



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΠΡΟΑΥΛΙΟ
ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Πτυχιική Εργασία

ΘΕΟΦΑΝΩ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ

ΒΟΛΟΣ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9771/1
Ημερ. Εισ.: 16-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2011
ΠΑΠ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΑΛΛΗΛΕΠΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΠΡΟΑΥΛΙΟ
ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Πτυχιακή Εργασία

ΘΕΟΦΑΝΩ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΕΠΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ

ΒΟΛΟΣ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2011

Στην οικογένειά μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σ' όλα τα άτομα εκείνα που βοήθησαν με κάποιον τρόπο σ' αυτή την εργασία. Κατ' αρχάς όλως ιδιαιτέρως ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. Αντώνη Μπούρα για την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε με την άψογη συνεργασία, τις πολύτιμες συμβολές και την καθοδήγησή του σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστώ, ακόμη, τον Καθηγητή κ. Γιώργο Πυργιωτάκη για τη συνεχή ενθάρρυνση και υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Επιπλέον, ευχαριστώ την κ^α Ευπραξία Τριανταφύλλου για την προθυμία, τη βοήθεια και τη συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου για την υποστήριξη και τη συμπαράσταση που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά στις κοινωνικές σχέσεις, τις οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά της μέσης ηλικίας και της προ εφηβείας, κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος. Ο χώρος του διαλείμματος είναι συνήθως ένας χώρος «παραμελημένος», τόσο από αυτούς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, για τα παιδιά είναι ένας χώρος εκτόνωσης, παιχνιδιού, διασκέδασης μακριά από τα βλέμματα και την άμεση επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Είναι, όμως, και ο χώρος που τα παιδιά με τις κοινές δραστηριότητες, τις οποίες αναπτύσσουν, καλλιεργούν κοινωνικές σχέσεις.

Επιδίωξη, λοιπόν, της παρούσης εργασίας είναι να καταδείξει τη σημασία αυτών των κοινωνικών σχέσεων στην κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη και ανάπτυξη των παιδιών. Ένας ακόμη στόχος της εργασίας μας ήταν να καταγράψουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και γενικότερα τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις καθώς και να συνδράμουμε στην κατανόησή τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	8
1.1. Έννοια και περιεχόμενο	8
1.2. Σχέσεις δασκάλου-μαθητή	9
1.3. Σχέση μαθητή-συνομηλίκων.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	12
2.1. Μορφές επικοινωνίας.....	12
2.1.1. Λεκτική επικοινωνία	15
2.1.2. Μη λεκτική επικοινωνία	15
2.2. Δίκτυα επικοινωνίας	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΑΥΛΙΟ ΧΩΡΟ 24	
3.1. Επικοινωνιακό πλαίσιο	24
3.2. Ατομικά γνωρίσματα.....	28
3.3. Κοινωνικές ταυτότητες	30
3.4. Οργάνωση του χώρου	32
3.5. Στάση του εκπαιδευτικού.....	33
3.6. Προσδοκίες εκπαιδευτικού	39
3.7. Προσδοκίες μαθητή	43
3.8. Σχολικό κλίμα της τάξης.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ 49	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	57
6.1. Δραστηριότητες και τεχνικές που ενθαρρύνουν την επικοινωνία μέσα στην τάξη	57
6.2. Επικοινωνιακή διαχείριση των συγκρούσεων	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΓΟΝΕΩΝ	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το σχολείο είναι το επίκεντρο ζωής των παιδιών για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα. Είναι το επίκεντρο της θεσμικής παιδαγωγικής σχέσης που προβληματίζει εκπαιδευτικούς, επιστήμονες, γονείς, μαθητές και διοικητικούς υπαλλήλους της εκπαίδευσης.

Η σχολική πραγματικότητα δεν αφορά μόνο στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών της, τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Αυτό το «παράλληλο» με το επίσημο πρόγραμμα μάθησης, έχει τη δική του λογική και στηρίζεται στη διάρθρωση των ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολείο, μέσα από την οποία συντελείται η κοινωνική μάθηση.

Έρευνες εξάλλου έχουν δείξει ότι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι σημαντικές για τη γνωστική και την κοινωνική τους εξέλιξη. Επιδιώκουμε, λοιπόν, με την παρούσα εργασία να μελετήσουμε τις κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσουν τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας και της προ εφηβείας (10-12 ετών), στο πλαίσιο που συντελούνται, το σχολείο και κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

1.1. Έννοια και περιεχόμενο

Κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι οι G.H. Mead, H. Blumer και M. Kuhn. Κύρια πηγή της θεωρίας της ανάλυσης ρόλων και εμπνευστής της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης θεωρείται ο G.H.Mead, αμερικανός φιλόλογος και κοινωνικός ψυχολόγος. Ο Mead δίνει απαντήσεις στο ερώτημα της γένεσης του Εγώ και της εμφάνισης της ταυτότητας του ατόμου, αναλύοντας τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στη βάση επιρροής των βιολογικών, ψυχικών και κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων. Σύμφωνα με αυτόν, η κοινωνία δεν είναι άθροισμα ατομικών συνειδήσεων σε μια προσπάθεια καταμερισμού της εργασίας και συντονισμού των ατομικών ενεργειών.

Αντίθετα, η ατομική συνείδηση και φυλογενετικά και οντογενετικά αναδύεται στο πλαίσιο του κοινωνικού γίνεσθαι, από το οποίο πάντοτε προϋποθέτει κάποια μορφή. Στο ερώτημα πώς εξελίσσεται το άτομο στην κοινωνία και πώς γενικά αντιλαμβάνεται και συνειδητοποιεί πολυσύνθετες λειτουργίες συμπεριφοράς, ο Mead δίνει απαντήσεις στηριζόμενος στο σύστημα ρόλων. Επιπλέον, το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει τη συμπεριφορά των άλλων καθώς και τη δική του, σύμφωνα με τις σηματοδοτήσεις των μετεχόντων στην αλληλεπίδραση, για να μπορεί να προσλαμβάνει μηνύματα και πρακτικές άλλων και όλα αυτά να τα οργανώνει σε ένα ενιαίο σύνολο.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης το άτομο διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, δηλαδή τη προσωπικότητά του. Το πλεονέκτημα της θεωρίας έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει κανείς το φαινόμενο της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στο μικρό επίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο της άμεσης, εμπειρικά προσιτής αλληλεπίδρασης «πρόσωπο με πρόσωπο». Πρόκειται για ένα επίπεδο στο οποίο εκτυλίσσεται η καθημερινή σχολική διαδικασία και παρέχεται η ευχέρεια να περιγραφεί, να αναλυθεί και να ερμηνευτεί η σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα το φαινόμενο της αγωγής και της κοινωνικοποίησης με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

1.2. Σχέσεις δασκάλου-μαθητή

Το στυλ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αναφέρεται ουσιαστικά στον τρόπο που διαμορφώνει τις σχέσεις του με τους μαθητές. Σύμφωνα με τις έρευνες υπάρχουν τρεις μορφές διαπαιδαγώγησης, που είναι: (α) το αυταρχικό στυλ, (β) το δημοκρατικό και (γ) το ελευθεριάζον στυλ. Αναλυτικότερα:

Ο εκπαιδευτικός με αυταρχικό στυλ διδασκαλίας παίρνει μόνος του όλες τις αποφάσεις που αφορούν τη σχολική τάξη και καθορίζει τους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας, τη μεθόδευση της διδασκαλίας, την κατανομή της εργασίας σε κάθε μαθητή, ορίζει τα μέλη κάθε ομάδας κ.λπ.. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του είναι πολύ αυστηρός και συνήθως βλοσυρός. Απευθύνεται προσωπικά σε κάθε μαθητή για να κάνει παρατηρήσεις και για να κατακρίνει ή να επιβραβεύσει. Επιπλέον, είναι απρόσωπος στις σχέσεις του με τους μαθητές του χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι εχθρικός. Το μόνο που κάνει, όμως, είναι να δίνει συνεχείς οδηγίες ή διαταγές και να επιβραβεύει μόνο τους μαθητές που υπακούουν σ' αυτές.

Αντίθετα, στο δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας, ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Αντί για υποδείξεις και προσταγές χρησιμοποιεί το γνήσιο προβληματισμό με σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών καθώς και των ενδιαφερόντων τους. Συχνά πλησιάζει τις ομάδες μεμονωμένα, μένει μαζί τους και συζητά μαζί τους, τα ενθαρρύνει και τα παρωθεί. Επιπλέον, σε ελάχιστες περιπτώσεις ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την απειλή και την τιμωρία δείχνει μια ευγένεια, όταν απευθύνεται στα παιδιά.

Όσον αφορά στο ελευθεριάζον ή αδιάφορο στυλ διδασκαλίας, επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και αυτό συχνά προκαλεί σύγχυση. Ουσιαστικά, ο αδιάφορος εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει καμία μέθοδο διδασκαλίας και δεν αξιολογεί, δεν βαθμολογεί και δεν κρίνει τα παιδιά. Επίσης, δεν τα απειλεί και δεν τα τιμωρεί. Ωστόσο, αν και είναι ένας αδιάφορος δάσκαλος, δείχνει ευγένεια στις σχέσεις του με τους μαθητές.

1.3. Σχέση μαθητή-συνομηλίκων

Με τον όρο διαπροσωπική/κοινωνική σχέση αναφερόμαστε στους συναισθηματικούς δεσμούς, οι οποίοι συνδέουν δύο ή περισσότερα πρόσωπα (Αυγητίδου, 1997: 17). Είναι αλληλεπιδράσεις με τις οποίες από κοινού τα παιδιά αποκτούν κοινωνική αντίληψη, υιοθετούν ή όχι κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, δομούν γνωστικές και

κοινωνικές ικανότητες με τις οποίες αποκωδικοποιούν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Η αυξανόμενη ικανότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία να κατανοούν τις προθέσεις, τη συμπεριφορά, τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων μέσα στην οικογένεια, αλλά και των συνομηλίκων τους είναι μία περίπλοκη διαδικασία.

Τα παιδιά με τις συνεργασίες, που αναπτύσσουν, αποκτούν αίσθηση του εαυτού τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Blumer, 1969). Εξελίσσονται, κατάκτούν νέες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι σχέσεις που δημιουργούνται είναι αμοιβαίες, διαλεκτικές και πολυαιτιακές. Τα παιδιά διαμορφώνουν δράσεις στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά διαμορφώνονται και από αυτό. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές καθορίζουν συχνά και τις προσδοκίες που έχουν τα άτομα το ένα για το άλλο. Οι αυθόρμητες συνεργασίες και η υιοθέτηση κοινών κανόνων μεταξύ των συνομηλίκων συντελούν στην εξέλιξη των κοινωνικών κανόνων (Dunn, 1998: 81).

Με τους συμπληρωματικούς ρόλους, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τα παιδιά αποκτούν αντίληψη του κοινωνικού πλαισίου και γνώσεις. Χρησιμοποιούν κοινωνικές ανταλλαγές και αμφίδρομες επιρροές, οι οποίες συνεισφέρουν στην αποκωδικοποίηση του περιβάλλοντος, δηλαδή στη γνώση και στη μάθηση. Οι κοινωνικές δεξιότητες που εκδηλώνουν στις καθημερινές δραστηριότητες τους τόσο στο σπίτι όσο και σε προσχολικά περιβάλλοντα επεκτείνουν την κοινωνική τους κατανόηση, τις ικανότητες για τη συνεργασία και για τη συμμετοχή τους στη ζωή της ομάδας των συνομηλίκων.

Στην ηλικία (10-12 ετών), τα παιδιά είναι σε θέση και έχουν την ωριμότητα, τις γνωστικές και κοινωνικές εκείνες δεξιότητες, με τις οποίες μπορούν και ξεχωρίζουν τις απλές συνεργασίες με τους γνωστούς και εκείνες με τους φίλους. Με τους φίλους τους αισθάνονται ασφάλεια, μοιράζονται συναισθήματα, εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, εκθέτουν τις απόψεις τους, διατυπώνουν ελεύθερα τις διαφωνίες τους, κ.ά.. Μπορούν να διαπραγματευτούν και να προσδιορίσουν τους ρόλους τους μέσα στο κοινό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργούν. Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά, συμμετέχοντας σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης ενσωματώνονται στο δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο, επικοινωνούν και μαθαίνουν το ένα για το άλλο. Στηρίζονται στην αμοιβαιότητα και στην εμπιστοσύνη και εξελίσσουν τη σχέση τους και μαζί εξελίσσονται και οι ίδιοι. Επίσης, στη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, οι συνομήλικοι μπορούν περισσότερο να ξεκινήσουν και να επανορθώσουν τη συνεργασία και να κατανοήσουν από κοινού τους ρόλους και τους στόχους της επίλυσης προβλήματος (Azmitia, 1999: 239).

Οι σχέσεις αυτές που αναπτύσσουν τα παιδιά είναι καίριας σημασίας. Αν μάλιστα είναι θετικές οι εμπειρίες, τότε το παιδί μεγαλώνει με θετική προοπτική για τη ζωή. Αν όμως οι εμπειρίες δεν είναι ευνοϊκές, τότε μακροπρόθεσμα η συναισθηματική ευημερία είναι πιθανό να είναι αποθαρρυντική. Επίσης, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία συμβάλλουν στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η εμπιστοσύνη, η αλληλεξάρτηση, η επιδοκιμασία, η αναγνώριση που βρίσκουν τα παιδιά από την ομάδα των συνομηλίκων τα βοηθά να αποκτήσουν εργαλεία-φίλτρα με τα οποία κατακτούν και αποκωδικοποιούν στάσεις, στερεότυπα, συμπεριφορές και ταυτόχρονα εμπεδώνουν τους κοινωνικούς κανόνες και συγκροτούν την προσωπική τους ταυτότητα (Corcaro, 1985: 197-198).

Επιπλέον, μέσα από την κοινωνική προσέγγιση και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αναπτύσσεται και θεμελιώνεται η επικοινωνία, οι κοινές δραστηριότητες, η διαπραγμάτευση σχεδίων δράσης, θεμάτων και διεκδικήσεων στο παιχνίδι. Δομείται, δηλαδή, μία κοινή πολιτισμική συνείδηση. Χαρακτηριστικά η Rogoff και οι συνεργάτες της τονίζουν: *«Η αλληλεξάρτηση αυτή αιτιολογεί τη γρήγορη εξέλιξη τους ως συμμετέχοντες στις δραστηριότητες και την κατανόηση των ικανοτήτων τους.»*. Ακόμη, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τύπους χαρακτήρων διαφορετικούς μεταξύ τους. Οι διαφορετικές απόψεις και αξίες που πρεσβεύει ο καθένας είναι φανερό ότι θα επιφέρουν συγκρούσεις. Μέσα από τις συγκρούσεις τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τους τύπους αυτούς καθώς και τις διάφορες καταστάσεις που προκαλούν οι συγκεκριμένοι τύποι ανθρώπων.

Ποικίλοι συμβατικοί κανόνες σχηματοποιούν τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στα διάφορα πρόσωπα, στις διάφορες καταστάσεις. Μαθαίνουν να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τις αντιδράσεις των άλλων. Κάθε φορά που ένα άλλο πρόσωπο επιχειρεί να τα πείσει για κάποιο θέμα, προσπαθούν να διαβλέψουν ποια είναι τα κίνητρα του και πόση ειλικρίνεια υπάρχει στις προθέσεις του. Τα παιδιά μεγαλώνοντας θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν όλες τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις προηγούμενες εμπειρίες τους για τους ανθρώπους και τις κοινωνικές καταστάσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν, διαμορφώνουν και παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1. Μορφές επικοινωνίας

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση ως έννοια υπάγεται σε εκείνη την κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που εκδηλώνεται στα πλαίσια παιδαγωγικών σχέσεων. Αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα την παιδαγωγική αλληλεπίδραση συνιστούν όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Επομένως, ο όρος παιδαγωγική αλληλεπίδραση έχει μια ευρύτητα, που συνιστούν τόσο αυτά που διαλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και εκείνα έξω από τα στενά της όρια (π.χ. πρωινή συγκέντρωση, προσευχή, διάλειμμα, εκδρομή κτλ.).

Βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αποτελεί η επικοινωνία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σηματοδοτημένα στη σχολική πραγματικότητα. Άλλωστε η γλώσσα είναι ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων και αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας. Ως διαδικασία σηματοδοτημένη, η επικοινωνία περιλαμβάνει μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων μέσα από τα σύμβολα. Οι μηχανισμοί αυτοί παρουσιάζουν μια πολυπλοκότητα, η οποία συχνά δε γίνεται αντιληπτή από τους μετέχοντες στις καθημερινές επικοινωνιακές διαδικασίες.

Στις προσπάθειες τους να ερμηνεύσουν τη λογική της ανθρώπινης επικοινωνίας, ο Watzlawick και οι συνεργάτες του επεξεργάστηκαν ένα μοντέλο επικοινωνίας, με βάση το οποίο η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται σε πέντε γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πρώτον, η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία υπάρχει σε κάθε περίπτωση όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται το ένα στο άμεσο περιβάλλον του άλλου. Για παράδειγμα, ο μαθητής που αποφασίζει να μη συμμετέχει στο μάθημα ή ο εκπαιδευτικός που δεν ασχολείται με κάποιο μαθητή που ενοχλεί τη διαδικασία της διδασκαλίας, έτσι και στις δύο περιπτώσεις και οι δύο στέλνουν τα αντίστοιχα μηνύματα.

Δεύτερον, κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου. Αυτό σημαίνει ότι εκεί που τα δύο άτομα επικοινωνούν, υπάρχει η αντίστοιχη κοινωνική σχέση στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται η επικοινωνία. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Watzlawick και τους συνεργάτες του, αυτή η σχέση επικοι-

νωνίας αποτελεί ερμηνευτικό κλειδί για τη κατανόηση της δεύτερης διάστασης του, του περιεχομένου. Το περιεχόμενο αφορά τις πληροφορίες, οι οποίες περιέχουν περισσότερα από ένα μηνύματα. Αυτά τα μηνύματα μπορεί να είναι σαφή υπονοούμενα, λεκτικά ή μη. Επομένως, τα μηνύματα αυτά αφορούν το περιεχόμενο της αγωγής και εκπέμπονται κυρίως από τον εκπαιδευτικό.

Όταν, λοιπόν, για συγκεκριμένη ή μη αιτία διαταράσσεται η σχέση επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή, τότε παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να είναι καλός επιστήμονας, ακολουθεί συνήθως η απόρριψη του περιεχομένου της διαπαιδαγώγησης. Συνεπώς επέρχεται σύγκρουση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Οι πιο σοβαρές συγκρούσεις εμφανίζονται όταν παρουσιάζονται διαταραχές και στα δυο επίπεδα της επικοινωνίας.

