

Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου

Γ. Βρεττός

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου
Αθηνών*

1. Εισαγωγή

Η επαφή και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή δεν εξαντλείται μόνο στη λεκτική επικοινωνία, αλλά αντίθετα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μη λεκτική τους συμπεριφορά. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν την επίδραση την οποία ασκεί η μη λεκτική τους συμπεριφορά στη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών και θεωρούν ως αυτονόητη και δεδομένη την αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών σημάτων τους από αυτούς. Η έρευνα δεν έχει ασχοληθεί στο βαθμό που θα έπρεπε ούτε με την επίδραση την οποία ασκούν οι διάφορες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην επίδοση και στις στάσεις του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό και το περιεχόμενο διδασκαλίας ούτε με τις δυνατότητες και τα όρια των μεμονωμένων μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών για το μάθημα, να περιορίσει την επιθετικότητα των μαθητών και σε στιγμές έντασης να εξασφαλίσει σε μεγάλο βαθμό την ηρεμία μέσα στην τάξη (R.G. Williams και J.E. Ware, 1977, 449). Ασφαλώς δεν είναι όλα τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού επιθυμητά και δεν συμβάλουν όλα στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η αδιάφορη και «άκαμπτη» συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έχει αρνητικές επιπτώσεις στο

συναισθηματικό κλίμα της τάξης, αλλά και η υπερβολική εκδήλωση μη λεκτικής συμπεριφοράς αποπροσανατολίζει και δημιουργεί σύγχυση (E. Terhart, 1980, 609). Εξάλλου η προσποιητή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καλλιεργεί ανάλογη συμπεριφορά στον μαθητή και βλάπτει μακροπρόθεσμα τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή (S.R. Neill, 1989, 149).

Στα πλαίσια μιας παλαιότερης έρευνας εξετάστηκε αν, και σε ποιο βαθμό, επιδρά η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην επίδοση μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (W.L. Wyckoff, 1973, 85 κ.ε.). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η "υπερβολική" έκφραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, ενώ αντίθετα εξασφαλίζει βελτίωση των επιδόσεων των μεγαλύτερων μαθητών. Στην πρώτη περίπτωση η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποπροσανατόλιζε τους μαθητές από το αντικείμενο διδασκαλίας και τους αποσπούσε την προσοχή, ενώ στη δεύτερη υποστήριζε τη μάθηση. Ασφαλώς δεν μπορεί κανείς με βεβαιότητα να προσδιορίσει τι σημαίνει "υπερβολική έκφραση" της μη λεκτικής συμπεριφοράς ή από ποιο όριο και μετά η έκφραση μη λεκτικής συμπεριφοράς έχει αρνητικά αποτελέσματα στη μάθηση και στο κλίμα της τάξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου προέβησαν στις προτιμήσεις τους τον εκφραστικό και κινητικό εκπαιδευτικό. Από άλλες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η υπερβολική κινητικότητα του εκπαιδευτικού προδίδει νευρικότητα και καλλιεργεί στους μαθητές ανασφάλεια και επιθετικότητα (J.E. Brophy και C.M. Evertson, 1974, W.L. Wyckhoff, 1973 και R. Heidemann, 1987, 67).

Συνήθως υποτιμάται ή δεν λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό η ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιούν τα μη λεκτικά του σήματα και η σχετική ευαισθησία τους απέναντι σε αυτά. Από τα εμπειρικά δεδομένα προκύπτει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού και ότι μάλιστα οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να τα περιγράψουν με ακρίβεια (W.L. Wyckoff, 1973, 85, N.L. Morency και R.M. Krauss, 1982, 181, E. Babad, 1990, 683). Από σχετικές έρευνες αποδείχθηκε ότι η εμπειρία του εκπαιδευτικού δεν εξασφαλίζει την συνειδητοποίηση των μη λεκτικών σημάτων των μαθητών του (J.D. Jeckel et al., 1965, 37) και ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα κατά την αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών σημάτων ενός εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει για πρώτη φορά την τάξη τους από αυτά που συναντούν με τον εκπαιδευτικό που τους διδάσκει για μεγάλο χρονικό διάστημα (Th. Diegritz και H.S.

Rosenbusch, 1986, 73 κ.ε.).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να αποκωδικοποιούν στον ίδιο βαθμό και με την ίδια ευχέρεια και επιτυχία τα μη λεκτικά του σήματα. Η αδυναμία του εκπαιδευτικού να συνειδητοποιήσει αυτή την πραγματικότητα θα έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη επικοινωνίας και επαφής με τους μαθητές του και τη δημιουργία έντασης, παρανοήσεων και παρεξηγήσεων.

2. Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Στα πλαίσια της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών είναι σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κατανοεί και να ερμηνεύει τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του και είναι εξίσου σημαντικό να μπορούν οι μαθητές να αποκωδικοποιούν τα μη λεκτικά του σήματα. Οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με την επίδραση την οποία ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στους μαθητές και όχι το αντίστροφο (H.G. Kern, 1979, 27), ενώ ελάχιστες ασχολούνται με τις δυνατότητες αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές. Το ερώτημα είναι αν οι μαθητές μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ώστε να αντιδράσουν ανάλογα. Κατά την παρατήρηση διδασκαλιών μπορεί κανείς να διαπιστώσει σε αρκετές περιπτώσεις ότι οι μαθητές δεν κατανοούν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα επικοινωνίας μέσα στην τάξη (Th. Diegritz και H.S. Rosenbusch, 1986, 73).

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής εξετάσθηκε αν :

1. οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία και είχαν ασκηθεί στη σχετική δεξιότητα. Αν δηλαδή αυτοί οι εκπαιδευτικοί είχαν συνειδητοποιήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς για την επικοινωνία τους με τους μαθητές, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο ενθουσιώδεις και εκφραστικοί κατά τη διδασκαλία τους.

2. η ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ηλικία τους.

3. οι μαθητές οι οποίοι κάθονται μέσα στη "ζώνη δράσης" του εκπαι-

δευτικού μπορούν να αποκωδικοποιούν ευκολότερα τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού

4. τα κορίτσια μπορούν να αποκωδικοποιούν με μεγαλύτερη επιτυχία τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε σύγκριση με τα αγόρια.

3. Οργάνωση και εκτέλεση της έρευνας

Στην έρευνα πήραν μέρος τέσσερις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου – συνολικά 118 μαθητές– (δύο τάξεις της Γ' Δημοτικού με 27 και 29 μαθητές και δύο τάξεις της Ε' Δημοτικού με 30 και 32 μαθητές αντίστοιχα). Η επιλογή των τάξεων και των μαθητών συγκεκριμένης ηλικίας δεν έγινε τυχαία αλλά με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ασφαλώς δεν γίνονται όλα τα μη λεκτικά σήματα κατανοητά από όλους τους μαθητές και δεν έχουν την ίδια επίδραση όλες οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς σε αυτούς. Ούτε η ικανότητα αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς εξαρτάται αποκλειστικά από την ηλικία. Για να είναι ωστόσο δυνατή η σύγκριση μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας επιλέξαμε τις τάξεις Γ' και Ε', γιατί οι μαθητές αυτών των τάξεων και γενικότερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούν εύκολα ή αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ή οποιουδήποτε άλλου με τον οποίο έρχονται σε επικοινωνία.

