

Η μεταβολή των σχέσεων στο νέο τεχνολογικό περιβάλλον της σχολικής τάξης

Το πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι καθοριστικό για το πώς και ποιες σχέσεις θα διαμορφωθούν εντός της. Έτσι όταν κάποια μεταβολή συμβεί στο πλαίσιο, τότε σχέσεις και αλληλεπιδράσεις επαναπροσδιορίζονται. Στην παρούσα εργασία ερευνούμε τι αλλαγές θα προκαλέσει μια τέτοια μεταβολή: η είσοδος του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη. Πώς θα βιωθούν αυτές από μαθητές και δασκάλους, πώς θα επηρεάσει τις σχέσεις τους, και ειδικά την παιδαγωγική σχέση, πώς θα διαμορφωθεί το νέο μαθησιακό περιβάλλον, το νέο πλαίσιο.

Στον σχολικό χώρο οι σχέσεις μπορεί να είναι δι-ατομικές, δι-ομαδικές ή και σχέσεις ατόμων με ομάδες και διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα μιας συνάρθρωσης ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο και σε προσωπικούς (συναίσθηματικούς) και κοινωνικούς παράγοντες. Η σχολική τάξη είναι μια συνάντηση¹, με δυναμική ομάδας, στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο του σχολικού οργανισμού και με δεδομένο αρχηγό. Μαθητές και δάσκαλοι, από την πρώτη στιγμή που συναντιούνται στη σχολική τάξη, «φέρουν» ήδη το βάρος μιας αναμενόμενης, θεσμοθετημένης, σχεδόν προϋπάρχουσας σχέσης.

Η παιδαγωγική σχέση, η σχέση δασκάλου – μαθητή, ιεραρχική και ασύμμετρη, αποτελεί βασικό συστατικό του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της είναι η μάθηση, την οποία θεωρούμε ως μια ολοκληρωμένη ανθρώπινη εμπειρία, με πολλές πλευρές, που θεμελιώνεται στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με σημαντικούς άλλους και καθορίζεται από τα συναισθήματα και τις σκέψεις που αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, διακρίνουμε 4 βασικές συναρθρούμενες συνιστώσες στις οποίες αναπτύσσεται η παιδαγωγική σχέση (Ντάβου, Καράιτζα, 2000): την γνωστική, την κοινωνική, την συγκινησιακή και την άδηλη, φαντασιακή συνιστώσα.

Μέσω της γνωστικής συνιστώσας, διακινείται γνώση για το διδακτικό αντικείμενο, δασκαλοκεντρικά και μονόπλευρα. Η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου, είναι υποστηρικτική. Μέσω της κοινωνικής, επικοινωνούνται στάσεις, συμπεριφορές, κοινωνικά στερεότυπα, προβάλλονται και αναπαράγονται οι κοινωνικές εξουσιαστικές σχέσεις, διακινούνται κοινωνικοί μύθοι και άδηλοι κανόνες, με αφετηρία κυρίως την προσωπική θεωρία του δασκάλου. Μεγάλο

¹ Η συνάντηση είναι ένας ακόμα όρος του Goffman (1996) για την "εστιασμένη συνάντηση", η οποία έχει μεν κοινές ιδιότητες με τις ομάδες, αλλά επιπλέον προϋποθέτει μια μοναδική εστία νοητικής και οπτικής προσοχής, διαθεσιμότητα για προφορική επικοινωνία με τήρηση κώδικα που αφορά την παραχώρηση και την ανάληψη του ρόλου του ομιλητή, κατανομή θέσεων στο χώρο με οπτική επαφή, που επιτρέπει στον μετέχοντα να παρακολουθείται από τους άλλους. Επιπλέον, σε αντίθεση με την ομάδα, η εστιασμένη συνάντηση δεν υφίσταται όταν τα μέλη δεν είναι φυσικά παρόντα.

μέρος του μηνύματος, υποστηρίζεται μη λεκτικά. Οι μαθητές αντιδρούν και με μη λεκτικούς τρόπους, και μέσω της εμφάνισης, προβάλλουν αντίθετα πρότυπα και στάσεις, μεταφέροντας τη σύγκρουση των ιδεών στο πεδίο των συμβόλων.

Μέσω της συγκινησιακής και της άδηλης συνιστώσας της παιδαγωγικής σχέσης, διακινούνται συναισθήματα, συνειδητά ή ασυνείδητα, που γίνονται ορατά μέσω των συνεπειών τους. Η συναισθηματική πλευρά της επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο επηρεάζει το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα και το διδακτικό αντικείμενο. Αλλά αυτή διοχετεύεται κυρίως σε μη λεκτικά κανάλια, τα οποία μπορούν να γίνουν αποκαλυπτικά για το τι πραγματικά κοινοποιείται.