Τρίτον, το είδος μιας επικοινωνίας προσδιορίζεται κυρίως από την επιλεκτική ερμηνεία στη σειρά των γεγονότων που ακολουθούν. Ο κάθε ουδέτερος παρατηρητής μπορεί να διαπιστώσει ότι η επικοινωνία έχει ως επακόλουθο την αδιάλειπτη ανταλλαγή πληροφοριών. Κάθε μέτοχος σε αυτή την επικοινωνία διαθέτει μια δομή ή τη δική του «*επιλεκτική ερμηνεία στη σειρά των γεγονότων που ακολουθούν*». Για το λόγο αυτό σε μια διαπροσωπική επικοινωνία η επιλεκτική αντίληψη της σειράς των γεγονότων που συνθέτουν την επικοινωνία επηρεάζει την οπτική γωνία από την οποία οι μετέχοντες βλέπουν τη σχέση τους. Αν ο καθένας επιμένει στη δική του οπτική, τότε η επικοινωνία εκφυλίζεται σε ένα φαύλο κύκλο, με ισχυρότερο τον εκπαιδευτικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι πάντα σε θέση να επιβάλει στον απέναντι την εκδοχή του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο μαθητής να υποκριθεί ότι υιοθετεί την εκδοχή του ισχυρότερου.

Επίσης, η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες. Το αξίωμα αυτό αφορά τις τεχνικές μέσα από τις οποίες μεταβιβάζονται τα μηνύματα στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Οι δύο τρόποι μεταβίβασης των μηνυμάτων αντιστοιχούν στις δύο όψεις της ανθρώπινης επικοινωνίας, δηλαδή στη σχέση και το περιεχόμενο. Για το λόγο αυτό οι πληροφορίες που αφορούν το είδος της σχέσης μεταβιβάζονται αναλογικά νοερά, ενώ τα μηνύματα που αφορούν το περιεχόμενο μεταβιβάζονται με συγκεκριμένα σημεία. Επιπλέον, η επικοινωνία με αναλογικούς κώδικες διαθέτει το αντίστοιχο σημασιολογικό δυναμικό, αν και η επικοινωνία στερείται του απαραίτητου λογικού συντακτικού για μια σαφή επικοινωνία.

Πέμπτον, η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία μεταξύ δυο ατόμων εξαρτάται από το είδος της

σχέσης που υπάρχει ανάμεσα τους. Έτσι, η συμμετρική επικοινωνία υπάρχει εκεί που υπάρχει ισότιμη/συμμετρική σχέση. Αυτό σημαίνει ότι οι μετέχοντες ανήκουν στην ίδια κοινωνική κατηγορία και ταυτόχρονα έχουν την ίδια κοινωνική ταυτότητα. Επομένως, ότι ισχύει για τον έναν ισχύει για τον άλλον και αντιστρόφως. Αντίθετα, η επικοινωνία ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί, το γιατρό και τον άρρωστο, τον οδηγό και τον επιβάτη είναι συμπληρωματική επικοινωνία. Άρα, η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι σχέση ανάμεσα σε «ανόμοιους», δηλαδή είναι αναγκαστικά μια συμπληρωματική επικοινωνία-σχέση. Ωστόσο, υπάρχουν και οι περιστάσεις στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, όπου εκπαιδευτικός και μαθητής μεταπηδούν σε μια κοινή κατηγορία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους N. Groddeck και C. Wulf η διαπροσωπική επικοινωνία δεν έχει πάντοτε εργαλειώδη χαρακτήρα. Δεν περιορίζεται, δηλαδή, μόνο στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά διαθέτει και έναν τελολογικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι η επικοινωνία αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ειδικότερα, η παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και τους μαθητές του, που πραγματοποιείται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είναι παρά ένα εργαλείο για τη επίτευξη των διδακτικών ή γενικά των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός απευθύνει στους μαθητές με ρητορικές ερωτήσεις στη διάρκεια της διδασκαλίας, σχετικά με ένα θέμα, όχι γιατί δεν το γνωρίζει, αλλά επειδή μέσα από τις ερωτήσεις επιδιώκει να προσεγγίσει κάποιους μαθησιακούς στόχους. Στη περίπτωση βέβαια των ρητορικών ερωτήσεων, ο εκπαιδευτικός παραβιάζει μια βασική παραδοχή που ισχύει σ' αυτό το είδος της επικοινωνίας-σχέσης. Συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι όποιος ρωτάει, ρωτάει για να μάθει κάτι που δε γνωρίζει. Το ίδιο, όμως, ισχύει και για οποιονδήποτε ρωτάει για μια συγκεκριμένη πληροφορία, όπως για παράδειγμα ρωτάει για μια οδό, ενώ ήδη την γνωρίζει.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι αν και ο εκπαιδευτικός στη περίπτωση των ρητορικών ερωτήσεων αναγκάζεται να παίζει θέατρο, εντούτοις δεν παρεξηγείται από τους μαθητές, οι οποίοι κατά κάποιο τρόπο συμβιβάζονται με αυτού του είδους την επικοινωνία. Αυτό βέβαια συμβαίνει, επειδή η παιδαγωγική επικοινωνία: α) έχει συγκεκριμένο είδος στόχων β) η οργάνωση των στόχων γίνεται με συγκεκριμένους προσανατολισμούς και γ) υπάρχει οργανωμένη προσπάθεια για την επίτευξη στόχων. Εξάλλου, κάθε μαθητής πηγαίνει στο σχολείο με απώτερο σκοπό να μάθει. Ήδη, μέσα από την εξωσχολική του κοινωνικοποίηση, κυρίως την οικογενειακή, διαθέτει ένα υπόβαθρο πληροφοριών. Ωστόσο, ο μαθητής στο σχολείο διευρύνει σε ένα μεγάλο βαθμό τα

γνωστικά του αποθέματα, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με εξειδικευμένη γνώση, την αποκλειστικότητα της οποίας σχεδόν μονοπωλεί, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, το σχολείο (Χ. Κωνσταντίνου, 1997).

2.1.1. Λεκτική επικοινωνία

Η επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσω της ομιλίας μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική. Ακόμη, η γλώσσα αποτελεί τη βάση της λεκτικής επικοινωνίας. Επομένως, η λεκτική επικοινωνία στηρίζεται σε ένα σύστημα ηχητικών (ομιλία) ή οπτικών (γραφή) ερεθισμάτων, τα οποία ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο λειτουργούν ως σύμβολα και έχουν καθορισμένη σημασία (Μπίκος, 2004: 41).

Επιπλέον, η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει φαινόμενα που αφορούν στο προφορικό και στο γραπτό λόγο. Με το προφορικό λόγο μεταδίδονται περισσότερα και με μεγαλύτερη ταχύτητα μηνύματα από το γραπτό, επειδή ο προφορικός λόγος βοηθιέται με διάφορα φαινόμενα του λόγου, όπως, οι δισταγμοί, οι παύσεις και ο τόνος της φωνής. Αντίθετα, η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την έκφραση και τη χρήση του σώματος, τις αισθήσεις, τις εκφράσεις προσώπου και των ματιών καθώς και τις χειρονομίες (Μαλικιώση, 1999).

2.1.2. Μη λεκτική επικοινωνία

Στη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να δώσουμε νόημα στις σκέψεις μας, ενώ η μη λεκτική επικοινωνία είναι πιο ασαφής από τη λεκτική επικοινωνία και μπορεί να μεταδοθεί σκόπιμα ή και μη σκόπιμα. Επίσης, η μη λεκτική επικοινωνία αντιπροσωπεύει διαφορετικά μηνύματα και μεταφέρει τις συναισθηματικές καταστάσεις μας. Ταυτόχρονα είναι συνεχής και μέσω αυτής καθορίζονται τα μηνύματα πολιτισμικά. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το δημοφιλέστερο θέμα έρευνας τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και στην Παιδαγωγική.

Όσον αφορά την κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, μας παρέχει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε αυτό που οι άλλοι νιώθουν πραγματικά ακόμα κι αν διστάζουν να μας το φανερώσουν. Η μη λεκτική επικοινωνία σχετίζεται απόλυτα με τη συμπεριφορά του ανθρώπου στη καθημερινότητά του. Τυπικά παραδείγματα είναι ο ρόλος στη γονεϊκή διαπαιδαγώγηση, ο ρόλος της στην εργασία, αλλά και ο ρόλος της στην αυτογνωσία, τη ψυχολογική και τη βιολογική ευζωία του ατόμου.

Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την ανθρώπινη επικοινωνία και δεν εκφράζονται προφορικά ή γραπτά. Τις περισσότερες φορές μεταβιβάζει έννοιες παρά λέξεις. Τα ανθρώπινα στοιχεία περιλαμβάνουν εκφράσεις προσώπου και κινήσεις σώματος, συνειδητές ή ασυνείδητες. Ειδικότερα, η γλώσσα του σώματος, η κινητική και αναπνευστική συμπεριφορά αντανακλούν τη ψυχολογική κατάσταση του ανθρώπου.

Μάλιστα ακόμη και όταν ένα άτομο κινείται κάνει μια ψυχοσωματική δήλωση. Η κίνηση του κάνει ορατή τη προσωπικότητά του, αποκαλύπτοντας και ξεδιπλώνοντας στο χώρο ένα τρόπο που καθορίζεται από υποκειμενικά στοιχεία, όπως του τι αισθάνθηκε και τι βίωσε. Γι' αυτό και αυτή η κινητική συμπεριφορά αποτελεί μια αλληγορία των ενδοψυχικών του δυναμικών. Επίσης, οι παραμορφώσεις, οι εντάσεις και οι περιορισμοί της κίνησης συχνά αντανακλούν αντίστοιχους περιορισμούς στην ολική προσωπικότητα του ατόμου. Κατανοούμε, λοιπόν, τη σημασία που έχει όχι μόνο τι λέμε, αλλά και ο τρόπος που το λέμε, το πώς το λέμε. Επομένως, τα μηνύματα της λεκτικής επικοινωνίας είναι ζωτικό στοιχείο επικοινωνίας στη σχολική πράξη.

Ωστόσο, η πρωταρχικότητα των μη λεκτικών μηνυμάτων για την ανθρώπινη κοινωνία, έγκειται στην ιδιαίτερη ικανότητά τους, να επικοινωνούν απόκρυφες συναισθηματικές διαθέσεις, που θα ήταν δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις. Τέτοιου είδους καταστάσεις θεωρούνται και αυτές που αφορούν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου. Για παραδείγματος χάρη, στην πολιτική και στη διαφήμιση προτιμάται η μη λεκτική επικοινωνία, επειδή είναι σαφώς αποτελεσματικότερη της λεκτικής. Συγκεκριμένα, επικαλύπτοντας μηνύματα που λεκτικά δεν επιτρέπεται να εκφραστούν, η μη λεκτική συμπεριφορά καταφέρνει να παρακάμπτει τη συνείδηση.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι κάθε είδους αναστολές και οι μηχανισμοί ελέγχου και αντίστασης του δέκτη να δέχονται αλλαγές και παράλληλα να του ανθυποβάλει στάσεις, θέσεις, συναισθήματα και διαθέσεις και γενικά ανάγκες, οι οποίες δεν πηγάζουν και δεν άπτονται των ατομικών του και προσωπικών ιδιαιτεροτήτων. Επομένως, οι λόγους που συντρέχουν για την ύπαρξη της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι οι εξής (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000):

1. *Υπάρχουν πτυχές του ανθρώπου που δεν επιδέχονται καμιά ουσιαστική λεκτική κωδικοποίηση. Τέτοια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα εκάστοτε συναισθήματα.*

2. *Τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αμεσότερα και γι' αυτό αποτελεσματικότερα (δραστικότερα).*

3. Τα μη λεκτικά μηνύματα δεν ελέγχονται άμεσα και ως εκ τούτου εκλαμβάνονται ως ειλικρινέστερα.

4. Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος σε ορισμένα μηνύματα (π.χ. λεκτικά) ή η εμφανέστερη εκδήλωσή τους θα δυσχέραινε την επικοινωνία.

5. Είναι πολύ χρήσιμο και πρακτικό να μπορούμε να χρησιμοποιούμε και μια δεύτερη δυνατότητα επικοινωνίας δίπλα στη γλώσσα.

6. Η ρύθμιση των ανθρωπίνων σχέσεων δεν επιδέχεται παρά μόνο περιορισμένο βαθμό λεκτικοποίησης.

Επομένως, η μη λεκτική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση μηνυμάτων δεν είναι τυχαία και αυθαίρετη. Υπάρχουν κανόνες που διέπουν τη μη λεκτική επικοινωνία. Κάθε περίπτωση έχει τις δικές της επικοινωνιακές δομές που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των εκάστοτε μη λεκτικών μηνυμάτων. Τέτοιου είδους δομές είναι και οι σχέσεις και οι προθέσεις των επικοινωνούντων. Αναφορικά με τους βασικούς επικοινωνιακούς κανόνες προκύπτει ότι:

1. Υπάρχουν βιολογικής προέλευσης *Universalialia* (που καθορίζουν ποια όργανα συμμετέχουν στην επικοινωνία),

2. Υπάρχουν παγιωμένες περιπτώσεις σε κάθε πολιτισμό με αρκετά αυστηρά καθιερωμένους κώδικες συμπεριφοράς (π.χ. το πρωτόκολλο που πρέπει να τηρείται σε ένα γεύμα, στην εργασία, στο σεξ,) και ότι

3. οι κανόνες και οι συνθήκες επικοινωνίας δημιουργούνται και μεταβάλλονται πολύ αργά και καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς για κάθε περίπτωση.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η μη λεκτική συμπεριφορά είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη. Είναι ένας πολύπλοκος κώδικας συμπεριφοράς, βιολογικής και κοινωνικής υφής και προέλευσης. Επίσης, διαπερνά κάθε πτυχή του ατόμου και της κοινωνίας και δημιουργεί έναν ιστό συνοχής, ένα δίκτυο νοημάτων που προσδίδει στον άνθρωπο κάθε στιγμή την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του κόσμο.

Μερικές, λοιπόν, αρχές που πρέπει να προσέχει ο εκπαιδευτικός είναι:

- δεν πρέπει να μεταδίδει αντικρουόμενα μηνύματα,
- πρέπει να προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τη γλώσσα του σώματος των άλλων,
- να προσπαθεί να διατηρεί τη οπτική επαφή με το άτομο που μιλάει,
- να προσφέρει επιβεβαίωση, και
- να προσφέρει υποστήριξη διαμέσου σωματικής επαφής.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της μη λεκτικής επικοινωνίας για τρεις σημαντικούς λόγους. Πρώτον, γιατί η γνώση της μη λεκτικής επικοινωνίας βοηθά να γίνουν δέκτες μηνυμάτων των μαθητών τους. Δεύτερον, βοηθά στο να γίνουν καλύτεροι πομποί. Τρίτον, η επικοινωνία μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αμοιβαία ψυχολογική προσέγγιση του παιδαγωγικού ζεύγους. Τα σημεία και οι περιοχές που πρέπει να ερευνηθούν είναι οι εξής:

● **Η οπτική επικοινωνία**

Αποτελεί σημαντικό κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων και βοηθά στη ρύθμιση της ροής μια συζήτησης καθώς δείχνει το ενδιαφέρον για τον ομιλούντα. Αντανακλά επίσης τη αξιοπιστία προς το πρόσωπο του συνομιλητή. Οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν την οπτική επαφή εκφράζουν το ενδιαφέρον τους, την ανησυχία, τη ζεστασιά και την εμπιστοσύνη στους μαθητές τους.

● **Εκφράσεις προσώπου**

Το χαμόγελο είναι ένα πολυδύναμο σύνθημα που αντανακλά χαρά, φιλική διάθεση, ευτυχία, συμπάθεια, γαλήνη, αρμονική ζεστασιά, αποδοχή. Συνεπώς, το συχνό χαμόγελο προσδίδει στο δάσκαλο την ιδιότητα του αξιαγάπητου και φιλικού ανθρώπου και το κάνει πιο προσιτό στην επικοινωνία με τους μαθητές του.

● **Χειρονομίες**

Η παντελής απουσία χειρονομιών κατά τη διδασκαλία εμφανίζει τον εκπαιδευτικό ως στεγνό και δύσκαμπτο ενώ αντίθετα η ζωντάνια και η χάρη των κινήσεων τραβούν τη προσοχή των μαθητών και βοηθούν καλύτερα στην αντίληψη των θεμάτων που διδάσκονται. Διευκολύνουν έτσι τη μάθηση και καλλιεργούν θετικό κλίμα στη τάξη. Η συγκατάνευση επίσης με τη κίνηση του κεφαλιού αντανακλά την αποδοχή και στέλνει το μήνυμα στο μαθητή ότι τον προσέχουν και ενδιαφέρονται γι' αυτά που λέει.

● **Στάση και προσανατολισμός σώματος**

Εκπέμπουμε αναρίθμητα μηνύματα με τον τρόπο που μιλάμε, περπατάμε, καθόμαστε ή στεκόμαστε όρθιοι. Η ευθυτενής αλλά και όχι και άκαμπτη στάση του σώματος αλλά με ελαφριές κλίσεις εκπέμπουν διάθεση δεκτική στη προσέγγιση με τους μαθητές. Επιπλέον, η διαπροσωπική επικοινωνία προϋποθέτει τη μετωπική τοποθέτηση απέναντι στον ομιλούντα. Το γύρισμα της πλάτης ή το κοίταγμα στο πάτωμα πρέπει να αποφεύγονται γιατί κρύβουν αδιαφορία.

● Απόσταση

Τα πολιτισμικά πρότυπα υπαγορεύουν και τη τήρηση μια άνετης απόστασης για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης με όλους τους μαθητές. Παρά τούτο θα πρέπει να αναζητούμε ενδείξεις δυσφορίας ώστε να καλύπτουμε και κάποιες ξεχωριστές ανάγκες. Μερικοί μαθητές αναζητούν πιο κοντινή επαφή, ενώ άλλοι δυσανασχετούν όταν πλησιάζουμε πολύ ή στεκόμαστε πάνω από το κεφάλι τους. Καλό θα ήταν να γίνεται καλή και προσεκτική τοποθέτηση της έδρας στη τάξη. Ωστόσο, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να περιφέρεται στη τάξη και όχι να κάθεται συνέχεια στην έδρα.

● Παραγλώσσα

Η παραγλώσσα περιλαμβάνει την ένταση της φωνής, το ύψος, το ρυθμό, τη χροιά και τη διακύμανση. Για μέγιστη διδακτική αποτελεσματικότητα ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει και να χειρίζεται όλα αυτά τα στοιχεία της φωνής τους. Η χειρότερη κριτική ασκείται σ' αυτούς που μιλούν μονότονα καθώς οι ακροατές τους χαρακτηρίζουν βαρετούς ή πληκτικούς. Έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους όταν ο διδάσκων δεν ξέρει να χειρίζεται το τόνο και τα χαρακτηριστικά της φωνής του.

● Το χιούμορ

Το χιούμορ συχνά δημιουργεί φιλικό κλίμα και διευκολύνει τη παιδαγωγική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, θεωρείται εκπαιδευτικό εργαλείο. Το γέλιο χαλαρώνει και ελευθερώνει το άγχος και δημιουργεί προϋποθέσεις για καλύτερη επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα να γελά με τον εαυτό του όταν χρειάζεται δείχνοντας έτσι και στους μαθητές ότι δεν άσχημο να γελάσουν μαζί του όταν περάσει κάποιο αστείο μήνυμα.

