ζωή του, το άτομο αναζητά τη συναισθηματική κάλυψη και την εσωτερική πληρότητα στο άγγιγμα των οικείων του προσώπων. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995)

Και στην εκπαιδευτική διαδικασία η σωματική επαφή μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκό κλίμα στη μαθησιακή πράξη. Το χτύπημα στον ώμο, το χάιδεμα του κεφαλιού μεταφέρουν θετικά μηνύματα στο μαθητή και επιδρούν αποτελεσματικά και στις επιδόσεις του και στην επικοινωνία με το δάσκαλο. Οι κινήσεις αυτές λειτουργούν ενθαρρυντικά για τους μαθητές και αποτελούν ενδείξεις ότι ο δάσκαλος συμπαραστέκεται και εκτιμά τις προσπάθειες των παιδιών παροτρύνοντάς τους να συνεχίσουν. Οι παιδαγωγοί που φροντίζουν να παρακολουθούν από κοντά τη δουλειά των μαθητών πλησιάζοντάς τους και σκύβοντας από πάνω τους προκαλούν θετικά συναισθήματα και τονώνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση. (Keith, 1974)

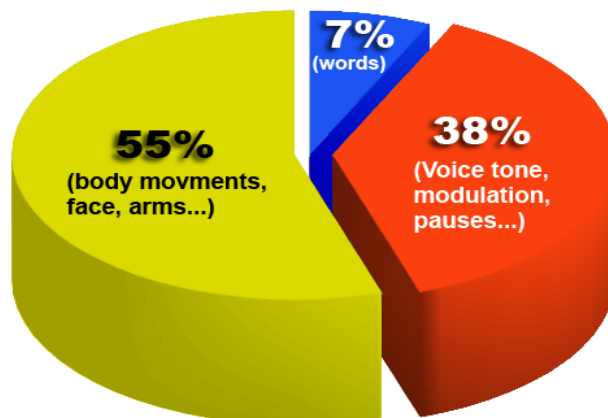


Εικόνα 13. Η σωματική επαφή δασκάλου-μαθητή λειτουργεί ενθαρρυντικά για τον δεύτερο.
Πηγή: <https://eclass.uoa.gr/modules/document>

3.4.8. Παραγλωσσικοί παράγοντες – Η σιωπή

Οι παραγλωσσικοί παράγοντες αποτελούν, επίσης, σημαντικές παραμέτρους της μη λεκτικής επικοινωνίας των ατόμων. Τα παραγλωσσικά φαινόμενα σχετίζονται όχι με το περιεχόμενο των λόγων του ανθρώπου (λεκτική συμπεριφορά), αλλά με το πώς εκφέρει τα λόγια του, με την άρθρωση, τον τόνο της φωνής, την ένταση, τις παύσεις (φωνητική επικοινωνία). Είναι, δηλαδή, «η επικοινωνία που επιτυγχάνεται με τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, τα οποία περιλαμβάνουν οτιδήποτε μένει, όταν από το λόγο αφαιρεθεί το γλωσσικό περιεχόμενο». (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995)

Μελέτες αποδεικνύουν τη μεγάλη σημασία που κατέχει η φωνητική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων. Ο Α. Mehrabian, επίτιμος καθηγητής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, στο Λος Άντζελες (UCLA), διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τα μη λεκτικά μηνύματα που χρησιμοποιούν τα άτομα στις διαπροσωπικές τους επαφές και κατάληξε στο συμπέρασμα πως στο σύνολο των μηνυμάτων που εκπέμπονται το 7% είναι λεκτικά, το 38% φωνητικά και το υπόλοιπο 55% προέρχεται από άλλους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Τα ποσοστά, λοιπόν, αποδεικνύουν ότι μεγάλο μέρος της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης βασίζεται σε μη λεκτικούς διαύλους. (Adler & Towne, 1978)



Εικόνα 14. Σχηματικός καταμερισμός των τριών βασικών στοιχείων της επικοινωνίας σύμφωνα με τον A. Mehrabian. Πηγή: <http://knocknock.co.za/img/>

Η παραγλώσσα, επομένως, εστιάζει στον έλεγχο του τρόπου εκφοράς των λέξεων. Η άρθρωση συντελεί στη σωστή κατανόηση των λεγομένων, ενώ η προφορά υποδεικνύει την καταγωγή του ομιλητή. Η ένταση της φωνής αυξομειώνεται ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και ο χρωματισμός υποδηλώνει συγκινησιακή φόρτιση. Ο ρυθμός της ομιλίας, οι παύσεις, η χροιά και το ύψος της φωνής αποτελούν χαρακτηριστικά που διακρίνουν το προσωπικό ύφος και τρόπο ομιλίας κάθε ατόμου. Επιπλέον, ο χώρος στον οποίο αλληλεπιδρούμε και το είδος της σχέσης που μας συνδέει με τους συνομιλητές μας επιβάλλουν, συχνά, την τροποποίηση της φωνητικής μας συμπεριφοράς και την προσαρμογή της στην εκάστοτε περίσταση. (Κανάκης, 1989)

Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν την παραγλώσσα για να ενισχύσουν τα αποτελέσματα των διδακτικών τους μεθόδων. Τα βασικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επικοινωνία τους με τους μαθητές είναι ο ρυθμός της φωνής, η ένταση και το ύψος της. Ένας αργός ρυθμός μετατρέπει τη διδασκαλία σε μια ανιαρή διαδικασία, ενώ οι εναλλαγές του ρυθμού συντελούν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η ένταση της φωνής (δυνατή- αδύναμη) αλλά και το ύψος (βαθιά- ψηλή) μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος, ώστε η διδασκαλία να καταλήξει στα επιθυμητά αποτελέσματα. (Βρεττός, 1994)

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετές απόψεις για το πώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί τη φωνή του, ώστε να επιτυγχάνει ομαλή επικοινωνία με τους

μαθητές. Συνιστάται, λοιπόν, να βρίσκεται στο κέντρο της τάξης ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές οπτική και ακουστική επαφή μαζί του. Η ένταση της φωνής του πρέπει να είναι μέτρια – ούτε υψηλή που προκαλεί νευρικότητα, ούτε χαμηλή που κουράζει και δημιουργεί ανία. Η υψηλή ένταση είναι ένδειξη έλλειψης αυτοελέγχου και ψυχικής υπερδιέγερσης και δυσχεραίνει την προσπάθεια για επιβολή τάξης και πειθαρχίας. Η χαμηλή ένταση, από την άλλη, δείχνει ανασφάλεια, διστακτικότητα και λειτουργεί αρνητικά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει για σωστή άρθρωση, ώστε τα λεγόμενά του να γίνονται κατανοητά. Σύμφωνα, βέβαια, με το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης ο δάσκαλος που δε διέθετε φωνή υψηλής έντασης και τόνο αυστηρό και επιβλητικό δεν μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά. *«Στο παραδοσιακό σχολείο οι εντολές είναι ένα είδος ρυθμιστικών εκφράσεων για τις οποίες δεν απαιτείται να δοθεί καμιά εξήγηση. Κατά κανόνα, δίνονται από το δάσκαλο με ένα χαρακτηριστικό τόνο φωνής που θέλει να δηλώσει ότι δεν ανέχεται καμιά μορφή αντίρρησης»*. Σήμερα, προτείνεται να υπάρχουν εναλλαγές στην ένταση της φωνής, καθώς ο χρωματισμός της ομιλίας δημιουργεί κλίμα οικειότητας και συμβάλλει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Επιπλέον, η παρακολούθηση των μαθητών δυσχεραίνεται από τη γρήγορη εκφορά του λόγου από την πλευρά του δασκάλου. Αυτό συμβαίνει συνήθως σε δασκάλους άπειρους ή αγχώδεις, που πιέζονται από το πρόγραμμα και από την επιθυμία τους για αυτοεπιβεβαίωση. (Αραβανής, 1997)

Εκτός από τη χρήση της φωνής τους οι παιδαγωγοί καταφεύγουν και σε κάποια «ηχητικά εφέ» που τους βοηθούν να επιβάλλουν την τάξη και να επιστήσουν την προσοχή των μαθητών: τα παλαμάκια, το χτύπημα του χεριού στην έδρα ή το θρανίο κλπ. είναι μέσα που χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν την επικοινωνιακή πράξη. Η άστοχη ή υπερβολική τους χρήση, βέβαια, μειώνει και την αποτελεσματικότητά τους. (Αραβανής, 1997)

Σημαντική πτυχή της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί και η σιωπή. Δεν πρέπει να θεωρείται ότι με τη σιωπή υπάρχει απουσία επικοινωνίας. Αντίθετα, ο εκπαιδευτής σιωπώντας στέλνει μηνύματα στους εκπαιδευόμενούς του, καθώς με αυτό τον τρόπο γίνονται πολύ πιο έντονα αντιληπτά τα υπόλοιπα μη λεκτικά σήματα που εκπέμπει το σώμα του. Ασφαλώς, τα διαστήματα σιωπής δεν μπορεί να είναι συχνά και

παρατεταμένα γιατί μπορεί να θεωρηθούν εκδήλωση απόρριψης, περιφρόνησης και εχθρικής διάθεσης ή και αδυναμία προγραμματισμού και εκτέλεσης της μαθησιακής πράξης. Έτσι εξηγείται και το ότι οι άπειροι παιδαγωγοί αποφεύγουν διαστήματα σιωπής και μιλούν με μεγάλη ένταση και γρήγορο ρυθμό. (Καψάλης & Βρεττός, 2010)

Τις περισσότερες φορές ο παιδαγωγός επιλέγει τη σιωπή για να δώσει περιθώριο στους μαθητές να συγκεντρωθούν και να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους. Άλλες φορές, πάλι, προσπαθεί μέσω της σιωπής να επιβάλλει την τάξη ή να προκαλέσει την προσοχή του ακροατηρίου του. Βέβαια, η σιωπή δεν πρέπει να συγχέεται με τις παύσεις και τις διακοπές που πολύ συχνά εκλαμβάνονται ως αδυναμία ή αμηχανία του ομιλητή και εκπέμπουν ασαφή μηνύματα. (Βρεττός, 2003)

Γενικά, η σιωπή μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, εφόσον συνδυάζεται και με άλλα λεκτικά ή μη λεκτικά σήματα και είναι κατάλληλα σχεδιασμένη ώστε να δημιουργήσει προϋποθέσεις για επικοινωνία. (Καψάλης & Βρεττός, 2010)