Η μη λεκτική επικοινωνία προσδιορίζεται "ως όλες οι ανθρώπινες αντιδράσεις, οι οποίες δεν περιγράφονται άμεσα ως λέξεις (είτε προφορικές είτε γραπτές)" (Knapp, 1972, σ. 57), αλλά και ως "διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια" (Παπαδάκη, 1997, σ. 15). Μετά την πρώτη συμβολή του Δαρβίνου (Darwin, 1872) και του Freud (1905, σ.96), ο Mehrabian (1972) μελέτησε τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, ο Wainwright (1992) τις χειρονομίες, ο Hall (1982) το ζωτικό χώρο, ενώ ο Ekman (1982) παγίωσε τον κατάλογο των 5 (ή κατ' άλλους 6 ή 7) βασικών συναισθημάτων (χαρά, έκπληξη, φόβος, λύπη, θυμός, αηδία ή περιφρόνηση, ενδιαφέρον). Καθοριστική υπήρξε η συμβολή της ομάδας της Οξφόρδης του Argyle, η οποία μελέτησε τη μη-λεκτική συμπεριφορά ως ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης σε μια επικοινωνιακή πράξη.

Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει βιολογικές καταβολές, φυλογενετική και οντογενετική προτεραιότητα, πολιτισμικό προσδιορισμό αλλά και οικουμενικό χαρακτήρα (Argyle, 1998). Τα μη λεκτικά σήματα διακινούνται παντού και πάντα, είναι συνεχή, λιγότερο δομημένα, περισσότερο ασυνείδητα, χαρακτηρίζονται από αμφισημία ή πολυσημία, ευνοούν τη μετάδοση συγκινήσεων και παίζουν το ρόλο του κριτή για την «αλήθεια» της επικοινωνιακής πράξης. Υποκαθιστούν ή ανατροφοδοτούν το λόγο, δίνουν πληροφορίες μέσω της αυτοπαρουσίασης, και αποσαφηνίζουν στους επικοινωνούντες τον πιθανό ρόλο που έχει ο άλλος κάθε στιγμή μέσα στη συγκεκριμένη συναλλαγή.

Βασικές πηγές μη λεκτικών σημάτων του ανθρώπου είναι η εμφάνιση, το πρόσωπο, το βλέμμα, οι στάσεις και κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, οι περιοχές και ο ζωτικός χώρος, η σωματική επαφή, τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου. Η ερμηνεία τους, παρεμποδίζεται από την πολυσημία τους, την σχέση με τον παρατηρητή, το πλαίσιο, την θέση στην σχέση, τις θεωρητικές στηρίξεις και ευνοείται από την εμπειρία (Argyle, 1998), τους πολιτιστικούς κανόνες (Σεραφετινίδου, 1995), τα στερεότυπα και την διαίσθηση (Παπαδάκη, 1997).

Η μη λεκτική συμπεριφορά του έφηβου μαθητή μέσα στην τάξη είναι δείκτης του πόσο έχει εσωτερικευθεί ο ρόλος του μαθητή. Μεγάλο μέρος της σχετίζεται με τις διαδικασίες αναγνώρισης και οικειοποίησης του σώματος και επιστρέφει στον εαυτό. Το πρόσωπο και το βλέμμα του μαθητή, η εγναθίδου-

ση ή μη οπτικής επαφής με το δάσκαλο, η φωνή, η στάση του σώματος είναι δείκτης της στάσης του απέναντι στο μάθημα και το δάσκαλο. Η διάταξη των θρανίων, η θέση του και η απόστασή από το δάσκαλο επηρεάζουν το ρόλο του στη διδασκαλία καθώς και τη σχέση του με τον καθηγητή και τους άλλους μαθητές.