Σχετικά με το φύλο των μαθητών από τους μαθητές των Γ'(1) και Γ'(2) τάξεων οι 14 και οι 15 ήταν κορίτσια και οι 13 και 14 αγόρια αντίστοιχα, ενώ από τους μαθητές των Ε'(1) και Ε'(2) τάξεων οι 16 και οι 17 ήταν κορίτσια και οι 14 και 15 αγόρια αντίστοιχα.

Σε ό,τι αφορά τη «ζώνη δράσης» του εκπαιδευτικού, θεωρήσαμε ότι στη ζώνη αυτή βρίσκονται δεκατέσσερις μαθητές: 6 μαθητές οι οποίοι κάθονται στα τρία μεσαία πρώτα θρανία και 8 μαθητές οι οποίοι κάθονται στα δύο πρώτα αριστερά και δεξιά θρανία. Με άλλα λόγια η «ζώνη δράσης» του εκπαιδευτικού σχηματίζει ένα τρίγωνο, του οποίου η βάση αντιστοιχεί στις πρώτες σειρές των θρανίων, ενώ η κορυφή του βρίσκεται περίπου στην τρίτη σειρά (R.S. Adams και B.J. Biddle, 1970, M. Koneva, 1976, 265).

Σε κάθε τάξη προβλήθηκαν σε video δέκα αποσπάσματα από διδασκαλίες τεσσάρων υποψήφιων εκπαιδευτικών (φοιτητριών), οι οποίες φοι-

τούν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Οι δύο φοιτήτριες (1 και 3) είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία και είχαν ασκηθεί στη μη λεκτική συμπεριφορά σε αντίθεση με τις άλλες δύο (2 και 4), οι οποίες δεν είχαν συμμετάσχει στο μάθημα της μικροδιδασκαλίας.

Τα αποσπάσματα αυτά, τα οποία ήταν διάρκειας 7- 22 δευτερολέπτων το καθένα, επελέγησαν μεταξύ πολλών, αποχωρίστηκαν και αντιγράφηκαν με τυχαία σειρά. Κριτήριο για την επιλογή των αποσπασμάτων ήταν η αντίδραση του εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένα ερεθίσματα του μαθητή (κατηγορίες 1-9) και ο αυτοελεγχος καθώς και η ηρεμία και αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού (κατηγορία 10). Επίσης δόθηκε προσοχή, ώστε στα αποσπάσματα να είναι ευδιάκριτα τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού και η φωνή του να είναι καθαρή και κατανοητή (κατηγορία 8). Στα περισσότερα αποσπάσματα εμφανιζόταν ο εκπαιδευτικός από τη μέση και επάνω και προβαλλόταν κυρίως το πρόσωπό του. Τα αποσπάσματα προβλήθηκαν στους μαθητές χωρίς φωνή εκτός από εκείνο που αντιστοιχούσε στην κατηγορία 8(Η φωνή του εκπαιδευτικού συμφωνεί με την έκφραση του προσώπου και τις κινήσεις του). Με βάση τα αποσπάσματα μπορούσαμε να ελέγξουμε το βαθμό επιτυχίας των μαθητών στην αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι κάθε απόσπασμα προέβαλλε μορφές συμπεριφοράς με διαφορετικό βαθμό πολυπλοκότητας. Αυτό σημαίνει ότι κατά την εκτίμησή μας υπήρχε μια διαβάθμιση στην πολυπλοκότητά τους, άλλες δηλαδή μορφές συμπεριφοράς μπορούσαν να αποκωδικοποιηθούν ευκολότερα και άλλες δυσκολότερα. Σύμφωνα πάντα με την πρώτη εκτίμησή μας η κατηγορία 8 περιείχε μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες θα δημιουργούσαν στους μαθητές τα μεγαλύτερα προβλήματα αποκωδικοποίησης.

Συντάξαμε ένα “Φύλλο παρατήρησης”, το οποίο περιέχει δέκα κατηγορίες. Μετά από πολλές προσπάθειες και βελτιωτικές επεμβάσεις πήρε την τελική του μορφή. Κατά τη δοκιμαστική προβολή των αποσπασμάτων δώσαμε προσοχή, ώστε να υπάρχει πλήρης αντιστοιχία μεταξύ της επιμέρους μορφής της μη λεκτικής συμπεριφοράς, η οποία εμφανιζόταν σε κάθε απόσπασμα, και της κατηγορίας του “Φύλλου παρατήρησης” που κατά τη γνώμη μας ανταποκρινόταν στη συγκεκριμένη μορφή μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Φύλλο παρατήρησης

=====

Όνοματεπώνυμο:.....Τάξη:.....

Ηλικία:..... Σε ποιο θρανίο κάθεται.....

1. Ο δάσκαλος δεν δείχνει αν συμφωνεί με την απάντηση ή παρατήρηση του μαθητή, αλλά εκδηλώνει σχεδόν αδιάφορη συμπεριφορά (απόσπασμα :)

2. Ο δάσκαλος συμφωνεί με την απάντηση ή παρατήρηση του μαθητή και τον ενισχύει

(απόσπασμα :)

3. Ο δάσκαλος δεν συμφωνεί με την απάντηση ή παρατήρηση του μαθητή

(απόσπασμα :)

4. Ο δάσκαλος ενισχύει ένα μαθητή που προσπαθεί να απαντήσει σε μια ερώτηση, αλλά αντιμετωπίζει δυσκολίες

(απόσπασμα:)

5. Ο δάσκαλος παροτρύνει ένα μαθητή να συνεχίσει και να συμπληρώσει την απάντηση

(απόσπασμα :)

6. Ο δάσκαλος ακούει με προσοχή ένα μαθητή

(απόσπασμα :)

7. Ο δάσκαλος διατυπώνει σημαντική ερώτηση, προκαλώντας την προσοχή των μαθητών

(απόσπασμα :)

8. Η φωνή του δασκάλου συμφωνεί με την έκφραση του προσώπου του και με τις κινήσεις των χεριών και του σώματός του

(απόσπασμα :)

9. Ο δάσκαλος προσπαθεί να επαναφέρει ένα μαθητή στην τάξη με το

βλέμμα και τις κινήσεις του
(απόσπασμα :)

10. Ο δάσκαλος εκδηλώνει με τη γενικότερη συμπεριφορά του ψυχική ηρεμία και γαλήνη
(απόσπασμα :)

