

## The communication system of society and the role of the body: Attempting a historic and systemic approach to communication.

*Anastasio Koutakos, Professor in History of Education, Dpt. of Preschool Education Sciences and Educational Design, University of the Aegean-Greece.*

### Abstract

This paper attempts a brief retrospective review approach key concepts and theories of communication and the same phenomenon from the perspective of the theory of social systems of N. Luhmann. Moving the interest of an ontology of the same subject and substantialization generally all social phenomena in emergence property as social and natural element does not allow for identification of different data structures and systemic complexity such the body (as a biological system), conscience (as psychic system) and communication (as a social system) to a new sociological and anthropological example. Communication as a social system characterized by the constitutive properties of autopoiesis and self-reference establishes the rules of interaction and provides all the necessary structures (attitudes, roles and procedures) as a framework for social maturation, education and participation for all subjects. The view of Luhmann for communication as subversive or even paradoxical sound underscores the real need for a distinct approach to society and its release from arbitrary prerequisites that usually lead to dangerous misunderstandings, such as that the biological being "man" as individuality can create arbitrarily in social external conditions autopoiesis of society. In conclusion, the present study attempts a synthesis of biological, mental (consciousness) and social dimension of the system of communication that could be captured as an evolutionary path from monosemantic and absolute definiteness (coupling constant) of consciousness (as a primary organization of biological emerging complexity result in life), through non-accessible indeterminacy of mental products (as consciousness organization complexity of the world to experience the pop effect) the polysemy / variety and contingency of interactions (as conceptual organization of the complexity of the world with the popup effect communication).

*Keywords: communication theory, social systems theory, non verbal communication, education*

**Νικόλας Χρηστάκης, Παναγιώτης Χαλάτσης (2014). Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη.**

Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ. 1, σ. 87-110. Αθήνα: Διάδραση, ISBN: 978-618-5059-35-4

## Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη

**Νικόλας Χρηστάκης**

*Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας*

*Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

*nicolchri@media.uoa.gr*

**Παναγιώτης Χαλάτσης**

*Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου,*

*Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης*

*pahaltsi@otenet.gr*

### Περίληψη

Τα μη λεκτικά στοιχεία της διαπροσωπικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης εξηγούν, συμβολοποιούν, συμπληρώνουν και σχολιάζουν τα λεκτικά, επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντάς τα, ενώ δίνουν ζωτική και «ενεργειακή» πληροφορία αναφορικά με τη σχέση των συμμετεχόντων και τα μεταξύ τους διακυβεύματα (π.χ. επιρροή, εξουσία). Στο κείμενο αυτό, εξετάζουμε μη λεκτικές παραμέτρους που επιδρούν στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης και στη διαδικασία της μάθησης: τη συμβολική του χώρου (θέσεις, διάταξη, κίνηση), τα νοήματα των συμπεριφορών (στάσεις, χειρονομίες, βλέμμα, εκφράσεις, παραλεκτικά και ηχητικά στοιχεία, ακολουθίες αλληλεπιδράσεων). Η τάξη προσεγγίζεται ως χώρος διαπραγμάτευσης αναφορικά με συνειδητές ή ασυνειδητές, επίσημες ή κρυφές, ταυτοτικές στοχοθεσίες των συμμετεχόντων και εντέλει, επεξεργασίας συγκλινόντων ή συγκρουόμενων κανόνων και νοημάτων, αναφορικά με τον ορισμό και την εξέλιξη της αποτελεσματικής παιδαγωγικής σχέσης.

*Λέξεις-κλειδιά: μη-λεκτική επικοινωνία, αλληλεπίδραση στην τάξη, ψυχολογικό κλίμα, παιδαγωγική σχέση*

## Εισαγωγή

Με κίνητρο την περιέργεια ή την ανάγκη, ο άνθρωπος, σε μικρή ή μεγάλη ηλικία, είναι ικανός να μάθει ένα ασύλληπτο αριθμό πραγμάτων. Στο βαθμό, όμως, που το σχολείο έχει ως αποστολή να υποστηρίξει τη δόμηση γνώσεων, το ενδιαφέρον ή η χρησιμότητα των οποίων συχνά δεν είναι άμεσα ορατή από το μαθητή, οι διαπροσωπικές, αλληλεπιδραστικές και χωροχρονικά εγγεγραμμένες, άλλοτε αυστηρά θεσμοθετημένες και άλλοτε κρυφές, αλλά εξίσου δυναμικές, διαστάσεις της σχολικής διδασκαλίας, είναι ζωτικής σημασίας για την πρόοδό του (Tricot, 2014). Θα προσπαθήσουμε, λοιπόν, να οργανώσουμε και να συζητήσουμε θεωρητικά και μέσα από κάποια παραδείγματα τις παραμελημένες, συνήθως, αλλά εξόχως σημαίνουσες και σημαντικές, μη λεκτικές όψεις της διδασκαλίας στην τάξη, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι διδάσκοντες τα νοήματα και τις συνέπειες των πράξεων και των δράσεών τους.

Για να πάρουμε τα πράγματα από την αρχή, μπορούμε να πούμε ότι αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η μη λεκτική επικοινωνία στο πλαίσιο της ζωής στην τάξη. Θυμίζουμε (Χρηστάκης, 2010) ότι η σχέση αφορά τη μορφή και τη φύση του δεσμού που ενώνει τα πρόσωπα, ενώ η επικοινωνία παραπέμπει στην αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα όταν οι εμπλεκόμενοι είναι σε (άμεση ή διαμεσολαβημένη) επαφή και είναι το όχημα μέσω της οποίας η σχέση εγκαθιδρύεται και εξελίσσεται. Μια ψυχοκοινωνιολογία των διαπροσωπικών σχέσεων έχει την ενδιαφέρουσα αποστολή να συναρθρώσει τρία επίπεδα (Marc & Picard, 2000, Marc, 2008): (α) το ενδοψυχικό (προσωπικότητα, κίνητρα, συναισθήματα και αναπαραστάσεις των εμπλεκόμενων...), (β) το αλληλεπιδραστικό (σχεσιακή δομή, λειτουργίες και δυναμική των επικοινωνιών) και (γ) το κοινωνικό (κοινωνικές καταστάσεις, θέσεις, ρόλοι, κανόνες, πρότυπα και τελετουργικά...).

Οποιαδήποτε σχέση μπορεί να προσεγγιστεί (α) στο επίπεδο του *παρόντος της συνάντησης*, όπου απλώς παρατηρούμε τι διαμεμβεται μεταξύ των συμμετεχόντων, (β) στο επίπεδο της *χρονικής δυναμικής*, όπου λαμβάνουμε υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες των υποκειμένων (από ανάλογες σχέσεις που είχε ή έχει ο καθένας ή/και από τη μεταξύ τους), τις αντιλήψεις που έχουν για τον άλλο και τη σχέση, καθώς και τις στάσεις τους, τα κίνητρά τους, τις προσδοκίες τους, τις επιδιώξεις τους και (γ) στο επίπεδο του *πλαισίου* και

του ευρύτερου μικρο- ή μακρο- πεδίου, όπου υπεισέρχεται ό,τι επηρεάζει τη συνάντηση, από το φυσικό περιβάλλον έως τους κανόνες, τους κώδικες και τα τελετουργικά που δομούν τη σχέση. Στο *πλαίσιο* συμπεριλαμβάνονται τα χωροχρονικά στοιχεία εντός των οποίων εκτυλίσσεται η αλληλεπίδραση. Όσο κι αν αυτά έχουν μια φυσική, «αντικειμενική» διάσταση (φωτισμός και χρώμα της αίθουσας διδασκαλίας, ακουστική, αριθμός και διάταξη των καθισμάτων, διάρκεια και σχέδιο του μαθήματος κ.ά.) δεν είναι ποτέ ουδέτερα, αλλά βρίθουν πολιτισμικών και συμβολικών σημασιών (συχνά αλληλοσυγκρουόμενων). Στην αίθουσα αυτή προάγεται ένα συγκεκριμένο είδος επικοινωνίας (από τον καθηγητή προς τους μαθητές) και συνεπώς, ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός κατέχει τη γνώση αλλά μπορεί είτε να την μεταδίδει ή να δημιουργεί μια «σκαλωσιά» για να την χτίσει μόνος του ο μαθητής, να ορίζει δηλαδή τη γνώση ως αγαθό που ανακαλύπτεται ατομικά, αλλά πάντα μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών, διαφωνιών και εμπνεύσεων στην ομάδα. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να επιλέξει αν η διδακτική επικοινωνία θα είναι μονόδρομη (αυτός μιλά/διδάσκει, οι μαθητές ακούν και απορροφούν τη γνώση) ή πολυδιάστατη, όπου το αντικείμενο της γνώσης αποκαλύπτεται μέσα από το παιχνίδι της παιδαγωγικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το μάθημα φυσικά από την άλλη μπορεί να εκτυλιχθεί μέσα από πολλά σενάρια, σχέδια και πορείες, άλλοτε προβλεφθέντα και άλλοτε αυτοσχεδιαζόμενα. Όλα αυτά εγγράφονται με τη σειρά τους στο σχολικό θεσμό που με τους (επίσημους ή ανεπίσημους) κανόνες λειτουργίας του επηρεάζει άμεσα το είδος, τη συχνότητα, το κλίμα, το ύφος, τους κανόνες κ.λπ. των εκάστοτε διδακτικών σχέσεων, ανάλογα με το βαθμό και το στυλ συμμόρφωσης (πιο τυπολατρικό ή πιο καινοτόμο) σε αυτούς.

Ξέρουμε σήμερα ότι μέγα μέρος της διαπροσωπικής επικοινωνίας δεν «περνά» από τις λέξεις (Argyle, 1988). Πράγματι, τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας όχι μόνο συνοδεύουν τα λεκτικά συμπληρώνοντας (ή και διαψεύδοντας) τα λεγόμενα, αλλά αποτελούν αυτόνομη, θεμελιώδη και καθοριστική διάσταση της αλληλεπίδρασης και της ανθρώπινης επαφής. Μπορούμε, συνοπτικά, να πούμε ότι στα στοιχεία αυτά συμπεριλαμβάνονται η εντύπωση που δίνει κάποιος (π.χ. εμπιστοσύνη στον εαυτό, ντροπή, αμηχανία κ.λπ.), η στάση του σώματος και οι κινήσεις του (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου κ.λπ.), ο τόνος της φωνής και το ύφος του, καθώς και ό,τι αφορά την εμφάνιση και τη «φροντίδα» του σώματος (καθαριότητα,

κόμμωση, ρούχα, στολίδια...).

Οφείλουμε στον Piaget (1970) μια απλή ταξινόμηση των μη γλωσσικών στοιχείων, με βάση τον τρόπο «παραγωγής» τους και τη σχέση που τα συνδέει με τα «σημαινόμενά» τους:

- Στην ένδειξη το σημαίνον αποτελεί ένα μέρος, μια όψη ή ένα αποτέλεσμα του σημαινόμενου, εκφράζοντας (συνήθως αθέλητα) την εσωτερική κατάσταση, αποτελώντας μια «αντίδραση» στην αλληλεπίδραση ή/και στην ευρύτερη επικοινωνιακή περίσταση και φανερώνοντας το είδος και την «τονικότητα» της εμπλοκής στην αλληλεπίδραση. Οι ενδείξεις είναι οπτικές-σωματικές (κινήσεις που δηλώνουν τον εκνευρισμό, κοκκίνισμα που δηλώνει τη ντροπή κ.λπ.) ή ηχητικές (λεκτικές, παραλεκτικές ή προσωδιακές, π.χ. επιφωνήματα, ήχοι, τόνος και ύφος που εκφράζουν ή προδίδουν συναισθήματα, εκνευρισμό κ.λπ.). Συνήθως, η ταυτοποίηση και η ερμηνεία τους είναι ασυνειδητες και αυτόματες, ενώ προκαλούν άμεσες, επίσης μη ελεγχόμενες, απαντήσεις.
- Στο σύμβολο, το σημαίνον αποτελεί πράξη που στοχεύει στην επικοινωνία, προϋποθέτοντας την επεξεργασία και την κωδικοποίηση, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί σχέσεις αναλογίας με το σημαινόμενο. Άλλες φορές δημιουργείται από τη μιμητική και ηθελημένη χρήση μιας ένδειξης (π.χ. ένας μορφασμός που εκφράζει αηδία), ενώ άλλες φορές συνίσταται στην «αναλογικού τύπου» περιγραφή μιας μορφής ή ιδέας (π.χ. «περιγραφικές» ή «εικονογραφικές» χειρονομίες που παραπέμπουν στην απόσταση, την ποσότητα, τη μορφή κ.ά.), συμβάλλοντας στην περιγραφή ή κινήσεις και ήχους που «υποστηρίζουν» το λόγο, όπως π.χ. όταν χτυπάμε με το χέρι το τραπέζι καθώς επιχειρηματολογούμε. Κάποια ευρύτερα συστήματα συμπεριφορών έχουν συμβολική αξία, όπως π.χ. το ντύσιμο και το μακιγιάζ ή το να σηκωνόμαστε για να χαιρετίσουμε (που παραπέμπει στο σεβασμό ή/και την αναγνώριση του άλλου, της θέσης του ή του είδους της σχέσης κ.ο.κ.).
- Το σημείο, τέλος, έχει ένα χαρακτήρα απόλυτα συμβατικό, η σχέση που ενώνει σημαίνον και σημαινόμενο είναι αυθαίρετη (όπως π.χ. όταν σηκώνουμε το χέρι για να ζητήσουμε το λόγο στην τάξη, όταν ακουμπάμε το δάχτυλό μας στον κρόταφο για να πούμε σε κάποιον ότι λέει ανοησίες κ.λπ.).

Χρήσιμη είναι και η αναφορά στις λειτουργίες που τα μη λεκτικά στοιχεία πληρούν στην αλληλεπίδραση, οι οποίες μπορούν να οργανωθούν ως εξής (Marc & Picard, 1989):

1. Η επικοινωνιακή λειτουργία παραπέμπει στη «μεταφορά πληροφορίας»:
  - μεταδίδοντας μια πληροφορία όπως θα το έκανε η γλώσσα (π.χ. κουνάω το χέρι αποχαιρετώντας, φέρνω 3-4 φορές το δάχτυλο στα χείλη για να πω «θέλω να σου μιλήσω» κ.λπ.),
  - συνοδεύοντας την παραγωγή του λόγου και εικονογραφώντας την ομιλία,
  - μεταφράζοντας τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλούντος,
  - συνεισφέροντας στη συνειδητή ή μη προσπάθεια επιρροής επί του συνομιλητή (π.χ. γνέφοντας, αγγίζοντας, χαμογελώντας κ.λπ.).
2. Η *σχεσιακή* και ρυθμιστική λειτουργία σχετίζεται με τη δόμηση της σχέσης και τη ρύθμιση των ανταλλαγών:
  - συμμετέχοντας στον ορισμό της σχέσης σε επίπεδο απόστασης, οικειότητας, εξουσίας, στυλ κ.λπ. (έχουμε π.χ. την τάση να μιλάμε από κοντινότερη απόσταση σε πρόσωπα που συμπαθούμε),
  - συμβάλλοντας στην εγκαθίδρυση και διατήρηση της επικοινωνίας,
  - ρυθμίζοντας και συντονίζοντας τις ανταλλαγές (ποιος θα πάρει το λόγο, πόση ώρα θα τον κρατήσει, πώς θα τον «παραδώσει» κ.λπ.).
3. Η συμβολική, τέλος, λειτουργία παραπέμπει σε χειρονομίες, κινήσεις και στάσεις που έχουν συμβολική αξία και αποκτούν το πλήρες νόημά τους, στο πλαίσιο κάποιου τελετουργικού (π.χ. σε μια κηδεία, σε μια ορκωμοσία κ.λπ.).

Υπογραμμίζουμε ότι τέτοιες ταξινομήσεις έχουν χαρακτήρα καταρχήν διδακτικό: μια συμπεριφορά μπορεί να πληροί ταυτόχρονα περισσότερες από μία λειτουργίες, ενώ η ίδια λειτουργία μπορεί να πληρούται από διαφορετικά εκφραστικά στοιχεία. Πρόκειται για μια «ολική διεργασία», όπου κάθε στοιχείο αποκτά νόημα στο πλαίσιο των σχέσεών του με τα υπόλοιπα: δεν υπάρχει η σημασία ενός μόνο στοιχείου, το καθένα εντάσσεται σ' ένα σύστημα αλληλεπίδρασης με πολλούς διαύλους που μεταφέρουν μηνύματα και νοήματα που μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται, να αλληλοεπιβεβαιώνονται ή να αλληλοαναιρούνται. Η ανθρώπινη, λοιπόν, επικοινωνία είναι «πολυδιαυλική». Όταν δύο άνθρωποι επικοινωνούν πρόσωπο με πρόσωπο

πο, ο καθένας εκπέμπει και δέχεται μια συνολική και ταυτόχρονα ετερογενή εκφορά, με τη συνέργεια πολλών στοιχείων (Cosnier & Brossard, 1984): άλλα είναι φωνο-ακουστικά, συναποτελώντας τόσο το γλωσσικό μέρος της εκφοράς όσο και το φωνο-ακουστικό (ή προσωδιακό και παραλεκτικό) της μέρους (τόνος, ύψος, ένταση, χροιά, ρυθμός...), άλλα είναι οπτικά, αποτελώντας μέρος πολλών συστημάτων κωδίκων (στατικά: σωματότυπος, ενδύματα, στολίδια κ.λπ., κινητικά βραδέα: σχήμα προσώπου, ρυτίδες, στάσεις κ.λπ. ή ακόμα κινητικά ταχέα: εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις κ.λπ.), ενώ τέλος, άλλα προέρχονται από τους οσφρητικούς, τους απτικούς και τους θερμικούς διαύλους.

Γλωσσική και μη γλωσσική συμπεριφορά συνδυάζονται στο πλαίσιο της ολικής επικοινωνίας (Frey, Hirsbrunner, Florin, Daw, & Crawford, 1984): η σωματική δραστηριότητα αυξάνεται πράγματι όταν κάποιος μιλά περισσότερο, για πολύπλοκα ή για θέματα που τον αφορούν έντονα, καθώς και όταν έχει ανώτερες γλωσσικές ικανότητες, εφόσον ομιλία και έκφραση εμπλέκουν τους ανθρώπους σε μια διεργασία ενεργοποίησης των αναπαραστάσεων (Rimé, 1998), που συνεπάγεται τη «μετάφραση» της εμπειρίας σε μορφές που είναι τόσο γλωσσικές όσο και σωματικές.

Παραμένει, μολαταύτα, το ενδιαφέρον ζήτημα του αν η γλώσσα και το σώμα συμμετέχουν ισοδύναμα στην επικοινωνία. Διακρίνουμε σε αυτήν ένα ενεργειακό επίπεδο, με τις ενδορμητικές (ενστικτώδεις) και συναισθηματικές δυνάμεις που δίνουν ζωή και κίνηση στην έκφραση και ένα πληροφοριακό, σημειωτικής φύσεως, όπου ανταλλάσσονται πληροφορίες και νόημα (Marc & Ricard, 1989). Στην περίπτωση του λόγου, κυριαρχεί η σημειωτική διάσταση και η αναφορά στον κώδικα (χωρίς να αποκλείεται η παρείσφρηση του ασυνείδητου), ενώ χαρακτηριστικό της μη γλωσσικής έκφρασης είναι η ενεργειακή διάσταση. Η κωδικοποίηση της σωματικής έκφρασης είναι στην καλύτερη περίπτωση αναλογικού (και όχι «ψηφιακού») τύπου, δηλαδή μη λεκτικές ενδείξεις, όπου οι σχέσεις μεταξύ σημαινόντων αντικειμένων και σημασιών είναι πιο άμεσες, εξ ου και το συχνό διφορούμενο των ερμηνειών: στη μη γλωσσική επικοινωνία υπάρχουν αμφισημίες και πολυσημίες, γι' αυτό και προσφέρει μεγάλες δυνατότητες για προσποιήσεις, βολιδοσκοπήσεις και διαπραγματεύσεις με σκοπό την επικράτηση ενός συγκεκριμένου ορισμού της κατάστασης, τον επανορισμό της σχέσης, την υποχώρηση χωρίς ταπείνωση κ.λπ. Όντας πιο κοντά στο ασυνείδητο, το σώμα δέχεται ερήμην του

εγγραφές όπως εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις, στάσεις, επιλογές στην ένδυση και στον καλλωπισμό (ή βέβαια τα κάθε είδους ψυχοσωματικά συμπτώματα), γι' αυτό και λέμε ότι «μιλά». Η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί κυρίως προϊόν της συνειδητής θέλησης του υποκειμένου (οι παραδρομές δεν αποκλείονται), ενώ η σωματική, όταν δεν είναι σκόπιμη, χειριστική ή/και παιγνιώδης, προδίδει μάλλον το ασυνείδητο και τείνει να διαφεύγει του (υποκειμενικού και κοινωνικού) ελέγχου, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μηνύματα αντιφατικά, ασυναισθήτως προσλαμβανόμενα, πλην καθοριστικά, για την έκβαση της επικοινωνίας.

## Η τάξη ως χώρος της παιδαγωγικής σχέσης

### Διάταξη και διακυβεύματα

Κάθε διάταξη θρανίων (παραδοσιακή σε κολόνες και σειρές, σε σχήμα Π, σε ομάδες, σε κύκλο ή ημικύκλιο), προωθεί διαφορετικά επικοινωνιακά δίκτυα. Η παραδοσιακή παραπέμπει στη μετωπική διδασκαλία, χρήσιμη σε κάποιες φάσεις της διδακτικής πορείας. Οι ομαδικές διατάξεις προσφέρουν αδιαμφισβήτητη οφέλη: ομαδικότητα, κοινωνικοποίηση (Corsaro, 1997), ενίσχυση της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Piaget, 1965, Vygotsky, 1978) κ.ά. Είναι, ωστόσο, αξιοσημείωτος ο αριθμός εκπαιδευτικών που επιλέγει την παραδοσιακή διάταξη, αποφεύγοντας τη διεύρυνση του επικοινωνιακού δικτύου της τάξης. Με 70% χρόνου ομιλίας διαθέσιμου στον εκπαιδευτικό στις παραδοσιακές (δασκαλοκεντρικές) τάξεις (Goodlad, 1984), η διατήρηση του ελέγχου φαίνεται να αποτελεί κύρια παιδαγωγική προτεραιότητα. Ο λόγος παραπέμπει στην εξουσία και η σιωπή στην υπακοή. Η περιορισμένη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών υπερτονίζει την ατομικότητα εις βάρος της συλλογικότητας. Ενώ τα σύγχρονα curricula τονίζουν έντονα τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας, πολιτισμικά προωθείται η αξία της ατομικότητας. Ουσιαστικά, οι ομαδικές διεργασίες αποδεικνύονται αποτελεσματικές όταν παρέχουν ανατροφοδότηση και στα δυο επίπεδα, ομαδικό και ατομικό (Slavin, 1983), κάτι που δείχνει αφενός ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ευκαιρίες για ομαδική και ατομική εργασία και αξιολόγηση, αφετέρου ότι η αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να κινείται οργανωμένα και σχεδιασμένα σε όλα τα επίπεδα (ατομικό, δυαδικό, ομαδικό).

## Κίνηση στο χώρο

Η χωρική συμπεριφορά των ατόμων αποτελεί μία σχεσιακή διεργασία που εξαρτάται από το πλαίσιο, την κατάσταση, τους πρωταγωνιστές, τα πολιτισμικά περιβάλλοντα και την ευρύτερη κουλτούρα. Η *διαπροσωπική απόσταση* αποτελεί συνάρτηση της ψυχολογικής και της κοινωνικής απόστασης που υπάρχει μεταξύ των ατόμων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί συμβολική προβολή της απόστασης αυτής: σ' αυτήν «βλέπουν» την πραγματικότητα των σχέσεων, αλλά, στο βαθμό που αυτή δεν είναι παρά σπάνια απόλυτα ορισμένη και σταθερή, προβάλλουν προσδοκίες, επιθυμίες, φόβους, άμυνες κ.λπ. και «διαπραγματεύονται», μέσω αυτής, σημαντικές ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της σχέσης τους (π.χ. το βαθμό οικειότητας, την επιβολή κ.λπ.).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγχει το χώρο που ζει και εργάζεται με τους μαθητές. Η οριοθέτηση εμπλέκει μια πραγματική και μια συμβολική διάσταση: δηλαδή αντίστοιχα, την κίνηση μέσα στο χώρο και τη δημιουργία και διασφάλιση ενός περιβάλλοντος όπου οι σχέσεις του με τους μαθητές είναι ζωντανές. Καθώς κινείται, αφενός μπορεί διαδοχικά να έρχεται σε εγγύτερη επαφή με όλους, αφετέρου μπορεί καλύτερα να «παίζει» με τις διάφορες δράσεις που σχετίζονται τόσο με τη μαθησιακή διαδικασία όσο και με τη διαχείριση της τάξης: να ελέγχει την εργασία κάποιων, να αφήνει άλλους ήσυχους να συγκεντρωθούν, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή, να ηρεμεί εστίες ταραχής... Το κίνητρο του «ελέγχου» κινείται σε ένα συνεχές όπου στη μια πλευρά βρίσκεται η ατομική του επιβίωση στην άγρια ενέργεια που μια ομάδα παιδιών παράγει και στην άλλη η στοχευμένη προσπάθεια για υγιή κοινωνικοποίηση και τιθάσευση της ατομικής αυθαιρεσίας (ή νευρώσης) υπέρ της συλλογικής ευμάρειας. Έχει εξάλλου καταγραφεί εδώ μια σημαντική διαφορά μεταξύ λιγότερο έμπειρων και έμπειρων εκπαιδευτικών (Moulin, 2004): οι πρώτοι κινούνται λιγότερο, παραμένουν εντός των ορίων μιας σχετικά μικρής περιοχής κοντά στον πίνακα, ενώ οι δεύτεροι, μέσα από μετακινήσεις που στόχο έχουν την επαφή με όλους τους μαθητές, είναι και πιο «παρόντες». Η κίνηση στο χώρο παραπέμπει στην επιθυμία ενεργητικής διαχείρισης του «ενεργειακού» επιπέδου της τάξης, ενώ η ακινησία σε μια παθητική αναμονή αυτοδιαχείρισής του, αν όχι στην άγνοια ύπαρξης αυτού του επιπέδου ή και στην άρνηση του εκπαιδευτικού να συμπεριληφθεί στην ατζέντα της παιδαγωγικής σχέσης.

Ο περιορισμός της κινητικότητας του εκπαιδευτικού στο χώρο μπορεί, φυσικά, να έχει και άλλες αιτίες. Αν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει στο μπροστινό μέρος της τάξης τους επιμελείς και συμμετοχικούς μαθητές και αφήνει τους άλλους στις παρυφές, με την επιλογή αυτή ορίζει συμβολικά και στο πού σκοπεύει να ξοδέψει τη διδακτική του ενέργεια. Αυτό, από τη μια, θα του επιτρέψει να παίρνει ευκολότερα θετική ανατροφοδότηση (από τους καλούς και κοντινούς του μαθητές), αυξάνοντας την εργασιακή του ικανοποίηση και ενισχύοντας την αυτοεικόνα του ως επιτυχημένου εκπαιδευτικού. Παράλληλα, προτείνει συμβολικά ένα είδος ανακωχής στους υπόλοιπους: «δεν σας ενοχλώ, μην με ενοχλείτε», κάτι που δεν γίνεται πάντα δεκτό από αυτούς, καθώς απορρίπτουν την αδιαφορία του να τους προσεγγίσει ψυχικά. Τότε ο εκπαιδευτικός, αντί να κινηθεί χωρικά και συναισθηματικά προς τον ενεργειακό χώρο αυτών των μαθητών, συχνά αρκείται να μετακινήσει αυτούς χωρικά μόνον προς το δικό του χώρο, δηλ. να τους φέρει στο μπροστινό μέρος της τάξης. Ωστόσο, η μετακίνηση του εκπαιδευτικού στο μήκος και πλάτος της αίθουσας, ακόμα και όταν δεν εμπεριέχει την επιθυμία της «ενεργειακής» και μη απειλητικής προσέγγισης των περιφερειακών μαθητών, θα μπορούσε να αυξήσει το επίπεδο συμμετοχής τους. Τονίζουμε το μη απειλητική διότι ειδάλλως οι συγκινησιακές συνεπαγωγές της εισόδου στον «προσωπικό χώρο» του μαθητή (και μάλιστα στην «οικεία απόσταση» του μισού μέτρου, π.χ. όταν σκύβει από πάνω του για να ελέγξει τη δουλειά του) θα τον «αποδιοργανώσουν» αντί να τον κινητοποιήσουν.

Οι συγκινησιακές συνεπαγωγές της εισόδου στον «προσωπικό χώρο» του μαθητή εξαρτώνται από τη στάση του δασκάλου και τον τρόπο που ο μαθητής την προσλαμβάνει. Αν παραπέμψουν σε ενδιαφέρον, ο μαθητής ενδεχομένως θα κινητοποιηθεί. Αντίθετα, αν το μήνυμα είναι διφορούμενο, ο μαθητής διατηρεί τη δυσπιστία του και δεν ανταποκρίνεται.

