

ΑΘΑΝΑΣΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ

Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

**μεταπτυχιακή εργασία
στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
της Σχολής των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2000

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1.1 Οριοθέτηση του θέματος	9
1.2 Η δομή της εργασίας	11
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ	12
2.1 Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας	12
2.2 Η επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης - ομάδας	15
2.3 Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη	21
2.3.1 Γενικά	21
2.3.2 Οι προϋποθέσεις της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη	25
2.3.3 Τα δίκτυα της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη	27
2.3.4 Οι μορφές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη	33
2.3.4.1 Ο μονόλογος	33
2.3.4.2 Τα λεκτικά παρωθητικά ερεθίσματα	35
2.3.4.3 Ο διάλογος	41
2.3.5 Συνόψιση ερευνών και των συστημάτων ταξινόμησής τους, ως προς τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη	44
2.4 Οι υποθέσεις της έρευνας	50
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
3.1 Το δείγμα	52
3.2 Όργανα και τεχνικές συλλογής και επεξεργασία των δεδομένων	53
3.3 Χρόνος και διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας	58
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
4.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε περιγραφικό επίπεδο	60
4.2 Η σχολική τάξη και η λεκτική επικοινωνία	70
4.3 Περιεχόμενο μαθημάτων και λεκτική επικοινωνία	78
5. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	88
5.1 Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας για ολόκληρο το δείγμα	88
5.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν την επίδραση των ανεξαρτήτων μεταβλητών στην εξαρτημένη μεταβλητή	92
5.3 Άτυπες παρατηρήσεις	95

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	98
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
7.1 Ελληνόγλωσση	104
7.2 Ξενόγλωσση	110

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λεκτικών κατηγοριών, στο σύνολο των 45 διδασκαλιών που αναλύθηκαν.	61
Πίνακας 2	Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λεκτικών κατηγοριών ταξινομημένων σε ομάδες.	62
Πίνακας 3	Έμμεση και άμεση ομιλία του δασκάλου στο σύνολο των 45 διδασκαλιών.	63
Πίνακας 4	Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λεκτικών κατηγοριών, δάσκαλος επαινεί (ΕΠ) και δάσκαλος ασκεί κριτική (ΑΚ)	65
Πίνακας 5	Περιγραφικά στοιχεία της ομιλίας των μαθητών	66
Πίνακας 6	Συχνότητα εμφάνισης της λεκτικής κατηγορίας (ΑΣ) και των υποκατηγοριών (ΗΣ) και (ΣΥ)	68
Πίνακας 7	Παρατηρηθείσες συχνότητες της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη»	70
Πίνακας 8	Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών: Ομιλία δασκάλου (ΟΔ), Ομιλία Μαθητών (ΟΜ) Άλλη συμπεριφορά (ΑΣ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	71
Πίνακας 9	Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών: Έμμεσης ομιλίας (ΕΟ) και Άμεσης ομιλίας (ΑΟ) του δασκάλου και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	72
Πίνακας 10	Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών: ο δάσκαλος επαινεί (ΕΠ) και ασκεί κριτική (ΑΚ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	74
Πίνακας 11	Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών της Ομιλίας των μαθητών: Δίνει απαντήσεις (ΔΑ) και μαθητική πρωτοβουλία (ΜΠ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	75
Πίνακας 12	Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών Άλλη Συμπεριφορά: Ησυχία (ΗΣ) - Σύγχυση (ΣΥ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	77
Πίνακας 13	Παρατηρηθείσες συχνότητες της ανεξάρτητης μεταβλητής «περιεχόμενο μαθημάτων»	78
Πίνακας 14	Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών: Ομιλία δασκάλου (ΟΔ), Ομιλία Μαθητών (ΟΜ), Άλλη συμπεριφορά (ΑΣ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	79
Πίνακας 15	Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών: Έμμεσης ομιλίας (ΕΟ) και Άμεσης Ομιλίας (ΑΟ) του δασκάλου και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	81

Πίνακας 16	Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών: ο δάσκαλος επαινεί (ΕΠ) και ασκεί κριτική (ΑΚ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	83
Πίνακας 17	Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών της ομιλίας των μαθητών: ΔΑ και ΜΠ και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	84
Πίνακας 18	Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών της Άλλης συμπεριφοράς: (ΗΣ), (ΣΥ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας	86

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1	Ακιδωτό διάγραμμα για τις σχετικές συχνότητες εμφάνισης όλων των λεκτικών κατηγοριών	61
Σχήμα 2	Ακιδωτό διάγραμμα για την Ομιλία δασκάλου, Ομιλία μαθητών και άλλη συμπεριφορά	62
Σχήμα 3	Ακιδωτό διάγραμμα για την έμμεση και άμεση ομιλία του δασκάλου ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία στην τάξη	64
Σχήμα 4	Ακιδωτό διάγραμμα για την έμμεση και άμεση ομιλία του δασκάλου ως προς τη συνολική του ομιλία	64
Σχήμα 5	Ακιδωτό διάγραμμα για τον έπαινο και την κριτική του δασκάλου ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία	65
Σχήμα 6	Ακιδωτό διάγραμμα για τον έπαινο και την κριτική του δασκάλου ως προς τη συνολική του ομιλία.	66
Σχήμα 7	Ακιδωτό διάγραμμα για την ομιλία των μαθητών ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.	67
Σχήμα 8	Ακιδωτό διάγραμμα για τις απαντήσεις και πρωτοβουλίας των μαθητών ως προς τη συνολική τους ομιλία	67
Σχήμα 9	Ακιδωτό διάγραμμα σύγκρισης απαντήσεων προς το δάσκαλο, απαντήσεων προς συμμαθητές και μαθητικής πρωτοβουλίας προς το δάσκαλο και προς τους συμμαθητές	67
Σχήμα 10	Ακιδωτό διάγραμμα ησυχίας- σύγχυσης-Άλλη συμπεριφορά, ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη	68
Σχήμα 11	Ακιδωτό διάγραμμα σύγκρισης Ησυχίας-Σύγχυσης	69
Σχήμα 12	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών του πίνακα (8) σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη»	71
Σχήμα 13	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης της ΕΟ και ΑΟ σε σχέση με την τάξη	73
Σχήμα 14	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση ΕΟ και ΑΟ ανά τάξη σε σχέση με τη συνολική ομιλία του δασκάλου	73
Σχήμα 15	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών κατηγοριών (ΔΑ) και (ΜΠ) σε σχέση με τη σχολική τάξη	75
Σχήμα 16	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση των κατηγοριών (ΔΑ) και (ΜΠ) ανά τάξη σε σχέση με την ομιλία των μαθητών.	76
Σχήμα 17	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών του πίνακα (14) σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθημάτων.	79
Σχήμα 18	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης της ΕΟ και ΑΟ σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθημάτων	81

Σχήμα 19	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση ΕΟ και ΑΟ ανά μάθημα σε σχέση με τη συνολική ομιλία του δασκάλου.	82
Σχήμα 20	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης των λεκτικών κατηγοριών ΔΑ και ΜΠ σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθημάτων.	84
Σχήμα 21	Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση των λεκτικών κατηγοριών ΔΑ και ΜΠ ανά μάθημα σε σχέση με την ομιλία των μαθητών.	85

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

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

Η σημασία της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη έχει αναγνωριστεί από πολλούς ξένους επιστήμονες και ερευνητές. Ωστόσο, στην Ελλάδα δεν έχει επιδειχθεί παρόμοιο ενδιαφέρον και οι σχετικές έρευνες είναι ιδιαίτερα περιορισμένες.

Έπειτα απ' αυτά και με αφορμή τις διδακτικές μου εμπειρίες τόσο από το χώρο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποφάσισα την επιστημονική διερεύνηση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, για τη σπουδαιότητα και τις ωφέλειες που προκύπτουν από την ανάλυσή της και επιπλέον για το λόγο, ότι η προφορική ομιλία κυριαρχεί στη σχολική τάξη και χρησιμοποιείται, σε σημαντικό ποσοστό χρόνου, από δάσκαλο και μαθητές κατά τη διδασκαλία των περισσότερων διδακτικών αντικειμένων.

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

Ευχαριστώ επίσης θερμά και τους συνεποπτεύοντες κ. Γ. Φλουρή και Ν. Ανδρεαδάκη που υπήρξαν πρόθυμοι συνεργάτες και πολύτιμοι σύμβουλοι.

Τέλος αισθάνομαι ιδιαίτερα την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους δασκάλους και τους μαθητές τους που δέχτηκαν να χρησιμοποιήσω τις τάξεις τους, για να συγκεντρώσω το υλικό της έρευνας αυτής.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η έρευνα της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη εντάσσεται σε μια ευρύτερη περιοχή ψυχοκοινωνιολογικών ερευνών, που αναφέρονται στις επικοινωνιακές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που παρατηρούνται μέσα στη σχολική τάξη ως ομάδα.

Τα τελευταία χρόνια παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και ιδιαίτερα οι ψυχοκοινωνιολόγοι έχουν στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον τους στη μελέτη της σχολικής τάξης ως κοινωνικής ομάδας. Έτσι, η εξέταση της δυαδικής σχέσης δασκάλου-μαθητή παραχώρησε τη θέση της στην έρευνα: της σχέσης δασκάλου-μαθητών, των νέων ρόλων που αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας-τάξης και των επιπτώσεων της ομαδικής σχέσης και των διαφορετικών ρόλων στη διδασκαλία (Morrison, A., 1975, 36, Dreicurs, R., 1979, 109, Filloux, J., 1985, 59, Meyer, E., 1989, Postic, M., 1995, 35).

Η λεκτική επικοινωνία στη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρείται αντιπροσωπευτικό δείγμα του πλέγματος που παρουσιάζουν οι επικοινωνιακές σχέσεις και οι μορφές συμπεριφοράς στο σχολικό πεδίο (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1998, 16).

Η μάθηση σύμφωνα με τον Α. Κοσμόπουλο (1990, 193-197) είναι προϊόν επικοινωνίας. Στη σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας λειτουργεί ένα πολυσυστημικό και συνεχές δίκτυο επικοινωνίας με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Στο δίκτυο αυτό είναι ορατή η συνεχής ροή μηνυμάτων με τη συνήθη επικοινωνιακή ακολουθία (εκπομπή-μεσολάβηση-λήψη-ερμηνεία-συμπεριφορά) και την ανατροφοδοτική της λειτουργική απαίτηση.

Η κάθε ενέργεια και ο κάθε λόγος στη σχολική τάξη έχει παιδευτική διάσταση και εντάσσεται στο ευρύτερο κύκλωμα της επικοινωνίας, γίνεται «μήνυμα» που επηρεάζει το «δέκτη» συνειδητά ή ασυνείδητα (Μπαλάσκας, Κ., 1984, 15).

Συνήθως, οι δάσκαλοι που εμποδίζουν τους μαθητές να επικοινωνούν και που έχουν σιωπηλές τάξεις, θεωρούνται «καλοί» εκπαιδευτικοί και οι άλλοι παρωθούνται έτσι να ενεργούν το ίδιο. Οι συνθήκες αυτές όμως έχουν

δυσμενείς επιπτώσεις στη μάθηση των διδασκομένων και συντελούν στη δημιουργία νέων προβλημάτων στις ομάδες και τα άτομα (Filloux, J., 1985,72)

Παρά την παρουσία γενικών θεσμικών αρχών που διέπουν τη σχέση δασκάλου-μαθητή, ο δάσκαλος είναι αυτός που τις περισσότερες φορές φέρει την ευθύνη για την οργάνωση της διαδικασίας της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Αυτός έρχεται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με το μαθητή. Από αυτόν εξαρτάται η ποιότητα της επικοινωνίας και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το μαθητή. Με τη συμπεριφορά του ρυθμίζει άμεσα τη συχνότητα και τη διάρκεια της συμμετοχής ενός μέλους ατομικά, καθώς και τις μορφές και τις κατευθύνσεις της επικοινωνίας στο σύνολο της ομάδας-τάξης (Γκότοβος, Θ., 1986,155).

Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί ο δάσκαλος το λόγο, στη διάρκεια της διδασκαλίας, φανερώνει έμμεσα το «στυλ» διδασκαλίας του και τον τύπο του ως δημοκρατικού ή αυταρχικού, γνωρίσματα που επηρεάζουν σημαντικά, σύμφωνα με τις έρευνες, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και γενικότερα της αγωγής (Κασσωτάκης, Μ., 1989,619). Η ανάλυση δε της λεκτικής επικοινωνίας δασκάλου-μαθητών, καθώς και η συζήτηση πάνω σε καταγραμμένη διδασκαλία συντελούν στην κατάλληλη αλλαγή της λεκτικής συμπεριφοράς στην τάξη και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Flanders, N., 1970,350-351, Meyer, E., 1987,314-318).

Στο διεθνή χώρο πολλές έρευνες, κάτω από το φως ποικίλων προοπτικών, που συμπληρώνουν η μία την άλλη, έχουν πραγματοποιηθεί με θέμα την ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας και έχουν προκύψει συμπεράσματα και προτάσεις για κατάλληλες αλλαγές της λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, για νέες μορφές εκπαίδευσης των δασκάλων καθώς και για την ομαδοκεντρική αγωγή στο σχολείο (Ξωχέλης, Π., 1980, Φλουρής, Γ., 1982, Μπέλας, Θρ., 1985, Κανάκης, Ι., 1987, Χατζηστεφανίδης, Θ., 1990, Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1992, Ματσαγγούρας, Η., 1998).

Στην Ελλάδα δεν υπήρξε παρόμοιο ενδιαφέρον για τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, με εξαίρεση τις ερευνητικές προσπάθειες ελάχιστων ερευνητών (Ματσαγγούρας, Η., 1985, Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ., 1985, Κανάκης, Ι., 1987, Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1992).

Γνωρίζουμε πως το θέμα της λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και των μαθητών στη σχολική τάξη, εκτός από τη μεγάλη του σημασία, κατέχει και πολύ μεγάλη έκταση και για την ανάλυσή του χρειάζεται ένα πλήθος μελετών που να περιλαμβάνουν όλες τις πτυχές του. Η εργασία που θα ακολουθήσει επιχειρεί μια διείσδυση στο χώρο της λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και των μαθητών στη σχολική τάξη, με την ελπίδα να φέρει στην επιφάνεια στοιχεία που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της διδασκαλίας και στη βελτίωση της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Βασικός σκοπός της εργασίας δεν είναι η ποιοτική ανάλυση της λεκτικής συμπεριφοράς, αλλά η παρατήρηση και η καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων μορφών της.

Ειδικότερα θα ερευνηθεί η λεκτική δραστηριότητα του δασκάλου και των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κυριαρχίας ή ελέγχου του δασκάλου στη σχέση του με τους μαθητές, καθώς και ο βαθμός προώθησης της διαμαθητικής επικοινωνίας. Θα μελετηθεί επίσης και η σχέση ορισμένων ανεξάρτητων μεταβλητών με τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.

1.2 Η δομή της εργασίας.

Η ερευνητική αυτή εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας και η διατύπωση των σχετικών ερευνητικών υποθέσεων. Στη θεωρητική τεκμηρίωση εξετάζεται καταρχήν το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας και στη συνέχεια η επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης-ομάδας. Ακολουθεί η προσέγγιση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, η ανάλυση των μορφών της και η συνόψιση όλων των σχετικών με το θέμα ερευνών. Στο δεύτερο μέρος δίδεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, η αναλυτική παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς και τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

2.1 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

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

Η επικοινωνία έχει απασχολήσει τους μελετητές από την αρχαιότητα. Από τη ρητορική -πρώτο χώρο γνώσης που ασχολήθηκε συστηματικά με το λόγο ως μέσο επικοινωνίας και προτείνει τεχνικές για μια αποτελεσματική επικοινωνία- φτάσαμε στη σημερινή εποχή, «εποχή της έκρηξης της επικοινωνίας» (Breton, Ph., 1993,13), όπου η λέξη «επικοινωνία» δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη μελέτη του λόγου, αλλά στον άνθρωπο ως «επικοινωνιακό ον», το οποίο διαθέτει πλέον πλήθος μέσων για να μεταβιβάσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του (Κούρτη, Ε., 1995,25).

Η επικοινωνία, αν και είναι μία από τις πιο οικείες ανθρώπινες δραστηριότητες, με δυσκολία μπορεί να οριστεί ικανοποιητικά. Οι F. Dance και C. Larson έως το 1976 κατέγραψαν 126 ορισμούς της επικοινωνίας, επιβεβαιώνοντας αυτούς που ισχυρίζονται ότι πιθανόν να υπάρχουν τόσο ορισμοί, όσοι είναι και οι ερευνητές της επικοινωνίας (όπ.π.,19).

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω:

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

Σύμφωνα με τον R. Spitz «ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται κάθε συνειδητή ή μη, κατευθυνόμενη ή μη έκφραση συμπεριφοράς ενός ατόμου, μέσω της οποίας ασκείται σκόπιμα ή μη επιρροή στην αντίληψη, το συναίσθημα και τη σκέψη του άλλου» (Τσιπλητάρης, Α., 1996,23).

Ο H. Lasswell προσπαθώντας να απλοποιήσει την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επικοινωνίας, γράφει χαρακτηριστικά: «...ένας τρόπος ιδιαίτερα εξυπηρετικός, για να περιγράψουμε μία πράξη επικοινωνίας είναι να

απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: ποιος / λει τι / από ποιο μέσο / σε ποιόν / με τι αποτέλεσμα» (1989,65).

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

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

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

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

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

Με την εκπομπή του μηνύματος από τον πομπό αναμένεται κάποια επίδραση πάνω στο δέκτη, καθώς και η σχετική αντίδρασή του. Έτσι με την εναλλαγή των ρόλων πομπού και δέκτη και την ανταλλαγή των μηνυμάτων επιδρά ο ένας στον άλλο και δημιουργείται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης και το φαινόμενο της ανατροφοδότησης.

Συχνά οι όροι επικοινωνία και αλληλεπίδραση χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ωστόσο διαφέρουν ως προς τη σημασία τους. «Η αλληλεπίδραση παραπέμπει σε δράση, που πραγματοποιείται μεταξύ δύο προσώπων είτε συνεργατικά είτε αντιθετικά. Αντίθετα, η επικοινωνία παραπέμπει σε κοινή συμμετοχή, σε κάτι που πρέπει να δημιουργηθεί» (Καλατζή-Αζίζι, Α., 1990,2026). Επίσης, σύμφωνα με τον Α. Τσιπλητάρη (1996,29), όταν η επικοινωνία που διεξάγεται μεταξύ δύο ατόμων είναι αμοιβαία και

αμφίπλευρη, τότε αυτή ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση με τη διαφορά, ότι η μεν πρώτη στοχεύει απλά στην πληροφόρηση, ή δε δεύτερη, μέσω της πληροφόρησης στοχεύει και στην άσκηση επιρροής.

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



Ανατροφοδότηση feed-back

(Λεοντίου, Ν., 1978,22)

Ένας καθοριστικός παράγοντας που συντέλεσε στην θεαματική ανάπτυξη της διερεύνησης του φαινομένου της επικοινωνίας, είναι το πλήθος των ερευνών που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν κυρίως θέματα προπαγάνδας, πειθούς και επηρεασμού της κοινής γνώμης. Στη συνέχεια, με τη λήξη του πολέμου και με την ανάπτυξη της βιομηχανίας που ακολούθησε, οι έρευνες συνεχίστηκαν προς διαφορετικές κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα τη γέννηση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους θεωριών επικοινωνίας (Κυβερνητική, Μαθηματική θεωρία επικοινωνίας, Θεωρία των συστημάτων κ.α) (Σακαλάκη, Μ., 1994,15-18). Η παρουσία των ποικίλων θεωριών, σύμφωνα με τον St. Littlejohn (1989,4), δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αδυναμία, αλλά ως αντανάκλαση της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας αυτής καθ' αυτής, η οποία επιβάλλει μια πολυθεωρητική και διεπιστημονική προσέγγιση.

Ιδιαίτερη, όμως, ανάπτυξη γνώρισε η μελέτη του φαινομένου της επικοινωνίας στο χώρο των μικρών ομάδων. Με τη συμβολή του Kurt Lewin (έρευνες για το ύφος της ηγεσίας και τη δυναμική των ομάδων) του Jacob

Moreno (κοινωνιομετρία, παιχνίδια ρόλων) και του Karl Rogers (θεραπευτική αγωγή μέσω των ομάδων), τα φαινόμενα και οι διεργασίες διευκόλυνσης των σχέσεων επικοινωνίας στις μικρές ομάδες, κινητοποίησαν το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών, όσο και των εκπαιδευτικών και γενικότερα όλων των ενδιαφερομένων για τις ανθρώπινες σχέσεις, ειδικών ή μη, αρχίζοντας από τους ίδιους τους γονείς μέχρι και την κοινωνία στο σύνολό της (Μπακιρτζής, Κ., 1996,13-16).

2.2. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ-ΟΜΑΔΑΣ

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

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

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

ε) Η μικρή ηλικία των μελών της ομάδας-τάξης αποτελεί ιδιαίτερο και πολυσήμαντο δυναμικό φαινόμενο.

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

Σύμφωνα με τον Α. Κοσμόπουλο, η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας. Μέσα στη σχολική τάξη-ομάδα, ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες μηνυμάτων, ενώ παράλληλα βρίσκονται αδιάκοπα σε συνειδητή ή όχι επαφή με τον εαυτό τους και τα πολυπληθή περιβάλλοντα με τα οποία αλληλεπιδρούν και από τα οποία επηρεάζονται (1985,204).

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

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

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

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

β) Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου. Όταν λοιπόν για συγκεκριμένη ή μη αιτία διαταράσσεται η σχέση επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή, τότε παρά το γεγονός ότι ο δάσκαλος

ενδέχεται να κατέχει άρτια το γνωστικό του αντικείμενο, ακολουθεί συνήθως και απόρριψη του περιεχομένου της διαπαιδαγώγησης (γνώσεις, ιδέες, μηνύματα).

γ) Η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική. Η συμμετρική επικοινωνία υπάρχει εκεί που η σχέση είναι ισότιμη και η συμπληρωματική, εκεί που η σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες βασίζεται στη διαφορά-ανισότητα. Έτσι η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι σχέση ανάμεσα σε ανόμοιους και μ' αυτή την έννοια είναι συμπληρωματική σχέση-επικοινωνία.

Η επικοινωνία, σύμφωνα με τον M. Postic, ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή δεν είναι ποτέ άμεση, γιατί ο τρίτος -η ομάδα των συμμαθητών- ακόμα και σιωπηλός, δρα με την παρουσία του (1995,139). Με άλλα λόγια η ίδια η τάξη-ομάδα αποτελεί, στη γλώσσα της επικοινωνίας, ένα βασικό «μεσολαβητή» που δεν αφήνει ανεπηρέαστο κανένα μήνυμα. Συγκεκριμένα ο A. Κοσμόπουλος παρατηρεί ότι (1985,359):

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

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

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

Η διάταξη του χώρου παραπέμπει παράλληλα και σε συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες με τη σειρά τους αναδεικνύουν και το είδος της επικοινωνίας και της σχέσης που επικρατεί μεταξύ των επικοινωνούντων προσώπων. Ο τρόπος διάταξης των θρανίων αποκαλύπτει το στυλ διδασκαλίας που ακολουθεί ο δάσκαλος και προσδιορίζει το σύστημα της παιδαγωγικής επικοινωνίας (Παπαγεωργίου-Σεφερτζή, P., 1980,29).

Σε κάθε τάξη-ομάδα υπάρχουν κανόνες που καθορίζουν τη θέληση κάθε μαθητή για συμμετοχή στην επικοινωνία, το είδος του λόγου που επιτρέπεται μέσα σ' αυτήν, τους κανόνες που επιτρέπουν ή όχι τον μηχανισμό ανάδρασης (feed-back). Γενικότερα οι κανόνες αυτοί καθορίζουν το είδος και το πεδίο της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Η έκφραση της γνώμης των

μελών πάνω στους κανόνες είναι σε θέση να αποτρέψει τις συγκρούσεις ανάμεσα στους κανόνες της ομάδας και στους κανόνες του δασκάλου. Επομένως η επικοινωνία αυτού του είδους αποτελεί πηγή εξέλιξης και προόδου της ομάδας. Χρειάζεται να κυριαρχεί στους κόλπους της ο διάλογος και να υπάρχει η δυνατότητα αμφισβήτησης από όλους προς όλους. Η δυνατότητα αυτή είναι που θεμελιώνει τη δυναμική της ομάδας (Κοσμόπουλος, Α., 1985,366-367).

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

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

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

γ) Δημιουργούνται αισθήματα καταπίεσης στους μαθητές.

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

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

Σύμφωνα με τον J. Holt, για το μαθητή το πιο ενδιαφέρον στοιχείο στην αίθουσα διδασκαλίας είναι οι άλλοι μαθητές. Ατυχώς, όμως, το ανταγωνιστικό κλίμα μάθησης αποθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και τους υποβάλλει να λησμονήσουν τους συμμαθητές τους και να ενεργήσουν ως να

μην υπάρχουν. Αντί ο μανθάνων να στηρίζει τα άλλα άτομα της ομάδας, προσπαθεί να τα μειώνει ή και να παρεμποδίζει την επιτυχία τους (1969,72).

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

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

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

Για την υλοποίηση όμως της επικοινωνιακής μορφής του μαθήματος απαιτείται ένα ανάλογο αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να θεωρεί το μαθητή ως ζωντανό ον με διαθέσιμες διανοητικές ικανότητες, με ανάγκες, ενδιαφέροντα και αισθήματα. Να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών δίνοντας έναυσμα για συζήτηση και επικοινωνία.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι γνωστό ως «παιδοκεντρικό» που εξάγεται από τη θεωρία του αναλυτικού προγράμματος της «μελέτης του παιδιού» (child study curriculum) (Φλουρής, Γ., 1979, 52). Στο πρόγραμμα αυτό το κάθε παιδί δεν ενθαρρύνεται απλώς με ερωτήσεις από το δάσκαλο να συμμετέχει, αλλά το ίδιο το παιδί αποτελεί την πηγή, βάση της οποίας σχεδιάζονται οι δραστηριότητες μάθησης. Η μάθηση θεωρείται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και του

περιβάλλοντός του και βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες και σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί μέσα σε μια ελεύθερη και ανεκτική ατμόσφαιρα. Ο δάσκαλος οφείλει να μάθει να αισθάνεται άνετα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα της τάξης, όπου οι μαθητές έχουν την ελευθερία να εκφραστούν και μερικές φορές να κυριαρχήσουν στην τάξη (όπ.π.,55-56).