Ασφαλώς πρέπει να επισημανθεί ότι η έρευνα ακολούθησε μια διαδικασία, η οποία διαφέρει σε πολλά από τις συνθήκες που επικρατούν σε μια σχολική τάξη. Όπως προαναφέρθηκε, στις περισσότερες περιπτώσεις προβαλλόταν το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι περισσότερο εμφανή και ευδιάκριτα τόσο το βλέμμα όσο και η έκφραση και οι μορφασμοί του προσώπου του. Οι μαθητές έβλεπαν τον εκπαιδευτικό σε δύο διαστάσεις στην οθόνη της τηλεόρασης και οπωσδήποτε μετά την αφαίρεση του ήχου δεν μπορούσαν να συνδυάσουν το περιεχόμενο της ομιλίας του με τις κινήσεις του, ώστε να καταλήξουν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Επίσης αποφύγαμε να βοηθήσουμε τους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα, προβάλλοντας τους μαθητές με τους οποίους επικοινωνούσαν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια απομακρύναμε το πλαίσιο αναφοράς της γενικότερης συμπεριφοράς και επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ήσαν γυναίκες, γιατί επιδίωξη μας ήταν να έχουμε μια ενιαία εικόνα του φύλου των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι στη βιβλιογραφία επισημαίνονται σχετικές διαφοροποιήσεις και ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα δηλαδή με τα αποτελέσματα ερευνών (S.A. Basow και M.S. Distenfeld, 1985, 458 και R.L. Woolfolk, A.E. Woolfolk και K.S. Garlinsky, 1977, 45) θα έπρεπε να αναμένουμε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού θα επηρέαζε την αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής του συμπεριφοράς από τους μαθητές. Ασφαλώς και στην έρευνά μας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το φύλο του εκπαιδευτικού σχετικά με τα αποτελέσματα, στα οποία κατέληξαν οι μαθητές συγκεκριμένου φύλου.

Στην έρευνα πήραν μέρος τέσσερις υποψήφιος εκπαιδευτικοί, (Γ' τάξη: 2 και Ε' τάξη :2), γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές καλούνταν να αποκωδικοποιήσουν μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, οι οποίες προέρχονταν από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Οι δύο μάλιστα από αυτές, μια για κάθε τάξη, είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία. Όπως ωστόσο προαναφέρθηκε, σκοπός της έρευνας ήταν να συγκρίνει ως προς το βαθμό εκφραστικότητάς τους τις υποψήφιος εκπαιδευτικούς που είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία με αυτές που δεν είχαν ασκηθεί σχετικά. Οι εκ-

παιδευτικοί οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα, χωρίς να ασκηθούν προηγουμένως στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας, επελέγησαν με βάση την επίδοσή τους στο PONS Test. Με αυτό τον τρόπο αποβλέπαμε στην εξασφάλιση κατά το δυνατόν όμοιου επιπέδου εκδήλωσης μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς στις δύο εκπαιδευτικούς. Τον ίδιο σκοπό επεδίωξε να πετύχει και η επιλογή εκπαιδευτικών που είχαν πάρει μέρος στο μάθημα της μικροδιδασκαλίας με βάση το βαθμό επίδοσής τους στα σχετικά «Φύλλα παρατήρησης».

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα γενικότερα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές, οι οποίοι παρατήρησαν τη μη λεκτική συμπεριφορά υποψήφιων εκπαιδευτικών που είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία, σημείωσαν θετικότερες επιδόσεις σε όλες τις κατηγορίες με εξαίρεση τους μαθητές της Γ' τάξης στην κατηγορία 9. Οι μαθητές αυτοί στο σύνολό τους σημείωσαν σχεδόν την ίδια επίδοση στη συγκεκριμένη κατηγορία. Μάλιστα από τους 29 μαθητές της Γ2 τάξης σημείωσαν την ίδια ακριβώς επίδοση οι 23, ενώ από τους 27 μαθητές της Γ1 τάξης οι 20, οι οποίοι παρατήρησαν φοιτήτριες που είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία, απάντησαν θετικά. Από τους ίδιους μαθητές οι 21, οι οποίοι παρατήρησαν φοιτήτριες που δεν είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία, σημείωσαν θετικές επιδόσεις.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές της Γ' τάξης, οι περισσότεροι και από αυτούς που παρατήρησαν φοιτήτριες, οι οποίες είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία, και από εκείνους, οι οποίοι παρατήρησαν φοιτήτριες που δεν είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία (51 μαθητές : 91,07% και 47 μαθητές : 83,93% αντίστοιχα), απάντησαν θετικά στην κατηγορία 10 (Εκδηλώνει ψυχική ηρεμία και νηφαλιότητα). Η χειρότερη επίδοση (8 μαθητές: 14,28% και 5 μαθητές: 8,93) σημειώθηκε στην κατηγορία 8 (Η φωνή του συμφωνεί με την έκφραση του προσώπου του και τις κινήσεις του). Η δεύτερη καλλίτερη επίδοση σημειώθηκε στην κατηγορία 3 (Δεν συμφωνεί) και η τρίτη στην κατηγορία 9 (Επιπλήττει συγκεκριμένο μαθητή, αναπτύσσοντας οπτική επαφή και κάνοντας κινήσεις). Στις κατηγορίες 2 (Συμφωνεί και ενισχύει) και 7 (Διατυπώνει σημαντική ερώτηση ή παρατήρηση, προκαλώντας την προσοχή των μαθητών) απάντησε θετικά περίπου το ίδιο ποσοστό των μαθητών. Ακολουθούν οι απαντήσεις στις κατηγορίες 6 (Ακούει με προσοχή ένα μαθητή) και 4 (Ενισχύει ένα μαθητή, ώστε να συνεχίσει και να συμπληρώσει την απάντηση) και ακόμα πιο κάτω οι απαντήσεις στις κατηγορίες 1 (Εκδηλώνει σχεδόν αδιάφορη συμπεριφορά με-

τά από απάντηση ή παρατήρηση ενός μαθητή) και 5 (Παροτρύνει ένα μαθητή να απαντήσει σε ερώτηση).

Από τους μαθητές της Ε' τάξης το μεγαλύτερο ποσοστό σημείωσε επίσης τη θετικότερη επίδοση στην κατηγορία 10 και τη χαμηλότερη στην κατηγορία 8. Η δεύτερη χειρότερη επίδοση σημειώθηκε επίσης στην κατηγορία 5 και η τρίτη στην κατηγορία 1. Με περιορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το κριτήριο της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη μικροδιδασκαλία οι μαθητές σημείωσαν και σε αυτή την τάξη τις ίδιες περίπου επιδόσεις στις κατηγορίες 7, 6, 4 και 3. Η δεύτερη καλλίτερη επίδοση σημειώθηκε στην κατηγορία 3, ενώ η τρίτη και η τέταρτη σημειώθηκαν περίπου αντίθετα στις κατηγορίες 2 και 9 (βλ. πίνακες 1 και 2).