Η κουλτούρα του εκπαιδευτικού, η φιλοσοφική και ιδεολογική του τοποθέτηση, οι στάσεις και οι απόψεις του για την εκπαίδευση, το διδακτικό αντικείμενο και το επάγγελμά του, τις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών, επηρεάζουν τη μη λεκτική του συμπεριφορά και αυτή επηρεάζει αποφασιστικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη μάθηση. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο οι μη λεκτικές αντιδράσεις των μαθητών ανατροφοδοτούν αυτές του δασκάλου, ο οποίος καλείται να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες που διευκολύνουν την ενσωμάτωση της νέας γνώσης και συντηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο υπολογιστής μέσα στη σχολική τάξη επηρεάζει κάθε πλευρά της παιδαγωγικής σχέσης: γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική - επικοινωνιακή και άδηλη. Η γνωστική συνιστώσα περιλαμβάνει τώρα και την τεχνολογική γνώση, αλλά και τη γνώση του πώς να μαθαίνεις. Αλλάζει ως προς την ποσότητά και τον όγκο της, ως προς τις πηγές και τα όρια, δεν δομείται με τον παραδοσιακό γραμμικό τρόπο, διαθέτει άλλα κριτήρια εγκυρότητας και αξιολόγησης, μεταβιβάζεται με νέους τρόπους. Αποδυναμώνεται ως προς τη μονοκατευθυντήρια φορά της (από το δάσκαλο στο μαθητή) και αποκτά δεύτερο σκέλος από το μαθητή στο δάσκαλο. Ο δάσκαλος, ο οποίος δεν φαίνεται να είναι τεχνολογικά εγγράμματος, νοιώθει να απειλείται (Εκθεση ΕΕ, 2000), αφού πρέπει να μοιραστεί την γνωστική, ελεγκτική και αξιολογική εξουσία του. Οι μαθητές στο νέο, αισθητικά και λειτουργικά οικείο εκπαιδευτικό περιβάλλον εκδηλώνουν γενικά θετικά συναισθήματα, βρίσκονται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πράξης.

Η μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών και των δασκάλων τους μέσα στο εμπλουτισμένο τεχνολογικά περιβάλλον μπορεί να δώσει πλούσιο υλικό για τις μεταβολές των ρόλων, των σχέσεων και της παιδαγωγικής σχέσης και να αποτελέσει ένα εργαλείο καταγραφής και ερμηνείας των μεταβολών. Τα συμπεράσματα από την επεξεργασία της μελέτης είναι δυνατόν να συνεισφέρουν εν τέλει στην διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου εντός του οποίου οι μεταβολές αυτές μπορούν να αποβούν δημιουργικές για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευόντες, αλλά και για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.

3. Ευρήματα και Συμπεράσματα

Για λόγους διευκόλυνσης της παρουσίασης κινηθήκαμε στους παρακάτω άξονες:

- **Ο χώρος, ο χρόνος** και οι «μακροσκοπικές» συνέπειες της αναδιάταξής τους: η διαμόρφωση της αίθουσας, η δόμηση του χρόνου
- **Βασικά ευρήματα που παραμένουν κοινά** στα δύο περιβάλλοντα: απουσία επαφής, ομαδικές αντιδράσεις, εξωτερική εμφάνιση, πλουσιότερες κινήσεις.

- **Η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών** στην παραδοσιακή και τη δικτυωμένη σχολική τάξη, ανάλογα με το φύλο τους.
- **Η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών** στην παραδοσιακή και τη δικτυωμένη σχολική τάξη, ανάλογα με την επίδοσή τους:
- **Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού** στα δύο περιβάλλοντα.
- **Η παιδαγωγική σχέση** στα δύο περιβάλλοντα: προετοιμασία, μεταβολές στις 4 συνιστώσες, μεταβολές στην επικοινωνία.
- Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές. - Τι λένε οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς.

Ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων έγινε με γνώση ότι πρόκειται για τη δική μας ματιά και ερμηνεία, η οποία ήταν ήδη ενσωματωμένη και στο ερευνητικό υλικό, αλλά και σε προηγούμενους σχεδιασμούς και σιέψεις. Ταυτόχρονα οι ερευνητικές διαδρομές μας οδήγησαν σε μια από κοινού με τους συμμετέχοντες, πορεία ωρίμανσης. Μετά το τέλος της διαδικασίας ούτε οι συμμετέχοντες, αλλά ούτε και η ερευνήτρια ήταν πια ίδιοι.

Τα ερωτήματα

Αλλά εκτός από τα μεθοδολογικά υπάρχουν και τα πραγματικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν και τα δύο περιβάλλοντα, παραδοσιακό και δικτυωμένο: Πώς η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζει την αξιολογική κρίση του δασκάλου; Πώς η ίδια διαμορφώνει ή/και διαμορφώνεται στις ομάδες των συνομηλίκων; Πώς επιδρά στην κοινωνιομετρία της τάξης; Πώς η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου «αξιολογείται» από τους μαθητές; Πώς οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών; Πώς υποστηρίζει την μάθηση; Πώς αλλάζει ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο; Πώς αλλάζει έξω από την τάξη; Όσα ερωτήματα κι αν διατυπωθούν, η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη θα εξακολουθεί πεδίο όπου λίγα μόνο μονοπάτια έχουν εξερευνηθεί.

