



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Σχολή: Κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών

Τμήμα: Νηπιαγωγών

Τίτλος Μεταπτυχιακού Προγράμματος: Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα

#### ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Η ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Μελέτη περιπτώσεων σχολικής ζωής και ο ρόλος τους στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς».

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Ντίνος Κωνσταντίνος

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Καραλιόλιου Σταυρούλα

Ακαδημαϊκό έτος: 2020-2022

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

---

**ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:** *«Η ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Μελέτη περιπτώσεων σχολικής ζωής και ο ρόλος τους στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς».*

**TITLE:** *“The development of verbal and non-verbal communication in the context of the school class. Study of school life cases and their role in the interpretation of non-verbal behavior”*

ΚΑΡΑΛΙΟΛΙΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και αφορά την ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη και ειδικότερα τη μελέτη περίπτωσης για το ρόλο της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα σε αυτήν. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό που αφορά την παρουσίαση των βασικών σημείων της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας τόσο σε γενικό επίπεδο, όσο και στη σχολική τάξη και το ερευνητικό, που αφορά την μελέτη περίπτωσης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή.

Η επικοινωνία είναι ένα βασικό κομμάτι όλων των εκφάνσεων της ζωής του ανθρώπου. Οι μορφές με τις οποίες τη συναντάμε είναι η λεκτική και η μη λεκτική. Αμφότερες συμβάλλουν στην επαφή και την ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων για διάφορα θέματα. Μπορεί η λεκτική επικοινωνία να είναι βασική για τις ανθρώπινες σχέσεις, όμως καθοριστικό ρόλο παίζει και η μη λεκτική, καθώς τη συμπληρώνει, ώστε να προκύπτουν όσο το δυνατόν σαφή νοήματα και συμπεριφορές. Σημαντικός είναι ο ρόλος τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου η μία συμπληρώνει την άλλη, προκειμένου να κυλήσει ομαλά η μαθησιακή καθημερινότητα. Ωστόσο, επειδή η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει μόνο σήματα και κινήσεις του σώματος, πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ερμηνείες και να δυσχεράνει το σχολικό έργο.

ΛΕΞΕΙΣ –ΚΛΕΙΔΙΑ: Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, σχολική τάξη, επικοινωνία, γλώσσα, γλώσσα του σώματος.



## **ABSTRACT**

Communication is a key part of all aspects of human life. The form in which it is encountered is both verbal and non-verbal communication. Both types of communication contribute to the contact and exchange of thoughts, opinions and feelings on various issues. Verbal communication may be essential for human relationships, but non-verbal communication also plays a key role, as it complements it, so that as clear meanings and behaviors as possible emerge. Their role is also important in the field of education, where one complements the other in order for the learning routine to run smoothly. However, given that non-verbal communication only involves signals and body movements, it can often lead to misinterpretations and make schoolwork difficult.

**KEY WORDS:** Verbal and non-verbal communication, classroom, communication, language, body language.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT .....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
Η σημασία της γλώσσας στην επικοινωνία .....	8
Κύριο μέρος.....	9
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> Επικοινωνία.....	9
<i>Εννοιολογική προσέγγιση</i> .....	9
ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	12
Λεκτική επικοινωνία.....	12
Μη λεκτική επικοινωνία.....	13
ΚΩΔΙΚΕΣ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	14
Το πρόσωπο και οι εκφράσεις του.....	15
Βλέμμα – Οπτική επαφή .....	15
Χειρονομίες – Κινήσεις των χεριών.....	16
Στάση του σώματος.....	17
Η γειτνίαση .....	17
Η σιωπή .....	18
Η φωνή .....	18
Η ενδυμασία.....	19
Το άγγιγμα και η σωματική επαφή.....	20
Η ΑΣΑΦΕΙΑ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	21
Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	21
Η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία στη σχολική τάξη .....	21
Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη .....	23
Βασικές μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη .....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	27
Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	27
Η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή .....	27
Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού .....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> .....	32
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	32

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	32
4.1 Μελέτη περίπτωσης.....	32
4.2. Η έρευνα στη σχολική τάξη.....	33
Συζήτηση – Αποτελέσματα έρευνας.....	35
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	48

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Η σημασία της γλώσσας στην επικοινωνία

Η γλώσσα, η ομιλία και η επικοινωνία εμπλέκονται μεταξύ τους με μία σχέση ιεραρχίας (Crystal&Varley, 1998). Η ομιλία αποτελεί μία έκφραση της γλώσσας και η γλώσσα είναι το κύριο συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας (Παπαηλίου, 2005). Η χρήση της γλώσσας εκπληρώνει έναν διπλό στόχο: από τη μια πλευρά προσφέρει στους ομιλητές τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους συνομιλητές τους και από την άλλη πλευρά τους καθοδηγεί, ώστε να σκέφτονται πράγματα και ενέργειες που εκείνη τη δεδομένη στιγμή είναι αδύνατον να αντιληφθούν με τις αισθήσεις τους, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη πρόσληψη αφηρημένων εννοιών και ιδεών (Sternberg, 2007). Ο μεγάλος γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure (1979) παρουσίασε τη γλώσσα όχι ως εκφραστικό μέσο της λογοτεχνίας, ούτε ως αντικείμενο φιλοσοφικού στοχασμού, αλλά ως καθαρό όργανο επικοινωνίας. Μάλιστα, διαχώρισε τη γλώσσα (language), την οποία όρισε ως το συλλογικό γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιούν οι ομιλητές μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας από την ομιλία (parole), η οποία αποτελεί το μέσο για επικοινωνία σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Ο Stenberg (2007) προτάσσει ως κύριο γνώρισμα της γλώσσας το γεγονός ότι αποτελεί μέσο επικοινωνίας και επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους που έχουν την ίδια γλώσσα και αυτό αποδεικνύει την αξία της γλώσσας στην επίτευξη της επικοινωνίας.

Η γλώσσα είναι το κύριο συστατικό της κοινωνικής συγκρότησης, καθώς συνιστά βασικό μηχανισμό της σκέψης και κατ' επέκταση της κουλτούρας και του πολιτισμού της ανθρώπινης κοινωνίας. Η εμβάθυνση στη γνώση της γλώσσας σημαίνει και ταυτόχρονη εμβάθυνση στην κουλτούρα και την πνευματική διάσταση μιας κοινωνίας. Ουσιαστικά, η γνώση της γλώσσας αποτυπώνει μια υψηλού επιπέδου επικοινωνιακή διαδικασία, καθώς καθορίζει τα όρια του κόσμου του ανθρώπου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wittgenstein<sup>1</sup> (Τσιναρέλης, 2004).

Ειδικότερα, η γλώσσα είναι το κύριο στήριγμα της επικοινωνίας, μια επικοινωνία που δε βασίζεται μόνο στις λέξεις, αλλά και στα άφωνα μηνύματα που συνήθως

---

<sup>1</sup>N.W. Wittgenstein (1961): "Tractacus logico philosophicus", Routledge & Kegan Paul, London.



προηγούνται των λεκτικών. Έτσι, η επικοινωνία διαχωρίζεται σε λεκτική και μη λεκτική (Κοσμούπουλος, 2006).

Τα κανάλια της επικοινωνίας των ανθρώπων είναι: το φωνητικό – ακουστικό, το οποίο καλύπτεται από την ομιλία και τον προφορικό λόγο και το απτικό σύστημα. Τα δύο αυτά κανάλια συνιστούν το θεμέλιο του γραπτού λόγου. Το απτικό σύστημα είναι αυτό που περιέχει χειραψίες, αγγίγματα, κινήσεις των χεριών. Τέλος, κανάλια επικοινωνίας αποτελούν και το οσφραντικό και το γευστικό, τα οποία δρουν κυρίως ενισχυτικά για την πρόσληψη πληρέστερων πληροφοριών από το περιβάλλον (Πόρποδας, 2013).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την προσέγγιση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, μέσα στη σχολική τάξη, η οποία αποτελεί χώρο αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών και ως μικρογραφία της κοινωνίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον μελετητή.

## **Κύριο μέρος**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>**

#### **Επικοινωνία**

##### *Εννοιολογική προσέγγιση*

Η επικοινωνία είναι «η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα – κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα όλων των ειδών» (Κατή, 2000: 24). Η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για την κοινωνική συμβίωση, την επαφή και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων σε όλους τους τομείς. Η ανταλλαγή συναισθημάτων, διαθέσεων, ιδεών και απόψεων επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία. Μέσω αυτής οι άνθρωποι συνεργάζονται, οργανώνονται σε ομάδες, συνάπτουν συμφωνίες, λαμβάνουν αποφάσεις και οδηγούνται στην από κοινού επίτευξη των στόχων τους (Σύνδεσμος Συμβούλων Επιχειρήσεων).

Η επικοινωνία είναι μία μορφή αλληλεπίδρασης και η επιτυχία της βασίζεται σε ανθρωπογενείς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο τρόπος που επικοινωνούν οι άνθρωποι επιδρά και σε όλα όσα διαδραματίζονται μεταξύ τους. Είναι το πιο βασικό συστατικό της σχέσης του ατόμου με τον εαυτό του και με το περιβάλλον του και

καθορίζει τον τρόπο χειρισμού της ζωής του. Η επίδραση της επικοινωνίας είναι φανερή και στην ποιότητα του βιοτικού επιπέδου του ατόμου. Η κοινωνική συμβίωση, η τεχνολογική και πολιτισμική ανάπτυξη των ανθρώπων έχουν ως θεμέλιο την επικοινωνία. (Σύνδεσμος Συμβούλων Επιχειρήσεων). Ο τρόπος γενικά που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τον κόσμο είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία με το περιβάλλον του. Η σημασία αυτής της αλληλεπίδρασης επισημαίνεται από τον κοινωνιολόγο Durkheim, ο οποίος τονίζει ότι κανείς δεν έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει κάτι πέρα από το περιβάλλον και την ύπαρξή του. Επομένως, το άτομο αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που προσλαμβάνει με βάση τον προσωπικό του τρόπο διαπαιδαγώγησης και με βάση την κρίση του που καλλιεργείται από τη δομή του πολιτισμού του. Μέσα σε αυτόν τον περίγυρο του δίνεται η ευκαιρία να επικοινωνεί και η επικοινωνία είναι αποτελεσματική στο μέτρο που στηρίζεται σε κοινούς τρόπους συμπεριφοράς, όπως η γλώσσα, η κουλτούρα και η θρησκεία (Χατζηχρήστου, 2005).

#### ***Η διαδικασία της επικοινωνίας***

Η διαδικασία της επικοινωνίας επιδιώκεται από τη στιγμή που ένα άτομο ή μία ομάδα (πομπός) εκδηλώνει την πρόθεσή του να μεταβιβάσει μία πληροφορία, μία σκέψη ή ένα νόημα σε κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα (δέκτης). Ουσιαστικά, απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων αποτελεί η ανταλλαγή «εννοιών» που απαιτεί τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ο πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα που θέλει να μεταβιβάσει με σύμβολα λεκτικά και μη λεκτικά. Εκτός από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο λοιπόν, η επικοινωνία είναι δυνατόν να χρησιμοποιεί και κινήσεις, μαθηματικά ή μουσικά σύμβολα κ.α. (Σύνδεσμος Συμβούλων Επιχειρήσεων).

Για να το παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη θεωρία της πληροφορίας, με την επικοινωνία επιτυγχάνεται η μεταβίβαση πληροφοριών από έναν πομπό σε έναν ακροατή. Οι πληροφορίες υπόκεινται σε μία σειρά μετασχηματισμών, έτσι ώστε τα μηνύματα να πάρουν μορφή και να κωδικοποιηθούν. Έπειτα, κατά την παραγωγή και τη μετάδοση των πληροφοριών τα μηνύματα μετατρέπονται σε παρατηρήσιμα και μεταβιβάσιμα σήματα με τη βοήθεια ενός μέσου (αέρας, νερό, νεύρα). Κατά την πρόσληψή τους από τον δέκτη οι πληροφορίες αποκωδικοποιούνται και επιτελούν τον τελικό σκοπό τους (Πόρποδας, 2003).

Επομένως, η έννοια της επικοινωνίας επεκτείνεται σε όλα τα επίπεδα επαφής των ανθρώπων και ανταλλαγής μηνυμάτων. Άλλωστε, για να είναι μία επικοινωνία επιτυχημένη, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον και να επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου (Χατζηχρήστου, 2005).

### *Μοντέλα Επικοινωνίας*

#### **Μοντέλο Weaver&Shannon (1949)**

Σύμφωνα με τους ερευνητές Shannon&Weaver (1949), υπάρχει ένα πρόβλημα στην επικοινωνία, καθώς απεσταλμένο και λαμβανόμενο μήνυμα πολλές φορές δεν ταυτίζονται. Η ποιότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από τη φύση και τις ιδιότητες της πηγής, του μηνύματος, του καναλιού και του δέκτη. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι το κύρος της πηγής επηρεάζει τον δέκτη, ο οποίος πείθεται ευκολότερα από το μήνυμα και έτσι η επικοινωνία καθίσταται αποτελεσματική. Επίσης, η μόρφωση και η γνώση του δέκτη επί του θέματος τον οδηγεί στην κριτική προσέγγιση του περιεχομένου του μηνύματος και έτσι επιλέγει την κατάλληλη πρόσληψή του (Παπαλόη, 2012).

Η Σακαλάκη (1994) επισημαίνει ότι η διαδικασία της πειθούς βασίζεται αρχικά σε κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά του δέκτη, την ικανότητα της αντίληψης, το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικία, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μηνύματος (πρωτότυπο, καινοτόμο κλπ.), τη σαφήνιά του και τη σημαντικότητά του και φυσικά τη μορφή του μέσου (οπτικό, ακουστικό κλπ.). Έπειτα, παίζουν σημαντικό ρόλο για την απόρριψη ή αποδοχή του μηνύματος και την επίδραση που αυτό θα έχει στη συμπεριφορά του δέκτη κάποια χαρακτηριστικά της πηγής, όπως η αξιοπιστία, η ελκυστικότητα, η πολιτική τοποθέτηση, οι ικανότητες κλπ., παράλληλα με τα χαρακτηριστικά του μηνύματος (π.χ. επιχειρήματα) και τα χαρακτηριστικά του δέκτη (γνωστικές ικανότητες, προσωπικότητα, προσοχή).