Ιεραρχική διάταξη της επίδοσης των μαθητών στις 10

κατηγορίες

Τάξη Γ1+2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
μαθητές(μ.μ.)	8	4	2	7	9	6	5	10	3	1
μαθητές(χ.μ.)	8	4	3	7	9	6	5	10	2	1

Τάξη Ε1+2

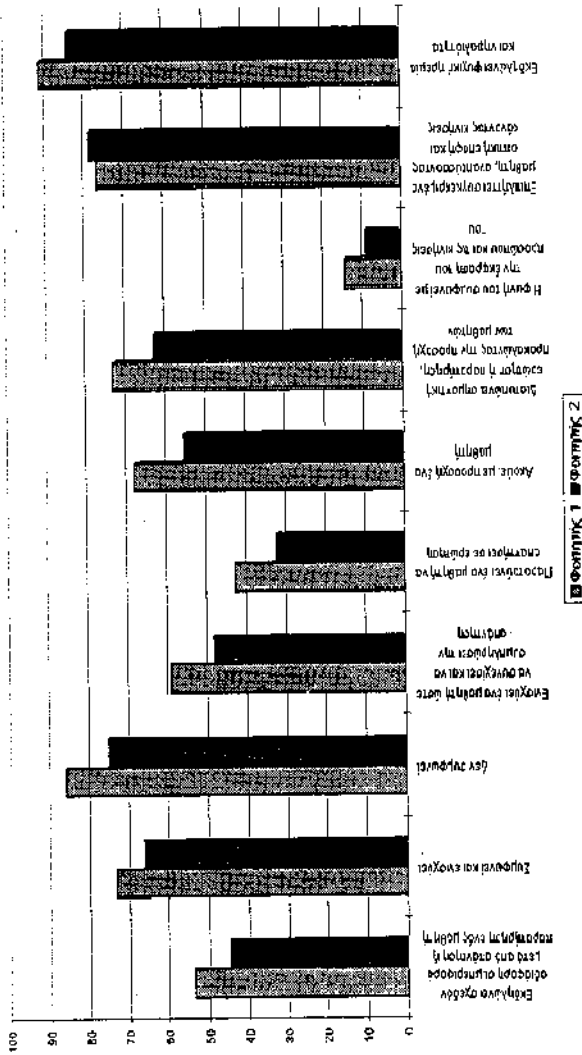
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
μαθητές(μ.μ.)	8	3	2	7	9	6	5	10	4	1
μαθητές(χ.μ.)	8	3	1	5	9	7	6	10	4	2

[μ.μ., χ.μ.: μαθητές οι οποίοι παρατήρησαν φοιτητές που είχαν πάρει μέρος ή δεν είχαν συμμετάσχει στη μικροδιδασκαλία αντίστοιχα].

Με βάση τα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν θετικά στις επιμέρους κατηγορίες διαμορφώνονται τα παρακάτω επίπεδα επιδόσεων :

Αιτιολογικοποίηση μη λεκτικών σημμάτων
του εκπαιδευτικού από μαθητές

Φοιτητές 1 και 2

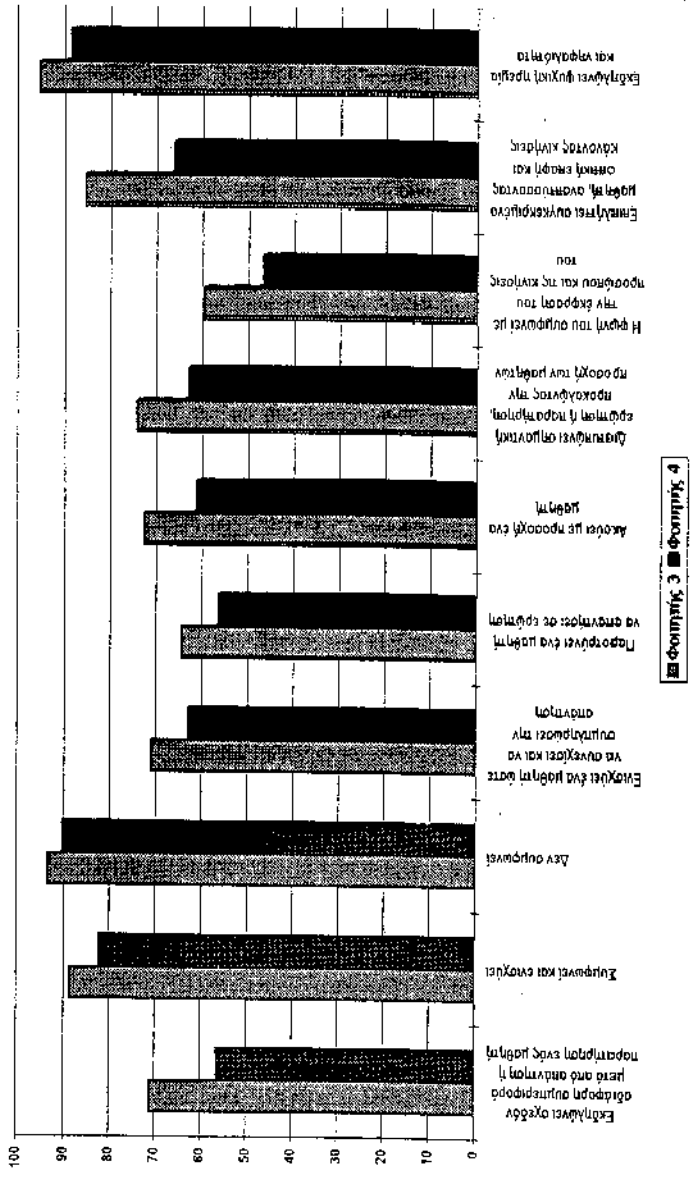


Γ. τάξη, N = 58 μαθητές

Πίνακας 1

Αποκωδικοποίηση μη λεκτικών σημμάτων
του εκπαιδευτικού από μαθητές

Φοιτητές 3 και 4



Επίσημο, N = 62 μαθητές

Πίνακας 2

Τάξεις Γ1+Γ2

1ο επίπεδο, υ.μ. :	κατηγορίες	10, 3, 9, 2, 7
, χ.μ. :		10, 9, 3, 2, 7
2ο επίπεδο, υ.μ. :	κατηγορίες	6, 4, 1
, χ.μ. :		6, 4, 1
3ο επίπεδο, υ.μ. :	κατηγορίες	8, 5
, χ.μ. :		8, 5.