Επίσης, η χρήση μη λεκτικών παρεμβάσεων αποτελεί μια αποτελεσματική πρακτική για μικροπροβλήματα συμπεριφοράς στην σχολική τάξη είναι. Με τον τρόπο αυτό δε διακόπτεται η ομαλή ροή της διδασκαλίας, δε δημιουργείται κλίμα λεκτικής αντιπαράθεσης και οι μαθητές αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. Επομένως, είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει το χρόνο μιλώντας για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή για τη σημασία της εργασίας παρά για θέματα συμπεριφοράς που μπορεί να γίνει και μετά το μάθημα κατ' ιδίαν με το συγκεκριμένο μαθητή. Για παράδειγμα, ο/η:

● Αγνόηση

Η συνειδητή αγνόηση στηρίζεται στη θεωρία της ανατροφοδότησης και εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που η παρεμβατική συμπεριφορά διαρκεί λίγο. Ο δάσκαλος

δεν ενθαρρύνει ποτέ τέτοιες συμπεριφορές, τις παραβλέπει, τις αγνοεί και χωρίς πολλά λόγια ενισχύει τη σωστή συμπεριφορά όταν την παρατηρήσει. Η τεχνική της εσκεμμένης αγνόησης συνίσταται σε περιπτώσεις όπου η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δε δημιουργεί κινδύνους ή προβλήματα στο μάθημα και προβλέπεται να είναι πολύ σύντομη σε χρονική διάρκεια. Αν ο διδάσκων κρίνει ότι η κατάσταση μπορεί να οξυνθεί τότε η παρέμβασή του θα πρέπει να είναι άμεση και έγκαιρη. Ο εκπαιδευτικός εσκεμμένα αγνοεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, καθώς ο στόχος της μπορεί να είναι η προσέλκυση της προσοχής.

Όταν ο μαθητής αντιληφθεί ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν επιφέρει την αναμενόμενη προσοχή ωθείται να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Βέβαια, το αδύνατο σημείο της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση και προβληματισμό στα παιδιά της τάξης, αφού μπορούν να ερμηνεύσουν την αγνόηση ως αδυναμία του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει το πρόβλημα ή αδιαφορία. Ίσως πιο αποτελεσματική να είναι η χρήση της αγνόησης σε περιπτώσεις συνηθισμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε συνδυασμό με την ενίσχυση συμπεριφορών που αναιρούν τις ανεπιθύμητες.

Ακόμη και αυτή η μέθοδος μπορεί να μην φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγνοεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά οι μαθητές να την ενισχύουν με την προσοχή τους. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί κάνει αστείους μορφασμούς ο δάσκαλος μπορεί να το αγνοεί, αλλά οι συμμαθητές του να το ενισχύουν γελώντας. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη τεχνική δεν ενδείκνυται για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος.

● **Παραγλωσσική επιτίμηση**

Το επόμενο βήμα του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι μία μη γλωσσική επίπληξη, όπως μια έντονη ματιά ή μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής. Με αυτό τον τρόπο μεταφέρει το μήνυμα στο μαθητή ότι γνωρίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και περιμένει να την διορθώσει.

● **Έλεγχος δια της εγγύτητας**

Αν δεν υπάρξει αποτέλεσμα η αμέσως επόμενη παρέμβαση μπορεί να είναι ο έλεγχος διά της εγγύτητας. Πλησίασμα του διδάσκοντα προς το θρανίο ή απτική επαφή με το άτομο που επιδεικνύει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να είναι και μία ένδειξη θετικής στάσης του εκπαιδευτικού προς το πρόσωπο του συγκεκριμένου ατόμου. Προοδευτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι λεκτικές παρεμβάσεις.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι κάθε παιδαγωγός/εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί έναν επικοινωνιακό κώδικα και έναν τρόπο που δεν αφήνει ούτε νοητικά, ούτε συναισθηματικά ερωτήματα, περιθώρια παρερμηνειών. Για να συμβεί αυτό, πρέπει η συμπεριφορά τους να ανταποκρίνεται στην κοινωνικοψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και ταυτόχρονα να είναι ανάλογη με την κατάσταση και κατάλληλη για τη θεματική. Μέσα, λοιπόν, από τη μη λεκτική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, προσδοκούμε τον έγκαιρο εντοπισμό και την αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσεπικοινωνιακών συμπεριφοριστικών στοιχείων.

Επομένως, χρησιμοποιώντας σαν όπλο τη μη λεκτική μας συμπεριφορά είμαστε σε θέση, συχνά ασυνείδητα, με «ευκολία» και «αποτελεσματικότητα» να αποδοκιμάζουμε, να αποθαρρύνουμε, να τιμωρούμε, να περιθωριοποιούμε, να επιπλήττουμε και να αδιαφορούμε. Όμως, με την ίδια ευκολία και αποτελεσματικότητα μπορούμε επίσης και να επιδοκιμάζουμε, να ενθαρρύνουμε, να αμείβουμε, να ενσωματώνουμε, να επαινούμε, να ενδυναμώνουμε και να εκδηλώνουμε ενδιαφέρον για τα παιδιά (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

2.2. Δίκτυα επικοινωνίας

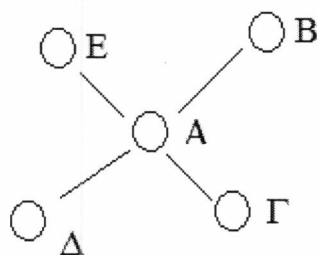
Η σχολική τάξη ως λειτουργική ομάδα αποτελεί πεδίο επικοινωνίας. Οι επαφές ανάμεσα στα μέλη της ομάδας μπορούν να απεικονισθούν στο «δίκτυο επικοινωνίας» με βάση τη δομή, τους σκοπούς και τις προοπτικές της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε μια ομάδα με αυταρχική δομή το σύστημα επικοινωνίας να απεικονίζεται με το σχήμα της πυραμίδας. Συγκεκριμένα, υπάρχει μια ηγετική προσωπικότητα, ο εκπαιδευτικός, που στέλνει και δέχεται μηνύματα, ενώ καθένα από τα υπόλοιπα μέλη μπορεί να συμμετάσχει στην επικοινωνία ανάλογα με την κοινωνική απόσταση που το χωρίζει απ' την κορυφή της πυραμίδας.

Αντίθετα, η ομάδα με δημοκρατική δομή δίνει σ' όλα τα μέλη τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην επικοινωνία και γι' αυτό το λόγο το δίκτυο επικοινωνίας απεικονίζεται με το σχήμα του κύκλου. Όσον αφορά την επικοινωνία των μελών μιας ομάδας σε σχήμα κύκλου θεωρείται η πιο αποτελεσματική φόρμα επικοινωνίας (Μπίκος, 2004: 73-74).

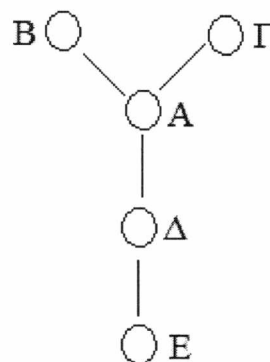
Οι πρώτες πειραματικές έρευνες σχετικά με τη διάρθρωση επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας αναφέρονται στους Αμερικανούς Smith και Leavitt. Ο πρώτος χρησιμοποίησε δύο δίκτυα επικοινωνίας, το σχήμα του κύκλου και το σχήμα

της αλυσίδας. Αντίθετα, ο Leavitt στηρίχτηκε στα πειράματα του Smith και αφού πρώτα εξέτασε τα δύο παραπάνω σχήματα πρόσθεσε και άλλα δυο, το ύψιλον και τον τροχό.

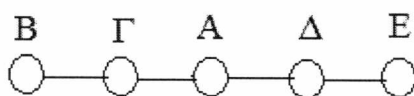
Επίσης, ο H. Leavitt και έπειτα ο A. Bavelas μελέτησαν τη μορφή της επικοινωνίας καθώς και την αποτελεσματικότητα της εργασίας των μικρών ομάδων. Από τα ευρήματα της μελέτης συμπέραναν ότι οι δυνατότητες επικοινωνίας μιας μικρής ομάδας είναι:



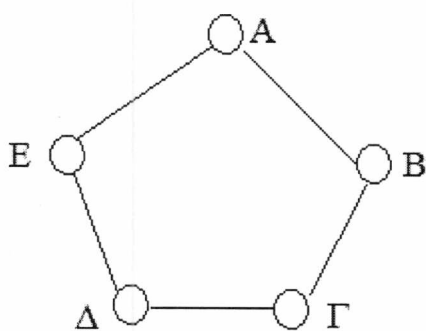
Μορφή α (τροχός)



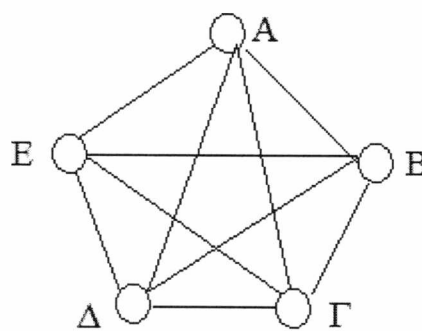
Μορφή β (ύψιλον)



Μορφή γ (αλυσίδα)



Μορφή δ (κύκλος)



Μορφή ε (συζήτηση)

Το σχήμα α (τροχός) χρησιμοποιείται κυρίως στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ειδικότερα, στη μορφή αυτή το άτομο Α κατέχει την κεντρική θέση και ελέγχει οποιαδήποτε ροή πληροφορίας από και προς τα μέλη της ομάδας. Στα σχήματα β (ύψιλον) και γ (αλυσίδα) υπάρχουν κεντρικές θέσεις, αλλά αυτές δεν συνδέονται άμεσα με όλα τα άλλα μέλη. Αντίθετα, στο σχήμα δ (κύκλος) δεν υπάρχει κεντρική

θέση και το κάθε μέλος της ομάδας επικοινωνεί άμεσα με άλλα δύο μέλη. Όσον αφορά τη μορφή της επικοινωνίας κατά την ελεύθερη συζήτηση δίνεται με το σχήμα ε, όπου κάθε μέλος μπορεί να επικοινωνεί με οποιοδήποτε άλλο μέλος της ομάδας.

Επίσης, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρατηρήθηκε ότι τα δίκτυα κύκλος, αλυσίδα, ύψιλον και τροχός δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά ως προς τον απαιτούμενο χρόνο για τη λύση του προβλήματος. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι ο κύκλος ήταν το πιο αργό δίκτυο επικοινωνίας με τα περισσότερα λάθη και τον μεγαλύτερο αριθμό επικοινωνιών μεταξύ των μελών της ομάδας. Αντίθετα, το σχήμα ύψιλον χρειάστηκε για τη λύση του ίδιου προβλήματος τον μικρότερο χρόνο με τον μικρότερο αριθμό επικοινωνιών και με τα λιγότερα λάθη.

Επιπλέον, στις έρευνές τους προέκυψε ότι όλες οι πληροφορίες των ομάδων τόσο στον τροχό όσο και στο ύψιλον και την αλυσίδα οδηγούνταν σε μια κεντρική θέση, ενώ στο δίκτυο του κύκλου δεν εντοπίστηκε καμία αρχηγική θέση και όλα τα μέλη της ομάδας ήταν ευχαριστημένα. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλα τα δίκτυα πληροφοριών μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: α) στα συγκεντρωτικά (ο τροχός, το ύψιλον και η αλυσίδα) και β) στα αποκεντρωτικά δίκτυα επικοινωνίας (ο κύκλος) (Τσιπλητάρης, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΑΥΛΙΟ ΧΩΡΟ

3.1. Επικοινωνιακό πλαίσιο

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά, ακόμη και στα πρώτα στάδια ανάπτυξής τους, οφείλονται στις προσπάθειες που κάνουν τα ίδια για να εμπλακούν ενεργά, να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τους γύρω τους, όπως οι σχέσεις με τους κηδεμόνες τους είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης τόσο την περίοδο της εξωλεκτικής όσο και στην περίοδο της λεκτικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Hughes και Westgate (1997), τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη δική τους εξέλιξη και μάθηση. Τα παιδιά χρειάζονται θετικά δείγματα ομιλίας ενηλίκων, για να είναι καλοί ακροατές και στη συνέχεια να συμβάλλουν και τα ίδια στη συνομιλία.

Ο Vygotsky (1978) υποστήριξε: *«Στο παιχνίδι ένα παιδί πάντα συμπεριφέρεται πάνω από την ηλικία του πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά, στο παιχνίδι είναι σα να ήταν ένα κεφάλι ψηλότερο από ότι είναι. Όπως στο μεγεθυντικό φακό, έτσι και το παιχνίδι περιέχει όλες τις τάσεις της εξέλιξης σε συμπυκνωμένη μορφή και το ίδιο αποτελεί μια σπουδαία πηγή εξέλιξης.»*

Για την κατανόηση, λοιπόν, των κοινωνικών σχέσεων, έχουν γίνει μια σειρά μελέτες και έρευνες από επιστήμονες. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τα βασικά μοντέλα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και να αποτιμήσουμε τη σπουδαιότητα των σχέσεων αυτών στην κοινωνική εξέλιξη των παιδιών.

Σημαντικό ρόλο, που επηρέασε πολλούς ερευνητές, έπαιξαν οι μελέτες του Piaget. Οι έρευνες του εντάσσονται στο γνωστικό-εξελικτικό μοντέλο, το οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει τις σχέσεις μέσα από μία αναπτυξιακή προοπτική. Ο Piaget, μελετώντας βρέφη και παιδιά γενικεύει τη συμπεριφορά και τα γνωστικά σχήματα των παιδιών με βάση τα στάδια εξέλιξης τους, χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν τις επιδράσεις και το ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget τα παιδιά σε κάθε ηλικία αναπτύσσουν συγκεκριμένες ικανότητες. Καθώς περνούν από τη νηπιακή ηλικία στη μέση παιδική, στην εφηβεία και στην πρώτη ενηλικίωση, η σκέψη και η λογική τους δέχονται ποιοτικές

αλλαγές. Υποστήριξε ότι η αντίληψη των παιδιών για το φυσικό κόσμο προκύπτει από την επενέργεια τους πάνω σε αντικείμενα του περιβάλλοντος.

Χρησιμοποίησε τον όρο «σχήμα» για να περιγράψει συντονισμένες ακολουθίες ενεργειών. Θεωρούσε ότι όλη η συμπεριφορά περιέχει στοιχεία αφομοίωσης και στοιχεία προσαρμογής. Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να ενεργούν έξυπνα πάνω στο περιβάλλον με οργανωμένη συμπεριφορά. Κατακτώντας, επίσης, αφηρημένες έννοιες, μπορούν να χειριστούν υποθετικές καταστάσεις και να δημιουργήσουν φιλίες. Η εξέλιξη γίνεται αντιληπτή ως πρόοδος που σημειώνεται σε μια μακρόχρονη περίοδο στη διάρκεια της οποίας το παιδί παραμένει σχετικά εγωκεντρικό, μέχρις ότου η σκέψη και η συμπεριφορά του κοινωνικοποιηθούν αποτελεσματικά.

Οι έρευνες, όμως, του Piaget δεν εξέτασαν τις διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά χτίζουν τη γνώση τους για τις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες υπάρχουν πριν ακόμη εκδηλωθούν. Αυτό συνέβη, διότι ο Piaget θεωρούσε ότι η γνωστική εξέλιξη απορρέει από τις ενέργειες του κάθε παιδιού πάνω στα αντικείμενα του περιβάλλοντός του, χωρίς να δίνει εξήγηση για το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική εξέλιξη.

Από τους κυριότερους επικριτές του Piaget υπήρξαν η Donaldson και ο Schaffer. Η Donaldson υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά δείχνουν να έχουν καλύτερη γνώση καταστάσεων, όπου τα προβλήματα είναι ενταγμένα σε κοινωνικά σενάρια. Τα παιδιά δηλαδή, δείχνουν κοινωνική και συναισθηματική ευαισθησία στις ανάγκες και στις απόψεις των άλλων, πολύ νωρίτερα από τα χρονικά περιθώρια που έθετε ο Piaget. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Αισθανόμαστε πιο άνετα, όταν έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους και πράγματα μέσα σε ένα πλαίσιο με σχετικά άμεσους στόχους και προθέσεις καθώς και με οικείες μορφές συμβάντων. Και όταν μας ζητούν να σκεφτούμε λογικά για αυτά τα πράγματα και με κάποια απόσταση από αυτά, συχνά μπορούμε να το κάνουμε με επιτυχία.»*

Ο Schaffer αμφισβήτησε έντονα τις θεωρίες του Piaget. Θεώρησε ότι η γνωστική εξέλιξη δεν είναι απαραίτητη για την κοινωνική εξέλιξη ή και το αντίστροφο. Επίσης, έθεσε σε επιφυλακή την επιστημονική κοινότητα στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των πρώτων ερευνών για την εξέλιξη των παιδιών αντιμετωπίστηκε, σαν να πραγματοποιήθηκε εν κενώ από κοινωνικής πλευράς.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ψυχολόγοι του ιδρύματος Piaget στη Γενεύη, που είναι γνωστοί ως «νέο-Πιαζετικοί», με τα ευρήματά τους οδήγησαν σε μια αναθεώρηση της αρχικής θεωρίας του Piaget και έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών οδηγεί σε γνωστική εξέλιξη μέσω μιας διαδικασίας που είναι γνωστή ως κοινωνιο-γνωστική σύγκρουση. Οι Doise και Mugny (1981) και Peretti-Clermont (1979) με τα πειράματά τους έδειξαν ότι η διατομική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά είναι σημαντική για την εξέλιξή τους.

Ο Vygotsky και η θεωρία του κοινωνικού δορισμού, προσφέρουν διαφορετικές ερμηνείες για τις κοινωνικές σχέσεις. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι το μικρό παιδί, ακόμη και από την ηλικία του νηπίου, στο σύνολό του είναι κοινωνικός οργανισμός. Σταδιακά και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αρχίζει να έχει συνείδηση του εαυτού του. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, τους άλλους ενήλικες, τους συνομηλίκους, αποτελούν τη βάση για τις διαδικασίες που στη συνέχεια πραγματοποιούνται εσωτερικά στο παιδί. Πίστευε ότι η μάθηση και η εξέλιξη είναι αλληλοσχετιζόμενες από την πρώτη ημέρα ζωής του παιδιού και μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επομένως, οι γνωστικές ικανότητες είναι μεν εσωτερικές και ατομικές, μορφοποιούνται δε αλλά και δομούνται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον.

Οι απόψεις του Vygotsky για τα αποτελέσματα της γνωστικής, γλωσσικής και κοινωνικής εξέλιξης από την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες, που καθοδηγούνται από τους ενήλικους, είναι γνωστή ως «καθοδηγούμενη συμμετοχή», την οποία διατύπωσε η Rogoff το 1990, και μαζί με τις έννοιες «υποστήριξη» και «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky, αποτελούν έννοιες της κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης της εξέλιξης.