Η διαχείριση αυτή των διαπροσωπικών αποστάσεων, στην οποία αναφερόμαστε, συνεπάγεται επίσης πολλές στιγμές αποστασιοποίησης. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, αφενός όταν πρέπει να αποσπάσει την προσοχή όλων (παράδοση, οδηγίες για εργασία κ.λπ.), αφετέρου όταν η συναισθηματική του εμπλοκή πρέπει να ελαχιστοποιηθεί - κυρίως στην περίπτωση που οι μαθητές πρέπει στο σύνολό τους να εργαστούν αυτόνομα ή στην περίπτωση που κάποιοι ζητούν μόνιμα (μαθησιακή και, κυρίως, ψυ-

χολογική) ενίσχυση και υποστήριξη. Επίσης, κάποιοι μαθητές δεν ανέχονται την διαπροσωπική παρείσφρηση (ενδεχομένως οι ίδιοι που επιλέγουν να έχουν μια δική τους περιοχή στο βάθος της τάξης) και μπορεί να αντιδράσουν σπασμωδικά ή βίαια: ο δάσκαλος καλύτερα να τους ελέγχει «από μακριά» - αν και το ιδανικό είναι να μπορεί να επιβληθεί επιλέγοντας κάποιες στιγμές δυναμικής εισόδου του στο «ζωτικό τους χώρο».

Η χωρική δυναμική της τάξης και της διδασκαλίας, με την έννοια του πού βρίσκονται οι μαθητές και πώς κινείται ο δάσκαλος, επιβάλλουν λοιπόν κάποιες επιλογές και κάποιες στρατηγικές: πώς θα κατανεμηθούν τα διάφορα είδη μαθητών (ώστε να υπάρχει χρήσιμη επαφή με όλους, λιγότερο ή περισσότερο καλούς και ώστε να σπάσουν να δίκτυα συναφειών και όσοι μιλάνε ή τσακώνονται μεταξύ τους να απομονωθούν) και πώς θα επιλεγούν κάποιες διαδρομές ή θέσεις του δασκάλου, ώστε οι ζωηροί να οριοθετούνται και οι παθητικοί να ενεργοποιούνται.

## Μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

### Στάσεις, κινήσεις και χειρονομίες

Ο τρόπος που στέκεται ο δάσκαλος μέσα στην τάξη παράγει ιδιαίτερες συναισθηματικές εντυπώσεις: π.χ. η όρθια και ευθυτενής στάση μπορεί να παραπέμπει στον έλεγχο ενώ η καθιστή στην προώθηση της αυτονομίας. Η ακίνητη σιωπή, ίσως αποτελεί κάλεσμα για ηρεμία ενόψει της αρχής του μαθήματος (και δεν αποκλείεται να είναι προτιμότερη από τις - αντιφατικές ως προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα - φωνές, εκκλήσεις και χειρονομίες).

Ο προσανατολισμός σώματος και προσώπου θεωρείται εν γένει σημαντικό και σημαντικό (μολονότι όπως είπαμε δεν υπάρχει απόλυτη και αμφιμονοσήμαντη αντιστοιχία μεταξύ μη λεκτικών στοιχείων και σημασιών): η θέση απέναντι παραπέμπει στο άνοιγμα και την ανταλλαγή, η πλάγια θέση στη δυσπιστία, η στροφή 180° στην άρνηση. Με τον ίδιο τρόπο, κάποιες στάσεις του σώματος παραπέμπουν σε κάτι το «άκαμπτο» και το «αγχώδες» (σταυρωμένα χέρια, μυϊκό σφίξιμο, γρήγορη αναπνοή) ή, στο άλλο άκρο, σε υπερβολική χαλάρωση, που ενεργητικά ή παθητικά αποθαρρύνουν τη συμμετοχή ή/και επιτρέπουν στους μαθητές την υπερβολικά αυθόρμητη έκφραση, με κίνδυνο τη διάλυση του θετικού μαθησιακού κλίματος.

Οι κινήσεις (και δη οι χειρονομίες) του, πέρα από την πρακτική και λειτουργική τους στόχευση έχουν βαρύνουσα εκφραστική και συμβολική σημασία. Παίρνοντας π.χ. ένα μαθητή από το μπράτσο για να τον οδηγήσει στο θρανίο που κάθεται, ο δάσκαλος εκφράζει τη δυσαρέσκειά του για τη διαγωγή του μαθητή, δείχνει τη θέλησή του να ελέγχει την κατάσταση, επιβάλλει σε όλους την πειθαρχία, εν ολίγοις «τον βάζει στη θέση του» και συγχρόνως «βάζει τα πράγματα σε μια τάξη». Αντίστοιχα, μπορεί μέσω μη λεκτικών στοιχείων να απειλήσει, να ενθαρρύνει, να καταπραΰνει, να συνάψει μια συμφωνία, να υποσχεθεί μια ανταμοιβή κ.ο.κ.

Πολλές από αυτές τις κινήσεις αποτελούν συμβολοποίηση («εικονογράφηση» και «υποστήριξη») λεκτικών οδηγιών («επεξεργαστείτε την ερώτηση σε ζευγάρια», «τώρα προσέξτε εμένα», «συζητήστε το στην ομάδα σας», «τώρα δουλεύουμε ατομικά» κ.λπ.). Η συμβολοποίηση αυτή επιτρέπει γρήγορα περάσματα από τις διάφορες φάσεις μιας π.χ. ωριαίας διδασκαλίας, αλλά και μεταφέρει σαφή μηνύματα χωρίς να καταφεύγει στη χρήση λέξεων. Έτσι αποφεύγεται η διακοπή του ειρμού του μαθήματος και οι μαθητές δεν κουράζονται από αναδιατυπώσεις νουθεσιών ή οδηγιών. Συγχρόνως, με δεδομένο τον κεντρικό ρόλο της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη, κάθε μεταφορά στο μη γλωσσικό επικοινωνιακό δίαυλο συνιστά δημιουργικό αντίδοτο στη μονοτονία.

Άλλες κινήσεις εμπλέκουν περισσότερο την οικεία διαπροσωπική απόσταση, το βλέμμα και συχνά το άγγιγμα, ενώ πληρούν τόσο μια επικοινωνιακή λειτουργία (υποστήριξη του λόγου και προσπάθεια πειθούς) όσο και μια σχεσιακή (διατήρηση της επαφής, παροχή θετικής ανατροφοδότησης στο μαθητή, ηρέμησή του κ.ά.). Ηθελημένο ή μη, το **άγγιγμα** έχει πάντα μια ισχυρή επικοινωνιακή και, κυρίως, συγκινησιακή, διάσταση, παραπέμποντας στην πρωτογενή συμβιωτικότητα μητέρας-βρέφους και σε θεμελιώδεις ανάγκες του ανθρώπου στενά συσχετιζόμενες με τη σωματική και ψυχική του υγεία και ωρίμανση. Υπάρχει και ένα «γκρίζο», αμφίθυμο, άγγιγμα, που δεν γνωρίζει εξαρχής τις προθέσεις του: ξεκινά ως υποστηρικτικό, αλλά ελλείψει ανταπόκρισης του μαθητή μετατρέπεται σε ελεγκτικό, κλονίζοντας την εμπιστοσύνη του. Ορισμένοι μαθητές θέτουν ακόμα και το ειλικρινές υποστηρικτικό άγγιγμα του δασκάλου σε δοκιμασία: δεν ανταποκρίνονται ή ανταποκρίνονται αρνητικά, θέλοντας να δουν αν ο δάσκαλος θα οδηγηθεί να αποκαλύψει ένα ελεγκτικό πρόσωπο. Αν

το πετύχουν τότε επιβεβαιώνουν τη δυσπιστία τους και ακυρώνουν την παιδαγωγική σχέση.

### Το βλέμμα

Σε όλες τις αναφερόμενες τακτικές διαχείρισης του μαθησιακού και σχεσιακού κλίματος το βλέμμα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα: ο δάσκαλος μπορεί να κάνει ότι αγνοεί μια (θετική ή αρνητική) συμπεριφορά ή στάση ή αντίθετα να επιμείνει και να την υπογραμμίσει, μπορεί να ελέγξει, να εγκρίνει, να καταδικάσει, να εκφράσει τέλος, σκόπιμα ή μη, κάποια θεμελιώδη συναισθήματα απέναντι στον ένα ή τον άλλο μαθητή (συμπάθεια, αντιπάθεια, οίκτο, θλίψη, θαυμασμό, σαγήνη...).

Η δυσφορία ή η αμηχανία του δασκάλου μπροστά σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς, γίνεται συχνά αισθητή μέσα από την αποστροφή του βλέμματός του. Απευθυνόμενος βλεμματικά μόνο σε καλούς μαθητές, περνάει ένα μήνυμα μη απαίτησης συμμετοχής στους υπόλοιπους, που έτσι ανταποκρίνονται στις χαμηλές προσδοκίες του και χειροτερεύουν - είναι το φαινόμενο Πυγμαλίων (Rosenthal & Jacobson, 1968). Από την άλλη, ένα συγκαταβατικό βλέμμα προς το υποσύνολο των καλών μαθητών όταν ένας «κακός» συμμαθητής τους απαντάει λάθος ή φέρεται αδιάφορα, ενδέχεται να είναι μια κίνηση που αποσκοπεί στην αναζήτηση «κατανόησης» και «συμμαχίας». Είναι τεκμηριωμένο ότι η βασικότερη πηγή εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς είναι η δυνατότητα να επηρεάζουν με θετικό τρόπο την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους (Poillard, 1985). Εγκαλώντας ένας είδος ναρκισσιστικής συμπαιγνίας με τους «καλούς» το βλέμμα αυτό σημαίνει: «Τι να κάνω; Προσπαθώ αλλά είναι ανεπίδεκτος. Το βλέπετε κι εσείς».

### Το χαμόγελο

Αυθόρμητη ένδειξη ικανοποίησης, χαράς και αποδοχής ή σκόπιμο και οιονεί «επαγγελματικό» σημείο ευδιαθεσίας, το χαμόγελο είναι σημαντικός διαμεσολαβητής των σχέσεων και των επαφών μας με τους κάθε είδους άλλους. Σε ό,τι μας απασχολεί εδώ, μπορεί και πρέπει να ενταχθεί σε μια ανάλυση που δεν ξεχνά ότι έχουμε να κάνουμε με μια ολική διεργασία, καθώς ο

δάσκαλος μπορεί να χαμογελάσει σε έναν μαθητή όχι μόνο για να του δείξει ότι διάκειται φιλικά και ευμενώς απέναντί του, ότι χαιρέται με τις επιδόσεις του, ότι τον συμπονά για κάτι που ξέρει ή νιώθει πως δεν πάει καλά και ότι τον συγχωρεί για μια παράλειψή του, αλλά επίσης επειδή δεν ξέρει πώς να τον αντιμετωπίσει, επειδή αισθάνεται σύγχυση, ανεπάρκεια, απορία, αδιαφορία, ανησυχία, στεναχώρια ή οίκτο (ή επειδή δεν ξέρει και προτιμά να αγνοεί τι ακριβώς αισθάνεται...), καθώς επίσης και για να τον ειρωνευτεί, να τον σαρκάσει, να τον περιφρονήσει, να τον περιορίσει, να τον εξαιρέσει, να τον καταδικάσει κ.λπ. Δεν παραγνωρίζουμε, πάντως, το ότι με τη μεταδοτικότητα του και τη θετικότητα του, το χαμόγελο μπορεί να καταπραΰνει τις εντάσεις, να συμμετάσχει στη χαλάρωση όλων και να προαγάγει ένα καλό κλίμα στην τάξη.

### Η εμφάνιση

Το ενδυματολογικό «στυλ» που χαρακτηρίζει έναν άνθρωπο σε μια συγκεκριμένη περίσταση προέρχεται απ' ό,τι ο ίδιος θεωρεί επαγγελματική αναγκαιότητα - κάτι που περιλαμβάνει το πώς αυτός ασυνείδητα φαντάζεται το κοινωνικό περιβάλλον και την ομάδα που ανήκει ή/και που θα ήθελε να ανήκει, την οποία θεωρεί και φορέα ενός ελεγκτικού (αποδοκιμαστικού ή θαυμαστικού) βλέμματος. Βλέπουμε δηλαδή τις ενδυματολογικές επιλογές, ως τρόπο δήλωσης ή/και προσέγγισης ενός κοινωνικού στάτους και μιας ιεραρχικής θέσης (γούστου, χρηματικής αξίας κ.λπ.).

Πέρα από τον αντίκτυπο που έχει στους συναδέλφους και στους γονείς, το παρουσιαστικό του δασκάλου προκαλεί και στα παιδιά κάποιες εντυπώσεις, σχετιζόμενες κυρίως με αυτό που στην καθημερινή ζωή ονομάζουμε «προσωπικότητα» (αυστηρός και τυπολάτρης ή χαλαρός και ανοιχτός, συντηρητικός ή αντισυμβατικός κ.ο.κ.), εντυπώσεις οι οποίες μάλλον και θα επηρεάσουν (ως κάποιο βαθμό και τουλάχιστον στην αρχή) το είδος και την «τονικότητα» της σχέσης με τους μαθητές (πυγμαλή ή πραότητα, αδιαλλαξία ή επιείκεια, απόσταση ή οικειότητα κ.λπ.). Εν ολίγοις, τα πράγματα δεν θα είναι ίδια αν ο δάσκαλος εμφανιστεί με σπορ μπλουζάκι ή κοστούμι. Διαχειριζόμενος τις αναπαραστάσεις των κοινωνικών και επαγγελματικών καταναγκασμών, αλλά και την ιδανική του εικόνα, συνθέτει (συμμορφωτικά ή δημιουργικά και καινοτόμα) μια δημόσια εικόνα - στην οποία σε κάθε περι-

πτωση πρέπει να εντάσσονται στοιχεία που να παραπέμπουν στη συγκρότηση και τη φροντίδα του εαυτού, ανεξάρτητα από κάθε σημειολογική επιλογή, όσο «ακραία» κι αν μπορεί να θεωρηθεί.

### **Παραλεκτικά και άλλα στοιχεία**

Το ύφος και ο τόνος με τον οποίο ο δάσκαλος απευθύνεται στην τάξη είναι μεστός νοήματος: οι αλλαγές τους παραπέμπουν σε περάσματα από την αυστηρή δουλειά στη χαλάρωση, από τον έλεγχο στην επιτρεπτικότητα, από την παράδοση του μαθήματος στην οικειότητα κ.ο.κ. Από την άλλη, οι εμπυχώσεις, οι έπαινοι και οι επιβραβεύσεις ή οι επιπλήξεις και οι απειλές, που γίνονται με υπερβολικά ουδέτερο και αποστασιοποιημένο ύφος, υστερούν ενδεχομένως σε πειστικότητα και αποτελεσματικότητα ή ακόμα παραπέμπουν, κατά παράδοξο τρόπο, στο αντίθετό τους, δηλαδή σε μια υπογείως επιθετική αδιαφορία. Αυτές οι παρατηρήσεις αφορούν και την ένταση της φωνής, η οποία, όταν είναι πολύ χαμηλή, αποθαρρύνει τη συμμετοχή όσων κάθονται πίσω και δεν ευνοεί την ανάπτυξη ενός καλού μαθησιακού και κοινωνικο-συναισθηματικού κλίματος. Παρομοίως, δυσκολεύει την παρακολούθηση και η μεγάλη ταχύτητα εκφοράς του λόγου - συχνά προερχόμενη από δασκάλους άπειρους ή αγχώδεις, πιεσμένους από το πρόγραμμα.

Τέλος, είναι γνωστό ότι οι δάσκαλοι μετέρχονται κάποιων παραδοσιακών «ηχητικών εφέ» για να επιβάλλουν την πειθαρχία και να επικοινωνήσουν τα περάσματα μεταξύ διαφόρων φάσεων της μαθησιακής και κοινωνικής ζωής της τάξης: παλαμάκια, χτύπημα των χεριών ή ενός χάρακα στην έδρα ή σε ένα θρανίο... η άστοχη ή υπερβολική χρήση των οποίων μειώνει, όπως είναι αναμενόμενο και τη δραστηότητά τους.

### **Μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών**

#### **Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών**

Ακόμα κι ο πιο επιμελής μαθητής αδυνατεί να παραμείνει συγκεντρωμένος για 45 λεπτά. Όταν χάνει προσωρινά τη συγκέντρωσή του μπορεί να στραφεί σε εσωτερικές σκέψεις, να ονειροπολήσει, να ζωγραφίσει ή απλά να παρακολουθήσει την αλληλεπίδραση άλλων. Συχνότατα, όμως, θα επικοινωνή-

νήσει με κάποιους συμμαθητές του. Την ώρα του μαθήματος, είναι ανοιχτοί δεκάδες παράλληλοι «ανεπίσημοι» επικοινωνιακοί διαυλοι δυαδικής ή ομαδικής ανταλλαγής βλεμμάτων, μορφασμών, συμβολικών χειρονομιών, λέξεων και μηνυμάτων. Μπορεί να σχετίζονται με την τρέχουσα διδακτική διαδικασία, να αποτελούν συνέχεια προηγούμενων αλληλεπιδραστικών «ιστοριών» (π.χ. από το διάλειμμα), να επεξεργάζονται μια μελλοντική κατάσταση (π.χ. τι θα κάνουμε μετά) ή να γίνονται από ανάγκη χαλάρωσης και κοινωνικότητας. Όσο περισσότερα «ανοιχτά» είναι τα θέματα που οι μαθητές έχουν να διαχειριστούν τόσο μειώνεται η προσοχή τους στο μάθημα και μεταπηδά στην παράπλευρη επικοινωνία. Εκδηλώσεις εχθρότητας με χειρονομίες ή μορφασμούς, βλεμματικές διαπραγματεύσεις για τη σύναψη συμμαχιών ή για τον ορισμό καταστάσεων, φιλικές προσεγγίσεις (χαμόγελα, προσφορές αντικειμένων) αποτελούν συνηθισμένα, σιωπηλά δρώμενα μέσα στις τάξεις, σχετιζόμενα με τη διαχείριση της αυταξίας, της δημόσιας εικόνας, των θετικών ή δυσάρεστων συναισθημάτων, του στρες, των συγκρούσεων, των κοινωνικών σχέσεων. Από την προεφηβεία, όπου αυξάνεται σημαντικά το ενδιαφέρον των παιδιών γύρω από το θέμα της κοινωνικής αποδοχής και της κοινωνικής ιεράρχησης (Rubin et al., 1998), οι μαθητές χρειάζονται πολύ χρόνο και ενέργεια για να διασφαλίζουν συμμαχίες και φιλίες (Corsaro, 1999).

Όμως, πέρα από την επεξεργασία των μεταξύ τους σχέσεων, η μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών αφορά και την αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας, στοιχείο μάλλον οικουμενικό στον παιδικό και εφηβικό κόσμο. Η αμφισβήτηση αυτή, η οποία εκφράζεται με διάφορες «απαγορευμένες» δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις, αποτελεί βασικό τρόπο μέσω του οποίου τα παιδιά συμμαχούν και αυτο-ορίζονται ως το «αντίπαλο» των ενηλίκων στρατόπεδο (Rubin, 1987). Καθώς αγωνίζονται να κατακτήσουν αυτόνομες ταυτότητες, η παράπλευρη και συνήθως μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη, αποτελεί ένα ελεγχόμενο περιβάλλον συλλογικής παραγωγής «αντιεξουσιαστικού» νοήματος, προϋπόθεση για τη δόμηση ταυτότητας στο πλαίσιο της νεανικής κουλτούρας.

Παρακολουθώντας μια σχολική τάξη, θα εντοπίσουμε παιδιά που προσέχουν και εργάζονται, θα ακούσουμε την εκτός μαθήματος κουβέντα κάποιων άλλων, θα γελάσουμε προβληματισμένα με τα «καραγκιοζιλίκια» του καπετάν-φασαρία, θα αγχωθούμε με το σιωπηλό καβγά δυο μαθητών, θα χαλαρώσουμε με τη φιγούρα ενός παιδιού που ξαπλωμένο στο θρανίο κοι-



μάτια (ή προσποιείται). Τι να δηλώνει η παθητικότητα ενός μαθητή που, αντί να «συμμετέχει», μαδάει μια γόμα ή σκαλίζει το θρανίο; Είναι ένα σιωπηλό αίτημα υποστήριξης ή μια καλυμμένη, πλην δημόσια, δήλωση αντίστασης; Ο μαθητής που με αστέιους μορφασμούς μιμείται κρυφά τον εκπαιδευτικό προσφέρει στιγμές χαλάρωσης στους συμμαθητές του ή αποζητά την προσοχή τους; Το παιδί που αμφισβητεί φανερά την εξουσία του εκπαιδευτικού είναι ένας ηγέτης ή ένα παιδί που διψά για αναγνώριση; Οι ορισμοί τέτοιων και πολλών αντίστοιχων καταστάσεων είναι, συνήθως, αρκετά ρευστοί και η τέχνη του ικανού εκπαιδευτικού έγκειται στο να αναπλαισιώνει τα νοήματα τέτοιων δρώμενων με τρόπο που να οδηγούν σε κοινά αποδεκτά νοήματα, δηλαδή σε ορισμούς της κατάστασης, οι οποίοι σέβονται την ιδιαιτερότητα της ατομικότητας και ταυτόχρονα προωθούν την υγιή συλλογικότητα.

Συμπέρασμα όλων των παραπάνω είναι ότι οι τάξεις πρέπει να θεωρούνται χώροι παραγωγής, όχι μόνο μάθησης, αλλά και ταυτότητας, εφόσον τα κύρια ψυχοκοινωνικά θέματα διαχείρισης είναι η ανάγκη των ατόμων για κοινωνική ένταξη/αφομοίωση, την ίδια στιγμή που επιζητούν την ατομική διαφοροποίηση (Codol, 1984). Μέσα σε ένα ομαδικό περιβάλλον όπου (α) η κοινωνική σύγκριση και η αυτό- και ετεροαξιολόγηση σε διάφορες διαστάσεις (ευφυΐα, επίδοση, ανεξαρτησία, κοινωνική δεξιότητα, εμφάνιση κ.λπ.) είναι αναπόφευκτες και που (β) απαιτεί διάφορα επίπεδα συμμόρφωσης (προς τα πρότυπα και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, της νεανικής κουλτούρας, των φίλων), η ικανοποίηση των βασικών ανθρώπινων αναγκών (Maslow, 1954) τού να γίνεσαι αποδεκτός, να αξίζεις στα μάτια των άλλων, να ανήκεις, να συμμετέχεις, είναι εξαιρετικά πολύπλοκο έργο. Καθημερινά, στην μικροκοινωνία της τάξης, δεκάδες παρουσιάσεις εαυτών (Goffman, 1959), σκηνοθετημένες ή αυτοσχεδιαζόμενες, διεκδικούν θετικό ρόλο σε ένα σενάριο που δομείται, αποδομείται και επαναδομείται μέσα από κάθε είδους αλληλεπιδράσεις. Όλες αυτές οι αλληλοδιαπλεκόμενες μικροϊστορίες αντανακλούν την προσπάθεια ταυτοτήτων εν εξελίξει που ορθά επιχειρούν (όμως, συχνά με λάθος τρόπους) να διασφαλίσουν τη δημόσια εικόνα τους, αλλά και να ορίσουν το ατομικό τους στίγμα.

Ο εκπαιδευτικός που αγνοεί ή απορρίπτει την ύπαρξη ή/και τη σημασία αυτής της παράπλευρης, άφατης επικοινωνίας, βιώνει τη μισή σχολική πραγματικότητα. Οφείλει να την μελετά και να την μετουσιώνει δημιουργικά, παρέχοντας ένα εναλλακτικό πεδίο για την πιο πλαισιωμένη και δημιουργική

για όλους έκφρασή της. Με δεδομένο ότι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει πως οι συναισθηματικοί και κοινωνικοί παράγοντες της τάξης (π.χ. αλληλεπιδράσεις, σχέσεις, ιεραρχία, ψυχολογικό κλίμα) επηρεάζουν τη μάθηση περισσότερο από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ή τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Wang, Haertel, & Walberg, 1997), είναι απορίας άξιο πώς σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, του ελληνικού συμπεριλαμβανομένου, δίνεται τόσο μικρή έμφαση στο ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης και τόσο μεγάλη στους επίσημους διδακτικούς στόχους!

### **Μαθητικές «επιδείξεις»**

Κάποιες ακολουθίες πράξεων ή/και αλληλεπιδράσεων έχουν ειδικές στοχοθεσίες και συνέπειες. Ορισμένοι μαθητές, συστηματικά προσπαθούν να δείχνουν ότι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς ωστόσο να εμπλέκονται ενεργά: ξύσιμο μολυβιού, σβήσιμο, δήθεν γράψιμο, ψάξιμο της τσάντας, ξεφύλλισμα βιβλίων, μορφασμοί συγκέντρωσης και σκέψης κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τέτοιες συμπεριφορές ως μια μη συγκρουσιακή τακτική αποφυγής της εργασίας. Ισχύει κι εδώ μια άρρητη συμφωνία *laissez-faire*, υπό την προϋπόθεση της αμοιβαίας μη διατάραξης: ο μαθητής δεν ενοχλεί κι ο δάσκαλος δεν παρεμβαίνει, συνδυασμός που, τελικά, αποτελεί μέρος ενός φαύλου κύκλου με επίπτωση τη θραύση της παιδαγωγικής σχέσης και την μη κάλυψη των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητή.

Αντίστοιχου τύπου «επίδειξη» είναι η σιωπηλή εκδήλωση «ανημπορίας» από την πλευρά του μαθητή: δεν ξεκινάει καμιά δραστηριότητα αν δεν σχοληθεί προσωπικά μαζί του ο εκπαιδευτικός, παραμένει παθητικός στρέφοντας συχνά το βλέμμα του προς αυτόν, δηλώνοντας αδυναμία και εξάρτηση. Αν ο εκπαιδευτικός ανταποκριθεί συστηματικά σε αυτήν την μειονεκτική εικόνα και δεν τον κινητοποιήσει, τότε καθίσταται συμμετέχων στην παγίωσή της.

Αναφερθήκαμε παραπάνω στο μαθητή που κάνει «καραγκιοζιλίκια» την ώρα του μαθήματος (π.χ. αστέιους μορφασμούς και χειρονομίες). Τα παιδιά ξεχωρίζουν αυτόν που το κάνει για να χαλαρώνει την μαθησιακή ένταση της τάξης από αυτόν που σκοπό έχει να τραβήξει την προσοχή της. Θεωρούν ότι ο πρώτος «δουλεύει» για το καλό της ομάδας ενώ ο δεύτερος για καθαρά προσωπικό όφελος και συνεπώς, παραβιάζει τους κανόνες της παιδικής

κουλτούρας (Χαλάτσος, 2004). Αυτός βρίσκεται, συνήθως, χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης, δεν είναι δηλαδή δημοφιλής ή, ακόμα χειρότερα, είναι ένας κοινωνικά απορριπτόμενος μαθητής. Έτσι, στοχεύει να στρέψει την προσοχή των άλλων στα αστεία του και όχι στις «μειονεξίες» του.

### Το μάθημα ως σενάριο (script)

Ένα συνηθισμένο μαθησιακό σενάριο περιλαμβάνει την εξέταση και επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος, την παράδοση ενός νέου, απορίες, και ερωταποκρίσεις και μπορεί να εμπλουτιστεί με στοιχεία βαρετά ή κινητοποιητικά. Η δουλειά σε ομάδες ή дуάδες, οι ιδεοκαταιγισμοί, τα παιγνιώδη περάσματα από τη μια φάση στην άλλη, η παραστατική παράδοση, η χρήση του χιούμορ, παιχνίδια άμιλλας ή/και παιγνιώδους ανταγωνισμού, είναι στοιχεία που κάνουν το σενάριο λιγότερο ή περισσότερο βαρετό και αποτελεσματικό.

Ο ευέλικτος και ποιοτικός εκπαιδευτικός διατηρεί το βασικό σενάριο, εντάσσει ελκυστικά στοιχεία, όπως τα προαναφερθέντα και διαμορφώνει την υπόλοιπη «ιστορία» από κοινού με τα παιδιά και σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Οι επιμέρους τακτικές που θα εφαρμόσει, αφορούν τον ορισμό και τον έλεγχο της παιδαγωγικής σχέσης. Πόση δημοκρατία και πόση ηγεσία με πυγμή; Πόση παιγνιώδης και πόση σοβαρή προσέγγιση; Πόση βαρύτητα στη θετική και πόση στην αρνητική ενίσχυση; Πόση έμφαση στην αναλυτική σκέψη και πόση στη δημιουργική; Τα ερωτήματα μπορεί να είναι πολλά, αλλά αν συνοψιστούν αφορούν την ύπαρξη ή την ανυπαρξία των βασικών στοιχείων ενός τελετουργικού. Ο ιερέας, ο μάγος της φυλής, ο σαμάνος κερδίζει το σεβασμό μέσα από την ανακούφιση, την ικανοποίηση, την έμπνευση, τη θεραπεία που προσφέρει, αυτοσχεδιάζοντας με βάση τους πολιτισμικούς και τους ατομικούς συμβολισμούς (Levi-Strauss, 1949). Μπορεί κάποτε να είναι αυστηρός ή άγριος, αλλά το κάνει με αγάπη και σκοπό. Εμπνέει τους πιστούς και συγχρόνως τους ωθεί στην κατανόηση του εαυτού, διαμεσολαβώντας με το ιερό. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το ιερό είναι η γνώση και το άνοιγμα στον κόσμο και ο εκπαιδευτικός, για να διαχειριστεί αποτελεσματικά το τελετουργικό, πρέπει να αποδείξει τις συμβολικές και πρακτικές ικανότητές του και όχι απλά να ισχυρίζεται ότι τις κατέχει.