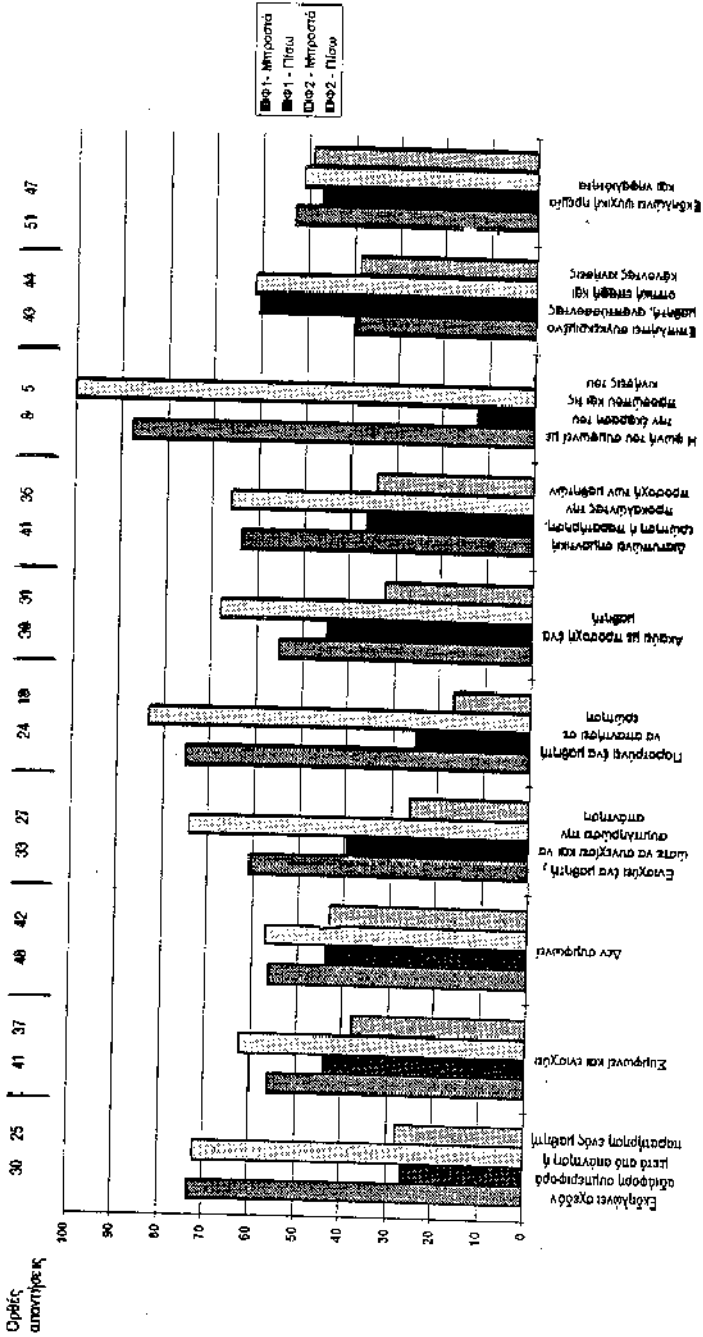
Τάξεις Ε1+Ε2

1ο επίπεδο, υ.μ. :	κατηγορίες	10, 3, 2, 9, 7, 6, 4, 1,
, χ.μ. :		3, 10, 2, 9, 4, 7, 6, 1,
2ο επίπεδο, υ.μ. :		8, 5
, χ.μ. :		8, 5.

Σχετικά με τη «ζώνη δράσης» του εκπαιδευτικού πρέπει να διευκρινισθεί ότι κατά την επεξεργασία των σχετικών πινάκων λάβαμε υπόψη μας αποκλειστικά τις ορθές απαντήσεις των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να δημιουργήσουν εσφαλμένη εντύπωση τα σχετικά υψηλά ποσοστά των μαθητών που κάθονταν στα πίσω θρανία, δεδομένου ότι στη «ζώνη δράσης» του εκπαιδευτικού κάθονται δεκατέσσερις μαθητές, όπως προαναφέρθηκε. Από τους μαθητές της Γ' τάξης που παρατήρησαν εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία, ένα υψηλό ποσοστό με θετικές απαντήσεις καθόταν μέσα στη ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού. Το ποσοστό μάλιστα αυτό ήταν μεγαλύτερο από αυτό των μαθητών οι οποίοι παρατήρησαν εκπαιδευτικούς που είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία. Η ίδια περίπου εικόνα παρατηρείται και στην τάξη Ε'. Και στις δύο τάξεις στη δύσκολη κατηγορία 8 το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με τις θετικές απαντήσεις καθόταν σαφώς μέσα στη ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού (βλ. πίνακες 3 και 4).

Σε ό,τι αφορά το φύλο, στις κατηγορίες 8,5,1 και 4 και στις δύο τάξεις Γ' και Ε' το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά, και μάλιστα και αυτών που παρατήρησαν εκπαιδευτικούς που είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία, ήταν κορίτσια. Στις υπόλοιπες κατηγορίες σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις σε πολύ περιορισμένο βαθμό (βλ. πίνακες 5 και 6).

Ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού (X)
(Θρανόιο μαθητών)

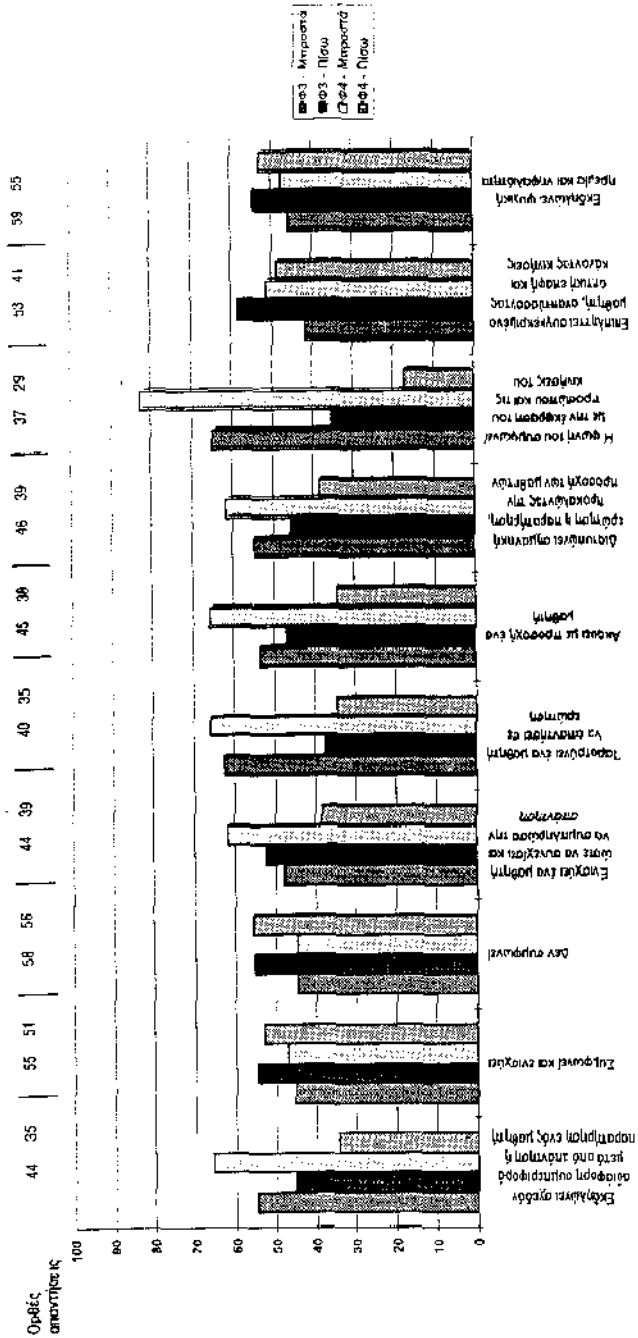


7^η τάξη, N = 56 μαθητές

Φοιτητές 1 και 2

Πίνακας 3

Ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού (x)
(Θρακίο μαθητών)