Κατά τη Meadows τόσο ο Piaget όσο και ο Vygotsky με τις προσεγγίσεις τους θεωρούν ότι τα ίδια τα παιδιά παίζουν ρόλο στην εξέλιξή τους, δε δίνουν όμως εξήγηση για το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική εξέλιξη. Η Meadows εισάγει την έννοια της «καταστασιακής νόησης», υποστηρίζοντας ότι η νόηση εντοπίζεται σε κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα και ότι οι κουλτούρες επηρεάζουν την εξέλιξη παρέχοντας στα παιδιά εμπειρίες που καλλιεργούν την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θεωρούνται πολύτιμες σε κάθε κουλτούρα.

Για να κατανοηθεί η κοινωνική συμπεριφορά που αναπτύσσουν τα παιδιά, πρέπει να γνωρίζουμε μια σειρά από στοιχεία, όπως: η διαπροσωπική αντίληψη για τις κοινωνικές σχέσεις και τη φιλία, το εύρος, την ποιότητα και το περιεχόμενο των

αλληλεπιδράσεων, τους τρόπους και τα μέσα με τους οποίους εξελίσσονται αυτές οι σχέσεις. Επίσης, τη δυναμική των σχέσεων και τα κίνητρα πάνω στα οποία στηρίζονται οι σχέσεις. Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων μπορεί να αποτελεί το κίνητρο για την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων, πρέπει όμως να μελετηθεί και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις.

Η συμπεριφορά, δηλαδή, ενός ατόμου δεν είναι στατική διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από το συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σχολικό περιβάλλον-πλαίσιο, το οποίο με την οργανωτική κουλτούρα του επηρεάζει το κλίμα των κοινωνικών σχέσεων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Το σχολικό σύστημα συνδέεται άμεσα με τη σχολική τάξη. Φυσικά τα άτομα και οι σχέσεις που διαμορφώνουν επηρεάζονται και από τη δική τους ενεργητική παρέμβαση, συμβολή και σταδιακή εξέλιξή τους. Η σχολική τάξη αποτελεί μια κοινωνική ομάδα με ιδιαίτερη δομή και πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, στο πλαίσιο της οποίας κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία για κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του (Μπίκος, 2004: 75).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους διαφοροποιούνται ποιοτικά από τις σχέσεις που είχαν τα παιδιά με τους γονείς τους. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν ότι δεν ισχύουν εκ των προτέρων κανόνες, αλλά οι κανόνες συνδιαμορφώνονται μέσα από αλληλεπιδράσεις και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Οι κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο είναι σημαντικές για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα παιδιά με τις πρωτοβουλίες, τις οποίες αναλαμβάνουν εμπλέκονται στη ζωή και στις δραστηριότητες της σχολικής αυλής, διασκεδάζουν, ανταγωνίζονται, αποκτούν κοινωνικές εμπειρίες, χτίζουν σχέσεις, δοκιμάζουν και επιδοκιμάζουν κανόνες. Η συνεργασία, οι συλλογικές δραστηριότητες βελτιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις, αντίθετα ο οξύς ανταγωνισμός δε βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ο Corsaro θεωρεί ότι τα παιδιά από την ηλικία των εφτά ως δεκατριών χρονών - την οποία ονομάζει προ εφηβεία - είναι συνειδητοποιημένα στο τι είναι φίλια, στο ποιον θέλουν να συμπεριλάβουν (και ποιον να αποκλείσουν) από τις ομάδες φιλίας και γίνονται πιο ικανά στο να διαπραγματεύονται τους κανόνες οι οποίοι διέπουν τις σχέσεις τους. Ενώ, κατά τον Youniss οι φιλίες των παιδιών βασίζονται στην αμοιβαιότητα και την αμοιβαία υποχρέωση που καλλιεργεί την εξέλιξη και εφιστά την προσοχή στις πολιτισμικές εικόνες της προσωπικής εξέλιξης.

Τόσο οι έρευνες του Corsaro όσο και του Youniss επικεντρώνονται σε έρευνες οι οποίες έχουν εκπονηθεί σε κοινότητες της Βορείου Αμερικής. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε:

- η περιγραφή, η ανάλυση και η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και στο νόημα που έχουν αυτές μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο συντελούνται.
- Οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα.

3.2. Ατομικά γνωρίσματα

Γενικά υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το κάθε άτομο. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

● **Η γνώση:** Οι γνώσεις του ατόμου αποτελεί το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό.

● **Οι στόχοι:** Οι στόχοι ή οι διεργασίες του ατόμου είναι χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας του. Με άλλα λόγια, δίνει πληροφορίες σχετικές με το τι επιθυμεί να πετύχει το κάθε άτομο. Ο στόχος αποτελεί το πιο ευμετάβλητο χαρακτηριστικό και διακρίνεται χαμηλού επιπέδου, ο οποίος μπορεί να αλλάξει πιο συχνά και σε υψηλού επιπέδου, ο οποίος είναι περισσότερο σταθερός. Για παράδειγμα, στα εκπαιδευτικά συστήματα οι στόχοι εκπαίδευσης είναι στόχοι υψηλού επιπέδου, ενώ οι στόχοι επίλυσης των προβλημάτων είναι στόχοι χαμηλού επιπέδου και έτσι μπορούν να αλλάξουν από το ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα στο άλλο αρκετές φορές μέσα σε μια περίοδο εργασίας.

● **Το υπόβαθρο και η εμπειρία:** Δύο χαρακτηριστικά που είναι παρόμοια με τη γνώση του ατόμου, αλλά διαφέρουν λειτουργικά από αυτή είναι το υπόβαθρο και η εμπειρία του ατόμου. Το υπόβαθρο περιλαμβάνει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με την εμπειρία του ατόμου. Αυτή περιλαμβάνει το επάγγελμα του ατόμου, την εμπειρία εργασίας σε σχετικές περιοχές καθώς και την άποψη και την προοπτική του ατόμου. Αντίθετα, η εμπειρία του ατόμου δεν είναι σχετικό με τη γνώση του ατόμου πάνω στο περιεχόμενο. Μερικές φορές, ο χρήστης που είναι αρκετά εξοικειωμένος με το ίδιο το θέμα δεν είναι καθόλου εξοικειωμένος με τη δομή του αντικειμένου.

● **Οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα:** Αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων.

● **Τα ατομικά γνωρίσματα:** Τα ατομικά γνωρίσματα αποτελούν μία ομάδα χαρακτηριστικών του ατόμου, τα οποία όλα μαζί προσδιορίζουν ένα άτομο ως μεμονωμένο άτομο. Είναι παρόμοια με το υπόβαθρο του ατόμου, με την έννοια ότι αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά του, ενώ διαφέρουν από το υπόβαθρο στο ότι εξάγονται έπειτα από ειδικά δομημένα ψυχολογικά ή άλλα τεστ.

Οι διάφορες μελέτες δείχνουν ότι το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στον εκπαιδευτικό αλλά και ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά στους μαθητές, ανάλογα με το φύλο τους. Με βάση τα δεδομένα των ερευνών τα κορίτσια, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, τείνουν να αποζητούν την επαφή με τον εκπαιδευτικό και επιθυμούν να έχουν μαζί του φιλικές σχέσεις. Διαπιστώνεται ακόμη ότι και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερη συμπάθεια προς τα κορίτσια, επειδή τα αγόρια τους ενοχλούν περισσότερο με τη φλυαρία τους και με την απείθαρχη συμπεριφορά τους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, συμπεριφέρονται περισσότερο επιθετικά στα αγόρια, ενώ οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερο χρόνο επικοινωνίας με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια, σε θέματα διδασκαλίας και συμπεριφοράς, είτε για να απευθύνουν σ' αυτά αρνητικά σχόλια, είτε για να επαινέσουν τις θετικές τους ενέργειες. Τα αγόρια, λοιπόν, κερδίζουν την προσοχή των εκπαιδευτικών, κυριαρχούν στο χώρο της σχολικής τάξης και επισκιάζουν τη συμμετοχή και το έργο των κοριτσιών.

Ένα άλλο στοιχείο που επηρεάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών είναι η επίδοση. Από τις διάφορες μελέτες προκύπτει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί συνήθως δίνουν στους μαθητές υψηλής επίδοσης πολλές ευκαιρίες να συμμετέχουν στο μάθημα. Ακόμη, τους παρακινούν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να αφιερώνουν πολύ χρόνο σ' αυτούς, τους παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη, δίνουν έμφαση στις επιτυχημένες τους προσπάθειες. Ταυτόχρονα, παραβλέπουν τα λάθη τους και παρακάμπτουν τα προβλήματα πειθαρχίας.

Αντίθετα, στους μαθητές χαμηλής επίδοσης ασκούν δυσμενή κριτική για τις αποτυχημένες τους προσπάθειες, δεν τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δεν τους προσφέρουν μαθησιακή υποστήριξη. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα συνδέουν την παραβατική συμπεριφορά με την επίδοση. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ως ταραξίες τους μαθητές χαμηλής επίδοσης και να τους επιπλήττουν συχνότερα. Οι καλοί μαθητές αμείβουν με την πρόοδό τους τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού και επιβεβαιώνουν την επαγγελματική του επάρκεια.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών επιδρά στη συμπεριφορά και στο έργο τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι αυθόρμητοι και ενθουσιώδεις. Αισθάνονται πολύ κοντά στους μαθητές και έχουν μαζί τους ένα είδος αδελφικών σχέσεων. Δείχνουν διάθεση να εισαγάγουν στη σχολική τάξη τις νεωτεριστικές ιδέες τους. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν το αίσθημα της απογοήτευσης και της ρουτίνας και δεν κατανοούν εύκολα τις ανάγκες των μαθητών. Οι σχέσεις τους γίνονται τυπικές και αντιστέκονται σε όποια καινοτομία.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει συσχέτιση των χρόνων εκπαιδευτικής υπηρεσίας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Σύμφωνα, όμως, με τα κοινωνικά στερεότυπα που ορίζουν τους ρόλους των δύο φύλων, αναμένεται από τις γυναίκες να είναι εκδηλωτικές, ευαίσθητες και υποχωρητικές κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τους άντρες. Οι γυναίκες, για παράδειγμα, έχουν την ικανότητα να δείχνουν φροντίδα στους μαθητές και γι' αυτό και είναι αποτελεσματικότερες στις σχέσεις τους με τα μικρά παιδιά. Αντίθετα, οι άντρες είναι ικανότεροι στην επικοινωνία με τους μεγαλύτερους μαθητές.

3.3. Κοινωνικές ταυτότητες

«Τα τελευταία χρόνια η έννοια της ταυτότητας έχει απωλέσει το αυστηρό της περίγραμμα και αιωρείται χαλαρά και πρόσκαιρα ανάμεσα στα πεδία της κουλτούρας και της πολιτικής. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρητική εργασία σε αυτά τα πεδία που οδήγησε σταδιακά να αναγνωριστεί ότι η εξατομίκευση των πολιτισμικών φαινομένων αλλάζει κάθε φορά που αλλάζει το πλαίσιο, κι ακόμα ότι δεν υπάρχουν σαφή και σταθερά κριτήρια προσδιορισμού των πολιτισμικών φαινομένων, άρα δεν μπορεί κανείς να συμπεριφέρεται σαν να υπήρχαν τέτοια κριτήρια. Αυτή η άποψη δεν περιορίζεται στη μεταμοντέρνα εξέλιξη της θεωρίας περί κουλτούρας. Αντανακλά με ακρίβεια την εμπειρία ατόμων και κοινοτήτων.

Θυμάμαι, για παράδειγμα, μερικά χρόνια πριν στην Ινδία να ακούω με σχεδόν έκπληξη τον εαυτό μου να δηλώνει «είμαι Μουσουλμάνος». Πρέπει να προσδιορίσω το πλαίσιο αυτής της δήλωσης και τούτο όχι μόνο για θεωρητικούς λόγους. Έψαχνα να νοικιάσω ένα μικρό διαμέρισμα σε μια συνοικία που κατοικούσαν ιδίως μικροαστοί Ινδουιστές, εχθρικά διατεθειμένοι απέναντι στους Μουσουλμάνους. Ο ιδιοκτήτης που θα μου νοίκιαζε το διαμέρισμα με ρώτησε ποια είναι η θρησκεία μου. Εκείνη τη στιγμή δεν είχε σημασία ότι δεν είμαι πιστός του ισλαμικού θεολογικού δόγματος, ότι μεγάλω-

σα σε μια οικογένεια που τις αρχές της καθόριζε ο άθεος πατέρας μου, ούτε ότι κάποια εποχή στα νιάτα μου είχα υιοθετήσει την επιθετική εναντίον της θρησκείας θέση των προσκείμενων στις κομμουνιστικές ιδέες. Παρά όλα τούτα, μέσα στο πλαίσιο που βρισκόμουν, αυτή η δήλωση ήταν η μοναδική δήλωση αξιοπρέπειας. Υπήρξα έτσι χωρίς κανένα ίχνος αντίφασης Μουσουλμάνος για πέντε λεπτά στη ζωή μου. Ιδού πόσο διαπραγματεύσιμη είναι η έννοια της ταυτότητας.» Akeel Bilgrami

Οι ταυτότητες, λοιπόν, ανάγονται σε οργανωμένες ή άτυπες ομάδες ατόμων, οι οποίες συγκροτούνται με βάση τα κατηγορήματα που τα ίδια τα άτομα θέτουν στον εαυτό τους (αυτοπροσδιορισμός) και/ή που τους αναγνωρίζονται από τους άλλους (ετεροπροσδιορισμός). Επομένως, η δόμηση ταυτότητας από πλευράς ατόμου σημαίνει μια δυναμική διαδικασία επιλογής, εσωτερίκευσης και μετασχηματισμού δεδομένων ενός ορισμένου πολιτισμικού πλαισίου και ταυτόχρονα απόρριψης κάποιων άλλων, καθώς το άτομο υπάγεται σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες και όχι σε άλλες.

Ωστόσο, οι ταυτότητες δεν αποτελούν σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία, εφόσον πρόκειται για νοητικές κατασκευές που διαμορφώνονται σταδιακά και σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες. Με βάση, λοιπόν, τους Tajfel και Turner η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από εκείνες τις όψεις της αυτοεικόνας ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρεί το άτομο ότι ανήκει. Η θεωρία στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές:

- Τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα, η οποία συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους.
- Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται σε συγκρίσεις που γίνονται ανάμεσα στην ομάδα που ανήκει κάποιος και σε άλλες ομάδες. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης καθορίζει αν η ταυτότητα είναι θετική ή όχι. Η εύνοια των μελών της ομάδας κάποιου είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η εξύψωση της κοινωνικής ταυτότητας κάποιου.
- Τα μέλη μιας ομάδας που βιώνουν αρνητική ταυτότητα θα επιδιώξουν είτε να φύγουν από την ομάδα κι αν αυτό δεν είναι εφικτό να επιδιώξουν αλλιώς τη θετική διάκριση.

Ωστόσο, ο τρόπος που το άτομο αποκαθιστά μια αρνητική κοινωνική ταυτότητα εξαρτάται από την αντίληψη του κοινωνικού κλίματος. Τρεις διαστάσεις του κοινωνικού κλίματος είναι σημαντικές. Αυτές είναι: α) η διαπερατότητα των ορίων ανάμεσα σε στις ομάδες, β) η σταθερότητα της θέσης της ομάδας που ανήκει κάποιος και

γ) η νομιμότητα του συστήματος που τοποθετεί την ομάδα κάποιου σε κατώτερη θέση από άλλες ομάδες.

Αν τα όρια ανάμεσα στις ομάδες θεωρούνται διαπερατά τότε κάποιος, που δεν θεωρεί πολύ ισχυρό το δεσμό του με την ομάδα του, μπορεί να περάσει σε άλλη ομάδα. Αν τα όρια θεωρούνται μη διαπερατά και ταυτόχρονα υπάρχει ισχυρός δεσμός ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, τότε είναι πιο πιθανό να επιλεγούν συλλογικές στρατηγικές, είτε γνωστικές είτε συμπεριφορικές. Αυτό εξαρτάται και από το πόσο σταθερή θεωρείται η θέση της ομάδας και πόσο είναι νόμιμο το σύστημα ή η διαδικασία που η ομάδα βρέθηκε σε χαμηλή θέση.

Με βάση την ταξινόμηση που προτείνουν οι Blanz, Mummendey, Mielke και Klink, υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών:

- **Ατομικές/συμπεριφορικές:** ατομική κινητικότητα ή αφομοίωση, όπου τα άτομα προσπαθούν να μοιάσουν στα μέλη της άλλης ομάδας
- **Ατομικές/γνωστικές:** εξατομίκευση (προσπάθεια διαχωρισμού από τα μέλη της ομάδας που ανήκει κάποιος)
- **Συλλογικές/συμπεριφορικές:** κοινωνικός ανταγωνισμός και ρεαλιστικός ανταγωνισμός
- **Συλλογικές/γνωστικές:** επαναξιολόγηση της διάστασης της σύγκρισης (μείωση της αξίας του κριτηρίου σύγκρισης), νέα διάσταση σύγκρισης, νέα ομάδα σύγκρισης, επανακατηγοριοποίηση σε κατώτερο επίπεδο (διάσπαση της ομάδας σε υποομάδες), χρονική σύγκριση, σύγκριση με σταθερές (αξίες, νόρμες).

Μια άλλη θεωρία που επιχειρεί να εξηγήσει την κοινωνική αλλαγή είναι η θεωρία της σχετικής αποστέρησης. Σε όλες τις εκδοχές αυτή η θεωρία υποστηρίζει πως η διαδικασία σύγκρισης με άλλες ομάδες έχει ως αποτέλεσμα την αίσθηση σχετικής αποστέρησης είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Η αποστέρηση σε ατομικό επίπεδο συνδέεται με προσωπικά συναισθήματα δυσθυμίας και στρες, ενώ η ομαδική αποστέρηση μπορεί να φτάσει σε συλλογική διαμαρτυρία και σύγκρουση.

3.4. Οργάνωση του σχολικού χώρου

Τις περισσότερες φορές, όμως, η εκπαιδευτική διαδικασία έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα και προσανατολισμό, ενώ τα προγράμματα άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων απουσιάζουν από το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου. Έτσι, τα παιδιά δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σημα-

ντικός παράγοντας για την οργάνωση και την προσφορά ευκαιριών αλληλεπίδρασης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο εκπαιδευτικός. Η οργάνωση του χώρου, του χρόνου, οι επιλογές του, οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και το είδος των αλληλεπιδράσεων επηρεάζουν και επιδρούν στην ανάπτυξη ή όχι των κοινωνικών σχέσεων.