Συμπεράσματα

Στην πορεία για την ολοκλήρωση αυτής της ερευνητικής απόπειρας, καταγράψαμε και προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε τα μη λεκτικά μηνύματα στο παραδοσιακό και το δικτυωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα χρησιμοποιήσαμε τα ευρήματα και τις ερμηνείες ως εργαλεία, που σε συνδυασμό με το υλικό του συνεντευξιακού λόγου μαθητών και δασκάλων, μας βοήθησαν να ανιχνεύσουμε πώς το νέο μαθησιακό περιβάλλον, με τις πληροφοριακές και επικοινωνιακές τεχνολογίες, γίνεται αποφασιστικός ρυθμιστής των σωμάτων, των συμπεριφορών, των αναπαραστάσεων και των σχέσεων που διαμορφώνονται και διακινούνται εντός του.

⇒ Η **μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού** διαθέτει ένα «πυρηνικό» τμήμα, σταθερό, παγιωμένο, επαναλαμβανόμενο, ανεξάρτητο από το ακροατήριο και τη χρονική στιγμή, μέσω του οποίου ο δάσκαλος εγγράφει στο σώμα του την αναπαράσταση για το ρόλο του, ως συνάντηση της αναπαράστασης του επαγγέλματος και αυτής του εαυτού του. Το κομμάτι αυτό συνδέεται με το ύφος του δασκάλου και οδηγεί τους μαθητές στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών. Συνολικά η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου διαμορφώ-

νεται όχι μόνο με τη συμβολή του πάγιου τμήματός της, αλλά και με τη συμβολή και άλλων παραγόντων, μη πάγιων, όπως είναι τα χαρακτηριστικά του πλαισίου όπου εκδηλώνεται (εδώ παραδοσιακό ή δικτυωμένο), καθώς και τα χαρακτηριστικά του αποδέκτη της (εδώ του μαθητή), όπως το φύλο, η ηλικία, η επίδοση, η καταγωγή κλπ.

⇒ Η **είσοδος των υπολογιστών στο μαθησιακό περιβάλλον** συνιστά ισχυρό παράγοντα αλλαγής του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η αλλαγή αυτή συμπαρασύρει τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και τους κοινωνικούς κανόνες της τάξης και εγκαθιδρύει νέες διαδικασίες και πρακτικές, προκαλώντας εκ των πραγμάτων και την αναδιάταξη της παιδαγωγικής σχέσης ως προς όλες της τις πλευρές: γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και άδηλη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προδιαγράφεται διαφορετικά στο νέο περιβάλλον, ώστε να μπορεί να υπηρετήσει τα αποικεντρωτικά, συνεργατικά, οικοδομιστικά του χαρακτηριστικά. Δημιουργείται έτσι ένας ισχυρός λόγος για να μεταβληθούν, εκτός από τα ρευστά, και τα πάγια μη λεκτικά χαρακτηριστικά του δασκάλου.

Όσο αυτο αποδεικνύεται μια διαδικασία καθόλου απλή ή σύντομη. Οι αναπαραστάσεις για έναν διδασκαλικό ρόλο επενδεδυμένο με τα χαρακτηριστικά της γνωστικής αυθεντίας, της κοινωνικής κυριαρχίας και της συναισθηματικής αυτοσυγκράτησης αντέχουν στο χρόνο και δεν πλήττονται από πιλοτικές ή ερευνητικές διαδικασίες. Έτσι η πάγια μη λεκτική συμπεριφορά των δασκάλων στο νέο περιβάλλον εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να υποστηρίζει έναν τύπο συμπεριφοράς, παραπλήσιο με αυτόν της παραδοσιακής.

Συνολικά όμως τα **εξωλεκτικά σήματα των εκπαιδευτικών**:

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

⇒ Ο χρόνος που μεσολάβησε ανάμεσα στην πραγματοποίηση της έρευνας και την επιμορφωτική φάση δεν ήταν υπέρ της διατήρησης ούτε των αλλαγών στα σχολεία ούτε των καινοτόμων ιδεών στη σκέψη των εκπαιδευτικών. Η **επιμόρφωση** επανέφερε το θέμα της εκ του μηδενός εισαγωγής των ΤΠΕ στο σχολείο και το ξαναέκλεισε αφού, αν και βασισμένο πάνω στην αναγκαιότητα, δεν είχε κίνητρο ουσίας. Δεν διέθετε προοπτική ούτε εφαρμογής ούτε και άμεσης σύνδεσης με την «υποχρεωτική καθημερινότητα» του σχολείου. Το πρόγραμμα είχε ημερομηνία λήξης των προσδοκιών του, αυτήν που οι δάσκαλοι

επέστρεψαν στις τάξεις αφήνοντας έξω όσα έμαθαν, ως ξένα, μη ρεαλιστικά, άβολα και εκτός του σχολικού χρόνου. Τέτοιοι άσκοποι κύκλοι θα γίνονται όσο η παιδαγωγική επένδυση της χρήσης των ΤΠΕ, ως εφόδιο - εργαλείο για το δάσκαλο δεν έχει ακόμα υπάρξει.