Σύμφωνα με τους M. Banny και L. Johnson, ένα από τα αίτια των δυσκολιών που συναντούν οι νέοι δάσκαλοι, προσπαθώντας να διαμορφώσουν επιθυμητούς τύπους επικοινωνιακής συμπεριφοράς, είναι ότι αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στο να επικοινωνήσουν οι ίδιοι με τους μαθητές, παρά να δεχθούν τα μηνύματα των μαθητών τους. «Τα σχολεία έχουν κληρονομήσει μια φιλοσοφία που διακηρύσσει: πρέπει να βλέπουμε τους μαθητές και όχι να τους ακούμε. Σε μερικές περιοχές, οι δάσκαλοι που εμποδίζουν τους μαθητές να επικοινωνούν, και που έχουν σιωπηλές τάξεις θεωρούνται «καλοί» δάσκαλοι: Οι άλλοι παρωθούνται έτσι να ενεργούν κατά τον ίδιο τρόπο... Σε μια σιωπηλή τάξη είναι βέβαιο ότι ελάχιστες μόνο επικοινωνίες μπορούν να πραγματοποιηθούν. Αν και αυτές συνεχώς καταπιέζονται, τότε μπορεί η ομάδα θαυμάσια να παρουσιάσει ένα χρόνιο αίσθημα αποστέρησης: στην περίπτωση αυτή, η εμπλοκή των επικοινωνιών θα χειροτερέψει, εξαιτίας της εχθρικής ατμόσφαιρας και της αποστροφής που προκαλούνται. Οι συνθήκες αυτές έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στη μάθηση των διδασκομένων και συντελούν στη δημιουργία νέων προβλημάτων στις ομάδες και τα άτομα. Πολλά από τα προβλήματα αυτά θα είχαν αποφευχθεί ή λυθεί, αν οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν ελεύθερα, όταν νιώθουν μια τέτοια ανάγκη» (1964,98-99).

Ελάχιστοι δάσκαλοι πιστεύουν πραγματικά ότι η αποστολή τους είναι να παρεμποδίζουν την επικοινωνία. Αντίθετα μάλιστα, οι περισσότεροι θέλουν να αναπτυχθούν οι επικοινωνίες που θα διευκολύνουν τη μάθηση και θα προωθήσουν τις καλές σχέσεις.

Ταυτόχρονα όμως παρατηρείται μια διάσταση ανάμεσα στις επιθυμίες αυτές και τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές ενέργειές τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Meyer, E., 1987,3-4, Κανάκης, Ι., 1987,168, Δερβίσης,Ν., 1998, 63).

Οι δάσκαλοι ισχυρίζονται ότι οι επιθυμίες τους προσκρούουν στις απαιτήσεις του προγράμματος, στην έλλειψη χρόνου, στην ασάφεια των όσων

ανακοινώνουν οι μαθητές, στη δυσκολία αποφυγής επικρίσεων και επιτιμήσεων. Το όλο θέμα, σύμφωνα με τον Η. Μασσαγγούρα, αντιμετωπίζεται ανάλογα με την αντίληψη ως προς την αποστολή της εκπαίδευσης, τις δυνατότητες και τις επιδιώξεις της και γενικά την προσωπική θεωρία που έχει αναπτύξει ο κάθε δάσκαλος με βάση την οποία καθορίζει τη διδακτική του πρακτική (1999,208-219).

2.3 Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

2.3.1 ΓΕΝΙΚΑ

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

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

Η λεκτική επικοινωνία είναι το σημαντικότερο μέσο που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να διεκπεραιώσει το διδακτικό του έργο. Έτσι, σύμφωνα με τον Η. Μασσαγγούρα «ο εκπαιδευτικός, μέσω του προφορικού λόγου, πληροφορεί, ελέγχει, καθοδηγεί, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά διεξάγει τους περισσότερους από τους

οργανωτικοδιδακτικούς του ρόλους. Ομοίως και οι μαθητές μέσω του λόγου διεξάγουν τις περισσότερες δραστηριότητες μαθητείας» (1997,229).

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

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

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

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

α) Ο κανόνας της υποχρεωτικής συμφωνίας: Η έκφραση κριτικής θεωρείται ότι αργά ή γρήγορα υποσκάπτει την αυθεντία του δασκάλου, αλλά και την αυθεντικότητα της διδακτέας ύλης. Έτσι ο παρεμποδισμός της γλωσσικής χρήσης που αναφέρεται στην άσκηση κριτικής ανταποκρίνεται στην έκφραση των παραδοσιακών αξιών της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης (απόλυτη

παραδοχή του περιεχομένου, αποδοχή άνευ όρων του δασκάλου, που υποτίθεται ότι ενσαρκώνει το ηθικό πρότυπο της ομάδας).

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

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

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

Ο Κ. Χρυσafiδης περιγράφει χαρακτηριστικά:

«Αν είχε κάποιος την ευκαιρία να καθίσει έξω από το ανοικτό παράθυρο μιας τάξης και να χρονομετρήσει την ώρα διδασκαλίας, θα έβλεπε ότι το μεγαλύτερο μέρος καταλαμβάνεται από το λόγο του δασκάλου, ενώ λίγες φορές ακούγεται ο λόγος των μαθητών, κυρίως ως απάντηση σε κάποια ερώτηση του δασκάλου. Είναι περιττό να πούμε ότι η συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές την ώρα του μαθήματος θεωρείται ως κάτι το απαράδεκτο.

Είναι επίσης αδιανόητο για το εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της αντίληψης, όπου ο μόνος τρόπος επικοινωνίας είναι δυνατός μέσω του εκπαιδευτικού, να γίνει αποδεκτό ότι μια απορία, ένας προβληματισμός, γεννούν αυτόματα την ανάγκη για επικοινωνία, για κοινή συζήτηση και για επιμέρους διαπραγματεύσεις. Όταν η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας αντιμετωπίζεται ως ενοχλητικός παράγοντας, η τάξη μοιάζει περισσότερο με αίθουσα διαλέξεων» (1996,15-16).

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

Λόγω του γεγονότος ότι η λεκτική επικοινωνία κατέχει κεντρική θέση στην διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και κυρίως ότι η ανάλυσή της αναδεικνύει τη φιλοσοφία, τη λογική διάρθρωση, το περιεχόμενο και την ποιότητα των παιδευτικών διαδικασιών, επιλέχθηκε ως αντικείμενο της έρευνάς μας.

2.3.2 ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

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

Η επικοινωνία στο σχολείο μπορεί επίσης να διεξάγεται και με πομπότα βιβλία ή διάφορα κείμενα, εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες και γενικότερα

διάφορα οπτικοακουστικά μέσα ή όργανα. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι οι δέκτες και στη συνέχεια λειτουργούν άλλοτε ως πομποί και άλλοτε ως δέκτες (Αθανασίου, Λ., 1993,63).

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

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

Ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη είναι η πιο σημαντική πηγή για την αποστολή των μηνυμάτων. Δεν είναι όμως η μοναδική. Ο ρόλος των μαθητών ως πομπών είναι εξίσου σημαντικός, γιατί και αυτοί στέλνουν συχνά πολύ ενδιαφέροντα μηνύματα στην τάξη, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και το αντικείμενο της συζήτησης (Hurt, H., 1978,58).

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

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

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

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

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

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

στ) Αποφυγή διακρίσεων: Η αποφυγή διακρίσεων στη σχολική τάξη κατά την διαδικασία της επικοινωνίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της. Διακρίσεις όμως ο δάσκαλος κάνει συχνά, συνειδητά ή ασυνειδητά. Για παράδειγμα, διάκριση αποτελεί το γεγονός ότι ο δάσκαλος συνήθως επικοινωνεί συστηματικά με μερικούς μαθητές και αγνοεί ή αδιαφορεί για τους άλλους, όταν επιβραβεύει απαντήσεις μερικών μόνο μαθητών και αδιαφορεί για τις απόψεις των άλλων, όταν αποκαλεί μόνο κάποιους μαθητές με το μικρό τους όνομα, κ.λπ. Γενικά οι μαθητές της σχολικής ηλικίας απαιτούν ισότιμη συμπεριφορά σε όλους τους τομείς.

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

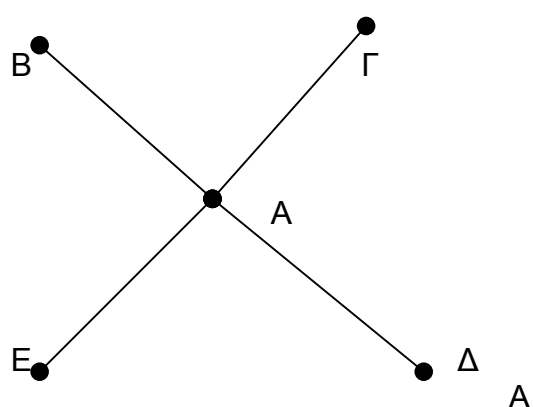
2.3.3. ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Συγχρόνως με την εξέλιξη της ζωής μιας ομάδας, πραγματοποιείται προοδευτικά και η «δόμηση» των επικοινωνιών της. Η αρχική αβεβαιότητα, σε σχέση με τους σκοπούς και τους ρόλους μετατρέπεται σε μια σχετική ισορροπία στη δομή των επικοινωνιών: έτσι παρατηρούμε μερικούς να μιλούν και να εκφράζονται συχνότερα και βαθύτερα από τους άλλους, να εμφανίζονται "αρχηγοί ομιλητές" κ.λπ. (Postic, M., 1995,86).

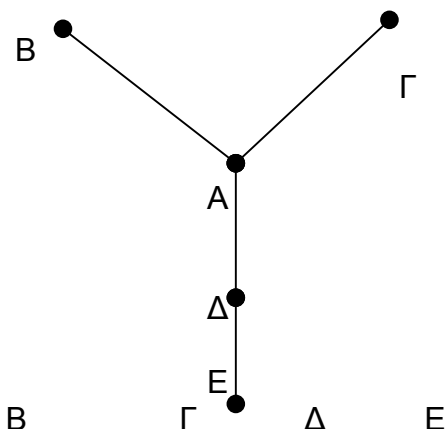
Η δομή όμως αυτή σύμφωνα με τον H. Leavitt (1951) και C. Flament (1965), εξαρτάται όχι μόνο από την προσωπικότητα, τον τύπο εργασίας και τα καθήκοντα των μελών, αλλά και από τις συγκεκριμένες δυνατότητες επικοινωνίας που έχει στη διάθεσή της η ομάδα (Filloux, J., 1985,70).

Οι A. Bavelas και H. Leavitt (1973) με τις έρευνές τους θέλησαν να εξουδετερώσουν τους ατομικούς παράγοντες (προσωπικότητα, ικανότητα, κ.λπ), που θα μπορούσαν να επιδράσουν στην κατανομή των επικοινωνιακών, επιδράσεων στην ομάδα, μεταβάλλοντας τη φύση του οργανωμένου δικτύου επικοινωνιών μέσα σ'αυτή (Bavelas, A., 1980,308). Έτσι έδωσαν σχηματικά τις παρακάτω δυνατότητες επικοινωνίας μια μικρής ομάδας:

α) Επικοινωνία σε σχήμα τροχού



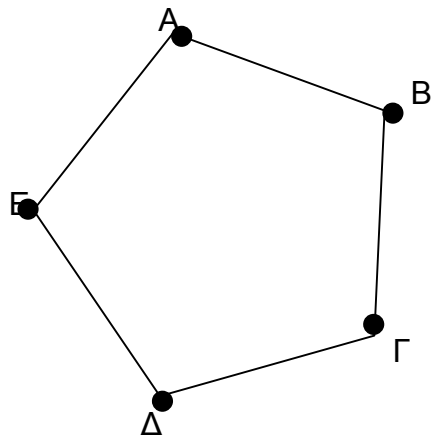
β) Επικοινωνία σε σχήμα Υ



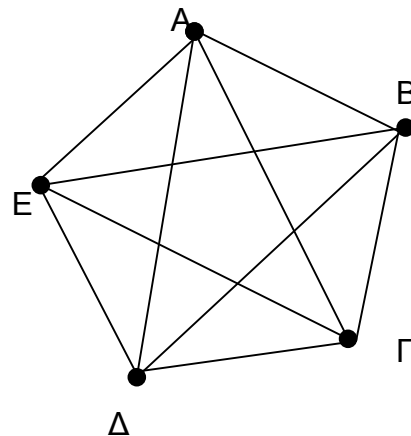
γ) Επικοινωνία σε σχήμα αλυσίδας



δ) Κυκλική Επικοινωνία



ε) Επικοινωνία με τη μορφή ελεύθερης συζήτησης



Στους τρεις πρώτους τύπους δικτύων, οι δυνατότητα επικοινωνίας των μελών της ομάδας είναι άνισες. Τα κεντρικά άτομα είναι προνομιακή σε σχέση με τα περιφερειακά. Στην επικοινωνία τύπου τροχού (σχήμα α'), το κεντρικό άτομο Α επικοινωνεί με όλα τα περιφερειακά, ενώ αυτά μόνο με το κεντρικό.

Στην επικοινωνία τύπου Ύψιλον (σχήμα β'), το Α έχει επικοινωνία με τρία άλλα (Β,Γ,& Δ) το Δ με δύο (Α & Ε), ενώ τα περιφερειακά (Β, Γ, Ε) επικοινωνούν μόνο με ένα άτομο. Στην επικοινωνία τύπου αλυσίδας (σχήμα γ')τα κεντρικά άτομα (Β, Γ, & Δ) επικοινωνούν με δύο άλλα, ενώ τα περιφερειακά (Α & Ε) μόνο με ένα.

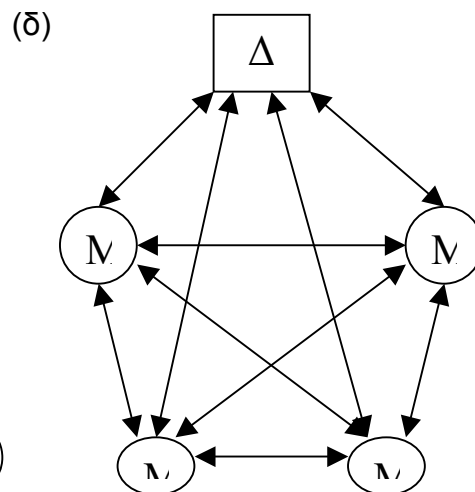
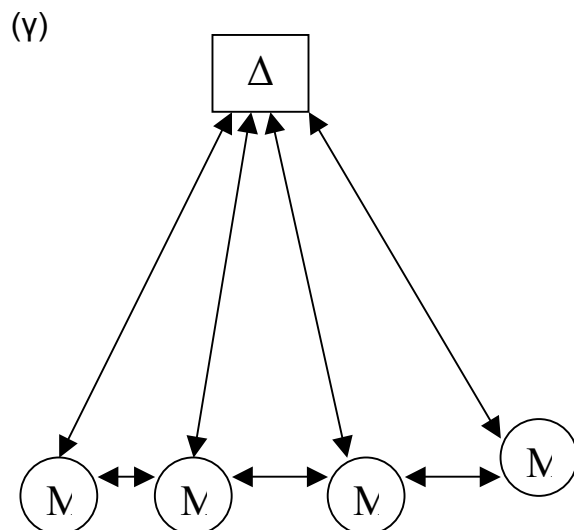
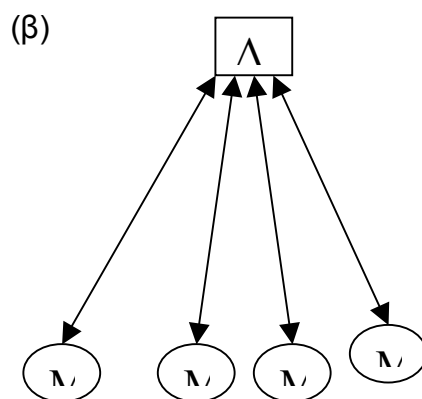
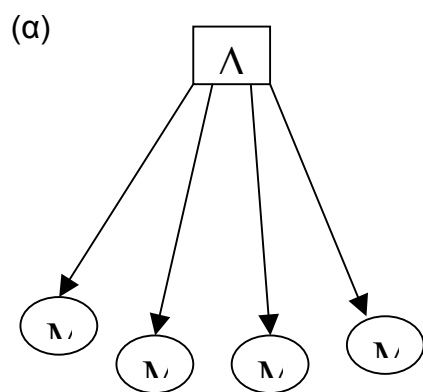
Στην επικοινωνία τύπου κύκλου (σχήμα δ') δεν υπάρχει προνομιακή θέση και όλα τα άτομα έχουν την ίδια δυνατότητα, να επικοινωνούν άμεσα με δύο άλλα μέλη.

Τέλος στην επικοινωνία τύπου ελεύθερης συζήτησης (σχήμα ε') κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με όλα τα άλλα.

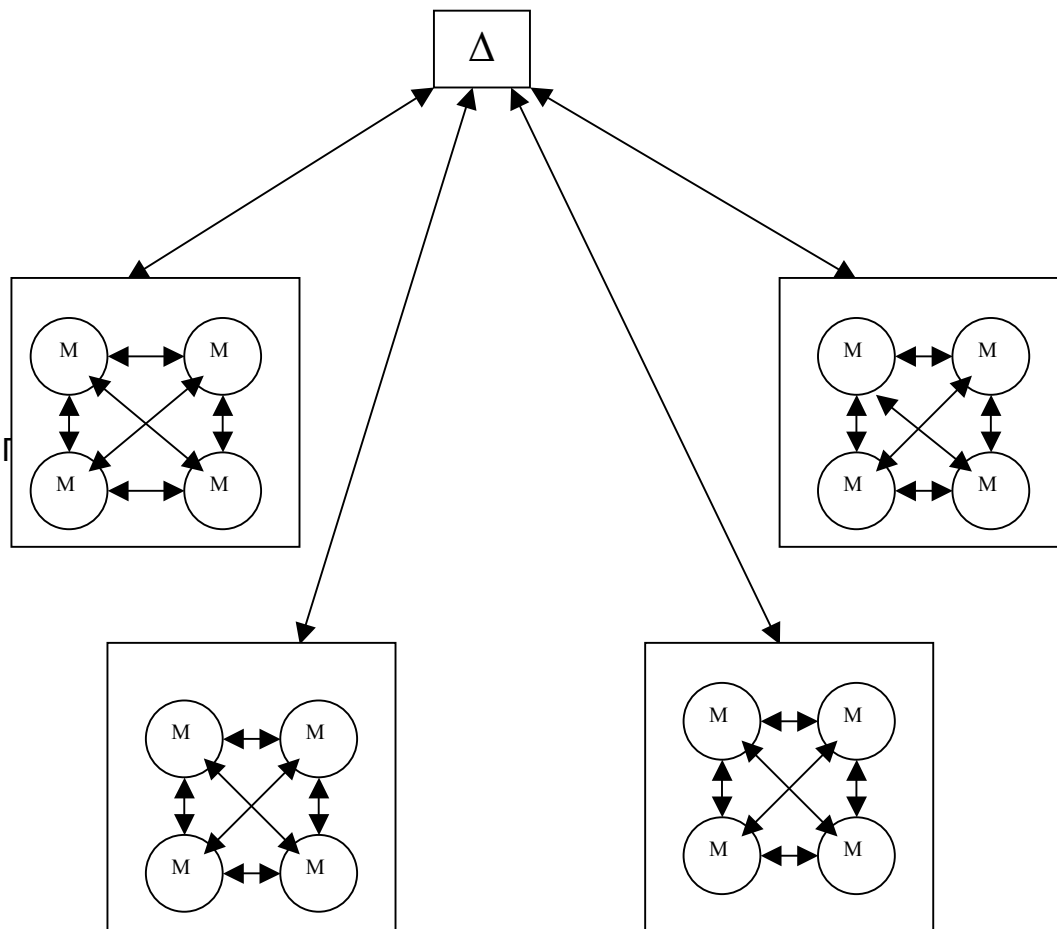
Οι σχετικές έρευνες μελέτησαν το σχέδιο του δικτύου επικοινωνίας, με τη συμπεριφορά και την απόδοση της ομάδας. Τα αποτελέσματα διαφέρουν ανάλογα με το πρόβλημα που είχε να λύσει η ομάδα. Οι ομάδες με κεντρική θέση υπερέχουν, όταν πρόκειται για απλά προβλήματα, π.χ. τη συλλογή και τον συνδυασμό πληροφοριών. Στα πιο σύνθετα και πολύπλοκα όμως προβλήματα (μαθηματικά προβλήματα, δύσκολες συζητήσεις), οι

αποκεντρωτικές ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές. Άσχετα δε με το είδος του προβλήματος, η ικανοποίηση των μελών της ομάδας είναι πάντα μεγαλύτερη στις αποκεντρωτικές ομάδες και ιδίως στην επικοινωνία του τύπου (ε) ελεύθερας συζήτησης (Καψάλης, Α., 1981,370).

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με τη συνεκτίμηση μεταβλητών που επηρεάζουν τη λεκτική επικοινωνία, έχουν διαμορφωθεί διάφοροι τύποι επικοινωνίας, δασκάλου μαθητών, όπως είναι οι παρακάτω (Lindgren, Η., στο: Κοσμόπουλος, Α., 1983,369 και Bachmair, G., στο Τσιπλητάρης, Α., 1996,92).



(ε)



Στο σχήμα (α) η ροή πληροφοριών, γνώσεων, σκέψεων και συναισθημάτων ξεκινά μόνο από τον δάσκαλο και κατευθύνεται μονόπλευρα. Η επικοινωνία θεωρείται αδύναμη και ελάχιστα αποτελεσματική.

Στο σχήμα (β), η επικοινωνία του κάθε μαθητή επιτρέπεται μόνο με το δάσκαλο ή μόνο μέσω αυτού. Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται μεν αμφίδρομη αλλά και πάλι αναποτελεσματική, γιατί περιορίζεται μόνο μεταξύ δασκάλου-μαθητών και δεν επεκτείνεται σ'όλα τα μέλη της ομάδας, πράγμα που παρεμποδίζει ένα μεγάλο βαθμό την κανονική πρόσληψη, επεξεργασία, κατανόηση και εσωτερίκευση των μηνυμάτων και πληροφοριών.

Στο σχήμα (γ), η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών είναι αμφίδρομη και ταυτόχρονα επιτρέπεται και η εταιρική επικοινωνία (κάθε μαθητή επικοινωνεί με τον διπλανό του). Η επικοινωνία θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική από τα προηγούμενα σχήματα, αλλά όχι πλήρης.

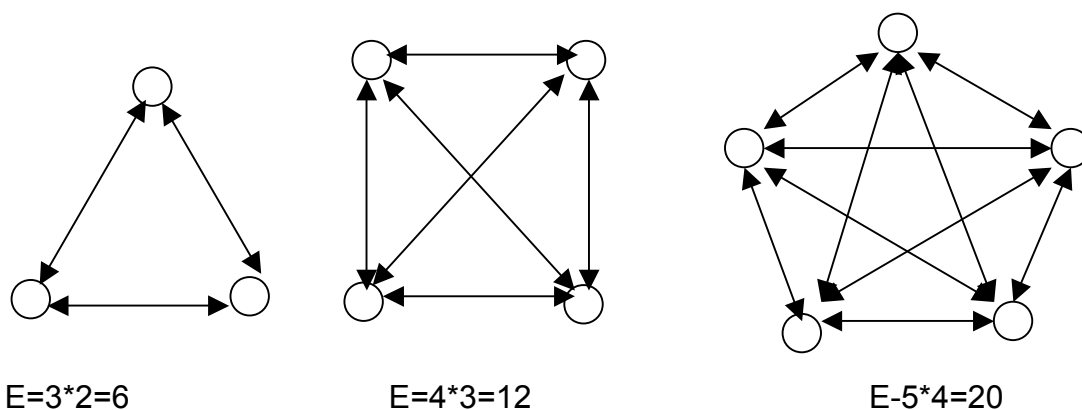
Στο σχήμα (δ), η επικοινωνία θεωρείται πλήρης και αποτελεσματική γιατί ο δάσκαλος συμμετέχοντας ισότιμα στην τάξη-ομάδα, διευκολύνει κάθε επικοινωνία. Ο κάθε μαθητής μπορεί να επικοινωνεί ισότιμα και με ίσους όρους με τους άλλους και να εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα του. Η εφαρμογή του όμως προσκρούει τόσο στον μεγάλο αριθμό των μαθητών της σχολικής τάξης, όσο και στις ατομικές ιδιότητες και διαφορές μεταξύ των μελών και για το λόγο αυτό στην πράξη παρεκκλίνει από το συμμετρικό.

Στο σχήμα (ε), ο δάσκαλος εργάζεται με μικρές ομάδες μαθητών. Εδώ οι μαθητές δέχονται και προκαλούν πολλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους ο δε δάσκαλος με πνεύμα συνεργασίας συντονίζει τις εργασίες τους. Θεωρείται το πιο σύγχρονο και αποτελεσματικό δίκτυο επικοινωνίας για τη μάθηση και κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολείο (Τσιπλητάρης, Α., όπ.π,91-93).

Το μέγεθος της ομάδας επίσης, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της λεκτικής επικοινωνίας.

Όσο αυξάνει το μέγεθος της ομάδας κατά αριθμητική πρόοδο, οι δυνατότητες επικοινωνίας αυξάνουν κατά γεωμετρική πρόοδο, σύμφωνα με τον τύπο: $E=n(n-1)$, όπου E είναι οι δυνατότητες επικοινωνίας και n ο αριθμός των μελών της ομάδας (Κανάκης, Ι., 1987,130).

Σύμφωνα με τον παραπάνω τύπο οι δυνατότητες επικοινωνίας σε τριμελείς, τετραμελείς, ή πενταμελείς ομάδες, είναι (όπ.π.,131):



$$E=3*2=6$$

$$E=4*3=12$$

$$E=5*4=20$$

Όταν αυξάνονται τα μέλη της ομάδας, από την μια αυξάνονται οι δυνατότητες της επικοινωνίας, αλλά από την άλλη μειώνεται ο χρόνος που διαθέτει κάθε μέλος, για να εκφράσει τις σκέψεις του. Πολλοί θεωρούν ως άριστο μέγεθος μιας ομάδας εργασίας, μεταξύ των 5 και 8 μελών (όπ.π.,131).