Αξίζει να σημειώσουμε πως προς αυτή την κατεύθυνση θετικά επιδρούν η συλλογική οργάνωση της σχολικής τάξης, η συλλογική διατύπωση κανόνων για διαδικασίες ρουτίνας, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών, οι διαμαθητικές, αλλά και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διεργασία. Μαθητές εργαζόμενοι σε μικρές αυτοεκπαιδευόμενες ομάδες δύο – τριών ατόμων μπορούν να υποστηρίξουν προσεκτικά και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του καθενός και να λάβουν αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα αποδίδεται λόγος σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αναλαμβάνοντας και οι ίδιοι το μερίδιο της ευθύνης που τους αναλογεί (Walberg, Paik 2003).

Γίνεται, λοιπόν αντιληπτό ότι η εργασία σε ομάδες προσφέρει ένα πλαίσιο ισοτιμίας, πολυφωνίας, διαλλακτικότητας και συνεργασίας. Ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε άτομο θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και να επικοινωνεί με την υπόλοιπη ομάδα, στην οποία θα αυτοποροσδιορίζεται ως μέλος. Μέσα από αυτή την επικοινωνιακή σχέση ενεργοποιούνται διεργασίες αλληλεπίδρασης, επιτυγχάνεται η ανταλλαγή εμπειριών, πολιτισμικών στοιχείων, γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το ύφος που εμφανίζουν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών εξαρτάται, εν μέρει και από το σχολικό περιβάλλον. Η αρχιτεκτονική του διδακτηρίου, η διαρρύθμιση και διακόσμηση των σχολικών αιθουσών, ο αύλειος χώρος, εκπέμπουν ψυχοδυναμική ενέργεια, προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση και επηρεάζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα, όπου αυτή συντελείται. Οι πληθωρικές τάξεις, ο ανεπαρκής φωτισμός και θέρμανση, τα στενόχωρα θρανία, η έλλειψη ηχομόνωσης, μπορεί να δημιουργήσουν εκνευρισμό και κόπωση στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και να προκαλέσουν μεταξύ τους διενέξεις (Πυργιωτάκη/Αλπέντζου, 2001: 137 & Συγκολλίτου, 1997: 189, 192).

3.5. Στάση εκπαιδευτικού

Σημαντικό ρόλο, επίσης, διαδραματίζουν οι στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων. Ορισμένες στρατηγικές

είναι: η προώθηση της αυτονομίας των παιδιών, η ενθάρρυνση, η δημιουργία ομάδων, οι παρεμβάσεις του στις διαφωνίες και στις συγκρούσεις των παιδιών, η συστηματική διδασκαλία γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η ανατροφοδότηση των θετικών μορφών συμπεριφοράς, η αναζήτηση θετικών κινήτρων για την αποφυγή συγκρούσεων και ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Blatchford, 1998:144).

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνεται πως πυρήνας κάθε παιδαγωγικής ενέργειας και η βάση για την ανάπτυξη κάθε στρατηγικής και καινοτόμας δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών. Καθώς τα παιδιά μέσω των αλληλεπιδράσεων μιμούνται συμπεριφορές, διαπραγματεύονται θέσεις, ανταλλάσσουν ρόλους, επεξεργάζονται πληροφορίες και τα αποτελέσματα της συνεργασίας των συνομηλίκων είναι μεγαλύτερα, διότι αυξάνονται οι επικοινωνιακές, συνεργατικές, μεταγνωστικές και διαπραγματευτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας και της εφηβείας και γίνονται πιο συστηματικές και αυτόματες (Azmitia, 1999).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όμως, είναι περίπλοκος. Με τον όρο «ρόλος», εννοούμε το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, που αναφέρονται για εκπλήρωση στον κάτοχο μιας κοινωνικής θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή στην κοινωνία ευρύτερα (Κωνσταντίνου, 2005: 155). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει πολλά ζητήματα: είναι δεσμευτικά συνδεδεμένος με το κράτος (διοικητικά, οικονομικά), μέσα από ένα πλέγμα νόμων, κανόνων, προγραμμάτων, κ.λπ..

Επίσης, ο ρόλος του συναρτάται άμεσα από τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το σύγχρονο σχολείο, τις γραφειοκρατικές διεργασίες, τις χειραγωγικές λειτουργίες του, αλλά και τις χειραφετητικές δυνατότητες της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, καθώς και των θεωριών περί αξιοκρατίας, ίσων ευκαιριών και φυσικά του ρόλου της εκπαίδευσης στον καταμερισμό της εργασίας και στις σχέσεις εργασίας (Πατέλης, 2000). Καθοριστικής σημασίας είναι και ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο ο ίδιος, ερμηνεύει, ορίζει και επιτελεί το ρόλο του.

Το σχολικό περιβάλλον προσφέρει επίσης ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στα παιδιά, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι διάφορες δραστηριότητες που συνθέτουν τη ζωή των παιδιών στο σχολικό διάλειμμα, το ρεπερτόριο των δραστηριοτήτων οι οποίες αναπτύσσονται, αντιπροσωπεύουν μια ποιοτικά διαφορετι-

κή μορφή επικοινωνίας. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές, διαμορφώνουν το κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα των συνομηλίκων, συντελούν σε μια αλληλουχία, όπου τα παιδιά μπορούν συνειδητά να εφαρμόσουν και να επανακαθορίσουν σε επίπεδο γνωστικής αλλά και κοινωνικής εξέλιξης, τις σχέσεις τους και να κατανοήσουν τους άλλους. Να αναπτύξουν σχέσεις με θετικά ή και αρνητικά δεδομένα, να καλλιεργήσουν συμπάθειες, οι οποίες μπορεί να εξελιχθούν σε φιλίες, να συμμετέχουν σε σχέσεις απόρριψης ή κακοποίησης.

Ο Corsaro (1999) υποστηρίζει ότι στο διάλειμμα το παιχνίδι, οι δραστηριότητες, τα αστεία χαρακτηρίζουν τις κουλτούρες των παιδιών και έχουν να κάνουν αποκλειστικά με τα παιδιά και την αποστασιοποίησή τους από τον κόσμο των ενηλίκων. Από την άλλη ο Blatchford (1994) υποστηρίζει ότι «η κουλτούρα του σχολικού προαυλίου είναι τόσο περίπλοκη, δομημένη και κατευθυνόμενη από κανόνες, όσο και αυτή της τάξης» και είναι ένας ιδιαίτερος χώρος στον οποίο «οι ενήλικες δεν έχουν ρόλο στην κουλτούρα αυτή».

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η ώρα του διαλείμματος είναι ένα σπουδαίο περιβάλλον για τα παιδιά. Στο διάλειμμα αναπτύσσονται, στερεώνουν ή απορρίπτονται φίλοι και στενές φιλίες. Τα παιδιά μοιράζονται δραστηριότητες, ενδιαφέρονται και βιώνουν τη ζεστασιά των καλών σχέσεων, καθώς και το φόβο της απόρριψης, της απώλειας. Για τους εκπαιδευτικούς ο χρόνος του διαλείμματος είναι χρόνος, ο οποίος αναλώνεται σε εργασίες για την προετοιμασία της επόμενης διδακτικής συνάντησης και χρόνος για ξεκούραση. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν εφημερία, δηλαδή υπηρεσία στον προαύλιο χώρο του σχολείου, είναι επιφορτισμένοι και με τη φύλαξη των μαθητών.

Συνήθως έχουν καθορισμένους χώρους επίβλεψης και ευθύνης, δηλαδή συγκεκριμένους τομείς στους οποίους επιβλέπουν τις δραστηριότητες τις οποίες αναπτύσσουν οι μαθητές. Συχνά γίνονται δέκτες παραπόνων από τους μαθητές. Παράπονα τα οποία αφορούν στην τήρηση ή όχι κανόνων των διαφόρων δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, καθώς επίσης και σε παράπονα τα οποία αφορούν σε διαφωνίες, σε τσακωμούς, αψιμαχίες, αλλά και ενοχλήσεις ή ακόμη και βίαιης συμπεριφοράς, κυρίως μεγαλύτερων σε μικρότερης ηλικίας παιδιά.

Η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς όλων αυτών των παραπόνων γίνεται συνήθως με ψυχραιμία και προσπάθειες, ώστε να βρεθούν λύσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα, και να εκμεταλλευτούν τα παιδιά το μικρό χρόνο (20΄) τους διαλείμματος, προς όφελός τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία μέσα από τις

δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, να παρατηρούν τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες αναπτύσσουν.

Παρατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχέσεων αυτών, τους ρόλους των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις. Παρατηρούν, επίσης, την επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, τις συγκρούσεις, την επίλυσή τους ή όχι, την ανταλλαγή εύστοχων πειραγμάτων, την άσκηση βίας, τα παιχνίδια, τα τραγούδια, την κοινωνική αντίληψη, τις φιλίες τις οποίες αναπτύσσουν, τις ομάδες αλλά και τους μοναχικούς μαθητές.

Για να μελετηθούν, όμως, σε βάθος οι κοινωνικές σχέσεις τις οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας στο διάλειμμα, αλλά και η ποιότητα των σχέσεων αυτών, πρέπει να μελετηθεί ο χώρος του διαλείμματος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία έχει. Καθοριστικό ρόλο για τα κριτήρια επιλογής των σχέσεων διαδραματίζει και το σχολικό περιβάλλον. Στο σχολείο οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε κοινωνικές και γνωστικές περιστάσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται τυχαίες ή προγραμματισμένες. Η εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες.

Ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει και να αναπτύξει τις σχέσεις και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες σε συνάρτηση με τα δρώντα πρόσωπα, τις διαδικασίες, τους κανόνες, τις αξίες και τα αξιολογικά συστήματα του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος. Συχνά μέσα από τις εκπαιδευτικές περιστάσεις, τις πράξεις, τις στάσεις, και τις επιδόσεις του, τις δράσεις, ατομικές ή συλλογικές συγκροτεί την προσωπικότητα του και διαμορφώνει το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί ως υπεύθυνοι της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας, με τη στάση και τη συμπεριφορά τους εκπέμπουν μηνύματα.

Η δομή των δραστηριοτήτων οι μέθοδοι προσέγγισης των γνωστικών, διανοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών καθώς και η διάθεση αυτοκριτικής ή αυτοκυριαρχίας, επηρεάζουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επίσης, η κατανόηση, η ενθάρρυνση, οι ευκαιρίες για συμμετοχή ή περιθωριοποίηση στα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας, η ενίσχυση ή όχι της αυτονομίας του μαθητή, οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες για ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής ικανότητας, ο σεβασμός ή όχι των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή και της προσωπικότητας του διαμορφώνουν και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις συναισθηματικές καταστάσεις και τις στάσεις συμπεριφοράς.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το νηπιαγωγείο. Η Αυγητίδου (1997) στην έρευνα την οποία πραγματοποίησε, ως προς την «ανοιχτή» τάξη, την οποία ορίζει περισσότερο ως παιδοκεντρική και την καθορίζει η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις και στους κανόνες της τάξης διαπίστωσε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία: επέτρεπε στα παιδιά να συνάψουν ανοιχτές ομάδες και φιλικές στάσεις. Αντίθετα, στην «παραδοσιακή» τάξη, στην οποία οι καθημερινές οδηγίες και συμβουλές της νηπιαγωγού ενθάρρυναν τη δασκαλοκεντρική κατεύθυνση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Τα κριτήρια επιλογής φίλων τόνιζαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νηπιαγωγού που συνδέονταν στενά με τη σχολική επίδοση και τη φρόνιμη συμπεριφορά και όχι τόσο την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Αυγητίδου, 1997). Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και η ποιότητα των σχέσεων αυτών επηρεάζονταν τόσο από την «ανοιχτή» όσο και από την «παραδοσιακή» τάξη από τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων, τις λεκτικές ή μη επικοινωνιακές δεξιότητες της/του νηπιαγωγού, τα μηνύματα που εξέπεμπε και τις αξίες στις οποίες ιεραρχικά προσφερόταν ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις.

Στην «ανοιχτή» τάξη κυριαρχούσαν οι ανοιχτές ομάδες, η συλλογικότητα και η δημιουργία φιλικών σχέσεων, ενώ στην «παραδοσιακή» τάξη, οι σχέσεις των παιδιών οδηγούνταν από το αίσθημα της ατομικότητας. Καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο, είναι και ο χρόνος του διαλείμματος, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αλλά και οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές. Στο διάλειμμα τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες, για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες λειτουργούν ως κίνητρα για την ενίσχυση των ήδη αποκτημένων σχέσεων, αλλά και την ευκαιρία να διαπραγματευτούν τα παιδιά θέματα, κανόνες και να διεκδικήσουν συμμετοχή στο παιχνίδι.

Οι παράγοντες βέβαια που επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων δεν είναι ίδιοι σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επηρεάζονται από την ηλικία, την ωριμότητα και τις ανάγκες των παιδιών και τείνουν στα μικρότερα παιδιά να βασίζονται στην κοινή δραστηριότητα ενώ στα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας στην ικανότητά τους να διαπραγματεύονται κανόνες που διέπουν τις σχέσεις τους. Τέλος, στα μεγαλύτερα παιδιά και κυρίως αυτά της εφηβείας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στηρίζονται στην οικειότητα, στην εκμυστήρευση και στις εμπιστευτικές συζητήσεις (Berndt, 1998).

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο μικροκοινωνιολογικός χώρος του σχολείου, δηλαδή της σχολικής τάξης και της αυλής, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συστατικό του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Το υποκείμενο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Για το λόγο αυτό ο Bronfenbrenner πρότεινε η αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και του ατόμου να προσεγγίζεται ως «οικοσύστημα». Με την προσέγγισή του τονίζει ιδιαίτερα την αμοιβαιότητα των επιδράσεων ανάμεσα στη συμπεριφορά του ατόμου και στο περιβάλλον. Σύμφωνα με τη θεωρία του «οικοσυστήματος», οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, επηρεάζονται όμως και από το ευρύτερο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, ο Bronfenbrenner: *«Θεωρεί ότι κάθε στιγμή του ανθρώπου σε κοινωνική αλληλεπίδραση επεκτείνει τους ορίζοντες και τις οπτικές γωνίες από τις οποίες αντικρίζει το περιβάλλον του. Του δίνει όμως παράλληλα τόσο τη δυνατότητα για ενεργό παρέμβαση σ' αυτό όσο και τη δυνατότητα να τροποποιήσει και να προσθέσει νέα στοιχεία στη δομή και το περιεχόμενό του.»*. Στη σχολική πραγματικότητα, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες συντελούνται, επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις. Το εύρος των επιδράσεων προσδίδει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, γνωστικά και συναισθηματικά σ' αυτές τις σχέσεις.

Με τον όρο «κοινωνική αλληλεπίδραση», εννοούμε τις αμοιβαίες επιδράσεις που ασκούνται στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι. Μέσα από την αλληλεπίδραση ικανοποιούνται βασικές βιολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες. Η κοινωνική αλληλεπίδραση συντελείται στη βάση κοινών κανόνων και παραδοχών. Οι κανόνες αυτοί έχουν ιδιαίτερη σημασία στη διερεύνηση των σχολικών φαινομένων (Γκότοβος, 2002). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι κοινωνικές σχέσεις συναρτώνται με το πλαίσιο κανόνων του σχολείου. Όλα αυτά συνιστούν την κοινωνική μάθηση, τις αντιλήψεις, την καθημερινή ρουτίνα και τις πρακτικές που ισχύουν στη σχολική ζωή.

Ένας από τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι ο τρόπος που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής. Οι αρχές, οι αξίες, οι κοινωνικές διακρίσεις, οι στρατηγικές διδασκαλίας, η διάθεση του χρόνου, το κλίμα αποδοχής, τα κοινωνικά δηλαδή γνωρίσματα, του σχολείου, οι οποίοι επιτρέπουν σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων.

Το σχολείο συνήθως λειτουργεί περισσότερο ως γραφειοκρατικός οργανισμός, με κυρίαρχα στοιχεία την ομοιομορφία, το συγκεντρωτισμό, την τυπολατρία. Επικρίνεται ότι είναι αυταρχικό, αναφορικά με τη δομή, την οργάνωση, τον έλεγχο που

ασκεί, τη διάταξη και τη χρήση των χώρων και των αντικειμένων. Δεν παίρνει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του παιδιού και γενικά δε «σέβεται» την προσωπικότητα του (Κωνσταντίνου 2005). Σημαντικός παράγοντας, οποίος επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων είναι και ο εκπαιδευτικός.

Ο εκπαιδευτικός βέβαια συναρτάται άμεσα από τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο. Οι αρχές, οι αξίες, οι αντιλήψεις του, οι μέθοδοι με τις οποίες οργανώνει τις διδακτικές διαδικασίες, οι ευκαιρίες που προσφέρει για συνεργατική αλληλεπίδραση επηρεάζουν και τις κοινωνικές σχέσεις, τις οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπέμπει και δέχεται μηνύματα.

Ανάλογα με τη δομή και το σύστημα επικοινωνίας, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει «πυραμίδα», δηλαδή θέσεις ιεραρχημένες μέσα στην ομάδα ή «κύκλο», δηλαδή επικοινωνία με δημοκρατική δομή και τα μέλη της ομάδας να έχουν ευκαιριακή επικοινωνία μεταξύ τους, χωρίς απαραίτητα τη μεσολάβησή του. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός προσφέρει ή όχι ευκαιρίες για συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας και συνδράμει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για κοινωνικές σχέσεις.

3.6. Προσδοκίες εκπαιδευτικού

Με τον όρο προσδοκίες ή αλλιώς «νοητικές προσλήψεις» ονομάζονται οι σχηματιζόμενες αντιλήψεις που άτομο έχει ένα για τις μελλοντικές καταστάσεις των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων του, οι οποίες με την σειρά τους επηρεάζουν τόσο την παροντική όσο και την μελλοντική του συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες μπορεί να είναι τόσο θετικές ή αλλιώς προσδοκίες επιτυχίας με συνέπεια να ενισχύουν το κίνητρο απόδοσης και επίδοσης, όσο και αρνητικές προσδοκίες, συνεπείας αποδυνάμωση και συνάμα οδηγώντας ανάλογα με τις συνθήκες, σε λανθασμένες ενέργειες ή ακόμη και στην εξάλειψη κάθε πράξης για απόδοση και επίδοση (Μπασέτας, 2007: 136-137).

Επιπλέον, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών του δεν επηρεάζουν μόνο την αντίληψη και την κρίση του ίδιου, αλλά παράλληλα κατευθύνουν και την συμπεριφορά του, και ως προέκταση αυτής, και τη συμπεριφορά των μαθητών του. Η καταλυτική αυτή επίδραση των προσδοκιών αλλά και των στάσεων, προκαταλήψεων και διαθέσεων του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών,

στις μεταξύ τους σχέσεις και στην επίδοση των μαθητών, είναι γνωστή ως «αποτέλεσμα των προσδοκιών» ή αλλιώς ως «αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα» και λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη σε καθημερινή σχεδόν βάση και από τις πρώτες κιόλας ημέρες του σχολικού έτους και μάλιστα κατά τρόπο ασυνείδητο (Μπασέτας, 2007).