#### **Μοντέλο Petty&Caciopo και Μοντέλο Chaiken**

Κατά τη δεκαετία του '80 εμφανίστηκαν τα δύο αυτά μοντέλα που παρουσίαζαν ομοιότητες μεταξύ τους. Σύμφωνα με αυτά ο μεγάλος όγκος των μηνυμάτων που λαμβάνουμε στη σύγχρονη εποχή, δεν αφήνει περιθώρια για εξαντλητική επεξεργασία τους. Το πόσο σημαντικό κρίνεται από το δέκτη το μήνυμα επηρεάζει

και τον τρόπο επεξεργασίας της πληροφορίας, αναλυτική ή επιφανειακή και σε αυτό επιδρούν και τα χαρακτηριστικά της πηγής (αξιοπιστία, ελκυστικότητα κλπ.). Η διαδικασία πρόσληψης του μηνύματος ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις και ακολουθεί τα εξής στάδια: εμφάνιση του ερεθίσματος, επιλεκτική προσοχή, οργάνωση των δεδομένων (κατανόηση), ερμηνεία-εκτίμηση του ερεθίσματος (Παπαλόη, 2012).

### **Η Σχολή του Palo Alto**

Η Σχολή του Palo Alto ξεκινά από τη γενικά αποδεκτή άποψη ότι κάθε συμπεριφορά είναι επικοινωνία. Στην ανθρώπινη επικοινωνία εντοπίζονται τρία επίπεδα: το συντακτικό επίπεδο (η μετάδοση των μηνυμάτων), το ίδιο το μήνυμα (τρόπος παραγωγής από τον πομπό και τρόπος πρόσληψης από το δέκτη) και το πραγματιστικό επίπεδο (δηλ. με ποιο τρόπο η επικοινωνία επηρεάζει τη συμπεριφορά σε επίπεδο λέξεων, χειρονομιών, στάσης του σώματος κ.λπ.).

Οι βασικές αρχές του μοντέλου αυτού αφορούν αρχικά τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας για τη δημιουργία σχέσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ πομπού και δέκτη. Έπειτα, την άποψη ότι όλες οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν κάποια επικοινωνιακή αξία. Τέλος, τη διαπίστωση ότι τα προβλήματα στην επικοινωνία είναι αυτά που ευθύνονται για κάθε ψυχιατρική ή ψυχολογική διαταραχή (Παπαλόη, 2012).

## **ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Η επικοινωνία έχει δύο βασικές μορφές που λειτουργούν ανεξάρτητα και συμπληρωματικά. Τη λεκτική (μέσω του λόγου) και τη μη λεκτική (γλώσσα του σώματος).

### **Λεκτική επικοινωνία**

Η πιο βασική μορφή λεκτικής επικοινωνίας είναι η γλώσσα. Μέσω αυτής ο άνθρωπος εκφράζεται και αποδεικνύει τη διαφορά του από τους άλλους ζωντανούς οργανισμούς. Περιλαμβάνει τη μεταβίβαση και την αποδοχή μηνυμάτων μέσω των λέξεων (Κώστογλου, 2016).

Η γλωσσική επικοινωνία διακρίνεται από δημιουργικότητα, καθώς κατά την ομιλία ο άνθρωπος δημιουργεί έννοιες και παράγει γραμματικούς κανόνες. Ακόμη, διαθέτει μορφή, καθώς παράγεται από έναρθρους ήχους, τα φωνήματα, ενώ με τα μορφήματα σχηματίζει λέξεις και προτάσεις. Επίσης, μπορεί να μορφοποιεί και να μεταδίδει αφηρημένες έννοιες. Τέλος, μέσω της λεκτικής επικοινωνίας που μετατρέπεται σε κοινωνική ο άνθρωπος μπορεί να εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα (Kandel, Schwartz & Jessel, 2006).

Το περιβάλλον το οποίο πλαισιώνει μία λέξη καθορίζει και το νόημα ειδικό ή γενικό που αυτή θα αποκτήσει. Σύμφωνα με τους Wieren & Mehrabian πολλές φορές οι λέξεις και ο τρόπος προφοράς τους φανερώνουν την ψυχολογία του συνομιλητή (Κοσμόπουλος, 2006)

### Μη λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία συνίσταται στην έκφραση των συναισθημάτων, των στάσεων, των διαθέσεων και του γενικότερου εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μετάδοση μη λεκτικών σημάτων, τα οποία εκπέμπουν οι άνθρωποι, προκειμένου να επικοινωνούν τις ποικίλες συναισθηματικές διαθέσεις στις οποίες βρίσκονται και δεν είναι εύκολο να αποδοθούν με λέξεις (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Χαρακτηρίζεται ως η «σιωπηρή γλώσσα» και αφορά την ανταπόκριση χωρίς τη χρήση ομιλίας. Για την εφαρμογή της είναι αναγκαία η οπτική επαφή του πομπού και του δέκτη (Κώστογλου, 2016). Κάθε μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς την οποία ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται με τις αισθήσεις και συνοδεύει την ομιλία θεωρείται μη λεκτική επικοινωνία και έχει σημαντική επιρροή στη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων (Σταμάτης, 2005).

Σύμφωνα με την Παπαδάκη – Μιχαηλίδη (2008), τρεις είναι οι πηγές εκπομπής των μη λεκτικών σημάτων. Αρχικά, η γενική εντύπωση που προκαλεί το άτομο στους άλλους ανθρώπους. Πρόκειται για την πρώτη εντύπωση που αφορά το φύλο, την ηλικία, την ενδυμασία, τις εκφράσεις του σώματος και του προσώπου, τις χειρονομίες, τη μυρωδιά του σώματος, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τις

διαθέσεις του ατόμου κλπ. Έπειτα, τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, όπως ο ρυθμός, ο τόνος, η ένταση, η σταθερότητα της φωνής, οι παύσεις, η ταχύτητα ροής του λόγου κ.α. Τέλος, τα μη λεκτικά μηνύματα που έχουν σχέση με το χώρο εργασίας, κατοικίας ή διασκέδασης. Στοιχεία όπως η διακόσμηση, τα έπιπλα, ο φωτισμός, η αρχιτεκτονική, το άρωμα και τα χρώματα στο χώρο, τα οποία επιδρούν στη διάθεση και τον τρόπο επαφής των ανθρώπων.

Ο τρόπος που κοιτάμε, ακούμε, κινούμαστε, αντιδρούμε σε κάποιον, είναι πιο δυνατός από τα λόγια και δηλώνει πιο ξεκάθαρα τα αισθήματά μας. Η κατανόηση και η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, κάνει τη σχέση με τους άλλους πιο ουσιαστική και συμβάλλει στην αβίαστη έκφραση όσων σκεφτόμαστε. Παράλληλα, επιτρέπει την αποτελεσματικότερη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων και βοηθάει στην οικοδόμηση καλύτερων σχέσεων σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο (Σίμου, 2017).

Άνθρωποι που έχουν διαφορετική κουλτούρα έχουν και την τάση να χρησιμοποιούν διαφορετικά μη λεκτικά σήματα. Παράγοντες όπως η ηλικία, ο πολιτισμός, η θρησκεία, το φύλο και η συναισθηματική κατάσταση επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο ανάγνωσης των σημάτων που προέρχονται από τη γλώσσα του σώματος. Η γλώσσα του σώματος βελτιώνει την επικοινωνία και η γλώσσα θα πρέπει να συμβαδίζει με τη γλώσσα του σώματος. Σε αντίθετη περίπτωση η γλώσσα του σώματος προδίδει την ανεντιμότητα του ομιλητή (Σίμου, 2017).

## **ΚΩΔΙΚΕΣ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Όπως καθίσταται σαφές από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η μη λεκτική επικοινωνία είναι μία πολύπλοκη διαδικασία. Υπάρχουν όμως κάποιοι κώδικες που μπορούν να μας δώσουν μία κατεύθυνση να αντιληφθούμε τον τρόπο λειτουργίας της.

## Το πρόσωπο και οι εκφράσεις του

Μία από τις βασικότερες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας είναι οι εκφράσεις του προσώπου. Το πρόσωπο πρώτο ελκύει το βλέμμα του συνομιλητή και με αυτό μπορεί ο πομπός να εκφράσει τα συναισθήματά του. Κάποιες εκφράσεις του προσώπου είναι κοινές σε όλο τον κόσμο όπως η χαρά, η λύπη και ο θρήνος, ενώ κάποιες είναι διαφορετικές λόγω του ότι συνιστούν προϊόντα πολιτιστικής μάθησης (Κοσμόπουλος, 2006).

Στην προσπάθειά τους να μελετήσουν και να αποκωδικοποιήσουν τους μορφασμούς και τις εκφράσεις του προσώπου οι P. Ekman & W. Friesen (1978) δημιούργησαν το ειδικό πρόγραμμα «Σύστημα Κωδικοποίησης Δράσης του Προσώπου (Facial Action Coding System), για να αποδώσουν τις κινήσεις των μυών του προσώπου που οδηγούν σε συγκεκριμένες εκφράσεις (Giddens, 2002). Οδηγήθηκαν στον εντοπισμό έξι κύριων εκφράσεων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, για να δείξουν αν είναι ευτυχισμένοι, λυπημένοι, αηδιασμένοι, θυμωμένοι, φοβισμένοι ή δείχνουν ενδιαφέρον (Wainwright, 2000).

Υπάρχει μία δυσκολία στην αναγνώριση και την ερμηνεία των εκφράσεων του προσώπου που σχετίζεται με τη σύντομη διάρκεια εκδήλωσής τους. Βέβαια, αυτό δεν εμποδίζει πάντα την κάλυψη των πραγματικών συναισθημάτων και προθέσεων του ομιλητή. Ο συνδυασμός τους με άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να προλάβει τυχόν παρανοήσεις (Βρεττός, 2003).

## Βλέμμα – Οπτική επαφή

Το βλέμμα είναι το πιο δυνατό σημείο έκφρασης του ανθρώπου. Μέσα από τα μάτια εκφράζεται η δύναμη, η κατάσταση και η ποιότητα ψυχισμού του ατόμου. Κάποια βλέμματα εστιάζουν στο συνομιλητή, ενώ κάποια άλλα τον αποφεύγουν και τον μισούν. Άλλα πάλι εκφράζουν πόθο, έρωτα ή φιλία, κατάνυξη, μελαγχολία, θαυμασμό, άγχος, ταραχή, ευτυχία (Κοσμόπουλος, 2006). Στη διάρκεια μίας συζήτησης ο χρόνος βλεμματικής επαφής του ομιλητή με το συνομιλητή του υπερβαίνει το 1/3 του συνολικού χρόνου και με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η αμοιβαία προσοχή (Argyle & Trower, 1981).

Μελέτες έχουν δείξει ότι η οπτική επαφή επηρεάζει τα συναισθήματα. Έτσι, όταν κάποιος φοβάται, αγχώνεται ή βρίσκεται σε ένταση, ανοίγει τα μάτια του

περισσότερο, ενώ τα μισοκλείνει όταν είναι οργισμένος, θέλει να συγκεντρωθεί ή να προσέξει. Επίσης, το έντονο και παρατεταμένο βλέμμα μπορεί να προκαλέσει φόβο και να ερμηνευτεί ως απειλή. Παράλληλα, όταν μία συζήτηση αφορά προσωπικά θέματα, η οπτική επαφή έχει μικρότερη διάρκεια από όταν το θέμα συζήτησης δεν είναι προσωπικό. Ακόμη, σε μία ομιλία η χαρά του πομπού είναι εντονότερη, όταν υπάρχει βλεμματική επαφή με το ακροατήριο και μάλιστα τονώνεται η αυτοπεποίθησή του, ενώ και το ακροατήριο με τη σειρά του εκτιμά τον ομιλητή που στρέφει το βλέμμα του πάνω του (Βρεττός, 2003). Με το βλέμμα ο ομιλητής δηλώνει το τέλος του λόγου και την παράδοση σε κάποιον άλλο ομιλητή. Κατά το χαιρετισμό με τα μάτια συμμετέχουν και τα φρύδια ως ένδειξη αναγνώρισης. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει καταφέρει να αποκωδικοποιήσει δύο από τα μυστικά της βλεμματικής επαφής. Τα ένα είναι ότι τα μάτια διαστέλλονται όταν υπάρχει ένα ενδιαφέρον ερέθισμα. Το άλλο ότι οι άνθρωποι που διαθέτουν μεγάλες κόρες ματιών είναι πιο συμπαθείς από αυτούς που έχουν μικρές (Wainwright, 2000).

### **Χειρονομίες – Κινήσεις των χεριών**

Η χρήση της γλώσσας συχνά συνοδεύεται από μια έντονη κίνηση των χεριών από τους συνομιλητές. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος μαθαίνει να μιλάει, το σύστημα σκέψη –ομιλία – χειρονομία εμφανίζεται ως ένα ενιαίο σύστημα επικοινωνίας (Πουρκός, 2002). Ωστόσο, ο αριθμός των χειρονομιών που χρησιμοποιούνται στον κόσμο είναι μεγάλος και η μορφή τους διαφέρει ανάλογα με το άτομο, το φύλο, το επάγγελμα, τον πολιτισμό, την περίσταση. (Κοσμόπουλος, 2006).

Η στενή σχέση των λέξεων και των χειρονομιών γίνεται εύκολα αντιληπτή κατά την παρατήρηση μιας συνομιλίας σε σημείο που η σχέση τους να είναι αμφίδρομη και να υπάρχει μεταξύ τους μία αλληλοκατεύθυνση. Εξάλλου, οι κινήσεις των χεριών συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διευκόλυνση της ομιλίας και τη μετάδοση πληροφοριών σε τρίτους (Βρεττός, 2003).

Οι Ekman & Friesen (1969) διέκριναν τις χειρονομίες σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα σύμβολα (emblems). Πρόκειται για ένα είδος χειρονομιών που έχουν έναν κοινό συμβολισμό για άτομα που ανήκουν στον ίδιο πολιτισμό. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελούν το (V) σύμβολο της νίκης και τα νεύματα του κεφαλιού. Η δεύτερη κατηγορία περιέχει εκείνες τις χειρονομίες που



ονομάζονται σωματικοί ρυθμιστές (body manipulators). Πρόκειται για ασυνείδητες κινήσεις που εκτελεί ένα μέλος του σώματος πάνω σε κάποιο άλλο, όπως το ξύσιμο του κεφαλιού ή το δάγκωμα των χειλιών. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα επεξηγηματικά σήματα (illustrators). Αυτές είναι κινήσεις στενά συνδεδεμένες με το περιεχόμενο και τη ροή της συζήτησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η χειρονομία με το δάχτυλο που χρησιμοποιούμε για να δείξουμε. Ως σύμβολο σημαίνει «εσύ», αλλά ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να σημαίνει «έλα εδώ», «πήγαινε εκεί», «τώρα η σειρά σου» (Miell & Dallos, 2009).

Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η ερμηνεία ενός μη λεκτικού σήματος περιέχει δυσκολίες, καθώς το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ασκεί ισχυρή επίδραση στην αναγνώρισή του» (Miell & Dallos, 2009).

### Στάση του σώματος

Η στάση του σώματος ως κώδικας μη λεκτικής επικοινωνίας φανερώνει τις σκέψεις και το χαρακτήρα ενός ατόμου και μάλιστα πολλές φορές προδίδει προθέσεις που το άτομο επιθυμεί να αποκρύψει, ενώ παράλληλα μπορεί να υποδηλώσει και την άποψη που έχει το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό (Wainwright, 2000).

Σύμφωνα με τον William James, Αμερικανό ψυχολόγο, τέσσερις είναι οι κύριες στάσεις του σώματος. Η προσέγγιση με κλίση προς τα εμπρός, η απόσυρση με κλίση προς τα πίσω ή στροφή προς την αντίθετη κατεύθυνση, η επέκταση με προτεταμένο το στήθος, στητό το κορμί και ανυψωμένους ώμους, που δείχνει ένα άτομο περήφανο και η συστολή με σκυμμένο κεφάλι, κλίση του σώματος προς τα εμπρός, κυρτούς ώμους και ανασηκωμένο στήθος, που δείχνει ένα άτομο μελαγχολικό (Argyle & Trower, 1981).

Η σχέση του ομιλητή με το συνομιλητή σε μία συζήτηση επηρεάζει και τον τρόπο που διαχειρίζεται και παρουσιάζει το σώμα του. Όσο πιο στενή είναι η σχέση μεταξύ τους τόσο πιο ελεύθερα κινείται το σώμα τους (Βρεττός, 2003).

### Η γειτνίαση

Η απόσταση που κρατούν οι συνομιλητές μέσα στο χώρο ονομάζεται γειτνίαση. Είναι σημαντική για την επικοινωνία, καθώς επηρεάζει το ρόλο που θα κληθούν να

ενσαρκώσουν στη συζήτηση αλλά και την ίδια τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους (Κούρτη, 2007).

Οι έρευνες του Hall έδειξαν ότι η απόσταση που κρατούν οι συνομιλητές μεταξύ τους χωρίζεται σε τέσσερις ζώνες. Η πρώτη αφορά το χώρο της οικειότητας, είναι περίπου μισό μέτρο και τηρείται από όσους έχουν στενές επαφές π.χ. εραστές, γονείς, παιδιά. Η δεύτερη αφορά το χώρο για συναντήσεις με φίλους ή πολύ γνωστούς και είναι μισό ως ενάμισι περίπου μέτρο. Η τρίτη αφορά την κοινωνική απόσταση και είναι από ενάμισι ως τρία μέτρα. Και η τέταρτη αφορά τη δημόσια απόσταση που συνήθως λαμβάνει χώρα μπροστά σε ένα ακροατήριο και είναι πάνω από τρία μέτρα (Giddens, 2002).

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η απόσταση που κρατούν οι συνομιλητές μεταξύ τους διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό ανάλογα με τις απόψεις και τις ιδέες κάθε λαού (Giddens, 2002).

## Η σιωπή

Ένας σημαντικός κώδικας μη λεκτικής επικοινωνίας είναι η σιωπή. Η συνειδητή και προγραμματισμένη χρήση της είναι χρήσιμη για την επικοινωνία. Η χρησιμότητά της έγκειται στο γεγονός ότι στόχος της είναι να εστιάσει την προσοχή του συνομιλητή σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο, να βοηθήσει στην ανάκτηση δύναμης και ενεργοποίησης της σκέψης του (Βρεττός, 2003). Για να είναι εντελώς επιτυχημένος ο στόχος της θα πρέπει ο σχεδιασμός της να συνοδεύεται κι από άλλα μη λεκτικά σήματα και κινήσεις που θα έχουν κοινό στόχο με την σιωπή. (Καψάλης & Βρεττός, 2010). Πρόκειται για ένα σημαντικό εργαλείο, το οποίο αν χρησιμοποιηθεί με λανθασμένο τρόπο και περισσότερο από όσο πρέπει, μπορεί να οδηγήσει σε δυσάρεστα αποτελέσματα, καθώς λαμβάνεται ως δυσαρέσκεια, αδιαφορία ή εχθρότητα (Βρεττός, 2003).

## Η φωνή

Η φωνή παίζει καθοριστικό ρόλο ως κώδικας επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά της φωνής είναι ο τόνος, ο ρυθμός, η ένταση και το ύψος της. Ειδικότερα, ο τόνος της φωνής που εξαρτάται από τον τρόπο που ακούγεται ο ήχος που προέρχεται από το

στόμα και τη μύτη σε συνδυασμό με την υψηλή ένταση της φωνής, έχει τη δυνατότητα να επιβληθεί στον ακροατή ευκολότερα, ενώ πάλι ο τόνος της φωνής σε συνδυασμό με τη χαμηλή ένταση υποδηλώνει συχνά τρυφερότητα ή θλίψη (Argyle & Trower, 1981).

Πολλές φορές ο τρόπος που εκφράζεται κάποιος και η διαχείριση της φωνής του είναι πιο σημαντικά από το περιεχόμενο του λόγου του. Οι φωνητικές συμπεριφορές συνήθως συνοδεύονται από άλλα λεκτικά σήματα, π.χ. νεύματα, χειρονομίες κ.α. Η φωνή του ομιλητή δίνει την ευκαιρία στο συνομιλητή να αντλήσει πληροφορίες για εκείνον και να αντιληφθεί την εσωτερική του διάθεση. Μία φωνή που είναι αργή προκαλεί ανία, λύπη και αποστροφή, ενώ μία γρήγορη φωνή μπορεί να προκαλέσει αντικρουόμενα συναισθήματα, είτε χαρά είτε θυμό ή φόβο. Η σπασμένη πάλι φωνή προδίδει πόνο και απόγνωση, ενώ η τρεμάμενη άγχος, οργή και αγανάκτηση (Βρεττός, 2003).

### **Η ενδυμασία**

Η ενδυμασία είναι σημαντικό στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η πρώτη βλεμματική επαφή αφορά τις ενδυματολογικές επιλογές και δημιουργεί και την πρώτη εντύπωση για την παρουσία του συνομιλητή. Ο τρόπος ντυσίματος ενός ατόμου φανερώνει και τη θέση του σε έναν δημόσιο ή ιδιωτικό χώρο. Έτσι, προβάλλει τον εαυτό του και την άποψή του για το πώς θέλει να τον βλέπουν οι άλλοι και για το πώς βλέπει ο ίδιος τον εαυτό του (Παπανούτσος, 1984).

Ο τρόπος ντυσίματος ενός ατόμου εξαρτάται από το φύλο, την παιδεία, το εισόδημα, την κοινωνική θέση, το επάγγελμα, τη διάθεση, την ηλικία. Εξάλλου, το ντύσιμο προβάλλει την προσωπικότητα του ατόμου. Ένα άτομο που ντύνεται με χρωματιστά και φανταχτερά ρούχα χαρακτηρίζεται εξωστρεφές και κοινωνικό, ενώ συμβαίνει το αντίθετο με ένα συγκρατημένο και εσωστρεφές άτομο. Το άτομο που θέλει να προξενήσει εντύπωση χρησιμοποιεί περίεργους συνδυασμούς, ενώ παράλληλα εκείνο που θέλει να δηλώσει την υψηλή κοινωνική του θέση φοράει ακριβά και εκκεντρικά ρούχα συνδυασμένα με κοσμήματα (Argyle&Trower, 1981).

## Το άγγιγμα και η σωματική επαφή

Βασικό ρόλο στη μη λεκτική επικοινωνία παίζει και το άγγιγμα ή η σωματική επαφή. Μέσω της απτικής επαφής το άτομο έχει τη δυνατότητα να εκφράσει πολλά και ποικίλα συναισθήματα. Μάλιστα, πολλές φορές μπορεί να αντικαταστήσει το λεκτικό κώδικα και να εκφράσει διαφόρων βαθμών συναισθηματικές καταστάσεις από τα πιο τυπικά, ψυχρά ή απειλητικά ως τα πιο οικεία, θερμά και γεμάτα ενδιαφέρον αισθήματα (Βρεττός, 2003). Παράλληλα, τα απτικά ερεθίσματα που νιώθει κανείς με τη σωματική επαφή και τα θετικά αγγίγματα επηρεάζουν σημαντικά και ευεργετικά τη σωματική υγεία, την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τη μη λεκτική παρουσίαση ευχάριστων ψυχικών διαθέσεων και την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. Όπως αναφέρουν όμως οι Lederman & Klazky, η χρήση και η ερμηνεία του αγγίγματος βασίζονται σε υποκειμενικά ή αντικειμενικά κριτήρια ανάλογα με τον ψυχικό κόσμο που έχει μέσα του το κάθε άτομο ξεχωριστά (Σταμάτης, 2004).

## Η ΑΣΑΦΕΙΑ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η μη λεκτική επικοινωνία που επιτυγχάνεται με τους παραπάνω κώδικες έχει ως στόχο τη μετάδοση μηνυμάτων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, καθώς είναι αναγκαία η φυσική παρουσία του προσώπου που επικοινωνεί. Για τον Fiske αυτοί οι κώδικες έχουν την ονομασία «παραστατικοί» και δεν είναι δυνατή η αυτόνομη ύπαρξή τους και φανερώνουν στοιχεία για την κοινωνική του κατάσταση. Επομένως, η μη λεκτική επικοινωνία συνιστά κοινωνική πρακτική. Υπάρχουν όμως κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας (Κούρτη, 2007).

Σύμφωνα με το Fiske, όπως αναφέρει η Κούρτη (2007), η μη λεκτική επικοινωνία αρχικά αποτελείται από έναν αριθμό στοιχείων, τις μονάδες, όπως η απόσταση στο χώρο, τα χέρια στη μέση, που συνδυάζονται μεταξύ τους ακολουθώντας συγκεκριμένους πολιτισμικούς κανόνες ή συμβάσεις. Έπειτα, μεταφέρει νοήματα που σχετίζονται με την κοινή πολιτισμική εμπειρία των χρηστών, όπως οι ενδυματολογικές επιλογές ενός ατόμου. Τέλος, μεταδίδει τα μηνύματα μέσω συγκεκριμένων μέσων ή καναλιών ως συνειδητή ή ασυνείδητη επιλογή, για παράδειγμα μέσω του ανθρώπινου σώματος.

Παρ' όλα αυτά, η δυσκολία στην ερμηνεία του κώδικα της μη λεκτικής επικοινωνίας οφείλεται στο γεγονός ότι θα πρέπει να λάβει υπόψη την κουλτούρα και την

ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου. Αυτός είναι κι ένας λόγος για τον οποίο κατά την ερμηνεία του θα πρέπει να αποφεύγονται οι γενικεύσεις.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ**

#### **Η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία στη σχολική τάξη**

Το σχολείο είναι ένας από τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης και βασίζεται στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Η σχολική τάξη αποτελεί μία ομάδα και διαθέτει τις ιδιότητες μιας ομάδας, όπως είναι η συναναστροφή, οι συγκεκριμένοι ρόλοι, οι κανονισμοί, οι σκοποί, οι κοινές προσδοκίες και επιδιώξεις (Καψάλης & Βρεττός 1989).

Δύο είναι οι βασικοί εμπλεκόμενοι ρόλοι στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Κάθε ρόλος περιλαμβάνει κάποια ξεχωριστά χαρακτηριστικά και μια ιδιαίτερη προσωπική και κοινωνική ταυτότητα. Η συμπεριφορά των δύο φορέων επηρεάζεται από τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Εκπαιδευτικός και μαθητές προσπαθούν να συντονίσουν τη συμπεριφορά τους στο σχολικό κανονισμό και στους άτυπους κανόνες της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης (Κωνσταντίνου, 1997). Ο μαθητής προσλαμβάνει και ερμηνεύει τα λόγια και τις πράξεις του εκπαιδευτικού με βάση την κατάσταση, τις αντιλήψεις του, τις προθέσεις του, τους τυπικούς και άτυπους κανόνες λειτουργίας της σχολικής ζωής. Παράλληλα, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις αντιδράσεις του μαθητή, τις οποίες ερμηνεύει και προσαρμόζει ανάλογα τις επόμενες κινήσεις του. Έτσι, προκύπτει η «αλληλοπροσαρμογή» των δύο πλευρών (Ναυρίδης, 1994).

Ο Filloux (1974) επισημαίνει κάποια κύρια χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης ως ομάδας. Έτσι, αρχικά αναφέρει ότι η σχολική τάξη είναι φτιαγμένη για να επιφέρει αλλαγές στα μέλη που την αποτελούν σε συλλογικό και όχι σε ατομικό επίπεδο. Έπειτα, υποστηρίζει ότι το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου προκαθορίζει ότι ο

δάσκαλος είναι κυρίαρχος και φορέας της γνώσης. Και μάλιστα από την αρχή της δημιουργίας της η σχολική τάξη περιέχει την ανισότητα μέσα της, καθώς διαχωρίζει τη θέση του δασκάλου, που είναι να διδάσκει, από τη θέση των μαθητών, που είναι να διδάσκονται. Βέβαια, όπως παρατηρεί, η επιθυμία του παιδαγωγού–ηγέτη μπορεί να αλλάξει σημαντικά το σχολικό κλίμα της τάξης. Τέλος, η μικρή ηλικία των μαθητών που απαρτίζουν την τάξη αποτελεί ένα ιδιαίτερο και πολυσήμαντο δυναμικό φαινόμενο.

Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Κοσμόπουλος (2006), η ίδια η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας. Έτσι, μέσα στη σχολική τάξη δάσκαλος και μαθητές γίνονται ταυτόχρονα πομποί και δέκτες μηνυμάτων, ενώ την ίδια στιγμή συνειδητά ή ασυνειδητά έρχονται σε συνεχή επαφή με τον εαυτό τους και με ποικίλα περιβάλλοντα, τα οποία επιδρούν σημαντικά στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους και με το περιβάλλον.