### Συζήτηση και προεκτάσεις

Συχνά επιμένουμε στη λεκτική και «πληροφοριακή» όψη της επικοινωνίας (μετάδοση ενός μηνύματος), κάτι που, όπως έχει καταστεί ξεκάθαρο, μπορεί, εν τέλει, να πραγματοποιηθεί τόσο με λεκτικά όσο και με μη λεκτικά μέσα. Όμως είδαμε, κάθε «μήνυμα» (δηλαδή κάθε στοιχείο της αλληλεπίδρασης), πέρα από την πληροφορία που μεταφέρει, επιτελεί και κάποιες επιπλέον λειτουργίες (προτροπή, εντολή, παράκληση, απειλή, προσέλκυση, σαγήνη κ.ά.), σχετιζόμενες κυρίως με τη σχέση που συνδέει τους συμμετέχοντες (με το πώς ο καθένας την φαντάζεται, πώς προσπαθεί να την επιβάλλει, τις σχετικές «διαπραγματεύσεις» κ.λπ.). Κάθε αλληλεπίδραση και κάθε επικοινωνιακή συναλλαγή έχει δύο επίπεδα: αυτό του περιεχομένου και αυτό της σχέσης - κάτι που αποτελεί και μία από τις θεμελιώδεις αξιωματικές προτάσεις της σχολής του Palo Alto (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 2005). Σ' αυτό το δεύτερο επίπεδο, διακινούνται μεταεπικοινωνιακά μηνύματα, δηλαδή πληροφορίες (προερχόμενες κυρίως από ενδείξεις και εντυπώσεις) αναφορικά με την εμβέλεια των «ρητών» (λεκτικών ή μη) περιεχομένων, αναφορικά με το πώς «πρέπει» αυτά να ερμηνευτούν (έστω κι αν υποδηλώνονται οι ασάφειες και οι αμφισημίες τους, έστω κι αν διαψεύδονται), αναφορικά με τις υπό εξέλιξη μεταξύ τους συμπεριφορές και σχέσεις. Προφανώς, τα αναλογικού τύπου μηνύματα προσιδιάζουν περισσότερο στο επίπεδο του ορισμού και της εξέλιξης της σχέσης. Θα μπορούσαμε, επίσης, να πούμε ότι κάθε εκφορά αποτελεί ένα *ομιλιακό ενέργημα* (Austin, 1962), όπου συμπεριλαμβάνονται το νόημα, οι προθέσεις του αποστολέα (εντολή, απειλή, υπόσχεση κ.λπ.) και το λεκτικό ή συμπεριφορικό αποτέλεσμα επί του αποδέκτη. Με την έννοια αυτή, με τις λέξεις, τα σύμβολα και τα σημεία που διακινούμε *κάνουμε πράγματα*: ο δάσκαλος δεν μεταφέρει απλώς νοήματα και περιεχόμενα (δηλαδή κυρίως «γνώσεις»), αλλά ζει στο πλαίσιο μιας σχέσης με συγκεκριμένα (έστω και εν μέρει επιτυγχανόμενα) αποτελέσματα, όπως φυσικά και από την πλευρά τους οι μαθητές.

Οι διαστάσεις τις οποίες υπογραμμίσαμε (έλεγχος του χώρου και των μετακινήσεων, βλέμμα και τόνος, παρουσίαση του εαυτού κ.ά.) έχουν λοιπόν άμεση συνάφεια με την παιδαγωγική σχέση, «μαρτυρώντας» την *αναπαράσταση* που έχει ο δάσκαλος για την επικοινωνιακή κατάσταση:

- στο επίπεδο του εαυτού, κάτι που συμπεριλαμβάνει μια μύχια συνι-

στώσα (προσωπικά χαρακτηριστικά, αυτοεκτίμηση, διαχείριση με σκοπό την αυτο-παρουσίαση) και μια δημόσια (τι από τα προηγούμενα φτάνει στην επιφάνεια και ποια κοινωνικά χαρακτηριστικά οι άλλοι αντιλαμβάνονται),

- στο επίπεδο του άλλου (πώς αντιλαμβάνεται τους μαθητές έναν-έναν: την προσωπικότητα, τις δεξιότητες, τις δυνατότητες εξέλιξης του καθενός),
- στο επίπεδο του ευρύτερου πλαισίου, που μπορεί να αρχίζει από τα συμφραζόμενα και τον περίγυρο των συναλλαγών (γλωσσικό και εξωγλωσσικό μέρος της επικοινωνίας με τους μαθητές) και να καταλήγει στο συγκεκριμένο, φυσικό πλαίσιο της τάξης και το ευρύτερο πεδίο και περιβάλλον (το συγκεκριμένο σχολείο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του την ευρύτερη μικρο- και μακρο- πολιτισμική πραγματικότητα) (βλ. σχετικά Χρηστάκης, 2010).

Υπεισέρονται στα προηγούμενα με τρόπο ισχυρό, αν και συνήθως «κρυφό», ασυνείδητο ή ανομολόγητο, τα βιώματα, τα κίνητρα και τα ασυνείδητα πρότυπα σχέσης του κάθε δασκάλου με την παιδαγωγική πράξη, με τα ίδια τα παιδιά, με την εξουσία κ.λπ. όπου παρεμβαίνουν ασαφώς εικόνες αντιφατικές, καθώς και λιγότερο ή περισσότερο ανεπεξέργαστα ίχνη από σημαντικά (θετικά ή αρνητικά) βιώματα, σχετικές απωθήσεις και εξιδανικεύσεις κ.ά.

Δεν είναι λοιπόν να απορούμε, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα προηγούμενα ισχύουν για τους μαθητές με τρόπο, ενδεχομένως, ακόμα πιο «αγνό» και ακατέργαστο, για το πώς συμβαίνει και κάποιες παιδαγωγικές σχέσεις μένουν στάσιμες ή αποβαίνουν καταστροφικές, ενώ άλλες προχωρούν και ανθίζουν, ή για το πώς είναι δυνατόν η απειθαρχία ή/και η βίαιη ενίοτε απώλεια ελέγχου να εξαπλώνονται σε μια τάξη, ενώ άλλοτε κυριαρχεί η συνεργασία και χρόνος και ενέργεια απλόχερα θυσιάζονται για να υπάρξει δημιουργική συλλογικότητα. Ας μην ξεχνάμε ότι κάθε επικοινωνία είναι *συμμετρική*, όταν οι συμμετέχοντες αυξάνουν το εύρος της ίδιας συμπεριφοράς, όπως π.χ. συμβαίνει στην περίπτωση της συνεργασίας ή από την άλλη του ανταγωνισμού και της βίας ή *συμπληρωματική*, όταν συναποτελούν μια διπολική οντότητα, όπως συμβαίνει π.χ. στην περίπτωση της σχέσης που ενώνει καθοδηγητή και καθοδηγούμενο ή εξουσιαστή και υποταγμένο - ακόμα ένα θεμελιώδες αξίωμα στο πλαίσιο της σχολής του Palo Alto. Και στις δύο περιπτώσεις, τα μέλη της σχέσης είναι ιδιαίτερα αλληλέγγυα και καλά προσαρμοσμένα το

ένα στο άλλο: η συμπεριφορά του ενός προϋποθέτει και δικαιολογεί αυτήν του άλλου και συμφωνούν ως προς τον ορισμό της σχέσης. Στη δεύτερη περίπτωση, βέβαια, το ένα μέλος της σχέσης έχει μια θέση που μπορεί να περιγραφεί ως «ανώτερη» ή «πρώτη», ενώ το άλλο, μια θέση «κατώτερη» ή «δεύτερη», που όμως δεν είναι συνώνυμες με δίπολα του τύπου «καλός-κακός» ή «δυνατός-αδύναμος». Παίρνοντας τις καλύτερες εκδοχές και από τις δυο περιπτώσεις, μπορούμε να φανταστούμε τη συμμετρικότητα στη συνεργατική σχέση, όπου δεν αποκλείεται η αποδοχή της «ανωτερότητας» του δασκάλου-καθοδηγητή και συνεπώς, η υγιής συμπληρωματικότητα των ρόλων σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο. Οι σχετικές δεξιότητες του δασκάλου, δεν είναι μόνο φυσικές και αυθόρμητες, αλλά εξελίσσονται με την πείρα, την εσωτερική δουλειά και κυρίως με την παρέμβαση άτυπων ή θεσμικών τρίτων.

Ο τρόπος διαχείρισης της παιδαγωγικής σχέσης, αναγκαστικά αντανακλά την κοσμοθεωρία του εκπαιδευτικού πάνω σε θεμελιώδη ερωτήματα. Πίστη στην αξία της σκληρής δουλειάς ή στη μάθηση μέσω αυθεντικών καταστάσεων και δημιουργικής προσέγγισης; Η τιμωρία κάνει τον άνθρωπο καλύτερο ή η θετική ενίσχυση; Οι αρνητικές πλευρές ενός ανθρώπου βρίσκονται στο γενετικό του υλικό ή αποτελούν απόρροια ενός κακού περιβάλλοντος και έλλειψης θετικών εμπειριών και κινήτρων; Με αυτό το πρίσμα, η ιδιότητα του εκπαιδευτικού προσφέρει μια μεγάλη ευκαιρία σε κάθε κάτοχο της να εξελίσει θετικά την παιδαγωγική σχέση μέσα από τη προσωπική βελτίωση και εξέλιξή του.

## Βιβλιογραφία

- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication* (2nd ed.). Madison: International Universities Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Codol, J. P. (1984). Social differentiation and non-differentiation. In H. Tajfel (Ed.) *The Social Dimension: European developments in social psychology, vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. (1999). Preadolescent peer cultures. In M. Woodhead, D. Faulkner &

- K. Littleton (Eds.), *Making sense of social development* (pp. 27-50). London: Routledge & Open University.
- Cosnier J., & Brossard A. (Eds.), (1984). *La communication non verbale*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Frey S., Hirsbrunner, H.-P., Florin, A.-M., Daw, W., & Crawford, S. (1984). Analyse intégrée du comportement non verbal et verbal dans le domaine de la communication: Στο J. Cosnier, A. Brossard (Eds.), *La communication non verbale* (pp. 145-227). Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school*. New York: Mc Graw-Hill.
- Levi-Strauss, C. (1949). L'efficacité symbolique. *Revue de l'histoire des religions*, 135, 1, 5-27.
- Marc Lipianski, E. (2008). Pour une psychologie de la communication. Στο Ph. Cabin (Ed.), *La communication. État des savoirs* (pp. 55-63). Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- Marc, E., & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Moulin, J.-Fr. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159.
- Piaget, J. (1965). The moral judgement of the child. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Pollard, A. (1985). The Social world of the primary school. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Rimé, B. (1998). Langage et communication. In S. Moscovici (Ed.). *La psychologie sociale* (7<sup>e</sup> έκδ., pp. 417-448). Paris: P.U.F.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (vol.3): Social, emotional and personality development. 5th edition* (619-700). New York: Wiley.
- Rubin, Z. (1987). *Οι φίλες των παιδιών: ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*. Αθήνα: Κουτσουμπός (αγγλ. έκδοση 1980).
- Slavin, R. L. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?.

- Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Tricot, A. (2014). Peut-on se passer des profs? *Sciences Humaines*, 257, 44-45.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H.J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., & Jackson Don D. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Αθήνα, *Ελληνικά Γράμματα*. (αγγλ. έκδ. 1967)
- Χαλάτσης, Π. (2004). Το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης σε ομάδες παιδιών στο δημοτικό σχολείο: μηχανισμοί, πρακτικές, νοήματα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή: Πάντειο πανεπιστήμιο, Τμ. Ψυχολογίας.
- Χρηστάκης, Ν. (2010). *Το πρόσωπο και οι άλλοι. Θέματα επικοινωνίας και κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Nonverbal communication and instructional process in the classroom.

**Nicolas Christakis**, Professor in Social Psychology, Faculty of Communication and Media Studies, University of Athens – Greece and

**Panayotis Halatsis**, Ph.D. (Panteion University), Counselor in Primary School Education - Greece

### Abstract

The non-verbal elements of the interpersonal and social interaction, signify, mark, complement and comment on verbal elements, either confirming or refuting the latter, while providing vital and “radiant” information concerning the relationship of the participants and the issues at stake (e.g. influence, power). In this essay we examine the non-verbal parameters that affect the psychological climate in a classroom and the learning process: the symbolics of space (seating, spatial arrangement, movement), the meaning of attitudes (posture, gestures, looks, facial expressions, elements concerning verbal and sound use and interaction sequences). The classroom is examined as a space for negotiation, concerning conscious or unconscious, formal or hidden identities, targeted by the participants, and finally a space in which converging or conflicting rules and meanings are being processed concerning the definition and the evolution of effective educational relationships.

Key words: non-verbal communication, classroom interaction, psychological climate, educational relationship

**Τσαμπίκα Καράκιζα, Μπετίνα Ντάβου (2014). Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.**  
Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ. 1, σ. 111-142. Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-35-4

## Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

### Τσαμπίκα Καράκιζα

Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,  
Σχολική Σύμβουλος Πληροφορικής - Προϊσταμένη Επιστημονικής  
και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Δ.Ε. Νοτίου Αιγαίου  
tsakarak@otenet.gr

### Μπετίνα Ντάβου

Καθηγήτρια Ψυχολογίας  
Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
bdavou@media.uoa.gr

### Περίληψη

Το κείμενο αυτό έχει στόχο να αναδείξει το ρόλο και τη σημασία που έχουν οι μη λεκτικές συμπεριφορές δασκάλων και εφήβων μαθητών για τη διδακτική διαδικασία και την παιδαγωγική σχέση. Περιγράφονται και αναλύονται ποικίλες εκφάνσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη, οι οποίες επισημαίνουν και φωτίζουν συνολικά την επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, κυρίως εξ' αιτίας του συναισθηματικού περιεχομένου που μεταφέρουν. Η μη λεκτική πλευρά της επικοινωνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης προσδιορίζει εν πολλοίς και εν τέλει, επηρεάζει την κοινωνική και συναισθηματική πλευρά της μάθησης κι επομένως, την ίδια την αποτελεσματικότητα της. Το θεωρητικό επιχείρημα του κειμένου τεκμηριώνεται από ερευνητικά ευρήματα που δημοσιεύονται στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς επίσης και από πρόσφατη σχετική έρευνα σε δείγμα ελλήνων εφήβων μαθητών και των δασκάλων τους, μέρος των ευρημάτων της οποίας συνοψίζονται στο τελευταίο μέρος του κειμένου. Θεωρούμε τη μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς ιδιαίτερα σημαντική σήμερα, που τα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα μεταβάλλουν καθοριστικά την επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, την παιδαγωγική σχέση και τη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: μη λεκτική επικοινωνία, σχολική τάξη, εκπαιδευτικός, μαθητής.

## Εισαγωγή

Η ιδέα ότι η επικοινωνία είναι κεντρική στη διαδικασία της μάθησης δεν είναι καινούρια. Εμφανίζεται στα κείμενα των πρώτων θεωρητικών που υποστήριζαν ότι, όταν η επικοινωνία είναι ικανοποιητική, καταργούνται οι συμβάσεις που δημιουργεί η γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα η σκέψη, τα συναισθήματα και η πράξη συντονίζονται σε ένα τελικό αποτέλεσμα που βελτιώνει την ικανότητα ανταπόκρισης, την ευελιξία, την κατανόηση και την αυτογνωσία (Ruesch, 1973). Από αυτά τα πρώτα γραπτά μέχρι σήμερα, η μελέτη της επικοινωνίας έχει προχωρήσει θεαματικά και μολονότι οι δυο μορφές της - η λεκτική και η μη λεκτική - θεωρούνται αδιαχώριστες και συμπληρωματικές (Jones & LeBaron, 2002), όλο και περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι ο βασικός δίαυλος έκφρασης και μετάδοσης των συναισθημάτων (Bachoroswski & Owren, 2008. Haviland-Jones & Wilson, 2008. Matsumoto et al., 2008). Η μάθηση και η εμπειρία του μαθητή στο σχολείο είναι εμποτισμένη από συναισθήματα που φέρνει μαζί του ο μαθητής. Η φύση και η ένταση αυτών των συναισθημάτων αλληλεπιδρούν με τα συναισθήματα του δασκάλου και επηρεάζονται επίσης από το γενικότερο συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και μέσα στη σχολική τάξη (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1999). Σε κάθε περίπτωση, η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στην αλληλεπίδραση της επικοινωνίας, της σκέψης και των συναισθημάτων (Davou & Xenakis, 1998). Συνεπώς, η παρακολούθηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς βοηθά σημαντικά το δάσκαλο να κατανοήσει τους μαθητές του.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η λεκτική επικοινωνία ενεργοποιεί κυρίως τις γνωστικές διεργασίες του μαθητή, αλλά η μη λεκτική διαποτίζει συναισθηματικά τα νοήματα και επηρεάζει την ανταπόκριση του μαθητή στο δάσκαλο και στο διδακτικό υλικό (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006). Παρακολουθώντας προσεκτικά τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του στοιχεία που του επιτρέπουν να ελέγξει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του μεθόδων (Angelo & Cross, 1993), παίρνει ανατροφοδότηση, η οποία επηρεάζει την περαιτέρω επικοινωνία με τους μαθητές του (Suinn, 2006) και μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις τρέχουσες ανάγκες των μαθητών του (Davis, 2009, Neill & Caswell, 1993). Από τις εκφράσεις και τη γλώσσα του σώματος των μα-

θητών, ο παρατηρητικός εκπαιδευτικός αξιολογεί πότε χρειάζεται να ελέγξει την κατανόηση, να κάνει διευκρινήσεις ή να δώσει περισσότερα παραδείγματα (Webb et al., 1997). Ωστόσο, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ιδιαίτερα οι πιο άπειροι, δεν είναι και τόσο αποτελεσματικοί στην ανίχνευση των μη λεκτικών σημάτων των μαθητών τους (Trenholm & Jensen, 2008). Αντίθετα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πολλές και σύνθετες μη λεκτικές πληροφορίες που προέρχονται από τους μαθητές τους, με ένα ποιοτικά διαφορετικό τρόπο προκειμένου να επικοινωνήσουν καλύτερα με αυτούς (Webb et al., 1997).

Το κείμενο αυτό έχει στόχο να αναδείξει τη σημασία που έχουν οι ανεπαίσθητες, ορισμένες φορές, μη λεκτικές ενέργειες των μαθητών και των δασκάλων για την διδακτική διαδικασία αλλά και για την ίδια την παιδαγωγική σχέση. Η παρουσίαση που ακολουθεί μπορεί σε κάποια σημεία να φανεί περισσότερο περιγραφική από ερμηνευτική, γιατί ο κύριος στόχος είναι να «ανοίξουμε τη στιγμή» και να αναδείξουμε φευγαλέα σημάδια που συχνά περνούν απαρατήρητα, αλλά έχουν κρίσιμη επικοινωνιακή σημασία τόσο για την παιδαγωγική σχέση όσο και για τη διδασκαλία.

## Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Θεωρώντας ότι η εκπαιδευτική πράξη είναι πρωτίστως μια επικοινωνιακή πράξη, με το δικό της κάθε φορά πλαίσιο, συμμετέχοντες και μηνύματα, θα αναφερθούμε εδώ κυρίως στη μη λεκτική της πλευρά. Μέσα στη σχολική τάξη, στη διάρκεια κάθε διδακτικής ώρας, διακινούνται πολλαπλά μηνύματα σε διάφορα επίπεδα. Παρ' όλο που έχει διαπιστωθεί (Flanders, 1970) ότι τα 2/3 του χρόνου ενός μαθήματος καταλαμβάνει η ομιλία του δασκάλου, εντούτοις στην "κατανομή" της επικοινωνιακής δραστηριότητας υπάρχει και μια σοβαρή ποιοτική διάσταση. Τα μη λεκτικά μηνύματα από και προς το δάσκαλο, από και προς το μαθητή, είναι παρόντα, διαρκή και σημαντικά, γιατί "λένε" όλα αυτά που μέσα στην τάξη δεν μπορούν ή δεν επιτρέπεται να ειπωθούν και αφορούν στις σχέσεις, τα συναισθήματα, τις ισορροπίες και τους κανόνες για την αυτορρύθμιση, τελικά, του συστήματος, το οποίο αποτελεί η σχολική τάξη (Καράκιζα, 2010).

Τα μηνύματα έχουν χαρακτήρα αλληλεπιδραστικό και συνεχή στο χρό-

νο. «Η συμπεριφορά του καθενός μέσα στην τάξη, συμπεριλαμβανομένου και του διδάσκοντα, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με όλους τους άλλους και της αλληλεπίδρασης των άλλων μεταξύ τους», αναφέρει ο Ναυρίδης (1994:223). Τα ζητήματα αυτά εξετάζονται ως προς τους δυο πόμπους και ταυτόχρονα δέκτες, μαθητή και εκπαιδευτικό, απλουστεύοντας προς στιγμήν την ιδέα της ολιστικής προσέγγισης της επικοινωνίας, για λόγους οικονομίας. Θεωρούμε, επίσης, ότι υπάρχει μια δυναμική, διαρκής εξέλιξη μέσα στο σύστημα της σχολικής τάξης και επομένως, τα πάντα τοποθετούνται και ερμηνεύονται στο συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συμβαίνουν.

### **Η μη λεκτική συμπεριφορά του έφηβου μαθητή**

Το πλαίσιο είναι καθοριστικό για το ρόλο του μαθητή. Ο έφηβος, για όση ώρα βρίσκεται στο χώρο του σχολείου «φορά» το ρόλο του μαθητή, πιο χαλαρά, είναι αλήθεια, στο προαύλιο, πιο αυστηρά μέσα στη σχολική αίθουσα. Τα παιδιά παίζουν με τους ρόλους, ενώ οι έφηβοι πειραματίζονται μ' αυτούς, λέει ο Argyle (1998). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εφήβου μέσα στην τάξη είναι κατ' αρχήν ένας δείκτης του πόσο έχει εσωτερικευθεί αυτός ο ρόλος του μαθητή, του πόσο έχει γίνει μέρος του –όποιου– Εγώ του, αφού «ο έφηβος πριν είναι ο εαυτός του, είναι οι "άλλοι" πριν απ' αυτόν», όπως αναφέρει ο Μοκό (1997:40). Στην περίοδο αυτή, ξεσπάει ένα παιχνίδι ισορροπιών που έχουν να κάνουν με την αναζήτηση του σώματος του εφήβου, τελικά με την αναζήτηση του εαυτού. Το **σώμα** για τον έφηβο είναι το αντικείμενο που εκείνη την περίοδο υφίσταται αλληπάλληλες αλλαγές και που όμως, παρόλα αυτά, πρέπει να το οικειοποιηθεί. Μεγάλο μέρος της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εφήβου έχει να κάνει ακριβώς με τις διαδικασίες αναγνώρισης και οικειοποίησης αυτού του σώματος, που αποτελεί πηγή ανησυχίας και άγχους. Ταυτόχρονα, όμως, το ίδιο το σώμα είναι και αντικείμενο συναλλαγών με το περιβάλλον (Μπρακονιέ & Μαρτσέλι, 2002). Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, η ανάγκη να αποστασιοποιηθεί ο έφηβος από τους γονείς έχει ως μεσολαβητικό αντικείμενο το σώμα.

Το στίλ ντυσίματος, το χτένισμα, το βάδισμα, το μακιγιάζ, οι κινήσεις, όλα συμβολικές εκφράσεις της σεξουαλικότητας, δηλώνουν τη διαφοροποίηση του εφήβου από τις γονεϊκές και παιδαγωγικές συνήθειες και απαιτήσεις. Το

σώμα είναι μια εικόνα των εφηβικών συγκρούσεων και σχέσεων. Επιπλέον, το σώμα και όλα όσα συνδέονται με αυτό, είναι και αντικείμενο κοινωνικής αναγνώρισης, αποδοχής και ένταξης στις ομάδες των συνομηλίκων. Η αναγκαιότητα του εφήβου να βρίσκεται στο πλαίσιο μιας ομάδας, πηγάζει από εσωτερικά κίνητρα. Αλλά η εικόνα των ομάδων διαμορφώνεται σήμερα εν πολλοίς με την επίδραση των μέσων επικοινωνίας. Οι εικόνες με τα λεία, αστραφτερά, νεανικά πρόσωπα (ιδίως των κοριτσιών), που μας προσφέρει η τηλεόραση, το διαδίκτυο, ο περιοδικός τύπος, η διαφήμιση, δυσκολεύουν ακόμα πιο πολύ τον έφηβο να αποδεχθεί την πραγματική εικόνα του σώματός του. Ωστόσο, ο ναρκισσιστικός δρόμος έχει και τον αντίθετό του. Πολλοί έφηβοι αρνούνται το σώμα τους, παύουν να ασχολούνται, το παραμελούν, του στερούν και την πιο στοιχειώδη φροντίδα (Καράκιζα, 2010).

Αυτό το παιχνίδι ισορροπιών μπορεί να μεταφραστεί σε μίαν αστάθεια στη συμπεριφορά, σε συνεχείς δηλαδή αλλαγές ή μεταπτώσεις ή σε μια διαρκή τάση για δοκιμή, για πειραματισμό, όπως αναφέρουν ο Fontana (1996) και ο Αναστασόπουλος (1992). Μπορεί ταυτόχρονα να εμφανιστεί και σαν αμυντικός εγωκεντρισμός ή σαν απολυτότητα, μέσω της διχοτόμησης (splitting) του αντικείμενου σε καλό-κακό, όπως π.χ. καλοί ή κακοί καθηγητές (Ντάβου, 1992). Έτσι, τα αντικείμενα με τα οποία ο έφηβος μαθητής ταυτίζεται, είναι ταυτόχρονα αντικείμενα αγάπης και ανταγωνισμού (Σακελαρόπουλος, Παπανικολάου & Τριανταφύλλου, 1987) και τέτοιο αντικείμενο υπάρχει μέσα στην τάξη, είναι ο εκπαιδευτικός.

Αν κανείς παρατηρήσει τις σωματικές στάσεις, τα πρόσωπα, τις χειρονομίες των μαθητών του Λυκείου μέσα και έξω από την τάξη, τότε θα διαπιστώσει πως και η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή εντός της τάξης κανονικοποιείται. Υπηρετεί, σε γενικές γραμμές, το ρόλο. Ωστόσο, πάντα κάτι διαφεύγει, που κάνει τον κάθε μαθητή ξεχωριστό, την κάθε τάξη ξεχωριστή και που μας επιτρέπει να μιλάμε για το ιδιαίτερο κλίμα της τάξης, δηλαδή τη γενική αίσθηση που εισπράττει κάποιος από την τάξη, ως ολότητα και όχι ως άθροισμα ατομικότητων, για το αν ανταποκρίνεται, αν προσέχει, αν είναι φιλική, σκεπτική κ.λπ., όπως αυτό διαμορφώνεται από τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και τη σχέση τους (Καράκιζα, 2010).

Η **εξωτερική εμφάνιση** των μαθητών στο σχολείο έχει τη δική της ομοιογένεια, που πολύ απέχει, βέβαια, από αυτήν της σχολικής ποδιάς και της κορδέλας των παλιότερων εποχών. Σήμερα, η ομοιογένεια προκύπτει από

τις απαιτήσεις της μόδας και της εποχής, με τη συμπόρευση δηλαδή με τα "πρότυπα" της βιομηχανίας του θεάματος, καθώς και με μια καθολική, σχεδόν ισοπεδωτική αντίληψη περί του εποχιακού, κάθε φορά, "ωραίου". Παρόλα αυτά, η κοινωνική θέση της οικογένειας του εφήβου (αλλά όχι πάντα), η προσωπικότητά του, η ένταξή του σε κάποια κοινωνική ομάδα ή ρεύμα, είναι παράγοντες που μπορούν να διαφοροποιήσουν εν μέρει την εμφάνιση, η οποία τείνει να γίνει το πιο προφανές στοιχείο της εφηβικής ταυτότητας. Η εμφάνιση μπορεί να αποτελέσει αιτία διαταραχής της σχολικής ρουτίνας, να προκαλέσει γενικευμένες αξιολογικές κρίσεις για το μαθητή, να δημιουργήσει μεγάλες και μικρές ομαδοποιήσεις και να εγείρει ενστάσεις αλλά και αντιστάσεις, ως αναμετρήσεις της εφηβείας με την ενηλικίωση.

Αρχικά, το **πρόσωπο** των μαθητών και το **βλέμμα** τους και κατόπιν, η στάση του σώματός τους και η φωνή τους είναι τα μη λεκτικά κανάλια που εκπέμπουν πληροφορίες μέσα στη σχολική τάξη για το αν συμμετέχουν, αν καταλαβαίνουν και για το πώς αισθάνονται. Οι εκφράσεις του προσώπου του μαθητή επηρεάζουν το πώς ο δάσκαλος θα τους αντιμετωπίσει. Προφανώς ισχύει και το αντίστροφο. Ο μαθητής που κοιτάζει έξω από το παράθυρο με βαριεστημένο ύφος, είναι φανερό πως δεν θα αντιμετωπιστεί θετικά. Ωστόσο, οι εκφράσεις στο πρόσωπο του μαθητή, όπως και σε κάθε πρόσωπο, δεν διαρκούν παρά ελάχιστα δευτερόλεπτα. Δεν παγώνουν. Χρειάζεται, λοιπόν, ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος και έμπειρος δάσκαλος για να τις εντοπίσει και να τις ερμηνεύσει, πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για μια ολόκληρη ομάδα κι όχι για έναν μόνο μαθητή.