⇒ **Οι μαθητές** εκφράζουν τα μηνύματά τους με ποικίλους, μη λεκτικούς τρόπους, πολλοί από τους οποίους, όταν συνδυαστούν, γίνονται φορείς και νέων σημασιών και νοημάτων, ανάλογα με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή στιγμή. Εκεί διοχετεύουν κυρίως τις συναισθηματικές τους φορτίσεις, τα αιτήματά τους για βοήθεια, αναγνώριση, εγκαθίδρυση σχέσης αλλά και κομμάτια των ρόλων που οι ίδιοι, η ομάδα και η “κατάσταση”, τους ανέθεσε. Διοχετεύουν πράγματα που δεν μπορούν να ειπωθούν, λόγω της θέσης τους, της σχέσης τους και του ίδιου του σχολικού πλαισίου. Οι έφηβοι μαθητές έτσι κι αλλιώς μιλούν λίγο. Οι έφηβοι μαθητές στην τάξη μιλούν ακόμα λιγότερο. Υπάρχει σ’ αυτούς μια ποι- κίλων εκφράσεων μη λεκτική συμπεριφορά, που εμφανίζεται κυρίως αυτόνομα, ως βασική επικοινωνιακή οδός και όχι ως επέκταση της λεκτικής.

Όλα σχεδόν τα μη λεκτικά κανάλια έδωσαν πλούσιο πληροφοριακό υλικό. Ωστόσο το είδος και ο προσανατολισμός του βλέμματος, η στάση και ο προ-σανατολισμός του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου κινητοποίησαν τη σιέψη μας περισσότερο από τα άλλα.

⇒ **Ως προς το φύλο:** Στο παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον η μη λε-κτική συμπεριφορά των κοριτσιών παραπέμπει στα χαρακτηριστικά του γυναι-κείου στερεότυπου, μέσω των «ώριμων» εκφράσεων προσαρμογής και υποταγής στο δάσκαλο και το θεσμό. Τα αγόρια, με περισσότερο «παιδικά» εξωλεκτικά χαρακτηριστικά, εκφράζουν μέσω των μη λεκτικών καναλιών τη δυσφορία και την αντίδρασή τους στο σχολικό καταναγκασμό.

Στο δικτυωμένο περιβάλλον οι διαφοροποιήσεις λόγω του φύλου αμβλύνο-νται. Οι πραγματιστικές συνθήκες ακυρώνουν (λόγω της διάταξης του χώρου) βασικά, εξωλεκτικά κανάλια όπως η οπτική επαφή και προκαλούν αμηχανία. Ωστόσο ευνοούν την ανάδειξη χειραφετιστικών μη λεκτικών συμπεριφορών από τα κορίτσια καθώς και συμπεριφορών ένταξης, αποδοχής και οικειότητας από τα αγόρια. Τα κορίτσια ενσωματώνουν και πάλι τα χαρακτηριστικά του γυναικείου ρόλου: προσαρμοστικότητα, υπακοή, οργανωτικότητα. Δεν ενο-χλούν, δεν σπαταλούν το χρόνο, πειθαρχούν, ακολουθούν τις οδηγίες, ζητούν βοήθεια. Δεν εξερευνούν και δεν παίζουν, δεν υπερβαίνουν τα όρια που τέθη-καν εξ αρχής, δεν κάνουν άσκοπες ενέργειες, αλλά ακριβώς ό,τι χρειάζεται. Τα αγόρια ανησυχούν, αντιλαμβάνονται το νέο περιβάλλον ως γέφυρα με την πραγματική ζωή, ζητούν να το καταλύσουν και να το υπερβούν. Δεν υποτάσσο-νται στις καινούργιες νόρμες, κι αν δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς, τότε το α-πο-επισημοποιούν, το απο-θεσμοποιούν και παίζουν.