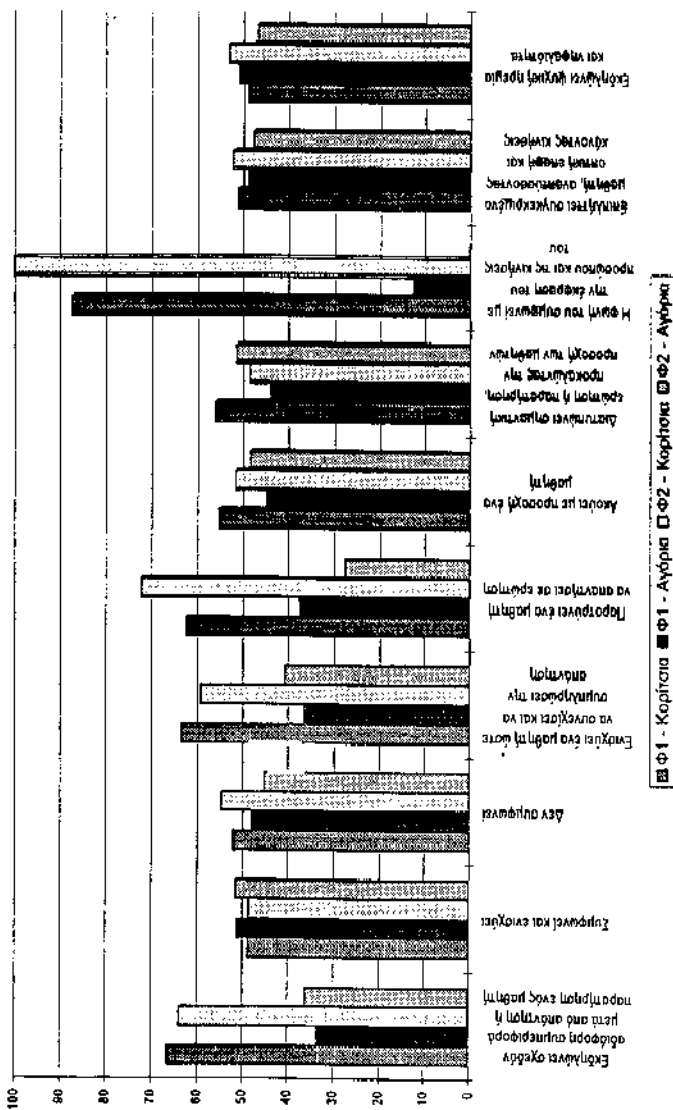
Ε' τάξη, N = 62 μαθητές

Φοιτητές 3 και 4

Πίνακας 4

Φύλο των μαθητών (X)
Ορθές απαντήσεις

Φορητές 1 και 2

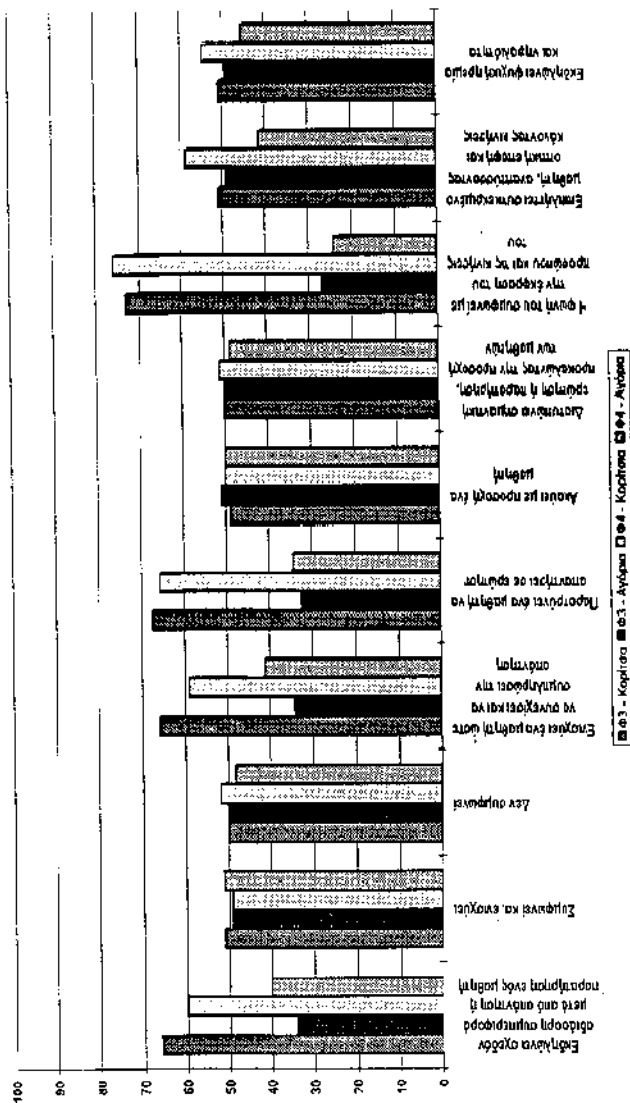


Γ' τάξη, N = 56 μαθητές

Πίνακας 5

**Φύλο των μαθητών (x)
Ορθές απαντήσεις**

Φοιτητές 3 και 4



Εί τάξη, N = 62 μαθητές

Πίνακας 6

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται το γενικότερο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν με μεγαλύτερη επιτυχία τα μη λεκτικά σήματα των εκπαιδευτικών εκείνων που είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία. Η σχετική ικανότητα και ευαισθησία των μαθητών πρέπει ασφαλώς να οφείλεται στην ανάπτυξη στενότερης σχέσης και επικοινωνίας με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και στη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος στη σχολική αίθουσα.

Από τους πίνακες των αποτελεσμάτων είναι εμφανές ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων του εκπαιδευτικού εξαρτάται σαφώς από την ηλικία των μαθητών. Το ποσοστό των μαθητών της ίδιας ηλικίας που σημείωσαν θετικές επιδόσεις βρίσκεται περίπου στο ίδιο επίπεδο τόσο στις τάξεις Γ1 και Γ2 όσο και στις τάξεις Ε1 και Ε2. Από τη γενικότερη εικόνα των αποτελεσμάτων συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αντικρουόμενων μεταξύ τους μη λεκτικών σημάτων (κατηγορία 8).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών οι μαθητές μπορούν να αποκωδικοποιούν πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικά μη λεκτικά κανάλια μόλις από την ηλικία των δώδεκα ετών (P.D. Blanck και R.Rosenthal, 1982, 203). Επίσης οι μαθητές προσπαθούν να παραπλανήσουν τον εκπαιδευτικό με τη μη λεκτική τους συμπεριφορά από την ηλικία των δέκα ετών (W.A. Shennum και D.B. Bugental, 1982,101).

Οι περισσότερες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι γενετικά προσδιορισμένες, αλλά μεταβάλλονται και αλλοιώνονται με την επίδραση της κοινωνικής μάθησης και μάλιστα το αργότερο από το τέταρτο έτος της ηλικίας. Τόσο η ηλικία των μαθητών όσο και οι συνθήκες του περιβάλλοντος συγκαθορίζουν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους. Η ικανότητα της αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς αυξάνει με την ηλικία (N.L. Mogeney και R.M. Krauss, 1982, 181 και J.A. Hall et al. 1978, 28 κ.ε.).