Ειδικότερα, οι προσδοκίες αναφέρονται ή επιδρούν στη γενικότερη συμπεριφορά και βέβαια είχαν αποτελέσει το κέντρο ερευνητικού ενδιαφέροντος (Bruner, 1951) πολύ πριν πραγματοποιηθεί το γνωστό πείραμα που επισήμανε την επίδραση του «φαινομένου του Πυγμαλίωνα». Επιπλέον, από νωρίς έγινε κατανοητό ότι η συμπεριφορά και η επίδοση επηρεάζονται έντονα από την παρουσία των άλλων. Μάλιστα, η παρουσία κάποιου κριτή ή θεατών αποδείχθηκε σημαντικό κίνητρο για επίδοση σε διάφορες καταστάσεις. Ωστόσο, αυτή η πίεση έχει θετικά αποτελέσματα μέχρι ενός σημείου, από εκεί και πέρα αρχίζει να λειτουργεί ανασταλτικά. Η αντίδραση στην πίεση έχει διαφορετική επίδραση από άτομο σε άτομο.

Επίσης, σημαντική είναι και η επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στη γενικότερη συμπεριφορά, στα συναισθήματα αλλά και στην αυτοαντίληψη του μαθητή. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Γκότοβο οι προσδοκίες «κοινοποιούνται» στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που διαδραματίζεται στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, με τη χρήση της μη λεκτικής συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός φανερώνει τις στάσεις, τις διαθέσεις και τα συναισθήματα του απέναντι σε κάθε μαθητή.

Ο μαθητής ήδη από την προσχολική ηλικία αναπτύσσει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται πώς τον αντιμετωπίζει ο δάσκαλος. Ανάλογα, λοιπόν, με τις διαθέσεις και τις στάσεις που διακρίνει στη συμπεριφορά του δασκάλου προσαρμόζει και τη δική του συμπεριφορά, τις διαθέσεις του, όπως και τις προσδοκίες από τον εαυτό του. Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι η επιρροή στις διαθέσεις κάποιου είναι ισχυρότερη όταν πρόκειται για πρόσωπο με το οποίο έχει ιδιαίτερα στενή και φορτισμένη συναισθηματικά επαφή.

Άρα, ο εκπαιδευτικός συντελεί ακόμη και με τη μη λεκτική συμπεριφορά του στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού αλλά και της στάσης του απέναντι στη μάθηση. Αυτό έχει ως επακόλουθο να επηρεάζει και την αντιμετώπιση του μαθήματος και κυρίως των περιεχομένων του. Επιπλέον, οι προσδοκίες αποτελούν μία εξειδικευμένη μορφή στάσεων (attitudes) που έχουν ως χαρακτηριστικό γνώρισμα την «αντίσταση» ή την αδράνεια στη μεταβολή τους. Μεταβάλλονται με αργό ρυθμό και μόνο με τη συμβολή επανειλημμένων εμπειριών που αμφισβητούν την αρχική κρίση.

Για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να ανασκευαστεί η αρχική εικόνα που διαμορφώνει κάποιος. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις αντιδράσεις του συγκεκριμένου μαθητή, αλλά και τις προσδοκίες των συμμαθητών του (Μπίκος, 2004: 55-57).

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια γενική εικόνα για κάθε μαθητή του και κάνει ορισμένες προβλέψεις σχετικά με την επίδοση που πρέπει να αναμένει από τον καθένα χωριστά. Οι προσδοκίες αυτές καθορίζουν κατ' επέκταση και τη συμπεριφορά του. Έτσι εξηγείται γιατί οι δάσκαλοι δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους από τον ένα στον άλλο. Η συμπεριφορά αυτή του δασκάλου δημιουργεί παρόμοια αισθήματα στον μαθητή, ο οποίος αρχίζει με τη σειρά του να συμπεριφέρεται ανάλογα.

Αν ο πρώτος συμπεριφέρεται φιλικά και με τρόπο που δείχνει ότι αναγνωρίζει την προσωπικότητα και τις ικανότητες του μαθητή, τότε και ο μαθητής επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού και καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες. Οι προσπάθειες αυτές επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του δασκάλου, ο οποίος τώρα αισθάνεται ικανοποίηση για τη σωστή του πρόβλεψη, γεγονός που ενισχύει την αρχική του συμπεριφορά. Αυτό με τη σειρά του ενθαρρύνει τον μαθητή, που συνεχίζει με αμείωτο το ενδιαφέρον του. Διαμορφώνεται έτσι μια διαρκής αλληλεπίδραση, που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση του μαθητή και μετατρέπει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε επαληθευόμενη προφητεία.

Στη διαδικασία αυτή φαίνεται, μάλιστα, να υπαισέρχεται και ένα αξιοσημείωτο φαινόμενο: από το σύνολο των αντιδράσεων του μαθητή ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται και εκτιμά μόνο εκείνες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του και επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις του, ενώ, αντίθετα, οι άλλες φαίνεται να καταπιέζονται και να εξαφανίζονται κάτω από την επίδραση κάποιων απόκρυφων μηχανισμών (Ξωχέλλης, 1989). Στην περίπτωση κατά την οποία ο δάσκαλος, οδηγούμενος από τις προβλέψεις του, δείξει στον μαθητή ψυχρότητα ή αποστροφή, αναμένεται ότι ο μαθητής θα αντιδράσει με παρόμοιο τρόπο, θα δείξει αδιαφορία για συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Και εδώ έχουμε ενίσχυση των προσδοκιών του δασκάλου από την πλευρά του μαθητή και, κατά το προηγούμενο πρότυπο, βαθμιαία μετουσίωση των προσδοκιών του δασκάλου σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία με ταυτόχρονη μείωση της απόδοσης του μαθητή (Ξωχέλλης, 1989).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο δάσκαλος με τις προσδοκίες του επιδρά συνεχώς στον μαθητή. Αν συνηθίζει να μη διαμορφώνει σταθερές και αμετάβλητες προσδοκίες,

τότε υπάρχει η πιθανότητα να ανασκευάσει σύντομα τις προβλέψεις του και τη συμπεριφορά του, οπότε ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επανασυνδεθεί με τις καλύτερες σχέσεις. Υπάρχουν, όμως, δάσκαλοι που μετακινούνται με πολλή δυσκολία από τις αρχικές τους γνώμες και προβλέψεις (Ξωχέλλης, 1989). Στην περίπτωση αυτή έχουμε δύο πιθανές εκδοχές:

- Η γνώμη του εκπαιδευτικού για τον μαθητή (θετική ή αρνητική) είναι σωστή. Στην περίπτωση αυτή οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού βοηθούν τους καλούς να γίνουν καλύτεροι και τους κακούς να γίνουν χειρότεροι, με αποτέλεσμα να επέλθει πόλωση στους μαθητές της τάξης.

- Η γνώμη του εκπαιδευτικού δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική εικόνα του μαθητή. Τότε έχουμε πάλι δύο πιθανές περιπτώσεις (Ξωχέλλης, 2003):

A. Οι προσδοκίες να υποτιμούν τον μαθητή.

B. Οι προσδοκίες να υπερεκτιμούν τις ικανότητες του μαθητή.

Αν οι προσδοκίες είναι λαθεμένες και ταυτόχρονα υποτιμούν τις δυνατότητες του μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός θα επικοινωνεί μαζί του πολύ σπάνια και η συμπεριφορά του δεν θα είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή. Ανάλογη αναμένεται να είναι και η συμπεριφορά του μαθητή. Και εφόσον αυτός ο «φαύλος κύκλος» συνεχιστεί ολόκληρο το χρόνο, το αυτοσυναίσθημα του μαθητή θα μειώνεται και μαζί του θα μετριάζεται η σχολική πρόοδος και επιτυχία του. Στην περίπτωση κατά την οποία οι λαθεμένες προσδοκίες υπερεκτιμούν την πραγματική εικόνα του μαθητή, ο τελευταίος γίνεται ένα από τα παιδιά που βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του δασκάλου.

Ο δάσκαλος τον ρωτά συχνά, ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις και τις απορίες του, επιδοκιμάζει και επιβραβεύει τις προσπάθειές του και έτσι βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, όμως, ο μαθητής συναντά δυσκολίες και απογοητεύσεις, αφού όσα του ζητούνται υπερβαίνουν τις δυνάμεις του. Το αποτέλεσμα που θα προκύψει από την κατάσταση αυτή εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας. Αν ο μαθητής μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες και, βέβαια, το ανάλογο άγχος, η επίδοση και το αυτοσυναίσθημά του θα αυξηθούν θεαματικά. Αν, όμως, οι δυσκολίες είναι ανυπέρβλητες, η απογοήτευση του μαθητή είναι αναμενόμενη. Το πιθανότερο, λοιπόν, είναι ο εκπαιδευτικός να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του και να συντονιστεί με το ρυθμό του μαθητή (Γκότοβος, 2002)

3.7. Προσδοκίες μαθητή

Σύμφωνα με έρευνες οι προσδοκίες στη σχολική τάξη ακολουθούν τα παρακάτω βήματα (Ματσαγγούρας, 2008: 144):

- 1. Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει, με βάση τις πληροφορίες και τις παρατηρήσεις του, διαφοροποιημένες προσδοκίες για την συμπεριφορά και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών.*
- 2. Ασυνείδητα, αλλά σύμφωνα με τις προσδοκίες του, συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο προς τις επιμέρους κατηγορίες μαθητών.*
- 3. Η διδακτική συμπεριφορά και αντιμετώπιση των μαθητών διαμηνύει έμμεσα στους μαθητές πώς αναμένεται από αυτούς να συμπεριφέρονται και να αποδίδουν στην τάξη.*
- 4. Αν η διδακτικά διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έχει διάρκεια και αν ο μαθητής δεν έχει δύναμη αντίστασης στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, τότε επηρεάζεται η αυτοαντίληψη, η παρώθηση και η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με τις προβλέψεις και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού.*
- 5. Η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του μαθητή ανατροφοδοτούν τις αρχικές προβλέψεις του εκπαιδευτικού, που στη συνέχεια επανατροφοδοτούν ανάλογα και την μαθητική συμπεριφορά.*
- 6. Ο αλληλο-ανατροφοδοτούμενος αυτός κύκλος επηρεάζει και διαμορφώνει τελικά τόσο την διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όσο και την μαθησιακή του μαθητή, με τελικό αποτέλεσμα οι «καλοί» μαθητές να εξαντλούν τα όρια τους και οι «κακοί» να υπολείπονται πολύ από αυτά.*

Με βάση, λοιπόν, την λειτουργία της αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης εξηγείται γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, αλλά διαφοροποιούν την συμπεριφορά τους σε καθένα. Ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή δημιουργεί παρόμοια συναισθήματα και στο μαθητή. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός φέρεται φιλικά και αναγνωρίζει τις ικανότητες του παιδιού, τότε και εκείνο επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Οι προσπάθειες του παιδιού επιβεβαιώνουν και τις προσδοκίες του δασκάλου. Έτσι, το παιδί ενθαρρύνεται και συνεχίζει με αμείωτο ενδιαφέρον.

Όμως, υπάρχει και η περίπτωση κατά την οποία, ο δάσκαλος με βάση τις προβλέψεις του δείχνει στο μαθητή ψυχρότητα ή αποστροφή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο

μαθητής να δείξει αδιαφορία και να μην συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες. Αλλά και εδώ έχουμε ενίσχυση των προσδοκιών του δασκάλου, όπως και πριν, με την διαφορά ότι έχουμε την μείωση της απόδοσης του παιδιού. Εκτός από αυτές τις εκδοχές υπάρχουν και άλλες δύο. Συγκεκριμένα, υπάρχει το ενδεχόμενο η γνώμη του εκπαιδευτικού να μην ανταποκρίνεται στην πραγματική εικόνα. Τότε είτε οι προσδοκίες υποτιμούν το μαθητή είτε οι προσδοκίες υπερεκτιμούν τις ικανότητες αυτές.

Αν, λοιπόν, είναι λαθεμένες και υποτιμούν τις δυνατότητες του παιδιού, τότε ο εκπαιδευτικός θα επικοινωνεί μαζί του πολύ σπάνια και η συμπεριφορά του δεν θα είναι ευνοϊκή. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα «αυτοσυναίσθημα» του παιδιού να μειωθεί καθώς και η σχολική πρόοδο και η επιτυχία του. Αν, όμως, οι λαθεμένες προσδοκίες υπερεκτιμούν τις δυνατότητες του παιδιού, τότε αυτό γίνεται ένα από τα παιδιά που ασχολείται συνεχώς ο εκπαιδευτικός. Ο δάσκαλος το ρώτα συχνά, ανταποκρίνεται στις απορίες του και το επιβραβεύει. Όμως, το παιδί συναντάει δυσκολίες. Αν καταφέρει να τις ξεπεράσει, τότε αυξάνεται η επίδοσή του και το αυτοσυναίσθημά του. Στην αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του (Πυργιωτάκης, 2000: 309-313).

3.8. Σχολικό κλίμα της τάξης

Οι έννοιες του «σχολικού κλίματος» ή της «σχολικής κουλτούρας» συνδέονται άμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών, που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε σχολικής μονάδας. Αναφέρονται κυρίως στο είδος της ατμόσφαιρας που επικρατεί, στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται, ενώ συγχρόνως μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων.

Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα θα λέγαμε ότι διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η μεταβλητή της οικολογίας είναι ορατή σε κάθε σχολική μονάδα/τάξη και αναφέρεται στις φυσικές όψεις/πλευρές. Περιλαμβάνει:

- τις αίθουσες (άνετες, ελκυστικές), τα εργαστήρια, τους κοινόχρηστους χώρους,
- τον εξοπλισμό,
- τα μέσα διδασκαλίας και άλλες πηγές μάθησης,
- τους χώρους όπου εκτίθενται εργασίες, ζωγραφιές κ.τ.λ.,

- *το φωτισμό, τον κλιματισμό κ.τ.λ. του κτιρίου και της τάξης.*

Το κοινωνικό περιβάλλον σχετίζεται με τους άτυπους και τυπικούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Περιλαμβάνει:

- *τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών,*
- *τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους,*
- *τις δραστηριότητες των μαθητών ως ατόμων αλλά και ως οργανωμένων μελών μιας κοινότητας.*

Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας και στις διάφορες ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα:

- *τον προγραμματισμό του μαθήματος (ενέργειες πριν, κατά και μετά τη διδασκαλία),*
- *τις δραστηριότητες και τις εργασίες (ομαδικές ή ατομικές) που ανατίθενται στους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος,*
- *το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης,*
- *τη συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε θέματα προόδου των μαθητών.*

Οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η θετική αλληλεπίδραση τους συντελεί:

- *Στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής.*
- *Στη διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας.*
- *Στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης.*
- *Στην ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης.*

Ψυχολογικό κλίμα, λοιπόν, μιας τάξης εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Οι τομείς που συνθέτουν το ψυχολογικό κλίμα είναι:

- *Ο συναισθηματικός τομέας, που αναφέρεται στις καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και το δάσκαλό του.*
- *Ο τομέας κοινωνικής οργάνωσης, που αναφέρεται στις δημοκρατικές διαδικασίες που τηρούνται στην τάξη, στην ανταγωνιστικότητα, στην ομοιογένεια ή ανομοιογένεια της τάξης.*
- *τομέας εργασίας, που αναφέρεται στον τρόπο εργασίας, στον καθορισμό των στόχων, την υλικοτεχνική υποδομή*

Τα κυριότερα στοιχεία που επηρεάζουν το ψυχολογικό κλίμα είναι η φιλικότητα, η αλληλοβοήθεια, η ύπαρξη τυποποιημένων κανόνων συμπεριφοράς, ο ρυθμός διεξαγωγής του μαθήματος, η υποδομή σχολείου και δυνατότητα αξιοποίησης τους, οι προστριβές μεταξύ μαθητών, στόχοι εργασίας, μεροληπτική στάση δασκάλου απέναντι σε μερικούς μαθητές, δυσκολία εργασιών, η συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων, η ικανοποίηση σχολικής εργασίας, έλλειψη οργάνωσης στις δραστηριότητες της τάξης, ανταγωνιστικές σχέσεις, η συσχέτιση με μαθησιακά αποτελέσματα.

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα είναι πολύ βασικό γιατί στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές, προκαλεί το ενδιαφέρον τους για την παρουσία τους στο σχολείο και το μάθημα, βοηθά στη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία, δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα, δείχνει εμπιστοσύνη στους μαθητές, επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά (προωθεί τη μάθηση), ενισχύει την αυτοεκτίμηση.

Για την επίτευξη του σωστού κλίματος τη τάξης πρέπει να υπάρχει:

- Ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών, που να διακρίνεται από αμοιβαία κατανόηση.
- Η σχολική παιδαγωγική διαδικασία να είναι πλέγμα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητών και διδασκτέας ύλης.
- Να υπάρχουν σχέσεις αμφίδρομες και αλληλομετασχηματιστικές.
- Ψυχολογική θεμελίωση - η συνειδητοποίηση και η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας στηρίζεται στη συνάντηση και επικοινωνία του ΕΓΩ με το ΕΣΥ.
- Ποιότητα επικοινωνίας.
- Ατμόσφαιρα συμβάλλει στη δημιουργία κινήτρων, ενδιαφερόντων για έκφραση και επικοινωνία και διευκολύνει τις διεργασίες μάθησης, τη δημιουργικότητα και την ανάδειξη κριτικής σκέψης.

Το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση, γιατί πιστεύουν ότι όλοι είναι ικανοί να μαθαίνουν. Σε ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα κυριαρχεί το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στον διευθυντή του σχολείου.

Θα μπορούσε λοιπόν να ισχυριστεί κανείς ότι το σχολικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

-Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό.

-Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και συμμετέχουν στις συστηματικές προσπάθειες για να αυτοαξιολογηθούν, να αξιολογηθούν και κυρίως να επιμορφωθούν.

-Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα που αναλαμβάνει από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Στις σχολικές τάξεις των αποτελεσματικών σχολείων επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι χώρος πρόκλησης, όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται. Με τον τρόπο αυτόν αναλαμβάνουν και αποδέχονται την ευθύνη να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός ζεστού, φιλόξενου και άνετου σχολικού περιβάλλοντος, που θα εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους, για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

α) **Η δομή:** Όταν η δομή και η οργάνωση ενός οργανισμού δεν είναι ασφυκτική, τότε και η εργασία που ανατίθεται στο άτομο από τον οργανισμό δεν είναι αυστηρά τυποποιημένη και το εργασιακό κλίμα γίνεται καλύτερο. Επομένως, η παροχή αυτονομίας και ελευθερίας βούλησης στον εκπαιδευτικό καθώς και η επίδειξη ενδιαφέροντος για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού από την πλευρά της διοίκησης, καθιστούν ευνοϊκότερο το εργασιακό περιβάλλον.

β) **Το μέγεθος:** Το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα αυτής. Συγκεκριμένα, στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία.

γ) **Το εξωτερικό περιβάλλον:** Όταν λέμε εξωτερικό περιβάλλον εννοούμε το οικονομικό, τεχνολογικό κ.α.