Σημαντικό είναι να υπενθυμίσουμε ότι στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης οι σχέσεις που αναπτύσσονται δεν είναι πάντα ομαλές και αρμονικές. Πολλές φορές, δημιουργούνται καταστάσεις που προκαλούν δυσκολίες στη διαπροσωπική επαφή και προβλήματα στην επικοινωνία και την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης επιτυγχάνεται με την τήρηση των τυπικών και άτυπων κανονισμών που θέτει ο δάσκαλος, γεγονός που δικαιολογείται από την κυρίαρχη θέση του στο σχολικό σύστημα. Οι μαθητές οφείλουν να προχωρήσουν στην επεξεργασία και την αποκωδικοποίηση των κανόνων αυτών και να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους μέσω της συμμόρφωσής τους στο πλαίσιο αυτό χωρίς να ξεφεύγουν από τα όριά του (Γκότοβος, 1997).

Βασικός είναι και ο ρόλος της επιρροής που ασκεί η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους άλλους μαθητές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών επικοινωνίας μέσα στην τάξη προδιαθέτει τους μαθητές για το ομαδοσυνεργατικό κλίμα και προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία. Πολλές φορές όμως πυροδοτείται μία ανταγωνιστική διάθεση μεταξύ των μαθητών, στοιχείο που αποθαρρύνει τη μεταξύ τους επικοινωνία και εμποδίζει την παράλληλη πορεία προς την επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας (Holt, 1969).

Προς την κατεύθυνση της επίλυσης τέτοιων προβλημάτων οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι προωθούν τη συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν τη συνήθεια να προσπαθούν από κοινού για την επίτευξη κοινών στόχων, να αλληλοϋποστηρίζονται και να ενεργούν με ομαδικό πνεύμα. Η επιδίωξη κοινών στόχων προάγει το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης του μαθητή απέναντι στο σύνολο και ενθαρρύνει την κοινωνική τους φύση (Ματσαγγούρας, 1987).

Κλείνοντας θα λέγαμε ότι η συμπεριφορά και γενικότερα η στάση του εκπαιδευτικού και των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη εξαρτάται κυρίως από την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής πράξης και τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος μέσα σε αυτήν. Οι συμπεριφορές και η επιδίωξη της επίτευξης κοινών στόχων μεταβάλλονται και αναπροσαρμόζονται με βάση το πώς γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της κάθε πλευράς και τον τρόπο ανταπόκρισής της στα διάφορα ερεθίσματα. Η διαπροσωπική επικοινωνία επιτυγχάνεται με λεκτικά και μη λεκτικά σήματα, τα οποία είναι μέρος μιας ευρύτερης συμπεριφοράς. Οι λέξεις πρέπει να συνοδεύονται από μη λεκτικά σχήματα, τα οποία νοηματοδοτούν τις στάσεις των προσώπων και επηρεάζουν γενικότερα τον τρόπο επαφής τους (Ματσαγγούρας, 1987).

### **Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη**

Καίριας σημασίας είναι ο ρόλος της γλώσσας στην επίτευξη ουσιαστικής και πλήρους επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, αφού μπορεί να δώσει νόημα και στις πιο αδρές αποχρώσεις της σημασίας των λέξεων και να εκφράσει τις πιο κρυφές σκέψεις τους. Η γλώσσα είναι το βασικότερο εργαλείο του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση του παιδαγωγικού του έργου. «Ο εκπαιδευτικός μέσω του προφορικού λόγου πληροφορεί, ελέγχει, καθοδηγεί, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά διεξάγει τους περισσότερους οργανοδιδακτικούς του ρόλους. Ομοίως και οι μαθητές μέσω του λόγου διεξάγουν τις περισσότερες δραστηριότητες μαθητείας» (Ματσαγγούρας, 1997: 229).

Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη (1994:149), η μάθηση μέσα από τη λεκτική επικοινωνία μετατρέπεται από ατομική σε συλλογική διαδικασία. Η επικοινωνία των μαθητών με τους συμμαθητές τους και με τον δάσκαλό τους προωθεί 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».

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2004) στο χώρο του σχολείου, βασίζονται καθαρά στη λεκτική επικοινωνία, η οποία συνδέεται με συγκεκριμένο περιεχόμενο και τους επιδιωκόμενους στόχους. Η γλώσσα καθοδηγεί τις ενέργειες των μαθητών και του εκπαιδευτικού που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζει τη μορφή του σχολικού κλίματος που τελικά επικρατεί. Υπάρχουν τρεις βασικές συνθήκες που διαμορφώνουν το παραπάνω πλαίσιο: η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η προσωπικότητα και ο βαθμός ωριμότητας των μαθητών και το περιεχόμενο των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Γεγονός παραμένει ότι για την ομαλή και αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στην τάξη απαιτούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις, όπως αναφέρει ο Αθανασίου (1993). Πρόκειται για τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν την ικανότητα των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία να κωδικοποιούν και να ερμηνεύουν τα μηνύματα που διαμείβονται μεταξύ τους. Επίσης, το ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο που αναφέρεται στο προαπαιτούμενο υπόβαθρο των συμμετεχόντων στην επικοινωνία της τάξης, ώστε να είναι δυνατή η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της διαδικασίας. Σημαντική είναι και η διάθεση των δύο πλευρών για επικοινωνία, που αφορά την εκδήλωση του ενδιαφέροντος για ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων. Παράλληλα, οι κατάλληλες εξωτερικές συνθήκες, όπως οι χώροι, οι συνθήκες ακουστικής, η θέρμανση, το οπτικό πεδίο κ.α. επηρεάζουν την επιτυχία της επικοινωνίας. Η λειτουργία του μηχανισμού ανατροφοδότησης επίσης συμβάλλει στην επιτυχημένη επικοινωνιακή πράξη. Σύμφωνα με αυτήν, ο πομπός με βάση τις αντιδράσεις του δέκτη και την πρόσληψη του μηνύματος από μέρος του προσαρμόζει τη συμπεριφορά του. Ακόμη, η ισότιμη αντιμετώπιση του διδάσκοντα προς τους μαθητές είναι καθοριστική, καθώς η ισότιμη μεταχείριση και οι χωρίς διακρίσεις συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές επιδρά στη σωστή μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, βασικός είναι και ο ρόλος του συντονισμού της επικοινωνιακής πράξης από το δάσκαλο, που αναφέρεται στο διαμοιρασμό του λόγου σε όλους τους μαθητές και στην παροχή κατάλληλων ευκαιριών για την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους.



## Βασικές μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Οι πιο βασικές μορφές που χρησιμοποιούνται κατά τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη είναι ο μονόλογος, οι λεκτικές παρωθητικές τεχνικές και ο διάλογος.

### *Ο μονόλογος*

Ο μονόλογος, ως τεχνική λεκτικής επικοινωνίας αποτελούσε τη βάση για τις παλιές παιδαγωγικές μεθόδους. Αυτή η τεχνική προέβλεπε ότι ο μαθητής είναι μία προσωπικότητα χωρίς πείρα αλλά με δυνατότητες να διαμορφωθεί κατάλληλα από τον κυρίαρχο φορέα εκπαιδευτικό που θα μπορούσε να του μεταδώσει τις γνώσεις του (Γκότοβος, 1997). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι έχουν εντοπίσει τα τρωτά σημεία του μονόλογου που κάνουν τη διδασκαλία αναποτελεσματική. Σύμφωνα με αυτά δεν προωθείται η κριτική σκέψη και δεν αναπτύσσεται η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών. Η μόνη περίπτωση χρησιμότητας του μονόλογου θεωρείται η ανάγκη για ενημέρωση των μαθητών για κάποιο θέμα ή της επεξήγησης σε απορίες και προβληματισμούς τους (Ματσαγγούρας, 1997).

### *Οι λεκτικές παρωθητικές τεχνικές*

Με τον όρο παρωθητικές τεχνικές ο Κανάκης (1989) παρουσιάζει τις τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Μεταξύ αυτών είναι η υποβολή ερωτήσεων από το διδάσκοντα προς τους μαθητές. Πρόκειται για μια παλιά τεχνική που έχουν υιοθετήσει οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, με κύριο σκοπό να κινητοποιηθούν οι μαθητές, να βρίσκονται σε εγρήγορση και να καταστούν ευέλικτοι και ευρηματικοί κατά τη μάθηση. Οι ερωτήσεις γενικά δίνουν μία ώθηση για αναζήτηση, προβληματισμό και μάθηση, καθώς και για την ανάπτυξη της νοητικής και γλωσσικής ικανότητας των μαθητών (Θεοφιλίδης, 1994).

Παρωθητική τεχνική αποτελεί και η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση με κύρια μορφή τον έπαινο. Ο μαθητής, όταν επαινείται, αποκτά τη δυνατότητα αξιολόγησης του εαυτού του. Επίσης, παίρνει δύναμη ώστε να συνεχίσει την προσπάθεια και να συντηρήσει τη θετική εικόνα που έχει προβάλλει τη δεδομένη στιγμή. Η

αποτελεσματικότητα του επαίνου εξαρτάται από την αντικειμενικότητά του. Ακόμη, ο δάσκαλος οφείλει να επαινεί έναν μαθητή με δίκαιο τρόπο και χωρίς να προκαλεί τη ζήλια των συμμαθητών του (Αραβάνης, 1997).

Η αποδοκιμασία και η επίπληξη συνιστούν παρωθητικά ερεθίσματα που προσεγγίζουν αρνητικά την άποψη ή τη συμπεριφορά του μαθητή. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1997) οι τεχνικές αυτές συνήθως δεν είναι αρκετά αποτελεσματικές. Αντίθετα μάλιστα, η συχνή χρήση τους επιφέρει αδιαφορία για το μάθημα, απειθαρχία και συναισθηματικά ασταθείς αντιδράσεις. Ενώ πολλές φορές πλήττεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση του παιδιού, στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει σε επιθετική συμπεριφορά και μείωση αποδοτικότητας.

Η επανάληψη και ο σχολιασμός ως παρωθητικό ερέθισμα βοηθούν το δάσκαλο στην επεξήγηση και τη διευκρίνιση των λεγομένων του και μπορεί να γίνει κατανοητό το νόημά του στους μαθητές. Παράλληλα, το ενδιαφέρον του για τη γνώμη των μαθητών τον καθιστά περισσότερο διαμεσολαβητή παρά κυρίαρχο της μαθησιακής διαδικασίας (Καραγεωργάκη-Ευσταθίου, 1985).

Οι οδηγίες και η απαίτηση είναι μία άλλη μέθοδος παρώθησης. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τις οδηγίες για να καθοδηγήσει τους μαθητές να συμπεριφέρονται σωστά και να τους προτρέψει να εκφράζουν, να επεξηγούν, να αιτιολογούν και να κρίνουν τις απόψεις τους και φυσικά να ολοκληρώνουν με τη βοήθειά του τις σκέψεις τους. Βέβαια, αυτή η μέθοδος δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές (Καραγεωργάκη-Ευσταθίου, 1985).

Η άσκηση κριτικής ως παρωθητικό ερέθισμα οδηγεί τους μαθητές να εντοπίσουν τα κενά, τις αντιφάσεις, τις ασάφειες και τις παρανοήσεις και να αναστοχαστούν και να επαναδιατυπώσουν τις σκέψεις τους. Ο κίνδυνος και σε - από αυτή την τεχνική είναι ο κλωνισμός της αυτοπεποίθησης του μαθητή (Κανάκης, 1989).

Η παροχή βοήθειας στους μαθητές που την έχουν ανάγκη είτε από το δάσκαλο είτε από τους συμμαθητές είναι μία ακόμη παρωθητική τεχνική. Με τη μέθοδο αυτή τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται η απλοποίηση των δεδομένων, ώστε να υπάρξει σωστή προσέγγιση και κατανόηση από το μαθητή, διατυπώνονται βοηθητικές κατευθυντήριες ερωτήσεις, δίνονται παραδείγματα και προωθείται η έκφραση της

άποψης άλλων μαθητών για το θέμα, ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής να λύσει το πρόβλημα που δημιουργήθηκε και τον δυσκολεύει (Κανάκης, 1989).

### **O διάλογος**

Ο διάλογος είναι μία από τις βασικότερες λεκτικές παρωθητικές τεχνικές, καθώς αποτελεί μία εξελιγμένη μορφή επικοινωνίας που βασίζεται στη γλώσσα και απαιτεί την αμφίδρομη συμμετοχή των συνομιλητών, που εναλλάσσουν μεταξύ τους τους ρόλους πομπού και δέκτη. Μέσα σε μία σχολική τάξη ο διάλογος είναι ιδανικό στοιχείο επικοινωνίας, καθώς προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία, ενώ παράλληλα ενεργοποιεί την κρίση, την αντίληψη, την ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών και καλλιεργεί το δημοκρατικό ήθος (Κανάκης 1989).

Από τη στιγμή που εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των συνομιλητών ο διάλογος είναι το πιο χρήσιμο εργαλείο στη διδασκαλία. Με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές, οι μαθητές μέσω του διαλόγου ενθαρρύνονται να αυτενεργούν, να συμμετέχουν αυθόρμητα στη μαθησιακή διαδικασία και ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στο συντονισμό της συζήτησης. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η ελεύθερη διαλεκτική επικοινωνία, στοιχείο που βοηθά τους μαθητές να εξετάζουν και να μελετούν τα θέματα σε βάθος και από πολλές πλευρές (Ματσαγγούρας, 1997).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ**

#### **Η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή**

Βασική παράμετρος στην επικοινωνία μέσα σε μια σχολική τάξη αποτελεί και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία συμπληρώνει τη λεκτική και συντελεί στην εξωτερίκευση συναισθημάτων, σκέψεων και διαθέσεων, παράλληλα με το διαμοιρασμό ενός μεγάλου ποσοστού πληροφοριών, που δηλώνει την εσωτερική κατάσταση των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διδασκαλία. Το μη γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές περιέχει κώδικες που χειρίζονται και έξω από το σχολείο. Ωστόσο, η χρήση συγκεκριμένων σημάτων μέσα

στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί στη δημιουργία ενός άτυπου μη γλωσσικού σχολικού κώδικα (Μπέλλας, 1985).

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στηρίζεται στην επιτυχημένη αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των δύο πλευρών (Geddes, 1995). Έτσι, επιτυγχάνεται η ισορροπία στη σχέση τους και η αλληλοκατανόηση. Μάλιστα, όταν η κατάσταση είναι συγκεχυμένη σχετικά με το συνδυασμό λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων, τότε τα μη λεκτικά παρουσιάζονται ισχυρότερα (Αναστασιάδης, 1990). Η μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών γενικότερα βασίζεται στην αλληλεπίδραση και στα ερεθίσματα που αποκομίζουν οι δύο πλευρές από την επικοινωνία μεταξύ τους (Holmes, 1992). Ωστόσο, υπάρχει ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητή. Πρόκειται για την ομάδα των συμμαθητών που είναι παρούσα στη σχολική τάξη κι ακόμη και σιωπηλή επιδρά έντονα στη δυαδική σχέση εκπαιδευτικού –μαθητή (Postic, 1995).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ακολουθούν βέβαια τους τυπικούς κανόνες που διέπουν την παιδαγωγική σχέση, αλλά παράλληλα κινούνται και συμπεριφέρονται με βάση τον τρόπο που η κάθε πλευρά βιώνει, αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και προσεγγίζει αυτούς τους κανόνες (Κρίβας, 1995).