Κεφάλαιο 4^ο

Ο Διαμεσολαβητικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού

4.1. Οι εναλλακτικοί ρόλοι του εκπαιδευτικού

Συχνά ο εκπαιδευτικός καλείται να διεκπεραιώσει εναλλακτικούς ρόλους για να διευκολύνει την πορεία της διδασκαλίας και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός. Είναι αλήθεια ότι η διδασκαλία είναι μία διαμεσολαβητική διαδικασία που στοχεύει στη μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων στον αποδέκτη και, παράλληλα, στη διαμόρφωση της ταυτότητας του και των ψυχοσωματικών του χαρακτηριστικών. Λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο εκπαιδευτικών θεσμών και μέσω αυτής επιχειρείται να βρεθεί η αποτελεσματικότερη μέθοδος από τον εκπαιδευτικό – διαμεσολαβητή ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του.

Οι ρόλοι που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός και που συνθέτουν την αποστολή του ως διαμεσολαβητή εξαρτώνται από συγκεκριμένες παραμέτρους:

- Όσον αφορά τις σχέσεις του με τους μαθητές ο δάσκαλος εκτελεί χρέη μεσάζοντα ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή προσπαθώντας να τον μυήσει με τον καλύτερο τρόπο στον κόσμο της μάθησης. Τον προσανατολίζει, συνεργάζεται μαζί του και διαπραγματεύονται μαζί τις γνώσεις. Συμβουλεύει, ενθαρρύνει, συμπαραστέκεται και προσπαθεί να δημιουργήσει ευνοϊκό παιδαγωγικό κλίμα, ώστε

να επικρατεί μέσα στην τάξη πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασία μέσω της ανάδρασης. Αφιερώνει χρόνο στα παιδιά και τους δίνει το περιθώριο να κατακτήσουν τους στόχους τους καθοδηγώντας τους διακριτικά χωρίς να παρεμβαίνει με τρόπους που ακυρώνουν την πρωτοβουλία και την αυτονομία των μαθητών. (Brown, Earlam, Race, 2000)

- Όσον αφορά τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί, η διαμεσολάβηση συνίσταται στη διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας και στη διευθέτηση των διενέξεων και των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση εφαρμόζει το διάλογο, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση ως εναλλακτικές πρακτικές που αντικαθιστούν το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας. Διοργανώνει συζητήσεις και διδάσκει την αμεροληψία, την ενεργητική συμμετοχή, την ισότητα, την ειλικρίνεια, το σεβασμό. Διαμεσολαβεί ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν μόνοι τους σε συμπεράσματα και αναλαμβάνει το ρόλο του έμπειρου επιμορφωτή και του εκπολιτιστή που διδάσκει τρόπους συμπεριφοράς και δεξιότητες που βοηθούν στην ειρηνική επίλυση των διαφορών. (Brown, Earlam, Race, 2000)

- Όσον αφορά τις τεχνικές που εφαρμόζει ο διαμεσολαβητής εκπαιδευτικός, φροντίζει να υιοθετεί καινοτόμες ιδέες που στηρίζονται στη χρήση της τεχνολογίας διευκολύνοντας, έτσι, τη διάδραση στην τάξη, πράγμα το οποίο βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτική επάρκεια. Οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες, αναθέτει εργασίες και επιδεικνύει ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματος, ώστε να αφήνει στους μαθητές το περιθώριο για ανάληψη πρωτοβουλιών με τον ίδιο να παρακολουθεί διακριτικά και να λειτουργεί σαν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τη γνώση. (Brown, Earlam, Race, 2000)

4.2. Ο ρόλος του δασκάλου στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον

Το σύγχρονο σχολείο λαμβάνοντας υπ' όψιν τις πολυπολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία προσαρμόζει ανάλογα τα αναλυτικά προγράμματα ώστε να παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα εξελίξουν τους μικρούς μαθητές σε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες. Έτσι, ο ρόλος της εκπαίδευσης

σήμερα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση μιας πολυδιάστατης παιδείας, με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά που θα διδάσκει στους μαθητές το σεβασμό στη διαφορετικότητα, με ταυτόχρονη διατήρηση της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας. Μια τέτοια παιδεία έχει στόχο *«να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία»*. (Γκόβαρης, 2001)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο έχει αποκτήσει διαφορετικές διαστάσεις. Ο παιδαγωγός έχει ξεφύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα που του έδιναν τον αποκλειστικό ρόλο του κατόχου και του μεταλαμπαδευτή της γνώσης. Οι κοινωνικές μεταβολές αντανακλώνται και στο ρόλο του δασκάλου δίνοντας έμφαση στην κοινωνική του διάσταση. Σήμερα ο εκπαιδευτικός απαιτείται να διαθέτει σφαιρική προσωπικότητα, με παιδαγωγικές ικανότητες που θα ενδιαφέρεται για το όφελος των μαθητών του. Οι υποχρεώσεις του είναι σύνθετες και πολυδιάστατες και ο ίδιος είναι υπεύθυνος για τη στάση του μέσα στην τάξη και για το αντικείμενο διδασκαλίας του. Οφείλει να ακολουθεί την κατάλληλη τακτική, ώστε να ανοίγει νέους δρόμους στους μαθητές οδηγώντας τους στη γνώση και την αυτό-ολοκλήρωση. (Ντούσκας, 2005)