Οι μαθητές δεν χαμογελούν συχνά, εκτός κι αν αντιδρούν σε χαμογελαστό δάσκαλο. Ωστόσο, το χαμόγελο, παρ' όλο που θεωρείται ότι προάγει την παιδαγωγική σχέση (Richmond & McCroskey, 2004), δεν εκφράζει από πλευράς μαθητή θετικά συναισθήματα πάντα. Μπορεί πίσω από αυτό να κρύβεται ένα έντονο άγχος, αμηχανία, αγωνία για κάποια αναμενόμενη αξιολόγηση συνήθως ή για να καλύψει την άγνοια.

Η εγκαθίδρυση ή μη **οπτικής επαφής** με το δάσκαλο, η διάρκειά της, το είδος της, η χρονική στιγμή που ο μαθητής επιλέγει να κοιτάξει ή να αποσυρθεί, μπορεί να σχετίζεται με την επεξεργασία κάποιων πληροφοριών, όταν ο μαθητής σκέφτεται ή ερωτάται (Ellgring, 1981), μπορεί όμως και να εκφράζει την εκδήλωση κάποιου αιτήματος, π.χ. για βοήθεια ή κάποιου ενδιαφέροντος για κάτι που κάποιος είπε ή κάποιου θετικού συναισθήματος,

όπως ικανοποίηση από επιβράβευση ή επιδοκιμασία για το συμμαθητή. Έχει, επίσης, διαπιστωθεί ότι ο μαθητής αναπτύσσει οπτική επαφή και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, όταν ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ελεύθερα και δημιουργικά και όταν το κλίμα της τάξης δεν είναι αρνητικά φορτισμένο (Ellgring, 1981). Ειδικά οι εξωστρεφείς μαθητές αναγνωρίζονται και από την τάση για αναζήτηση οπτικής επαφής (Harper, Wiens & Matarazzo, 1978).

Σε σχέση με τη διδασκαλία, η οπτική επαφή παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο. Οι μαθητές που κοιτάζουν, «δηλώνουν» πως είναι εκεί, συμμετέχουν, καταλαβαίνουν, κρατούν ανοικτό το δίαυλο της παροχής γνώσης και επικοινωνίας και εκλαμβάνονται από τους δασκάλους ως πιο ενεργοί, πιο ενδιαφερόμενοι, πιο κινητοποιημένοι και καλοί μαθητές. Και πράγματι, οι έρευνες δείχνουν ότι η υψηλή επίδοση σχετίζεται με μεγαλύτερη διάρκεια οπτικής επαφής με το δάσκαλο (Breed & Colaiuta, 2006). Μαθητές που δεν κοιτούν το δάσκαλο, συνήθως αποδοκιμάζουν το αντικείμενο της διδασκαλίας ή αδιαφορούν γι' αυτό (Miller, 2005) και συχνά κάνουν το δάσκαλο να αισθάνεται ότι τον απορρίπτουν τόσο προσωπικά όσο και ως προς το μάθημά του (Richmond & McCroskey, 2004). Υπάρχουν όμως και μαθητές χαμηλών επιδόσεων που κατευθύνουν το βλέμμα τους περισσότερο χρόνο και εντονότερα προς τον εκπαιδευτικό, εξαιτίας της ανασφάλειάς τους και ζητώντας υποστήριξη και διαβεβαίωση ότι βρίσκονται στη σωστή κατεύθυνση (Βρεττός, 2003).

Αλλά αυτό, με βάση την εμπειρία, δεν ισχύει πάντα. Είναι πολύ συνηθισμένο το φαινόμενο, οι αδύνατοι μαθητές να μειώνουν στο ελάχιστο την οπτική επαφή με το δάσκαλο, σε μια προσπάθεια να μην εκτεθούν. Να αποφύγουν δηλαδή, κάποια εξεταστική διαδικασία, το φανέρωμα ενοχών από τη μη εκτέλεση κάποιας εργασίας ή την αποκάλυψη αρνητικών συναισθημάτων για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο ή το δάσκαλο (Hartley & Karinch, 2007. Pease & Pease, 2006). Άλλωστε, είναι γνωστό ότι η αποφυγή οπτικής επαφής συνοδεύει αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, ντροπή, αμηχανία (Βρεττός, 2003). Μαθητές, λοιπόν, που θέλουν να παραπλανήσουν το δάσκαλο, ώστε να διαμορφώσει μια ψευδή εικόνα τόσο για τις επιδόσεις και τις στάσεις τους, όσο και γενικότερα για την προσωπικότητά τους, αποφεύγουν την οπτική επαφή, για να μην προδοθούν. Ο στόχος είναι να αποφύγουν την οργή του δασκάλου, να μη δοκιμάσουν την απόρριψη και την αποτυχία και να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους (Shennum,



1982). Παρατηρείται όμως και το αντίστροφο φαινόμενο, δηλαδή να μην αποφεύγουν την οπτική επαφή ή ακόμα και να την επιδιώκουν, με στόχο την παραπλάνηση (Exline, 1972).

Η **φωνή** του μαθητή προσαρμόζεται, όσο είναι δυνατόν και ανάλογα με το βαθμό ενσωμάτωσης του ρόλου του, στη σχολική κανονικοποίηση. Γίνεται προσπάθεια να απαλλαγεί από τα ακραία της χαρακτηριστικά, που πιθανόν προκαλούν, ως διαφορετικά από αυτά της τάξης (πολύ μεγάλη ή πολύ χαμηλή ένταση, οξύτητα, ιδιαίτερη προφορά που προδίδει την καταγωγή κ.λπ.) και «στιγματίζουν». Πολλές φορές, η φωνή αποπροσωποποιείται εντελώς και γίνεται μονότονη, χωρίς χροιά, κυρίως χωρίς ρυθμό, συντονιζόμενη με μια ενδεχόμενη παθητικότητα και νωθρότητα του εκπαιδευτικού ή με τη ρουτίνα του σχολείου. Ο μαθητής δεν ενθαρρύνεται πάντα να γελάσει, να σχολιάσει ή ακόμη και να εκφράσει τη γνώμη του. Καλή τάξη θεωρείται συχνά η ήσυχη τάξη και σ' αυτήν η ομιλία περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα. Οι έφηβοι μιλούν λίγο ή καθόλου, όταν εντέλλονται να μιλήσουν στο πλαίσιο της τάξης. Και τότε ο φόβος, η συστολή, η αμηχανία δηλώνονται μέσω μιας φωνής που «δεν ακούγεται». Το ανύπαρκτο ενδιαφέρον για το μάθημα φανερώνεται μέσω των σιωπών αλλά και μέσω των ακατάπαυστων συνομιλιών με το διπλανό (Καράκιζα, 2010).

Για το μαθητή, η σιωπή είναι μια συχνή μη λεκτική εκδήλωση, που συνήθως ερμηνεύεται σαν απουσία κατανόησης (Gukas et al., 2010). Ωστόσο, συχνά, εκφράζει φόβους αποτυχίας (Davis, 2009. McCroskey et al., 2006) ή συναισθήματα κατωτερότητας απέναντι στους συμμαθητές (Gukas et al., 2010) και κάποιες φορές λειτουργεί ως ένας τρόπος πρόκλησης του δασκάλου (Suinn, 2006).

Οι μαθητές χρησιμοποιούν και αυτοί τα **χέρια** τους, κατά την επικοινωνία στην τάξη, αλλά όχι τόσο όσο οι δάσκαλοι. Πολλές φορές μάλιστα, οι τελευταίοι δυσανασχετούν γι' αυτό. Οι κινήσεις των χεριών των μαθητών γίνονται όταν αυτοί θέλουν να περιγράψουν όχι μόνο αντικείμενα, αλλά και αφηρημένες ιδέες, συμπληρώνοντας ίσως, με τον τρόπο αυτό τη γλωσσική ελλειμματικότητά τους. Από τις κινήσεις αυτές, μπορεί ο δάσκαλος να διακρίνει αν οι μαθητές κατανόησαν και πώς αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα (McNeill, 1992).

Η **στάση του σώματος** του μαθητή στο θρανίο, αλλά και σε μια ενδεχόμενη πορεία του π.χ. προς τον πίνακα ή την έδρα, είναι δείκτης της στάσης

του απέναντι στο μάθημα και το δάσκαλο. Ο μαθητής, για παράδειγμα, που κάθεται σχεδόν ξαπλωμένος πίσω στην καρέκλα του, συχνά θεωρείται από το δάσκαλο ως αναιδής, τεμπέλης ή, στην καλύτερη περίπτωση, ως αδιάφορος για ένα μάθημα που του είναι, έτσι κι αλλιώς, βαρετό. Αντίθετα, ένας μαθητής με σηκωμένο το κεφάλι και ταυτόχρονη οπτική επαφή θεωρείται ότι έχει αυτοπεποίθηση, άμεση επαφή με το περιβάλλον, ετοιμότητα και προσοχή (Birdwhistell, 1970).

Η τάξη είναι ένας χώρος ανοίκειος για πολλούς μαθητές, που ασκεί πίεση και προκαλεί ανησυχία και άγχος. Οι προσαρμοστές (adaptors) (Richmond & McCroskey, 2004) ή μετασχηματιστές για τους Ekman & Friesen (1969), είναι αντικείμενα στα οποία ο μαθητής διοχετεύει την προσοχή και τη δραστηριότητά του για να εκφράσει συναισθήματα, όπως μολύβια ή νύχια που τρώγονται, τσίχλες ή γόμες που μασιούνται, στυλό ή κοκαλάκια που ανοιγοκλείνουν, μαλλιά ή ρούχα που χαϊδεύονται, κινητά και ρολόγια που ρυθμίζονται, ποντίκια υπολογιστών, ακουστικά κρυμμένα κάτω απ' τα μαλλιά κ.ά., αποτελούν εξόδους, συνέχειες του σώματος, από τις οποίες διαφεύγει το άγχος του.

Στην τάξη, η **διάταξη των θρανίων**, η **θέση** του μαθητή και η **απόστασή** του από τον εκπαιδευτικό επηρεάζουν το ρόλο που αυτός θα παίξει κατά τη διδασκαλία καθώς και τη σχέση του με τον καθηγητή και τους άλλους μαθητές. Η διάταξη των θρανίων μπορεί να είναι αυτή της παραδοσιακής τάξης, δηλ. σε σειρές απέναντι από τον πίνακα και την έδρα. Μπορεί, επίσης, να είναι και διάταξη κατά ομάδες, που επιτρέπει την εσωτερική λειτουργία των ομάδων εργασίας, υπό την εποπτεία του δασκάλου καθώς και κυκλική ή διάταξη ανοικτού τετραγώνου, η οποία θεωρείται ότι ενθαρρύνει περισσότερο από τις άλλες τη συζήτηση και την επικοινωνία μαθητών-δασκάλου (Richmond, 2002). Για τον Sommer (1965), η διάταξη των θρανίων, που εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, είναι αυτή που σχηματίζει ημικύκλιο και στην οποία ο εκπαιδευτικός κινείται μεταξύ των δυο άκρων του ημικυκλίου.

Οι **θέσεις** τις οποίες οι μαθητές καταλαμβάνουν μέσα στην τάξη, μας μιλούν όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για τις σχέσεις τους. Οι μαθητές καταλαμβάνουν εκείνη τη θέση, που θα τους βοηθήσει να παίξουν το ρόλο, που κατά τη γνώμη τους μπορούν και ελπίζουν ότι θα παίξουν ή που οι άλλοι περιμένουν από αυτά, αναφέρουν οι Strodbeck & Hook (1961). Ως προς

τη θέση που επιλέγουν, έχει αποδειχθεί ότι οι καλοί μαθητές κάθονται στις πρώτες σειρές και στο κέντρο (Breed & Colaiuta, 2006), δηλαδή κοντά στον εκπαιδευτικό και τείνουν να αναπτύσσουν οπτική επαφή με αυτόν. Αντίθετα, οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων κάθονται συνήθως μακριά από το δάσκαλο (Brophy & Good, 1970), ενώ οι περισσότεροι, ανεξαρτήτως επίδοσης, τείνουν να επιλέγουν την εγγύτητα με τους πιο στενούς τους φίλους (Richmond, 1997). Στις μπροστινές θέσεις βρίσκονται συνήθως οι «καλύτεροι», οι φίλοι της μάθησης και οι πιο μοναχικοί. Σε γενικές γραμμές και ελέγχοντας τις πολιτισμικές διαφορές, η διαπροσωπική απόσταση μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου αποτελεί δείκτη της αυτοπεποίθησης και της άνεσης του μαθητή, που όσο υψηλότερα είναι τόσο εγγύτερα στο δάσκαλο διαλέγει να βρίσκεται (Neill & Caswell, 1993).

Όσοι κάθονται πίσω δεν θέλουν, συνήθως, να είναι αρχηγοί ούτε οργανωτές, δεν ενδιαφέρονται για βαθμούς. Στους ίδιους και σε όσους διαλέγουν μια θέση κοντά στο παράθυρο δεν αρέσει το σχολείο. Προτιμούν τον «έξω κόσμο». Όσο πιο κοντά στο μαθητή βρίσκεται ο δάσκαλος, τόσο περισσότερο τον δραστηριοποιεί (Chaikin, 1978). Επίσης, οι καλοί μαθητές παραμένουν καλοί ακόμα κι αν αλλάξουν θέση και καθίσουν οπουδήποτε, ενώ οι αδύνατοι γίνονται καλύτεροι, αν καθίσουν σε μπροστινά θρανία (Daum, 1972). Τέλος, στην παραδοσιακή σχολική τάξη, οι μαθητές που έχουν οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό, δηλαδή αυτοί των μπροστινών θρανίων, συμμετέχουν περισσότερο από αυτούς που έχουν -λόγω απόστασης- περιορισμένη οπτική επαφή.

Παρατηρούμε ότι η ενεργός επικοινωνιακή ζώνη, η περιοχή δηλαδή, όπου η παιδαγωγική σχέση είναι ζωντανή, πλούσια και αποδοτική, δεν είναι ολόκληρη η σχολική τάξη, αλλά ο χώρος που ξεκινά μπροστά από τα πρώτα θρανία της κάθε σειράς και συγκλίνοντας σαν τρίγωνο, φθάνει μέχρι το μέσον περίπου της μεσαίας σειράς. Αυτό είναι το λεγόμενο τρίγωνο της ζώνης δράσης του εκπαιδευτικού (Adams & Biddle, 1970). Έξω από αυτό, οι μαθητές δεν «εκτίθενται». Εκτεθειμένοι είναι όσοι κοιτάζουν και επομένως κοιτάζονται και όσοι είναι κοντά και επομένως πλησιάζονται. Εδώ η χωρική απόσταση προκαλεί και επικοινωνιακή απόσταση.

Προκύπτει ωστόσο το ερώτημα, σε σχέση με το τι προηγείται. Η θέση του μαθητή επηρεάζει την επίδοση ή η επίδοσή του τον οδηγεί να επιλέξει τη συγκεκριμένη θέση; Αυτό είναι ένα ερώτημα που θα μπορούσε να

υπάρξει για όλες τις διατυπώσεις, οι οποίες ως αποτέλεσμα ερευνών, «νομιμοποιούνται» σήμερα να χρησιμοποιούνται ως ερμηνευτικά εργαλεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η απάντηση, κατά τη γνώμη μας, είναι διπλή. Ο μαθητής, ερχόμενος στην τάξη, έχει ήδη ένα παρελθόν, που τον έχει εφοδιάσει με ρόλους, αναπαραστάσεις και προσμονές από τον εαυτό. Έχει ήδη μια αυτοεικόνα που του επιβάλλει και τη σχέση του (χωρική και άλλη) με τον εκπαιδευτικό-σύμβολο (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1999). Ωστόσο και άλλοι παράγοντες που υπεισέρχονται (φιλικές σχέσεις, τύχη, αλλά και η «πρώτη εντύπωση» του συγκεκριμένου δασκάλου), μπορεί να επιδράσουν καθοριστικά στην επιλογή της θέσης, με τέτοιο τρόπο που αυτή, με τη σειρά της, να επηρεάσει την επίδοση. Αυτή, λοιπόν, η λογική, του ποιο δηλαδή έρχεται πρώτο και ποιο ακολουθεί, αντικαθίσταται από τη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δυο, επιλέγοντας, κατά τη γνώμη μας, έτσι, έναν αποδοτικότερο τρόπο να ερμηνεύεται η μη λεκτική συμπεριφορά. Εξάλλου, αυτό επιβεβαιώνεται και από ερευνητικά δεδομένα (Koneya, 1976).

Οι υπερκινητικοί μαθητές, οι «άτακτοι», αυτοί που συνήθως δεν πειθαρχούν εύκολα, έχουν ανάγκη από περισσότερο ελεύθερο χώρο (Richmond & McCroskey, 2004). Μια ενδεχόμενη τέτοια έλλειψη, τους οδηγεί σε ανησυχία και αναταραχή. Συχνό είναι επίσης και το φαινόμενο κάποιοι μαθητές να επιλέγουν να κάθονται μόνοι τους, συνήθως έξω από τη ζώνη δράσης του δασκάλου, πολλές φορές και έξω από την ομάδα-τάξη, όταν είναι μικρή σε σχέση με το διαθέσιμο χώρο. Αποκόπτουν έτσι την επικοινωνία όχι μόνο με το δάσκαλο, αλλά και με το συμμαθητή, δηλώνοντας συνήθως με αυτό τον τρόπο, μια θέση αποκοπής από το ίδιο το σχολείο και μια πρόθεση απόρριψης του θεσμού και της κοινωνίας συνολικά. Οι μαθητές, ακινητοποιημένοι στα θρανία, δεν μπορούν να μειώσουν την απόσταση από το δάσκαλο (Καράκιζα, 2010).

Πολλές φορές ωστόσο, οι μαθητές και περισσότερο τα κορίτσια με ορθάνοιχτα συνήθως μάτια, κλίνουν το σώμα ή το κεφάλι προς αυτόν, κυρίως ως αίτημα βοήθειας αλλά και γενικότερης συναισθηματικής προσέγγισης (Βρεττός, 2003). Και βέβαια στο διάλειμμα, λίγο πριν ή αμέσως μετά το κτύπημα του κουδουνιού, οι αποστάσεις μειώνονται, οι μαθητές πλησιάζουν το δάσκαλο, μπαίνουν στην «προσωπική» του ζώνη ή ακόμα και στη ζώνη της «οικειότητας», διεκδικώντας έτσι την αγάπη του. Άλλοι πάλι, διευρύνουν

την απόσταση, απομακρύνονται γρήγορα διεκδικώντας την ανεξαρτησία τους και την ταυτότητά τους. Οι μαθητές-έφηβοι τείνουν να μην **αγγίζουν** το δάσκαλο. Τηρούν τις νόρμες που πηγάζουν από την ιεραρχία και τους ρόλους. Αγγίζονται μεταξύ τους, κυρίως τα κορίτσια, δείχνοντας συμπάθεια, συναισθηματική εγγύτητα, πίστη, αφοσίωση, εμπιστοσύνη, αλλά και ανάγκη για παρέα, συζήτηση, επικοινωνία, ανάγκη για συνεύρεση με τον όμοιο, ασφάλεια, συμπόρευση στο δρόμο της ανεξαρτησίας και της οικοδόμησης της ταυτότητας (Καράκιζα, 2010).

Πολύ περισσότερο από τους άλλους, αγγίζουν το δικό τους σώμα, το ψηλαφούν, αναζητώντας και χτίζοντας κάθε στιγμή τη σχέση τους με αυτό, την ταυτότητα του φύλου τους και την ατομική τους. Ο **εαυτός** είναι βασικό σημείο αναφοράς της μη λεκτικής, εφηβικής συμπεριφοράς. Τα μη λεκτικά σήματα, τα βλέμματα, τα αγγίγματα επιστρέφουν κυρίως, άμεσα ή έμμεσα, σ' αυτόν. Το σώμα συχνά αναδιπλώνεται, στρέφεται προς τα μέσα, υιοθετώντας ακόμα και φυσικές τέτοιες στάσεις του κορμού. Για τον έφηβο, η αυτοεικόνα του και η αυτοεκτίμησή του έχουν ιδιαίτερη σημασία. Αλλά η κύρια πηγή της αυτοεικόνας είναι οι άλλοι, τα βλέμματα και οι αντιδράσεις των άλλων. Τέτοια βλέμματα αποδοχής αναζητά ο έφηβος, κυρίως στις ομάδες των συνομηλίκων, οι οποίες παγιώνοντας ρόλους, συμπεριφορές και σχέσεις αλλά και εμφανίσεις, σήματα και τελετουργικά, παρέχουν ένα πεδίο αναφοράς, σταθερότητας, μια ομαδική ταυτότητα, ένα σαφές όριο με τους έτερους που θα βοηθήσει στον αυτοπροσδιορισμό τους (Καράκιζα, 2010).

Στις διαμαθητικές σχέσεις κυριαρχεί η **ομαδικότητα**. Η σχολική ομάδα απαιτεί να προσαρμοστεί ο καθένας σ' αυτήν και να δεχθεί τους κανόνες της, απαρνούμενος τις ιδιαιτερότητες ή τις αδυναμίες του. «Οι ατομικότητες διαλύονται σε ένα είδος συλλογικής συναισθηματικής ατμόσφαιρας, οι δε συγκινησιακές αντιδράσεις τείνουν να εξομοιωθούν», αναφέρει ο Χρηστάκης (1997:234). Και συνεχίζει ο Μοκό (1997:145): «Η παντοδυναμία των επιθυμιών σκοντάφτει [...] όλο και περισσότερο στη συνειδητοποίηση των ορίων της». Ωστόσο, μέσα σ' αυτό το σύνολο, που επιπλέον δεν προέκυψε εθελοντικά, αναπτύσσονται και πιο αυθόρμητες έλξεις, εκφρασμένες με τα άδηλα μη λεκτικά μέσα, που οδηγούν σε σύντομες ή ισχυρές σχέσεις, προσωρινές ή μονιμότερες ομαδοποιήσεις, οι οποίες διαφοροποιούν την κοινωνιομετρία της τάξης και τη συνοχή της, ανάλογα με τη φύση των συναισθημάτων που διακινούνται (π.χ. συνεργατικά ή ανταγωνιστικά), κυρίως με

μη λεκτικούς τρόπους (Totterdell, Niven & Holman, 2010).

Στη διάρκεια ζωής μιας παραδοσιακής σχολικής τάξης, στις ώρες δηλαδή των μαθημάτων, οι σχέσεις αυτές περνούν σε δεύτερη μοίρα, υποστηριζόμενες μεν, με τα πάγια μη λεκτικά μαθητικά μέσα, όπως π.χ. συγκατοικήσεις στο θρανίο, ανταλλαγές ρούχων και αντικειμένων, κοινά μυστικά, βλέμματα υποστήριξης, «βουβά» συνθήματα-σύμβολα στα θρανία κ.ά, αλλά ουσιαστικά, καλυπτόμενες από τα ισχυρά ρεύματα που δημιουργούνται ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Η χωρική διάταξη της τάξης αλλά όχι μόνο, αναδεικνύει το δάσκαλο ως ηγέτη της τάξης. Ο μαθητής συναινεί ή όχι στη σχέση αυτή, εκφραζόμενος μη λεκτικά, μέσα από το βαθμό της προσοχής και της συμμετοχής του. Έτσι ή αλλιώς, τα αμφιθυμικά αισθήματα των εφήβων απέναντι στο δάσκαλο (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1999), τον τοποθετούν στο μικροσκόπιο των μαθητικών ματιών. Σε εντυπωσιακά ελάχιστο χρονικό διάστημα, οι μαθητές αποκωδικοποιούν τους μη λεκτικούς κώδικες του δασκάλου (Bishop, 1976. Hodge, 1972), ανασύροντας ίσως ξεχασμένες βρεφικές ικανότητες για να επικοινωνήσουν με αυτόν τον παράξενο γονέα, άλλοτε αυστηρό, απαγορευτικό πατέρα κι άλλοτε προστατευτική δοτική μητέρα. Θα αγωνιστούν να κερδίσουν την αγάπη του, από τα «αντίζηλα αδέρφια», τους συμμαθητές, το δώρο του, το βαθμό του, σαν ανταλλαγή για τη δική τους υπακοή και κάποιου τύπου συμμόρφωση (Barrett & Trevitt, 1991).

Τα κορίτσια αποκωδικοποιούν ευκολότερα τα μη λεκτικά σήματα του δασκάλου (Hall & Hall, 1999). Όταν ο μαθητής εκδηλώνει θετικά μη λεκτικά σήματα, π.χ. κουνάει επιδοκίμαστικά το κεφάλι του σε αυτά που λέει ο εκπαιδευτικός ή χαμογελάει ελαφρά ή έχει διαρκή, με ορθάνοιχτα μάτια, οπτική επαφή ή κάθεται στις πρώτες σειρές των θρανίων και έχει καλή και ελκυστική εμφάνιση ή ωραία, καθαρή φωνή, τότε αντιμετωπίζεται θετικότερα από τον εκπαιδευτικό (Hallberstadt & Hall, 1980). Ωστόσο, πολλές φορές, οι μαθητές χρησιμοποιούν μη λεκτικές τεχνικές μίμησης των παραπάνω, ώστε να δημιουργήσουν την εντύπωση στον εκπαιδευτικό ότι προσέχουν, ενώ αυτό δεν συμβαίνει (Jackson, 1968). Αντίθετα, ο δάσκαλος δύσκολα αποκωδικοποιεί σωστά τη μη λεκτική συμπεριφορά των «παιδιών του». Συχνά, δεν προσλαμβάνει τα μηνύματα των ενδεχόμενων αρνητικών κρίσεων γι' αυτόν, ούτε τα μηνύματα για ανάγκη στοργής, ούτε τα παράπονα για εγκατάλειψη (Schusler, 1971).

### Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Το πολλαπλό παιχνίδι των αλληλεπιδράσεων μέσα στη σχολική τάξη δεν έχει ισοδύναμους παίκτες. Ο δάσκαλος –όπως τουλάχιστον είναι σήμερα θεσμοθετημένα τα εκπαιδευτικά πράγματα– δεν είναι μόνο πηγή γνώσης, αλλά ταυτόχρονα και κυρίως, ένας πόλος εξουσίας που δεν πηγάει μόνο από την κατοχή της γνώσης, αλλά και από τη θέση του ως ρυθμιστή της κοινωνικής δράσης που αναπτύσσεται στην τάξη. Ο δάσκαλος είναι σημείο αναφοράς. Είναι το υποκείμενο, ο καθοδηγητής, ο ρυθμιστής των εξελίξεων. Είναι ταυτόχρονα ο ρυθμιστής του χρόνου και του χώρου, ο ελεγκτής του «σώματος» της τάξης (Καράκιζα, 2010). Το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται, το πώς εισπράττουν και πώς ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του δασκάλου, καθορίζει και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη (Richmond, 2002). Για χρόνια, υπάρχει η αντίληψη ότι η βασική λειτουργία της λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου είναι να προάγει τη μάθηση. Η βασική, πάντως, λειτουργία της μη λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου είναι να αυξήσει την επίδραση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο, το δάσκαλο και το μάθημα και να τους δημιουργήσει την επιθυμία να μάθουν περισσότερα για το θεματικό αντικείμενο. Σε ένα επόμενο βήμα, όταν ο δάσκαλος, μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς, αυξάνει την επίδραση πάνω στους μαθητές, τότε αυτοί τείνουν να ακούνε περισσότερο, να μαθαίνουν περισσότερο και να έχουν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι ο βασικός φορέας μετάδοσης συναισθημάτων (Dimberg, Thunberg & Elmehed, 2000) και συνελώς, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης. Αυτό φαίνεται πως το γνωρίζουν οι περισσότεροι δάσκαλοι (Richmond & McCroskey, 2004).

Όταν ο δάσκαλος εμφανίζεται στην είσοδο της αίθουσας, δημιουργείται στους μαθητές η πρώτη εντύπωση, μέσα από εξωλεκτικά κανάλια. Η θετική ή αρνητική αυτή εντύπωση δεν ερμηνεύεται, έχει να κάνει με τις πρωτογενείς, ασυνείδητες φυσικές έλξεις, αλλά και με συνειρμούς που παραπέμπουν σε οικεία, συμπαθή ή όχι πρόσωπα, καταστάσεις ή πράγματα. Ωστόσο, καθώς ο δάσκαλος, αμέσως μετά την είσοδο, βαδίζει προς την έδρα κοιτάζοντας τους μαθητές του, πολλαπλά μη λεκτικά σήματα κατακλύζουν το μαθητή. Αυτή η πρώτη εντύπωση, που σχηματίζεται πάρα πολύ νωρίς, μαζί με την

εγκαθίδρυση της σχέσης, επηρεάζει καθοριστικά την επικοινωνία που θα ακολουθήσει (Ambady & Rosenthal, 1993).

Καταρχήν, η **εμφάνιση** του εκπαιδευτικού τροφοδοτεί με πλούσια σχόλια και κρίσεις τη μαθητική παρατήρηση. Ένας πολύ επίσημος ντυμένος δάσκαλος θεωρείται πως έχει αυτοπεποίθηση, οργάνωση, διαθέτει προετοιμασία και γνώση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να θεωρηθεί απόμακρος, ότι δεν ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των παιδιών ή ότι δεν επιδιώκει την επικοινωνία (Gorham, Cohen & Morris, 1999). Ένας πιο απλά ντυμένος δάσκαλος θα θεωρηθεί ίσως πιο φιλικός, εξωστρεφής, ευέλικτος, δίκαιος, αλλά ίσως χωρίς μεγάλη αυτοπεποίθηση. Ανεξάρτητα πάντως από τις θεωρητικές και σχεδόν αυθαίρετες θα λέγαμε, αν και ερευνητικά με έναν τρόπο στηριγμένες, τυποποιήσεις, η εμφάνιση των εκπαιδευτικών πάντοτε εγείρει σχόλια, τόσο πιο αρνητικά, όσο ο καθηγητής απομακρύνεται ενδυματολογικά από το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στη μόδα, την αισθητική και την ηλικία του. Είναι ο τρόπος να ασχολούνται καταρχήν οι μαθητές με το δάσκαλό τους (Καράκιζα, 2010).