2.3.4. ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

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

2.3.4.1 Ο μονόλογος

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

Η παραδοσιακή μονολογική διδασκαλία βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές για τη φύση της γνώσης, τη φύση του μαθητή, το ρόλο του δασκάλου και τη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, Η., 1997, 356). Αναλυτικότερα, στα πλαίσια της παραδοσιακής μονολογικής διδασκαλίας η γνώση εκλαμβάνεται ως ένα οργανωμένο σύστημα πληροφοριών κοινής αποδοχής, το οποίο ο δάσκαλος ως κάτοχος και φορέας του, μεταβιβάζει (μεταγγίζει) στους μαθητές. Ο μαθητής, λόγω του νεαρού της ηλικίας του, αποτελεί μια εύπλαστη οντότητα, η οποία έχει την δυνατότητα με την προσοχή και την άσκηση, που στηρίζουν οι ποινές και οι αμοιβές, να δεχθεί και να συγκρατήσει τη γνώση που προσφέρει ο δάσκαλος. Οι γνωστές μεταφορές που θέλουν το δάσκαλο ως «πλάστη», «φωτοδότη», «μεταλαμπαδευτή», «γεωργό» κ.λπ., και η αντίληψη που θεωρεί το μαθητή ως «τρόφιμο» του εκπαιδευτικού ιδρύματος, απηχούν τις παραδοσιακές απόψεις για το μαθητή, το δάσκαλο και την εκπαίδευση (Γκότοβος, Θ., 1985,22-30).

Η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της μονολογικής διδασκαλίας αμφισβητήθηκε από το σύγχρονη διδακτική. Τα κύρια προβλήματα-

μειονεκτήματα που της καταλογίζουν είναι τα εξής (Μάνος,Κ., 1977,30, Κανάκης, Ι., 1989,39, Ματσαγγούρας, Η., 1997,35):

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

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

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

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

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

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

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

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

εκπαιδευτικού, έχει και ο μονόλογος θέση στη διδασκαλία, αλλά σε περιορισμένη έκταση.

2.3.4.2. Τα λεκτικά παρωθητικά ερεθίσματα

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

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

1. Η ερώτηση

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

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

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

Στις παραδοσιακές αυτές μορφές διδασκαλίας, ο δάσκαλος αποτελεί τον κύριο πρωταγωνιστή και ρυθμιστή της εξέλιξης της συζήτησης. Αυτός υποβάλλει τις

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

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

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

Η ερώτηση του μαθητή, σαν έκφραση μιας εσωτερικής ανάγκης για μάθηση, για την ικανοποίηση αναγκών, γνωστικών, συναισθηματικών, λογοτεχνικών, κ.λπ., είναι η καλύτερη απόδειξη για μια ζωντανή και επιτυχή διδασκαλία. Είναι η κατ' εξοχή φυσική ερώτηση.

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

2. Η επιδοκιμασία και η ενθάρρυνση

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

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

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

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

Το αυτοσυναίσθημα του μαθητή επηρεάζεται θετικά από τον έπαινο, γιατί παρέχει στον μαθητή με τις μειωμένες ικανότητες αυτοαξιολόγησης, επιβεβαίωση για την ορθότητα των ενεργειών του. Σύμφωνα με τον Γ. Φλουρή, ο μαθητής αποκτά μια αντίληψη για το τι μαθητής είναι και για το αν διαθέτει ικανότητες, από την ενίσχυση που του παρέχει ο δάσκαλος καθημερινά καθώς και από την επιβεβαίωση των συμμαθητών του. Έτσι η επιβεβαίωση αυξάνει την αυτοασφάλεια και την αυτοπεποίθηση του μαθητή, προϋποθέσεις αναγκαίες για να προχωρήσει στο έργο του. Υπάρχει όμως κίνδυνος ο έπαινος να αποβεί βλαπτικός για την παραπέρα πορεία του μαθητή, αν οι προσδοκίες, που άμεσα ή έμμεσα προβάλλει, είναι πέρα από τις δυνατότητες του μαθητή (1981,95-100).

Ο έπαινος ενισχύει ακόμα τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή, αλλά και του μαθητή με την υπόλοιπη ομάδα. Το τελευταίο συμβαίνει όταν η ομάδα θεωρεί τον έπαινο δικαιολογημένο-και όχι χαριστικό ή υπερβολικό- και όταν υπάρχει κάποιος βαθμός ταύτισης μεταξύ επαινούμενου και ομάδας. Αντίθετα, αν ο έπαινος διαφοροποιεί τον επαινούμενο από την ομάδα κατά τρόπο που μειώνει τα μέλη της τελευταίας ή, αν οι σχέσεις της

ομάδας με το δάσκαλο δεν είναι αγαθές, επέρχεται απομόνωση του μαθητή που δέχθηκε τον έπαινο (Ματσαγγούρας, Η., 1988,142).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα ο έπαινος, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να είναι σαφής, αληθινός, να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και να απευθύνεται στην πράξη και όχι στο πρόσωπο. Ακόμα, ο δάσκαλος είναι ανάγκη να γνωρίζει ότι δεν πρέπει να περιορίζει τους επαίνους σε ορισμένους μόνο μαθητές, όσο καλοί και αν είναι. Τούτο όχι μόνο δημιουργεί απογοητεύσεις στους άλλους μαθητές, αλλά και ο ίδιος ο επαινούμενος γίνεται αλαζονικές και εγωκεντρικός. Επίσης ο δάσκαλος δεν πρέπει να συγκρίνει αυτόν που επαινείται με τους άλλους, γιατί δημιουργούνται έτσι αντιζηλία και τάσεις μειονεκτικότητας. Επιπλέον, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αμερόληπτος και προς την παροχή των επαίνων. Οι μαθητές υπολογίζουν πολύ στη δικαιοσύνη του δασκάλου, κατά την απονομή των επαίνων και επιθυμούν να επαινούνται με βάση την αξία τους (Αραβανής, Γ., 1996,32).

3. Η αποδοκιμασία και η επίπληξη

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

Οι έρευνες έδειξαν ότι η επίπληξη και η αποδοκιμασία είναι κίνητρα, τα οποία συμβάλλουν πολύ λίγο στη βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών, γι' αυτό είναι καλό να περιορίζονται στο ελάχιστο (Hurlock, Ε., 1925, Frentsen, G.,1961). Χαρακτηριστικά για την επίπληξη, ο C. Munn, δέχεται ότι έχει μόνο πρόσκαιρο θετικό αποτέλεσμα, το οποίο εξαφανίζεται, όταν η επίπληξη εξακολουθεί. Ο B. Skinner, ύστερα από προσωπική του έρευνα στα σχολεία, παρατήρησε ότι η επίπληξη και η αποδοκιμασία χρησιμοποιείται συστηματικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάζουν αδιαφορία, απείθεια και πνευματική κόπωση (1954,86-97).

Στον ελλαδικό χώρο, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η Ε. Εμμανουηλίδη σε έρευνά της είναι ότι ο έπαινος ως κίνητρο ασκεί μεγάλη επίδραση στο μαθητή, συνεχής όμως χρήση του ελαττώνει την επιθυμία αυτή.

Από το άλλο μέρος η επίπληξη και η αποδοκιμασία είναι κίνητρα αμφίβολης αξίας, γιατί προκαλούν δυσάρεστες συναισθηματικές αντιδράσεις στους μαθητές και ως εκ τούτου συμβάλλουν ελάχιστα στη βελτίωση της αποδοτικότητας στη σχολική εργασία τους (1965,73-82).

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

4. Η επανάληψη και ο σχολιασμός

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

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

5. Οι οδηγίες και η απαίτηση

Χρησιμοποιούνται για τις λεκτικές δηλώσεις του δασκάλου που στοχεύουν στην συμμόρφωση των μαθητών και εκφράζονται συνήθως με «προστακτική». Με τις οδηγίες και την απαίτηση ο δάσκαλος ζητά επίσης, συμπληρωματικές παρατηρήσεις, διευκρινήσεις, παραδείγματα, αναλύσεις, συγκρίσεις, συσχετίσεις, αιτιολογήσεις, κρίσεις, αξιολογήσεις, υποθέσεις, προβλέψεις. Μ' αυτό τον τρόπο παρωθεί τους μαθητές να ολοκληρώσουν τις σκέψεις τους και τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα που συζητούν (Κανάκης, Ι., 1989,43).

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

6. Η κριτική

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

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δηλαδή η επιλογή, η αμφισβήτηση και η επανεξέταση, είναι εκείνα ακριβώς που κάνουν τη διαδικασία της κριτικής σκέψης δύσκολη και οδυνηρή, διότι δεν παραιτείται κανείς εύκολα από τις

προσδοκίες του και τις πεπιοθήσεις του και δεν αμφισβητεί εύκολα όσα θεωρούνται παραδεκτά και καθιερωμένα.

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

7. Η βοήθεια

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

2.3.4.3. Ο διάλογος

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

Ως διδακτικό μέσον ο διάλογος έχει ιστορία αιώνων, που αρχίζει με τον Σωκράτη, αλλά παρόλα αυτά για ποικίλους λόγους συναντάται σπάνια στη διδακτική πράξη (Dillon, J., 1995, 252). Και τούτο παρά το γεγονός ότι ο

διάλογος, πέρα από τις διδακτικές λειτουργίες, έχει έναν ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο μέσα στη δημοκρατική κοινωνία.

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

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

Η διάθεση και η ικανότητα για εποικοδομητικό διάλογο δεν είναι έμφυτες. Αναπτύσσονται βαθμιαία με τη σωστή αγωγή στην οικογένεια, από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να μιλά, και καλλιεργούνται με τη συστηματική άσκηση στο σχολείο, από την πρώτη ημέρα της σχολικής ζωής. Σύντομες συζητήσεις των μαθητών ανά δύο, σε μικρές ομάδες ή μ' όλη την τάξη, τους βοηθούν να αντιληφθούν πόσο αναγκαίοι είναι οι βασικοί κανόνες για τον εποικοδομητικό διάλογο.

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

Το ουσιαστικό γνώρισμα του διαλόγου σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη, είναι η ισοτιμία των συζητητών. Οι συνδιαλεγόμενοι δεν επιδιώκουν να επιβάλουν

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

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

2.3.5. ΣΥΝΟΨΙΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Η εμπειρική έρευνα εξετάζοντας τη λεκτική επικοινωνία, προκαθορίζει τις βασικές κατηγορίες με βάση τις οποίες ταξινομεί τις λεκτικές δραστηριότητες δασκάλου-μαθητών στην σχολική τάξη. Έτσι κάθε σύστημα

ταξινόμησης, εξετάζει εκείνες από τις διαστάσεις της λεκτικής επικοινωνίας που θεώρησε ο δημιουργός του σημαντικές, αφού μια σφαιρική διερεύνηση, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου της επικοινωνίας είναι αδύνατη.

Η **M. Hughes** και οι συνεργάτες της (1959) αναλύοντας τη λεκτική συμπεριφορά 35 νηπιαγωγών και δασκάλων σε διαφορετικούς γνωστικούς κλάδους, κατασκεύασαν ένα σύστημα παρατήρησης, το οποίο αναλύει το λεκτικό έργο του δασκάλου σε επτά βασικές κατηγορίες. Διαπίστωσαν επίσης τα ποσοστά χρόνου που καταναλώνει ο μέσος τύπος δασκάλου για κάθε κατηγορία λεκτικής δραστηριότητας (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1992,33-34):

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		ΠΟΣΟΣΤΑ ΧΡΟΝΟΥ	
		Προτεινόμενα	Συνήθη
1	Έλεγχος	20-40%	47%
2	Επιβολή	1-3%	3%
3	Διευκόλυνση	5-15%	7%
4	Ανάπτυξη Περιεχομένου	20-40%	15%
5	Προσωπικές Απαντήσεις	8-20%	5%
6	Θετική Συναισθηματικότητα	10-20%	12%
7	Αρνητική Συναισθηματικότητα	3-10%	3%

Το ζεύγος **R. και A. Tausch** σε έρευνά τους (1960), που έγινε σε 50 περίπου διδακτικές ώρες, με 44 δασκάλους σε διάφορες τάξεις (από 1^η ως 9^η), διαπίστωσε ότι σε μια διδακτική ώρα 40 λεπτών οι δάσκαλοι κάνουν κατά μέσο όρο 56,3 ερωτήσεις, δίνουν 30,5 εντολές και ακόμα κάνουν 21,4 γλωσσικές παρεμβάσεις σχετικά με την πειθαρχία και τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Ακόμα διαπίστωσαν ότι από το σύνολο των λέξεων που ακούγονται μέσα στην τάξη σε διάστημα μιας διδακτικής ώρας, ποσοστό 80 % ανήκει στους δασκάλους και 20 % στους μαθητές (Χατζηστεφανίδης, Θ., 1990,223).

Ο **N. Flanders**, δημιούργησε στο πανεπιστήμιο της Minnesota κατά το χρονικό διάστημα 1955-57, το σύστημα Flanders, γνωστό ως "**Flanders Interaction Analysis Classroom**" (**F.I.A.C.**), το οποίο έγινε ένα από τα πιο γνωστά και πιο συζητημένα συστήματα παρατήρησης και ανάλυσης της ζωής του σχολείου (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ., 1983).

Βασικός στόχος του συστήματος Flanders είναι η μελέτη και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και βασικές προϋποθέσεις του είναι οι ακόλουθες (όπ.π., 15-17).

α) Η σχολική τάξη θεωρείται κοινωνική ομάδα και αναλύεται με μεθόδους ανάλογες με τη μελέτη των κοινωνικών ομάδων.

β) Το σύστημα FIAC αναλύει τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, θεωρώντας την αντιπροσωπευτικό δείγμα της όλης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και που μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικότητα.

γ) Περιλαμβάνει κατηγορίες που ορίζονται με σαφήνεια καθώς και τη μέθοδο παρατήρησης και κωδικοποίησης.

δ) Απαιτεί ευαίσθητους και αντικειμενικούς παρατηρητές.

Το F.I.A.C. είναι ένα σύστημα «ανεξάρτητο περιεχομένου» (Content free), δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές τάξεις των μαθητών, για διαφορετικά μαθήματα, για τη συνολική λεκτική επικοινωνία ή επιμέρους κατηγορίες της. Αποτελείται από 10 κατηγορίες στις οποίες κατατάσσει τη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών. Οι πρώτες επτά αναφέρονται στη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι δύο στη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών και η τελευταία στις καταστάσεις ησυχίας ή σύγχυσης.

Το F.I.A.C. είναι ένα όργανο που παρέχει στους ερευνητές τη δυνατότητα να αναζητήσουν το βαθμό πρωτοβουλίας που αφήνει κάθε δάσκαλος στους μαθητές, έτσι όπως μπορεί να διαπιστωθεί από τις παρεμβάσεις του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ο N. Flanders συνοψίζοντας τα συμπεράσματα των πολυάριθμων ερευνών του, διατύπωσε τον γνωστό «νόμο των 2/3»: στη σχολική τάξη τα δύο-τρίτα του χρόνου κάποιος μιλά, τα 2/3 της ομιλίας τα κατέχει ο δάσκαλος και τα 2/3 της ομιλίας του δασκάλου αποτελούνται από μονόλογο, οδηγίες ή κριτική (άμεση επιρροή) Σε μια διδακτική ώρα λοιπόν 45 λεπτών, καθένας από τους 30 μαθητές μιας τάξης θα έχει κατά μέσο όρο 20 δευτερόλεπτα για να μιλήσει (Flanders, N., 1970,106).

Ο N. Flanders διαπίστωσε, ύστερα από έρευνες ότι στο μάθημα της αριθμητικής το σχήμα επιρροής είναι άμεσο, ενώ στην ανάγνωση και τα θεωρητικά μαθήματα πιο έμμεσο. Υποστηρίζει την παιδαγωγική υπεροχή του έμμεσου εκπαιδευτικού λόγου στη σχολική τάξη. Το μεγάλο ποσοστό άμεσου εκπαιδευτικού λόγου σύμφωνα πάντα με τον N. Flanders, περιορίζει την

πρωτοβουλία, ελευθερία και τη συμμετοχή των μαθητών και φανερώνει δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ενώ αντίθετα ο έμμεσος εκπαιδευτικός λόγος ευνοεί τον διάλογο, την μαθητική συμμετοχή και φανερώνει δάσκαλο που ανταποκρίνεται στο λόγο του μαθητή.

Υποστηρίζει επίσης ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ασκηθούν στη χρησιμοποίηση της ανάλυσης της διαπροσωπικής επικοινωνίας με το σύστημα FIAC, βελτιώνουν τη λεκτική τους συμπεριφορά στη σχολική τάξη (όπ.π., 256-261).

Οι **E. Amidon** και **M. Giammateo** (1967), χρησιμοποιώντας το σύστημα Flanders, προσπάθησαν να διαπιστώσουν, αν υπάρχουν σχήματα λεκτικής συμπεριφοράς που να χαρακτηρίζουν τους «καλύτερους» εκπαιδευτικούς, συγκριτικά με τους «τυχαίους».

Τα συμπεράσματα των ερευνών τους ήταν ότι οι ικανοί δάσκαλοι μιλούν 40% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας, ενώ οι «τυχαίοι» δάσκαλοι σε ποσοστό 52%. Χρησιμοποιούν την έμμεση επιρροή διπλάσιες φορές από τους «τυχαίους» ή την άμεση επιρροή κατά 50% λιγότερο από τους «τυχαίους» και τέλος οι καταστάσεις σύγχυσης ή ησυχίας παρατηρούνται λιγότερο συχνά στους ικανούς δασκάλους. (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Ν., 1985, 45).

Οι **G. De Landsheere** και **R. Bayer** (1974), αναλύουν τη λεκτική επικοινωνία δασκάλου και μαθητών στις εξής κατηγορίες (Βάμβουκας, Μ., 1989, 363-367):

- 1) Οργάνωσης: Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό λόγο που αφορά τη ρύθμιση της ζωής στην τάξη και τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.
- 2) Επιβολής: Αναφέρεται στον εκπαιδευτικό λόγο που έχει σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, μια και αυτό λίγο ως πολύ επιλέγεται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό και επιβάλλεται στους μαθητές.
- 3) Ανάπτυξης: Αφορά τον εκπαιδευτικό λόγο που ενδιαφέρεται για την προώθηση και διευκόλυνση των μαθητών ως προς την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.
- 4) Προσωποποίησης: Στην κατηγορία αυτή ανήκει ο εκπαιδευτικός λόγος ο οποίος δείχνει ότι λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές των μαθητών, την προσωπική πείρα και τα βιώματά τους.
- 5) Θετικές επανατροφοδότησης: Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό λόγο που επιδοκιμάζει τη συμπεριφορά των μαθητών.

- 6) Αρνητική επανατροφοδότησης: Ο εκπαιδευτικός λόγος που αποδοκιμάζει τη συμπεριφορά των μαθητών.
- 7) Συγκεκριμενοποίησης: Ο εκπαιδευτικός λόγος που επιδιώκει να κάνει σαφές και συγκεκριμένο το αντικείμενο της διδασκαλίας.
- 8) Θετικής συναισθηματικότητας: Η κατηγορία αυτή αφορά τον εκπαιδευτικό λόγο που αναγνωρίζει και ενισχύει την προσωπική αξία του μαθητή, καθώς επίσης εκφράζει στοργή κι αγάπη προς το μαθητή.
- 9) Αρνητικής συναισθηματικότητας: Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, εδώ ο εκπαιδευτικός λόγος εκφράζει αποστροφή προς τον μαθητή.

Σύμφωνα με την έρευνα των G. De Landsheere και R. Bayer τα αναλυτικά ποσοστά χρόνου που καταναλώνουν οι δάσκαλοι της Α΄ δημοτικού, ανά κατηγορία είναι τα παρακάτω (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 37):

Κατηγορίε ς	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Σ
Ποσοστό %	27	34,5	2,1	3,7	11,4	2,7	13,3	1,4	3,8	100

Στην Ελλάδα οι έρευνες σχετικά με την ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη είναι σχετικά λίγες.

Η **M. Ευσταθίου-Καραγεωργάκη**, χρησιμοποιώντας το σύστημα Flanders σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (Β΄ γυμνασίου και Β΄ λυκείου) διαπίστωσε τα εξής (1985,61-63):

α) Η ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών στη σχολική τάξη, επηρεάζεται από την ηλικία και κοινωνική και οικονομική κατάσταση των μαθητών.

β) Το περιεχόμενο του διδασκόμενου μαθήματος σχετίζεται με τη μορφή της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών.

γ) Με την πάροδο του σχολικού έτους η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο έμμεση, σε σύγκριση με τη συμπεριφορά του στην αρχή της χρονιάς.

Τα ποσοστιαία στοιχεία που προέκυψαν από την εφαρμογή του συστήματος Flanders, είναι τα εξής (όπ.π.,60-61):

Από το συνολικό χρόνο λεκτικής επικοινωνίας καθηγητών-μαθητών, 66,65% μιλά ο καθηγητής και 28,99% χρησιμοποιεί άμεσα σχήματα επιρροής και σε ποσοστό 15,02% έμμεσα. Ο μαθητής «αρχίζει» επικοινωνία με τον καθηγητή σε ποσοστό 28,76% του χρόνου ομιλίας του.

Στο χώρο του Λυκείου και πάλι το προβάδισμα το έχει ο εκπαιδευτικός με ποσοστό ομιλίας 62,72%. Από το χρόνο αυτό, σε ποσοστό 65,22% οι δηλώσεις του είναι άμεσες και μόνο κατά 16,57% έμμεσες. Ο μαθητής από το συνολικό χρόνο συμμετοχής του (31,93%) μόνο το 30,37% κωδικοποιείται ως αυθόρμητη συμπεριφορά.

Ο **Η. Ματσαγγούρας** (1985) κατασκεύασε μια δική του παρατηρητική κλειδα, την οποία ονόμασε «Μοντέλο Αξιολογικής Ανάλυσης Γλωσσικών Διδακτικών Δραστηριοτήτων», που αποτελεί σύνθεση των μοντέλων των Flanders και Amidon-Hunter, και πραγματοποίησε έρευνα ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας 223 διδασκαλιών, στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, που έκαναν 25 δάσκαλοι και δασκάλες, καλύπτοντας μια ποικιλία διδακτικών αντικειμένων.

Από το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που καλύπτει ο δάσκαλος και από το είδος της ομιλίας (άμεση), ο Ηλ. Ματσαγγούρας εξάγει το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να είναι δασκαλοκεντρική. Επισημαίνει επίσης ότι το μεγαλύτερο μέρος της ομιλίας του μαθητή το καταλαμβάνει ο έμμεσος μαθητικός λόγος, που αποτελεί αντίδραση του μαθητή στα ερεθίσματα του δασκάλου και το μικρότερο μέρος το καταλαμβάνει ο άμεσος μαθητικός λόγος, που αρχίζει με πρωτοβουλία του μαθητή, πράγμα που τον καταδικάζει σε παθητικότητα.

Τέλος ο Η. Ματσαγγούρας θεωρεί ότι τόσο η επεξεργασία του μαθήματος, όσο και η αξιολόγηση διδασκαλίας, επικεντρώνεται στο επίπεδο της απομνημόνευσης και αναπαραγωγής των πληροφοριών και ιδεών, πράγμα που σημαίνει ότι το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να παραμένει εγκυκλοπαιδικό και αναπαραγωγικό (όπ.π.,78-81).

Τα στοιχεία που προέκυψαν είναι τα παρακάτω:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1) Δ.Δ. (δάσκαλος διηγείται)	22,00

2) Δ.ΕΡ. (δάσκαλος ερωτά)	12,37
3) Δ.ΑΠ. (δάσκαλος απαντά)	5,79
4) Δ.Β. (δάσκαλος βοηθά)	4,12
5) Δ.Τ. (δάσκαλος τιμωρεί)	1,96
6) Δ.ΕΠ. (δάσκαλος επαινεί)	1,58
7) Μ.ΑΠ. (μαθητής απαντά)	22,95
8) Μ.Σ. (μαθητής συμμετέχει)	4,49
9) Π.Σ. (παύση γλωσσικής επικοινωνίας)	7,8;
10) ΑΔ/ΑΜ/Ρ/Δ (ανάγνωση δασκάλου, ανάγνωση μαθητών, ρουτίνες, διάφορες ενέργειες μη ταξινομημένες αλλού)	9,86
ΣΥΝΟΛΟ	100 (99,94)

(Ματσαγγούρας, Η., 1985,78-81)

Ο **Σπ.Ευαγγελόπουλος** (1992), χρησιμοποιώντας το σύστημα Flanders στην έρευνα του σε δημοτικά σχολεία (Γ΄ και ΣΤ΄), κατέληξε σε παρόμοια με τον Η. Ματσαγγούρα συμπεράσματα, προσθέτοντας τα εξής νέα στοιχεία (1992,60-61):

α) Ο παράγοντας επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση του δασκάλου επηρεάζει θετικά τη λεκτική επικοινωνία δασκάλου-μαθητών.

β) Η οργανικότητα του σχολείου επηρεάζει τη λεκτική επικοινωνία.

γ) Η περιοχή της έδρας του σχολείου (πόλη-επαρχία) σχετίζεται με τη λεκτική επικοινωνία.

2.4. ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα ερευνηθεί: α) η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη (εξαρτημένη μεταβλητή) και β) η σχέση της με το περιεχόμενο του διδασκόμενου μαθήματος, καθώς και με την ηλικία (τάξη) των μαθητών (ανεξάρτητες μεταβλητές).

A. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη θα διερευνηθεί, αναλυόμενη στις παρακάτω υπομεταβλητές:

1. Η συνολική ομιλία του δασκάλου

1^α. Η έμμεση ομιλία του δασκάλου, η οποία αναφέρεται στις λεκτικές του δηλώσεις που "απαντούν" - "αντιδρούν" σε συναισθήματα, ενθάρρυνση ή αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών και προωθεί τη συμμετοχή τους χρησιμοποιώντας ερωτήσεις

1β. Η άμεση ομιλία του δασκάλου, όταν δηλαδή ο δάσκαλος έχει την πρωτοβουλία της επικοινωνίας περιορίζοντας την πρωτοβουλία, συμμετοχή και ελευθερία των μαθητών

2. Η συνολική ομιλία των μαθητών

2^α. Η διαμαθητική ομιλία, η οποία περιλαμβάνει τα λεκτικά μηνύματα που ανταλλάσσουν οι μαθητές

2β. Η ομιλία - αντίδραση των μαθητών, όλες δηλαδή οι λεκτικές δηλώσεις των μαθητών που είναι αντιδράσεις σε προηγούμενη ερώτηση

2γ. Η ομιλία - πρωτοβουλία των μαθητών, η οποία αναφέρεται στις λεκτικές δηλώσεις των μαθητών που διατυπώνονται με προσωπική τους πρωτοβουλία

3. Η άλλη συμπεριφορά, περιλαμβάνει τις καταστάσεις σύγχυσης και ησυχίας

B1. Λόγω της ιδιαίτερης δομής και φύσης κάθε μαθήματος και της μορφής διδασκαλίας που του προσιδιάζει, αναμένεται διαφοροποίηση στα σχήματα της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

Η σχετική υπόθεση είναι η ακόλουθη:

Η μορφή της λεκτικής επικοινωνίας δασκάλου - μαθητών στη σχολική τάξη εξαρτάται από το περιεχόμενο του διδασκόμενου μαθήματος.