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού απαγκιστρώνεται από τις στείρες γνωστικές περιοχές και επεκτείνεται σε περιοχές που αφορούν τη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική κατάρτιση των μαθητών. Σε καθημερινή βάση καταβάλλει προσπάθεια να δώσει λύσεις σε διλήμματα και καταστάσεις λαμβάνοντας υπ' όψιν τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται το διδακτικό του έργο. Επιπλέον, ο παιδαγωγός καλείται να προστατεύσει τους μαθητές από τον καταγισμό πληροφοριών που δέχονται, να τους βοηθήσει να τις διαχειριστούν καθοδηγώντας τους στον ορθό τρόπο χρήσης τους και προετοιμάζοντάς τους κατάλληλα για τις καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά. (Ντούσκας, 2005)

Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού αποκτά νόημα και στη στάση που θα κρατήσει απέναντι σε φαινόμενα ρατσισμού και μισαλλοδοξίας. Ο παιδαγωγός με την παρέμβασή του διδάσκει το σεβασμό στον άνθρωπο ανεξάρτητα από τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα ή το πολιτισμικό φορτίο του καθενός. Μεταλαμπαδεύει, επίσης, τις αρχές της δημοκρατίας και της πολυφωνίας διαμορφώνοντας στη σχολική τάξη ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα θα συνυπάρχουν ομαλά και αρμονικά, θα

αλληλεπιδρούν, θα συνεργάζονται και θα ενεργούν με ανεκτικότητα και διάθεση αμοιβαιότητας. (Κασούτας, 2007)

Έτσι, ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού διαγράφεται με σαφήνεια μέσα από τη θεωρητική του κατάρτιση, το επίπεδο τεχνογνωσίας του και τη συνολικότερη επάρκεια της συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Ο ίδιος θα αποτελέσει το διαμεσολαβητή, το συνδετικό ιστό μεταξύ του νέου ατόμου και της κοινωνίας, μεταξύ μιας πραγματικότητας που προϋπάρχει και μιας νέας δυναμικής που αναπτύσσεται. (Καλαϊτζοπούλου, 2001)

4.3. Διαδραστική διδασκαλία

Για να επιτευχθεί η διαδραστική διδασκαλία απαιτούνται αρμονικές σχέσεις μεταξύ του διδάσκοντα και των διδασκόμενων αλλά και ανάμεσα στους διδασκόμενους. Η διάδραση αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Η διαδραστική διδασκαλία βασίζεται στην παιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο οποίος φροντίζει να μην παρεμβαίνει καθορίζοντας ο ίδιος την πορεία του μαθήματος, αλλά να ενθαρρύνει τους μαθητές και να τους παρακινεί στην αυτονομία και στη συνεργασία διοργανώνοντας ομαδικές δραστηριότητες και οδηγώντας τους, με αυτό τον τρόπο, στα σωστά συμπεράσματα. (Κογκούλη, 1994)

Το μάθημα, δηλαδή, επικεντρώνεται στους μαθητές οι οποίοι καθορίζουν το περιεχόμενό του. Οι ίδιοι εκφέρουν άποψη και μαθαίνουν να εκφράζονται αλλά και να ακούν τους συμμαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός ασκεί διαμεσολαβητικό ρόλο σε αυτό, καθώς παρακινεί τα παιδιά να παίρνουν το λόγο, να επιχειρηματολογούν και να ανταλλάσσουν απόψεις χωρίς ο ίδιος να ελέγχει διαρκώς τις γνώσεις τους και να παρεμβαίνει, αλλά καθοδηγώντας τους διακριτικά με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Η στάση του σώματός του, ο τόνος της φωνής του, οι μορφασμοί ή και οι λεκτικοί τρόποι επιδοκιμασίας ή και άσκησης ελέγχου σε περίπτωση λάθους είναι παράγοντες που ευνοούν τη διάδραση και καθορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού που είναι καταλυτικός για τη σύνδεση των μαθητών με τη γνώση. (Κογκούλη, 1994)

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο πόνημα ήταν μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που εστίασε στο ρόλο του εκπαιδευτικού στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην επίδραση αυτών των μορφών επικοινωνίας στη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών αλλά και των παιδαγωγών.

Η διδασκαλία μέσω λεκτικών και μη λεκτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης έχει γίνει κατά καιρούς αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών. Ενώ ο χώρος της λεκτικής επικοινωνίας στο σχολείο έχει κινήσει το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών (Ευαγγελόπουλος (1992), Ευσταθίου- Καραγεωργάκη (1985), Αθανασίου (1993), Ματσαγγούρας (1985)), για τη μη λεκτική επικοινωνία οι ερευνητικές μελέτες που έχουν δει το φως της δημοσιότητας είναι ελάχιστες και προέρχονται κυρίως από ξένους μελετητές. Στον ελληνικό χώρο κάποιες από τις αξιόλογες προσπάθειες προσέγγισης του μη λεκτικού τρόπου επικοινωνίας είναι αυτές του Γ. Βρεττού, «Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με Μικροδιδασκαλία» (1994) και «Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου» (1996). Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα έργα του Ι.Π.Σταμάτη (2005), «Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση» και των Α. Κοντάκου, Ν. Πολεμικού (1997), «Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Μία παιδαγωγικοϊστορική και διδακτική προσέγγιση με εμπειρική έρευνα.»