δ) **Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων:** Το σχολείο ως οργανισμός απαρτίζεται από διαφορετικά άτομα, όσον αφορά τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους εκπαιδευόμενους. Οι διαφορές έγκεινται στο φύλο, την ηλικία, τη μόρφωση, τα χρόνια

υπηρεσίας, στις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν αντίστοιχα στο κλίμα που επικρατεί. Οι ψυχικές επιθυμίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διαμορφώνουν και το εκάστοτε σχολικό κλίμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ

Είναι γνωστό ότι στην επικοινωνία που διαδραματίζεται στη σχολική τάξη συχνά εμφανίζονται περιστατικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν είτε ως διαταραχές στην επικοινωνία είτε ως προβλήματα. Ένα ερώτημα, βέβαια, είναι κατά πόσο τόσο ο μαθητής όσο και ο δάσκαλος ορίζουν μία κατάσταση ως «πρόβλημα». Μία πρώτη απάντηση είναι ότι ο δάσκαλος, ως κυρίαρχος ρόλος στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης, έχει κατά κύριο λόγο και το δικαίωμα να αποφασίζει πότε η τάξη λειτουργεί εύρυθμα και πότε όχι.

Το πλαίσιο του σχολείου στηρίζει την εύρυθμη λειτουργία του στην τάξη που επικρατεί τόσο ως προς την οργάνωση του χώρου όσο και ως προς τη διαχείριση του χρόνου. Επιπλέον, η εύρυθμη λειτουργία στηρίζεται κατά ένα μέρος σε κανόνες επίσημους και ίσως γνωστούς σε όλους, αλλά κατά μεγάλο μέρος και σε άτυπους ή άδηλους κανόνες. Οι μαθητές οφείλουν να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια προκειμένου να αποκρυπτογραφήσουν τι αρέσει ή δεν αρέσει, τι δέχεται ή δεν δέχεται ο δάσκαλος. Το πρόβλημα είναι ότι οι κανόνες αυτοί αναπτύσσονται και γίνονται κατανοητοί σε συμβολικό επίπεδο, διότι το επιτρεπτό και το ανεπίτρεπτο «ανακοινώνονται» τόσο με λεκτικά όσο και με μη λεκτικά σήματα (Μπίκος, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν χονδρικά τρεις στρατηγικές προκειμένου να επαναφέρουν στην τάξη τους μαθητές που παρεκτρέπονται. Η πιο δραστική και ίσως προσβλητική στρατηγική είναι η περιθωριοποίηση. Στηρίζεται στο δικαίωμα του εκπαιδευτικού να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά της παράβασης ενός κανόνα ως μη κανονική. Το κύριο στοιχείο σ' αυτή τη στρατηγική είναι ότι ο παραβάτης διαχωρίζεται από την υπόλοιπη ομάδα της τάξης και συχνά γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του στα οποία αποδίδεται η αιτία για την παρεκτροπή του.

Κάπως πιο ήπια είναι η χειραγώγηση, η οποία υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι παρεκτρεπόμενοι χρειάζονται απλώς κάποια βοήθεια για να επανέλθουν στην τάξη, διότι μόνοι τους δεν είναι σε θέση να πράττουν ορθά. Οι λύσεις του προβλήματος, καθώς και το τι είναι ορθό, προτείνονται από τον εκπαιδευτικό και υποδεικνύονται στους παραβάτες. Δηλαδή, μέσω των υποδείξεων, άρα της χειραγώγησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί με κάπως πιο διπλωματικό τρόπο να επιτύχει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του.

Τέλος, η πιο ήπια αλλά και απαιτητική στρατηγική είναι η ενσωμάτωση. Υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι η παράβαση κάποιου κανόνα είναι απλώς σύμπτωμα της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης και ότι ο μαθητής δεν είναι συνειδητά παραβάτης. Δείχνει, λοιπόν, εμπιστοσύνη στη δυνατότητά του για αυτοέλεγχο, στη δυνατότητά του, δηλαδή, να τηρεί κανόνες και να συμμορφώνεται με αυτούς, αν κατανοεί τη χρησιμότητά τους. Αντί να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός επικαλείται καλές πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή υποβαθμίζοντας το γεγονός (Μπίκος, 2004).

Αντίθετα, η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δημιουργεί προβλήματα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, οι έρευνες, που προέρχονται από την ερευνητική δραστηριότητα του ζεύγους Tausch, έδειξαν ότι η παραδοσιακή διχοτόμηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε «αυταρχικό» και «δημοκρατικό» στιλ συμπεριφοράς αντικαταστάθηκε από το ζεύγος «αυταρχική» και «κοινωνικοσυντονιστική» συμπεριφορά και εντάχθηκε, μέσω στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών ευρημάτων, στις εξής δύο συντεταγμένες μια οριζόντια και μια κάθετη: έλεγχος (μέγιστος ή ελάχιστος) από τη μια μεριά και συναισθηματικός τόνος (θέρμη και προσήνεια ή ψυχρότητα και αποστροφή) από την άλλη. Οι έρευνες για τα στιλ συμπεριφοράς ή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατέληξαν στο πολύ γενικό συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές είναι αυταρχική και η διδασκαλία τους δασκαλοκεντρική.

Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται κυρίως από ενέργειες του εκπαιδευτικού που ευνοούν τη δική του πρωτοβουλία και δράση και καταδικάζουν σε αδράνεια το παιδί (Tausch, 2007). Μία σχετικά ελληνική έρευνα έγινε από τον Πιάνο το 1977 και είχε στόχο της τη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων δασκάλων απέναντι στον μαθητή και τη διδασκαλία, καθώς και της αντίστοιχης συμπεριφοράς τους. Βασική υπόθεσή της ήταν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν σε μεγάλο βαθμό αυταρχική συμπεριφορά και είναι αυταρχικότεροι σε σύγκριση με Έλληνες και Γερμανούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς (σπουδαστές Παιδαγωγικών Σχολών).

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε μια γνωστή κλίμακα στάσεων εκπαιδευτικών (5βάθμια κλίμακα Likert) καθώς και ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της λεκτικής συμπεριφοράς τους σε προβληματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Το δείγμα αποτελούνταν από 628 δασκάλους και σπουδαστές Παιδαγωγικών Ακαδημιών

από επτά εκπαιδευτικές περιφέρειες στην Αθήνα, στα Ιωάννινα και στο Αγρίνιο. Η έρευνα επιβεβαίωσε τη βασική υπόθεση του ερευνητή, όπως διατυπώθηκε πιο πάνω.

Ωστόσο, ένας συνήθης προβληματισμός που απασχολεί τον εκπαιδευτικό, αλλά και κάθε άνθρωπο που κατέχει έναν ηγετικό ρόλο, είναι το κατά πόσο θα μπορούσε να «επιβληθεί», όπως λέμε και στην καθομιλουμένη. Είναι γνωστό, μάλιστα, ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς η δυνατότητά τους να επιβάλλουν την τάξη επηρεάζει σοβαρά την αυτοεικόνα τους. Είναι ενδιαφέρον ότι ο σχετικός προβληματισμός στηρίχτηκε κατά παράδοση στις εξής παραδοχές: Αφενός, για να διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αυτονόητη η απαίτηση για ευταξία και ησυχία στο χώρο της τάξης από την πλευρά των μαθητών, αφετέρου η εξασφάλιση της «τάξης» στη σχολική αίθουσα είναι θέμα πειθαρχίας των μαθητών.

Έτσι, ο σχετικός παιδαγωγικός προβληματισμός επικεντρώθηκε κυρίως στο θέμα «πειθαρχία». Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι η απαιτούμενη πειθαρχία αγγίζει κάποιες φορές τα όρια της καθήλωσης. Απαιτείται, δηλαδή, από τον μαθητή να επιδεικνύει μια «αφύσικη» συμπεριφορά για κάποιες ώρες κάθε μέρα. Αν, όμως, αντιπαραβάλει κανείς αυτή την καθήλωση με την προτροπή για ανάπτυξη της δημιουργικότητας, για αυτενέργεια και γενικότερα για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να αναφύεται ακόμη μια παιδαγωγική αντινομία: Τελικά, η εκπαίδευση θέλει τον μαθητή πειθήνιο και παθητικό δέκτη ή, αντίθετα, θέλει να είναι δραστήριος, όπως περίπου θα ήταν σε κάθε δραστηριότητα της καθημερινής ζωής του;

Στη λογική της απαίτησης για πειθαρχία εντάσσεται και ο προβληματισμός για τις περιπτώσεις στις οποίες κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι παρουσιάζεται απειθαρχία. Αντίστοιχα, στις περιπτώσεις που παρουσιάζεται απειθαρχία αρχίζει ο προβληματισμός για ποινές ή τιμωρίες. Η συζήτηση έχει περιστραφεί επί χρόνια γύρω από τη χρησιμότητα ή, αντίθετα, την αντιπαιδαγωγικότητα των ποινών. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, κάτω και από την επίδραση των διακηρύξεων της «αντιαυταρχικής αγωγής», φαίνεται να επικρατούν προεπιστημονικού τύπου φιλελεύθερες απόψεις, που προτείνουν την εξάλειψη από την εκπαιδευτική διαδικασία κάθε ενέργειας που θα περιόριζε την ελευθερία του μαθητή ή θα λειτουργούσε ως αρνητική κύρωση (Ξωχέλλης, 2003).

Ωστόσο, η πραγματική διάσταση του προβλήματος δεν έγκειται στο ερώτημα για το ανώφελο ή το ωφέλιμο των ποινών, αλλά στο ερώτημα αν μπορεί να λειτουργήσει οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα, για παράδειγμα η ομάδα της τάξης, χωρίς την

ύπαρξη κανόνων. Έρευνες, μάλιστα, έδειξαν ότι το καλό συναισθηματικό κλίμα σε μία τάξη δεν επηρεάζεται αρνητικά από τον έλεγχο που ασκεί ο δάσκαλος στην επικοινωνία της τάξης του. Οι εκπαιδευτικοί που ελέγχουν αυστηρά, δηλαδή με συνέπεια, την κατάσταση δεν είναι απαραίτητα απορριπτικοί για τους μαθητές τους. Όπως και αντίστροφα, αυτοί που ασκούν ελάχιστο ή ευκαιριακό έλεγχο δεν αποδείχτηκε ότι ενδιαφέρονταν περισσότερο ή έτρεφαν θετικότερα συναισθήματα για τους μαθητές τους. Επειδή καταλήγει αυτονόητη πλέον η απάντηση, με δεδομένο μάλιστα ότι ακόμη και άτυπες φιλικές ομάδες αναπτύσσουν κανόνες, θα ήταν πιο εποικοδομητικό αν η συζήτηση περιστρεφόταν πλέον γύρω από τις «κυρώσεις».

Ο όρος «κύρωση» υποδηλώνει την επικύρωση κάποιας συμπεριφοράς με κριτήριο κάποιον κανόνα που ισχύει: στην περίπτωση που καταργείται ο κανόνας η κύρωση είναι αρνητική, ενώ στην περίπτωση που η συμπεριφορά ευθυγραμμίζεται με τον κανόνα η κύρωση είναι θετική (Ξωχέλλης, 1989).

Η επιβολή κυρώσεων, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο της σχολικής τάξης, αλλά λειτουργεί και παρεμβαίνει ως κοινωνικός έλεγχος σε κάθε κοινωνικό σύστημα, ακόμη και στις άτυπες φιλικές ομάδες, στις οποίες μάλιστα είναι συνήθως και ιδιαίτερα αποτελεσματική. Έτσι, ο χλευασμός ή ο αποκλεισμός από την επικοινωνία με τους συνομηλίκους είναι το πιο συχνό μέσο που χρησιμοποιεί η ομάδα συνομηλίκων για να υπενθυμίσει σε κάποιο μέλος της ότι παρέβη κάποιον κανόνα.

Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο, όταν διαταράσσεται η επικοινωνία στη σχολική τάξη, να επιβάλλονται αρνητικές κυρώσεις. Όταν, δηλαδή, ο κοινωνικός έλεγχος παρεμβαίνει ακόμα και στις άτυπες ομάδες φίλων, είναι αναμενόμενο να παρεμβαίνει και στην τυπική ομάδα της τάξης. Μια πρώτη απάντηση, λοιπόν, είναι ότι είναι αδιανόητο να υπάρξει ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο δεν λειτουργεί ο κοινωνικός έλεγχος.

Όσον αφορά, όμως, ειδικά τη σχολική τάξη, το πρόβλημα έγκειται καταρχάς στο κατά πόσο είναι γνωστοί και αποδεκτοί οι κανόνες που ισχύουν ή οφείλουν απλώς οι μαθητές να τους «αποκρυπτογραφήσουν» από τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού. Το πρόβλημα είναι ότι η ύπαρξη και η λειτουργία των κανόνων γίνεται συνειδητή στον μαθητή κατά κύριο λόγο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρεμβαίνει ο έλεγχος από την πλευρά του εκπαιδευτικού και σπανιότερα των συμμαθητών του.

Έτσι, το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξη των κανόνων από τις επιπτώσεις των πράξεών του, αρνητικές ή θετικές. Εντασσόμενο στη σχολική τάξη έχει μια σειρά

εμπειρίες που του δείχνουν ποιο είναι το επιτρεπτό και ποιο το ανεπίτρεπτο, τουλάχιστον για τον συγκεκριμένο δάσκαλο ή τη συγκεκριμένη τάξη. Το επόμενο πρόβλημα ψυχοπαιδαγωγικής υφής είναι ότι οι αρνητικές κυρώσεις αναστέλλουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων προσωπικών αναγκών και θίγουν την προσωπικότητα του παραβάτη επιφέροντας πλήγματα στην αυτό αντίληψή του. Οι πλέον οδυνηρές, μάλιστα, κυρώσεις θίγουν συνήθως συνολικά την προσωπικότητα του μαθητή, κάτι το οποίο δεν συμβαδίζει με τη σοβαρότητα της παράβασης.

Οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι μοναδικοί και ανεξέλεγκτοι κριτές που κρίνουν και αποφασίζουν για την παράβαση των κανόνων. Την επαναφορά των παραβατών στην τάξη επιχειρούν να εξασφαλίσουν με τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν, δηλαδή την περιθωριοποίηση, τη χειραγώγηση και τη ενσωμάτωση. Και η επιβολή κυρώσεων, όμως, δεν είναι πάντα αυτονόητη ή άμεση, αλλά χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με την κρίση του.

Μπορεί σε κάποια περίπτωση να επιβάλει άμεσα κυρώσεις, διότι θεωρεί ότι η σύνδεση της παράβασης ενός κανόνα με το αρνητικό συναίσθημα της τιμωρίας θα έχει ως αποτέλεσμα τη συμμόρφωση του παραβάτη. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, μπορεί να αποφασίσει για λόγους στρατηγικής είτε παιδαγωγικής αντίληψης απλώς να απειλήσει με επιβολή κυρώσεων, δηλαδή να παρουσιάσει την παράβαση του κανόνα και να αναφέρει τις συνέπειες που θα έχει.

Τέλος, μπορεί κατά περίπτωση να αποφασίσει και για την αναστολή επιβολής κυρώσεων, δηλαδή είτε να επιβάλει μια συμβολική ποινή στον παραβάτη ή να του ζητήσει ως αντιστάθμισμα εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλους τομείς της σχολικής ζωής. Με την υπόμνηση, βέβαια, ότι σε περίπτωση υποτροπής θα επιβληθεί η κύρωση, η οποία για την ώρα τελεί υπό αναστολή (Μπίκος, 2004). Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δείξουν στην επιβολή των αρνητικών κυρώσεων, καθώς πολλοί μαθητές μπορεί αντί να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με τους ισχύοντες κανόνες να τους παραβαίνουν όλο και πιο συχνά, διότι είναι δυνατόν να θεωρήσουν την αρχική κύρωση υπερβολική ή ακόμα και λανθασμένη, αφού για τους ίδιους η παράβαση του πρώτου κανόνα πιθανόν να μην είναι ένα αξιόποιο γεγονός

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Το σημερινό σχολείο για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητών, θα πρέπει η οργάνωση και η δομή του να επιτρέπουν να παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια σε τέτοιου είδους προβλήματα. Τα προγράμματα σπουδών, θα πρέπει να προσφέρουν ευελιξία στους εκπαιδευτικούς και να δίνουν ευκαιρίες ώστε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να μην εστιάζεται κυρίως στη διδασκαλία, αλλά και στην αγωγή.

Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, θα έπρεπε να μπορεί να επισημάνει έγκαιρα μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε συμπεριφορές βίαιες. Η παρέμβαση του σχολείου θα μπορούσε να είναι αποφασιστικής σημασίας και να δρα διορθωτικά σε πρώιμα στάδια. Βέβαια το σημερινό σχολείο, ακόμη και εάν υποθεθεί ότι μπορεί να διαγνώσει τα αίτια των συγκρούσεων, είναι εξαιρετικά δύσκολο αν είναι σε θέση να μπορέσει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Προς την κατεύθυνση επίλυσης των συγκρουσιακών καταστάσεων μπορεί να αναπτύξει στρατηγικές και κατευθύνσεις, όπως:

Πρώτον την «οικοσυστημική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία η σχολική μονάδα, θεωρείται ως οικοσύστημα, μία ομάδα δηλαδή τα μέλη της οποίας βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης. Αυτό σύμφωνα με το Μαυροσκούφη (2008) σημαίνει ότι η συμπεριφορά του κάθε μέλους της σχολικής μονάδας, όπου εμφανίζεται το πρόβλημα επηρεάζει και επηρεάζεται από τις προβληματικές και συγκρουσιακές καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο προσέγγισης, οι συγκρουσιακές καταστάσεις, πρέπει να αντιμετωπιστούν με αλλαγές σε αυτή καθαυτή την προβληματική κατάσταση και όχι με αναφορές στο άτομο.

Συμπληρωματική στρατηγική θα μπορούσε να θεωρηθεί για τη διαχείριση των συγκρούσεων η συνεργατική αντιμετώπισή τους. Θα μπορούσαν δηλαδή, με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, στα πλαίσια της «ευέλικτης ζώνης» του επίσημου ωρολογίου – εβδομαδιαίου προγράμματος και τη συμβολή των προγραμμάτων της Αγωγής Υγείας, τα οποία εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες, να εκπαιδευτούν μαθητές στη διαμεσολάβηση, με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων, στη διαχείριση του θυμού, των συγκρούσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη στήριξη των μαθητών.

Επίσης, η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών θα μπορούσε να περιλαμβάνει και θέματα τα οποία αφορούν στην κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ανά-

πτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, στην αυτοεκτίμηση, στην ατομική ταυτότητα, στην ενεργητική ακρόαση, στον κοινωνικό αποκλεισμό, στο ρατσισμό, στις ίσες ευκαιρίες στην ισότητα των φύλων, στον εθελοντισμό. Παράγοντες δηλαδή οι οποίοι μπορούν να αποτρέψουν τη θυματοποίηση ενός ή περισσότερων μαθητών και να προσφέρουν υποστήριξη και επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Με αυτό τον τρόπο η επίβλεψη των μαθητών στο διάλειμμα δε θα γίνεται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους μαθητές, οι οποίοι θα αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και θα προσπαθούν να δώσουν λύσεις και θα συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων.