B2. Η σύγχρονη Ψυχολογία δέχεται ότι το παιδί των 10 - 12 ετών είναι περισσότερο ώριμο (νοητικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά, κοινωνικά) από

το παιδί των 6 - 8 ή 8 - 10 ετών. Έτσι αναμένεται ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, να έχουν διαφορετική λεκτική συμπεριφορά κατά τη διδασκαλία. Επίσης αναμένεται ότι και η λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία/τάξη των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνουμε προς διερεύνηση την παρακάτω υπόθεση:

Η μορφή της λεκτικής επικοινωνίας δασκάλου - μαθητών στη σχολική τάξη εξαρτάται από την ηλικία (σχολική τάξη) των μαθητών.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η επιλογή του δείγματος δεν ακολούθησε τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, λόγω των δυσκολιών που προέκυψαν ως προς τη συνεργασία με τους δασκάλους, έτσι αναγκαστικά ακολουθήθηκε επιλεκτική διαδικασία.

Η έρευνα της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Χανίων. Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε ανάλυση σαρανταπέντε (45) ωριαίων διδασκαλιών, που πραγματοποίησαν δεκαπέντε (15) δάσκαλοι και δασκάλες στις τάξεις τους. Κάθε δάσκαλος ή δασκάλα δίδαξε τρεις (3) διδακτικές ώρες (μια για κάθε διδακτικό αντικείμενο). Ο Μέσος Όρος μαθητών προς δάσκαλο/λα ήταν 25.

Ειδικότερα:

1. Για τη διερεύνηση της 1^{ης} υπόθεσης επιλέχθηκε από πλευράς περιεχομένου-ύλης, η Ελληνική γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Μελέτη Περιβάλλοντος (στη ΣΤ' τάξη το Β' μέρος των φυσικών αντιστοιχεί στη Μελέτη Περιβάλλοντος) ως αντιπροσωπευτικά των ευρύτερων ομάδων μαθημάτων. Έτσι αναλύθηκαν σαρανταπέντε (45) ωριαίες διδασκαλίες (15 για κάθε μάθημα) και συγκρίθηκαν μεταξύ τους.
2. Για την διερεύνηση της 2^{ης} υπόθεσης αναλύθηκαν σαρανταπέντε (45) ωριαίες διδασκαλίες (δεκαπέντε από αυτές πραγματοποιήθηκαν στη Β' τάξη, δεκαπέντε στην Δ' τάξη και δεκαπέντε στην ΣΤ' τάξη).

ΜΑΘΗΜΑ	Β' ΤΑΞΗ	Δ' ΤΑΞΗ	ΣΤ' ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	(5)	(5)	(5)	(15)
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	(5)	(5)	(5)	(15)
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	(5)	(5)	(5)	(15)
ΣΥΝΟΛΟ	(15)	(15)	(15)	(45)

3.2. ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε από τον ερευνητή και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση, η οποία εξασφαλίζει ακριβείς και αντικειμενικές παρατηρήσεις και δίνει τη δυνατότητα απεριόριστων επαναλήψεων των όσων έχουν καταγραφεί, καθιστώντας έτσι δυνατή τη λεπτομερή ανάλυση του περιεχομένου τους.

Η παρατήρηση έγινε με βάση προκαθορισμένες κατηγορίες και ως όργανο καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε το σύστημα Flanders, γιατί μας επιτρέπει τη σύγκριση με τα δεδομένα άλλων ερευνών, τόσο στην Ελλάδα, όσο και αλλού, μια και είναι το πιο γνωστό και πολυχρησιμοποιημένο όργανο ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Στο σύστημα Flanders επιφέραμε ορισμένες τροποποιήσεις για την ικανοποίηση των σκοπών της έρευνας μας .

Συγκεκριμένα οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες της κλείδας παρατήρησης και ανάλυσης των δεδομένων είναι :

I. ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ.

A. ΕΜΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ

1. Δέχεται συναισθήματα
2. Επαινεί
3. Χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών.
4. Υποβάλλει ερωτήσεις .

B. ΑΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ

5. Κάνει μονόλογο
6. Δίνει οδηγίες
7. Ασκεί κριτική

II. ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ

- 8^α. Δίνει απαντήσεις στον δάσκαλο
- 8^β. Δίνει απαντήσεις σ'άλλον μαθητή
- 9^α. Μιλά με πρωτοβουλία του στον δάσκαλο
- 9^β. Μιλά με πρωτοβουλία του σ'άλλον μαθητή.

III. ΑΛΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

10. Ησυχία
11. Σύγκριση.

Ενότητα παρατήρησης αποτέλεσαν τα 15 λεπτά της κάθε διδακτικής ώρας (5 λεπτά στην αρχή, 5 λεπτά στη μέση , 5 λεπτά στο τέλος). Ως μονάδα παρατήρησης ορίστηκε η χρονική περίοδος των 10 δευτερολέπτων . Δηλαδή στο χρονικό διάστημα 0-10 δευτερόλεπτα , ο ερευνητής τσέκαρε μια λεκτική δραστηριότητα και συνέχιζε, με αποτέλεσμα για κάθε λεπτό οι σημειούμενες δραστηριότητες να είναι (6) και για τα 15 λεπτά ενενήντα (90).

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΤΗΣ ΚΛΕΙΔΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

I. ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

A. ΕΜΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ: Η ομιλία του δασκάλου, η οποία δέχεται τα συναισθήματα των μαθητών, τους επαινεί , χρησιμοποιεί τις ιδέες τους και προωθεί τη συμμετοχή τους χρησιμοποιώντας ερωτήσεις (κατηγορίες 1-4).

1. ΔΕΧΕΤΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: δέχεται και διευκρινίζει το συναισθηματικό τόνο των μαθητών με ήπιο τρόπο. Τα συναισθήματα ενδέχεται να είναι θετικά ή αρνητικά.

2. ΕΠΑΙΝΕΙ: Επαινεί ή ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των μαθητών.

3. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΙΔΕΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ: Περιέχονται αποσαφήνιση, θεμελίωση ή ανάπτυξη ιδεών που προβάλλονται από τους μαθητές.

4. ΥΠΟΒΑΛΛΕΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ: Υποβολή ερωτήσεων γύρω από το περιεχόμενο ή τη μέθοδο με πρόθεση να απαντήσει ο μαθητής.

B. ΑΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ: Όταν ο δάσκαλος έχει την πρωτοβουλία της επικοινωνίας και χρησιμοποιώντας τον μονόλογο, της οδηγίες και την κριτική, περιορίζει την πρωτοβουλία , συμμετοχή και ελευθερία των μαθητών.

5. ΚΑΝΕΙ ΜΟΝΟΛΟΓΟ: Μονόλογος του δασκάλου με γνώμες, απόψεις, γεγονότα γύρω από το περιεχόμενο ή τη μέθοδο. Έκφραση ιδεών και υποβολή ρητορικών ερωτήσεων.

6. ΔΙΝΕΙ ΟΔΗΓΙΕΣ: Δίνει οδηγίες, κατευθύνσεις, προσαγές ή εντολές και περιμένει συμμόρφωση του μαθητή.

7. ΑΣΚΕΙ ΚΡΙΤΙΚΗ: Δηλώσεις του δασκάλου που στοχεύουν στη συμμόρφωση των μαθητών, με καταβολή της μη παραδεκτής μορφής συμπεριφοράς τους, σε παραδεκτή.

II. ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ

8^α. ΔΙΝΕΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ: Ο μαθητής απαντά σε προηγηθείσα ερώτηση και απευθύνεται προς τον δάσκαλο.

8^β. ΔΙΝΕΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΤΗ: Ο μαθητής απαντά σε προηγηθείσα ερώτηση και απευθύνεται σε μαθητή.

9^α. ΜΙΛΑ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ: Ο μαθητής αρχίζει ο ίδιος με δική του πρωτοβουλία τη λεκτική επικοινωνία απευθυνόμενος προς τον δάσκαλο.

9^β. ΜΙΛΑ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΟΥ ΣΕ ΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΤΗ: Ο μαθητής αρχίζει ο ίδιος με δική του πρωτοβουλία τη λεκτική επικοινωνία, απευθυνόμενος σε μαθητή.

III. ΑΛΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

10. ΗΣΥΧΙΑ: Όταν υπάρχει παύση της λεκτικής επικοινωνίας.

11. ΣΥΓΧΥΣΗ: Όταν είναι δύσκολος ο καθορισμός του ομιλητή.

Κρίθηκε σκόπιμο, οι ονομασίες των κατηγοριών και υποκατηγοριών να αντικατασταθούν από συντομογραφίες για την εύκολη καταχώρηση τους στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, προκειμένου να ακολουθήσει η στατιστική τους επεξεργασία.

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ
I. ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	Λ.Σ.Δ.
A. ΕΜΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ	Ε.Ο
1.ΔΕΧΕΤΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	Δ.Σ
2.ΕΠΑΙΝΕΙ	ΕΠ.
3.ΧΡΗΣΟΜΟΠΟΙΕΙ ΙΔΕΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	Χ.Ι.Μ.
4.ΥΠΟΒΑΛΛΕΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΕΡ.
B. ΑΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ	Α.Ο.
5.ΚΑΝΕΙ ΜΟΝΟΛΟΓΟ	ΜΟ.
6.ΔΙΝΕΙ ΟΔΗΓΙΕΣ	ΟΔ.
7.ΑΣΚΕΙ ΚΡΙΤΙΚΗ	ΑΚ.
II. ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	Λ.Σ.Μ
8 ^α .ΔΙΝΕΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	Δ.Α.Δ.
8 ^β .ΔΙΝΕΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΤΗ	Δ.Α.Μ.
9 ^α .ΜΙΛΑ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	Μ.Π.Δ
9 ^β .ΜΙΛΑ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΟΥ ΣΕ ΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΤΗ	Μ.Π.Μ.
III. ΑΛΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Α.Σ
10. ΗΣΥΧΙΑ	ΗΣ.
11.ΣΥΓΧΥΣΗ	ΣΥ.

3.3. ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1998-99 σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Χανίων. Στην πρώτη προσέγγιση με τους δασκάλους διαπιστώθηκε μια γενική καχυποψία και άρνηση συνεργασίας. Άλλοι αντιμετώπιζαν αρνητικά το γεγονός της βιντεοσκόπησης γιατί το συνέδεαν με την αξιολόγηση των προσωπικών παιδαγωγικών τους ικανοτήτων (παρά τη σχετική διαβεβαίωση του ερευνητή), άλλοι θεωρούσαν ότι η παρουσία της κάμερας στην τάξη τους θα αποπροσανατόλιζε τους μαθητές από το μάθημα τους και άλλοι γιατί απλά δήλωναν ότι δεν θέλουν κανένα άλλο στη τάξη τους.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι σ' ένα σχολείο στο οποίο κατ' αρχήν είχαν δεχθεί να συνεργασθούν δύο δάσκαλοι, στη συνέχεια αρνήθηκαν κάτω από την πίεση και κριτική των συναδέλφων τους για δήθεν αντισυναδελφική συμπεριφορά.

Στην συνέχεια επιχειρήθηκε μια δεύτερη διαφορετική όμως στρατηγική προσέγγιση, με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος συμπάθειας και εμπιστοσύνης, για να ξεπεραστεί η πίεση των δασκάλων και το «δικαιολογημένο ιστορικά αίσθημα της δυσπιστίας τους». (Ξωχέλης, Π., 1989,48). Έτσι αυτή τη φορά επιλέχθηκαν συγκεκριμένα σχολεία με κριτήριο την ύπαρξη σ' αυτά γνωστών δασκάλων. Στη συνάντηση μαζί τους τονίστηκαν τα εμπόδια που συναντήθηκαν κατά την πορεία της έρευνας και οι εμπειρίες από τις επισκέψεις στα διάφορα σχολεία ως τη στιγμή της συνάντησης μας. Τους διαβεβαιώσαμε και πάλι για τους σκοπούς της έρευνας μας και για την ανωνυμία τους. Έτσι κερδίστηκε το ενδιαφέρον και η προθυμία των πρώτων δασκάλων για το «άνοιγμα» των τάξεων τους στην παρατήρηση. Στη συνέχεια τα πράγματα ήταν ευκολότερα. Στα διαλείμματα παραμένοντας στο γραφείο των δασκάλων και συμμετέχοντας στις συζητήσεις τους και γενικά στη σχολική ζωή δημιουργήθηκαν ουσιαστικές σχέσεις με τους δασκάλους και ο ένας μετά τον άλλο άφηνε τους αρχικούς δισταγμούς του.

Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης (βιντεοσκόπησης) έγινε προσπάθεια ελαχιστοποίησης της αρνητικής επιρροής στη συμπεριφορά των μαθητών και του δασκάλου, από την παρουσία στη σχολική τόσο του ερευνητή όσο και της κάμερας. Έτσι η πρώτη ώρα της παρουσίας μας με την κάμερα στην κάθε σχολική τάξη, δεν αναλύθηκε και δεν χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αλλά αφέθηκε για την εξοικείωση του δασκάλου και των μαθητών.

Πράγματι η διαφορά στην συμπεριφορά ήταν εντυπωσιακή. Ενώ κατά την διάρκεια της πρώτης ώρας παρατηρήθηκε νευρική τόσο στο δάσκαλο όσο και στους μαθητές στις επόμενες ώρες η παρουσία μας είχε σχεδόν ξεχαστεί και η τάξη βρισκόταν στη συνηθισμένη της καθημερινότητα. Έτσι δόθηκε η ευκαιρία για την καταγραφή των άτυπων παρατηρήσεων που αφορούσαν τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής τάξης να σχηματιστεί μια πληρέστερη εικόνα για το περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνεται η διδασκαλία.

Με βάση τα παραπάνω είναι φανερό ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για τυχαία δειγματοληψία. Πράγμα που συνεπάγεται και την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας σε όλο το φάσμα του πληθυσμού.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, αφού πρώτα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε αρχεία δεδομένων. Επειδή οι προϋποθέσεις που καθορίζουν την παραμετρική στατιστική διαδικασία δεν ικανοποιούνταν, εφαρμόσαμε τα αντίστοιχα απαραμετρικά κριτήρια (Μακράκης, Β., 1997,147).

Συγκεκριμένα εφαρμόσαμε τη διαδικασία CROSSTABS και τα στατιστικά κριτήρια Kruskal-Wallis, καθώς η σύγκριση των ανεξάρτητων μεταβλητών (τάξη-μάθημα) πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα-ομάδες, δηλαδή στις τάξεις Β΄, Δ΄, ΣΤ΄ και στα μαθήματα: Ελληνική γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, με σειρά που υπαγορεύεται από τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνας.

4.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ (ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ) ΣΕ ΟΛΟΚΛΗΡΟ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

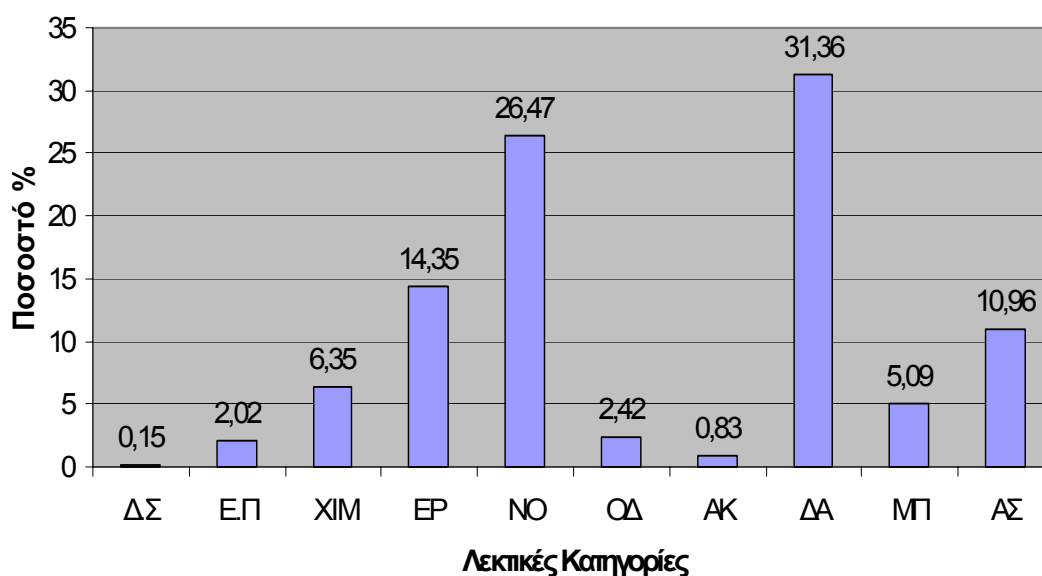
Από τη στατιστική ανάλυση σε περιγραφικό επίπεδο των 45 διδασκαλιών (4050 χρονικών σημείων των 10") στα μαθήματα: Ελληνική γλώσσα, Μαθηματικά και Μελέτη Περιβάλλοντος που πραγματοποιήθηκαν σε τάξεις (Β΄, Δ΄, ΣΤ΄) των δημοτικών σχολείων προέκυψαν οι πίνακες 1 και το αντίστοιχο σχήμα, που παρέχουν μια συνολική εικόνα της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη σε ολόκληρο το δείγμα.

Διαπιστώνουμε ότι οι λεκτικές κατηγορίες που κυριαρχούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι ο μονόλογος (26,47%) και οι ερωτήσεις (14,35%) του δασκάλου, καθώς και οι απαντήσεις των μαθητών (31,36%). Οι τρεις παραπάνω λεκτικές κατηγορίες καλύπτουν το 72,18 % του συνολικού χρόνου διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Αν υπολογίσουμε ότι από τον υπόλοιπο διδακτικό χρόνο, οι καταστάσεις σύγχυσης και ησυχίας καταλαμβάνουν το 10,96 %, διαπιστώνουμε ότι για τις υπόλοιπες έξι λεκτικές κατηγορίες διατίθεται μόλις το 16,86 % του διδακτικού χρόνου, δηλαδή 7,6 λεπτά στο 45λεπτο. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών στη διαδικασία του μαθήματος σε ποσοστό 6,35 % και οι μαθητές μιλούν με δική τους πρωτοβουλία σε ποσοστό 5,09 %, δηλαδή 2,7 λεπτά το 45λεπτο. Αν υπολογίσουμε ότι ο μέσος όρος των μαθητών ανά δάσκαλο ήταν 25, μπορούμε να διαπιστώσουμε τον ελάχιστο βαθμό της μαθητικής πρωτοβουλίας. Οι οδηγίες, ο

έπαινος και η κριτική του δασκάλου εμφανίζονται σε ποσοστό 2,42 %, 2,02 % και 0,83 % αντίστοιχα, ενώ ο δάσκαλος ουσιαστικά δεν ασχολείται με τα συναισθήματα των μαθητών του, μια και η αντίστοιχη λεκτική κατηγορία (ΔΣ) καταγράφηκε σπάνια (0,15 %).

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λεκτικών κατηγοριών, στο σύνολο των 45 διδασκαλιών που αναλύθηκαν.

1. Κατηγορίες	ΔΣ	ΕΠ	ΧΙΜ	ΕΡ	ΜΟ	ΟΔ	ΑΚ	ΔΑ	ΜΠ	ΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ
2. Πλήθος παρατηρήσεων σε 45 διδασκαλίες	6	82	257	581	1072	98	34	1270	206	444	4050
3. Ποσοστό %	0,5	2,02	6,35	14,35	26,47	2,42	0,83	31,36	5,09	10,96	100



Σχήμα 1. Ακιδωτό διάγραμμα για τις σχετικές συχνότητες εμφάνισης των λεκτικών κατηγοριών του Πίνακα 1.

Ομιλία δασκάλου (ΟΔ) - ομιλία μαθητών (ΟΜ) - άλλη συμπεριφορά (ΑΣ)

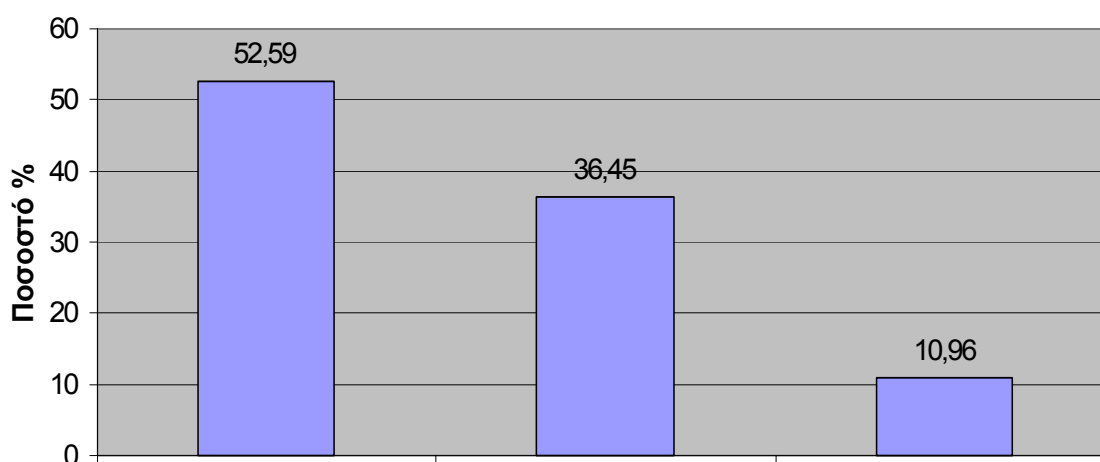
Από τον πίνακα 3 και το αντίστοιχο σχήμα, μπορεί να διαπιστωθεί η διαφορά ως προς το χρόνο που χρησιμοποιούν ο δάσκαλος και οι μαθητές κατά τη λεκτική τους επικοινωνία στη σχολική τάξη.

Ο δάσκαλος καταναλώνει το 52,59% του συνολικού χρόνου της λεκτικής επικοινωνίας, ενώ οι μαθητές μιλούν σε ποσοστό 36,45%. Το υπόλοιπο ποσοστό χρόνου (10,96%) αντιστοιχεί στην κατηγορία: «Άλλη Συμπεριφορά».

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λεκτικών κατηγοριών ταξινομημένων σε ομάδες.

1. Λεκτικές Κατηγορίες	Ο.Δ *								Ο.Μ*			ΑΣ	ΓΕΝ . ΣΥΝ .
	Δ. Σ	Ε. Π	ΧΙ Μ	ΕΡ	ΜΟ	ΟΔ	ΑΚ	ΣΥΝΟ ΛΟ	ΔΑ	ΜΠ	ΣΥΝΟ ΛΟ		
2. Πλήθος παρατηρήσεων σε 45 διδασκαλίες	6	82	257	581	1072	98	34	2130	1270	206	1476	444	4.050
3. Ποσοστό %	0,15	2,02	6,35	14,35	26,47	2,42	0,83	52,59	31,36	5,09	36,45	10,96	100

- ΟΔ = Ομιλία Δασκάλου
ΟΜ = Ομιλία Μαθητών



Σχήμα 2. ΟΔ ΟΜ ΑΣ Ακιδωτό
διάγραμμα για την Ομιλία δασκάλου, Ομιλία μαθητών

και άλλη συμπεριφορά (Πίνακας 3)

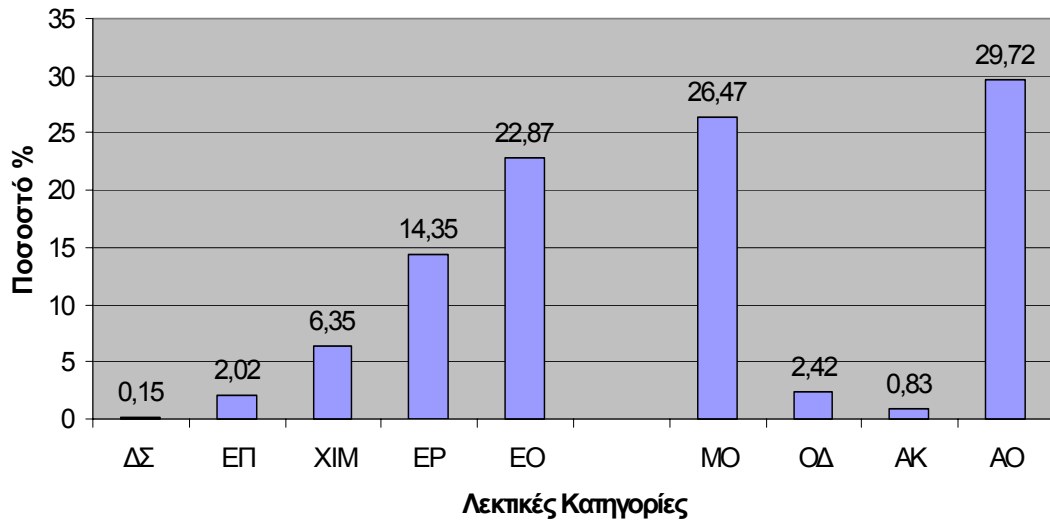
Έμμεση και άμεση ομιλία του δασκάλου

Ο πίνακας 3 και τα σχήματα 3 και 4, παρουσιάζουν την έμμεση και την άμεση ομιλία του δασκάλου και δίνουν τη δυνατότητα της μεταξύ τους σύγκρισης.