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι μικρότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των «απλούστερων» μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς. Όσο όμως οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς γίνονται πολυπλοκότερες τόσο και μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που μπορούν να τις αποκωδικοποιήσουν. Με βάση το ποσοστό των θετικών απαντήσεων των μικρότερων μαθητών διαμορφώνονται τρία επίπεδα επιδόσεων. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών αναγνωρίζει την ψυχική ηρεμία και νηφαλιότητα στις κινήσεις του σώματος και στην έκ-

φραση του προσώπου του εκπαιδευτικού (κατηγορία 10). Επίσης ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αποκωδικοποιεί μη λεκτικά σήματα που δηλώνουν ότι ο εκπαιδευτικός «συμφωνεί και ενισχύει», «δεν συμφωνεί», «διατυπώνει σημαντική ερώτηση ή παρατήρηση» ή «αποβλέπει στην επίπληξη συγκεκριμένου μαθητή» (κατηγορίες 2, 3, 7, 9, : υψηλό επίπεδο). Ένα μικρότερο ποσοστό αποκωδικοποιεί δυσκολότερα μη λεκτικά σήματα (κατηγορίες 6, 4, 1: μεσαίο επίπεδο), ενώ ένα μικρό ποσοστό εκδηλώνει τη σχετική ικανότητα στις κατηγορίες 5, 8 (χαμηλό επίπεδο). Δεδομένου ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές σημείωσαν θετικότερες επιδόσεις, τα δύο πρώτα επίπεδα μπορούν να συγχωνευθούν σε ένα υψηλό επίπεδο. Το χαμηλό επίπεδο παραμένει ως τέτοιο, αν και σε αυτό οι επιδόσεις είναι εμφανώς υψηλότερες σε σύγκριση με το προηγούμενο αντίστοιχο επίπεδο. Αυτό που προκαλεί έκπληξη είναι ότι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς που αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία, όπως η «παρότρυνση ενός μαθητή να απαντήσει σε ερώτηση» ή η «ενίσχυση ενός μαθητή, ώστε να συνεχίσει και να συμπληρώσει την απάντηση», δεν αποκωδικοποιούνται αρκετά εύκολα από τους μικρούς μαθητές. Εξάλλου και οι μεγαλύτεροι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα, όχι ασφαλώς της ίδιας έκτασης, στις ίδιες κατηγορίες. Ίσως όμως οι μαθητές να μην έχουν συνηθίσει στα σχετικά μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν δραστηριοποιούν ένα μαθητή, ιδιαίτερα έναν αδύνατο μαθητή, ώστε να απαντήσει σε μια ερώτησή τους, αλλά σπεύδουν να δώσουν το λόγο σε άλλο μαθητή. Δεν δημιουργούν δηλαδή ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας, γεγονός που πλήττει ιδιαίτερα τους κακούς μαθητές.

Θα περίμενε κανείς να μπορούν οι μαθητές να αποκωδικοποιούν σε μεγαλύτερη έκταση μη λεκτικά σήματα, τα οποία δηλώνουν την αδιάφορη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε μια απάντηση ή παρατήρηση ενός μαθητή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ένα αρκετό ποσοστό τόσο των μαθητών της Γ' (περίπου 50%) όσο και των μαθητών της Ε' τάξης (περίπου 30%) αντιμετωπίζει σχετικά προβλήματα. Ίσως να δημιουργείται σύγχυση στους μαθητές από τις μαγνητοσκοπημένες σκηνές, οι οποίες προσέβαλαν την αδιάφορη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως δηλαδή οι μαθητές να ταύτιζαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με άλλες μορφές συμπεριφοράς, όπως π.χ. την απόρριψη της απάντησης του μαθητή. Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι επιμέρους μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς και οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού πρέπει να εξετασθούν μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της συμπεριφοράς του (R. Rosenthal, J.A.Hall, D. Archer, M. R. DiMatteo και P.L. Rogers, 1979, 67). Πάντως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η αδιάφορη στάση του

εκπαιδευτικού μετά από συμμετοχή στη συζήτηση ενός μαθητή αποκωδικοποιείται ορθά και γίνεται αντιληπτή από μια μεγάλη ομάδα μαθητών.

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αντικρουόμενων μεταξύ τους μη λεκτικών σημάτων του εκπαιδευτικού. Από άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τέτοια μη λεκτικά σήματα καλλιεργούν επιθετικότητα στους μαθητές, δημιουργούν ανασφάλεια και γενικότερα δεν προωθούν θετικό συναισθηματικό κλίμα στη σχολική τάξη. Επίσης οι ειρωνικές παρατηρήσεις δεν γίνονται κατανοητές και προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις (P.D. Blanck και R. Rosenthal, 1982, 203).

Σε ό,τι αφορά τη θέση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί συνήθως με τους μαθητές οι οποίοι κάθονται μέσα στη ζώνη ή στο τρίγωνο δράσης του. Εφόσον ο εκπαιδευτικός δεν αλλάζει θέση μέσα στη σχολική αίθουσα, τότε αυτή η ζώνη δράσης δεν μεταβάλλεται. Αντίθετα αν ο εκπαιδευτικός κινείται μέσα στην αίθουσα, τότε μέσα σε αυτήν τη ζώνη δράσης ανήκουν διαφορετικοί κάθε φορά μαθητές. Ασφαλώς δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις εύκολο να έλθει ο εκπαιδευτικός σε επαφή και επικοινωνία στον ίδιο βαθμό με όλους τους μαθητές. Σημασία έχει ωστόσο να συνειδητοποιήσει ότι πρέπει να αξιοποιεί το χώρο της σχολικής αίθουσας για το σκοπό αυτό και να παίρνει μέτρα, ώστε να αντιμετωπίζονται προβλήματα σχετικά με τη διάταξη των θρανίων και την άμεση επαφή του με τους μαθητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές που κάθονταν μπροστά υπερερουσάν στην αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών σημάτων του εκπαιδευτικού. Οι επιδόσεις μάλιστα των μαθητών, οι οποίοι κάθονταν μπροστά και είχαν εκπαιδευτικούς που δεν είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία, ήσαν υψηλότερες, δεδομένου ότι αυτοί οι μαθητές έρχονταν σχεδόν αποκλειστικά σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάρει μέρος στη μικροδιδασκαλία κινούνταν μέσα στη σχολική αίθουσα και έρχονταν σε επικοινωνία με περισσότερους μαθητές. Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των μαθητών που κάθονταν μέσα στη ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού και αυτών που κάθονταν πίσω σημειώθηκε στην κατηγορία 8 και στις δύο τάξεις. Όπως προαναφέρθηκε, όλοι οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αντικρουόμενων μεταξύ τους μη λεκτικών σημάτων. Από τον περιορισμένο αριθμό των μαθητών που απάντησαν σωστά οι περισσότεροι κάθονταν μέσα στη ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με το φύλο έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο εκφραστικές σε σύγκριση με τους άντρες, γεγονός που οφεί-

λεται στον έντονο συναισθηματισμό τους. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται μάλιστα από εμπειρικά δεδομένα (J.A.Hall et al., 1978). Από μεταγενέστερες έρευνες διαπιστώθηκε ωστόσο ότι αυτή η υπεροχή των κοριτσιών αφορά τα συμφωνούντα μεταξύ τους μη λεκτικά σήματα και ότι σε αντίθετα μεταξύ τους ή πολύπλοκα μη λεκτικά σήματα ήταν καλλίτερα τα αγόρια (βλ. σχετικά P.D. Blanck και R. Rosenthal, 1982, 203). Η υπεροχή των αγοριών στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν δείχνει ωστόσο να επιβεβαιώνεται απόλυτα από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Th.Diegritz και H. Rosenbusch, 1986, 73). Στην αποκωδικοποίηση δηλαδή αντικρουόμενων μεταξύ τους μη λεκτικών σημάτων τα αγόρια εκδήλωναν νευρικότητα και έδειχναν ανασφάλεια. Με τα τελευταία αποτελέσματα συμφωνούν και τα δεδομένα της έρευνάς μας. Στις δύσκολες κατηγορίες 8,5,1 και 4 είναι εμφανής η υπεροχή των κοριτσιών και στις τέσσερις τάξεις. Ιδιαίτερα χαμηλό ήταν μάλιστα το ποσοστό των αγοριών με θετικές επιδόσεις που κάθονταν έξω από τη ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού.