Έτσι, το θέμα της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο σχολείο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς προσπαθεί να προσεγγίσει τις δύο αυτές μορφές επικοινωνίας με τον τρόπο που εκδηλώνονται μέσα στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό. Διαπιστώθηκε ότι μόνο τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση, ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα είναι αξιόλογα και ενθαρρυντικά για περαιτέρω έρευνες. Πάντως, κοινή διαπίστωση είναι ότι ακόμη και σήμερα οι παιδαγωγοί και άλλοι αρμόδιοι φορείς της εκπαίδευσης δεν έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση.

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα στη συγκεκριμένη θεματική οδήγησαν στη μελέτη του θέματος μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και ανασκοπήσεις συγγραμμάτων. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν συντείνουν στο γεγονός ότι και οι δύο αυτές μορφές επικοινωνίας, ανάλογα με τον τρόπο που εκδηλώνονται από τον εκπαιδευτικό, διαμορφώνουν το επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές. Ειδικότερα, ο σωστός συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς συντελεί στη θετικότερη προσέγγιση του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους και στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Μέσα στη σχολική αίθουσα διεξάγεται ένα παιχνίδι κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στο να σχεδιάζει και να ελέγχει τους όρους αυτού του παιχνιδιού. Η κατάλληλη συμπεριφορά του διδάσκοντα διαμορφώνει το ιδανικό παιδαγωγικό κλίμα μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μνηθούν στον κόσμο της γνώσης. Οι λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις του δίνουν το στίγμα του χαρακτήρα του και αποτελούν την αφετηρία για την καλλιέργεια της σχέσης του με τους μαθητές. Οι σχέσεις αυτές θα καθορίσουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, τις συνθήκες επικοινωνίας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ψυχosύνθεση των μαθητών και τις μαθησιακές διεργασίες.

Από τις βιβλιογραφικές αναφορές το συμπέρασμα που απορρέει είναι ότι η σύγχρονη Παιδαγωγική στηρίζεται στη σχέση αλληλεξάρτησης της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου. Έχει ξεπεραστεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσε το μονόλογο ως τρόπο διδασκαλίας και εφαρμόζεται πια ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου με τη χρήση του διαλόγου ως μέσου εκμάθησης. Σε ένα τέτοιο σχολείο η διδασκαλία επιτυγχάνει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και καλύπτει τα πνευματικά και συναισθηματικά κενά των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης, αυθύπαρκτης, κριτικά σκεπτόμενης προσωπικότητας των παιδιών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσα στα πλαίσια του σχολικού χώρου είναι ένα ζήτημα που άπτεται της Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας. Η σπουδαιότητά του έγκειται στο γεγονός ότι σχετίζεται στενά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό χώρο. Οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη είναι ένα πολυεπίπεδο θέμα. Κάθε λόγος, κάθε κίνηση, κάθε νεύμα είναι υλικό που υπόκειται σε ερμηνεία από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βασικός ενορχηστρωτής της επικοινωνιακής πράξης μέσα στη σχολική τάξη είναι ο εκπαιδευτικός. Από την πλευρά του είναι πολύ σημαντικό να διαθέτει τις κατάλληλες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες ώστε να χρησιμοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο τους λεκτικούς και μη λεκτικούς διαύλους επικοινωνίας. Από τη συμπεριφορά του απέναντι στο μαθητικό σώμα θα εξαρτηθεί σημαντικά η ανάπτυξη υγιούς επικοινωνιακού κλίματος ανάμεσα σε πομπό (δάσκαλο) και δέκτη (μαθητή). Πιο συγκεκριμένα, με τη στάση του θα ενθαρρύνει ή θα αποθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν. Αλλά και η στάση – λεκτική και μη λεκτική – των μαθητών τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό με δεδομένα που τον βοηθούν να προσαρμόσει τη διδακτική μέθοδο και να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ολοκλήρωση της μαθησιακής πράξης.

Η επικοινωνία είναι έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου και απόδειξη της κοινωνικής του φύσης, γι' αυτό και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, που σχετίζεται με τη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών και τη μάθηση, η αποτελεσματική επικοινωνία είναι βασική παράμετρος για την επιτυχία των παιδαγωγικών στόχων της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abrami, PH. & Chambers, B. (1994). *Positive social interdependence and classroom climate*. Στο: *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 120(3), 327-346.
- Adler, R & Towne, N. (1978). *Looking Out / Looking In. Interpersonal communication*. U. S. A., Holt, Rinehart and Winston.
- Ambady, N. & Rosenthal, R. (1993). *Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness*. Στο: *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 431-441.
- Amidon, E.&Giammateo,M.. (1967).*The verbal behavior of superior elementary Teachers, E.J. Amidon-J.B. Hough Interaction Analysis: Theory, Research and Application, Addison-Wesley. Massachusetts.*
- Amidon, E. & Flanders, N. (1963). *Interaction Analysis as a feedback system. Interaction Analysis Theory, Research and Application*. Philadelphia: Addison – Wesley publishing company.
- Argyle, M., (1972).*The psychology of interpersonal behavior*, Penguin Books.
- Babad, E. &Bernieri, F. & Rosenthal, R. (1989). *When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour*. Στο: *British Journal of Educational Psychology*, 59(3), 281-295.