Τα κορίτσια μέσα στις ομάδες φαίνονται πιο απαιτητικά, πιο διεκδικητικά ως προς το μερίδιο του έργου αλλά και ως προς την ορθότητα της άποψης που εκφράζουν. Συγκρούονται αλλά καταλήγουν. Τα αγόρια δείχνουν πιο υποχω-ρητικά, εκτός ίσως από αυτά με τις υψηλές επιδόσεις. Αναδύονται ίσως δειλά νέοι τύποι ανδρών και γυναικών, της μετά-τη-χειραφέτηση εποχής.

⇒ **Ως προς την επίδοση:** Και στην παραδοσιακή αλλά και στη δικτυωμένη τάξη υπάρχει διαφοροποίηση στη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών, ανάλογα με την επίδοσή τους. Στην πρώτη περίπτωση η διαφοροποίηση αυτή έχει να κάνει με το ρόλο του δασκάλου, με τις προσδοκίες του από τους μαθητές και με το πώς αυτές εσωτερικεύονται, κυρίως από εκείνους των υψηλών και των χαμηλών επιδόσεων, με το πώς γίνονται δομικά στοιχεία των δικών τους ρόλων και αποδίδονται ξανά με τη μορφή μη λεκτικών μηνυμάτων, συντηρώντας την “παράδοση”. Οι μέτριοι μαθητές, αρπάζοντας την ευκαιρία της ευρύτητας του ρόλου τους, εμπλουτίζουν τη μη λεκτική τους συμπεριφορά, περισσότερο φυσικοί, πραγματικοί, μέσα στις διακυμάνσεις αυτού ακριβώς του ρόλου.

Στη δικτυωμένη τάξη, η είσοδος του υπολογιστή δεν εξομαλύνει τις διαφοροποιήσεις. Οι μαθητές προσεγγίζουν τον νέο επικοινωνιακό πόλο επιθετικά για να τον κατακτήσουν μέσα από την ένωσή τους, ή αμυντικά, αναγνωριστικά, με φόβο, κρατώντας τους ρόλους τους, περισσότερο όσο η επίδοση είναι μεγάλη και λιγότερο όσο η επίδοση είναι χαμηλή. Στη δικτυωμένη τάξη ο μαθητής των υψηλών επιδόσεων αγνοεί τον καθηγητή, το ενδιαφέρον του μονοπωλεί ο καινούργιος τροφοδότης, γίνεται μέρος και συνέχειά του. Η αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος δεν είναι αρκετά ενθαρρυντική γι’ αυτόν. Το στερεότυπο του καλού μαθητή που εμπεριέχει και την ιδέα της πειθαρχίας, της σοβαρότητας, της “φρόνησης”, βρίσκεται στον πυρήνα της αναπαράστασής του για τον εαυτό και καθορίζει αποφασιστικά τη συμπεριφορά του.

Τις νόρμες δεν ακολουθεί ο μαθητής της μέτριας επίδοσης, ο οποίος αποστασιοποιείται, κρατά τις αποστάσεις από τον νέο εταίρο, είναι επιφυλακτικός αλλά και δεκτικός στη χρήση του εργαλείου, μπορεί να τον κάνει μέρος της καθημερινότητάς του κι όχι να γίνει ο ίδιος μέρος της μηχανής. Ο ίδιος αντιλαμβάνεται την αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σαν μια διαχειρίσιμη μεταβολή, που μπορεί ευκολότερα να τον συνδέσει με αυτό που ο ίδιος αντιπροσωπεύει: την ποιιλία της πραγματικής ζωής.

Ο μαθητής της χαμηλής επίδοσης αποφορτίζεται από ένα “βαρύ” μάλλον φορτίο, τμήμα του ρόλου του, σε σχέση με την παραδοσιακή τάξη, κοινωνικοποιείται και στα μηνύματα αναζήτησης βοήθειας και επαφής λαμβάνει απόκριση. Γι’ αυτόν το νέο περιβάλλον λειτούργησε μάλλον θετικά.

⇒ Η παιδαγωγική σχέση

- Για τη γνωστική συνιστώσα: Οι μαθητές στο νέο περιβάλλον απολαμβάνουν τις «ευκολίες» και τις παροχές του και αισθάνονται ικανοποίηση από την απαλλαγή από παραδοσιακές επιβαρύνσεις (το σχολικό βιβλίο, τη διαδικασία της εξέτασης, την παθητική σιωπηλή παρακολούθηση). Είναι γνώστες και οικείοι της χρήσης των ΤΠΕ, λειτουργούν αποτελεσματικά, συνεργάζονται, διατυπώνουν απαιτήσεις (π.χ. λογισμικό) και συγκλίνουν ως προς τις επιδόσεις μέσω της αναβάθμισης των «αδύνατων» στο νέο περιβάλλον. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το νέο περιβάλλον ως συνέχεια, όχι του σχολικού, αλλά του πραγματικού «έξω κόσμου».