Πάντως οι διαφορές που πράγματι υφίστανται μεταξύ των δύο φύλων κατά την κοινωνική τους δραστηριότητα και επικοινωνία με άλλους δεν πρέπει να αποδοθούν σε βιολογικά αίτια αλλά στις συνθήκες και στο γενικότερο πλαίσιο της συμπεριφοράς τους. Συγκεκριμένα σε σχετικές έρευνες δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στη μη λεκτική συμπεριφορά, και ιδιαίτερα στην έκφραση του προσώπου, μεταξύ των δύο φύλων, αλλά όταν τα υποκείμενα της έρευνας απευθύνονταν σε παιδιά, τότε οι γυναίκες ήταν περισσότερο εκφραστικές από τους άνδρες (P.Ekman, W.V.Friesen και P. Ellsworth, 1972 και N.Henley και M. LaFrance, 1984,351).

Οι εκπαιδευτικοί, είτε αυτοί είναι «ανοιχτά» είτε «κλειστά» βιβλία, πρέπει να συνειδητοποιήσουν από το ένα μέρος ότι με τη μη λεκτική τους συμπεριφορά επηρεάζουν τη συναισθηματική σχέση και επικοινωνία τους με τους μαθητές και από το άλλο ότι οι μαθητές δεν μπορούν πάντοτε και σε οποιαδήποτε περίπτωση να αποκωδικοποιούν «ορθά» τα μη λεκτικά τους σήματα, ανταποκρινόμενοι στις δικές τους προσδοκίες και υποθέσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, R.S. and Biddle, B.J., *Realities of Teaching: Explorations with Video Tape*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Babad, E., *Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers*. In: *Journal of Educational Psychology*, 1990(82), 683-690.

Basow, S.A. and Distenfeld, M.S., *Teacher Expressiveness : More important for male teachers than female teachers?* In: *Journal of Educational Psychology*, 1985(77), 45-52.

Blanck, P.D. and Rosenthal, R., *Developing strategies for decoding "leaky" messages. On learning how and when to decode discrepant and consistent social communications*. In: R.S. Feldmann (Ed.), *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York/Heidelberg 1982, 203-229.

Brophy, J. E. and Evertson, C.M., *Process-Product Correlations in the Texas Teacher Effectiveness Study : Final Report*, The Univ. of Texas at Austin 1974.

Diegritz, Th. und Rosenbusch, H.S., *Wie Schueler die Koerper-sprache des Lehrers lesen. Eine empirische Studie ueber die Dekodierungsmoeglichkeiten nonverbaler Bewertungshandlungen von Lehrern durch Schueler*. In : H.S. Rosenbusch und O.Schober (Hrsg.), *Koerpersprache in der schulischen Erziehung*. Baltmannsweiler, Schneider, 1986.

Ekman, P., Friesen, W.V. and Ellsworth, P., *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and Integration of Findings*. Elmsford, NY, Pergamon, 1972.

Hall, J.A., Rosenthal, R., Dimatteo, R.M. and Rogers, P.L., *Decoding Wordless Messages*. Human Nature Inc. o.O. 1978.

Heidemann, R., *Koerpersprache des Lehrers*. In: J. Bastian (Hrsg.), *Vor der Klasse stehen*. Hamburg, Bergmann u. Helbig, 1987.

Henley, N. and La France, M., *Gender as Culture: Difference and Dominance in Nonverbal Behavior*. In: A. Wolfgang (Ed.), *Nonverbal Behavior. Perspectives, Applications, Intercultural Insights*. New York, Hogrefe, 1984, 351-371.

Jecker, J., Maccoby, N. and Breitrose H.S., *Improving accuracy in interpreting nonverbal cues of comprehension*. In: *Psychology in the Schools*, 1965(2), 239-244.

Koneya, M., *Location and interaction in row-and-column seating arrangements*. In: *Environment and Behavior* 1976(8), 265-282.

Morency, N.L. and Krauss, R.M., *Children's nonverbal encoding and decoding of affect*. In: R.S. Feldmann (Ed.), *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York/Heidelberg 1982, 181-199.

Neill, S.R. Stj., *The predictive value of assessments of the non-verbal skills of applicants to postgraduate teacher training*. In: *Journal of Education for Teaching*, 1989(15,2), 149-159.

Rosenthal, R., Hall, J.A., Archer, D., DiMatteo, M.R. and Rogers P. L., *Measuring sensitivity to nonverbal communication: The PONS Test*. In: E.Aaron(Ed.), *Nonverbal Behavior.Applications and Cultural Implications*. New York, Academic Press, 1979, 67-98.

Woolfolk, R.L., Woolfolk, A.E. and Garlinsky, K.S., *Nonverbal behavior of teachers: Some empirical findings*. In: *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 1977(2), 45-61.

Wyckoff, W.L., The effect of stimulus variation on learning form lecture. In: The Journal of Experimental Education, 1973(41), 85-90.

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es zu beweisen, dass die Schueler das nichtverbale Verhalten derjenigen Lehramtsstudierenden trefflicher entschluesseln koennen, die in dieser Lehrfertigkeit geuebt sind. Im Rahmen der Untersuchung haben 56 Schueler der dritten und 62 der fueften Klasse der griechischen Volksschule anhand eines Beobachtungsbogens das nichtverbale Verhalten von Lehramtsstudierenden zu dekodieren versucht. Es wurde festgestellt, dass aeltere Schueler die nonverbalen Lehrersignale besser wahrnehmen koennen als juengere. Enthielt das nichtverbale Verhalten der trainierten Lehramtsstudierenden in sich konvergierende Elemente, erkannten die Schueler die Bedeutung der meisten nichtverbalen Signale relativ leicht. Lagen jedoch in sich divergierende nichtverbale Elemente vor, also auch widerspruechliche Mitteilungen, so war die Verwirrung bei den Schuelern unverkennbar.

Es wurde weiter bewiesen, dass die Interaktionsmuster in der Klasse und die Dekodierungsfahigkeit der Schueler von ihrem Sitzplatz abhaengt, und dass geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Interpretation der Koerpersignale des Lehrers eine Rolle spielen.

Γ. Βρεττός
Διεύθυνση για αλληλογραφία:
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ιπποκράτους 33
105 80 Αθήνα