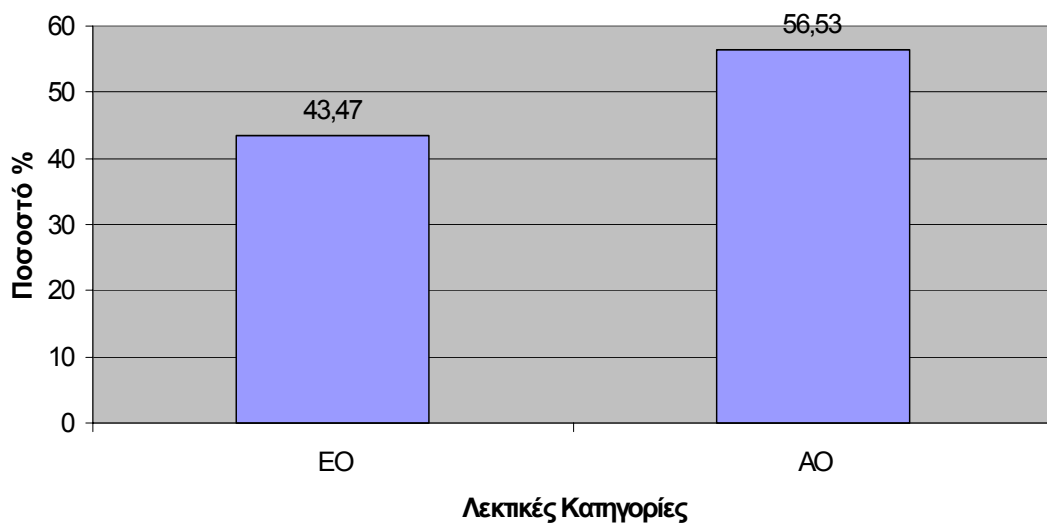
Η έμμεση λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου καλύπτει, σε ποσοστό χρόνου, το 22,87% και η άμεση το 29,72% της συνολικής λεκτικής επικοινωνίας ή το 43,47% και 56,53% της συνολικής ομιλίας του δασκάλου αντίστοιχα. Στην έμμεση ομιλία του δασκάλου κυριαρχούν οι ερωτήσεις (27,28 %) και η χρησιμοποίηση των ιδεών των μαθητών (12,06 %), ενώ στην άμεση ομιλία του, ο μονόλογος (50,35 %).

Πίνακας 3. Έμμεση και άμεση ομιλία του δασκάλου στο σύνολο των 45 διδασκαλιών.

1. Λεκτικές Κατηγορίες	ΕΜΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ (Ε.Ο)					ΑΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ (Α.Ο)				ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ (Ο.Δ)	ΓΕΝ. ΣΥΝ.
	Δ.Σ	Ε.Π	ΧΙΜ	ΕΡ	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΟ	ΟΔ	ΑΚ	ΣΥΝΟΛΟ		
2. Πλήθος παρατηρήσεων σε 45 διδασκαλίες	6	82	257	581	926	1072	98	34	1204	2130	4050
3. Ποσοστό %	0,15	2,02	6,35	14,35	22,87	26,47	2,42	0,83	29,72	52,59	100
	0,28	3,85	12,06	27,28	43,47	50,33	4,6	1,6	56,53	100	



Σχήμα 3. Ακίδωτό διάγραμμα για την έμμεση και άμεση ομιλία του δασκάλου σε σχέση με τη συνολική λεκτική επικοινωνία στην τάξη (Πίνακας 3)



Σχήμα 4. Ακίδωτό διάγραμμα για την έμμεση και άμεση ομιλία του δασκάλου σε σχέση με τη συνολική του ομιλία (Πίνακας 4)

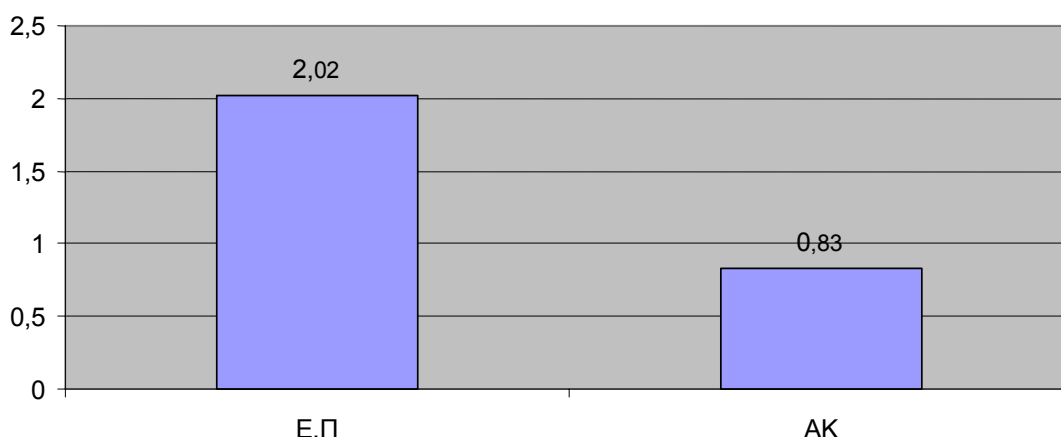
Έπαινος και κριτική του δασκάλου

Παρατηρώντας τον πίνακα 4, και τα σχήματα 5 και 6, διαπιστώνουμε τα παρακάτω:

1. Τόσο ο έπαινος του δασκάλου, όσο και η κριτική του, εμφανίζονται σε μικρό ποσοστό ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.
2. Η λεκτική κατηγορία ΕΠ (έπαινος του δασκάλου), εμφανίζεται συχνότερα (2,02%) από τη λεκτική κατηγορία ΑΚ (δάσκαλος ασκεί κριτική) (0,83%), στο σύνολο της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.
1. Από τη συνολική του ομιλία, ο δάσκαλος διαθέτει 3,85% του χρόνου του στο να επαινεί τους μαθητές και 1,60% στο να τους ασκεί κριτική.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λεκτικών κατηγοριών, δάσκαλος επαινεί (ΕΠ) και δάσκαλος ασκεί κριτική (ΑΚ)

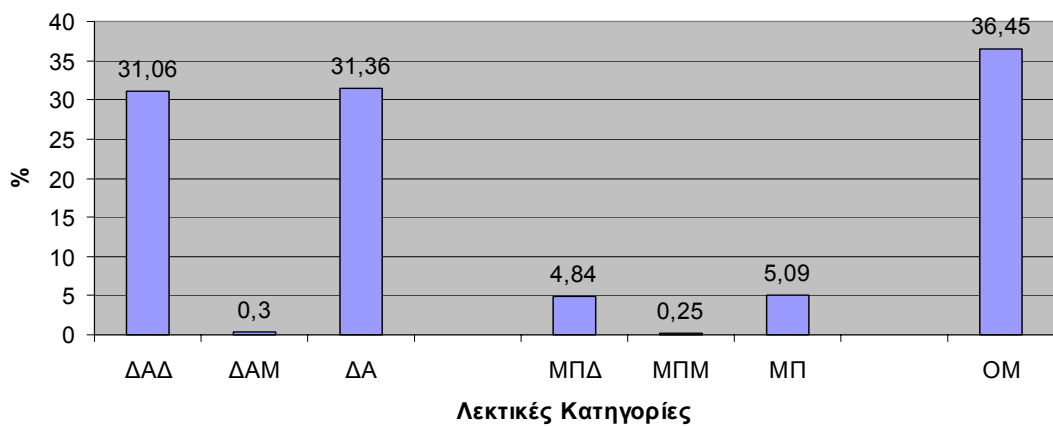
1. Λεκτικές Κατηγορίες	Ε.Π	ΑΚ	Συνολική Ομιλία Δασκάλου (Ο.Δ)	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
2. Πλήθος παρατηρήσεων σε 45 διδασκαλίες	82	34	2.130	4.050
3. Ποσοστό %	2,02	0,83	52,59	100
	3,85	1,6	100	



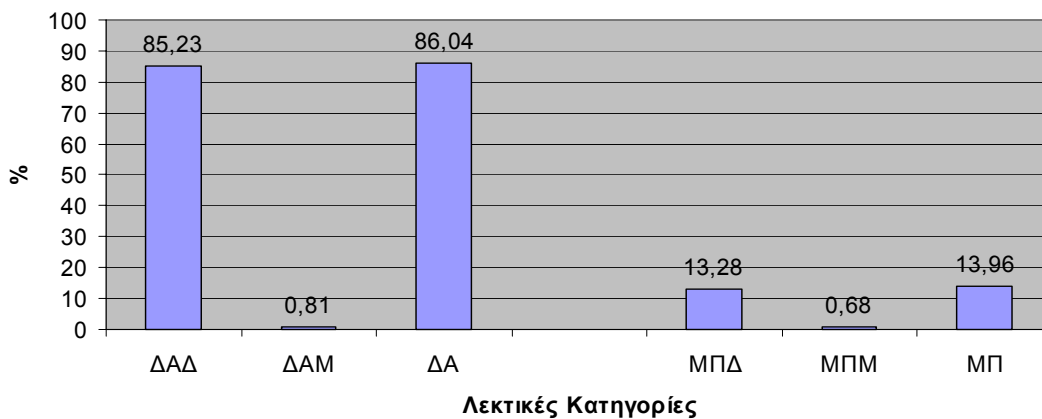
Σχήμα 5. Ακίδωτο διάγραμμα για τον έπαινο και την κριτική του δασκάλου ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία

2.ΠΛΗΘΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ	1285	12	1270	196	10	206	1476	4050
3. ΠΟΣΟΣΤΟ %	31,06	0,3	31,36	4,84	0,25	5,09	36,45	100
	85,23	0,81	86,04	13,28	0,68	13,96	100	
	99,06	0,94	100	95,16	4,84	100		

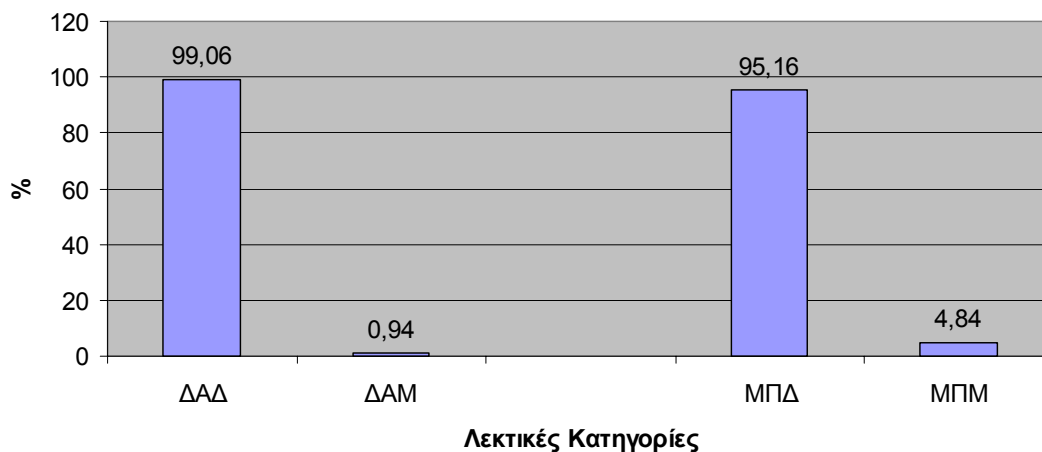
*ΔΑΔ : Δίνει απαντήσεις προς το δάσκαλο
ΔΑΜ: Δίνει απαντήσεις προς μαθητή
ΜΠΔ: Μαθητική πρωτοβουλία προς το δάσκαλο
ΜΠΜ: Μαθητική πρωτοβουλία προς το μαθητή



Σχήμα 7. Ακιδωτό διάγραμμα για την ομιλία των μαθητών ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.



Σχήμα 8. Ακιδωτό διάγραμμα για τις απαντήσεις και πρωτοβουλία των μαθητών ως προς τη συνολική τους ομιλία



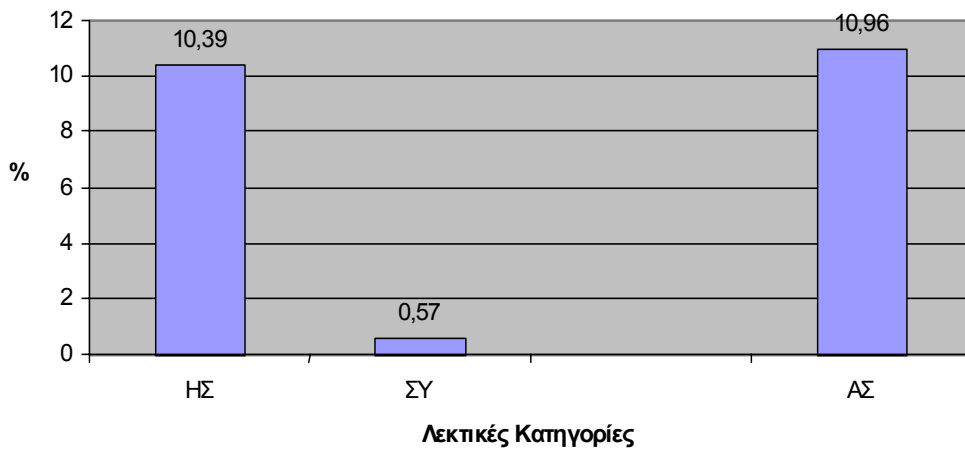
Σχήμα 9. Ακιδωτό διάγραμμα σύγκρισης απαντήσεων προς το δάσκαλο, απαντήσεων προς συμμαθητές και μαθητικής πρωτοβουλίας προς το δάσκαλο και προς τους συμμαθητές

Άλλη συμπεριφορά (ΑΣ)

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 6 και τα σχήματα 10 και 11, στη λεκτική κατηγορία «Άλλη Συμπεριφορά» (ΑΣ), αντιστοιχούν τα 10,96% του χρόνου της συνολικής λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Τα 94,82% του χρόνου της κατηγορίας ΑΣ είναι ησυχία (ΗΣ), στο διάστημα της οποίας οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά, γράφουν, συμπληρώνουν ερωτήσεις-ασκήσεις κ.α. και τα υπόλοιπα 5,98% του χρόνου ή το 0,57% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας αντιστοιχούν σε καταστάσεις σύγχυσης (ΣΥ)

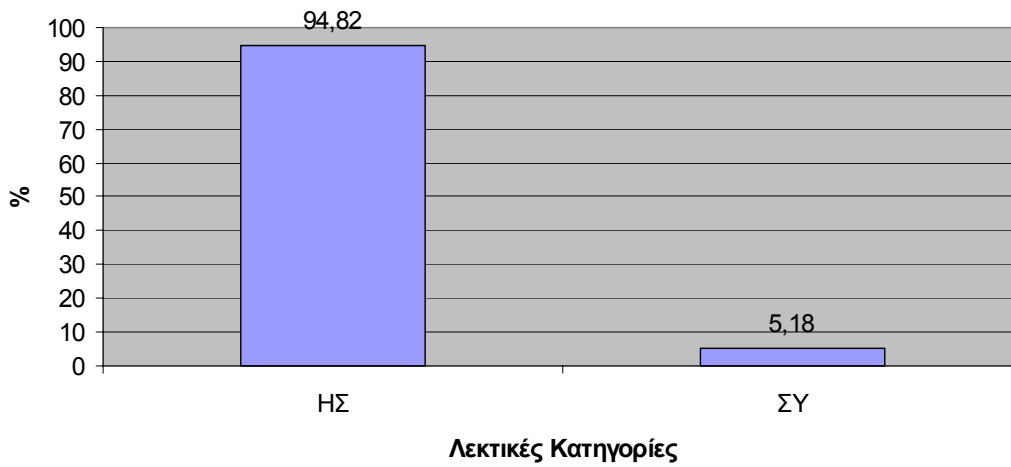
Πίνακας 6. Συχνότητα εμφάνισης της λεκτικής κατηγορίας (ΑΣ) και των υποκατηγοριών (ΗΣ) και (ΣΥ)

1. ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΆΛΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (ΑΣ)			ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
	ΗΣΥΧΙΑ (ΗΣ)	ΣΥΓΧΥΣΗ (ΣΥ)	ΣΥΝΟΛΟ	
2. ΠΛΗΘΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ	421	23	444	4050
3. ΠΟΣΟΣΤΟ %	10,39	0,57	10,96	100
	94,82	5,18	100	



Σχήμα 10.
Ακιδωτό

διάγραμμα ησυχίας- σύγκυσης-Άλλη συμπεριφορά, ως προς τη συνολική λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.



Σχήμα 11. Ακιδωτό διάγραμμα σύγκρισης Ησυχίας-Σύγκυσης

4.2 Η σχολική τάξη και λεκτική επικοινωνία

Προκειμένου να διερευνηθεί η τυχόν συσχέτιση ανάμεσα στη λεκτική επικοινωνία και την ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» εφαρμόσαμε το κριτήριο Kruskal-Wallis, καθώς η σύγκριση της ανεξάρτητης μεταβλητής πραγματοποιείται σε τρεις διαφορετικές ομάδες (Β', Δ' και ΣΤ' τάξη).

Στην παραπάνω διερεύνηση η «μηδενική υπόθεση» (H_0) είναι ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» δεν ασκεί καμία επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή «λεκτική επικοινωνία» ότι, δηλαδή δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στις τρεις ομάδες. (Β,Δ και ΣΤ) της μεταβλητής «τάξη».

Η «εναλλακτική υπόθεση» (H_1) είναι ότι αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στις τρεις ομάδες. (Β,Δ και ΣΤ) της μεταβλητής «τάξη».

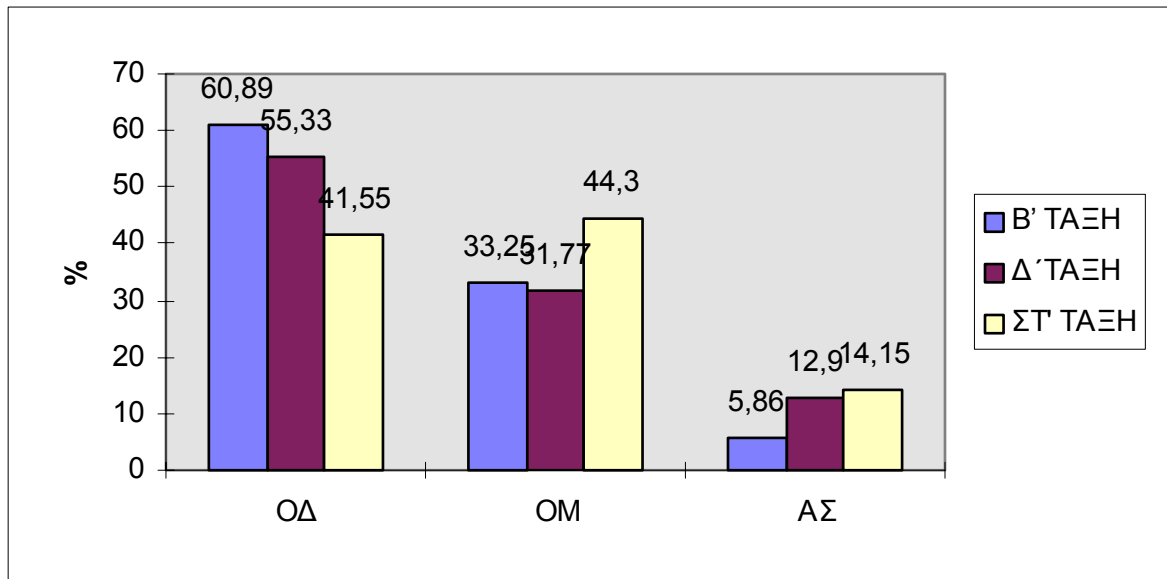
Πίνακας 7. Παρατηρηθείσες συχνότητες της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη»

ΤΑΞΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Β'	1350	33,33
Δ'	1350	33,33
ΣΤ'	1350	33,33
ΣΥΝΟΛΟ	4050	99,99

Στον πίνακα 7 φαίνεται ότι σε σύνολο 4050 χρονικών σημείων 10'' 1350 από αυτά αφορούν την Β' τάξη (33,33%), 1350 την Δ' τάξη (33,33%) και 1350 την ΣΤ' τάξη (33,33%).

Πίνακας 8. Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών: Ομιλία δασκάλου (ΟΔ), Ομιλία Μαθητών (ΟΜ) Άλλη συμπεριφορά (ΑΣ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

ΤΑΞΗ		ΟΔ	ΟΜ	ΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Β'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	822	449	79	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	60,89	33,25	5,86	100
Δ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	747	429	174	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	55,33	31,77	12,90	100
ΣΤ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	561	598	191	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	41,55	44,30	14,15	100
	χ^2	227,01	90,08	47,29	
	df	2	2	2	
	p.	,000	,000	,000	



Σχήμα 12. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών του πίνακα (8) σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη».

Από τον πίνακα 8, διαπιστώνουμε ότι προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση τόσο της ομιλίας του δασκάλου (OΔ) όσο και της ομιλίας των μαθητών (OM) και της κατηγορίας άλλη συμπεριφορά (AΣ) από την ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» σε επίπεδο μικρότερο από $p=,001$.

Δηλαδή το επίπεδο της σχολικής τάξης (B', Δ', ΣΤ') επηρεάζει σημαντικά το χρόνο ομιλίας του δασκάλου, των μαθητών και τις καταστάσεις σύγχυσης - ησυχίας (AΣ).

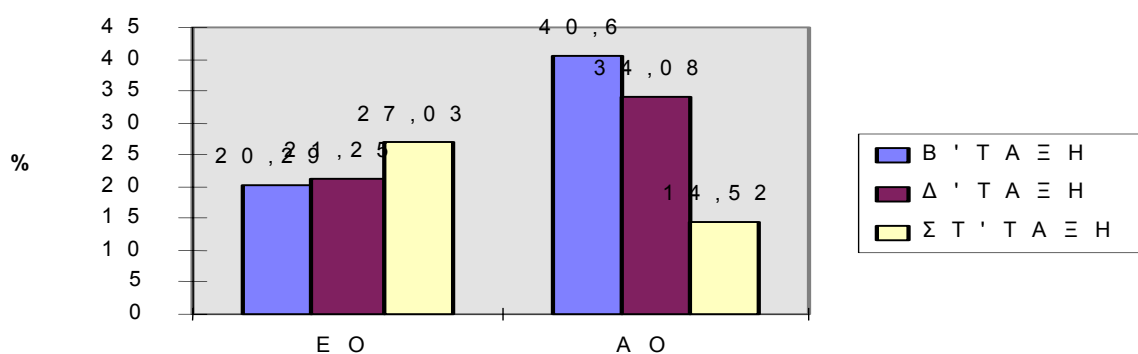
Πιο συγκεκριμένα όπως φαίνεται και από το σχήμα 12 ο δάσκαλος μιλάει περισσότερο χρόνο στη B' τάξη και το λιγότερο στη ΣΤ', ενώ οι μαθητές καταναλώνουν περισσότερο χρόνο στη ΣΤ' τάξη και λιγότερο στη Δ' τάξη. Οι καταστάσεις σύγχυσης - ησυχίας που υπάγονται στην κατηγορία Άλλη συμπεριφορά (AΣ), παρουσιάζονται συχνότερα στη ΣΤ' τάξη και λιγότερο στη B' τάξη.

Πίνακας 9. Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών: Έμμεσης ομιλίας (EO) και Άμεσης ομιλίας (AO) του δασκάλου και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

		ΕΜΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ (EO)					ΑΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ (AO)				OΔ	GEN. ΣΥΝ.
		ΔΣ	ΕΠ	ΧΙΜ	ΕΡ	ΣΥΝ	ΜΟ	OΔ	ΑΚ	ΣΥΝ		
B' TAΞH	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	4	37	39	194	274	487	46	15	548	822	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	0,3 0,48	2,74 4,5	2,88 4,74	14,37 23,6	20,29 33,32	36,08 59,25	3,41 5,6	1,11 1,83	40,6 66,68	60,89 100	100
Δ' TAΞH	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	1	25	77	184	287	416	32	12	460	747	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	0,07 0,13	1,85 3,35	5,7 10,31	13,63 24,63	21,25 38,42	30,81 55,69	2,38 4,28	0,89 1,61	34,08 61,58	55,33 100	100

ΣΤ' ΤΑΞΗ	ΣΥΧΝΟΤΗ ΤΕΣ	1	20	141	203	365	169	20	7	196	561	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	0,07	1,48	10,44	15,04	27,03	12,52	1,48	0,52	14,52	41,55	100
ΣΤΑΤ. ΣΗΜΑ ΝΤ	χ^2	3	4,2	67,85	1,655	64,65	202,4 9	14,4 5	2,55	24,84		
	df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	p.	,222	,122	,000	,437	,000	,000	,000	,000	,279	,000	0000

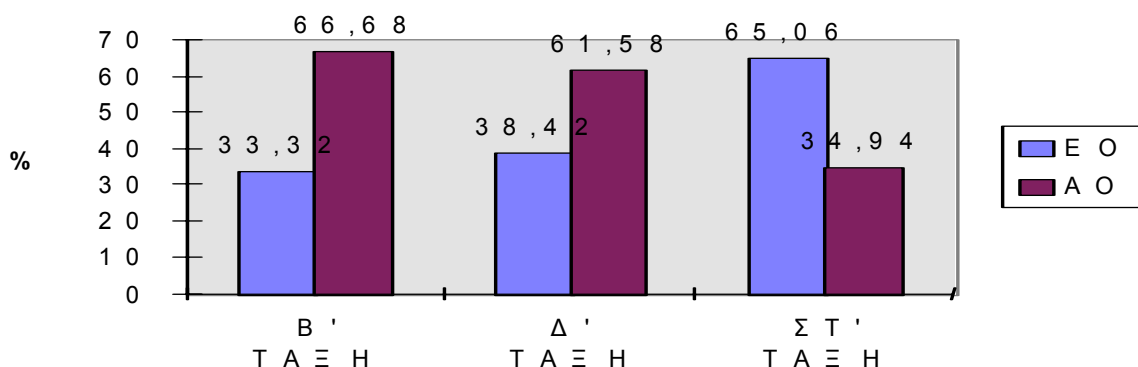
Σχήμα 13. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης της ΕΟ



και ΑΟ σε

σχέση με την τάξη

Σχήμα 14. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση ΕΟ και ΑΟ ανά τάξη



σε σχέση

με τη συνολική ομιλία του δασκάλου

Από τον πίνακα 9, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το επίπεδο της σχολικής τάξης επηρεάζει τόσο την άμεση ομιλία όσο και την έμμεση ομιλία του δασκάλου. Προκύπτει δηλαδή ότι μια σημαντική εξάρτηση από την ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» σε επίπεδο μικρότερο του $p=,001$ της έμμεσης και άμεσης ομιλίας του δασκάλου.

Πιο συγκεκριμένα και με τη βοήθεια του σχήματος 13., παρατηρούμε ότι σε σχέση με τη συνολική λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την έμμεση ομιλία περισσότερο χρόνο στη ΣΤ' τάξη και το λιγότερο χρόνο στη Β' τάξη. Αντίθετα το ποσοστό του χρόνου για την άμεση ομιλία του δασκάλου υπερέχει σημαντικά στη Β' τάξη, ενώ η χρήση του είναι αρκετά μειωμένη στη ΣΤ' τάξη.