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

και δίνουν την εντύπωση ότι ο δάσκαλος δεν ελέγχει τα συναισθήματά του (Καρακίτσα, 2010).

Το **χαμόγελο** διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Μπορεί να παρακινεί, να δηλώνει χαρά, ευχαρίστηση ή άλλα θετικά συναισθήματα, μπορεί όμως, να καλύπτει και την οργή. Μπορεί να χρησιμοποιείται ίσως συχνότερα από νεοδιόριστους, για να σταθεροποιήσουν τον έλεγχο, αλλά και από τους μεγαλύτερους, γιατί έχει θετικά αποτελέσματα στην εγκαθίδρυση μιας συνολικά θετικής σχέσης με το μαθητή, γεγονός που διευκολύνει τη μάθηση. Γενικά, η μη λεκτική ενίσχυση προς το μαθητή, όπως π.χ. ένα χαμόγελο, ένα επαινετικό βλέμμα, μια ενθαρρυντική κίνηση του κεφαλιού κ.ά., μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη από τη λεκτική (Perrott, 1988). Έχει διαπιστωθεί ότι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, με υπηρεσία μεγαλύτερη από πέντε χρόνια, ενθαρρύνουν μη λεκτικά τους καλούς και τους αδύνατους-αργούς μαθητές ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν κατά κανόνα μόνο τους καλούς (Richmond, 2002).

Η κατεύθυνση του **βλέμματος** του δασκάλου επηρεάζει την επικοινωνία του με τους μαθητές του αλλά και αυτή των μαθητών μεταξύ τους. Γενικά, το βλέμμα φαίνεται πως καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία και το συντονισμό μεταξύ ενός ομιλητή και του κοινού του (Bavelas, Coates & Johnson, 2002). Τα νεύματα (π.χ. μια κατάφαση) και η προσωδιακές ανταποκρίσεις (π.χ. χμμμ...) του μαθητή στο ερωτηματικό (αναφορικά με το αν καταλαβαίνει) βλέμμα του δασκάλου, ρυθμίζουν και βελτιώνουν την επικοινωνία τους. Για τον Argyle (1998), η οπτική επαφή είναι εντονότερη και διαρκέστερη όταν δεν υπάρχει οικειότητα μεταξύ των δυο. Ο Ellgring (1981) διαπίστωσε το αντίθετο. Όταν ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και πριν ηρεμήσουν οι μαθητές «συλλέγει» τα βλέμματά τους, γυρίζοντας παντού όπου χρειάζεται το κεφάλι, για να συναντήσει και τους «άλλους» που βρίσκονται εκτός ζώνης. Στη διδασκαλία, μέσω της οπτικής επαφής επιχειρείται η πρώτη προσέγγιση εκπαιδευτικού-μαθητή και δοκιμάζεται η δυνατότητα επικοινωνίας τους.

Το φιλικό, έντονο βλέμμα σε συγκεκριμένους μαθητές αυξάνει το ενδιαφέρον τους και τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν. Συνήθως, αυτό το φιλικό βλέμμα απευθύνεται στους καλούς μαθητές, ενώ στους αδύναμους το βλέμμα μπορεί να είναι επιτιμητικό ή να μην υπάρχει παρά σε ελάχιστο βαθμό. Αν, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός εκδηλώσει προς τους αδύνατους την

ίδια οπτική συμπεριφορά που εκδηλώνει προς τους καλούς, τότε αυτοί θα αναπτύξουν ενδιαφέρον για το μάθημα (Galloway, 1976). Πολλές φορές, το έντονο βλέμμα του δασκάλου εμπεριέχει απειλητικά προειδοποιητικά μηνύματα, προς κάποιον που προτίθεται να ατακτήσει. Το ίδιο επιτυγχάνεται συχνά ή συνοδεύεται επίσης από διακοπή της ομιλίας ή μεταβολή της έντασης ή του ρυθμού της φωνής (Kounin, 1970). Η διάρκεια και η συχνότητα της οπτικής επαφής του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μπορεί να τον χαρακτηρίσει ως επιφυλακτικό, αν αυτή διαρκεί λιγότερο από το 15% του χρόνου ομιλίας του ή ως φιλικό και ώριμο αν η διάρκειά της είναι περίπου στο 80% του χρόνου αυτού (Argyle, 1998). Ωστόσο, η υπερβολική οπτική επαφή του δασκάλου με τον μαθητή μπορεί να υποδηλώνει άγχος και επιθετικότητα, ενώ η αποφυγή της μπορεί να εκληφθεί και ως υποχωρητικότητα του εκπαιδευτικού και να προκαλέσει απειθαρχία και αναταραχή στην τάξη. Θεωρείται (Richmond, 2002) ότι δάσκαλοι που δεν κοιτούν τους μαθητές στα μάτια, αποδιοργανώνουν τους μαθητές τους, που δεν ξέρουν τότε πώς να μιλήσουν, πώς να ρωτήσουν ή πώς να πλησιάσουν το δάσκαλο. Το βλέμμα εγκαθιδρύει γέφυρες. Η απουσία του τις αποκόπτει. Η μόνη περίπτωση που βρέθηκε να μην παίζει αποφασιστικό ρόλο η οπτική επαφή, είναι όταν το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον (Breed & Colaiuta, 2006). Αλλά ακόμη και τότε, η περιορισμένη παρουσία της δημιουργεί στους μαθητές αρνητικά συναισθήματα.

Οι **κινήσεις των χεριών** και του **κεφαλιού** δίνουν στο μαθητή την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός δείχνει ενθουσιασμό, ενεργητικότητα και εγρήγορση, συμμετέχει, «δίνεται» στο μάθημα. Προκαλεί έτσι αισθήματα συμπάθειας και κινητοποιεί τους μαθητές να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν και αυτοί. Υπάρχουν όμως και κινήσεις που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, όπως ένα προτεταμένο δάκτυλο προς έναν μαθητή, το τρίψιμο του προσώπου ή των χεριών, η απομάκρυνση των γυαλιών κ.λπ., γιατί δείχνουν επιφυλακτικότητα ή άγχος (Βρεττός, 2003). Συχνά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν «τι να κάνουν» τα χέρια τους, τα σταυρώνουν στο στήθος, εκδηλώνοντας ανασφάλεια και τάσεις φυγής, φτιάχνοντας έναν προστατευτικό φράκτη για τον εαυτό τους, που τους εμποδίζει να φύγουν και μαζί ένα διαχωριστικό τοίχο ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές. Γενικά, τα χέρια των εκπαιδευτικών λειτουργούν πολλές φορές ως διαχωριστικές γραμμές με τους μαθητές. Τον ίδιο ρόλο μπορεί να παίξει ένα ρολόι που τοπο-

θετείται μπροστά τους ή οι σημειώσεις τους. Άλλες εκδηλώσεις άγχους του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η «οχύρωσή» του στην καρέκλα πίσω από την έδρα, η οποία θεωρείται ότι αυξάνει την επικοινωνιακή απόσταση. Ο δάσκαλος τότε χαρακτηρίζεται απρόσιτος, ανέτοιμος, μη φιλικός. Επίσης, η συνεχής και νευρική μετακίνησή του σε όλη την αίθουσα, μια άκαμπτη στάση του σώματος, το σκύψιμο του κεφαλιού, τα χέρια στις τσέπες ή μια σταθερή ενασχόληση των χεριών με την κιμωλία, ένα μολύβι, ένα μπρελόκ (είναι οι adaptors ή προσαρμοστές του δασκάλου). «Ασφαλέστερη» θεωρείται η θέση των χεριών στο ύψος του στήθους, σε επαφή μεταξύ τους, με τον κορμό ευθυτενή, γιατί φανερώνει ηρεμία, αυτοσυγκέντρωση και ετοιμότητα (Βρεττός, 2003).

Όπως είδαμε και προηγουμένως, όχι μόνο η στάση αλλά και η θέση του εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα και η **απόσταση** από τους μαθητές προσδιορίζει τη σχέση του με αυτούς, με την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά και την επίδοσή τους. Έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί μιλούν πιο άνετα στους μαθητές που κάθονται κοντά τους και σχεδόν καθόλου στους πιο απομακρυσμένους. Κι αν καμιά φορά ανέπτυσσαν με αυτούς διάλογο, τότε ή πλησίαζαν προς αυτούς ή βιάζονταν να επανέλθουν στην επικοινωνία με τους μπροστινούς (Brooks, Silvern & Wooten, 1978). Ούτε η μικρή ούτε η μεγάλη απόσταση θεωρείται ότι έχουν θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητών. Μια απόσταση δυο μέτρων θεωρείται ιδανική για τη διδασκαλία (Sherman & Cormier, 1974). Ωστόσο, η πρόθεση επικοινωνίας και διαλόγου, απαιτεί τη μετακίνηση του δασκάλου. Οι μαθητές τον προτιμούν τότε να βρίσκεται ανάμεσά τους και όχι πίσω τους, όπως πολλοί εκπαιδευτικοί συνηθίζουν, για να έχουν τον έλεγχο. Η διάταξη των θρανίων παίζει εδώ το ρόλο της. Επίσης, δεν είναι πάντα επιθυμητή και η «εισβολή» του δασκάλου στον προσωπικό χώρο του μαθητή, όταν δηλαδή ο πρώτος –σε μια δήλωση οικειότητας, αναγνώρισης, κατανόησης, αποδοχής και εγγύτητας– κάθεται δίπλα του στο θρανίο. Το ίδιο συμβαίνει αν ο τρόπος που στέκεται ο δάσκαλος μπροστά από έναν μαθητή υποδηλώνει τη διαφορά κύρους που έχουν (κάλυψη του σώματος, υψομετρική διαφορά των κεφαλιών κ.λπ.) (Καρακίτσα, 2010).

Μια παραβίαση από το δάσκαλο της «οικείας ζώνης» του μαθητή, όταν κλίνει το σώμα του προς αυτόν ή πολύ περισσότερο όταν ο πρώτος βάζει επιδοκιμαστικά το χέρι του στον ώμο, το κεφάλι ή το πάνω μέρος της πλά-

της του μαθητή, προκαλεί πολύ θετικά συναισθήματα και προτιμάται από μια επιβράβευση μέσω του λόγου ή μέσω οπτικής επαφής. Αν μάλιστα συνοδεύεται από χαμόγελο, τότε όχι μόνο αυξάνει την επίδοση (Pratt, 1974), αλλά συχνά αποτελεί σπουδαίο συναισθηματικό δώρο για τον έφηβο μαθητή. Το **άγγιγμα** μπορεί επίσης να δρα και ενισχυτικά, ενθαρρυντικά για κάποιον μαθητή, για να αρχίσει, να συνεχίσει ή να ολοκληρώσει μια προσπάθεια. Μπορεί, όμως, να αποτελεί και μια προειδοποίηση για τιμωρία, πολλές φορές αποτελεσματικότερη από τη λεκτική της εκδοχή. Ωστόσο, σήμερα το άγγιγμα του μαθητή από τον εκπαιδευτικό είναι θέμα υπό συζήτηση, που συνδέεται με ζητήματα επικοινωνιακών ορίων αλλά και θεσμικών περιορισμών (Σταμάτης, 2005).

Η **φωνή** του εκπαιδευτικού αποτελεί στοιχείο αναγνώρισής του, στοιχείο και της επαγγελματικής του ταυτότητας. Ο λεγόμενος “διδακτικός τόνος”, χωρίς να μπορεί να ορισθεί ακριβώς, συμπυκνώνει όλα τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά που κάνουν μια φωνή να φαίνεται ότι διδάσκει, ότι μεσολαβεί ανάμεσα στη γνώση και τους αποδέκτες της. Ο διδακτικός τόνος μιας φωνής παραπέμπει όλους τους πρώην μαθητές στο παρελθόν τους. Η φωνή του δασκάλου, με όλα τα προσωδιακά της γνωρίσματα (τονισμός, ρυθμός και παύσεις του λόγου) είναι δείκτης της ψυχικής του κατάστασης, αλλά και πολλών γνωρισμάτων της προσωπικότητάς του (π.χ. αυτοπεποίθηση, αβεβαιότητα, δυσaréσκεια κ.λπ.) (Ellis & Beattie, 1986). Όχι μόνο οι λέξεις, αλλά και ο τόνος της φωνής του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν το ευχάριστο ή όχι κλίμα της τάξης. Ο γρήγορος ρυθμός και όχι ο υπερβολικά γρήγορος που προδίδει άγχος ούτε ο αργός που φανερώνει νωχέλεια ή υπεροψία, όπως επίσης και ο εναλλασσόμενος ρυθμός, συντηρούν ή αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Brown, Strong & Rencher, 1975). Η μονοτονία της φωνής του δασκάλου είναι το πιο δυσάρεστο χαρακτηριστικό για τους μαθητές (Richmond & McCroskey, 2004), οι οποίοι επιθυμούν ζωντανές και ευχάριστες φωνές, που να τους κινητοποιούν και να μην τους αποκοιμίζουν. Η πολύ δυνατή φωνή προσλαμβάνεται ως επιθετική, φανερώνει έλλειψη αυτοελέγχου και ψυχική ένταση. Η σιγανή προδίδει επιφυλακτικότητα, αβεβαιότητα, ανασφάλεια. Η εναλλαγή από τη χαμηλή, που χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να επαναφέρουμε την ηρεμία, ως τη δυνατή, όταν θέλουμε να εφιστήσουμε την προσοχή, είναι μια λύση που δεν αναστατώνει ούτε χαλαρώνει υπερβολικά τους μαθητές. Μια

βαθιά φωνή εκφράζει και συνήθως, προκαλεί θετικά συναισθήματα, ενώ η ψιλή φωνή μπορεί να προκαλέσει θυμό ή συνηθέστερα γέλιο. Πολύ συχνά ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τακτικά στο λόγο του λέξεις ή φράσεις που τον χαρακτηρίζουν και τον σηματοδοτούν στα μάτια των μαθητών και που παίζουν ίσως και αυτές, το ρόλο των προσαρμοστών (Richmond & McCroskey, 2004) ή μετασχηματιστών (Ekman, Friesen, 1969). Η έκφραση π.χ. «το καταλάβατε;» είναι η αγαπημένη πολλών δασκάλων και προσφέρει περισσότερο κάλυψη στο άγχος και την αμηχανία τους, παρά απάντηση στο διατυπωμένο ερώτημα.

Το **γέλιο** του δασκάλου είναι για πολλούς ερευνητές σπουδαίος παράγοντας διαμόρφωσης θετικού κλίματος και ενεργοποίησης των μαθητών (Richmond, 2002). «Το γέλιο επιτρέπεται σ' αυτή την τάξη» θα έπρεπε να αναγράφεται σε κάθε σχολική αίθουσα. Το γέλιο εξανθρωπίζει το δάσκαλο στα μάτια των μαθητών, απελευθερώνει τους φόβους του και δίνει διέξοδο στην πίεση των μαθητών. Ο καλός δάσκαλος γελάει μαζί με τους μαθητές του όταν υπάρχει λόγος, ενθαρρύνοντας και τους ίδιους να εκφράζονται. Όταν η φωνή του δασκάλου έχει τόνο ειρωνικό ή σαρκαστικό, τότε γίνεται απωθητική για τους μαθητές και δημιουργεί, κατά τη γνώμη μας, μια από τις πιο αρνητικές εκδοχές του κλίματος στην τάξη. Επειδή δε, συνήθως, ούτε η ειρωνεία ούτε ο σαρκασμός εκδηλώνονται λεκτικά, γ' αυτό η παρατηρούμενη ασυμφωνία μεταξύ των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων, καθώς και η αποκωδικοποίηση της πρόθεσης του δασκάλου να φανερώσει τα αρνητικά του συναισθήματα νόμιμα, χωρίς να εκτεθεί λεκτικά, προκαλεί ακόμα πιο αρνητικές αντιδράσεις και συνέπειες τόσο στις σχέσεις μαθητών-δασκάλου όσο και στις μαθητικές επιδόσεις (Καρακίτσα, 2010).

Η **σιωπή** του δασκάλου δε σημαίνει έλλειψη επικοινωνίας. Μπορεί να τον βοηθήσει στον αυτοέλεγχο, στη διατήρηση της ψυχραιμίας ή στην ανάκτηση των δυνάμεών του. Μπορεί, επίσης, να του επιτρέψει να λύσει προβλήματα πειθαρχίας, να υπογραμμίσει, μέσω της παύσης της σιωπής, τη σημασία αυτού που μόλις ειπώθηκε, να συγκεντρώσει την προσοχή των μαθητών και να δραστηριοποιήσει τη σκέψη τους σε κάτι (Βρεττός, 2003), ειδικά όταν συνοδεύεται από ερωτηματικό βλέμμα ή από τις κατάλληλες παροτρυντικές κινήσεις των χεριών και του κεφαλιού (θετικά νεύματα). Η σιωπή του δασκάλου πρέπει να δίνεται σαν χρόνος στους μαθητές. Πολλές φορές συμβαίνει το αντίθετο. Οι μαθητές δεν προλαβαίνουν να σκεφθούν

και να απαντήσουν, δεν προλαβαίνουν ούτε να ρωτήσουν. Ο εκπαιδευτικός σπεύδει. Ρωτάει και απαντάει μόνος του, καλύπτει τα κενά με συνεχείς ερωτήσεις, καταδικάζει τους μαθητές σε παθητικότητα. Έτσι, οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται τακτικά ως άλλοθι και μόνο, για να περάσουν στην επόμενη φάση ενός αυστηρά προσχεδιασμένου σεναρίου. Οι απαντήσεις και το τι αυτές φανερώνουν, το πού ενδεχομένως θα μπορούσαν να οδηγήσουν και πολύ περισσότερο το πόσο θα ενίσχυαν την ιδέα της συμμετοχής στους μαθητές οι οποίοι συνδιαμορφώνουν την πορεία της διδασκαλίας, δεν ακούγονται στην πραγματικότητα, δεν αξιοποιούνται, εν τέλει δεν ενδιαφέρουν (Καρακίτσα, 2010). Ο αγώνας δρόμου για την κάλυψη της ύλης του Λυκείου είναι ένα πραγματικό πρόβλημα, αλλά πολλές φορές λειτουργεί και ως υπεκφυγή για τον εκπαιδευτικό που δεν εμπιστεύεται, δεν παραχωρεί, δεν ακούει και τελικά, δεν διατίθεται να εκχωρήσει ούτε μια φέτα από την πίτα του χρόνου, που αποκλειστικά αυτός έχει την ευθύνη να διαχειρίζεται.

Οι σιωπές στην επικοινωνία έχουν την αξία τους. Η σιωπή στο μάθημα μπορεί συχνά να αποδιοργανώνει τους ρόλους και να προκαλεί αμηχανία. Ωστόσο μπορεί και να αποφορτίζει, να εκτονώνει, να αναστρέφει μια δύσκολη επικοινωνιακή κατάσταση. Ή μπορεί, απλώς, να προκαλεί τους συμμετέχοντες να επανεξετάζουν τη θέση τους στις σχέσεις της τάξης. Η κουλτούρα του εκπαιδευτικού, η φιλοσοφική και ιδεολογική του τοποθέτηση, οι στάσεις και οι απόψεις του για την εκπαίδευση, τις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών επηρεάζουν τη μη λεκτική του συμπεριφορά. Οι δάσκαλοι που ενδιαφέρονται για τα προβλήματα των μαθητών τους, το εκδηλώνουν με τις εκφράσεις του προσώπου και το βλέμμα τους, με τις σωματικές τους στάσεις και κινήσεις και με όλη γενικά τη μη λεκτική τους συμπεριφορά (Hopkins, 1974).

### Μη λεκτική επικοινωνία και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η **συναισθηματική πλευρά της επικοινωνίας** ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο, επηρεάζει το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα και το διδακτικό αντικείμενο γενικά. Ένας δάσκαλος φιλικός, προσιτός, δίκαιος, οικείος, συναισθηματικά παρών και διαθέσιμος,

που ακούει και παρατηρεί, που αποδέχεται και σέβεται, που δεν ειρωνεύεται και δεν χλευάζει, που προσεγγίζει και επιβραβεύει, δημιουργεί θετικά συναισθήματα στο μαθητή, τα οποία τροφοδοτούν, επίσης, την κινητοποίηση των γνωστικών διεργασιών του (Καράκιζα, 2010). Η συναισθηματική συνιστώσα της παιδαγωγικής σχέσης διοχετεύεται κυρίως σε μη λεκτικά κανάλια. Έτσι, με βάση τα παραπάνω, η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου καταρχήν, επηρεάζει αποφασιστικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη μάθηση. Για τον Argyle (1998), η μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται να συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος, όχι τόσο μέσα από τα περιεχόμενα, όσο κυρίως μέσα από την καλλιέργεια ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στην αίθουσα διδασκαλίας και ενός συνεργατικού κλίματος (Bavelas, Coates & Johnson, 2002).

Ακόμα και τα **εξωτερικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος**, όπως ο φωτισμός, τα χρώματα, η καθαριότητα, οι οσμές, η θερμοκρασία, η αισθητική κ.λπ., διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο οι μη λεκτικές αντιδράσεις των μαθητών ανατροφοδοτούν αυτές του δασκάλου, σε μια δυναμική ισορροπία ανταλλαγών, με βαρύ συναισθηματικό περιεχόμενο και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο αν, ποιοι και τι θα μάθουν. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες (Patterson, Cosgrove, O'Brien, 1980. Scherer, 1979) ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν από τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών τους (έκφραση προσώπου, κινήσεις χεριών κ.λπ.), να καταλάβουν αν τα παιδιά κατανόησαν το αντικείμενο της διδασκαλίας. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί, βέβαια, ο δάσκαλος να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει σωστά τα μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών. Έχει βρεθεί ότι το βλέμμα, το χαμόγελο, τα καταφατικά νεύματα, η κλίση του σώματος και κάποιες παραγλωσσικές εκφράσεις, αν ερμηνευτούν από το δάσκαλο ως ενδιαφέρον, προσοχή και συμπάθεια από την πλευρά των μαθητών, τότε τον επηρεάζουν θετικά και στη συμπεριφορά του απέναντί τους, αλλά και στην αξιολόγησή τους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000. Brooks & Rogers, 1981. Sommer, 1969).

Τα προηγούμενα, αλλά και η **διάταξη του χώρου** που ρυθμίζει την επικοινωνιακή συμμετοχή και πρόσβαση κάθε μαθητή, το πλησίασμα και το άγγιγμα που σχετίζεται με την απόσταση και τη φυσική έλξη, μπορούν να προκαλέσουν διαφοροποιήσεις στη μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου

απέναντι στους μαθητές, που εν δυνάμει δημιουργούν αρνητικό συναισθηματικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του αναστέλλει τη μάθηση (Boekaerts, 1993). Αυτές οι ανομοιομορφίες, οι λεγόμενες «διακρίσεις», που με μεγάλη, πραγματικά, ευαισθησία εντοπίζουν και αποκωδικοποιούν οι μαθητές, προκύπτουν ως αποτέλεσμα των συνθηκών του πλαισίου της σχολικής τάξης, της αλληλεπίδρασης των ιδιαίτερων στοιχείων των προσωπικοτήτων δασκάλου και μαθητή (μαζί με το φύλο, την εμφάνιση, την ηλικία, την κουλτούρα), της ανεξήγητης φυσικής έλξης που καλούμε «συμπάθεια χωρίς λόγο», αλλά και όλων των ακούσιων, ανεξέλεγκτων, ασυνείδητων επιθυμιών που μας ωθούν ή μας απομακρύνουν από τους άλλους και που διαμορφώνουν το βλέμμα μας γι' αυτούς (Καράκιζα, 2010).

Βέβαια, η μη λεκτική συμπεριφορά δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Οι σύγχρονες θεωρίες της μάθησης και κυρίως ο κοινωνικός εποικοδομισμός, έχουν πολλά να μας πουν γι' αυτό. Ο σχεδιασμός του περιεχομένου, η καλή γνώση και προετοιμασία, η σαφήνεια, οι σωστές οδηγίες και υποδείξεις και βεβαίως, ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών και ως προς την έκταση (όσο το δυνατόν περισσότεροι) και ως προς το βάθος (σε όσο γίνεται πιο σύνθετους μαθησιακούς στόχους), συντελούν στην επίτευξη του βασικού παιδαγωγικού σκοπού (Καράκιζα, 2010). Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται και στη χρήση του λόγου, επίμονη φροντίδα χρειάζεται δηλαδή και η λεκτική πλευρά της επικοινωνίας, πράγμα το οποίο επίσης, κατά τη γνώμη μας, υποβαθμίζεται στις μέρες μας. Εξάλλου, οι έρευνες δείχνουν ότι λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία δρουν συμπληρωματικά και αδιαχώριστα (Jones & LeBaron, 2002). Στο σχολείο, όπου βασικός φορέας πληροφοριών και γνώσης είναι ο λόγος, ο δάσκαλος καλείται να αναπτύξει τέτοιες επικοινωνιακές δεξιότητες που να διευκολύνουν την ενσωμάτωση της νέας γνώσης σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, που να διευκολύνουν τη μάθηση. Καλείται, επιπλέον, να αξιοποιήσει τους νέους εικονοποιημένους κώδικες των μαθητών και να «εφεύρει» μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου θα συνδυάζονται δημιουργικά τα εργαλεία και οι κώδικες, παλιά και νέα, ηλεκτρονικά και μη, εικονοποιημένα και μη. Σ' ένα τέτοιο δυναμικό πλαίσιο, θα μπορέσει να προκαλέσει και να συντηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να αναπτύξει και να διατηρήσει μέχρι το τέλος της διδασκαλίας μια θετική, συναισθηματική ατμόσφαιρα.



## Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε κάποια από τα συμπεράσματα που προέκυψαν από έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ελλήνων εφήβων μαθητών και των δασκάλων τους σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη (Καράκιζα, 2010). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, διαθέτει ένα «πυρηνικό» κομμάτι, σταθερό, παγιωμένο, επαναλαμβανόμενο, ανεξάρτητο από το ακροατήριο και τη χρονική στιγμή, μέσω του οποίου ο δάσκαλος εγγράφει στο σώμα του την αναπαράσταση για το ρόλο του, ως συνάντηση της αναπαράστασης του επαγγέλματος και αυτής του εαυτού του. Το κομμάτι αυτό συνδέεται με το ύφος του δασκάλου και οδηγεί τους μαθητές στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών. Συνολικά, η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου διαμορφώνεται όχι μόνο με τη συμβολή του πάγιου τμήματός της, αλλά και με τη συμβολή και άλλων παραγόντων, μη πάγιων, όπως είναι τα χαρακτηριστικά του πλαισίου όπου εκδηλώνεται καθώς και τα χαρακτηριστικά του αποδέκτη της, όπως το φύλο, η ηλικία, η επίδοση, η καταγωγή κ.λπ. του μαθητή. Συνολικά, τα εξωλεκτικά σήματα των εκπαιδευτικών:

- αναδεικνύουν την οχύρωση και τις αντιστάσεις τους απέναντι σε κάθε ενδεχόμενη αλλαγή, που είναι δυνατόν να διαταράξει τη σχολική ρουτίνα, παρά τις όποιες, όχι υποτιμητέες, θετικές λεκτικές τους στάσεις απέναντι στις καινοτομίες,
- φανερώνουν συναισθήματα άγχους, φόβου, απειλής και ανασφάλειας σε ενδεχόμενη ακύρωση του πιο «εξουσιαστικού» (γνωστικού και κοινωνικού) τμήματος του ρόλου τους,
- υποστηρίζουν με κάθε τρόπο την «προσωπική τους θεωρία», έτσι όπως διαμορφώθηκε από την εμπειρία τους περισσότερο και λιγότερο από την επιστημονική θεωρία ή την ανάγκη της εξέλιξης και του εκσυγχρονισμού,
- δικαιώνουν στην πράξη την κατηγοριοποίηση στην οποία τους υπέβαλαν οι μαθητές τους και η οποία προκύπτει κυρίως με κριτήριο το διασχεσικό, κοινωνικο-συναισθηματικό κι όχι το γνωστικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης, άρα με μεγάλη συμμετοχή της μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Οι μαθητές εκφράζουν με ποικίλους, μη λεκτικούς τρόπους τα μηνύματά τους, πολλοί μάλιστα από τους οποίους, όταν συνδουαστούν, γίνονται φορείς και νέων σημασιών και νοημάτων, ανάλογα με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή στιγμή. Διοχετεύουν ασταμάτητα στα μη λεκτικά τους μηνύματα, κυρίως τις συνηθισμένες ή μη, συναισθηματικές τους φορτίσεις, τα αιτήματά τους για βοήθεια, για αναγνώριση, για εγκαθίδρυση σχέσης αλλά και κομμάτια των ρόλων που οι ίδιοι, η ομάδα και η «κατάσταση» τους ανέθεσε. Διοχετεύουν δηλαδή, πράγματα που δεν μπορούν να ειπωθούν, λόγω της θέσης τους, της σχέσης τους και του ίδιου του σχολικού πλαισίου. Οι έφηβοι μαθητές, έτσι κι αλλιώς, μιλούν λίγο κι ακόμα λιγότερο στην τάξη. Μέσα στη σχολική τάξη υπάρχει μια μη λεκτική μαθητική συμπεριφορά ποικίλων εκφράσεων, η οποία εμφανίζεται κυρίως αυτόνομα, ως βασική επικοινωνιακή οδός και όχι ως επέκταση της λεκτικής. Όλα σχεδόν τα μη λεκτικά κανάλια των μαθητών, δίνουν πλούσιο πληροφοριακό υλικό, με ιδιαίτερη, όμως, συμμετοχή του βλέμματος, της στάσης και του προσανατολισμού του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου.