Στο πεδίο των γνωστικών συναλλαγών οι δάσκαλοι αγωνιούν για την τεχνολογική τους ανεπάρκεια, που αναφέρεται πρωτίστως στους τρόπους διαχείρι-

σης, ανίχνευσης, εύρεσης, οικοδόμησης της γνώσης. Παρ' όλο που βιώνουν άγχος εξαιτίας της κατάργησης της γνωστικής τους αυθεντίας και διακατεχόμενοι από τη λογική των παραδοσιακών στερεοτύπων της συμβατικής τάξης, κυρίως ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών ανάλογα με την επίδοση, εμπλέκονται στο εγχείρημα, τοποθετούνται κριτικά και προκρίνουν την αναγκαιότητα μιας συνοδευτικής παιδαγωγικής και «τεχνολογικής» επένδυσης.

- Για την κοινωνική συνιστώσα: Ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου στη δικτυωμένη τάξη αλλάζει. Από τη μια υποχρεώνεται με την κοινωνική του συμπεριφορά να υποστηρίξει τις αρχές της συνεργατικότητας, της διερευνητικής μάθησης, της κριτικής, της συνδιαχείρισης κλπ. και από την άλλη μια τέτοια υποστήριξη και εφαρμογή, του ακυρώνει το βασικό μέρος της παραδοσιακής ελεγκτικής του εξουσίας. Αυτή η αντίφαση «κλύνεται» κυρίως στην κατεύθυνση της αντίστασης για την απώλεια του ελέγχου και αναδύει φόβους, άγχη και ανασφάλειες που γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές και αναστέλλουν τη διακίνηση των πιο αποκεντρωτικών, συνεργατικών, κοινωνικών μηνυμάτων.

Η θεσμοθέτηση των ομάδων δεν εισπράττεται πάντοτε ως θετική εξέλιξη από τους μαθητές, οι οποίοι τις αντιλαμβάνονται και ως πεδίο κοινωνικής δοκιμασίας, όπου μπαίνουν εκ των πραγμάτων και την οποία στην πορεία θα μάθουν να διαχειρίζονται. Ωστόσο συνολικά οι μαθητές ενσωματώνουν τα κοινωνικά μηνύματα του νέου περιβάλλοντος (συνεργατικότητα, ομαδικότητα, αλληλεγγύη, αυτόνομη ανάπτυξη, κριτική κλπ.) ευκολότερα και γρηγορότερα από τους καθηγητές τους.

- Για τη συναισθηματική συνιστώσα: Στο δικτυωμένο περιβάλλον υπάρχει έντονη συναισθηματική ανταλλαγή. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών που έκαναν τις διδασκαλίες ήταν κατά περίπτωση αποκαλυπτική ως προς τις επικοινωνιακές, συναισθηματικές τους διαθέσεις και προθέσεις. Τα εξωλεκτικά τους μηνύματα ανέδιδαν, ανεξάρτητα με όσα ειπώθηκαν, μια σταθερή στάση προσέγγισης και επικοινωνίας με τους μαθητές, στην οποία οι τελευταίοι δεν αντιδρούσαν πάντα. Οι δάσκαλοι αιτούσαν ίσως άμβλυση της διαφοράς, αποκατάσταση του τεχνολογικού χάσματος και της απολεσθείσας αναγνώρισης εκ μέρους των μαθητών τους.

Οι μαθητές έχουν συναισθήματα χαράς και απόλαυσης από την αξιοποίηση του νέου μέσου και τη χαλάρωση των κανόνων. Ωστόσο ο κατακερματισμός του σώματος της τάξης σε υπο-ομάδες, η κατάργηση της τάξης ως «όλου» καθώς και η απουσία οπτικής επαφής εντοπίζονται από τους μαθητές ως ιδιαίτερος σημαντικός.

- Για την επικοινωνία: Υπάρχει αναδιάταξη του διαμορφούμενου στην τάξη επικοινωνιακού πλέγματος. Στην παραδοσιακή τάξη με τη μετωπική διάταξη, το πλέγμα είναι δασκαλοκεντρικό και κωνικό. Στη δικτυωμένη τάξη οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολλοί. Η επικοινωνία δεν έχει κεντρική αναφορά αλλά μεταφέρεται σε τοπικές επικοινωνιακές νησίδες. Η κοινότητα της τάξης μετατρέπεται σε σύνολα από ατομικότητες (ή έστω ζεύγη) που δεν συναλλάσσονται. Ο κατακερματισμός του σώματος της τάξης επισημαίνεται από τους μαθητές ως το μέγιστο πρόβλημα στη δικτυωμένη τάξη.