Το σχήμα 14., συγκρίνει την έμμεση ομιλία του δασκάλου με την άμεση, σε σχέση προς τη συνολική ομιλία του δασκάλου. Παρατηρούμε ότι ενώ στη Β' και Δ' τάξη ο άμεσος λόγος υπερέχει σημαντικά του έμμεσου, στη ΣΤ' τάξη παρατηρείται εντυπωσιακή αντιστροφή και ο έμμεσος λόγος του δασκάλου προηγείται εντυπωσιακά του άμεσου.

Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι ενώ η έμμεση ομιλία του δασκάλου εξαρτάται από τη σχολική τάξη δεν συμβαίνει το ίδιο και για τις κατηγορίες της:

δέχεται συναισθήματα (ΔΣ) ($p=,222$), επαινεί (ΕΠ) ($p=0,122$) και ερωτά (ΕΡ) ($p=,437$). Μόνο η κατηγορία, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών (ΧΙΜ) έχει σημαντική εξάρτηση ($p=0,000$) από το επίπεδο της σχολικής τάξης.

Για τις κατηγορίες της άμεσης ομιλίας του δασκάλου: μονόλογος (ΜΟ) και οδηγίες (ΟΔ) προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το επίπεδο της σχολικής τάξης ($p=,000$). Μάλιστα και για τις δύο κατηγορίες το ποσοστό του χρόνου που καταναλώνεται αυξάνεται όσο μικρότερη είναι η τάξη. Αντίθετα για την κατηγορία Ασκή κριτική (ΑΚ) δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p=,279$) από την τάξη.

Πίνακας 10. Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών: ο δάσκαλος επαινεί (ΕΠ) και ασκεί κριτική (ΑΚ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

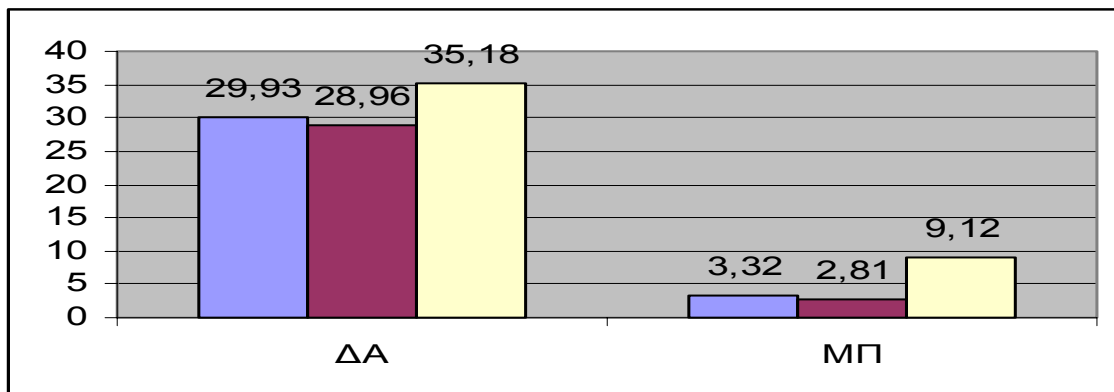
		ΕΠ	ΑΚ	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΤΑΞΗ Β'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	37	15	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	2,74	1,11	100
ΤΑΞΗ Δ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	25	12	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	1,85	0,89	100
ΤΑΞΗ ΣΤ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	20	7	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	1,48	0,52	100
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	χ^2	4,20	2,55	
	df	2	2	
	p.	,122	,279	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» δεν ασκεί επίδραση στις λεκτικές κατηγορίες: Ο δάσκαλος επαινεί (ΕΠ) ($p=,122$) και Ο δάσκαλος ασκεί κριτική (ΑΚ) ($p=,279$)

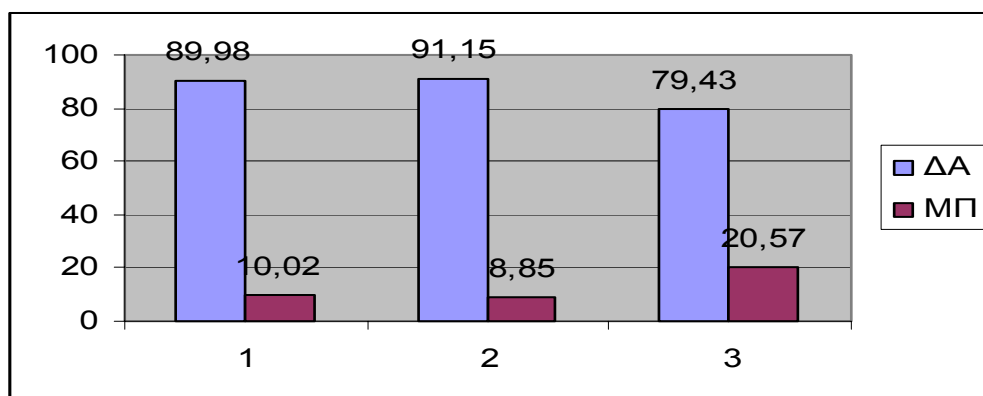
Πίνακας 11. Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών της Ομιλίας των μαθητών: Δίνει απαντήσεις (ΔΑ) και μαθητική πρωτοβουλία (ΜΠ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

		ΟΜΙΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΟΜ)						ΣΥΝΟΛΟ (ΟΜ)	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΑΔ	ΔΑΜ	ΔΑ	ΜΠΔ	ΜΠΜ	ΜΠ		
ΤΑΞΗ Β'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	404	0	404	45	0	45	449	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	29,93	0	29,93	3,32	0	3,32	33,25	100
ΤΑΞΗ Δ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	389	2	391	36	2	38	429	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	28,81	0,15	28,96	2,66	0,15	2,81	31,77	100
ΤΑΞΗ ΣΤ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	465	10	475	115	8	123	598	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	34,44	0,74	35,18	8,52	0,6	9,12	44,3	100

	ΠΟΣΟΣΤΟ %	77,76	1,67	79,43	19,23	1,34	20,57	100	
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	χ^2	8,66	14,03	11,15	57,64	10,42	65,72	90,08	
	df	2	2	2	2	2	2	2	
	p	,013	,000	,003	,000	,005	,000	,000	



Σχήμα 15. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών (ΔΑ) και (ΜΠ) σε σχέση με τη σχολική τάξη



α 16. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση των κατηγοριών (ΔΑ) και (ΜΠ) ανά τάξη σε σχέση με την ομιλία των μαθητών.

Από τον πίνακα 11, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τόσο για τη λεκτική κατηγορία δίνει απαντήσεις (ΔΑ) όσο και για την κατηγορία της «μαθητικής πρωτοβουλίας» (ΜΠ) προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη» σε επίπεδο μικρότερο του $p=,01$. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι στην ΣΤ' τάξη αφιερώνεται περισσότερος

Σχ
ήμ

χρόνος και για τις απαντήσεις των μαθητών (ΔΑ) και για τη μαθητική πρωτοβουλία (ΜΠ) συγκριτικά με τις υπόλοιπες τάξεις.

Από τον πίνακα 11, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σε σχέση με τη συνολική ομιλία των μαθητών, στην ΣΤ' τάξη η μαθητική πρωτοβουλία είναι αρκετά αυξημένη συγκριτικά με τις υπόλοιπες τάξεις.

Από τον πίνακα 11, φαίνεται επίσης ότι τόσο στην κατηγορία δίνει απαντήσεις (ΔΑ) όσο και στη μαθητική πρωτοβουλίας (ΜΠ), ο μαθητής απευθύνεται στη συντριπτική πλειοψηφία προς το δάσκαλο και σπάνια προς το συμμαθητή του. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση της Β' τάξης όπου εξ ολοκλήρου ο μαθητικός λόγος στρέφεται προς το δάσκαλο. Η διαμαθητική επικοινωνία (ΔΑΜ και ΜΠΜ) ωστόσο αν και ελάχιστη φαίνεται να έχει σχέση με τη σχολική τάξη μια και παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε επίπεδο μικρότερο του $p=,01$ με συχνότερη εμφάνιση στην ΣΤ' τάξη.

Πίνακας 12. Ποσοτική κατανομή κατά σχολική τάξη των λεκτικών κατηγοριών Άλλη Συμπεριφορά: Ησυχία (ΗΣ) - Σύγχυση (ΣΥ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

		ΑΛΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (ΑΣ)			ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
		ΗΣ	ΣΥ	ΣΥΝΟΛΟ	
ΤΑΞΗ Β'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	74	5	79	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	5,49	0,37	5,86	100
ΤΑΞΗ Δ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	165	9	174	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	12,22	0,68	12,90	100
ΤΑΞΗ ΣΤ'	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	182	9	191	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	13,47	0,68	14,15	100
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	χ^2	73,85	2,18	47,29	
	df	2	2	2	
	p	,000	,335	,000	

Από τον πίνακα 12, προκύπτει ότι η λεκτική κατηγορία «Άλλη συμπεριφορά» (ΑΣ) και η υποκατηγορία της ησυχία (ΗΣ) έχουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε επίπεδο μικρότερο του $P=,001$, από την ανεξάρτητη μεταβλητή «τάξη». Μάλιστα παρατηρούμε ότι το ποσοστό και των δύο κατηγοριών μεγαλώνει όσο μεγαλώνει και το επίπεδο της σχολικής τάξης.

Η υποκατηγορία «Σύγχυση» (ΣΥ) είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο της τάξης ($p=,335$).

Ανακεφαλαιώνοντας διαπιστώνουμε ότι η μεταβλητή «τάξη» διαφοροποιεί μερικώς τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.. Εκτός από τις λεκτικές κατηγορίες: ΔΣ, ΕΠ, ΕΡ, ΑΚ, ΣΥ, για τις οποίες αποδεχόμαστε τη «μηδενική υπόθεση» ότι δηλαδή δεν επηρεάζονται από το επίπεδο της σχολικής τάξης, για όλες τις υπόλοιπες λεκτικές κατηγορίες που αναλύθηκαν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις από τη μεταβλητή «τάξη», πράγμα που μας οδηγεί στην αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης.

4.3 Περιεχόμενο μαθημάτων και λεκτική επικοινωνία

Για τη διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «περιεχόμενο μαθημάτων» και της εξαρτημένης μεταβλητής «λεκτική επικοινωνία» εφαρμόσαμε το κριτήριο Kruskal-Wallis, καθώς η σύγκριση της ανεξάρτητης μεταβλητής πραγματοποιείται σε τρεις διαφορετικές ομάδες, δηλαδή στα μαθήματα: Ελληνική γλώσσα, Μαθηματικά και Μελέτη Περιβάλλοντος.

Στην παραπάνω διερεύνηση η «μηδενική υπόθεση» (H_0) είναι ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «περιεχόμενο μαθημάτων» δεν ασκεί καμία επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή «λεκτική επικοινωνία» ότι, δηλαδή δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στις τρεις ομάδες. (Ελληνική γλώσσα, Μαθηματικά και Μελέτη Περιβάλλοντος) της μεταβλητής «περιεχόμενο μαθημάτων».

Η «εναλλακτική υπόθεση» (H_1) είναι ότι αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στις τρεις ομάδες (Ελληνική γλώσσα, Μαθηματικά και Μελέτη Περιβάλλοντος) της μεταβλητής «περιεχόμενο μαθημάτων».

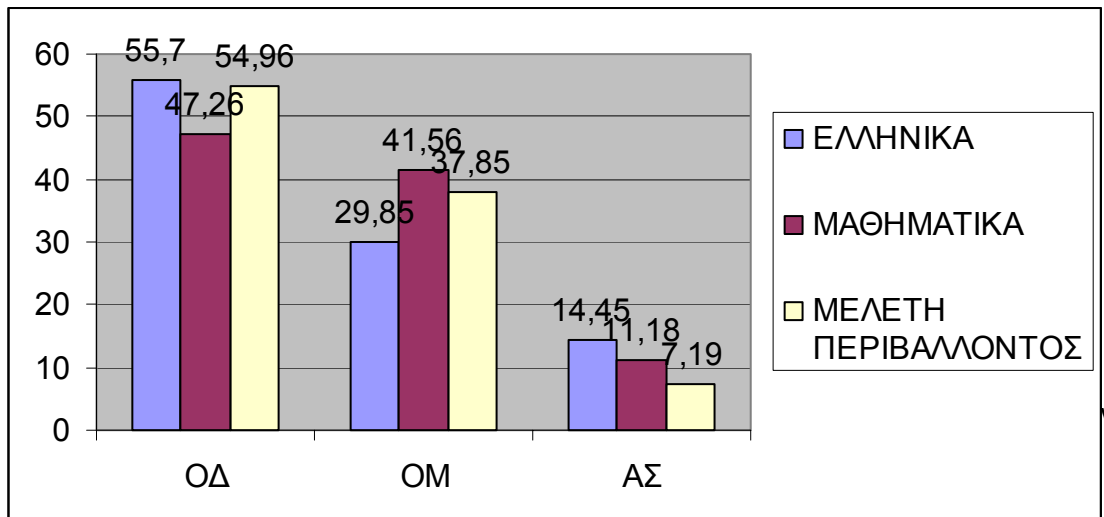
Πίνακας 13. Παρατηρηθείσες συχνότητες της ανεξάρτητης μεταβλητής «περιεχόμενο μαθημάτων»

ΜΑΘΗΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	1350	33,33
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1350	33,33
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	1350	33,33
ΣΥΝΟΛΟ	4050	99,99

Στον πίνακα 1 φαίνεται ότι σε σύνολο 4050 χρονικών σημείων 10'' 1350 από αυτά αφορούν την Ελληνική γλώσσα (33,33%), 1350 τα Μαθηματικά (33,33%) και 1350 την Μελέτη Περιβάλλοντος (33,33%).

Πίνακας 14. Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών: Ομιλία δασκάλου (ΟΔ), Ομιλία Μαθητών (ΟΜ), Άλλη συμπεριφορά (ΑΣ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

		ΟΔ	ΟΜ	ΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	752	403	195	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	55,70	29,85	14,45	100
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	638	5,61	151	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	47,26	41,56	11,18	100
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	742	511	97	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	54,96	37,85	7,19	100
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	χ^2	21,93	46,75	34,49	
	df	2	2	2	
	p.	,000	,000	,000	



Στον πίνακα 14., ελέγχεται η σχέση της ανεξάρτητης μεταβλητής «περιεχόμενο μαθημάτων» με τις κατηγορίες της εξαρτημένης μεταβλητής: Ομιλία δασκάλου (ΟΔ), Ομιλία μαθητών (ΟΜ) και Άλλη Συμπεριφορά (ΑΣ). Διαπιστώνουμε ότι προκύπτει μια στατιστικά σημαντική εξάρτηση και των τριών κατηγοριών της λεκτικής επικοινωνίας (ΟΔ, ΟΜ, ΑΣ) από το περιεχόμενο των μαθημάτων σε επίπεδο μικρότερο του $p=,001$. Δηλαδή το περιεχόμενο των μαθημάτων επηρεάζει σημαντικά τόσο την ομιλία του δασκάλου όσο και την ομιλία των μαθητών και τις κατάστασης ησυχίας – σύγχυσης(ΑΣ).

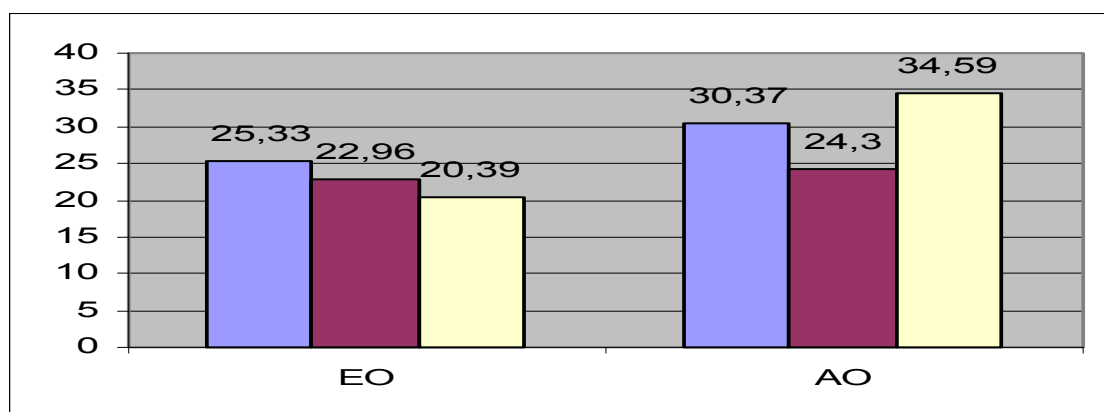
Πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας διαπιστώνουμε ότι ο δάσκαλος μιλάει περισσότερο χρόνο σε σχέση με τα άλλα δύο μαθήματα, ενώ οι μαθητές λιγότερο. Οι καταστάσεις σύγχυσης και ησυχίας με τον τίτλο <“Άλλη συμπεριφορά” εμφανίζονται συχνότερα στο μάθημα των Ελληνικής γλώσσας απ ότι στα άλλα δύο μαθήματα.

Στο μάθημα των Μαθηματικών ο δάσκαλος μιλάει το λιγότερο χρόνο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα ενώ οι μαθητές τον περισσότερο.

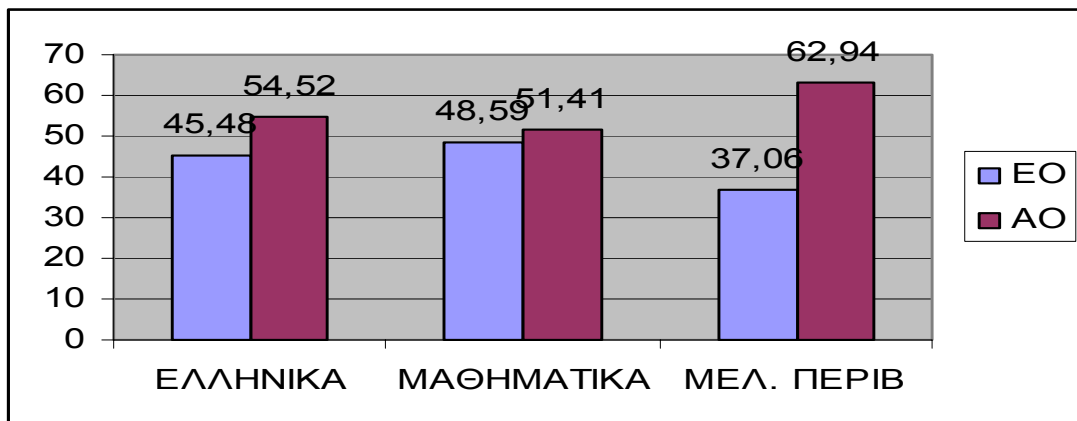
Στο μάθημα της Μελέτης περιβάλλοντος παρατηρείται ο λιγότερο χρόνος στην κατηγορία «Άλλη συμπεριφορά» σε σχέση με τα άλλα μαθήματα, ενώ ο χρόνος τόσο της ομιλίας του δασκάλου και της ομιλίας των μαθητών, βρίσκεται σε ενδιάμεση θέση μεταξύ των άλλων μαθημάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών: Έμμεσης ομιλίας (ΕΟ) και Άμεσης Ομιλίας (ΑΟ) του δασκάλου και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

		ΕΜΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ (ΕΟ)					ΑΜΕΣΗ ΟΜΙΛΙΑ					ΓΕ
		ΔΣ	ΕΠ	ΧΙΜ	ΕΡ	ΣΥΝ	ΜΟ	ΟΔ	ΑΚ	ΣΥΝ	ΟΔ	ΣΥ
ΕΛΛΗΝΙΚ Η ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤ ΗΤΕΣ	3	30	110	199	342	364	36	10	410	752	13
	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	0,22	2,22	8,15	14,7	25,3	29,9	2,67	0,74	30,3	55,7	10
		0,4	3,99	14,6	26,4	45,4	48,4	4,79	1,33	54,5	100	
ΜΑΘΗΜ ΑΤΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤ ΗΤΕΣ	1	25	53	231	310	272	37	19	328	638	13
	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	0,07	1,85	3,92	17,1	22,9	20,1	2,74	1,4	24,3	47,2	10
		0,16	3,92	8,31	36,2	48,5	42,6	5,8	2,98	51,4	100	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛ ΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤ ΗΤΕΣ	2	17	96	160	275	437	25	5	467	742	13
	ΠΟΣΟΣΤ Ο %	0,15	1,26	7,11	11,8	20,3	32,3	1,85	0,37	34,5	54,9	10
		0,27	2,29	12,9	21,5	37,0	58,8	3,37	0,68	62,9	100	
ΣΤΑΤΙΣΤΙ ΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙ ΚΟΤΗΤΑ	χ^2	1	6,91	22,2	10,7	8,41	52,9	2,8	8,96	35,1	21,9	
	df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	p	,606	,032	,000	,005	,015	,000	,247	,011	,000	,000	



Σχήμα 18. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης της ΕΟ και ΑΟ σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθημάτων



Σχήμα 19. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση ΕΟ και ΑΟ ανά μάθημα σε σχέση με τη συνολική ομιλία του δασκάλου.

Ο πίνακας 15., ελέγχει τη σχέση της ανεξάρτητης μεταβλητής περιεχόμενο μαθημάτων με τις λεκτικές κατηγορίες της εξαρτημένης μεταβλητής: Έμμεση ομιλία (ΕΟ) και Άμεση ομιλία (ΑΟ) του δασκάλου. Διαπιστώνουμε ότι προκύπτει μια στατιστικά σημαντική εξάρτηση τόσο της Έμμεσης Ομιλίας όσο και της Άμεσης Ομιλίας από το περιεχόμενο των μαθημάτων σε επίπεδο μικρότερο του $p=,05$ και $p=,01$ αντίστοιχα. Δηλαδή το περιεχόμενο μαθημάτων επηρεάζει σημαντικά την Άμεση και την Έμμεση Ομιλία του δασκάλου. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι σε σχέση με τη συνολική λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τον έμμεσο λόγο περισσότερο χρόνο στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας και λιγότερο στη Μελέτη Περιβάλλοντος, ενώ ο Άμεσος λόγος του δασκάλου υπερέχει στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Είναι επίσης χαρακτηριστική η διαπίστωση ότι σε σχέση με τη συνολική του ομιλία ο δάσκαλος περισσότερο χρόνο μιλάει έμμεσα στα Μαθηματικά και λιγότερο στη Μελέτη Περιβάλλοντος, ενώ άμεσα μιλάει περισσότερο στη Μελέτη Περιβάλλοντος.

Με βάση των πίνακα 15., διαπιστώνουμε επίσης ότι για τις κατηγορίες της Έμμεσης ομιλίας: Ο δάσκαλος επαινεί (ΕΠ), ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών (ΧΙΜ) και ο δάσκαλος ερωτά (ΕΡ), προκύπτει σημαντική εξάρτηση από το περιεχόμενο των μαθημάτων, σε επίπεδο μικρότερο του $p=,05$, $p=,01$, $p=,01$ αντίστοιχα. Ο δάσκαλος επαινεί (ΕΠ), και χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών (ΧΙΜ) περισσότερο χρόνο στην Ελληνική γλώσσα, ενώ ερωτά (ΕΡ) στα Μαθηματικά πιο συχνά απ' ό,τι στα υπόλοιπα μαθήματα. Η κατηγορία δάσκαλος δέχεται συναισθήματα (ΔΣ) από τη μια παρουσιάστηκε σπάνια και από την άλλη δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p=.606$) από το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Οι κατηγορίες της Άμεσης Ομιλίας (ΑΟ) του δασκάλου: Μονόλογος (ΜΟ) και Ασκή Κριτική (ΑΚ) εξαρτώνται σημαντικά από το περιεχόμενο των μαθημάτων, σε επίπεδο μικρότερο του $p=0,01$, $p=0,05$ αντίστοιχα. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί περισσότερο χρόνο για μονόλογο στη Μελέτη Περιβάλλοντος, ενώ στα Μαθηματικά ο χρόνος που ο δάσκαλος ασκεί κριτική (ΑΚ) είναι περισσότερος σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Η κατηγορία

τέλος της Άμεσης Ομιλίας, Οδηγίες του δασκάλου δεν εξαρτώνται από το περιεχόμενο των μαθημάτων ($p=,247$).

Πίνακας 16. Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών: ο δάσκαλος επαινεί (ΕΠ) και ασκεί κριτική (ΑΚ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

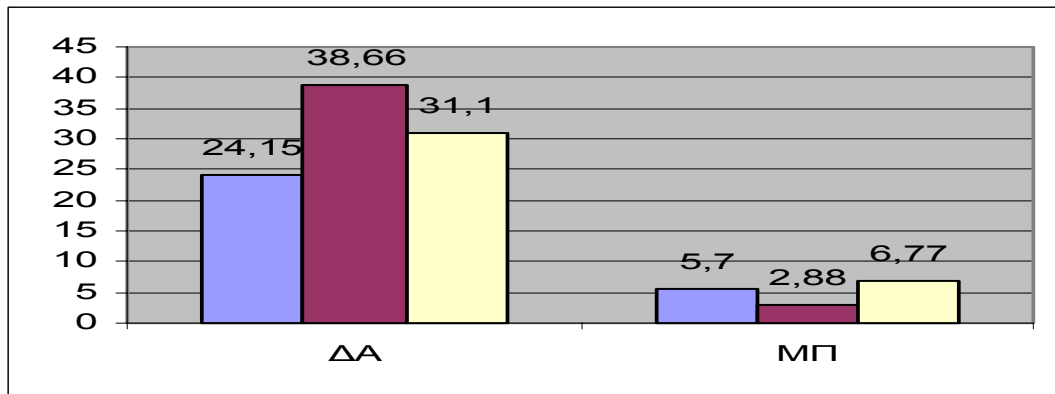
		ΕΠ	ΑΚ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	30	10	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	2,22	0,74	100
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	25	19	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	1,85	1,41	100
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	17	5	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	1,26	0,37	100
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	χ^2	6,91	8,96	
	df	2	2	
	p.	,032	,011	

Με βάση τον πίνακα 16., παρατηρούμε ότι για τις λεκτικές κατηγορίες ο «δάσκαλος επαινεί» (ΕΠ) και «ασκεί κριτική» (ΑΚ) προκύπτουν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις ($p=,032$ και $p=,011$) αντίστοιχα από το περιεχόμενο των μαθημάτων.