Τελικά, η διπολική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο διαπερνά και «στιγματίζει» κάθε δράση μέσα στη σχολική τάξη. Η τοποθέτηση του σώματος του δασκάλου απέναντι –αυτό άλλωστε επιβάλλει η παραδοσιακή διάταξη– από το σώμα της τάξης, από αυτό το δυναμικό σύνολο που αποτελείται από μοναχικές ατομικότητες, οι οποίες συγκροτούνται για λίγο με λογική ομάδας, μετατρέπει τον ένα πόλο σε εξουσιαστή και τον άλλο σ' ένα σώμα-αντικείμενο διαχείρισης, επιτήρησης, διαχωρισμού και ίσως τιμωρίας, που ωστόσο στην πορεία υπάρχει για να ανατρέψει το ρόλο του (Καράκιζα, 2010). Είναι το δίπολο της θεωρίας και της πράξης, της σκέψης και της πραγματικότητας, της τάξης και της ελευθερίας, της συνέχειας και της αποκοπής, της διατήρησης και της ανατροπής. Κάθε διαταραχή της ισορροπίας του δίπολου προκαλεί την προσοχή.

Τα τελευταία χρόνια, αυτή η διπολική σχέση αλλάζει, καθώς το ίδιο το «φυσικό περιβάλλον» της τάξης μετατρέπεται. Η μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης γίνεται έτσι ακόμη πιο σημαντική, σήμερα που η τάξη αναδιατάσσεται και δικτυώνεται ψηφιακά, επηρεάζοντας τα σώματα και τα βλέμματα δασκάλων και μαθητών (Ντάβου & Καράκιζα, 2003) ή ακόμα, καταργείται από τα αμιγώς διαδικτυακά, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Όλο και λιγότερα λόγια, όλο και περισσότερα

ρα βλέμματα στραμμένα σε οθόνες, όλο και πιο εξελιγμένα «ατομικά» και άυλα περιβάλλοντα μάθησης μειώνουν τους επικοινωνιακούς διαύλους που μεταφέρουν συναισθήματα και άλλα δυναμικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης και καθιστούν την παιδαγωγική σχέση και τη μαθησιακή διαδικασία σχεδόν αποκλειστικά «μη λεκτικές», αλλά με έναν νέο τρόπο που μένει να μελετηθεί.

### Βιβλιογραφία

- Adams, R. & Biddle, B. (1970). *Realities of Teaching: Explorations with Videotape*. N.Y.: Rinehart a. Winston.
- Ambady, N. & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 431-441.
- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York: Methuen & Co.
- Argyle, M. (1998). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς, Η συμπεριφορά μας-πώς και γιατί*; Αθήνα: Θυμάρι.
- Bachorowski, J.-A. & Owren, M. J. (2008). Vocal expressions of emotion. Στο Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Feldman Barrett L. (Επιμ.). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, pp. 196-210.
- Barrett, M. & Trevitt, J. (1991). *Attachment Behaviour and the Schoolchild*. London: Routledge.
- Bavelas, J., Coates, L. & Johnson, T. (2002). Listener Responses as a Collaborative Process: The Role of Gaze. *Journal of Communication*, 52 (3), 566-580.
- Birdwhistell, R.L. (1970). *Kinesics and Context*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bishop, A. (1976). Actions Speak Louder than Words. *Mathematics Teaching*, 74, 49-71.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 20 (2/3), 207-224.
- Breed, G. & Colaiuta, V. (2006). Looking, blinking, and sitting: nonverbal dynamics in the classroom. *Journal of Communication*, 24(2), 75-81.

- Brooks, D.M. & Rogers, C.J. (1981). Researching pupil attending behavior within naturalistic classroom settings. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 201-210.
- Brooks, D.M., Silvern, S. & Wooten, M. (1978). The Ecology of Teacher-Pupil Classroom Interaction". *The Journal of Classroom Interactions*, 14, 39-45.
- Brophy, J. & Good, T. (1970). Teacher's Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brown, B.L., Strong, W.J. & Rencher, A.C. (1975). Acoustic Determinants of the Perceptions of Personality from Speech. *International Journal of the Sociology of Language*, 6, 11-32.
- Chaikin, A.L. (1978). Students' Reactions to Teachers' Physical Attractiveness and Nonverbal Behavior: Two Exploratory Studies. *Psychology in the Schools*, 15, 588-595.
- Daum, J. (1972). *Proxemics in the classroom: Speaker – Subject distance and Educational Performance*. Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association,.
- Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davou, B. & Xenakis, F. (1998). Introduction: Learning, communication and thinking. Στο Davou, B. & Xenakis, F. (Επιμ.). *Feeling, Communicating and Thinking: Readings on the Emotional and Communicational Aspects of Learning*. Athens: Papazissis Publishers, pp. 21-34.
- Dimberg, U., Thunberg, M. & Elmehed, K. (2000). Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological Science*, 11, 86-89.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ellgring, H. (1981). Nonverbal Communication. A Review of Research in Germany. *The German Journal of Psychology*, 5(1), 59-83.
- Ellis, A. & Beattie, G. (1986). *The Psychology of Language and Communication*. London: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Exline, R.V. (1972). *Visual Interaction. The Glance of Power and Preference*. N.Y.: Lincoln.
- Flanders, N.A. (1970). *Analysing Teaching Behavior*. Reading: Mass.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Galloway, C. (1976). *Silent Language in the Classroom*. Bloomington, Ind: Phi Delta

- Kappa Educational Foundation.
- Gorham, J., Cohen, S.H. & Morris, T.L. (1999). Fashion in the classroom: Effects of instructor attire and immediacy in natural classroom interactions. *Communication Quarterly*, 47, (3), 281-299.
- Gukas, I. D., Leinster, S. J. & Walker, R. (2010). Verbal and nonverbal indices of learning during problem based learning (PBL) among first year medical students and the threshold for tutor intervention. *Medical Teacher*, 32 (1) e5-e11. [ημ. προσπέλασης 10 Μαΐου 2014] <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/01421590903398232>
- Halberstadt, A.G. & Hall, J.A. (1980). Who is Getting the Message? Children's Nonverbal Skill and Their Evaluation by Teachers. *Developmental Psychology*, 16, 564-573.
- Hall, E.T. & Hall M.R. (1999). Monochronic and polychronic time" in Guerrero L.K., DeVito J.A., Hecht M.L., (eds.), *The nonverbal communication reader: Classic and contemporary readings*, Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Harper, R.G., Wiens, A.N. & Matarazzo, J.D. (1978). *Nonverbal Communication: The State of the Art*, N.Y.: Plenum Press.
- Hartley, G. & Karinch, M. (2007). *I can read you like a book: How to spot the messages and emotions people are really sending with their body language*. Franklin Lakes, NJ: Career Press.
- Haviland-Jones, J. M. & Wilson, P. J. (2008). A "nose" for emotion: emotional information and challenges in odors and semiochemicals. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Feldman Barrett, L. (Eds.). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, pp. 235-248.
- Hodge, R.L. (1972). Interpersonal Classroom Communication through Eye Contact. *Theory into Practice*, 10, 264.
- Hopkins, W.S. (1974). *Philosophies of Human Nature and Nonverbal Communication Patterns*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Jones, S.E. & LeBaron, C.D. (2002). Research on the relationship between verbal and nonverbal communication: Emerging integrations. *Journal of Communication*, 52 (3), 499-521.
- Koneya, M. (1976). Location and Interaction in Row-and-Column Seating Arrangements. *Environment and Behavior*, 8, 265-282.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classroom*, N.Y.: Holt,

- Rinehart & Winston.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M.N., O'Sullivan, M. & Frank, M.G. (2008). Facial expressions of emotion. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Feldman Barrett, L. (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, pp. 211-234.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. & McCroskey, L. L. (2006). Nonverbal communication in instructional contexts. In Manusov, V. L. & Patterson, M. L. (Eds.), *The SAGE Handbook of Nonverbal Communication* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, pp. 421-436.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, P.W. (2005). *Body language: An illustrated introduction for teachers*. Munster: Patrick W. Miller and Associates.
- Neill, S. R. & Caswell, C. (1993). *Body language for competent teachers*. London, New York: Routledge.
- Patterson, C.J., Cosgrove, J.M. & O'Brien, R.G. (1980). Nonverbal Indicators of Comprehension and Noncomprehension in Children. *Development Psychology*, 16, 38-48.
- Pease, A. & Pease, B. (2006). *The definitive book of body language*. New York: Bantam Books.
- Perrott, E. (1988). *Effective Teaching*. London: Longman.
- Pratt, D.J. (1974). *The Relationship between Type of Teacher Non-verbal Communication and First and Second Grade Reading Achievement*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. (2004). *Nonverbal Behaviour in Interpersonal Relations*. N.Y.: Pearson.
- Richmond, V.P. (1997). *Nonverbal behavior in the classroom: A text, workbook, and study guide*. Acton, MA: Tapestry Press.
- Richmond, V.P. (2002). Sociocommunicative style and orientation in instruction. In Chesebro J.L., McCroskey J.C., (Eds.), *Communication for teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ruesch, J. (1973). *Therapeutic Communication*. New York: The Norton Library.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne E. (1999). Η Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης και της Διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Scherer, K.R. (1979). Personality Markers in Speech. In Scherer K.R. & Giles h. (Eds.), *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schusler, R.A. (1971). Nonverbal Communication in the Elementary Classroom. *Theory into Practice*, 10, 282-287.
- Shennum, W.A. & Bugental, D.B. (1982). The Development of Control over Affective Expression in Nonverbal Behavior. In Feldmann R.S.(Ed.), *Development of Nonverbal Behavior in Children*. N.Y.: Springer.
- Sherman, T. & Cormier, W. (1974). An Investigation of the Influence of Student Behavior on Teacher Behavior. *Journal of Applied Behav. Anal.*, 7, 11-20.
- Sommer, R. (1965). *Effects of Classroom Environment on Student Learning*, California: University of California.
- Sommer, R. (1969). *Personal space. The behavioral basis of design*, N.J: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Strodtbeck, F.L. & Hook, L.H. (1961). The social dimension of a twelve month July Table. *Sociometry*, 24, 397-415.
- Suinn, R. M. (2006). Teaching culturally diverse students. In W. J. McKeachie, M. D. Svinicki & B. K. Hofer (Eds.), *McKeachie's Teaching Tips : Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (12<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Totterdell, P., Niven, K. & Holman, D. (2010). Our emotional neighbourhoods. *Psychologist*, 23(6), 474-477.
- Trenholm, S. & Jensen, A. (2008). *Interpersonal communication* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Webb, J. M., Diana, E. M., Luft, P., Brooks, E. W. & Brennan, E. L. (1997). Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior. *Journal of Educational Research*, 91(2), 89-97.
- Αναστασόπουλος, Δ. (1992). Σχέσεις εφήβων με καθηγητές. Στο Δραγώνα, Θ. & Ντάβου, Μ., (επιμ.), *Εφηβεία: Προσδοκίες και Αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βρεττός, Ι.Γ. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού – Μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καρακίτσα, Τ. (2010). Κοιτάζοντας την οθόνη, Αγγίζοντας τα πλήκτρα: Μετατροπές της παιδαγωγικής σχέσης στο Δικτυωμένο Περιβάλλον. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπρακονιέ, Α. & Μαρτσέλι, Ν. (2002). *Τα Χίλια Πρόσωπα της Εφηβείας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

- Ντάβου, Μ. & Καρακίτσα, Τ. (2003). Το νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης και η αναδιάταξη της παιδαγωγικής σχέσης. Στο Παναγιωτοπούλου, Ρ. (Επιμ.), *Η Ψηφιακή Πρόκληση: ΜΜΕ & Δημοκρατία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σ. 553-560.
- Ντάβου, Μ. (1992). Μάθηση στην Εφηβεία: Γνωστικές και Συναισθηματικές Συνιστώσες. Στο Δραγώνα, Θ. & Ντάβου, Μ., (επιμ.), *Εφηβεία: Προσδοκίες και Αναζητήσεις*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σακελλαρόπουλος, Π., Παπανικολάου, Γ. & Τριανταφύλλου, Μ. (1987). *Περί ταύτισεων στην εφηβεία*. Στο Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Ν., (1997). Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα: ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας. Στο Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ.), *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

## Nonverbal communication in the classroom.

*Tsampika Karakiza*, Ph.D., Counselor in Secondary School Education - Greece  
*Bettina Davou*, Professor of Psychology, Faculty of Communication and Media Studies, University of Athens – Greece

### Abstract

The purpose of this paper is to point out the significant contribution of teachers' and adolescent pupils' nonverbal behavior, to the learning process and the teacher-pupil relationship. Various expressions of nonverbal behavior in the classroom are presented and analyzed especially for their emotional content. Nonverbal communication in the classroom defines and influences the social and emotional aspect of learning and therefore the learning process and outcome. Our argument is supported by relevant international research as well as from findings of a recent research with Greek adolescent pupils and teachers; findings from the Greek study are summarized in the end of the paper. We consider the study of nonverbal behavior exceptionally important nowadays, that online –and distant- learning contexts alter significantly the teacher-pupil communication, the pedagogical relationship and the learning process.

*Keywords: nonverbal communication, classroom, teacher, pupil.*

Ελένη Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Παρασκευή Λυδάκη (2014). Η σωματική επαφή στα πρώτα χρόνια της ζωής.

Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ. 1, σ. 143-171. Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-35-4

## Η σωματική επαφή στα πρώτα χρόνια της ζωής

Ελένη Παπαδάκη-Μιχαηλίδη  
 Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας  
 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
 Πανεπιστήμιο Κρήτης  
 papadaki.mihaelidi@gmail.com

Παρασκευή Λυδάκη  
 ΜSc, Ψυχολογία της Υγείας  
 Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Κρήτης  
 lidaki\_boula@yahoo.gr

### Περίληψη

Η αφή είναι η πλέον ανεπτυγμένη αίσθηση των νεογέννητων παιδιών. Επομένως, τα απτικά μηνύματα στην αρχή της ζωής, είναι πολύ σημαντικά για τη νοητική, την ψυχική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, η σωματική επαφή με τη μητέρα ηρεμεί το βρέφος και του δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας, της εμπιστοσύνης και της σιγουριάς. Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η σωματική επαφή του πρόωρου βρέφους και της μητέρας του, είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωσή του. Επίσης, η σωματική επαφή ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος, προφυλάσσει τη μητέρα από τη μεταλόχεια κατάθλιψη και βελτιώνει τη διάθεσή της, όταν αυτή είναι αρνητική. Τέλος, η απτική επαφή συμβάλλει στην παραγωγή γάλακτος από την πλευρά της μητέρας και παρατείνει την ικανότητά της να θηλάζει το βρέφος της. Το παρόν κεφάλαιο, αναλύει τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη δράση της σωματικής επαφής ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της.

*Λέξεις κλειδιά: Σωματική επαφή, απτική επαφή, μητέρα, βρέφος, πρόωρο βρέφος, θηλασμός, κατάθλιψη.*

Θωμάς Μπαμπάλης, Κωνσταντίνα Τσώλη (2014). Μη λεκτική επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές του δημοτικού σχολείου.

Στο Η. Γ. Klünzling, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ. 1, σ. 365-397. Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-35-4

## **Μη λεκτική επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές του δημοτικού σχολείου.**

**Θωμάς Μπαμπάλης**

*Αναπληρωτής Καθηγητής*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
tbalalis@primedu.uoa.gr*

**Κωνσταντίνα Τσώλη**

*Δασκάλα, Υποψ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Υπότροφος ΙΚΥ  
nadtso@primedu.uoa.gr*

### **Περίληψη**

Η επιτυχημένη μη λεκτική επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, διαχείρισης του άγχους και του στρες και αντίληψης των μηνυμάτων τόσο από τη θέση του πομπού όσο και από αυτή του δέκτη. Οι δεξιότητες αυτές συνιστούν αυτό που ονομάζουμε «Συναισθηματική Νοημοσύνη», η οποία αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες στην αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη μη λεκτική επικοινωνία και στη συναισθηματική νοημοσύνη σαράντα πέντε (45) μαθητών της Δ' τάξης δημοτικού μέσα από τη συγκριτική μελέτη μαθητών που ασκήθηκαν στην απόκτηση ή βελτίωση της ικανότητας για αποτελεσματική μη λεκτική επικοινωνία και μαθητών που δεν ασκήθηκαν. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν μία γραπτή έκθεση και ένα ιχνογράφημα σχετικό με το θέμα της έκθεσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών με ποσοτική και ποιοτική υπεροχή συναισθηματικών αναφορών τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο των μαθητών που ασκήθηκαν σε αντίστοιχες δεξιότητες. Η επιτυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις προϋποθέτει την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, η οποία μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας

και επομένως είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, μη λεκτική επικοινωνία, παιδικό ιχνογράφημα*

## Εισαγωγή

Ο άνθρωπος ως «κοινωνικό ον» και κατ' επέκταση «επικοινωνιακό ον» (Κοντάκος, Πολεμικός, & Παπαγιαννάκος, 2002: 251) διαθέτει την ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των ερεθισμάτων που προέρχονται τόσο από το λεκτικό όσο και το μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας. Με τον όρο «επικοινωνία» εννοούμε τη νοητική και ψυχοσυναισθηματική διαδικασία σαφούς μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής πληροφοριών και μηνυμάτων μεταξύ των ατόμων (Σταμάτης, 2011). Η επικοινωνία με λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα μπορεί να οδηγήσει στην αλληλεπίδραση, δηλαδή την αμφίδρομη επιρροή και αλληλεξάρτηση. Η αλληλεπίδραση αναφέρεται επομένως, στις άμεσες και έμμεσες διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Τσιπλητάρης, 2011). Δύο βασικές έννοιες, η έκφραση και η εκφραστικότητα καθίστανται αναγκαίες για την πραγμάτωση κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας. Η έκφραση αναφέρεται στην αποκάλυψη και εξωτερίκευση των σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου μέσω λεκτικών και μη λεκτικών (π.χ. εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, τόνος της φωνής κ.ά.) δίαυλων επικοινωνίας. Ακριβώς αυτή η ικανότητα έκφρασης, που καθορίζεται τόσο από την προσωπικότητα όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον και περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση της γλώσσας του σώματος ονομάζεται εκφραστικότητα (Σταμάτης, 2011).

Στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, κάθε άτομο συνειδητά ή ασυνείδητα καθίσταται ταυτόχρονα πομπός και δέκτης μηνυμάτων φορτισμένων με συναισθηματικές πληροφορίες, η αναγνώριση των οποίων δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο αλληλεπιδράσεων με αντίκτυπο στη συμπεριφορά του καθενός (Πολεμικός, & Κοντάκος, 2002). Κανένας λόγος δεν εκφέρεται σε συναισθηματικό κενό, αλλά κάθε λέξη περιβάλλεται με έναν «ψυχικό μανδύα». Πρόκειται για ακούσιες αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος, που προδίδουν

τα συναισθήματα των ανθρώπων, κυρίως όταν τα λεκτικά μηνύματα είναι αντικρουόμενα (Μαλικιώση-Λοϊζου, & Σπόντα, 2002). Ως εκ τούτου και δεδομένης της ποσοτικής υπεροχής των μη λεκτικών σημάτων έναντι των λεκτικών κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας, θα λέγαμε ότι η λεκτική επικοινωνία είναι αυτή που συμπληρώνει τη μη λεκτική και όχι το αντίστροφο (Σταμάτης, 2011).

Η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη συστηματική μελέτη των συναισθημάτων, ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, ανέδειξε τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην αρμονική σχέση και ομαλή επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Ως «μη λεκτική συμπεριφορά» νοείται η έκφραση του εσωτερικού ψυχικού και πνευματικού κόσμου του ατόμου μέσω των εκφράσεων και μορφασμών του προσώπου, του βλέμματος, της στάσης του σώματος, του τόνου και της έντασης της φωνής, των διαστημάτων παύσης ακόμα και της κόμμωσης και της αμφίεσης (Βρεττός, 2010). Συχνά χρησιμοποιείται εναλλακτικά και ο όρος «γλώσσα του σώματος», ο οποίος ωστόσο περιορίζεται στα στοιχεία της μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας (κινητικοί, φυσιολογικοί και οικολογικοί δίαυλοι). Συνοπτικά, λοιπόν η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται: α) στη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία (παραγλωσσικά φαινόμενα), β) στη μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία (γλώσσα του σώματος) και γ) στη μη λεκτική επικοινωνία με την ευρύτερη έννοια (π.χ. καλλωπισμός του σώματος, τέχνη, ηλεκτρονικά και εκτυπωτικά μέσα) (Σταμάτης, 2011).

Η παγκόσμια έμφυτη έκφραση των συναισθημάτων (Darwin, 1872) και οι ενδείξεις ανάγνωσης των οπτικά διαχωρίσιμων συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου (Ekman, Friesen, & Hager, 2002) ενισχύουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού ειδικών προγραμμάτων στο σχολείο, με σκοπό την αναγνώριση και καλλιέργεια των μη λεκτικών συναισθημάτων. Οι δεξιότητες της μη λεκτικής επικοινωνίας, οι οποίες συμβάλλουν στη γνησιότερη και αποτελεσματικότερη διαπροσωπική επικοινωνία (Βρεττός, 2011), επιδέχονται βελτίωση ως προς τη μετάδοση, αναγνώριση και ερμηνεία των μη λεκτικών μηνυμάτων μέσω της άσκησης (Πολεμικός, & Κοντάκος, 2002). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Βρεττός, 2002· Μαλικιώση-Λοϊζου, & Σπόντα, 2002· Klinzing & Aloisio), η μη λεκτική συμπεριφορά υποψήφιων και έμπειρων εκπαιδευτικών, καθώς και μαθητών (Grinspan, Hemphill, & Nowicki, 2003) βελτιώθηκε, αφότου αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής άσκησης. Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται σε πολλά σχολεία της Ελλάδας και κυρίως του εξωτερικού

προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, σκοπός των οποίων είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. αυτογνωσία, επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων κ.ά.) που κρίνονται αναγκαίες για την επιτυχία στη ζωή. Η επιτυχημένη μη λεκτική επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα διαχείρισης του άγχους, αναγνώρισης των συναισθημάτων και κατανόησης των σημάτων τόσο από τη θέση του πομπού όσο και από αυτή του δέκτη που αποτελούν βασικά συστατικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η τελευταία αποτελεί έναν νέο τύπο νοημοσύνης για τον οποίο έχει εκδηλωθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 1990, οπότε και ο Goleman (2009) στο ομώνυμο βιβλίο του υποστήριξε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί δύο φορές πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του ατόμου σε σύγκριση με τον Δείκτη Νοημοσύνης (IQ).

Η αυξητική τάση και η πολύπλοκη φύση των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στο σημερινό σχολείο και την αυριανή κοινωνία και επιπλέον η στροφή του ενδιαφέροντος προς την αναζήτηση του αποτελεσματικού σχολείου, που μετατοπίστηκε από τις προσπάθειες αναδόμησης αρχικά και αναπροσαρμογής του ΑΠΣ και των μεθόδων διδασκαλίας μετέπειτα στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στη βελτίωση των διανθρώπινων σχέσεων (Μπαμπάλης, 2011α, 2011β· Χατζηχρήστου, 2005) επιτάσσουν τη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη, δηλαδή τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Έτσι, τα τελευταία χρόνια η μονομερής έμφαση της στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών εμπλουτίζεται και διευρύνεται διαρκώς με την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, εξισώνοντας τη μαθησιακή με την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον, τα πορίσματα της νευροεπιστήμης και της αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι ο άνθρωπος εγκέφαλος μπορεί να επανεκπαιδευτεί και να βελτιώνει τη συναισθηματική του ανάπτυξη (Βοσνιάδου, Νασιάκου, Χαντζή, & Χαρίτου-Φατούρου, 2011).

Ο όρος «Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση» (στο εξής ΚΣΜ) αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν γνώσεις, στάσεις, και δεξιότητες που συνδέονται με τις βασικές περιοχές της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας (αναγνώριση και διαχείριση συ-

ναισθημάτων, εγκαθίδρυση υγιών σχέσεων, καθορισμός θετικών στόχων, ικανοποίηση προσωπικών και κοινωνικών αναγκών, λήψη υπεύθυνων και ηθικών αποφάσεων) (CASEL, 2011). Μία από τις δεξιότητες που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο άσκησης είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Οι απόκρυφες συναισθηματικές διαθέσεις που δεν εκφράζονται με λέξεις είναι συχνά πολυσήμαντες (Μπίκος, 2009) και μπορούν να μεταδοθούν μέσα από διάφορους δίαυλους επικοινωνίας, π.χ. εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις και στάση του σώματος, τόνο και ένταση της φωνής, σιωπή κ.ά.

Επομένως, η μη λεκτική συμπεριφορά ως μία παράμετρος του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος με τις σημαντικότερες αρνητικές συνέπειες (Βρεττός, 2002), μπορεί να αποτελέσει μέρος του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε οι μαθητές να ασκήσουν το «τρίτο μάτι και το τρίτο αυτί» και να βελτιώσουν τη συναισθηματική τους επικοινωνία (Βρεττός, 2011: 35). Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία γίνεται εμφανής τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, ακόμα και στο παιδικό ιχνογράφημα. Μέσα από τη ζωτικότητα, την αυθεντικότητα και τον αυθορμητισμό των παιδικών σχεδίων, οι μαθητές επικοινωνούν με τον εξωτερικό κόσμο, ενώ πολλές φορές ακόμα το ίδιο το σχέδιο αποτελεί μέσο «προβολής» του εαυτού προς τον εξωτερικό κόσμο (Babalıs, Xanthakou, Para, & Tsolou, 2011· Μπέλλας, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005· Ξανθάκου, 2011). Το παιδικό ιχνογράφημα, λοιπόν, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά, εκφραστικά και άμεσα μέσα που έχει στη διάθεσή του ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του.

Τα ελληνικά και διεθνή εμπειρικά δεδομένα που μελετούν την επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών του δημοτικού σχολείου είναι πολλαπλά (Edgar, McRorie, & Sneddon, 2012· Widen, & Russell, 2010). Ειδικότερα, στην Ελλάδα τα περισσότερα από αυτά ερευνούν, κυρίως με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση (Μπαμπάλης, Τσώλη, Σταύρου, 2013), την ευτυχία (Platsidou, 2013), τη συναισθηματική επάρκεια (Babalıs, Tsoli, Artikis, Mylonakou-Keke, Xanthakou, 2013), τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Πούλου, 2008). Παρατηρείται επομένως, κενό στη διεθνή και ακόμα περισσότερο στην ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά τη μελέτη της σχέσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη μη λεκτική επικοινωνία.



Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η συγκριτική μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μαθητών Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου που παρακολούθησαν πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και συμμαθητών τους που ακολούθησαν το παραδοσιακό συμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας και η διερεύνηση της σχέσης της με τη μη λεκτική επικοινωνία. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν:

Α) Η μελέτη της επίδρασης του προγράμματος ΚΣΜ στη ΣΝ και ειδικότερα στην ικανότητα λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Β) Η εξέταση των διαφοροποιήσεων ως προς τη συχνότητα και τον αριθμό των συναισθηματικών αναφορών στον γραπτό λόγο-εκθέσεις μεταξύ μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ και μαθητών που δεν παρακολούθησαν σχετικό πρόγραμμα.

Γ) Η εξέταση των διαφοροποιήσεων ως προς τον χώρο, το περίγραμμα, το χρώμα και το περιεχόμενο του παιδικού ιχνογραφήματος μεταξύ μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ και μαθητών που δεν παρακολούθησαν σχετικό πρόγραμμα.

## Μέθοδος της έρευνας

### Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά σαράντα πέντε (45) μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου του Πειραιά, εκ των οποίων είκοσι ένα (21) ήταν αγόρια (ποσοστό, 46.7%) και είκοσι τέσσερα (24) κορίτσια (ποσοστό 53.3%). Από τους σαράντα πέντε μαθητές, οι είκοσι τρεις (23, ή ποσοστό 51.1%) διδάχτηκαν πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και οι είκοσι δύο (22, ή ποσοστό 48.9%) δεν παρακολούθησαν αντίστοιχο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Επίσης, οι τριάντα τέσσερις (34, ή ποσοστό 75.6%) ήταν Έλληνες και οι έντεκα (11, ή ποσοστό 24.4%) ήταν άλλης εθνικότητας.

### Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

#### Α) Γραπτή έκφραση-έκθεση των μαθητών

Για τη συλλογή των δεδομένων και την επίτευξη του σκοπού και των επι-

μέρους στόχων της έρευνας, ζητήθηκε από τις δύο ομάδες μαθητών, μετά τη λήξη του Προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και ύστερα από υπόδειξη του/της εκπαιδευτικού, να γράψουν μία έκθεση συνεχίζοντας την παρακάτω ιστορία:

*«Η Κοκκίνοσκουφίτσα ξυπνά, τρώει το πρωινό της και ετοιμάζεται να πάει στη γιαγιά της που είναι άρρωστη. Δεν ακούει τη συμβουλή της μαμάς της να μην πάει στο δάσος, γιατί αποφασίζει να μαζέψει κάτι πανέμορφα λουλουδάκια. Ο κακός λύκος παραμονεύει και ... εκεί που ετοιμάζεται να της πιάσει κουβέντα, εμφανίζεται ο Κοντορεβιθούλης, ο οποίος ψάχνει να βρει τα βοτσαλάκια του. Σκυμμένος όπως είναι, νιώθει να απλώνεται πάνω του μια τεράστια σκιά. Σηκώνει το κεφάλι του και αντικρίζει ... τον Οβελίξ και την παρέα του: τον Πινόκιο, τον Ποπάου, τη Στρουμφίτα και τον Σρεκ. Χωρίς να προλάβει να πει λέξη, ο Κοντορεβιθούλης δέχεται κλοτσιές από τον Οβελίξ και τον Σρεκ, ενώ η Στρουμφίτα τον κοροιδεύει για το ύψος του και ο Πινόκιο με τον Ποπάου τον απειλούν να μην πει τίποτα σε κανέναν, γιατί αλλιώς θα του πάρουν τα βοτσαλάκια και δε θα βρίσκει το δρόμο να γυρίσει πίσω στο σπίτι του. Η Κοκκίνοσκουφίτσα, κόκκινη από το θυμό της και τρέμοντας σαν ψάρι από τον φόβο της, τρέχει αμέσως να φωνάξει βοήθεια και βρίσκει μπροστά της ... τον κακό λύκο. Τότε .....*

*Συνέχισε την ιστορία, όπως εσύ θέλεις. Μην ξεχάσεις να αναφερθείς οπωσδήποτε στα εξής:*

- α. Πώς νιώθει ο Κοντορεβιθούλης;
- β. Ποιος θα βοηθήσει τον Κοντορεβιθούλη και με ποιον τρόπο;
- γ. Τι μπορεί να κάνει η Κοκκίνοσκουφίτσα, για να ηρεμήσει τον εαυτό της από τα νεύρα και τον φόβο της;
- δ. Πώς τελειώνει η ιστορία;».

Οι ερωτήσεις που αποτέλεσαν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τη συγγραφή της συνέχειας και του τέλους της ιστορίας, στηρίχτηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και εναρμονίζονταν με το περιεχόμενο του προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και κυρίως με τις εξής συναισθηματικές διαστάσεις: αντίληψη και έκφραση συναισθημάτων, επίλυση προβλημάτων, ενσυναίσθηση, διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων (θυμού και φόβου) και παρορμητικότητα.

Έτσι, αναλύθηκαν οι γραπτές εκθέσεις των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού και καταγράφηκαν όλες οι αναφορές σχετικά με τα συναισθήματα.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η διαμόρφωση των κατηγοριών έγινε ως προς:

- Τα έξι βασικά συναισθήματα:
  - ✓ του εαυτού (του ίδιου του μαθητή) και
  - ✓ των άλλων (α. Κοντορεβιθούλης, β. Κοκκινোসκουφίτσα, γ. πρόσωπα που δίνονται στην αρχή της ιστορίας, Οβελίξ, Πινόκιο, Ποπάυ, Στρουμφίτα, Σρεκ, δ. πρόσωπα που προσθέτουν οι μαθητές, π.χ. γιαγιά, κυνηγός, Μπομπ ο Σφουγγαράκης, Σούπερμαν κ.ά.),
- Το πρόσωπο που αναλαμβάνει να λύσει το πρόβλημα (π.χ. Κοκκινোসκουφίτσα, λύκος, κυνηγός κ.ά.) και τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και
- Τους τρόπους διαχείρισης του θυμού και του φόβου.

Η μονάδα καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή η μικρότερη μονάδα καταγραφής ήταν η λέξη και μονάδα ανάλυσης ήταν η πρόταση. Μετά τη συλλογή των στοιχείων ακολούθησε κωδικοποίηση και καταχώρηση των στοιχείων σε βάση δεδομένων.

### **Β) Παιδικό Ιχνογράφημα**

Αμέσως μετά τη συγγραφή της έκθεσης, αξιοποιήθηκε το παιδικό ιχνογράφημα για τη συλλογή περαιτέρω ερευνητικών δεδομένων. Η παρούσα έρευνα δεν ακολούθησε κάποιο καθορισμένο σχέδιο-τεστ, αλλά χρησιμοποίησε το ελεύθερο σχέδιο ως θαυμάσιο εκφραστικό μέσο του παιδιού που προσελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον του. Στους μαθητές δόθηκε η παρακάτω οδηγία:

«Να ζωγραφίσεις έναν από τους ήρωες της έκθεσης τονίζοντας τις εκφράσεις του προσώπου του, τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του, με βάση το συναίσθημα που νομίζεις ότι νιώθει».

Η ερμηνεία του ιχνογραφήματος αποτελεί μια δομική ανάλυση του σχεδίου που έχει ως στόχο την απομόνωση όλων εκείνων των ενδείξεων που θεωρούνται σημαντικές για τον ερευνητή. Η προβολική, αναπαραστατική και συμβολική αξία του έγκειται στην αποκάλυψη στοιχείων της προσωπικότητας του παιδιού και της συναισθηματικής του κατάστασης, καθώς και στην έκφραση συγκινησιακών αντιδράσεων (Μπέλλας, 2000).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν τα τέσσερα χαρακτηριστικά ανάλυσης του παιδικού ιχνογραφήματος (De Meredieu, 1981): α) η χρησιμοποίηση του χώρου, β) οι γραμμές και τα περιγράμματα, γ) το

χρώμα και δ) το περιεχόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, η χρησιμοποίηση του χώρου αναφέρεται στη θέση του σχεδίου μέσα στη σελίδα και στο μέγεθός του. Το τελευταίο αυξάνει με την ηλικία και στα δύο φύλα, ενώ η θέση που καταλαμβάνει το σχέδιο στην επιφάνεια του χαρτιού παραμένει σταθερή. Οι διαστάσεις του σχεδίου (μικρό ή μεγάλο) και η θέση του στον χώρο (στο μέσο ή στην άκρη της κόλλας) προδίδουν πολλά για το παιδί. Σ' αυτό συμβάλλει ιδιαίτερα και η «θεωρία των διαζωμάτων» του Piaget, σύμφωνα με την οποία κάθε ιχνογράφημα μπορεί να διαιρεθεί σε ζώνες διαφορετικής προβολικής και εκφραστικής σημασίας εφαρμόζοντας το σχήμα του σταυρού πάνω στην κόλλα. Όσον αφορά τις γραμμές και τα περιγράμματα, αντικείμενο μελέτης αποτελούν: η μορφή (ίσια, καμπύλη), η κατεύθυνση (οριζόντια, κάθετα, διαγώνια), η συνοχή (συνδεδεμένα ή ασύνδετα), η ποιότητα (έντονος, ισχνός). Επίσης, κάθε χρώμα συνδέεται εννοιολογικά με συγκεκριμένες ιδιότητες και η εκλογή του φανερώνει συγκινησιακές αντιδράσεις. Τα θερμά ή ψυχρά χρώματα και ο συνδυασμός των χρωμάτων αποτελούν ενδείξεις συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Τέλος, το περιεχόμενο αφορά το θεματικό υλικό, το οποίο διαφοροποιείται ως προς τη φύση και την αναλογία των αντικειμένων. Στην παρούσα έρευνα το θέμα είναι ένας από τους ήρωες που περιγράφονται στην ιστορία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερμηνεία της επιλογής του ήρωα (ήρεμος, νευρώδης), του τρόπου αποτύπωσης της συναισθηματικής του κατάστασης (πρόσωπο και σώμα) και των πρόσθετων αντικειμένων ή προσώπων.

Το ιχνογράφημα στην ηλικία αυτή (περίπου 10 ετών) εκφράζει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού μέσα από σχήματα που αντανακλούν τη γνώση του για το περιβάλλον με τον τρόπο που το καθένα την αντιλαμβάνεται. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι το πρόβλημα της ομοιότητας του σχεδίου με το πραγματικό πρότυπο.

Όπως φαίνεται, η παρούσα έρευνα δεν περιορίστηκε μόνο στη γλωσσική έκφραση, αλλά επεκτάθηκε και στο απεικονιστικό στοιχείο. Ουσιαστικά, το ιχνογράφημα αποτέλεσε επικουρικό ερευνητικό μέσο ανίχνευσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών ως προς τον άξονα της μη λεκτικής επικοινωνίας (αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου και της στάσης και κίνησης του σώματος) και λειτούργησε υποστηρικτικά και συμπληρωματικά στην ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων από την γραπτή έκφραση των μαθητών.

### Γ) Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών με το οποίο έδιναν πληροφορίες για το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία και το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας.

### Διαδικασία Μέτρησης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο και τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2013-2014 σε δημοτικό σχολείο του Πειραιά. Ειδικότερα, στο ένα από τα δύο τμήματα της Δ' τάξης στο εν λόγω σχολείο εφαρμόστηκε, σε καθημερινή βάση για όλο το δεύτερο τρίμηνο, Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μέσα από το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας, που στηρίχτηκε στο θεωρητικό μοντέλο των Mavrouli, Petrides, Shove, & Whitehead (2008). Και τα δύο τμήματα συμπλήρωσαν τα παραπάνω όργανα στο δεύτερο δεκαήμερο του Μαΐου παρουσία της ερευνήτριας, η οποία παρείχε τις απαραίτητες πληροφορίες και οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωσή τους. Όλα ήταν σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, ενώ απαιτήθηκε χρόνος δέκα πέντε (15) περίπου λεπτών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σαράντα πέντε λεπτών (45) για τη γραπτή έκφραση και την ιχνογραφία.

### Ανάλυση Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το Στατιστικό Πακέτο για Κοινωνικές Επιστήμες SPSS (version 20.0).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) που χρησιμοποιείται για την αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του δηλωτικού περιεχομένου της πληροφορίας (Berelson, 1952-Τσιπλητάρης, & Μπαμπάλης, 2011). Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν:

1. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής (π.χ. Μέσος Όρος, τυπική απόκλιση, εκατοστιαία συχνότητα, αθροιστική εκατοστιαία συχνότητα) και
2. Δείκτες διασταυρωμένης ταξινόμησης σε πίνακες (π.χ. *Pearson Chi-*

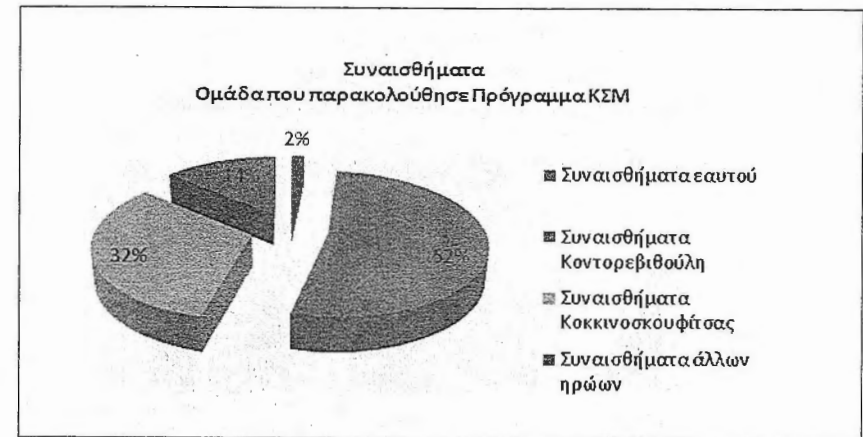
*square  $\chi^2$ , βαθμοί ελευθερίας (df), επίπεδο σημαντικότητας)* (Ανδρεαδάκης, & Βάμβουκας, 2011).

### Αποτελέσματα της έρευνας

#### Ανάλυση περιεχομένου στη γραπτή έκθεση

##### Ομάδα που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ

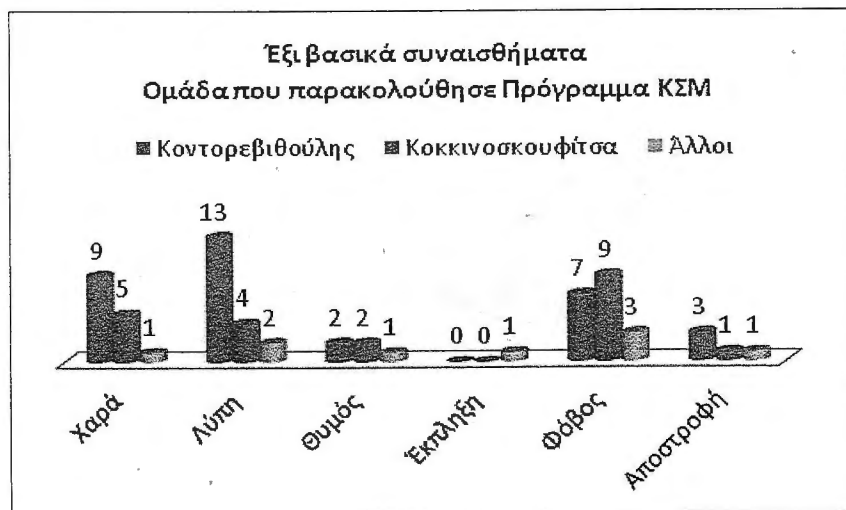
Στα γραπτά κείμενα των μαθητών του τμήματος που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ γίνονται εξήντα πέντε (65) αναφορές σε συναισθήματα που αφορούν τον εαυτό και τους άλλους. Ειδικότερα, από το σύνολο των εξήντα πέντε (65) αναφορών στα συναισθήματα, οι τριάντα τέσσερις (34, ή ποσοστό 52%) αφορούν τα συναισθήματα του Κοντορεβιθούλη, οι είκοσι μία (21 ή ποσοστό 32%) αφορούν τα συναισθήματα της Κοκκίνοσκουφίτσας, οι εννέα (9, ή ποσοστό 14%) αφορούν τα συναισθήματα άλλων ηρώων της ιστορίας και τέλος μία αναφορά (1, ή ποσοστό 2%) απηχεί τα συναισθήματα του εαυτού, δηλαδή του μαθητή (Γράφημα 1).



**Γράφημα 1.** Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση τα συναισθήματα του εαυτού και των άλλων στην ομάδα που παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

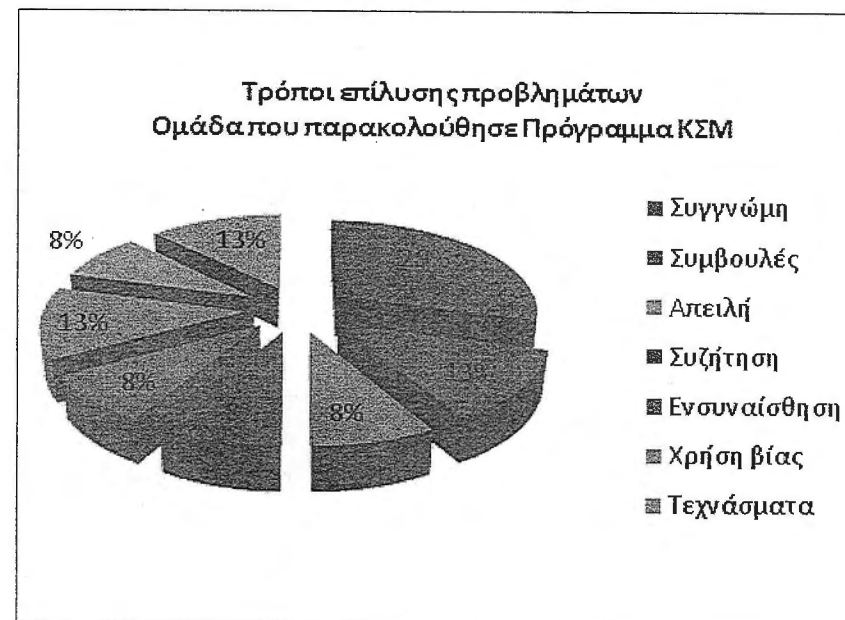
Σχετικά με τα έξι (6) βασικά συναισθήματα και τις αντίστοιχες διαβαθμίσεις τους στην ομάδα που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ, από το σύνολο των τριάντα τεσσάρων (34) συναισθηματικών αναφορών που αφορούν

τον Κοντορεβιθούλη, οι δεκατρείς (13, ή ποσοστό 38%) ανήκουν στην κατηγορία λύπη, οι εννέα (9, ή ποσοστό 26%) στην κατηγορία χαρά, οι επτά (7, ή ποσοστό 21%) στην κατηγορία φόβος και οι δύο (2, ή ποσοστό 6%) στην κατηγορία θυμός. Αντίστοιχα, από τις συνολικά είκοσι μία (21) συναισθηματικές αναφορές που αφορούν την Κοκκινোসκουφίτσα, οι εννέα (9, ή ποσοστό 43%) ανήκουν στην κατηγορία φόβος, οι πέντε (5, ή ποσοστό 24%) στην κατηγορία χαρά, οι τέσσερις (4, ή ποσοστό 19%) στην κατηγορία λύπη και οι δύο (2, ή ποσοστό 9%) στην κατηγορία θυμός. Τέλος, από το σύνολο των εννέα (9) συναισθηματικών αναφορών που αφορούν άλλους ήρωες της ιστορίας, οι τρεις (3, ή ποσοστό 34%) ανήκουν στην κατηγορία φόβος, οι δύο (2, ή ποσοστό 22%) στην κατηγορία λύπη, η μία (1, ή ποσοστό 11%) στην κατηγορία χαρά, η μία (1, ή ποσοστό 11%) στην κατηγορία θυμός, η μία (1, ή ποσοστό 11%) στην κατηγορία έκπληξη και η μία (1, ή ποσοστό 11%) στην κατηγορία αποστροφή. Τέλος, όσον αφορά τη μία (1) αναφορά που σχετίζεται με συναισθήματα του εαυτού, αυτή ανήκει στην κατηγορία χαρά (Γράφημα 2).



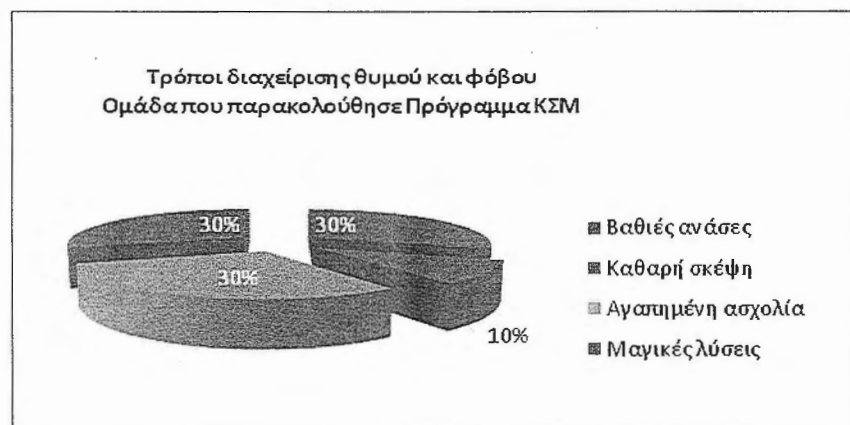
**Γράφημα 2.** Ιστόγραμμα ποσοστών με βάση τα έξι βασικά συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας στην ομάδα που παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

Όσον αφορά τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων και των συγκρούσεων, οι μαθητές της ομάδας που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ πρότειναν μέσα από τα γραπτά τους κείμενα συνολικά είκοσι τέσσερις (24) διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ως εξής: επτά προτάσεις (7, ή ποσοστό 29%) αφορούσαν να ζητήσει κάποιος ήρωας συγγνώμη, τρεις (3, ή ποσοστό 13%) έδιναν συμβουλές, τρεις (3, ή ποσοστό 13%) έκαναν χρήση βίας, τρεις (3, ή ποσοστό 13%) αποζητούσαν τη βοήθεια τρίτου/τρίτων για συνεργατική δράση δύο (2, ή ποσοστό 8%) πρόβαιναν σε απειλή, δύο (2, ή ποσοστό 8%) προέτρεπαν να γίνει συζήτηση, δύο (2, ή ποσοστό 8%) προέτρεπαν να δει ο ένας την οπτική του άλλου και δύο (2, ή ποσοστό 8%) πρότειναν κάποιο τέχνασμα (π.χ. να κάνει ο λύκος τον πεινασμένο και να τους φοβίσει ή να προσφέρει η Κοκκινোসκουφίτσα λουλούδια στον Οβελίξ και την παρέα του) (Γράφημα 3).



**Γράφημα 3.** Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων στην ομάδα που παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

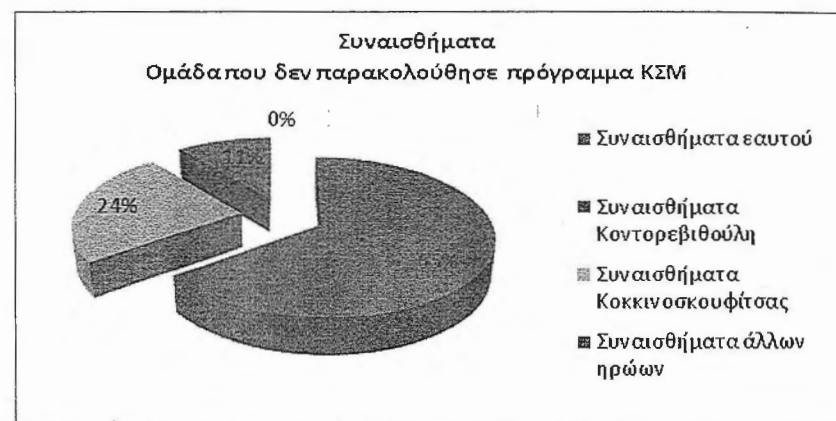
Τέλος, όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης του θυμού και του φόβου της Κοκκίνοσκουφίτσας, οι μαθητές της ομάδας που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ πρότειναν συνολικά δέκα (10) διαφορετικούς τρόπους, εκ των οποίων τρεις (3, ή ποσοστό 30%) πρότειναν να πάρουν βαθιές ανάσες, τρεις (3, ή ποσοστό 30%) προέτρεπαν να ασχοληθεί η Κοκκίνοσκουφίτσα με κάτι που της αρέσει πολύ, τρεις (3, ή ποσοστό 30%) έδιναν μαγικές λύσεις και τέλος ένας (1 ή ποσοστό 10%) πρότεινε να σκεφτεί σωστά και καθαρά, προκειμένου να ηρεμήσει (Γράφημα 4).



**Γράφημα 4.** Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση τους τρόπους διαχείρισης του θυμού στην ομάδα που παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

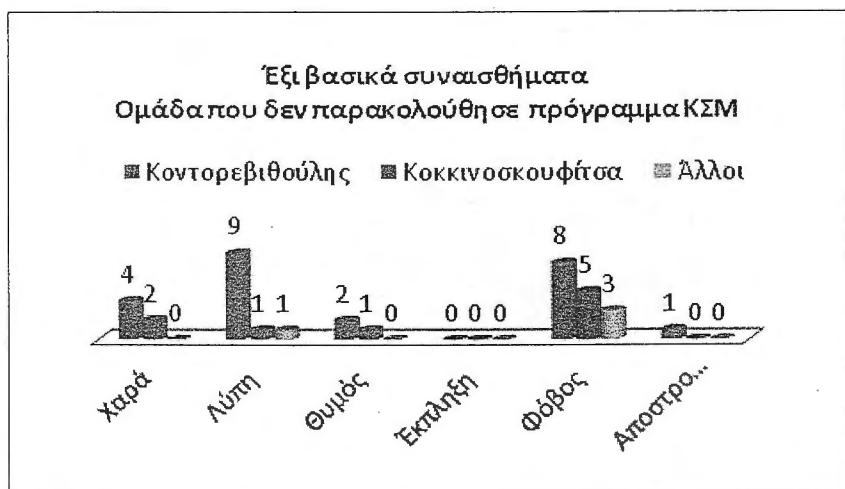
#### **Ομάδα που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ**

Στα γραπτά κείμενα των μαθητών της ομάδας που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ γίνονται τριάντα επτά (37) αναφορές σε συναισθήματα που αφορούν τον εαυτό και τους άλλους. Ειδικότερα, από το σύνολο των τριάντα επτά (37) αναφορών στα συναισθήματα, οι είκοσι τέσσερις (24, ή ποσοστό 65%) αφορούν τα συναισθήματα του Κοντορεβιθούλη, οι εννέα (9, ή ποσοστό 24%) αφορούν τα συναισθήματα της Κοκκίνοσκουφίτσας, οι τέσσερις (4, ή ποσοστό 11%) αφορούν τα συναισθήματα άλλων ηρώων της ιστορίας και τέλος καμία αναφορά δε γίνεται που να σχετίζεται με τα συναισθήματα του εαυτού, δηλαδή του μαθητή (Γράφημα 5).



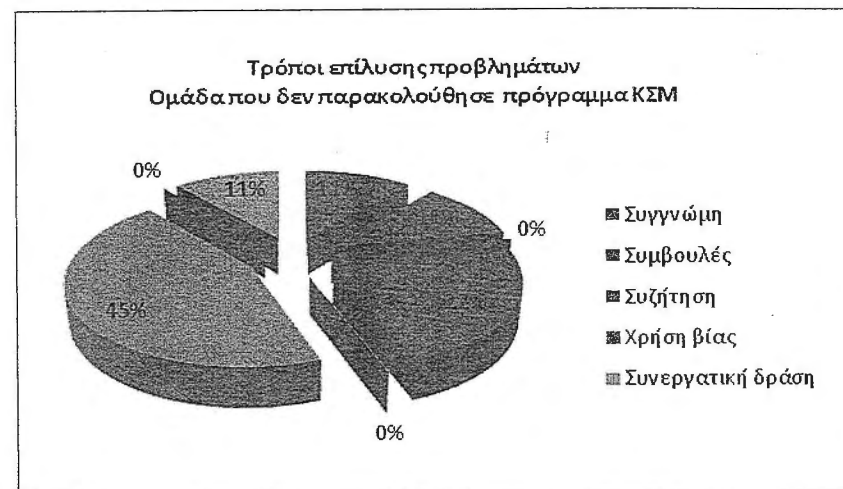
**Γράφημα 5.** Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση τα συναισθήματα του εαυτού και των άλλων στην ομάδα που δεν παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

Σχετικά με τα έξι (6) βασικά συναισθήματα και τις αντίστοιχες διαβαθμίσεις τους στην ομάδα που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ, από το σύνολο των είκοσι τεσσάρων (24) συναισθηματικών αναφορών που αφορούν τον Κοντορεβιθούλη, οι εννέα (9, ή ποσοστό 38%) ανήκουν στην κατηγορία λύπη, οι οχτώ (8, ή ποσοστό 33%) στην κατηγορία φόβος, οι τέσσερις (4, ή ποσοστό 17%) στην κατηγορία χαρά, οι δύο (2, ή ποσοστό 8%) στην κατηγορία θυμός και μία (1, ή ποσοστό 4%) στην κατηγορία αποστροφή. Αντίστοιχα, από τις συνολικά εννέα (9) συναισθηματικές αναφορές που αφορούν την Κοκκίνοσκουφίτσα, οι πέντε (5, ή ποσοστό 56%) ανήκουν στην κατηγορία φόβος, οι δύο (2, ή ποσοστό 22%) στην κατηγορία χαρά, η μία (1, ή ποσοστό 11%) στην κατηγορία λύπη και η μία (1, ή ποσοστό 11%) στην κατηγορία θυμός. Τέλος, από το σύνολο των τεσσάρων (4) συναισθηματικών αναφορών που αφορούν άλλους ήρωες της ιστορίας, οι τρεις (3, ή ποσοστό 75%) ανήκουν στην κατηγορία φόβος και η μία (1, ή ποσοστό 25%) στην κατηγορία λύπη. Τέλος, όσον αφορά αναφορές που σχετίζονται με συναισθήματα του εαυτού, δεν καταγράφηκε καμία τέτοια αναφορά στους μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ (Γράφημα 6).



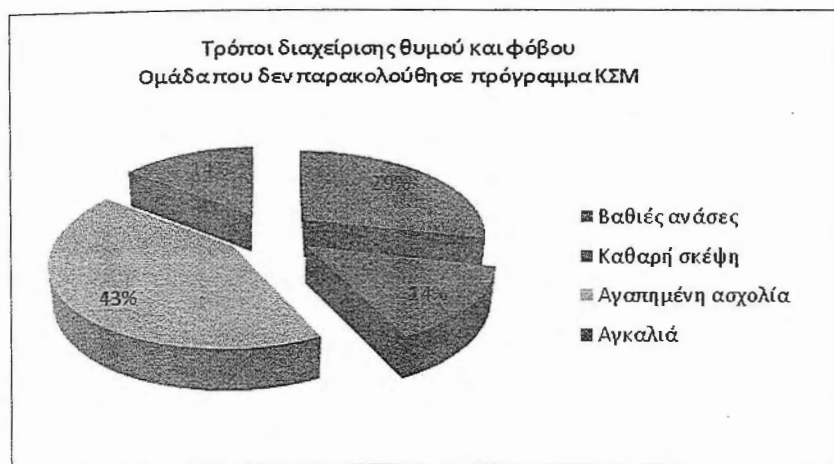
**Γράφημα 6.** Ιστόγραμμα ποσοστών με βάση τα έξι βασικά συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας στην ομάδα που δεν παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

Όσον αφορά τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων και των συγκρούσεων, οι μαθητές της ομάδας που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ πρότειναν μέσα από τα γραπτά τους κείμενα συνολικά εννέα (9) διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ως εξής: τέσσερις προτάσεις (4, ή ποσοστό 45%) σχετίζονταν με τη χρήση βίας, δύο (2, ή ποσοστό 22%) προέτρεπαν να γίνει συζήτηση, ένας (1, ή ποσοστό 11%) προέτρεπε να ζητήσουν συγγνώμη, ένας (1, ή ποσοστό 11%) έδινε συμβουλές και ένας (1, ή ποσοστό 11%) αποζητούσε τη βοήθεια τρίτου/τρίτων για συνεργατική δράση (Γράφημα 7).