Η μη λεκτική συμπεριφορά που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός δείχνει τις προθέσεις του, τις διαθέσεις του και τα συναισθήματά του απέναντι σε κάθε μαθητή. Η στάση του εκπαιδευτικού καθορίζει και τη συμπεριφορά του μαθητή και την εικόνα που αυτός σχηματίζει για τον εαυτό του. Μάλιστα, τα παιδιά επηρεάζονται πολύ έντονα συναισθηματικά από τη συμπεριφορά των «σημαντικών άλλων», όπως ο δάσκαλός τους (Κελλανίδης, 2002), 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).

### **Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού**

Η αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη καθορίζεται κυρίως από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τις αντιδράσεις που αυτή προκαλεί στους μαθητές. Η μη λεκτική συμπεριφορά του με τη σειρά της καθορίζεται από την

προσωπικότητα του δασκάλου, καθώς και από τις διδακτικές του ικανότητες. Καθήκον και προσόν του δασκάλου αποτελεί η δυνατότητα να εντοπίζει τις συμπεριφορές εκείνες που ευνοούν ή παρακωλύουν το κλίμα συνεργασίας μέσα στη σχολική τάξη και να προσαρμόζει ανάλογα τις αντιδράσεις του (Βρεττός, 1994).

Τις περισσότερες φορές οι μη λεκτικές αντιδράσεις του δασκάλου ενισχύουν θετικά τους μαθητές του. Ωστόσο, κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και συχνά η ίδια αντίδραση μπορεί στον έναν μαθητή να λειτουργήσει θετικά, σε έναν άλλο όμως αποτρεπτικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το έντονο βλέμμα του δασκάλου προς το μαθητή που για άλλους μπορεί να είναι ενισχυτικό, ενώ για άλλους σημάδι απόρριψης ή προσβολής. Η προσαρμογή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στις εκάστοτε συνθήκες μπορεί να συμβάλει στη σωστή ερμηνεία των μη λεκτικών σημάτων που εκπέμπει και να προλάβει προβλήματα παρανοήσεων που δυσχεραίνουν την επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη και ενδεχομένως οδηγούν σε συγκρούσεις (Βρεττός, 1994).

Οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι η προσωπική παρουσίαση, οι εκφράσεις προσώπου, η οπτική επαφή, οι χειρονομίες, οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος, η επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου, η σωματική επαφή και οι παραγλωσσικοί παράγοντες/ η σιωπή.

### ***Η προσωπική παρουσίαση***

Η προσωπική παρουσίαση αφορά την εξωτερική εμφάνιση στην περίπτωση του δασκάλου, η παρουσία του οποίου παρέχει τις πρώτες πληροφορίες για το χαρακτήρα του και ασκεί έντονη επιρροή στη σχέση του με τους μαθητές. Κυρίως για τα παιδιά που αναζητούν οικεία και γνώριμα πρότυπα η παρουσίαση του δασκάλου και η αύρα που αυτός εκπέμπει συντελούν στην εικόνα που θα σχηματίσουν γι' αυτόν (Hargie, 1995).

Έτσι, η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού προδιαθέτει το μαθητή για το χαρακτήρα, τις διαθέσεις, την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική του θέση. Με τη σειρά του ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε συμπεράσματα παρατηρώντας την εμφάνιση και τη στάση των μαθητών στο σχολείο (Κοσμόπουλος, 2006).

### *Οι εκφράσεις του προσώπου*

Οι εκφράσεις του προσώπου είναι ένας από τους πιο σημαντικούς κώδικες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πρόσωπο του δασκάλου αποτυπώνονται συχνά ασυνείδητα οι αντιδράσεις του για τους μαθητές, τη διδασκαλία, το επάγγελμά του. Οι μαθητές λαμβάνουν τα μη λεκτικά μηνύματα του προσώπου του δασκάλου και προσπαθούν να τα αποκωδικοποιήσουν και να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, ένα βαριεστημένο και κουρασμένο πρόσωπο εκπέμπει αδιαφορία για το μάθημα, ενώ ένα ευδιάθετο και χαρούμενο πρόσωπο θετική ενέργεια και διάθεση για μάθημα. Όταν πάλι ένας δάσκαλος χαμογελά, οι μαθητές νιώθουν οικειότητα, ζεστασιά, ικανοποίηση και αποδοχή. Έτσι, καλλιεργείται στην τάξη ένα ευχάριστο κλίμα, που οδηγεί σε όρεξη για μάθημα και συνεργασία και καθιστά την επικοινωνία αποτελεσματική (Βρεττός, 1994).

### *Η οπτική επαφή*

Η οπτική επαφή επιδρά σημαντικά στη διαχείριση του κλίματος στη σχολική τάξη. Η συχνή ανταλλαγή βλεμμάτων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών συντελεί στην αποτελεσματική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός που αποφεύγει να κοιτάξει στα μάτια τους μαθητές του κινδυνεύει να χάσει την ισορροπία μέσα στη σχολική τάξη, καθώς οι μαθητές γίνονται νευρικοί και ανήσυχοι και θεωρούν ότι ο δάσκαλος αδιαφορεί ή τους απορρίπτει. Έτσι η επικοινωνία μεταξύ τους γίνεται αναποτελεσματική (Morse&Ivey, 1996).

Η δύναμη του βλέμματος του εκπαιδευτικού μπορεί να επαναφέρει την τάξη και την πειθαρχία στη σχολική τάξη και παράλληλα να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών ή το αντίθετο. Ένα έντονο βλέμμα πιθανόν να στείλει επιθετικό μήνυμα, ενώ μία αδιάφορη ματιά πιθανόν να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών και να δημιουργήσει προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1995).

### *Οι χειρονομίες*

Οι κινήσεις των χεριών είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό, καθώς τον βοηθούν να δώσει έμφαση στα λεγόμενά του, να επισημάνει

ή να παρουσιάσει συμβολικά κάποιες οδηγίες, που τα λόγια δεν καλύπτουν. Από τη θέση που βρίσκονται τα χέρια σε σχέση με το σώμα φανερώνεται η διάθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα και τους μαθητές. Χέρια που σταυρώνονται στο στήθος δηλώνουν τη διάθεση του δασκάλου να κρατήσει απόσταση από τους μαθητές. Τα χέρια στις τσέπες δείχνουν έλλειψη σοβαρότητας, ενώ τα κρεμασμένα χέρια νωθρότητα και κακή διάθεση (Κοσμόπουλος, 2006).

### *Οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος*

Ο εκπαιδευτικός με τις κινήσεις του σώματος επιδιώκει την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι στάσεις του κορμού, του κεφαλιού, των χεριών, των ποδιών προσλαμβάνονται εύκολα από τους μαθητές, οι οποίοι προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η επικοινωνία και διευκολύνεται η διδασκαλία, καθώς οι κινήσεις του σώματος του δασκάλου προλαβαίνουν τυχόν αρνητικές διαθέσεις και ενθαρρύνουν θετικές συμπεριφορές (Κοσμόπουλος, 2006).

### *Η επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου*

Ο τρόπος διευθέτησης του χώρου σε μια σχολική αίθουσα επηρεάζει άμεσα τη σχέση δασκάλου – μαθητή. Η σταθερή οργάνωση και οι θέσεις των προσώπων δηλώνουν και την ιεραρχική διάταξη που συχνά τηρείται. Η μετακίνηση του δασκάλου μέσα στην τάξη και η παραμονή των μαθητών σε συγκεκριμένες θέσεις βοηθάει στην καλύτερη επικοινωνία και ενισχύει τη διδασκαλία (Μαυρογιώργος, 1986).

### *Η σωματική επαφή*

Η σωματική επαφή συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Το χάιδεμα του κεφαλιού και το χτύπημα στον ώμο εκπέμπουν θετική διάθεση και επηρεάζουν την επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή, καθώς δείχνουν συμπάρασταση και εκτίμηση της όποιας προσπάθειάς του. Όταν ένας δάσκαλος πλησιάζει και σκύβει πάνω από το κεφάλι του μαθητή την ώρα που αυτός γράφει ή διαβάζει ενισχύει την προσπάθεια και τονώνει το ενδιαφέρον του μαθητή (Keith, 1974).

### *Οι παραγλωσσικοί παράγοντες/ η σιωπή*

Υπάρχουν και οι παραγλωσσικοί παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία δασκάλου – μαθητή. Κύρια στοιχεία της παραγλώσσας είναι ο ρυθμός της φωνής, η ένταση και το ύψος της. Όταν ο ρυθμός της φωνής είναι αργός, το ενδιαφέρον και η προσοχή του μαθητή χάνονται, ενώ όταν υπάρχει εναλλαγή στο ρυθμό, ο μαθητής βρίσκεται σε εγρήγορση και διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία. Η ένταση της φωνής (δυνατή- αδύναμη) αλλά και το ύψος (βαθιά- ψηλή) επηρεάζει το κλίμα στη σχολική τάξη και κάνει αποτελεσματική τη διδασκαλία (Βρεττός, 1994).

### *Η σιωπή*

Η σιωπή έχει κι αυτή το μερίδιό της στην αποτελεσματική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. Όταν ο δάσκαλος σιωπά, αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να σκεφτούν και να απαντήσουν συγκεντρωμένα σε μία ερώτηση. Επίσης, χρησιμοποιεί τη σιωπή για να επιβάλει την τάξη ή να διατηρήσει την προσήλωση των μαθητών ενεργή. Τέλος, η σιωπή διαφέρει από τις παύσεις και τις διακοπές, οι οποίες μπορεί να εκπέμπουν ασαφή μηνύματα (Βρεττός, 2003).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

#### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

##### **4.1 Μελέτη περίπτωσης**

Στη μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης με κύριο στόχο την αναπαράσταση της πολυπλοκότητας που το διέπει, τον



εντοπισμό της μοναδικότητάς του και την κατανόηση του γενικότερου πλαισίου στο οποίο εντάσσεται (Πηγιάκη, 2004). Ο εντοπισμός του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε μια συγκεκριμένη λειτουργία αναφέρεται ως μελέτη περίπτωσης (case study). Τις περισσότερες φορές αφορά ανθρώπους, ομάδες, προγράμματα, εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και πιο σπάνια γεγονότα και διαδικασίες (Robson, 2007). Υπάρχουν διάφορες τυπολογίες για τα είδη της μελέτης περίπτωσης κι αυτό το γεγονός αποδεικνύει ότι είναι μια μέθοδος ευέλικτη και ικανή να ανταποκριθεί σε ποικίλα ερευνητικά πεδία και σκοπούς (Shaw, 1999). Σύμφωνα με τον Stake, (1995) διακρίνονται σε «εγγενή» (intrinsic case study), «εργαλειακή» (instrumental case study) και συλλογική (collective case study) ή πολλαπλή (multiple case study) μελέτη περίπτωσης. Η εγγενής μελέτη περίπτωσης, η οποία μας απασχολεί, εστιάζει το ενδιαφέρον της σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή γεγονός ή οργανισμό. Στόχος του ερευνητή είναι η ενδελεχής μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης. Όπως και στην περίπτωση της δικής μας μελέτης όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επαφή του συγκεκριμένου δασκάλου με τους μαθητές του. (Hancock & Algozzine, 2014).

#### **4.2. Η έρευνα στη σχολική τάξη**

Τα τελευταία χρόνια μια συνηθισμένη μορφή εκπαιδευτικής έρευνας είναι η έρευνα στη φυσική σχολική τάξη με αντικείμενο τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές καθώς και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μάγος, 2015). Σε αυτήν τους την προσπάθεια μπορούν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία ποιοτικής έρευνας όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση ή ποσοτικής όπως το ερωτηματολόγιο και η συστηματική παρατήρηση. Η επιλογή αποτελεί ενός είδους προβληματισμό με τους ερευνητές να αναλύουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε μορφής, ενώ μερικοί υποστηρίζουν και τη συνδυαστική χρήση διαφορετικών μεθόδων. Κύριος στόχος είναι πάντοτε η συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων (Μάγος,2015).

Η παρατήρηση συνιστά μια διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες και δεδομένα μέσω της άμεσης, προσωπικής παρατήρησης ατόμων, ομάδων, θεσμών, συμπεριφορών, συνθηκών, χώρων, ή οργανισμών (πχ ενός σχολείου, μιας εταιρείας κτλ.). Ο ερευνητής χρησιμοποιεί την καταγραφή των παρατηρήσεων του, τις επεξεργάζεται και προχωρά στην ερμηνεία τους. Πρόκειται

για την πιο ποιοτική τεχνική συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα, αφού οποιαδήποτε τεχνική περιέχει κάποια στοιχεία παρατήρησης (Κεδράκα, 2008). Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, η οποία εστιάζει στην προσπάθεια να εντοπίσει τις απόψεις του πληθυσμού στόχου δίνοντας έμφαση στις οπτικές γωνίες μέσω των οποίων τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα (Birdet al.,1999: 320).

Η συμμετοχική ή εθνογραφική παρατήρηση αποτελεί μία διαδικασία με την οποία ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει υποκειμενικά στοιχεία του ανθρώπου (Jorgensen, 1989). Η άμεση παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή να γνωρίσει το κοινωνικό πλαίσιο, όπου λαμβάνουν χώρα οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες και αποτελεί σημαντική παράμετρο για την ολιστική αντίληψη (Delamond & Hamilton, 1993). Γενικά, η μέθοδος θεωρείται σπουδαίο εργαλείο για την έρευνα στη σχολική τάξη και όπως τονίζουν οι Elliott & Adelman, ο συμμετοχικός παρατηρητής έχει την καλύτερη θέση μέσα στην τάξη για να αντλήσει τις πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν στο έργο του παρατηρώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών (Hopkins, 1995). Το βασικό πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης στη σχολική τάξη είναι η κατάκτηση της συνολικής σχολικής εμπειρίας (Wright, 1993). Ωστόσο, η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης δημιουργεί εμπόδια στον παρατηρητή. Αρχικά, όπως επισημαίνει ο Becker, η εξοικείωσή του με το περιβάλλον της σχολικής τάξης συχνά τον οδηγεί να προσπερνά σημαντικά γεγονότα (Birdet al.,1999). Έπειτα, οι δάσκαλοι συνιστούν ζωντανές αντιφάσεις, καθώς συχνά οι αξίες και οι πρακτικές τους αντιτίθενται κι αν και αυτό είναι μέρος της δουλειάς τους, προκαλεί σύγχυση στον ερευνητή (Giltinetal., 1991).