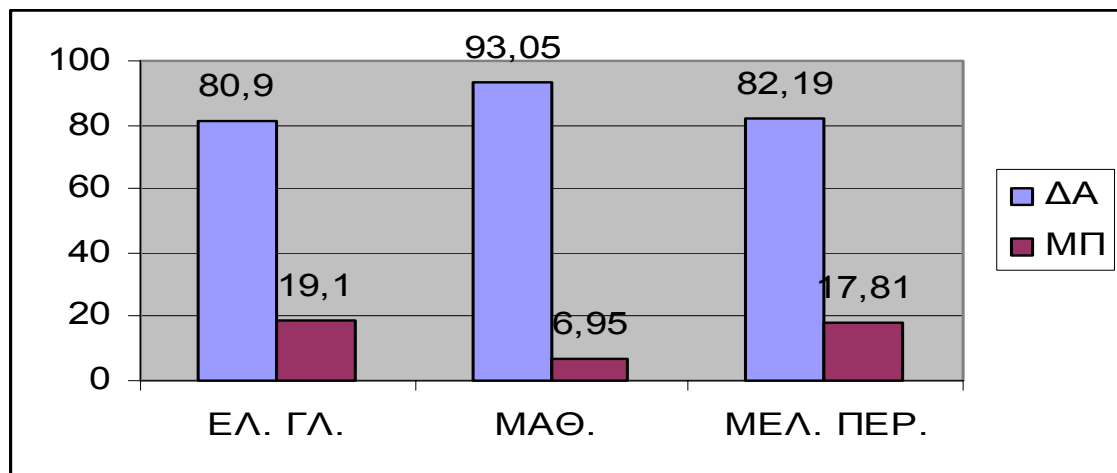
ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών της ομιλίας των μαθητών: ΔΑ και ΜΠ και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

		ΟΜΙΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΟΜ)						ΣΥΝΟΛΟ (ΟΜ)	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΑΔ	ΔΑ Μ	ΔΑ	ΜΠΔ	ΜΠ Μ	ΜΠ		
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	324	2	326	75	2	77	403,	
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	24	0,15	24,1	5,55	0,15	5,7	29,85	100
		80,4	0,5	80,9	18,6	0,5	19,1	100	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	521	1	522	38	1	39	561,	
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	38,59	0,07	38,6	2,81	0,07	2,8	41,56	100
		92,87	0,18	93,0	6,77	0,18	6,9	100	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	411	9	420	84	7	91	511,	
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	30,44	0,66	31,1	6,22	0,52	6,7	37,85	100
		80,43	1,76	82,1	16,44	1,37	17,81	100	

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤ ΗΤΑ	χ^2	71,29	9,51	70,9 4	19,57	6,2	22, 98	46,75
	df	2	2	2	2	2	2	2
	p	,000	,008	,000	,000	,045	,00 0	,000



Σχήμα 20. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης των λεκτικών κατηγοριών ΔΑ και ΜΠ σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθημάτων



Σχήμα 21. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη σύγκριση των λεκτικών κατηγοριών ΔΑ και ΜΠ ανά μάθημα σε σχέση με την ομιλία των μαθητών.

Σύμφωνα με τον πίνακα 17., ο οποίος παρουσιάζει τη σχέση της ανεξάρτητης μεταβλητής περιεχόμενο μαθημάτων με τις λεκτικές κατηγορίες της ομιλίας των μαθητών, παρατηρούμε ότι τόσο για τη λεκτική κατηγορία δίνει απαντήσεις (ΔΑ) όσο και για την κατηγορία της μαθητικής πρωτοβουλίας (ΜΠ) προκύπτει στατιστική σημαντική εξάρτηση με το περιεχόμενο των μαθημάτων σε επίπεδο μικρότερο του $p=,01$. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνουμε ότι στο

μάθημα των Μαθηματικών καταναλώνεται ο περισσότερος χρόνος της κατηγορίας οι μαθητές δίνουν απαντήσεις (ΔΑ) και ο μικρότερος της μαθητικής πρωτοβουλίας (ΜΠ) σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Από το σχήμα 21., φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό χρόνου της μαθητικής πρωτοβουλίας (ΜΠ) των μαθητών σε σχέση με την ομιλία των μαθητών διατίθεται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Από τον πίνακα 21., επίσης μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τόσο στην κατηγορία δίνει απαντήσεις (ΔΑ) όσο και στην κατηγορία (ΜΠ) ο μαθητικός λόγος, σε όλα τα μαθήματα κατευθύνεται στη συντριπτική πλειοψηφία προ το δάσκαλο. Η διαμαθητική επικοινωνία (ΔΑΜ, ΜΠΜ) αν και ελάχιστη φαίνεται να έχει σχέση με το περιεχόμενο των μαθημάτων ($p=,008$ και $p=,045$ αντίστοιχα) με σχετικά συχνότερη εμφάνιση το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Πίνακας 18. Ποσοτική κατανομή κατά μάθημα των λεκτικών κατηγοριών της Άλλης συμπεριφοράς: (ΗΣ), (ΣΥ) και έλεγχος της στατιστικής τους σημαντικότητας

		ΑΛΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ			ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
		ΗΣ	ΣΥ	ΣΥΝΟΛΟ	
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕ Σ	189	6	195	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	14	0,44	14,44	100
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕ Σ	139	12	151	1350
	ΠΟΣΟΣΤΟ %	10,29	0,89	11,18	100
ΜΕΛΕΤΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕ Σ	92	5	97	1350
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	6,81	0,37	7,18	100
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	χ^2	35,30	3,76	34,49	
	df	2	2	2	
	p.	,000	,152	,000	

Σύμφωνα με τον πίνακα 18., η λεκτική κατηγορία "Άλλη Συμπεριφορά" (ΑΣ), εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p=,000$) από την ανεξάρτητη μεταβλητή περιεχόμενο μαθημάτων. Στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας συναντάται για περισσότερο χρόνο η κατηγορία αυτή και στη Μελέτη Περιβάλλοντος το λιγότερο. Από τις υποκατηγορίες της (ΑΣ), η ησυχία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος ($p=,000$) ενώ η λεκτική υποκατηγορία Σύγχυση (ΣΥ) παρουσιάζεται σπάνια και ανεξάρτητα από το είδος του μαθήματος ($p=,152$).

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα έπειτα από το σχολιασμό των στατιστικών αναλύσεων για την ανίχνευση της σχέσης μεταξύ του περιεχομένου των μαθημάτων και των λεκτικών κατηγοριών διαπιστώνουμε ότι η μεταβλητή «Περιεχόμενο μαθημάτων» επιδρά σημαντική στη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Αποδεχόμαστε δηλαδή την εναλλακτική υπόθεση H_1 , με εξαίρεση τις κατηγορίες: Δέχεται Συναισθήματα ($\Delta\Sigma$) και Σύγχυση ($\Sigma\Upsilon$) όπου δεν προκύπτει επίδραση από το περιεχόμενο των μαθημάτων και έτσι για τις περιπτώσεις αυτές οδηγούμαστε στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (H_0).

5. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας για την εξαρτημένη μεταβλητή σε ολόκληρο το δείγμα

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη σε ολόκληρο το δείγμα, διαπιστώνεται ότι ο χρόνος που καταναλώνεται για τις λεκτικές δραστηριότητες του δασκάλου (52.59%), είναι πολύ περισσότερος από αυτόν που χρησιμοποιούν όλοι μαζί οι μαθητές (36.45%).

Συγκρίνοντας τα παραπάνω ποσοστά ομιλίας δασκάλου μαθητών με τα αντίστοιχα ποσοστά, ανάλογων ερευνών που έχουν γίνει από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι και την τελευταία δεκαετία διαπιστώνουμε ότι δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές ως προς τη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου. Δηλαδή η διδασκαλία ήταν και εξακολουθεί να είναι δασκαλοκεντρική.

Πιο συγκεκριμένα ο R. Steven το 1912 με τις έρευνες του υπολόγισε ότι η ομιλία του δασκάλου καλύπτει το 64% του συνολικού χρόνου της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη (Βουγιούκας, Αρ., 1989, 1440).

Οι E. Amidon και N. Fourst το 1962 διαπίστωσαν ότι ο διδασκαλικός λόγος κυμαίνεται από 45-52% (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1998, 124).

Ο N. Flanders, μετά από σειρά ερευνών βρήκε ότι η ομιλία του εκπαιδευτικού κυμαίνεται από 50-80%, η ομιλία του μαθητή από 20-40% και οι καταστάσεις σύγχυσης – ησυχίας από 0 – 12% (Καραγεωργάκη – Ευσταθίου, Μ., 1985, 26).

Οι E. Amidon και M. Giammatteo (1967) χρησιμοποιώντας το σύστημα Flanders για να ελέγξουν τη διαφορά στη λεκτική συμπεριφορά μεταξύ των «καλύτερων» δασκάλων και των «τυχαίων» διαπίστωσαν ότι οι ικανοί δάσκαλοι μιλούν σε ποσοστό 40% από το συνολικό χρόνο διδασκαλίας, έναντι 52% των «τυχαίων» (οπ.π., 43).

Οι M. De Landscheere και E. Bayer, (1969) ανεβάζουν το ποσοστό της ομιλίας των δασκάλων που παρατήρησαν στο 71% για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και ο J. Drevillon (1980) στο 62,5 –74,8% για τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1998,37). Σε ανάλογες έρευνες που πραγματο-

ποιήθηκαν στον Ελλαδικό χώρο επισημάνθηκε επίσης η κυριαρχία της ομιλίας του δασκάλου.

Ο Η. Ματσαγγούρας στην έρευνα που πραγματοποίησε το 1985, διαπίστωσε ότι το ποσοστό της ομιλίας που καλύπτεται από τον δάσκαλο είναι 47,82% έναντι 33,44% των μαθητών (όπ.π.,69)

Ο Σπ. Ευαγγελόπουλος υπολόγισε τα αντίστοιχα ποσοστά σε 51,61% και 38,30% στην έρευνα του το 1992 (όπ.π.,56).

Η Μ. Ευσταθίου – Καραγεωργάκη πραγματοποιώντας το 1985 μια προκαταρκτική έρευνα στο χώρο του Λυκείου ανεβάζει το ποσοστό ομιλίας του καθηγητή σε 66.65% έναντι του 38,30% της ομιλίας των μαθητών (όπ.π., 58).

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει επίσης ότι ο δάσκαλος χρησιμοποιεί το 29,72% του χρόνου της συνολικής λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη για άμεση ομιλία και το 22,87% για έμμεση.

Τα παραπάνω στοιχεία μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος στην προσπάθειά του να επιδράσει στους μαθητές χρησιμοποιεί κυρίως άμεσα λεκτικά σχήματα (μονόλογο, οδηγίες, κριτική). Την υπεροχή της άμεσης ομιλίας του δασκάλου σε σχέση με την έμμεση που παρατηρείται κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, είχε υπογραμμίσει πρώτος ο Ν. Flanders στις έρευνες του καταλήγοντας στο γνωστό πια νόμο του 2/3 (Flanders, Ν., 1970, 106).

Στην Ελλάδα ο Η. Ματσαγγούρας υπολόγισε το ποσοστό της άμεσης ομιλίας του δασκάλου στο 34,39% έναντι 13,47% της έμμεσης ομιλίας του, και ο Σπ. Ευαγγελόπουλος σε 29,96% έναντι 21,65% αντίστοιχα.

Η Μ. Ευσταθίου-Καραγεωργάκη επίσης διαπίστωσε ότι από το χρόνο ομιλίας του, ο καθηγητής σε ποσοστό 66,91 χρησιμοποιεί άμεσα σχήματα επιρροής, και σε ποσοστό 15.02% έμμεσα.

Ο μονόλογος του δασκάλου, σύμφωνα με την έρευνα μας, καλύπτει το 26,47% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας ή το 50,33% της συνολικής του ομιλίας. Το πολύ υψηλό αυτό ποσοστό της μονόδρομης επικοινωνίας, όπου ο δάσκαλος <<εκπέμπει>> και οι μαθητές <<αποδέχονται>>, μετατρέπει τη διδασκαλία σε δασκαλοκεντρική και αποτελεί το βασικό επιβαρυντικό παράγοντα της σχέσης άμεσης προς έμμεση ομιλία του δασκάλου.

Ο μονόλογος στην έρευνα του Η.Ματσαγγούρα παρατηρείται σε ποσοστό 22% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας και στην έρευνα του Σπ.Ευαγγελόπουλου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 27,72%.

Οι ερωτήσεις του δασκάλου καταναλώνουν το 22,87% του συνολικού χρόνου της διδασκαλίας ή το 27,28% της ομιλίας των δασκάλων που παρατηρήθηκαν στην ερευνά μας. Μαζί με τον μονόλογο, οι ερωτήσεις του δασκάλου, αποτελούν τον κύριο όγκο της ομιλίας του και καλύπτουν τον μισό σχεδόν χρόνο της διδασκαλίας(49,34%). Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν την παραδοσιακή μετωπική μορφή διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος επεξεργάζεται μονολογικά κυρίως το προς διερεύνηση θέμα και κατόπιν με συνεχείς ερωτήσεις προσπαθεί να αντιληφθεί το επίπεδο κατανόησης του θέματος από τους μαθητές του.

Στις περισσότερες διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν στην ερευνά μας σπανίζει ή απουσιάζει εντελώς ο λόγος του δασκάλου που δέχεται, αποσαφηνίζει και διευκρινίζει τις συναισθηματικές εκδηλώσεις και στάσεις των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται ελάχιστα για το συναισθηματικό κλίμα της τάξης του και ότι η συναισθηματική ισορροπία του μαθητή θυσιάζεται στο βωμό της γνωστικής του ανάπτυξης. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα του Σπ. Ευαγγελόπουλου ο οποίος διαπιστώνει ότι η κατηγορία αυτή συγκεντρώνει του 0,06% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας.

Οι λεκτικές κατηγορίες που αναφέρονται στον έπαινο και στην κριτική του δασκάλου, εμφανίστηκαν στην έρευνα μας σε ποσοστά των 2,02% και 0.83% αντίστοιχα. Το γεγονός της υπεροχής του επαίνου και της ενθάρρυνσης του δασκάλου από την κριτική του, κρίνεται θετικά και αποτελεί σημαντικό παράγοντα συναισθηματικής τόνωσης των μαθητών. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην έρευνα του Η. Ματσαγγούρα είναι 1,58% και 1,96%, ενώ στην έρευνα του Σπ.Ευαγγελόπουλου είναι 2,33% και 0,30%.

Ως προς τη λεκτική δραστηριότητα των μαθητών, από τα αποτελέσματα της έρευνας μας προκύπτει ότι από το 36,45% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας που καλύπτει ο μαθητικός λόγος, το 31,36% αφορά απαντήσεις – αντιδράσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του δασκάλου και μόνο το 5,09% του χρόνου διδασκαλίας, οι μαθητές μιλάνε με δική τους πρωτοβουλία. Η υποβάθμιση αυτή της μαθητικής πρωτοβουλίας αποτελεί μια ακόμα επιβεβαίωση του δασκαλοκεντρικού τρόπου οργάνωσης των

διδασκαλιών του δείγματός μας. Παρόμοια είναι και συμπεράσματα από τις έρευνες του Ματσαγγούρα-Ευαγγελόπουλου.

Στην έρευνα του Η. Ματσαγγούρα από το 34,44% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας που αποτελεί το μαθητικό λόγο το 29,95% ανήκει στις αντιδράσεις-απαντήσεις των μαθητών και το 4,49% στη μαθητική πρωτοβουλία.

Ο Σπ. Ευαγγελόπουλος διαπιστώνει επίσης ότι από το 38,30% του μαθητικού λόγου το 34,04% αφορά τις απαντήσεις – αντιδράσεις των μαθητών και το 4,26% την πρωτοβουλία των μαθητών.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι επίσης η διαπίστωση ότι τόσο ο μαθητικός λόγος που αποτελεί απάντηση – αντίδραση του μαθητή όσο και αυτός που πηγάζει από την πρωτοβουλία του ίδιου του μαθητή, κατευθύνεται στο σύνολο σχεδόν των διδασκαλιών που παρακολουθήσαμε, προς το δάσκαλο. Η διαμαθητική επικοινωνία της οποίας πλέον η παιδαγωγική σπουδαιότητα είναι δεδομένη, ουσιαστικά απουσιάζει από τη διαδικασία της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Παραμένει δηλαδή η επικοινωνία με το συμμαθητή ένα «ταμπού» (Ζομπανάκης, Γ., 1972, 86).

Σε γενικές γραμμές, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ως προς τις διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε, φαίνεται καθαρά ότι στη σχολική τάξη ο λόγος του δασκάλου παραμένει κυρίαρχος, το μεγαλύτερο μέρος του οποίου αποτελείται από μονόλογο και τις ερωτήσεις, ενώ παράλληλα οι μαθητές καταδικάζονται σε παθητική στάση, περιμένοντας να μιλήσουν κυρίως απαντώντας στις ερωτήσεις του δασκάλου, ενώ η διαμαθητική επικοινωνία έχει ουσιαστικά αποβληθεί ως παρασιτική και επιζήμια από το περιβάλλον της σχολικής τάξης. Όλα αυτά αποτελούν βέβαια τα βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας.

5.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν την επί- επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (τάξη - μάθημα) στην εξαρτημένη μεταβλητή (λεκτική επικοινωνία)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που αφορούν τη σχέση – συνάφεια των μεταβλητών «περιεχόμενο μαθημάτων» και «τάξη» με τη λεκτική επικοινωνία, συμπεραίνουμε ότι τόσο το είδος του μαθήματος (Ελληνική γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος) όσο και το επίπεδο της σχολικής τάξης (Β΄, Δ΄, ΣΤ΄) ασκούν επίδραση στη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι έρευνες της Μ. Ευσταθίου – Καραγεωργάκη και του Σπ. Ευαγγελόπουλου.

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την επίδραση που ασκεί το είδος του μαθήματος στη λεκτική επικοινωνία, στις διδασκαλίες που ερευνήθηκαν παρατηρούμε τα εξής:

- Στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας, η ομιλία του δασκάλου κατέχει τον περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ειδικό βάρος του λόγου του δασκάλου κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας. Ο δάσκαλος διαβάζει, με πρότυπο για τους μαθητές τρόπο το νέο κείμενο, κατευθύνει τις σχετικές με την επεξεργασία του κειμένου ερωτήσεις, χρησιμοποιεί περισσότερο τις ιδέες των μαθητών και επαινεί συχνότερα από τα υπόλοιπα μαθήματα. Λογικό αποτέλεσμα όμως της λεκτικής αυτής συμπεριφοράς του δασκάλου είναι να μειώνεται ο διαθέσιμος για τους μαθητές χρόνος ομιλίας. Έτσι μπορεί τελικά να επεξεργάζονται τα κείμενα της Ελληνικής γλώσσας, δεν μένει όμως ο απαραίτητος χρόνος και για την επεξεργασία και ανάπτυξη της γλώσσας των μαθητών στη σχολική τάξη. Η ησυχία επίσης συναντάται συχνότερα στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας λόγω των σιωπηλών εργασιών στο βιβλίο των μαθητών και το σιωπηλό διάβασμα των μαθητών των κειμένων της γλώσσας.
- Στα μαθηματικά η ομιλία του δασκάλου εμπεριέχει το χαμηλότερο ποσοστό μονολόγου, ενώ παράλληλα αφιερώνει τον περισσότερο χρόνο για ερωτήσεις και οδηγίες, καθώς και για έπαινο-κριτική. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση επιβάλλεται κυρίως από την ιδιαιτερότητα του

μαθήματος των μαθηματικών, στο οποίο δεν προσιδιάζει τόσο ο μονόλογος, όσο οι ερωτήσεις, μέσω των οποίων γίνεται αντιληπτό στο δάσκαλο η κατανόηση των προβλημάτων από τους μαθητές, και οι οδηγίες για την επεξεργασία και λύση των προβλημάτων από τους μαθητές και οι οδηγίες για την επεξεργασία και λύση των προβλημάτων αυτών. Η παραπάνω μεθοδολογία οδηγεί σε αυξημένη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία του μαθήματος, όσο και στο φόβο της κριτικής του δασκάλου η οποία στα μαθηματικά παρουσιάζεται συχνότερα.

- Στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος παρατηρείται το υψηλότερο ποσοστό μονολόγου του δασκάλου, με λογική συνέπεια την ιδιαίτερα αυξημένη συμμετοχή του άμεσου λόγου του δασκάλου σε βάρος του έμμεσου. Η κατάσταση αυτή οφείλεται στη μεθοδολογία που ακολούθησαν οι δάσκαλοι του δείγματος μας. Επειδή το βιβλίο του μαθητή δεν περιέχει τον ανάλογο αριθμό ασκήσεων και εργασιών για τους μαθητές με τα αντίστοιχα των μαθηματικών και της Ελληνικής γλώσσας, οι δάσκαλοι παρασύρονται ευκολότερα στο μονόλογο, περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες συμμετοχής των μαθητών τους. Στο μάθημα αυτό επίσης παρουσιάζεται το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής πρωτοβουλίας, λόγω του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα και της έλλειψης φόβου μιας και η κριτική του δασκάλου στη Μελέτη Περιβάλλοντος κατέχει τη χαμηλότερη θέση.

Ως προς την επίδραση που ασκεί το επίπεδο της σχολικής τάξης στη λεκτική επικοινωνία παρατηρούμε ότι:

- Στη Β΄ τάξη λόγω της μικρότερης ηλικίας των μαθητών, ο δάσκαλος καταναλώνει περισσότερο χρόνο στην καθοδήγηση των μαθητών του χρησιμοποιώντας συχνότερα από τις άλλες τάξεις τις οδηγίες και το μονόλογο, με αποτέλεσμα τόσο η συνολική ομιλία του δασκάλου, όσο κυρίως η άμεση ομιλία του να καταλαμβάνει ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό χρόνου. Χαρακτηριστική είναι επίσης η διαπίστωση της απόλυτης έλλειψης διαμαθητικής επικοινωνίας στη τάξη αυτή, γεγονός ιδιαίτερα αρνητικό που δείχνει τον τρόπο αντιμετώπισης του θέματος αυτού από τους δασκάλους του δείγματός μας.

- Η Δ΄ τάξη παρουσιάζει μια σχετική βελτιωμένη εικόνα με μειωμένη τόσο τη συνολική όσο και την άμεση ομιλία του δασκάλου. Ο δάσκαλος εμπιστεύεται περισσότερο απ΄ότι στη Β΄ τάξη τους μαθητές, χρησιμοποιώντας συχνότερα τις ιδέες και στις σκέψεις τους στη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ παρουσιάζεται έστω και σπάνια κάποια μορφή διαμαθητική επικοινωνίας.
- Στη ΣΤ΄ τάξη παρατηρείται μια ουσιαστική μεταστροφή της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου. Ο μονόλογος μειώνεται δραστικά ενώ παράλληλα διαπιστώθηκαν τα χαμηλότερα ποσοστά χρόνου στις οδηγίες του δασκάλου και τα υψηλότερα στη λεκτική κατηγορία κατά την οποία ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τις ιδέες των μαθητών. Έτσι στη ΣΤ΄ τάξη η έμμεση ομιλία του δασκάλου υπερτερεί της άμεσης, γεγονός ιδιαίτερα θετικό και που έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών, τόσο ως προς το συνολικό χρόνο ομιλίας τους, όσο και ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ενθαρρυντική είναι επίσης η διαπίστωση μιας όχι μεν ουσιαστικής αλλά υπαρκτής πλέον (3,01%) διαμαθητικής επικοινωνίας.
- Γενικά, το προφίλ της λεκτικής επικοινωνίας στη ΣΤ΄ τάξη αποδεικνύεται ποσοτικά και ποιοτικά καλύτερο από εκείνο της Β΄ και Δ΄ τάξης. Η διαφορά αυτή οφείλεται στη μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών, οι οποίοι έχουν πλέον προσαρμοστεί, μετά από την πενταετή τους θητεία στο δημοτικό σχολείο, στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Έτσι μειώνεται το άγχος του δασκάλου για συνεχή και άμεση καθοδήγηση των μαθητών ενώ παράλληλα αυξάνεται η εμπιστοσύνη του προς αυτούς.

5.3 'Ατυπες παρατηρήσεις

1. Παρατηρήσεις που αναφέρονται στο δάσκαλο

- Σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώθηκε έλλειψη σεβασμού από το δάσκαλο προς την ομιλία του μαθητή. Ο δάσκαλος συχνά διακόπτει κάποιο μαθητή την ώρα που μιλά (ιδίως όταν αυτός βραδυπορεί ή όταν ο δάσκαλος θεωρεί ότι ο μαθητής είναι εκτός θέματος, ή όταν δίνει λάθος απάντηση) και ολοκληρώνει ο ίδιος την απάντηση ή δίνει το λόγο σε κάποιο άλλο μαθητή στερώντας έτσι από τον προηγούμενο τη δυνατότητα να εκφραστεί με το δικό του ρυθμό αβίαστα ή να αιτιολογήσει και να υπερασπισθεί την απάντησή του.
- Ο δάσκαλος επαινώντας και κριτικάροντας ατομικά τους μαθητές, δημιουργεί ένα ανταγωνιστικό κλίμα στη σχολική τάξη, στο οποίο οι αδύναμοι μαθητές δεν νιώθουν ικανοί να αντεπεξέλθουν.
- Πολλά σημεία της διδακτικής ενότητας αναπτύσσονται μονολογικά από το δάσκαλο ενώ θα μπορούσαν άνετα να γίνουν αντικείμενα συζήτησης και διαλόγου με τους μαθητές.
- Ουσιαστικά ο δάσκαλος απαγορεύει τη διαμαθητική επικοινωνία και όταν αυτή αναπτύσσεται χωρίς την έγκρισή του (που σπάνια δίδεται) ακολουθούν κυρώσεις προς τους συμμετέχοντες.
- Όταν ο δάσκαλος διαπιστώσει κάποιον μαθητή να μη συμμετέχει στο μάθημα, συχνά του απευθύνει εσκεμμένα κάποια ερώτηση με σκοπό να τον εκθέσει.
- Οι περισσότεροι δάσκαλοι που παρατηρήθηκαν διεξάγουν τη διδασκαλία τους με τη συμμετοχή μιας μόνο ομάδας μαθητών.

2. Παρατηρήσεις που αναφέρονται στους μαθητές

Στις περισσότερες διδασκαλίες που παρατηρήσαμε διαπιστώθηκε η ύπαρξη τριών κατηγοριών – ομάδων μαθητών.

- Η πρώτη αφορά τους μαθητές που συμμετέχουν ενεργά και με ιδιαίτερη διάθεση στη διαδικασία του μαθήματος. Κυριαρχούν στη λεκτική

δραστηριότητα των μαθητών, νιώθουν ιδιαίτερα μεγάλη αυτοπεποίθηση και βρίσκονται σε συνεχή ετοιμότητα και επαφή με το δάσκαλο τους, από τον οποίο λαμβάνουν συνήθως τον έπαινο.