**Γράφημα 7.** Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων στην ομάδα που δεν παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

Τέλος, όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης του θυμού και του φόβου της Κοκκινোসκουφίτσα, οι μαθητές της ομάδας που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ πρότειναν συνολικά επτά (7) διαφορετικούς τρόπους, εκ των οποίων τρεις (3, ή ποσοστό 43%) προέτρεπαν την Κοκκινোসκουφίτσα να ασχοληθεί με κάτι που της αρέσει πολύ, δύο (2, ή ποσοστό 29%) πρότειναν να πάρει βαθιές ανάσες, ένας (1, ή ποσοστό 14%) πρότεινε να σκεφτεί σωστά και καθαρά, προκειμένου να ηρεμήσει και ένας (1, ή ποσοστό 14%) πρότεινε μια αγκαλιά για παρηγοριά (Γράφημα 8).



**Γράφημα 8.** Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών με βάση τους τρόπους διαχείρισης του θυμού στην ομάδα που δεν παρακολούθησε Πρόγραμμα ΚΣΜ

### Περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων του παιδικού ιχνογραφήματος

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ιχνογραφημάτων των μαθητών υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών συσχετίσεων μεταξύ της παρακολούθησης ή μη του προγράμματος ΚΣΜ και των κατηγοριών του παιδικού ιχνογραφήματος. Ειδικότερα, στατιστική σημαντικότητα εμφανίστηκε ως προς τις εξής κατηγορίες: α) «χώρος-θέση». Συγκεκριμένα, οι ζωγραφιές των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ καταλάμβαναν κυρίως (52.2%) το πάνω μέρος του φύλλου, ενώ οι ζωγραφιές των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ καταλάμβαναν ως επί το πλείστον (59.1%) το κάτω μέρος της σελίδας (Πίνακας 1), β) γραμμή-κατεύθυνση». Πιο συγκεκριμένα, η κατεύθυνση των ιχνών των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν σε μεγαλύτερο ποσοστό (73.9%) κάθετη, ενώ των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ (72.7%) ήταν οριζόντια (Πίνακας 2), γ) «γραμμή-συνοχή». Πιο αναλυτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό (73.9%) των

ιχνογραφημάτων των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν συνδεδεμένα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές που δεν παρακολούθησαν το πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν 40.9% (Πίνακας 3), δ) «γραμμής-ποιότητα». Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό (56.5%) των γραμμών των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν σταθερές. Αντίστοιχα, οι γραμμές των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν κυρίως (40.9%) ισχνές ή (36.4%) έντονες (Πίνακας 4), ε) «περιεχόμενο-προσθήκες». Ειδικότερα, οι περισσότεροι μαθητές (69.6%) που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ πρόσθεσαν και άλλα στοιχεία στις ζωγραφιές τους εκτός από τον ήρωα που τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν, ενώ στις ζωγραφιές του μεγαλύτερου μέρους (81.8%) των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ δεν υπήρχαν προσθήκες (Πίνακας 5), στ) «περιεχόμενο-μη λεκτική επικοινωνία». Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ (69.6%) τόνισαν τις εκφράσεις του προσώπου και την κίνηση του σώματος, σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ (68.2%) που παρατηρήθηκε ότι στο πρόσωπο δεν τόνίστηκαν οι εκφράσεις και το σώμα παρέμενε ακίνητο (Πίνακας 6).

**Πίνακας 1.** Διασταυρωμένη ταξινόμηση των μαθητών που παρακολούθησαν ή μη το πρόγραμμα ΚΣΜ ως προς την κατηγορία «χώρος-θέση»: Αριθμός μαθητών (f), εκατοστιαία συχνότητα (%f) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Παρακολούθηση προγράμματος ΚΣΜ		ΧΩΡΟΣ ΘΕΣΗ		
		Κάτω	Μέση	Πάνω
ΝΑΙ	f	4	7	12
	% f	17,4%	30,4%	52,2%
ΟΧΙ	f	13	4	5
	% f	59,1%	18,2%	22,7%

Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.447$ ,  $df 2$ ,  $p < .05$

**Πίνακας 2.** Διασταυρωμένη ταξινόμηση των μαθητών που παρακολούθησαν ή μη το πρόγραμμα ΚΣΜ ως προς την κατηγορία «γραμμή-κατεύθυνση»: Αριθμός μαθητών (f), εκατοστιαία συχνότητα (%f) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Παρακολούθηση προγράμματος ΚΣΜ		ΓΡΑΜΜΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	
		Οριζόντια	Κάθετα
ΝΑΙ	f	6	17
	% f	26,1%	73,9%
ΟΧΙ	f	16	6
	% f	72,7%	27,3%

Pearson Chi-square  $\chi^2 = 9.789$ ,  $df 1$ ,  $p < .01$

**Πίνακας 3.** Διασταυρωμένη ταξινόμηση των μαθητών που παρακολούθησαν ή μη το πρόγραμμα ΚΣΜ ως προς την κατηγορία «γραμμή-συνοχή»: Αριθμός μαθητών (f), εκατοστιαία συχνότητα (%f) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Παρακολούθηση προγράμματος ΚΣΜ		ΓΡΑΜΜΗ ΣΥΝΟΧΗ	
		Συνδεδεμένα	Ασύνδετα
ΝΑΙ	f	17	6
	% f	73,9%	26,1%
ΟΧΙ	f	9	13
	% f	40,9%	59,1%

Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.021$ ,  $df 1$ ,  $p < .05$

**Πίνακας 4.** Διασταυρωμένη ταξινόμηση των μαθητών που παρακολούθησαν ή μη το πρόγραμμα ΚΣΜ ως προς την κατηγορία «γραμμή-ποιότητα»: Αριθμός μαθητών (f), εκατοστιαία συχνότητα (%f) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Παρακολούθηση προγράμματος ΚΣΜ		ΓΡΑΜΜΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ		
		Έντονες	Ισχνές	Σταθερές
ΝΑΙ	f	3	7	13
	% f	13,0%	30,4%	56,5%
ΟΧΙ	f	8	9	5
	% f	36,4%	40,9%	22,7%

Pearson Chi-square  $\chi^2 = 6.059$ ,  $df 2$ ,  $p < .05$

**Πίνακας 5.** Διασταυρωμένη ταξινόμηση των μαθητών που παρακολούθησαν ή μη το πρόγραμμα ΚΣΜ ως προς την κατηγορία «περιεχόμενο-προσθήκες»: Αριθμός μαθητών (f), εκατοστιαία συχνότητα (%f) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Παρακολούθηση προγράμματος ΚΣΜ		ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΣΘΗΚΕΣ	
		Ναι	Όχι
ΝΑΙ	f	16	7
	% f	69,6%	30,4%
ΟΧΙ	f	4	18
	% f	18,2%	81,8%

Pearson Chi-square  $\chi^2 = 12.024$ ,  $df 1$ ,  $p < .001$

**Πίνακας 6.** Διασταυρωμένη ταξινόμηση των μαθητών που παρακολούθησαν ή μη το πρόγραμμα ΚΣΜ ως προς την κατηγορία «περιεχόμενο-μη λεκτική επικοινωνία»: Αριθμός μαθητών (f), εκατοστιαία συχνότητα (%f) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Παρακολούθηση προγράμματος ΚΣΜ		ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
		Έκφραση προσώπου και κίνηση σώματος	Μη έκφραση προσώπου και ακινησία
ΝΑΙ	f	16	7
	% f	69,6%	30,4%
ΟΧΙ	f	7	15
	% f	31,8%	68,2%

Pearson Chi-square  $\chi^2 = 6.412$ ,  $df 1$ ,  $p < .05$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ιχνογραφημάτων των μαθητών δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα δύο τμήματα ως προς τις εξής κατηγορίες: α) «χώρος-διαστάσεις» (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.878$ ,  $df 2$ ,  $ns$ ), β) «γραμμή-μορφή» (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 1.397$ ,  $df 2$ ,  $ns$ ), γ) «χρώμα» (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.868$ ,  $df 2$ ,  $ns$ ) και δ) «περιεχόμενο-συναισθήματα του ήρωα» (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 3.798$ ,  $df 2$ ,  $ns$ ). Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως υπάρχει μια τάση οι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ να ζωγραφίζουν πρόσωπα επιφορτισμένα με θετικά και αρνητικά συναισθήματα (43.5%), ενώ οι μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ να επιλέγουν κυρίως (54.5%) αρνητικά συναισθήματα.



## Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών εκθέσεων των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού έδειξαν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στα δύο τμήματα ως προς τους άξονες που τέθηκαν. Ειδικότερα, οι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ έκαναν στις εκθέσεις τους εξήντα πέντε (65) αναφορές σε συναισθήματα του εαυτού και των άλλων, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός αναφορών για τους μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν τριάντα επτά (37). Επομένως, οι μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης όχι μόνο εμπλούτισαν το συναισθηματικό τους λεξιλόγιο, αλλά και βελτίωσαν την ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με έρευνες (Kelly, Longbottom, Potts, & Williamson, 2004· Haggerty & Cummings, 2006), κατά τις οποίες οι μαθητές χρησιμοποίησαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και επέδειξαν βελτίωση σε διδασκόμενες δεξιότητες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας μαθητής από το τμήμα που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ δεν αναφέρθηκε σε συναισθήματα του εαυτού, κάτι που έκανε ένας μαθητής από το τμήμα που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ όπου έγραψε «όλα είναι πιο ωραία, όταν έχεις φίλους να σε αγαπάνε δίπλα σου». Επίσης, όσον αφορά τα συναισθήματα που θεώρησαν ότι θα νιώθουν οι ήρωες της ιστορίας, και στα δύο τμήματα τα συναισθήματα του Κοντορεβιθούλη και της Κοκκίνοσκουφίτσας κάλυπταν τις τέσσερις από τις έξι κατηγορίες των βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός και φόβος), αλλά οι συναισθηματικές αναφορές των άλλων ηρώων κάλυπταν και τις έξι κατηγορίες συναισθημάτων στο τμήμα που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη και αποστροφή), ενώ στο τμήμα που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ κάλυπταν μόνο δύο κατηγορίες (φόβος και λύπη). Το εύρημα αυτό ενισχύει την παραπάνω διαπίστωση που σχετίζεται με τη συμβολή του Προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με συναισθηματικές λέξεις και στην ενίσχυση της ικανότητας αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων. Βασικός σκοπός του Προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συναισθημάτων. Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των εκθέσεων των μαθητών του δείγματος, φαίνεται ότι το συγκεκριμένο Πρόγραμμα ήταν επιτυχές, καθώς οι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ πρότειναν συνολικά είκοσι τέσσερις (24) τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ που πρότειναν μόλις εννέα (9) αντίστοιχους τρόπους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των προτεινόμενων τρόπων επίλυσης προβλημάτων από τις δύο ομάδες.

Έτσι, οι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ, προκειμένου να γλιτώσει ο Κοντορεβιθούλης από τον εκφοβισμό που δέχτηκε, προτείνουν τα εξής: α) αρχικά να ζητήσουν οι θύτες στο θύμα συγγνώμη, β) έπειτα βάζουν τους ήρωες να δίνουν συμβουλές (π.χ. «είναι άσχημο να τα βάζουμε με τους αδύναμους και με αυτούς που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους» ή «η νεράιδα δίνει συμβουλές και λέει με σοφία: μην απογοητεύεσαι, γιατί σε λίγο μπροστά σου θα εμφανιστεί ένας αστυνόμος των συναισθημάτων»), γ) δίνουν βίαιες λύσεις (π.χ. πήρε τηλέφωνο τον Χαλκ, σήκωσε και τους πέντε και τους πέταξε μακριά), δ) εμπλέκουν και τρίτα πρόσωπα, ώστε να δράσουν συνεργατικά (π.χ. η Χιονάτη λύνει τελικά τον Κοντορεβιθούλη), ε) προχωρούν σε απειλές (π.χ. τους είπα άμα δεν τον αφήσουν ήσυχο, θα φωνάξω τον φίλο μου τον λύκο και θα τους φάει όλους), στ) θεωρούν ότι η συζήτηση θα έχει αποτελέσματα (π.χ. να πάμε να τους μιλήσουμε), ζ) χρησιμοποιούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης (π.χ. είπα να μπειτε κι εσείς στη θέση του άλλου αλλά και ο άλλος στη δική σας) και η) σκαρφίζονται τεχνάσματα (π.χ. ο λύκος αποφασίζει να κάνει τον πεινασμένο και τους φοβίζει). Αντίστοιχα, οι μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ προτείνουν: α) αρχικά και σε μεγαλύτερο ποσοστό να κάνουν χρήση βίας (π.χ. δίνει μια με το τσεκούρι ή με το όπλο του έδιωξε τη συμμορία ή έφαγε τους κακούς, β) έπειτα να συζητήσουν (π.χ. τους εξήγησα ότι αυτό που έκαναν δεν ήταν ωραίο), γ) στη συνέχεια να ζητήσουν συγγνώμη, δ) επίσης, να δώσουν συμβουλές και νουθεσίες (π.χ. δεν πρέπει να τον κλοτσάνε, να τον κακοποιούν και να τον απειλούν ότι θα του πάρουν τα βοτσαλάκια ούτε να τον κοροϊδεύουν μόνο και μόνο επειδή είναι κοντός) και ε) να βοηθήσουν και άλλοι (π.χ. ο λύκος και η κοκκίνοσκουφίτσα έτρεξαν να βοηθήσουν). Είναι προφανές ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ έχουν ασκηθεί στο θέμα της επί-

λυσης προβλημάτων και συγκρούσεων όχι μόνο λόγω του μεγαλύτερου αριθμού προτεινόμενων λύσεων, αλλά και λόγω του περιεχομένου αυτών των λύσεων που σχετίζονται με δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως η κατανόηση της οπτικής του άλλου-ενσυναίσθηση, η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων μέσω συζήτησης, η αναγνώριση των σφαλμάτων του εαυτού μέσω της συγγνώμης και η αναζήτηση βοήθειας.

Πολλά προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης κατέγραψαν στην αξιολόγησή τους υψηλό ποσοστό μείωσης και πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς (Jones, Brown, & Aber, 2010) και βελτίωσης του κλίματος της σχολικής τάξης (Sánchez, Rivas, & Trianes, 2006). Τέλος, σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης του θυμού και του φόβου της Κοκκινোসκουφίτσας, οι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ πρότειναν στο ίδιο ποσοστό να πάρει βαθιές ανάσες, να ασχοληθεί με κάτι που της αρέσει πολύ (π.χ. να φάει ένα γλυκό, να απολαύσει ένα τσάι στο δάσος), και να προβεί σε μαγικές λύσεις (π.χ. να φάνε τη σούπερ καραμέλα «έλεγχος των συναισθημάτων», ή να πιουν το μαγικό φίλτρο της ηρεμίας ή του θάρρους), ενώ τελευταία προτάθηκε να συγκεντρωθεί και να σκεφτεί, προκειμένου να ηρεμήσει. Οι μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ προέτρεπαν μέσα από τις γραπτές εκθέσεις τους αρχικά να ασχοληθεί με κάτι που της αρέσει πολύ (π.χ. να τραγουδήσει, να κάνει μια ωραία διαδρομή με το σκάφος, να μαζέψει βατόμουρα από το δάσος), έπειτα να πάρει βαθιές ανάσες και τέλος είτε να σκεφτεί ήρεμα και καθαρά είτε να την πάρει ο ξυλοκόπος αγκαλιά και να την παρηγορεί. Οι προτάσεις διαχείρισης των συναισθημάτων της Κοκκινোসκουφίτσας δεν εμφανίζουν ιδιαίτερη διαφοροποίηση με βάση την ομάδα.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση του ιχνογραφήματος των μαθητών έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη θέση του σχεδίου μέσα στη σελίδα, οι μαθητές που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ τοποθετούν κυρίως τα σχέδιά τους στο πάνω μέρος της σελίδας, η οποία θεωρείται η ζώνη της φαντασίας και της πνευματικότητας, ενώ οι μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ζωγραφίζουν ως επί το πλείστον στο κάτω μέρος της σελίδας, που αντιστοιχεί στη ζώνη των κουρασμένων και των καταπιεσμένων. Επιπλέον, το σύνολο των γραμμών των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ έχουν κάθετη κατεύθυνση, δείκτης ότι

ένα παιδί ελέγχει τις παρορμήσεις του, σε αντίθεση με την κατεύθυνση των γραμμών των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ που είναι κυρίως οριζόντια και δείχνει ότι ένα παιδί έχει ψυχικές συγκρούσεις. Αυτές οι διαφοροποιήσεις ίσως να δικαιολογούνται από το γεγονός ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης ασκήθηκαν σε δεξιότητες, όπως κριτική και δημιουργική σκέψη, αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, αυτοπεποίθηση, αποτελεσματική επικοινωνία κ.ά. Ακόμη, στην εξέταση του ιχνογραφήματος από την πλευρά της συνθετικής ικανότητας, δηλαδή κατά πόσο έχει επιτευχθεί μια ορισμένη σύνθεση ή αντίθετα εάν η αναπαράσταση των αντικειμένων είναι απλώς παρατακτική ή και ασύνδετη, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων του δείγματός μας, τα στοιχεία των ζωγραφιών των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ φαίνεται να είναι συνδεδεμένα, ενώ αντίθετα των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ είναι περισσότερο ασύνδετα.

Η σύγκριση των δύο τμημάτων ως προς την ποιότητα των γραμμών, οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι γραμμές των μαθητών που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής μάθησης ήταν σταθερές και καθαρές χωρίς σβησίματα, γεγονός που μαρτυρά ένα ισορροπημένο άτομο, ενώ οι γραμμές των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν περισσότερο ισχνές, γεγονός που φανερώνει πως το άτομο δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και είναι ντροπαλό και δειλό. Χαρακτηριστικό των ιχνογραφήματων των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ ήταν ότι, παρόλο που τους δόθηκε η οδηγία να ζωγραφίσουν έναν από τους ήρωες της ιστορίας, αυτοί πρόσθεσαν και άλλα στοιχεία στις ζωγραφιές τους (π.χ. δέντρα, γρασίδι, τον ήλιο, κι άλλα πρόσωπα ή ζώα, καρδιές κ.ά.) (Εικόνα 1), κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε στις ζωγραφιές των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ, οι οποίοι ακολούθησαν κατά γράμμα την οδηγία (Εικόνα 2). Οι προσθήκες απηχούν τις λανθάνουσες επιθυμίες, σκέψεις και τάσεις του παιδιού.

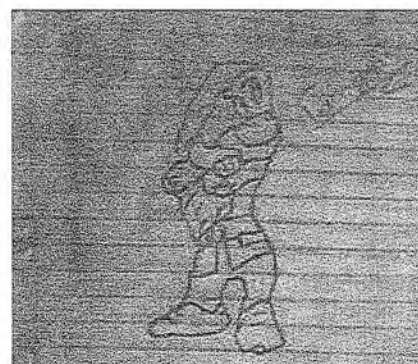


**Εικόνα 1.** Μαθήτρια της Δ' τάξης Δημοτικού που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ

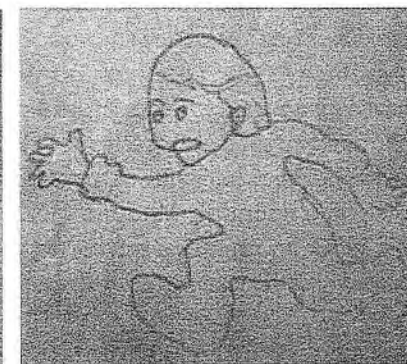
Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους μαθητές των δύο ομάδων ως προς τον άξονα της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ τόνισαν τις εκφράσεις του προσώπου που ζωγράρισαν και μάλιστα έδιναν κίνηση και στο σώμα του (Εικόνες 1, 3 και 4), κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε στους μαθητές που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ (Εικόνα 2). Αυτό ισχυροποιεί την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών τόσο αυξάνει και η ικανότητα αναγνώρισης των μη λεκτικών μηνυμάτων του εαυτού και των άλλων (CASEL, 2011).



**Εικόνα 2.** Μαθήτρια της Δ' τάξης Δημοτικού που δεν παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ



**Εικόνα 3.** Μαθήτρια της Δ' τάξης Δημοτικού που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ



**Εικόνα 4.** Μαθήτρια της Δ' τάξης Δημοτικού που παρακολούθησε πρόγραμμα ΚΣΜ

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνουν την αξία του παιδικού ιχνογραφήματος ως διαγνωστικού εργαλείου για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη μη λεκτική επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Η τελευταία μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας και να οδηγήσει μεταξύ άλλων στη βελτίωση της αποτελεσματικής επικοινωνίας, δηλαδή στην ικανότητα αποτελεσματικής έκφρασης με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ωστόσο και κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η συγκριτική μελέτη των μαθητών που παρακολούθησαν Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής μάθησης και των μαθητών που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα ΚΣΜ, όσον αφορά την ικανότητα αναγνώρισης και λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία. Επίσης, η παρούσα έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά και μόνο στα γραπτά κείμενα και στα ιχνογραφήματα των μαθητών χωρίς να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών ή των γονιών τους ως προς τη λεκτική και μη λεκτική ικανότητα συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών. Τέλος, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής εξετάστηκαν κάποια χαρακτηριστικά ανάλυσης του παιδικού ιχνογραφήματος και όχι όλα.

Ιδιαίτερα σημαντική, βέβαια κρίνεται η παιδαγωγική χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταποκριθούν στο αίτημα της ισόρροπης ανάπτυξης του μαθητή στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, μπορούν να διδάσκουν στους μαθητές τους δεξιότητες απαραίτητες για την παρούσα και μελλοντική ζωή τους μετατρέποντάς τες σε αντικείμενο και ταυτόχρονα εφόδιο μάθησης (Μπαμπάλης, 2011α, 2011β·Ελίς, 2003). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει, αποδέχεται και εκφράζει με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο τα συναισθήματα τα δικά του πρώτα ως πρότυπο για τους μαθητές του και έπειτα των μαθητών του. Για να το επιτύχει αυτό, έχει στη διάθεσή του μια σειρά από χρήσιμα και σύγχρονα εργαλεία και μέσα, όπως υπόδυση ρόλων, δραματοποίηση, παραμύθια και λογοτεχνικά βιβλία, συζήτηση σε ομάδες, καθώς και πολλές εφαρμογές από τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η σταθερή και ομαλή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών προσανατολισμένη με σκοπό τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου για την ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών και την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα προς αυτή την κατεύθυνση.

**Συμπερασματικά**, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης δύνανται να βελτιώσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την ικανότητα αναγνώρισης των

λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων και έκφρασης των συναισθημάτων είτε λεκτικά είτε μέσα από τα μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας, τα οποία συχνά «λένε» περισσότερα από όσα λέει ο άνθρωπος με τα λόγια.

## Βιβλιογραφία

- Babalıs, Th., Tsoli, K., Artıkıs, C.T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary school. *World Journal of Education*, 3(6), 54-63.
- Babalıs, Xanthakou, Papa, & Tsolou, (2011). Preschool age children, divorce and adjustment: a case study in Greek kindergarten. *Lectronic Journal of Research in educational Psychology*, 9(3), 1403-1426.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- CASEL (2011). *Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2011*. Washington, DC: CASEL. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning> (23/4/2014).
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. New York: D. Appleton and Company.
- De Meredieu, F. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Edgar, C., McRorie, M., & Sneddon, I. (2012). Emotional intelligence, personality and the decoding of non-verbal expressions of emotion. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 295-300. doi:10.1016/j.paid.2011.10.024.
- Ekman, P., Friesen, W.V. & Hager J.C. (2002). *Facial Action Coding System. The manual*. Nexus division of Network Information Research Corporation.
- Goleman, D. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*; (43<sup>ο</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Haggerty, K. & Cummings, C. (2006). Raising Healthy Children. School intervention strategies to develop prosocial behaviors. In M. Elias & H. Arnold (Eds), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (pp. 119-130). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2010). Three Year Cumulative Impacts of the 4Rs Program on Children's Social-Emotional, Behavioral, and Academic Outcomes. Paper presented at the SREE (Society for Research on Educational

- Effectiveness)-*Advancing Education Research Conference: Research into Practice*, Washington, DC, March.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221-240.
- Klinzing, H. G., & Aloisio, B. G. (2007, April). *The effects of nonverbal skill on dimensions of global personality. Five correlational and nine experimental replicated studies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Mavrouli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526, doi: 10.1007/s00787-008-0696-6.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T., & Trianes, M.V. (2006). Effectiveness of an intervention program for improving school atmosphere: some results. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 353-370.
- Widen, S.C., & Russell, J.A., (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 565-581. doi:10.1348/026151009X457550d.
- Ανδρεαδάκης, Σ.Μ., & Βάμβουκας, Ι.Μ. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βοσνιάδου, Σ., Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α., & Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (2011). *Εισαγωγή στην ψυχολογία: (Α' τόμος)*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός-Κ. Δαρδανός Ο.Ε.
- Βρεττός, Ι. (2002). Μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος, (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (σσ. 139-161). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων* (β' έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βρεττός, Ι. (2011). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή, Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν., & Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία.*

- Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (σσ. 249-271). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ., & Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (σσ. 163-185). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011α). *Η Ζωή στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011β). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού στη Σχολική Τάξη: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Σταύρου, Ν. (2013). Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Κοινωνικά δίκτυα και σχολική μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*, τ. 6 (σσ. 204-225). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Σχεδιάζοντας μια φανταστική οικογένεια...* Αθήνα: Διάδραση.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-40.
- Πολεμικός, Ν., & Κοντάκος, Α. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά στην ψυχοθεραπεία. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (σσ. 223-247). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πούλου, Μ. (2008). Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σσ. 97-133), τ. Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Σταμάτης, Π. (2011). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσιπλητάρης, Αθ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

## **Non verbal communication and emotional intelligence in primary school students**

*Thomas Babalis, Associate Professor in Pedagogy, Faculty of Primary Education, University of Athens-Greece and*

*Konstantina Tsoli, P. S. Teacher, Dr.c., D.P.S.E., University of Athens, Scholar of Greek Scholarship Foundation-Greece*

### **Abstract**

Successful nonverbal communication depends largely on the ability to identify and express feelings, stress management and perception of messages both from the position of the transmitter and that of the receiver. These skills are what we call "Emotional Intelligence", which is one of the key factors in effective verbal and nonverbal communication. The purpose of the present study was to investigate the relationship between nonverbal communication and emotional intelligence of forty-five (45) students in the fourth grade of the elementary school, through the comparative study of students who were practiced to the acquisition or improvement of the capacity for effective non-verbal communication and students who did not receive any practice. The instruments used for data collection were a written report and a drawing on the topic of the report. The research results supported the existence of statistically significant differences between the two groups of students with quantitative and qualitative superiority in emotional references at both verbal and non-verbal level of the students who practiced the respective skills. The success in interpersonal relationships requires the ability to communicate effectively, which can be the subject of teaching and therefore is important to be taken into account by all members involved in the educational process.

*Keywords: emotional intelligence, social and emotional skills, non verbal communication, children's drawings*

Αναστάσιος Κοντάκος, Εμμανουήλ Κόνσολας, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Σεβαστή Αποστόλου (2014).  
Ο ρόλος του χώρου στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων.  
Στο Η. Γ. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ. 1, σ. 399-417. Αθήνα: Διάδραση. Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-35-4

## Ο ρόλος του χώρου στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων

### **Αναστάσιος Κοντάκος**

*Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης,  
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
kodak@rhodes.aegean.gr*

### **Εμμανουήλ Κόνσολας**

*Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας,  
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
konsolas@rhodes.aegean.gr*

### **Παναγιώτης Ι. Σταμάτης**

*Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής Επικοινωνίας  
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
stamatis@rhodes.aegean.gr*

### **Σεβαστή Αποστόλου**

*ΜSc Ψυχολογίας, ΜΔΕ στις ΕτΑ,  
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου  
seviapostolou@gmail.com*

## Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί εστιάζει στη διερεύνηση του σχολικού χώρου και στη δυνατότητά του να αξιοποιηθεί, κυρίως για την αποτελεσματική υλοποίηση του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της επάρκειας των χώρων άσκησης διοικητικού έργου σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου και η περιγραφή της έκφρασης μη λεκτικών μορφών συμπεριφοράς του χρήστη προς το χώρο, όπως η εδαφικότητα, ο προσωπικός χώρος και η ιδιωτικότητα,