#### 4.3 Πληθυσμός – Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δύο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης και έχουν τα τμήματα Ε1 και Ε2 τάξης και τον διευθυντή της ίδιας σχολικής μονάδας.. Πρόκειται για έναν άνδρα και μία γυναίκα. Ο άνδρας έχει ηλικία 35 ετών είναι ελεύθερος και δεν έχει οικογένεια, ενώ η γυναίκα είναι 40 ετών, είναι παντρεμένη αλλά δεν έχει παιδιά. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών της Ε' τάξης ανέρχεται σε 50 παιδιά, χωρισμένα σε δύο τμήματα, το πρώτο τμήμα έχει 24 παιδιά και το δεύτερο 26. Στην τάξη φοιτούν κατά κύριο λόγο μαθητές ελληνικής υπηκοότητας και μόνο πέντε μαθητές

είναι αλβανικής καταγωγής που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, οπότε μιλούν τα ελληνικά σαν μητρική γλώσσα. Ο διευθυντής έχει ηλικία 50 ετών και είναι παντρεμένος με τέσσερα παιδιά ενώ έχει και πτυχίο ψυχολογίας.

### **Συζήτηση – Αποτελέσματα έρευνας**

Χαρακτηριστικά παραδείγματα λεκτικής και μη λεκτικής ερμηνείας είναι και τα παρακάτω συμβάντα σχολικής ζωής που προέκυψαν μετά από την παρατήρηση σε δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης.

Η έρευνα διεξήχθη με την καταγραφή σημειώσεων κατά την παρουσία της ερευνήτριας στη σχολική τάξη και γενικά στη σχολική μονάδα με τη συμμετοχική παρατήρηση. Η παρακολούθηση κράτησε από ένα μήνα σε κάθε περίπτωση και η συμμετοχή της ερευνήτριας ήταν καθημερινή. Από την αποδελτίωση των σημειώσεων εξήχθησαν ορισμένα συμπεράσματα που αφορούν την διεξαγωγή της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα στην κάθε τάξη μεταξύ των μελετώμενων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στο Ε1 τμήμα παρατηρήθηκαν οι εξής συμπεριφορές που αφορούν τη λεκτική επικοινωνία.

Ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος έδειχνε ιδιαίτερη προτίμηση στη Μαρία ένα κορίτσι με πολύ υψηλό μαθησιακό επίπεδο δίνοντάς της το λόγο συχνά, όταν οι άλλοι μαθητές δεν μπορούσαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του και χωρίς να επιχειρεί να τους βοηθήσει να απαντήσουν λέγοντας συχνά: « Αν δεν το γνωρίζεις, πες το μου, μη χάνουμε χρόνο. Η Μαρία έχει έτοιμη την απάντηση».

Ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε κατά κόρον τον μονόλογο για τη διδασκαλία και δεν άφηνε περιθώρια για αυτενέργεια στους μαθητές. Ο διάλογος σχεδόν απουσίαζε από το μάθημα και περιοριζόνταν στο δίπτυχο ερώτηση από το δάσκαλο απάντηση από το μαθητή.

Χρησιμοποιούσε πολύ συχνά τις τεχνικές της επίπληξης και της αποδοκιμασίας, ειδικά σε μαθητές χαμηλού επιπέδου και συνήθως έκανε υποτιμητικά σχόλια του τύπου "δεν κάνεις εσύ για την άσκηση, το μυαλό σου δε στροφάει στα μαθηματικά",

μία κατάσταση που συνέβαινε κυρίως με δύο παιδιά, τον Τάσο και τον Γιώργο, που είχαν φανερά προβλήματα με το συγκεκριμένο μάθημα.

Στο Ε1 τμήμα καταγράφηκαν τα εξής περιστατικά που αφορούν τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών.

Στο μάθημα της Γλώσσας, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν την ορθογραφία στο μάθημα της ημέρας. Ο δάσκαλος υπαγόρευε το προτεινόμενο κείμενο και ανά τακτά χρονικά διαστήματα κοίταζε το ρολόι του, καθώς στεκόταν πάνω από το κεφάλι ενός μαθητή που ήταν λίγο αργός στο γράψιμο. Ο μαθητής αντιλαμβανόμενος τις κινήσεις του δασκάλου ερμήνευσε λανθασμένα την κίνηση με το ρολόι ως σήμα ότι τελειώνει ο χρόνος και την επίμονη προσοχή του δασκάλου από πάνω του ως μήνυμα να βιαστεί και να γράψει τις λέξεις σωστά. Αποτέλεσμα της παρερμηνείας ήταν να νιώσει έντονο άγχος και πίεση, να κάνει βιαστικές κινήσεις και να μην αποδώσει το καλύτερο δυνατό στην ορθογραφία, όπως μπορούσε, αλλά να κάνει και λάθη που δε θα έκανε, αν δεν ερμήνευε λανθασμένα τη γλώσσα του σώματος του δασκάλου του.

Στο διάλειμμα δύο μαθητές έπαιζαν ποδόσφαιρο και ο ένας μαθητής χτύπησε κατά λάθος με την μπάλα τον άλλο στη μύτη, η οποία μάτωσε. Ο δάσκαλος που είχε γυρισμένη την πλάτη, άκουσε τις φωνές και με βήμα ταχύ πλησίασε τα παιδιά για να δει τι έγινε. Ο μαθητής που προκάλεσε το χτύπημα, κρίνοντας βιαστικά και μεροληπτικά την μη λεκτική κίνηση του δασκάλου του, ένιωθε ότι ο δάσκαλος κινείται προς το μέρος του απειλητικά και έκανε ενστικτωδώς μερικά βήματα προς τα πίσω με κίνδυνο να σκοντάψει. Στιγμιαία ο δάσκαλος για να τον γλιτώσει τον άρπαξε από το χέρι για να τον σταθεροποιήσει. Ο μαθητής που νόμιζε ότι ο δάσκαλος τα έχει βάλει μαζί του για το προηγούμενο συμβάν, τον κοίταζε με έντρομο βλέμμα. Η λανθασμένη ερμηνεία των μη λεκτικών σημάτων δημιούργησε και σε αυτήν τη περίπτωση εμπόδια στη σωστή επικοινωνία και τις σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού.

Στο Ε2 τμήμα παρατηρήθηκαν οι εξής συμπεριφορές λεκτικής επικοινωνίας.

Η δασκάλα αντιμετώπιζε πρόβλημα με ένα παιδί, τον Θανάση, ο οποίος εκδήλωνε επιθετική συμπεριφορά και εκείνη προσπαθούσε να του επιβληθεί φωνάζοντας και βάζοντάς τον να γράφει τιμωρίες. Το μάθημά της περιορίζονταν στη στείρα αποστήθιση και η αυστηρότητά της σε μαθήματα, όπως η Ιστορία και τα Θρησκευτικά, που ευνοούσαν μια τέτοια πρακτική ήταν εξαντλητική. Υπήρχε στην τάξη ένα κορίτσι, η Ασπασία που κάθε φορά που η δασκάλα της ζητούσε να πει μάθημα Ιστορίας, ξεκινούσε λέγοντας δύο λέξεις και σταματούσε. Τότε η δασκάλα την αποδοκίμαζε λέγοντάς της συνήθως «αφού δεν ξέρεις το μάθημα, γιατί σηκώνεις το χέρι σου; Απλά για να μας καθυστερείς;»

Στο μάθημα της Γλώσσας, ο Γιάννης, ένα παιδί με διαγνωσμένα προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα και την κατανόηση κειμένου, σπάνια τραβούσε την προσοχή της δασκάλας. Όταν μερικές φορές της ζητούσε να του εξηγήσει την ερώτηση επειδή δεν την καταλάβαινε, εκείνη απαντούσε: «Όπως και να σου την πω, δεν την καταλαβαίνεις, οπότε άσε τους συμμαθητές σου να δώσουν τη σωστή απάντηση για να τη μάθεις».

Η παρωθητική τεχνική που της ήταν ιδιαίτερα προσφιλής ήταν οι οδηγίες και η απαίτηση. Έδινε οδηγίες για τα μαθήματα και για τη συμπεριφορά, όριζε κανόνες και φρόντιζε για την πειθαρχία και την τήρησή τους μέσα στην τάξη. Όλες οι κινήσεις γίνονταν βάσει αυστηρού προγράμματος, που δεν άφηνε περιθώρια για αυτενέργεια και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.

Στο Ε2 τμήμα καταγράφηκαν τα εξής αξιοσημείωτα περιστατικά που καταδεικνύουν την μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ της δασκάλας και των μαθητών.

Στην τάξη την ώρα των Μαθηματικών, η δασκάλα έκανε έλεγχο στα τετράδια των μαθητών για μια άσκηση που είχαν για το σπίτι. Ένας μαθητής έψαχνε απεγνωσμένα μέσα στην τσάντα του το τετράδιο, που μάλλον είχε ξεχάσει στο σπίτι. Η δασκάλα τον πλησίασε, τον κοίταξε με παρατεταμένο βλέμμα και τον ρώτησε που είναι το τετράδιό του, ο μαθητής ανασήκωσε τους ώμους, θέλοντας να δείξει ότι δε γνώριζε. Η δασκάλα λανθασμένα ερμήνευσε την κίνηση αυτή ως αδιαφορία για το μάθημα από μέρους του μαθητή και κουνώντας του το δάχτυλο τον επέπληξε. Ο μαθητής της απάντησε ότι μάλλον θα ξέχασε το τετράδιο σπίτι και κατέβασε το κεφάλι νιώθοντας ντροπή. Η δασκάλα εξέλαβε αυτήν την κίνηση ως ενοχή και κατέληξε στο

συμπέρασμα ότι ο μαθητής ψεύδεται και ότι δεν είχε κάνει την άσκηση. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα χάσμα στην επικοινωνία που κατέληξε σε παρερμηνεία λόγω λανθασμένης πρόσληψης των μηνυμάτων της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Στο μάθημα της Γλώσσας η δασκάλα διάβαζε με στόμφο και κινήσεις ένα ποίημα με πολλές εικόνες και ζήτησε από τους μαθητές να φανταστούν και να περιγράψουν τις εικόνες που άκουσαν. Ένας μαθητής έκλεισε τα μάτια προσπαθώντας να φανταστεί τις εικόνες που άκουγε. Η δασκάλα αντιλήφθηκε την κίνηση αυτή του μαθητή και θεώρησε ότι ο μαθητής αδιαφορεί και το κάνει επειδή θέλει να κοιμηθεί. Πλησίασε τον μαθητή, τον χτύπησε με το δάκτυλο στον ώμο και του υπενθύμισε ότι εδώ είναι τάξη και δεν ήρθαμε για να κοιμόμαστε. Ο μαθητής τρόμαξε και προσπάθησε να εξηγήσει στη δασκάλα ποιος ήταν ο πραγματικός λόγος που έκλεισε τα μάτια του, μάταια όμως καθώς η γλώσσα του σώματος οδήγησε τη δασκάλα σε λανθασμένες εκτιμήσεις για τον μαθητή.

Στην αντίπερα όχθη της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που μελετήσαμε, όπως προκύπτει από την παρατήρηση, που αποφασίστηκε να περιλαμβάνει και τη δική του επικοινωνία με τους μαθητές. Όπως προέκυψε από την παρατήρηση λοιπόν, ο διευθυντής του σχολείου αποδείχτηκε ένας άνθρωπος γεννημένος για επικοινωνία, τον οποίο τα παιδιά υπεραγαπούσαν και ακολουθούσαν πρόθυμα τις υποδείξεις του. Ο ίδιος από την αρχή φάνηκε ότι είχε θέσει τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου, τους οποίους διατύπωνε με σαφήνεια και υπενθύμιζε με κάθε ευκαιρία. Το βλέμμα και οι κινήσεις του ασκούσαν ισχυρή επιρροή στη συμπεριφορά των παιδιών. Ενώ χρησιμοποιούσε πολύ συχνά το διάλογο για να μπορέσει να επιλύσει προβλήματα με τους μαθητές αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

Η ανθρώπινη επικοινωνία συνδυάζει δύο επίπεδα, το πρώτο είναι το επίπεδο του περιεχομένου (τι λέμε) που σχετίζεται με τη λεκτική επικοινωνία και το δεύτερο το επίπεδο της σχέσης (πώς το λέμε), που αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία έχει τόσο ισχυρή επίδραση στη δημιουργία του νοήματος που την καθιστά δυνατό χαρτί στην επικοινωνιακή διαδικασία (Κούρτη, 2007).

Η πλειοψηφία των ανθρώπων αγνοεί τη δύναμη της μη λεκτικής επικοινωνίας και πολύ συχνά η μετάδοση και πρόσληψη των μη λεκτικών μηνυμάτων γίνεται ακούσια και χωρίς επίγνωση. Η κατάσταση είναι η ίδια και στην επικοινωνία που

αναπτύσσεται στη διάρκεια της σχολικής ζωής, όπου η επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών στηρίζεται κυρίως στην λεκτική επικοινωνία και την ερμηνεία της, ενώ η μη λεκτική επικοινωνία περνάει απαρατήρητη. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές τα ακούσια μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπονται από μαθητές και εκπαιδευτικούς να οδηγούν σε παρανοήσεις των προθέσεων των ομιλητών (Κούρτη, 2007).

Οι περιπτώσεις της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη αποδεικνύουν και την επίδραση που έχει αυτή στην ποιότητα του παραγόμενου σχολικού έργου. Διαφαίνεται χαρακτηριστικά η ασάφεια που περικλείεται στα μη λεκτικά μηνύματα και η λανθασμένη εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν μερικά άτομα στις μη λεκτικές τους δεξιότητες (Κούρτη, 2007).

Γενικότερα, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα σχετίζονται με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις και την κοινωνική ζωή του χρήστη. Γι' αυτό το λόγο επιδέχονται πολλές και ποικίλες αναγνώσεις και ερμηνείες. Οπότε κάθε σύνδεση με την κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο του χρήστη θα πρέπει να αποφεύγει τις όποιες γενικεύσεις και την ταύτιση με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του κάθε ατόμου και να λαμβάνει υπόψη τις επικοινωνιακές συνθήκες της εκάστοτε συνομιλίας και επαφής (Κούρτη, 2007).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επικοινωνία μέσα στη συγκεκριμένη σχολική τάξη μπορεί να αναλυθεί με βάση τα κύρια επικοινωνιακά μοντέλα, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας.