- Babad, E. & Taylor, P. (1992). *Transparency of teacher expectancies across language cultural boundaries*. Στο: *Journal of Educational Research*, 86(2), 120-125.
- Banks, O. (1976). *The Sociology of Education*, London: B.T. Batsford LTD
- Basow, S. & Distenfeld, S. M. (1985). *Teacher expresiveness: More important for male teachers than female teachers?* Στο: *Journal of Educational Psychology*, 77, 45-52.
- Bellack, A. A. (1969). *Methods for Observing Classroom Behavior of Teacher and Students*, K. Ingenkamp (ED), *Methods for Evaluation of Comprehensive Schools*, Meinheim-Berlin-Basl.
- Boucher, J. (1979). *Culture and emotion*. Στο: A. Marsella, R. Tharp & T. Ciborowski (eds), *Perspectives on cross- cultural psychology*, New York / San Francisco, 159-167.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Brody, G & Zimmermann, B. (1975). *The effects of modeling and classroom organisation on the personal space of third and fourth grade children*. Στο: *American Educational Research Journal*, 12, 157-168.
- Brophy, E-Good, I. (1974). *Teacher – Student Relationships, Cause and Consequence*. New York.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). *Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice*. Στο: *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.

- Chaikin, A. (1978). *Students' reactions to teachers' physical attractiveness and nonverbal behaviour: two exploratory studies*. Στο: *Psychology in the Schools*, 15, 588-595.
- Delamont, S. (1976). *Interaction in the Classroom*, Methuen, London.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1969). *The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origines, Usage and Coding*. Στο: *Semiotica*.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1982). *Felt, False, and miserable smiles*. Στο: *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, 238-252.
- Ellring, H. (1995). *Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick*. Στο: H. Rosenbusch, O. Schober (Επιμ), *corpersprache in der schulischen Erziehung*, 9-54. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Flanders, N. A. (1970), *Analysis Teaching Behavior*, Addison-Wesley, Mass.
- Forgas, J. & Brown, L. (1997). *Environmental and behavioural cues in the perception of social encounters. An exploratory study*. Στο: *American Journal of Psychology*, 90, 635-644.
- Friedman, H. (1978). *The relative strength of verbal versus nonverbal Cues*, Στο: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(1), 147-150.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic Books.
- Gaudig, H. (1929). *Elternhaus und Schule als Erziehungsgemeinschaft*. Leipzig: Teubner.

- Geddes, D. (1995). *Keys to Communication: A Handbook for School Success*, Corwin Press, Inc. U.S.A.
- Gorham, J. & Zakahi, W. (1990). *A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: Monitoring Process and product*. Στο: *Communication-Education*, 39(4), 354-368.
- Grubaugh, S. (1989). *Non-verbal language techniques for better classroom management and discipline*. Στο: *High school Journal*, 73(1), 34-40.
- Heinemann, P. (1976). *Grundribeiner Padagogik der nonverbalen kommunikation*, Saarbrucken.
- Holmes, R. (1992). *Children's artwork and nonverbal communication*. Στο: *Child Study Journal*, 22(3), 157-166.
- Holt, J. (196). *The underachieving school*. USA: Pitman Pub. Corp.
- Hough, J. (1967). *An Observation System in the Analysis of Classroom Instruction*, E. Amidon-J.B. Honc h, *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, Addison-Wesley, Mass.
- Kagan, D. & Tippins, D. (1991). *How student teachers describe their pupils*. Στο: *Teaching and Teacher Education*, 7, 455-466.
- Keith, T. (1974). *An analysis of verbal and nonverbal classroom teaching behaviors*. Στο: *The journal of Experiment Education*, 42, 30-38.
- Key, M. R. (1975). *Paralanguage and Kinesics (Nonverbal Communication)*, Metuchen, N. J., The Scarecrow Press, Inc.
- Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Hand book II: Affective Domain*, New York.

- Machida, S. (1986). *Teacher Accuracy in Decoding Nonverbal Indicators of Comprehension and Non-comprehension in Anglo-and Mexican-American Children*. Στο: *Journal of Educational Psychology*, 6, 454-464.
- Mahl, G. (1968). *Gestures and body movements in interviews*. *Research in Psychotherapy*, 3, 295-346.
- Morse, P.H. & Ivey, A. (1996). *Face to face, communication and conflict resolution in the schools*, Corwin Press, U.S.A.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching*. London: Paul Chapman Publishing
- Musgrave, P.W. (1972), *The Sociology of Education*, Methuen and Co LTD, London.
- Pease, A. (1981). *Body Language*, North Sydney: Camel Publishing Company, Australia.
- Pidgeon, D. & Yates, A. (1968), *An Introduction to educational measurement*, London.
- Roper, B. & Davis, D. (2000). *Howard Gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education*. *Research in drama education*.
- Rosenbusch, H. & Schober, O. (1986). *Korpersprache in der schulischen Erziehung*, Sulzberg / Allgau.
- Rosenshine, B. (1976). *Recent Research on Teaching Behaviors and student Achievement*, Στο: *Journal of Teacher Education*, Spring, vol 27, No 1.
- Ryans, G. (1960). *Characteristics of Teacher's*. Washington.