- Η δεύτερη κατηγορία – ομάδα μαθητών συμμετέχει λιγότερο χρόνο στη διαδικασία της διδασκαλίας. Είναι ιδιαίτερα διστακτικοί και συχνά διακόπτονται ή από το δάσκαλο ή από κάποιο μαθητή της πρώτης κατηγορίας. Διακατέχονται από δειλία, φόβο αποτυχίας και παθητικότητα.
- Η Τρίτη κατηγορία – ομάδα μαθητών παρουσιάζει μια εικόνα στη σχολική τάξη ιδιαίτερα αποκαρδιωτική. Πρόσωπα κουρασμένα και βαριεστημένα, γνωρίζοντας ότι η διαδικασία της διδασκαλίας θα προχωρήσει χωρίς αυτούς, περιμένουν με ανυπομονησία το διάλειμμα. Συνήθως κρύβονται στις πλάτες των μπροστινών και ο δάσκαλος δεν τους ενοχλεί ιδιαίτερα εκτός αν οι ίδιοι τον προκαλέσουν. Πολλές φορές εξαντλείται η διδακτική ώρα ή ακόμα και η ημέρα χωρίς να πάρουν μέρος στη λεκτική επικοινωνία της σχολικής τάξης.

3. Παρατηρήσεις για τον αριθμό των μαθητών και την αίθουσα διδασκαλίας

- Σε αρκετές διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε ο αριθμός των μαθητών στην αίθουσα ήταν ιδιαίτερα υψηλός. (Μέσος όρος μαθητών ανά δάσκαλο 25). Έτσι υπάρχουν σε αρκετές σχολικές τάξεις αντικειμενικές δυσκολίες τόσο στη δυνατότητα διαφορετικής διάταξης των θρανίων όσο και στη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία του μαθήματος, στην ανάπτυξη διαλόγου στη συνοχή της τάξης και εν τέλει στη δυνατότητα των μαθητών να λειτουργήσουν ως κοινωνική ομάδα και όχι ως πλήθος.

4. Παρατηρήσεις που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους

Οι δάσκαλοι του δείγματος της έρευνας μας αιτιολόγησαν τη λεκτική τους συμπεριφορά στη σχολική τάξη ως εξής:

- Η έκταση της διδακτέας ύλης και ο οριζόμενος από το αναλυτικό πρόγραμμα χρόνος για την κάλυψη της, τους πιέζει και ουσιαστικά τους αναγκάζει στην υιοθέτηση συγκεκριμένων μορφών λεκτικής συμπεριφοράς (μονόλογος, διακοπή της ομιλίας των μαθητών κλπ).
- Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά δάσκαλο παρεμποδίζει την ανάπτυξη διαλογικής μορφής διδασκαλίας και τη διαμαθητική συζήτηση στη σχολική τάξη.
- Στις προσπάθειές τους να εφαρμόσουν κάποιες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα διδασκαλία με ομάδες, συνάντησαν ανυπέρβλητες δυσκολίες με αποτέλεσμα να απογοητευθούν διαπιστώνοντας ταυτόχρονα τη μεγάλη διάσταση μεταξύ της παιδαγωγικής θεωρίας και της καθημερινής εκπαιδευτική πράξης.
- Αρκετοί δάσκαλοι θεωρούν ότι ακολουθούν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, λόγω συνήθειας και επηρεασμένοι από τα πρότυπα των δασκάλων που είχαν στο παρελθόν.

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την έρευνά μας για τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη προέκυψαν σε ορισμένες λεκτικές κατηγορίες συχνότητες ομιλίας οι οποίες όχι μόνο δεν εναρμονίζονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις περί ισότιμης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της τάξης- ομάδας, αλλά οδηγούν τις αντίστοιχες διδασκαλίες στο χαρακτηρισμό τους ως παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές.

Επιθυμώντας να συμβάλουμε στη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, καταθέτουμε τις ακόλουθες προτάσεις, απόρροια των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας και των παρατηρήσεων και συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε κατά τη διεξαγωγή της.

1. Μείωση του μονολόγου του δασκάλου

Είναι ανάγκη να ξεπεράσει ο δάσκαλος το διδακτικό «ναρκισσισμό» που εκφράζεται κυρίως με τη υπερβολική χρήση του μονολόγου, τροποποιώντας τη διδακτική του μεθοδολογία ως εξής:

α) Να περιοριστεί κατά την παρουσίαση του νέου μαθήματος στις βασικές μόνο πληροφορίες αποφεύγοντας τις χρονοβόρες και επουσιώδεις λεπτομέρειες γνώσεων. Όπου μάλιστα δεν απαιτείται η παροχή πληροφοριών, αλλά είναι δυνατή η οικοδόμηση του μαθήματος στις εμπειρίες των μαθητών, στην άμεση παρατήρηση και στην άμεση επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου, τότε κάλλιστα μπορεί να παραληφθεί τελείως η παράδοση, που αυξάνει το μονόλογο του δασκάλου.

β) Να αποφεύγει τη λεπτομερή ανάλυση των σχέσεων και να μη προβαίνει σε χαρακτηρισμούς και σε αξιολόγηση των γεγονότων και των πράξεων. Τα σημεία αυτά επιβάλλεται να αποτελέσουν θέματα συζήτησης κατά την επεξεργασία του μαθήματος τηρώντας έτσι τον χρυσό κανόνα της κατευθυνόμενης αυτενέργειας «ποτέ ο δάσκαλος δεν λέγει ή δεν κάνει ότι μπορεί να πει ή να κάνει ο μαθητής» (Ευαγγελόπουλος, Σπ, 1998, 98).

2. Ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος στη σχολική τάξη

Ο δάσκαλος θα πρέπει να δείχνει εγκαρδιότητα και θέρμη σε όλες τις αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές και να δημιουργήσει θετική συναισθηματική ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη. Για το σκοπό αυτό οι M. Ramirez και A. Castaneda (1974), διατύπωσαν οδηγίες που απευθύνονται προς το δάσκαλο (Φλουρής,Γ., 1981,74-81):

1. Η συνεισφορά και η συμμετοχή των μαθητών πρέπει να γίνεται δεκτή ακόμα και όταν γίνεται σε ακατάλληλες στιγμές. Αν π.χ. δεν είστε σε θέση να διακόψετε αυτό που κάνετε για να ακούσετε το μαθητή πέστε του ευγενικό ότι θα τον ακούσετε μόλις ολοκληρώσετε αυτό που κάνετε ή λέτε. Έπειτα φυσικά θα εφαρμόσετε αυτό που υποσχεθήκατε.
2. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν την ευαρέσκεια ή τη δυσαρέσκειά τους για τις δραστηριότητες της τάξης.
3. Να ενημερώνετε πότε -πότε τους μαθητές σχετικά με το πώς αισθάνεστε.
4. Να είστε ευαίσθητοι για τις συγκινησιακές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας.
5. Να αποδέχεστε τις ιδέες των μαθητών. Αν ένας μαθητής προσθέσει κάτι που σχετίζεται με την προσωπική του εμπειρία, να το περιλάβετε στο μάθημα.

Παράλληλα θα πρέπει ο δάσκαλος να ενισχύσει τις ομαδικές διαδικασίες στη σχολική τάξη, προωθώντας τη συνεργασία ενάντια στον ανταγωνισμό.

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι σύμφωνα με τον D. Medley (1977) είναι σε θέση να διατηρούν την τάξη, χρησιμοποιώντας ελάχιστα τις επιπληξεις και την κριτική (Φλουρής, Γ., 1982, 32). Οι συχνότερες δε «ποινές» είναι δυνατόν να οδηγήσουν στη δειλία, αβουλία ή και στην επιθετικότητα.

3. Αύξηση της πρωτοβουλίας των μαθητών και της διαμαθητικής επικοινωνίας

Η παιδαγωγική σπουδαιότητα τόσο της μαθητικής πρωτοβουλίας όσο και της διαμαθητικής επικοινωνίας επισημαίνεται πλέον από όλους τους σύγχρονους παιδαγωγούς.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας όμως διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος της ομιλίας των μαθητών το καταλαμβάνει ο μαθητικός λόγος που αποτελεί αντίδραση στα ερεθίσματα του δασκάλου και ότι η διαμαθητική επικοινωνία ουσιαστικά απουσιάζει από τη διαδικασία του μαθήματος.

Για την αύξηση της μαθητικής πρωτοβουλίας θα πρέπει ο δάσκαλος να δημιουργήσει στη σχολική τάξη ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του, που να απομακρύνει την ανησυχία και το φόβο του μαθητή μήπως αποτύχει ή κάνει λάθος ή παρουσιαστεί ως ανόητος ή γελοίος στους άλλους. Ένα κλίμα εγκαρδιότητας και ασφάλειας για ελεύθερη και ισότιμη επικοινωνία. Να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα τους διστακτικούς και δειλούς και εκείνους με επικοινωνιακές δυσκολίες να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Να μειώσει τον αριθμό των δικών του ερωτήσεων και παρεμβάσεων για να αυξηθούν οι αντίστοιχες ερωτήσεις και παρεμβάσεις των μαθητών. Με τη δραστηριότητα του ο δάσκαλος να προχωρεί στη μείωση της εξάρτησης των μαθητών και να τείνει προς την διερευνητική συμμετοχική και συνεργατική αγωγή. Η πορεία διδασκαλίας και η αγωγής θα πρέπει να προχωρά από την ετεροκαθοδήγηση στη αυτοκαθοδήγηση και στην προσωπική και πνευματική αυτοτέλεια (Χαραλαμπόπουλος, Ν., 1978, 172-173).

Ο δάσκαλος θα πρέπει να συνηθίσει τους μαθητές στη συνεργασία και στην ομαδικότητα έτσι ώστε η διαμαθητική επικοινωνία να γίνει απαραίτητος παράγοντας στη διαδικασία του μαθήματος. Από τις πρώτες τάξεις μπορεί ο δάσκαλος να παρακινεί του μικρούς μαθητές του στην εταιρική συνεργασία ώστε να μάθουν και να συνηθίσουν να βοηθούν και να βοηθιούνται, να συνεργάζονται, να έχουν εμπιστοσύνη στο διπλανό τους και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να λειτουργεί ως προκίνητρο, να τους προβληματίζει με γενικές ερωτήσεις και να τους δημιουργεί ευκαιρίες για να συναποφασίζουν και να θέτουν σκοπούς, ώστε να αισθάνονται συνυπεύθυνοι. Στις μεγαλύτερες τάξεις όταν έχουν δημιουργηθεί οι απαραίτητες

αντικειμενικές και υποκειμενικές προϋποθέσεις (Κανάκης, Ι., 1987, 92) θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται και στο επίπεδο των ομάδων εργασίας. Ένας σύγχρονος δάσκαλος θα πρέπει να έχει στο ρεπερτόριο του μεταξύ των άλλων και τη γνώση και την εμπειρία για την οργάνωση των μαθητών του σε ομάδες σχολικής εργασίας.

4. Η επίδραση του μαθήματος και της τάξης στη λεκτική επικοινωνία

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση – συνάφεια της λεκτικής επικοινωνίας με το περιεχόμενο του διδασκόμενου μαθήματος και το επίπεδο της σχολικής τάξης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές θεωρούνται φυσιολογικό στοιχείο της διδασκαλίας που προκύπτουν τόσο από την ιδιαιτερότητα της φύσης του κάθε μαθήματος, όσο και από τη διαφορετική ηλικία των μαθητών. Σύμφωνα με τον N. Flanders (1985) η ευελιξία του δασκάλου αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της καλής διδασκαλίας.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι το μάθημα αποτελεί το μέσο που θα συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός. Το πρόβλημα δηλαδή της διδασκαλίας δεν περιορίζεται στο πώς θα καταφέρει ο δάσκαλος να διδάξει την προβλεπόμενη από το αναλυτικό πρόγραμμα ύλη αλλά και στην επιλογή των κατάλληλων ανάλογα με το μάθημα επικοινωνιακών διαδικασιών που θα στηρίζουν το μαθητή στο να αναπτύξει μια «ελεύθερη» και αυτόνομη προσωπικότητα. Η υιοθέτηση των προτάσεων που προηγήθηκαν ανάλογα με τους σκοπούς και τους στόχους του κάθε μαθήματος, θα συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή.

Η ηλικία του μαθητή και οι προγενέστερες εμπειρίες του στις σχολικές τάξεις, όσο και τα διάφορα εξελικτικά δεδομένα της ανάπτυξης του, θα πρέπει να αποτελέσουν την πυξίδα του δασκάλου στον προγραμματισμό και στην σκοποθεσία του σ' όλη τη διαδικασία της Λεκτικής Επικοινωνίας.

Η πορεία της διδασκαλίας και γενικά της αγωγής θα πρέπει να προχωρεί από την ετεροκαθοδήγηση στην αυτοκαθοδήγηση και στην προσωπική και πνευματική του αυτοτέλεια. "Επιτυχημένος δάσκαλος, σύμφωνα με τον Ε. Παπανούτσο, είναι εκείνος ο δάσκαλος που έκανε με το έργο του τόσο ώριμο το μαθητή του, ώστε εκείνος να μην τον χρειάζεται πια.

Αυτό είναι το μεγάλο κατόρθωμα, ο θρίαμβος του δασκάλου" (Πολυχρονόπουλος, Π., 1985,309).

5. Ενέργειες της πολιτείας

α) Οι μαθητές της εποχής μας πρέπει να προετοιμαστούν για την αντιμετώπιση και τη λύση των πολύπλοκων προβλημάτων που έχουν δημιουργήσει οι νέες συνθήκες του αιώνα μας. Χρειάζεται να αναπτύξουν τις διανοητικές τους και συγκινησιακές τους ικανότητες για να μπορέσουν να χειρίζονται τις καθημερινές καταστάσεις και να παίρνουν ορθές αποφάσεις. Οι ικανότητες αυτές θα αναπτυχθούν αποτελεσματικότερα με ένα αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο το παιδί θα είναι η αρχή και το τέλος και οι κάθε είδους δραστηριότητες σχεδιάζονται γύρω από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Προτείνουμε έτσι την καθιέρωση ενός τέτοιου προγράμματος, γνωστού και ως «παιδοκεντρικού» που εξάγεται από τη θεωρία του αναλυτικού προγράμματος της «μελέτης του παιδιού» (child study curriculum) (Φλουρής, Γ., 1979). Σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα το κάθε παιδί δεν ενθαρρύνεται απλώς με ερωτήσεις από το δάσκαλο να συμμετέχει αλλά το ίδιο το παιδί αποτελεί την πηγή, βάση της οποίας σχεδιάζονται οι δραστηριότητες μάθησης.

β) Ο μεγάλος αριθμός μαθητών προσφέρει στο παιδί πολλαπλές δυνατότητες επικοινωνίας μειώνει όμως τη συχνότητα και το χρόνο που διαθέτει κάθε μέλος για να εκφράσει τις απόψεις του. Προτείνουμε έτσι τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά δάσκαλο.

γ) Τόσο στο επίπεδο της βασικής κατάρτισης – εκπαίδευσης όσο και κατά τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις και μετεκπαιδεύσεις των δασκάλων να αναβαθμιστεί η χρήση της μικροδιδασκαλίας (microteaching) και να εισαχθεί ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

δ) Να αυξηθούν στα διδακτικά βιβλία των μαθητών οι ασκήσεις, εργασίες και δραστηριότητες που προάγουν την επικοινωνία των μαθητών και τις ομαδικές δραστηριότητες.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

7. 1 ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

ΑΔΑΜΟΓΛΟΥ- ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΗ, Κ., Η έρευνα που προσανατολίζεται στη σχολική τάξη. Κατευθύνσεις και εφαρμογές. Στο: *Φιλολόγος* 1993, 74, 275-285.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ., Γλώσσα – Γλωσσική επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα, εκδ. συγγ., 1993.

ARGYLE, M., Ψυχολογία της συμπεριφοράς. (Μετ. Μπ. Δερμιτζάκη), Αθήνα, εκδ. *Θυμάρι*, 1981.

ARGYLE, M. - TROWER, P., Πρόσωπο με πρόσωπο. Τρόποι επικοινωνίας, (Μετ. Μ. Σόλμαν), Αθήνα, εκδ. *Ψυχογιός*, 1981.

BAMBOΥΚΑΣ, Μ., Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. *Γρηγόρη*, 1988.

BAMBOΥΚΑΣ, Μ., Ανάλυση-σύνθεση στη διδασκαλία στην: *Παιδ. Ψυχολ. Εγκ. Λεξικό*, 1989, 1, 363-367.

ΒΕΛΤΣΟΣ, Γ. , Για την Επικοινωνία, Αθήνα, εκδ. *Καστανιώτη*, 1985.

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. , Κοινωνική Ψυχολογία, τ. Α' Αθήνα, εκδ. συγγ. 1990.

ΓΙΑΓΛΗΣ Δ., Η ψυχολογία της Επικοινωνίας στο Σχολείο. Θεσσαλονίκη εκδ. *Κυριακίδης*, 1980.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα εκδ. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 1986.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση Επικοινωνία και κοινωνική Μάθηση στο σχολείο, Αθήνα, εκδ. *Gutenberg*, 1995.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα, εκδ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1986.

DEBESSE, M.-MIALARET, G., Οι παιδαγωγικές Επιστήμες. Τ. 6^{ος}. Κοινωνιολογία της Παιδείας (μετ. Γ. Παπαγεωργίου), Αθήνα, εκδ. *Δίπτυχο*,

1985.

DE LANDSHEERE G., Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Παιδ. Ψυχολ., *Εγκ.- Λεξικό*, 1989,3, 1729-1735.

DREIKURS, R., Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη, (Μετ. μ. Γραμμένου – Α. Κουτοσιάνου), Αθήνα, εκδ. *Θυμάρι*, 1979.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σ., Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Διδακτορική διατριβή*, Αθήνα 1992.

ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ-ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΑΚΗ Μ., Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, Θεσσαλονίκη, εκδ. *Κυριακίδη*, 1985.

FILLOUX, J., Ψυχολογία των ομάδων και σπουδή της τάξης στο Debesse, M., - Mialaret G., Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Τ.6^{ος}, Αθήνα, εκδ. *Δίπτυχο*, 1985.

HARGIE, O., (Επιμ.), Δεξιότητες Επικοινωνίας (Μετ. Ι. Τζιβάνη), Αθήνα, εκδ. *Seytant*, 1995.

ΚΑΙΛΑ, Μ., Η εικόνα του δασκάλου. Στο: *Νεοελληνική παιδεία*, 1990,20, 145-156.

ΚΑΛΑΝΤΖΗ-AZIZI, Α., Επικοινωνίας Θεωρία. Στο *παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, 1990,4, 2035-2038.

ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι., Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αθήνα, εκδ. *Γρηγόρη*, 1989.

ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι., Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας. Αθήνα, εκδ. *Γρηγόρη*, 1987.

ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι., Η οργάνωση της σχολικής πρακτικής και τα σχολεία άσκησης των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: Φιλίππου Γ., Καϊλα Μ., (επιμ.), *Σχολική εμπειρία. Θεωρία και πράξη, οργάνωση, πειραματισμός, προβληματισμοί*, Αθήνα, εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*, 1992, 113-120.

ΚΑΤΗ, Δ., Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί. Αθήνα, εκδ. *Οδυσσεάς*, 1992.

ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ, Ι., Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεσσαλονίκη, εκδ. *Κυριακίδη*, 1999.

ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, Αθήνα, εκδ. *Γρηγόρης*, 1990.

ΚΟΥΓΙΑΛΗ, Θ., Επικοινωνία Στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 5, Αθήνα, 1978.

- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ., Διδασκαλία, Αθήνα, εκδ. Σμυρنيωτακης, 1998.
- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ., Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα, εκδ. *Gutemberg*, 1998.
- ΚΟΥΡΤΗ, Ε., Διαπροσωπική επικοινωνία: Θεωρητικές προσεγγίσεις, Θεσσαλονίκη, εκδ. *Μάγια*, 1995.
- ΚΟΥΡΤΗ, Ε., Εισαγωγή στο . Hargie, O. (Επιμ.), Δεξιότητες Επικοινωνίας (Μετ. Ι. Τζιβάνη), Αθήνα, εκδ *Seytant*, 1995, 7-13.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ., Σχολική Πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του Μαθητή, Αθήνα, εκδ. *Gutemberg*, 1997.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία, ένα προτεινόμενο μοντέλο Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1985, 22, 64-70.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο: Ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1985, 25,77-86.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, Αθήνα, εκδ.*Γρηγόρη*,1987.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τ.2ος, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη, Εκδ. *Gutenberg*, 1997.
- MEYER, E., Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα, Θεσσαλονίκη, εκδ. *Κυριακίδη*, 1987.
- ΜΙΑΛΑΡΕΤ, G., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική (Μετ. Κ. Κατσιμάνη), Αθήνα, 1985.
- ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, Θεσσαλονίκη, εκδ. *Κυριακίδη*, 1996.
- MORRISON, A. - Mc INTYRE, D., Δάσκαλοι και διδασκαλία, (Μετ. θ. Νταλάκα), Αθήνα, Εκδ. *Δίπτυχο*, 1975.
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, Κ., Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία, Αθήνα, εκδ. *Gutenberg*, 1996.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ., Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα, εκδ. *συγγ.*,1980.
- ΜΠΕΛΛΑΣ, Θρ., Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής, Αθήνα, εκδ. *Επικαιρότητα*,

1985.

POSTIC, M., Η μορφωτική Σχέση, (Μετ. Δ. Τουλούπης), Αθήνα, εκδ. *Gutenberg*, 1995.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι., Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Στο: *συνάντηση*, 1983, 1, 67-83.

ΣΑΚΑΛΑΚΗ, Μ., Ψυχολογία της επικοινωνίας. Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας, Αθήνα, εκδ. *Παπαζήση*, 1994.

SCHEFLEN, A., Συστήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας Στο: Winkin Υ. (επιμ), *Επικοινωνία*, (Μετ Μ. Διάφα/Γ. Παπαδάκης), Θεσσαλονίκη, εκδ. *Μάγια*, 1993, 129-140.

ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗΣ, Α., Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης. Αθήνα, εκδ. *Συγγ.*, 1996.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, Αθήνα, εκδ. *Γρηγόρη*, 1989.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά της, στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 23, 1982.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, Αθήνα, εκδ. *Γρηγόρη*, 1995.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα, εκδ. *Γρηγόρη* 1997.

ΦΛΟΥΡΗΣ Γ. – ΚΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ Α. – ΣΠΥΡΙΔΑΚΗΣ Ι, Το συναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση. Αθήνα, εκδ. *Αλκυών*, 1981.

WATZLAWICK, P., Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας. (Μετ. Α. Νίκας), Αθήνα, εκδ. *Κέδρος*, 1986.

WIEMANN, J., Επικοινωνίας δεξιότητες. Στο: *Παιδ. Ψυχ. Εγκ. -Λεξικό*, 1990, 4, 2098-2030.

WINKIN, Υ. (Επιμ), *Επικοινωνία*, (Μετ. Μ. Μιάφα/Γ. Παπαδάκης), Θεσσαλονίκη, εκδ. *Μάγια*, 1993.

WITHALL, J., Δασκαλοκεντρική-παιδοκεντρική διδασκαλία, στο: *Παιδ. Ψυχ Εγκ -Λεξικό*, 1990, 5, 2.527-2.529.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο, Αθήνα, εκδ. *Gutenberg*, 1994.

7.2 ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

AMIDON, E.,-GIAMMATEO,M., The verbal behavior of superior elementary Teachers, E.J. Amidon-J.B. Hough Interaction Analysis: *Theory, Research and Application*, Addison-Wesley. Massachusetts, 1967.

ARGYLE, M., The psychology of interpersonal behavior, *Penguin Books*, 1972.

BANKS, O., The Sociology of Education, B.T. *Batsford LTD*, London 1976.

BELLACK, A. A., Methods for Observing Classroom Behavior of Teacher and Students, K. Ingenkamp (ED), *Methods for Evaluation of Comprehensive Schools*, Meinheim-Berlin-Basl 1969.

BROPHY, E-GOOD, I., Teacher – Student Relationships, Cause and Consequence, New York, 1974.

DELAMONT, S., Interaction in the Classroom, *Methuen*, Lond, 1976.

FLANDERS, N. A., Interaction analysis in the Classroom. A manual for observers, School of Education, *University of Michigan* 1966.

FLANDERS, N. A., Analysis Teaching Behavior, Addison-Wesley, Mass, 1970.

FRIEDMAN, H., The relative strength of verbal versus nonverbal Cues, Στο: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1978, 4(1), 147-150.

HOUGH, J., An Observation System in the Analysis of Classroom Instruction, E. Amidon-J.B. Hough, Interaction Analysis: *Theory, Research and Application*, Addison-Wesley, Mass, 1967.

KEITH, et.al., An analysis of verbal and nonverbal classroom teaching behaviors. Στο: *The journal of Experiment Education*, 1974, 42, 30-38.

KRATHWOHL, D., et.al., Taxonomy of Educational Objectives, Hand book II: *Affective Domain*, New York, 1964.

Mc QUAIL, P., Communication, London, 1975.

MORSE, PH/IVEY, A., Face to face, communication and conflict resolution in the schools, U.S.A., *Corwin Press, Inc.*, 1996.

MUSGRAVE, P.W., The Sociology of Education, Methuen and Co LTD, London, 1972.

PIDGEON, D. – YATES, A., An Introduction to educational measurement, London 1968.

ROSENSHINE, B., Recent Research on Teaching Behaviors and student Achievement, Στο: *Journal of Teacher Education, Spring 1976*, vol 27, No 1.

RYANS, G., Characteristics of Teacher's Washington, 1960.

TRAVERS, R., An introduction to educational research, Forth edition, U.S.A., 1978.

SNYDER, M.-ICKES, W., Personality and Social behavior. Στο: *G. Lindrey, E. Aronson (eds), Handbook of Social Psychology*, New York, Random House, 1985, 883-948.

WEINSTEIN, C.S., Prospective elementary teachers' beliefs about teaching" Implications for teacher education. Στο: *Teaching and Teacher Education*, 1990, σ. 279-290.

WAIMON, M.D. – HERMANOWILZ, H.J., A conceptual system prospective teachers to study teaching behavior, *American Educational Research Association*. Chicago, 1965.

WITHAL, J.- LEWIG, W., Social interaction in the classroom, in *N. GAGE, Handbook of research on teaching, tec, coll. Chicago, Rand Mc Nally*, 1963.

WRIGHT, H.F., Recording and Analyzing child Behavior, N.Y. – London, 1967.