Έτσι σύμφωνα με τα μοντέλα Petty & Caciopo και Chaiken, η σημασία του μηνύματος όπως εκτιμάται από τον δέκτη ασκεί έντονη επίδραση στην τεχνική επεξεργασία της πληροφορίας. Στοιχεία όπως η αξιοπιστία και η ελκυστικότητα συνδέονται με την επικοινωνία μεταξύ των δύο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που εξετάζουμε. Έτσι, το γεγονός ότι τα παιδιά δεν θεωρούν αξιόπιστο και ελκυστικό τον τρόπο επαφής τους με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα καθιστά την επικοινωνία προβληματική.

Ο τρόπος που οι δύο εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα ερεθίσματα που προσέφεραν επηρέαζαν τη



μαθησιακή διαδικασία, καθώς η διατήρηση της προσοχής και η κατανόηση των ερεθισμάτων δεν ήταν εφικτή, αφού δεν άφηνε περιθώρια για αυτενέργεια στους μαθητές (Παπαλόη, 2012). Αντίθετα, η αξιοπιστία και η μετρημένη συμπεριφορά του διευθυντή μετέδιδε με ορθό τρόπο τα μηνύματα που επιθυμούσε να περάσει.

Σύμφωνα με το Μοντέλο Weaver & Shannon (1949), η ποιότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από την ποιότητα της πηγής, του μηνύματος αλλά και του δέκτη. Στην προκειμένη περίπτωση οι δάσκαλοι είναι οι κυρίαρχοι της επικοινωνίας λόγω θέσης και η ποιότητα του μηνύματος που μεταδίδουν επηρεάζει τους μαθητές που δεν έχουν μέσο αντίδρασης και ακόμη δεν διαθέτουν τους υψηλούς μηχανισμούς κριτικής προσέγγισής του. Οπότε συχνά εκλαμβάνουν τα μηνύματα λανθασμένα, γεγονός που επιδρά και στην ψυχοσύνθεσή τους (Παπαλόη, 2012). Αντίθετα, ο διευθυντής του σχολείου προωθούσε την επικοινωνία και λόγω της θέσης και των ξεκάθαρων μηνυμάτων που μετέδιδε έκανε τους μαθητές να αισθάνονται πολύ καλά και να είναι χαρούμενοι μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη Σχολή του Palo Alto, εκτός από το συντακτικό επίπεδο που είναι υπεύθυνο για τη μετάδοση του μηνύματος και το ίδιο το μήνυμα, σημαντικό ρόλο παίζει και το πραγματιστικό επίπεδο, σύμφωνα με το οποίο η επικοινωνία επιδρά στη συμπεριφορά μέσα από τις λέξεις, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος και άλλα. Στην περίπτωση της επικοινωνίας που μελετάμε αυτό το τελευταίο επίπεδο επικοινωνίας επηρεάζει κατά κόρον τη συμπεριφορά αφενός του πομπού, των δύο δασκάλων δηλαδή, και αφετέρου των δεκτών, των μαθητών δηλαδή. Έτσι, τα υποτιμητικά σχόλια, το βλέμμα της υπεροψίας ή της αδιαφορίας και η απειλητική στάση του σώματος επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογία των συγκεκριμένων μαθητών, οι οποίοι είτε φοβούνται είτε αισθάνονται αμήχανα και άσχημα (Παπαλόη, 2012). Αντίθετα, η διάθεση του διευθυντή να συζητήσει με τα παιδιά τα προβλήματά τους και το βλέμμα κατανόησης αλλά και η ορθή στάση του σώματος που δήλωνε ότι είναι κυρίαρχος με σαφή τρόπο, δεν άφηνε στα παιδιά περιθώρια παρανόησης της θέσης τους και δεν υπήρχε ίχνος δυσαρέσκειας από μέρους τους.

Η επικοινωνία στη σχολική τάξη



Η άποψη του Filoux (1974) εστιάζει στο γεγονός ότι ο δάσκαλος είναι κυρίαρχος ως φορέας γνώσης και ότι η ανισότητα ενυπάρχει από την αρχή στη σχολική τάξη, καθώς οι ρόλοι μεταξύ δασκάλου και μαθητών είναι διακριτοί και ο ένας διδάσκει ενώ οι άλλοι διδάσκονται. Σε αυτήν την κατάσταση προστίθεται και το γεγονός ότι οι μαθητές βρίσκονται σε μικρή ηλικία, στοιχείο που προσδίδει στην τάξη μια δυναμικότητα, την οποία μπορεί να εκμεταλλευτεί ο δάσκαλος, αν επιθυμεί να δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα αναπτύσσοντας φιλικές σχέσεις με τους μαθητές του και καλλιεργώντας τη συνεργασία μεταξύ τους.

Ωστόσο, στις περιπτώσεις που μελετήσαμε όσον αφορά τη συμπεριφορά των δύο δασκάλων η ανισότητα υπερτονίζονταν χωρίς να επιτρέπει στους μαθητές να χαλαρώσουν και να αναπτύξουν δεσμούς συνεργασίας και χωρίς να προσελκύει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Αντίθετα, η συμπεριφορά του διευθυντή εκμεταλλεζόμενη τη δυναμική της ομάδας των μαθητών, οργάνωνε δραστηριότητες που μπορούσαν να αναπτύξουν τη συνεργασία μεταξύ τους. Για παράδειγμα, μια φορά την εβδομάδα διοργάνωνε έναν διαγωνισμό με διαφορετική κάθε φορά θεματική, που οι μαθητές συμμετείχαν χωρισμένοι ως ομάδες και χαίρονταν τη διαδικασία κατακτώντας διάφορες γνώσεις με παιγνιώδη τρόπο.

#### Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία επιδρά έντονα στη μαθησιακή διαδικασία και την μορφή του σχολικού κλίματος που επικρατεί στο τέλος.

Τα τρία βασικά στοιχεία που διαμορφώνουν το παραπάνω πλαίσιο είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η προσωπικότητα και ο βαθμός ωριμότητας των μαθητών και το περιεχόμενο των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Στην περίπτωση των δύο δασκάλων η έντονη και επιβλητική προσωπικότητά τους δεν επιτρέπει στους μαθητές να ωριμάσουν και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων στερείται φαντασίας και πρωτοτυπίας ακολουθώντας τον στερεότυπο τρόπο της παραδοσιακής διδασκαλίας με

τα πολλά τεστ, τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με το μάθημα και την λύση των πρακτικών ασκήσεων στον πίνακα.

Σε αντίθεση με τον διευθυντή που με κάθε ευκαιρία διοργανώνει πρωτότυπες δραστηριότητες, όπως η δημιουργία αφίσας, οι αθλητικές δραστηριότητες, η δραματοποίηση και το κουκλοθέατρο, προσελκύοντας με τον παραπάνω τρόπο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Βασικές μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Ο μονόλογος

Ο μονόλογος κατά βάση συνιστά απαρχαιωμένη μέθοδο διδασκαλίας και βασισμένη στην αυθεντία της έδρας. Στη σύγχρονη παιδαγωγική ο μονόλογος είναι αποδεκτός μόνο για την επεξήγηση αποριών και την ενημέρωση για κάποιο θέμα.

Ωστόσο, στην περίπτωση που μελετάμε οι δύο δάσκαλοι χρησιμοποιούν τον μονόλογο ως βασικό εργαλείο αφαιρώντας την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα και κάνοντας το μάθημα στείρο και αδιάφορο. Σε αντίθεση με τον διευθυντή, ο οποίος χρησιμοποιεί τον μονόλογο μόνο σε επιλεγμένες καταστάσεις σε θέματα ενημέρωσης και τήρησης των κανόνων λειτουργίας του σχολείου ή την παρουσίαση οδηγιών για διάφορες δραστηριότητες.

Οι λεκτικές παρωθητικές τεχνικές

Οι λεκτικές παρωθητικές τεχνικές είναι αυτές που προσελκύουν την προσοχή και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στοχεύουν στην εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία. Η υποβολή ερωτήσεων είναι μια τέτοια τεχνική. Η χρήση των ερωτήσεων, όταν γίνεται με στοχευμένο τρόπο, μπορεί να κάνει τους μαθητές ευέλικτους και ευρηματικούς.

Οι δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις περιοριζόμενοι στην μορφή ερώτηση - απάντηση χωρίς καμία πρωτοτυπία και χωρίς ευρηματικότητα, περιορίζοντας την επικοινωνία. Σε αντίθεση με τον διευθυντή, που χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις για να οδηγήσει τους μαθητές σε προβληματισμό, όπως το παιχνίδι των

απαντήσεων που παίζει με τους μαθητές συχνά με διάφορες αφορμές, δίνοντάς τους μια απάντηση σε ένα θέμα και ζητώντας τους να διατυπώσουν την ερώτηση.

#### Επιδοκιμασία και ενθάρρυνση

Η παρωθητική τεχνική της επιδοκιμασίας και της ενθάρρυνσης απουσιάζει από την πρακτική των δύο εκπαιδευτικών στην περίπτωση μας ή γίνεται πολύ επιλεκτικά και αφορά μόνο την επίδοση στο μάθημα και σε κάποιο διαγώνισμα. Σε αντίθεση με το διευθυντή, ο οποίος επαινεί και επιδοκιμάζει κάθε αξιόλογη ατομική προσπάθεια σε οποιονδήποτε τομέα, αθλητισμό, καλές τέχνες, θέατρο, μαθήματα δίνοντας βάση στα ιδιαίτερα ταλέντα του κάθε μαθητή.

#### Αποδοκιμασία και επίπληξη

Επιπλέον, η αποδοκιμασία και η επίπληξη παρωθούν με αρνητικό τρόπο τους μαθητές και συχνά προκαλούν αντίθετα αποτελέσματα. Όπως συμβαίνει στην περίπτωση της δασκάλας που μελετάμε, η οποία αντιμετώπιζε επικριτικά έναν μαθητή που εκδήλωνε επιθετική συμπεριφορά κι εκείνος ενεργούσε αντίθετα με όσα του υποδείκνυε. Και στην περίπτωση του δασκάλου η αποδοκιμασία και η επίπληξη προκάλεσαν την έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των παιδιών, με αποτέλεσμα να αδιαφορούν για το μάθημα. Μάλιστα ο ένας εκ των μαθητών παρουσίαζε άρνηση για το σχολείο και σημείωνε συνεχείς απουσίες και μόνο μετά την επέμβαση του διευθυντή συνέχισε να παρακολουθεί τα μαθήματα.

#### Επανάληψη και σχολιασμός

Η επανάληψη και ο σχολιασμός δεν αποτελούσαν προσφιλή πρακτική για τους δύο δασκάλους της μελέτης μας, καθώς αμφότεροι θεωρούσαν ότι ειδικά η επανάληψη οδηγεί σε χρονοτριβή και δεν προσφέρει τίποτα σε έναν μαθητή που ούτως ή άλλως δεν κατανοεί βασικές έννοιες του μαθήματος.

#### Οδηγίες και απαίτηση

Οι οδηγίες και η απαίτηση είναι μία άλλη μέθοδος παρώθησης. Η συγκεκριμένη τεχνική υπήρξε επίσης προσφιλής στους δύο δασκάλους της περιπτώσεώς μας. Μόνο στην περίπτωση αυτή αναλώνονταν σε συστάσεις και απαιτήσεις για την τήρηση των κανόνων και τη διεξαγωγή του μαθήματος σύμφωνα με το πρόγραμμα χωρίς να

επιτρέπει παρεκκλίσεις από αυτό και χωρίς να δίνονται περιθώρια για αυτενέργεια στους μαθητές. Σε αντίθεση με το διευθυντή ο οποίος χρησιμοποιούσε την ίδια τεχνική για να μπορέσει να λειτουργήσει ομαλά το σχολικό πρόγραμμα, να επεξηγήσει και να αιτιολογήσει κάποιες επιλογές του σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και να βοηθήσει τους μαθητές στις διάφορες δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Ο διάλογος αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές λεκτικές παρωθητικές τεχνικές, καθώς προωθεί τη συνεργασία, την ομαδικότητα την ανταλλαγή απόψεων και τη δημοκρατία. Στην περίπτωσή μας ο διάλογος απουσιάζει σχεδόν εντελώς από την εκπαιδευτική διαδικασία ή περιορίζεται στη στοιχειώδη μορφή ερώτηση- απάντηση.

Σε αντίθεση με τον διευθυντή, ο οποίος υπήρξε υπέρμαχος του διαλόγου και μάλιστα έχει θεσπίσει την εβδομαδιαία ημέρα της συζήτησης, όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και διαλέγονται με αφορμή διάφορα κοινωνικά θέματα όπως ο ρατσισμός, η σχολική ζωή, η φιλία κτλ. Είναι μια δραστηριότητα που οι μαθητές απολαμβάνουν και ανυπομονούν για τη συμμετοχή τους.

Η μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη

Η μη λεκτική επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, εξασφαλίζεται μέσα από συγκεκριμένες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Είναι η προσωπική παρουσίαση, οι εκφράσεις προσώπου, η οπτική επαφή, οι χειρονομίες, οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος, η επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου, η σωματική επαφή και οι παραγλωσσικοί παράγοντες/ η σιωπή.

Η προσωπική παρουσίαση

Η προσωπική παρουσίαση αφορά την εξωτερική εμφάνιση στην περίπτωση του δασκάλου, η παρουσία του οποίου παρέχει τις πρώτες πληροφορίες για τον χαρακτήρα του και ασκεί έντονη επιρροή στη σχέση του με τους μαθητές. Η εξωτερική εμφάνιση των δύο δασκάλων και του διευθυντή δεν προδιαθέτει αρνητικά τους μαθητές, καθώς όλοι είναι νέοι άνθρωποι που ακολουθούν τη μόδα χωρίς να προκαλούν.