Η μετάβαση από την παραδοσιακή στη δικτυωμένη τάξη δεν μειώνει ούτε αυξάνει την επικοινωνιακή δραστηριότητα, αλλά τη διαφοροποιεί. Της προσδίδει έναν πιο τοπικό χαρακτήρα που εδώ προσδιορίζεται ανάμεσα στο ζεύγος των μαθητών και τον υπολογιστή. Ταυτόχρονα η τοπικότητα αυτή εγκαθιστά σχέσεις συναλλαγής όχι με τους χωρικά εγγύτερους, αλλά με τους χρονικά συμπίπτοντες στη χρήση του σύγχρονου επικοινωνιακού δρόμου, του διαδικτύου. Δημιουργούνται έτσι νέες επικοινωνιακές νησίδες, με διαστάσεις εν δυνάμει οικουμενικές.

Συμπερασματικά, η παρουσία των ΤΠΕ στη σχολική τάξη είναι γράμμα κενό, αν δεν συνοδεύεται από μια ευρύτερη παιδαγωγική θεώρηση σε μια άλλη από τη σημερινή συγκεντρωτική, ανταγωνιστική κατεύθυνση, η οποία (παιδαγωγική θεώρηση) θα στηρίζεται θεσμικά, ώστε να μην ακυρώνει αλλά να αξιοποιεί τα εγγενή χαρακτηριστικά των ΤΠΕ προς όφελος μιας ενεργητικής, ολιστικής ανάπτυξης όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική πράξη. Οι «μεταβάσεις» να πραγματοποιηθούν σ' ένα πλαίσιο όπου ο χρόνος, η ανίχνευση, η αναίρεση της μοναδικότητας της αλήθειας είναι έννοιες εχθρικές.

Στην σημερινή πραγματικότητα η έλευση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη προκαλεί την αίσθηση ενός δυϊσμού τόσο στην παιδαγωγική σχέση, όσο και στο περιβάλλον εντός του οποίου υπάρχει. Εδώ συναντώνται θετικές απόψεις για τη χρήση των νέων μέσων και αρνητικές στάσεις. Συνυπάρχουν σύγχρονα - συνεργατικά - κριτικά μοντέλα και άλλα απαρχαιωμένα - ανταγωνιστικά - απομνημονευτικά. Συγκρούονται ειλικρινείς, καινοτόμες προθέσεις και αμετακίνητες, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις. Ταυτόχρονα όλα είναι και φυσική συνέπεια του ότι εξετάζουμε ένα φαινόμενο στην εξέλιξή του, από τα μέσα, την ώρα που το παλιό παραχωρεί θέση στο νέο. Οι εκπαιδευτικοί, ζωντανό κομμάτι αυτής της διεργασίας, είναι ταυτόχρονα φορείς των παραδοσιακών και των σύγχρονων ιδεών, προσκολλημένοι από αδράνεια στο γνωστό, βολικό, οικείο παρελθόν και ταυτόχρονα ελκόμενοι από το νέο, το μελλοντικό, που ενστικτωδώς αντιλαμβάνονται ως αναπότρεπτο.

Μέσα σε αυτή την αντίφαση, ίσως και εξαιτίας αυτής της αντίφασης, προσδοκούμε μια αλλαγή που θα ανανεώσει τη μόνιμη σύγκρουση, προκρίνοντας νέες αντιφάσεις. Ωστόσο όσο κι αν οι αίθουσες αντικατασταθούν με δίκτυα, οι δάσκαλοι με εικονικές προσωπικότητες, τα βιβλία με βάσεις δεδομένων και CD ROMS, ο τρόπος που οι άνθρωποι μαθαίνουν, θα εξαρτάται και από εκείνα τα μοναδικά για τον καθένα πράγματα που ανταλλάσσονται με τον (όποιο) δάσκαλο σ' αυτή την ψυχική και υπαρξιακή συνάντηση της τάξης με τις δυναμικές ισορροπίες και το διαρκές διακύβευμα. Σε μια τέτοια πορεία η εκπαιδευτική σχέση, ως μια δυναμική αλληλεπιδραστική σχέση μπορεί, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και πλαίσια, να αλλάξει. Πάνω σε αυτή τη διαπίστωση ή παραδοχή στηρίζουμε την αισιοδοξία μας για την τύχη των ανθρώπων μέσα σε αυτή και φυσικά και για τη δική μας. Ίσως αυτό να ήταν και το άδηλο ζητούμενο.