- Scherer, K. & Ekman, P. (1985). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge University Press, U.S.A .
- Schmidt, CH. & Mccutcheon, J. (1994). *Verbal versus nonverbal cues in evaluations of teaching*. Στο: *Journal of Research and Development in Education*, 27(2), 118-125.
- Seiffge-Krenke, I. & Schulman, S. (1993). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Smith, H. (1979). *Nonverbal communication in teaching*. Στο: *Review of Educational Research*, 49, 631-672.
- Smith, C. & Laslett, R. (1996). *Effective Classroom Management. A teacher's guide*. NY: Routledge
- Snyder, M. & Ickes, W. (1985). *Personality and Social behavior*. Στο: G. Lindzey, E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology*, New York, Random House, 883-948.
- Travers, R. (1978). *An introduction to educational research*, (4th edition), U.S.A.
- Waimon, M.D. & Hermanowilz, H.J. (1965). *A conceptual system prospective teachers to study teaching behavior*, American Educational Research Association. Chicago
- Weinstein, C.S. (1990). *Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education*. Στο: *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.

- Withal, J.&Lewig, W. (1963). *Social interaction in the classroom*, in N. GAGE, *Handbook of research on teaching, tec, coll.* Rand McNally, Chicago.
- Wright, H.F. (1967). *Recording and Analyzing child Behavior*, N.Y. – London.

Ελληνόγλωσση

- Αδαλόγλου-Παπαδογιάννη, Κ. (1993). *Η έρευνα που προσανατολίζεται στη σχολική τάξη. Κατευθύνσεις και εφαρμογές.* Στο: *Φιλολόγος*, 74, 275-285.
- Αθανασίου, Λ. (1993). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Ιωάννινα: εκδ ιδίας.
- Ανδρεαδάκης, Σ.Ν., & Βάμβουκας, Ι. Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και την σύνταξη σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής εργασίας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Εκδ. Κυριακίδη
- Αναστασιάδης, Γ. (1990). *Χειρονομίες που λένε πολλά.* Στο: *Η Ψυχολογία Σήμερα*, 5, 43-47.
- Αραβάνης, Γ. (1997). *Αυθεντία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (1989). *Ανάλυση-σύνθεση στη διδασκαλία.* Στην: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, 1, 363-367.

- Βέλτσος, Γ. (1985). *Για την Επικοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βουτυρά-Μπακιρτζή, Β. (1990). *Επικοινωνιακός λόγος*. Στη: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2027-2028.
- Βρεττός, Ι. (1994). *Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 103-124.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργιάς, Δ. (1995, 1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τομ. Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαγλής, Δ. (1980). *Η Ψυχολογία της Επικοινωνίας στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουδηράς, Δ. (1996). *Αξιολογική διάσταση των σχέσεων δασκάλων και μαθητών στον παιδαγωγικό βίοκοσμο*. Στο: *Νέα Παιδεία*, 78, 129-149.
- Γκούβρα, Μ. (2001). *Αγωγή υγείας και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. (4^η εκδ). Αθήνα : εκδ ιδίου.

- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (1994). *Μάθηση και Ανάπτυξη*, (2^η έκδ), τομ. Α΄. Αθήνα: εκδ ιδίου.
- Διαμαντόπουλος, Π. (1995). *Βασικά θέματα σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος, Ε (2002). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευση και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δαρδάνος, Γ & Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Καϊλα, Μ & Θεοδοροπούλου, Ε. (1997). *Ο Εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1990). *Επικοινωνίας θεωρία*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2035-2038.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Καραγεωργάκη – Ευσταθίου, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδη.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου για παιδιά άνισα. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κάτσικας, Χ. (2002). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (1989). *Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής*. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 225-242.
- Καψάλης, Α & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσ/νίκη: Κώδικας.
- Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (1997). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Μια παιδαγωγικοϊστορική και διδακτική προσέγγιση με εμπειρική έρευνα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (υπό έκδοση).
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π.Ι. (2004). *Αρχές μιας επικοινωνιακής «υγιεινής» στο νηπιαγωγείο*. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχολογία*, том Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόνσολας, Μ & Καλδή, Στ. (2000). Στο: *Εκπαιδευτική Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Παπαηλίου Χ, Ξανθάκου, Γ, Χατζηχρίστου Σ. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). *Το «σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδακτικής εργασίας»*. Στο: Ματσαγούρας, Η. (Επιμ.). *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, 195-229. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη Φ. (1998). *Διδασκαλία*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης,
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κούρτη, Ε. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: θεωρητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (1995). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg

- Μακρυνιώτη, Δ. (1994). *Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη*. Στο: Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, Τοπικά Α΄*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*, τομ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία: ένα προτεινόμενο μοντέλο*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 22, 64-70.
- Ματσαγγούρας, Η. (1968). *Εκπαίδευσης αποτελεσματικότητα*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 1694-1698.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 77-86.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση*. Στο: Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 175-187. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης.*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία* Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπέλλας, ΘΡ. (1989). *Εκπαιδευτικών συμπεριφοράς μέσα αξιολόγησης*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 1756-1761.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσ/νίκη: Ζυγός.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Management, Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδάκη-Μιχαλίδη, Ε. & Μελισσάρη-Τζανακάκη, Μ. (1995). *Η μη λεκτική επικοινωνία υγιών και σχιζοφρενών ατόμων*. Στο: *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 51, 75-87.
- Παπαδάκη-Μιχαλίδη, Ε. (1995). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαδόπουλος, Ν. (1990). *Ψυχολογία*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1991). *Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: η μετασχηματιστική συμβολή της έρευνας*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 29-35.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1996). *Επικοινωνώ άρα υπάρχω. Δημόσιες σχέσεις και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Πούρκος Σ, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Προκοπάκη, Π. (1990). *Η γλώσσα του σώματος*. Στο: *Η Ψυχολογία Σήμερα*, 3, 40-45.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1983). *Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης*. Στο: *Συνάντηση*, 1, 67-83.
- Σαββάκη, Ε. (1997). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας. Λογική σκέψη και διαίσθηση. Συνείδηση χωρίς ομιλία. Ενοποίηση μέσω του ομιλούντος εαυτού*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σαΐτης, Χ. & Δάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ. (1996). *Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις*. Στο: *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της Επικοινωνίας. Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Σταμάτης, Ι.Π., (2005), *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία : ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονικότητα της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. , Κουλοπούλου Α. & Σπυριδάκης Ι. (1981). *Το συναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών.
- Φράγγος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτου, Ν. (1990). *Επικοινωνιακή θεραπεία της οικογένειας*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2026.
- Χατζηδήμου, Δ. (1991). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Βασικές έννοιες και βασικά ερωτήματα της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη

- Argyle, M. (1981). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. (Μπ. Δερμιτζάκη Μεταφ.), Αθήνα: Θυμάρι.
- Argyle, m. & Tower, P. (1981). *Πρόσωπο με πρόσωπο. Τρόποι επικοινωνίας*. (Μ. Σόλμαν, μτφ.). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψηφίους διδάκτορες*. (Πρόλογος-Εισαγωγή-Απόδοση: Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.
- Brown, S., Earlam, C., Race, P. (2000). 500 πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cherry, C. (1990). *Επικοινωνία*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2022-2025.
- DeLandsheere, G. (1989). *Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στην: *Παιδαγωγική Ψυχολογική, Εγκυκλοπαίδεια.- Λεξικό*, 3, 1729-1735.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1985). *Οι παιδαγωγικές Επιστήμες. Κοινωνιολογία της Παιδείας*, τομ. Στ' (Γ. Παπαγεωργίου Μεταφρ), Αθήνα: Δίπτυχο.
- Dreikurs, R. (1979). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, (Μ. Γραμμένου – Α. Κουτοσιάνου Μεταφρ.), Αθήνα: Θυμάρι.
- Filloux, J. (1985). *Ψυχολογία των ομάδων και σπουδή της τάξης*. Στο: Debesse, M., & Mialaret, G, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες*, τομ. Στ', Αθήνα: Δίπτυχο.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;* (Α. Παπασταύρου, Μεταφρ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Hargie, O. & Marshall, P. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: ένα θεωρητικό πλαίσιο*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*, (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ.), , 35-72. Αθήνα: Sextant.
- Hargie, O. (1995). *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), Αθήνα: Sextant.
- Pease, A. (1991). *Η γλώσσα του σώματος. Πώς να διαβάσετε τη σκέψη των άλλων από την κίνηση και τη στάση του σώματος*. (Δ. Ευαγγελόπουλος Μεταφρ.), Αθήνα: Έσοπτρον.
- Postic, M. (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. (Δ. Τουλούπης Μεταφρ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Rozelle, R, Druckman, D & Baxter, J. (1995). *Μηλεκτική επικοινωνία*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*, (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), 73-113 Αθήνα: Sextant.
- Saunders, CH. (1995). *Ανοιγμα και κλείσιμο*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), 203-230 Αθήνα: Sextant.
- Schefflen, A. (1993). *Συστήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας*. Στο: Winkin, Y. (Επιμ.), *Επικοινωνία*, (Μ. Διάφα & Γ. Παπαδάκης Μεταφρ.), 129-140, Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Smith, V. (1995). *Ακρόαση*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Λ. Καλοβυρνάς Μεταφρ.), 281-302 Αθήνα: Sextant.
- Verderber, R. (2000). *Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας*. (Α. Ζεργιώτης Επιμ.). Αθήνα: Έλλην.

- Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας.* (Α. Νίκας Μεταφρ). Αθήνα: Κέδρος.
- Weinstein, C. S. (1990). *Καθισμάτων διευθέτηση στη σχολική τάξη.* Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 5, 2527-2529.
- WiemannJ. (1990). *Επικοινωνίας δεξιότητες.* Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια.* -Λεξικό, 4, 2098-2030.
- Winkin Y. (1993). *Επικοινωνία,* (Μ. Μιάφα & Γ.Παπαδάκης Μεταφρ.), Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- WithallJ. (1990), *Δασκαλοκεντρική-παιδοκεντρική διδασκαλία,* Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό*, 5, 2.527-2.529.
- Meyer E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα,* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Mialaret, G. (1985). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (Κ. Κατσιμάνη Μεταφρ), Αθήνα.