Οι εκφράσεις του προσώπου

Οι εκφράσεις του προσώπου είναι ένα από τα πιο βασικά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Στην περίπτωση των δασκάλων που μελετάμε, ο δάσκαλος με τις εκφράσεις του εκδηλώνει συχνά τη δυσαρέσκειά του για τα λάθη των μαθητών και ειδικά αυτών που έχουν χαμηλό επίπεδο. Το πρόσωπό του είναι σκυθρωπό και συχνά αντανακλά την ανία του για το μάθημα. Σπάνια χαμογελά και μάλλον για την ακρίβεια δεν πρόκειται για χαμόγελο αλλά για μειδίαμα. Αυτό το εισπράττουν τα παιδιά και χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Η δασκάλα έχει γενικά αυστηρό ύφος και δείχνει απρόσιτη και ανέκφραστη χωρίς να υπάρχει εναλλαγή στην έκφραση του προσώπου της με βάση τα συναισθήματά της. Με αποτέλεσμα να μην εμπνέει τους μαθητές για το μάθημα. Στην αντίθετη πλευρά βρίσκεται ο διευθυντής, ένας χαμογελαστός και εκφραστικός άνθρωπος που ξέρει να ελέγχει τα συναισθήματά του και να είναι αυστηρός εκεί που πρέπει και χαλαρός στην κατάλληλη στιγμή. Η θετική του διάθεση εκπέμπει ζεστασιά και αποδοχή όλων των μαθητών.

#### Η οπτική επαφή

Το βλέμμα είναι η κυρίαρχη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας. Στην περίπτωσή μας το βλέμμα του δασκάλου είναι γενικά αδιάφορο και αυτό κάνει τους μαθητές νευρικούς και ανήσυχους. Το βλέμμα του αγριεύει, όταν τα παιδιά κάνουν λάθη και τις περισσότερες φορές εκπέμπει υποτιμητικές ματιές στους αδύναμους μαθητές. Το βλέμμα της δασκάλας είναι μονίμως αυστηρό και υπεροπτικό και δίνει την αίσθηση ότι διακατέχεται από αλαζονεία για τη θέση της κάθε φορά που οι μαθητές κάνουν λάθη. Γίνεται βλοσυρό όταν τα παιδιά κάνουν φασαρία στην τάξη και όταν προσπαθούν να ξεφύγουν από τη συνηθισμένη ρουτίνα του μαθήματος. Ο έντονος τρόπος που κοιτά τους μαθητές τους μεταφέρει επιθετικά μηνύματα. Αντίθετα, ο διευθυντής έχει καθαρό βλέμμα, γίνεται αυστηρό όταν πρέπει και μόνο με μια ματιά μπορεί να επιβάλει την πειθαρχία.

#### Οι χειρονομίες

Οι χειρονομίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διδάξει και να επισημάνει βασικά σημεία.

Στην περίπτωση που μελετάμε, ο δάσκαλος δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα τα χέρια του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνήθως σηκώνει το δάκτυλο για να επιβάλει τη σιωπή ή να απειλήσει κάποιον μαθητή για τη συμπεριφορά του. Τις περισσότερες φορές τα έχει κρεμασμένα, γεγονός που δείχνει νωθρότητα ή στις τσέπες στοιχείο που δείχνει αδιαφορία. Η δασκάλα έχει συνήθως σταυρωμένα τα χέρια στο στήθος πράγμα που δείχνει ότι θέλει να κρατά απόσταση από τους μαθητές.

Οι κινήσεις των χεριών είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό, καθώς τον βοηθούν να δώσει έμφαση στα λεγόμενά του, να επισημάνει ή να παρουσιάσει συμβολικά κάποιες οδηγίες, που τα λόγια δεν καλύπτουν. Από τη θέση που βρίσκονται τα χέρια σε σχέση με το σώμα φανερώνεται η διάθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα και τους μαθητές. Χέρια που σταυρώνονται στο στήθος δηλώνουν τη διάθεση του δασκάλου να κρατήσει απόσταση από τους μαθητές. Τα χέρια στις τσέπες δείχνουν έλλειψη σοβαρότητας, ενώ τα κρεμασμένα χέρια νωθρότητα και κακή διάθεση.

Ο διευθυντής χρησιμοποιεί πάρα πολύ τα χέρια του για να επεξηγήσει τα λεγόμενά του κι αυτό βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τα αιτήματά του και τις υποδείξεις του. Το σήμα της νίκης με τα δύο δάχτυλα υψωμένα είναι η αγαπημένη του κίνηση, ενώ συχνά χρησιμοποιεί την κίνηση "κόλλα πέντε" για να επιβραβεύσει τις ενέργειες κάποιου μαθητή, γεγονός που χαροποιεί ιδιαίτερα τους μαθητές.

Οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος

Το νεύμα με το κεφάλι είναι χαρακτηριστική στάση του σώματος. Ο δάσκαλος που μελετάμε χρησιμοποιεί το γρήγορο γνέψιμο για να τελειώσει γρήγορα τη συζήτηση με τους μαθητές, χωρίς να αφήνει περιθώρια για περαιτέρω κουβέντες. Ενώ ο διευθυντής πάντα γνέφει αργά δείχνοντας ότι ακούει προσεκτικά τα λόγια των συνομιλητών του και αντιμετωπίζει σοβαρά τα λόγια τους. Η δασκάλα από την άλλη κρατά το κεφάλι ψηλά δείχνοντας και με αυτόν τον τρόπο το υπεροπτικό της ύψος, γεγονός που κάνει τα παιδιά να μην την πλησιάζουν. Ο δάσκαλος και η δασκάλα συνηθίζουν να χτυπούν νευρικά το πόδι στο πάτωμα όταν εκνευρίζονται με τη συμπεριφορά κάποιου μαθητή ή όταν αργεί να απαντήσει στις ερωτήσεις τους.

Η διευθέτηση του χώρου

Η οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης είναι βασική για την επικοινωνία. Στην περίπτωση που μελετάμε οι θέσεις των μαθητών είναι σταθερές και η διάταξη των θρανίων σε σχήμα πι.

Η σωματική επαφή

Στην περίπτωση που μελετάμε, ο δάσκαλος συνήθως χτυπά με το δάκτυλο την πλάτη ενός μαθητή, όταν αυτός δεν προσέχει στο μάθημα ή αδιαφορεί για να τον επαναφέρει στην τάξη. Η δασκάλα πάλι αποφεύγει την επαφή και κρατά αποστάσεις από τα παιδιά. Αντίθετα, ο διευθυντής συχνά χαϊδεύει το κεφάλι των μαθητών ή χτυπά φιλικά στον ώμο άλλους για να τους δείξει ότι είναι κοντά τους και ενδιαφέρεται για αυτούς.

Η φωνή

Ο ρυθμός και η ένταση της φωνής επιδρούν στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Στην περίπτωση μας, ο δάσκαλος έχει μια άνευρη και άτονη φωνή, αργή χωρίς διακυμάνσεις που δείχνει την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και το διαδικαστικό του χαρακτήρα. Πολλές είναι οι παύσεις κατά την ομιλία γεγονός που κάνει τους μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Ενώ η δασκάλα έχει διαπεραστική και νευρική φωνή, που υψώνει με την παραμικρή αφορμή και δημιουργεί εκνευρισμό στους μαθητές. Ο διευθυντής έχει μια φωνή με ωραία και επιβλητική χροιά, η οποία χρησιμοποιεί διάφορες διακυμάνσεις προκειμένου να επιβραβεύσει ή να αποδοκιμάσει συμπεριφορές.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η εποχή μας είναι η εποχή της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτά τα δύο ζητούμενα απαιτείται η χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Η πρώτη χρησιμοποιεί την ομιλία και το λόγο, η δεύτερη τις κινήσεις και τη γλώσσα του σώματος. Στον κόσμο της εκπαίδευσης, ο ρόλος και των δύο είναι

βαρυσήμαντος. Η λεκτική επικοινωνία συμβάλλει στη μετάδοση και πρόσληψη μηνυμάτων που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης και την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συμπληρωματικός είναι ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας, που βοηθά στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των διαθέσεων των εμπλεκόμενων φορέων.

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στηρίζεται στη σωστή αποκωδικοποίηση και των δύο μορφών επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, είναι και οφείλει να είναι ο κύριος ενορχηστρωτής της ομαλής επικοινωνιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Η συμπεριφορά του δημιουργεί πρότυπα και καθοδηγεί στη σωστή ερμηνεία της ομιλίας αλλά και των κινήσεων των μαθητών του. Οι όποιες ασάφειες που ενδέχεται να προκύψουν μπορούν να αποσοβηθούν με τη σωστή καθοδήγηση και την εκτίμηση των διαφορετικών επικοινωνιακών περιστάσεων που λαμβάνουν χώρα καθημερινά μέσα στο σχολικό περιβάλλον και επιδρούν στη δημιουργία θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ελληνόγλωσση

Αραβάνης, Γ. (1997). *Αυθεντία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Argyle, M & Trower, P. (1981). *Πρόσωπο με πρόσωπο*. Α. Ψυχογιός (επιμ.). Αθήνα: Ψυχογιός.



- Αθανασίου, Λ. (1993). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: εκδ. ίδιας.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βρεττός, Ι. (1994). Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 103-124.
- Βρεττός, Ι.Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cooley, Park, Lasswell, Katz, Mead, Lippmann, Boorstin, Habermas, Brecht, McLuhan, Widmer (1991). *Το μήνυμα του μέσου. Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Crystal, D. & R. Varley (1998). *Introduction to language pathology*. London: Whurr.
- Sternberg R.J. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. (Επιμέλεια: Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Δ. Τσαούσης (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Filloux, J. (1985). *Ψυχολογία των ομάδων και σπουδή της τάξης*. Στο Debesse, M. & Mialaret, G., *Οι παιδαγωγικές επιστήμες*, τομ. ΣΤ, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Hargie, O. (1995). *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μτφρ.), Αθήνα: Sextant.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Kandel, E., Schwartz, J. & Jessell T. (2006). *Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά*. Α. Καραμανλίδης (επιμ.). Ηράκλειο: Τυποκρέτα Καζανάκης ΑΒΕ.
- Καραγεωργάκη – Ευσταθίου, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδη.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (1989). Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 225-242.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσ/νίκη: Κώδικας.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). Μορφές επικοινωνίας στο Νηπιαγωγείο. Η λειτουργία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο: *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρτη, Ε. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κρίβας, Σ. (1995). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κώστογλου, Β. (2016). *Μορφές Επικοινωνίας*. Ανακτήθηκε από:  
[https://people.iee.ihu.gr/~vkostogl/files/Dexiotites/new\\_2016/MORFES%20EPIKOI%20NONIAS.pdf](https://people.iee.ihu.gr/~vkostogl/files/Dexiotites/new_2016/MORFES%20EPIKOI%20NONIAS.pdf)
- 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. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*, τομ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- Miell, D. & Dallow, R. (2009). *Διαπροσωπικές σχέσεις: Μια Συνεχής Κοινωνική Αλληλεπίδραση*. Α. Γκαρή (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαδάκη, Ε., & Μιχαηλίδη. (2008). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαηλίου, Χ. Φ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαλόη, Ε. (2012). *Εισαγωγή στις μορφές και στις τεχνικές επικοινωνίας*. Εισαγωγική Συνδικαλιστική Εκπαίδευση. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο. Διαθέσιμο στο: [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1574/17/1574\\_05\\_eisag-synd-7.8\\_a.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1574/17/1574_05_eisag-synd-7.8_a.pdf)
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πηγιάκη Π., (2004). Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.
- Postic, M. (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. (Δ. Τουλούπης Μεταφρ.), Αθήνα: Gutenberg.

- Πούρκος, Μ. (2002). Ο Πολιτισμός του Σκεπτόμενου Σώματος και ο ρόλος των Χειρονομιών στη Σημειωτική-Επικοινωνιακή Διαδικασία: προς μια εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο: Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.). *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 189- 222.
- Robson C. (2007)., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg, Αθήνα, 2007.
- Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της επικοινωνίας, θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. (Μτφ. Αποστολόπουλος Φ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σίμου, Ε. (2017). *Επικοινωνία γιατρού – ασθενούς. Ένας πρακτικός οδηγός δεξιοτήτων επικοινωνίας*. Αθήνα: [Ινστιτούτο Επικοινωνίας και Αλφαριθμητισμού στην Υγεία](#).
- Σύνδεσμος Συμβούλων Επιχειρήσεων (χ.χ.). Βασικές αρχές επικοινωνίας. Μελέτη. Διαθέσιμο στο: [https://www.sysep.org/images/pdfs/2020/meletes/Vasikes\\_Arxes\\_Epikoinonias.pdf](https://www.sysep.org/images/pdfs/2020/meletes/Vasikes_Arxes_Epikoinonias.pdf)
- Σταμάτης, Π. (2004). *Πρωταρχικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας απτική επικοινωνία και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Εισήγηση στο διεθνές διεπιστημονικό συμπόσιο με θέμα: «Σώμα, εκπαίδευση και βιωματική γνώση: κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές και διαστάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας και αφήγησης», Ρέθυμνο.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Η συμβολή της όσφρησης στην πραγμάτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο: Παπαηλιού, Χ. Φ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου Σ. (επιμ.). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιναρέλης Σ. Γ. (2004). *Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3615/1061.pdf>

Χατζηγηρήστου, Χ. (Επιμ.) (2005). *Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε' & Στ': Δεξιότητες επικοινωνίας*. Εισαγωγή. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Wainwright, G. (2000). *Η γλώσσα του σώματος*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση

Delamont, S., & Hamilton, D. (1993). Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale. πη M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*.

London: Open University Press. Geddes, D. (1995). *Keys to communication A handbook for School Success*. Corvin Press, Inc. U.S.A.

Gitlin, A., Siegel, M., & Boru, K. (1993). The politics of method: from leftist ethnography to educative research. M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.

Hancock, D. & Algozzine, B., *Doing case study research, Teachers College, Columbia University, New York, 2014*.

Holt, J. (1969). *The underachieving school*. USA: Pitman Pub. Corp.

Holmes, R. (1992). Children's artwork and nonverbal communication. *In: Child Study Journal*, (22), 3, 157-166.

Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.

Jorgensen, D. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. London: Sage.

Keith, T. (1974). An analysis of verbal and nonverbal classroom teaching behaviors. *In: The journal of Experiment Education*, 42, 30-38.

Morse, P.H. & Ivey, A. (1996). *Face to face, communication and conflict resolution in the schools*, Corwin Press, U.S.A.

Seiffge-Krenke, I. & Schulman, S. (1993). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Shaw I., *Qualitative evaluation*, Sage, London, 1999.

Stake R., *The art of case study research*, Sage, London, 1995.

Wright, C. (1993). School processes – an ethnographic study. πη P. Woods, & M. Hammersley (Eds), *Gender and Ethnicity in Schools*. London: The Open University and Routledge.

[https://www.sysep.org/images/pdfs/2020/meletes/Vasikes\\_Arxes\\_Epikoinonias.pdf](https://www.sysep.org/images/pdfs/2020/meletes/Vasikes_Arxes_Epikoinonias.pdf)