Μία τέτοια στρατηγική θα προωθούσε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, θα αναδείκνυε τη σπουδαιότητα των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων και θα απέτρεπε ίσως εκδηλώσεις παλικάρισμού. Η διαδικασία της μεσολάβησης μπορεί να πραγματοποιηθεί όπου υπάρχει διαμάχη, συχνά στο προαύλιο. Οι μαθητές έχουν ένα καλά διαρθρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που τους εφοδιάζει με συγκεκριμένες ικανότητες για μεσολάβηση σε διαμάχες (Cowie, 1999: 182-183). Ένας άλλος τρόπος, μία άλλη στρατηγική η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στην αντιμετώπιση συγκρούσεων, είναι και η «ανάληψη ρόλων».

Στην «ανάληψη ρόλων» δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων με σκοπό την επίλυση ή ακόμη και την πρόληψη προβλημάτων. Ως μέθοδος, δίνει την ευκαιρία σε ένα άτομο ή ομάδα να εισαχθεί σε ανάλογες συγκρουσιακές καταστάσεις, να αξιολογήσει τις συνέπειες διαφορετικών συμπεριφορών και στη συνέχεια με την επιλογή κατάλληλων σεναρίων, να προσφέρει χρήσιμες και αποτελεσματικές τεχνικές αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, από τους ίδιους τους μαθητές.

Θα λέγαμε ότι από θεωρητική άποψη, όλες οι στρατηγικές αντιμετώπισης, αξιοποιούν τη δυνατότητα, οι ίδιοι οι μαθητές να γνωρίζουν τα δεδομένα συγκρουσιακών καταστάσεων, ώστε να μπορέσουν να τις λύσουν. Τέλος, με την ανάπτυξη αυτών των στρατηγικών αντιμετώπισης, οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν ότι η γνώση δεν είναι ικανή από μόνη της να επιφέρει αλλαγές, αλλά απαιτείται η εξάσκηση τους σε δεξιότητες συμπεριφοράς.

Μετά από την παρουσίαση των βασικών μοντέλων και των προσεγγίσεων των κοινωνικών σχέσεων, η ανάγκη για μία έρευνα, η οποία θα καλύπτει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις, τα χαρακτηριστικά, το ρόλο του σχολικού πλαισίου και τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων

παιδιών ηλικίας 10 -12 ετών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γίνεται κατανοητή.

Και τούτο διότι:

- Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα και προσανατολισμό, ενώ τα προγράμματα άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων απουσιάζουν από το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου.
- Σημαντικό ρόλο, επίσης, διαδραματίζουν οι στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων. Π.χ. η προώθηση της αυτονομίας των παιδιών, η ενθάρρυνση, η δημιουργία ομάδων, η παρεμβάσεις του στις διαφωνίες και στις συγκρούσεις των παιδιών.
- Τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο. Το σχολικό περιβάλλον λοιπόν, είναι ένας σημαντικός χώρος για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.
- Το σύγχρονο σχολείο δεν είναι ένας απλός φορέας, ο οποίος εξοπλίζει με γνώσεις τους μαθητές. Εξίσου σημαντική είναι η αποστολή του να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες, για να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη μελλοντική τους εξέλιξη και την ένταξή τους στην κοινωνία.

Ένα πολύ σημαντικό θέμα, μεταξύ των άλλων, στα οποία έγινε ήδη αναφορά, αποτελεί το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη μαθητική παραβατικότητα και τη φύση της, ώστε με οργανωμένο, συστηματικό και αποδεκτό τρόπο να προβούν αφενός μεν στην πρόληψή της και αφετέρου στην αντιμετώπισή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

6.1. Δραστηριότητες και τεχνικές που ενθαρρύνουν την επικοινωνία μέσα στην τάξη

Η ικανότητα για αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους θεωρείται από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δεξιότητες. Ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά, η αλληλεπίδραση τους με συνομήλικους ή άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τα βοηθά να αναπτύξουν πλήθος άλλων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, ο συμβιβασμός κ.α. Αν και τα περισσότερα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση τους με τους άλλους, ορισμένα έχουν ανάγκη από συστηματική βοήθεια προκειμένου να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες.

Στη βιβλιογραφία συνήθως γίνεται η διάκριση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής επάρκειας (Gresham1986). Κοινωνικές δεξιότητες ονομάζονται οι διακριτές μαθημένες συμπεριφορές που επιδεικνύει ένα άτομο για να πετύχει ένα στόχο του. Αν, παραδείγματος χάριν, το παιδί επιθυμεί να πάρει κάτι από ένα συμμαθητή του πρέπει να επιδείξει τη κατάλληλη σχετική δεξιότητα. Η κοινωνική επάρκεια, από την άλλη, αναφέρεται κυρίως στις αξιολογικές κρίσεις των άλλων ανθρώπων για τις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου. Η έμφαση δίνεται στην επίδραση των κοινωνικών συμπεριφορών ενός ατόμου στους άλλους.

Σύμφωνα με τους Sheridan και Walker, τα παιδιά πρέπει: α) να μάθουν ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την αλληλεπίδραση με τους άλλους και β) να μάθουν να σχετίζονται σε ένα εύρος κοινωνικών καταστάσεων με τρόπο αποδεκτό από τους άλλους. Έτσι, σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν μαθημένες συμπεριφορές, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους του περιγύρου, που επιτρέπουν στο παιδί να αλληλεπιδρά και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε μια ποικιλία κοινωνικών πλαισίων.

Πριν την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης για την απόκτηση ή την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι απαραίτητη η κατάλληλη αξιολόγηση ώστε να διατυπωθούν οι γενικές και οι ειδικότερες δυσκολίες του παιδιού. Ο προσδιορισμός των δυσκολιών θα βοηθήσει τόσο στο σχεδιασμό του είδους της παρέμβασης όσο και

στη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Η αξιολόγηση αφορά την εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού (κοινωνικές δεξιότητες, γνωστική ανάπτυξη, γλωσσικές ικανότητες, πολιτισμικό επίπεδο) με τη χρήση ερωτηματολογίων, αυτοαναφορών και παρατήρησης. Αφορά επίσης την εκτίμηση των ιδιαίτερων συνθηκών του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί θα εφαρμόσει τις δεξιότητες του. Τέλος, η αξιολόγηση επεκτείνεται και στην εκτίμηση της κοινωνικής επάρκειας του παιδιού από τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικού, συμμαθητές).

Κατά την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράγοντες που σχετίζονται τόσο με το παιδί, όσο και με το περιβάλλον μάθησης (συνθήκες, ανάγκες) (Wright, Stroud, Keenan, 1993). Έτσι, η εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων προϋποθέτει την ύπαρξη των επιμέρους συμπεριφορών που θα συντεθούν για την εκδήλωση της νέας δεξιότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι επίσης η γνώση των συμπεριφορών που υιοθετούν και των επιδιώξεων που έχουν, για παράδειγμα, οι συμμαθητές που συναπαρτίζουν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστεί η νέα δεξιότητα.

Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν δύο είδη παρέμβασης που εστιάζουν στο παιδί : α) οι παρεμβάσεις που βασίζονται στις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και β) οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν γνωσιακές και συμπεριφοριστικές διαδικασίες και τεχνικές. Σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία της μάθησης (Bandura, 1969, 1977), οι κοινωνικές συμπεριφορές αποκτώνται μέσω της παρατήρησης προτύπων και της ενίσχυσης των επιθυμητών συμπεριφορών.

Για τούτο και οι παρεμβάσεις που στηρίζονται σε αυτή τη θεωρία χρησιμοποιούν κυρίως τη μίμηση προτύπου σε μια διαδικασία τριών βημάτων (Cartledge και Milburn, 1995):

α) παρουσίαση-διδασκαλία της δεξιότητας, όπου περιγράφονται η δεξιότητα, ο τρόπος χρήσης της και η χρησιμότητά της, καθώς επίσης ο τρόπος εκμάθησης και εφαρμογής της.

β) Προβολή της δεξιότητας μέσω ζωντανού προτύπου (π.χ. ειδικού, εκπαιδευτικού, γονέα ή συνομηλίκου) ή μέσω βίντεο. Η συμπεριφορά παρουσιάζεται μέσα στο φυσικό πλαίσιο εφαρμογής της (π.χ. την τάξη).

γ) Εφαρμογή της δεξιότητας, όπου ζητείται από ένα παιδί να επιδείξει τη συμπεριφορά αρχικά σε παιχνίδι ρόλων και αργότερα στο φυσικό περιβάλλον. Παράλληλα, δίνεται η κατάλληλη ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα της νέας δεξιότητας.

Οι γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου παρεμβάσεις τονίζουν τη σημασία των γνωσιακών σχημάτων (σκέψεων και πεποιθήσεων), καθώς και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Αυτός που αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει το παιδί είναι συνήθως ένας «προπονητής» (που μπορεί να είναι ο ειδικός, ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας). Αυτός μέσα από λεκτικές οδηγίες και συζήτηση παρουσιάζει τους συγκεκριμένους κανόνες ή βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κανείς προκειμένου να επιδείξει μια νέα συμπεριφορά. Στη συνέχεια «προπονητής» και παιδί επαναλαμβάνουν μαζί τα απαραίτητα βήματα. Στο τέλος το παιδί ασκείται μόνο του στη συγκεκριμένη συμπεριφορά, ενώ ο «προπονητής» ανατροφοδοτεί την όλη προσπάθεια. Συχνά η «προπόνηση» συνδυάζεται και με άλλου είδους τεχνικές (π.χ. θετική ενίσχυση).

Στον ίδιο χώρο ανήκουν και οι παρεμβάσεις για την εκμάθηση δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, μέσα από τις οποίες το παιδί διδάσκεται τη διαδικασία αξιολόγησης διαπροσωπικών προβλημάτων και διατύπωσης εναλλακτικών λειτουργικών λύσεων (Spivack και Shure, 1982). Συνήθως υιοθετείται μια ακολουθία έξι βημάτων:

- α) συζήτηση για το εφικτό της επίλυσης των περισσότερων προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων,
- β) αναγνώριση των προβλημάτων,
- γ) παραγωγή διάφορων εναλλακτικών λύσεων με αναφορά στις πιθανές συνέπειές τους,
- δ) επιλογή στρατηγικής και σχεδιασμός τρόπων εφαρμογής,
- ε) εφαρμογή των στρατηγικών,
- στ) αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και επανασχεδιασμός εφόσον κριθεί αναγκαίο.

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες καθίσταται αποτελεσματική μόνο στο βαθμό που ενθαρρύνεται η εφαρμογή των δεξιοτήτων στο φυσικό περιβάλλον. Γι' αυτό και πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες για τη διατήρηση και τη γενίκευση των δεξιοτήτων (Landrym και Lloyd, 1992 & Moore, 1994).

Μια τεχνική που βοηθάει ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η παιχνιοθεραπεία. Το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα συνυφασμένη με τη παιδική ηλικία. Τα παιδιά παίζουν αυθόρμητα, ακούσια, δημιουργικά και με μεγάλη ικανοποίηση για μακρά χρονικά διαστήματα. Η λειτουργία των παιχνιδιών και η σημασία τους στην ανάπτυξη του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντι-

κές. Σύμφωνα με τη Cattanach (1995), το παιχνίδι επιτελεί τέσσερις βασικούς ρόλους, αφού βοηθά: α) στην κατανόηση του κόσμου από ένα παιδί, β) στην κατάκτηση και κατανόηση πλευρών της ταυτότητας, γ) στην ανάπτυξη της σκέψης και της φαντασίας, ως μια ισχυρή συμβολική διαδικασία, και δ) στη κατανόηση του πολύπλοκου φάσματος των σχέσεων με τα πράγματα και, και κυρίως, με τα άλλα πρόσωπα.

Το παιχνίδι έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της σύγχρονης ψυχολογικής σκέψης. Ο Freud επιχείρησε να εξηγήσει πώς, μέσα από το παιχνίδι, ικανοποιούνται οι ορμές, επιλύονται οι συγκρούσεις και ωριμάζει η σκέψη. Ο ίδιος αργότερα έδωσε έμφαση στο ρόλο του παιχνιδιού, θεωρώντας το ευκαιρία για εξάσκηση στην άσκηση ελέγχου στο περιβάλλον, αλλά και «αγχολυτικά» στις στρεσογόνες καταστάσεις (π.χ. μέσω της επανάληψης του ίδιου μοτίβου στο παιχνίδι).

Ο Erickson (1963) συνέλαβε το παιχνίδι ως μια γνωστική δεξιότητα που έχει τεθεί την υπηρεσία της ανάπτυξης. Κατ' αυτόν, είναι ένας «παιδικός» τρόπος σκέψης για τις δύσκολες εμπειρίες και την αποκατάσταση της αίσθησης ελέγχου. Ο Piaget, ο οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το παιχνίδι, περιγράφει τρία είδη (1962): το αισθησιοκινητικό (0-18 μηνών), το συμβολικό (18-7ετών) και το συνεργατικό (μετά το 7ο έτος).

Τέλος, ο Vygotsky τόνισε την κοινωνική λειτουργία του παιχνιδιού, υποστηρίζοντας ότι οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις ενηλίκων και παιδιών καθώς και των παιδιών μεταξύ τους, που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, θέτουν τις βάσεις για τη περαιτέρω ανάπτυξη και καθοδηγούν την εξέλιξη της φαντασίας, την κατάκτηση της γλώσσας και την επίλυση προβλημάτων. Κατά τον Vygotsky, το παιχνίδι δεν αντανακλά απλώς τη σκέψη, τη δημιουργία. Οι θέσεις αυτές, υποστηρίχθηκαν και από πιο πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες.

Η χρήση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της ψυχολογικής διαδικασίας είναι σημαντική. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται κυρίως κατά την αξιολόγηση και τον εντοπισμό δυσκολιών, καθώς και κατά την αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων των παιδιών. Επίσης, το παιχνίδι έχει χρησιμοποιηθεί για την τροποποίηση συναισθηματικών πλευρών ανάπτυξης, την ενίσχυση ανάπτυξης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, την ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών, ακόμη και στο πλαίσιο του σχολείου ως εκπαιδευτική δραστηριότητα, την βελτίωση σχέσεων γονέων – παιδιού, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεων που συνδέονται με τις διαφυλικές σχέσεις, την επιθετικότητα, τη συνεργασία κ.ά. (Χατζηχρήστου, 2004).

Γίνεται αντιληπτή επομένως πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν δραστηριότητες ακόμη και στα διαλείμματα που θα εντοπίζουν τις «αδυναμίες» των παιδιών και μέσα από το παιχνίδι θα τους βελτιώνουν. Εξάλλου έρευνες που έχουν γίνει, δηλώνουν ότι μέσα από την παιγνιοθεραπεία τα αποτελέσματα στη τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι θετικότερα από άλλες μεθόδους

6.2. Επικοινωνιακή διαχείριση των συγκρούσεων

Τα σημερινά σχολεία έχουν έναν ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό με διαφορετικές ικανότητες και κίνητρα για μάθηση και διαφορετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή που καθιστούν απαραίτητες τις πολυεπίπεδες παρεμβάσεις. Υπάρχουν πολλαπλά επίπεδα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, που συμπεριλαμβάνουν καθοριστικές παραμέτρους για τη θετική ανάπτυξη και τη σχολική προσαρμογή όλων των μαθητών με όμοιες και διαφορετικές ανάγκες.

Οι ποικίλες παράμετροι που καθορίζουν τη σχολική προσαρμογή και τη θετική ανάπτυξη των παιδιών συγκλίνουν σε δύο κοινούς άξονες:

- **τον άξονα των ομοιοτήτων:** αφορά στα βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα, τα οποία αναμένεται να κατακτήσουν όλα τα παιδιά στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους.
- **τον άξονα της διαφορετικότητας:** αφορά στα επίπεδα ατόμου, της οικογένειας, του σχολείου και της παροχής υπηρεσιών για τη διευκόλυνση της μάθησης και προαγωγής της ψυχικής υγείας. Στο επίπεδο του ατόμου, η διαφορετικότητα αναφέρεται τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό.

Στο επίπεδο του μαθητή, υπάρχουν ατομικές διαφορές, που σχετίζονται με διαφορετική αιτιολογία και αφορούν όλους τους τομείς της ανάπτυξης (σωματικό, νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, μαθησιακό, προσωπικότητα, ιδιοσυγκρασία, κλίσεων, ενδιαφερόντων, το φύλο, την πολιτισμική καταγωγή κ.ά.). Αντίθετα, στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, οι ατομικές διαφορές αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά, την εκπαίδευση, τους τρόπους διδασκαλίας, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα κ.ά..

Στο επίπεδο της οικογένειας, οι διαφορές αφορούν στην κοινωνικοοικονομική θέση, τους τρόπους διαπαιδαγώγησης, την εμπλοκή των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία κ.ά.. Ενώ, στο επίπεδο του σχολείου, οι διαφορές αφορούν σε οργανωτικές και διοικητικές παραμέτρους, μεθόδους διδασκαλίας, σχέσεις εκπαιδευτικών-

μαθητών, παραμέτρους της κοινότητας κ.ά.. Τέλος, στο επίπεδο παροχής υπηρεσιών, οι διαφορές αφορούν στην εφαρμογή προγραμμάτων μαθησιακής υποστήριξης, πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια σε όλα τα επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά αφορούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Οι διαφορές αυτές δημιουργούν προβλήματα στη συμπεριφορά και την πειθαρχία των μαθητών. Τα προβλήματα αυτά, προκαλούν συγκρούσεις και κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Οι έρευνες αναδεικνύουν τη συμβολή του σχολείου στην επίλυση των κρίσεων και των συγκρούσεων, με γνώμονα τις ιδιαίτερες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αυξανόμενων απαιτήσεων του μαθητικού πληθυσμού που πηγάζουν από τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση

- 1) *στη δόμηση σε όλους τους μαθητές μιας σειράς δεξιοτήτων που κυμαίνονται από τις επικοινωνιακές δεξιότητες ως τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων,*
- 2) *στην ενίσχυση συγκεκριμένων διαστάσεων της αυτοαντίληψης,*
- 3) *στην εστίαση στις πολλαπλές δυνατότητες και ικανότητες,*
- 4) *στην απόκτηση δεξιοτήτων για τη χρήση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους,*
- 5) *στη συνειδητοποίηση της ύπαρξης ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους και*
- 6) *στη συνειδητοποίηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων.*

Όσον αφορά την επίλυση των συγκρούσεων στην εκπαίδευση συνδέεται με έννοιες, όπως: η δημοκρατία, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθενός, η προαγωγή της συνεργασίας, η πολυ-πολιτισμική εκπαίδευση, η μείωση των προκαταλήψεων, η παρεμπόδιση της βίας, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η αύξηση των διαφόρων εκδηλώσεων βίας στα σχολεία, έστρεψε την προσοχή των ειδικών στην επίλυση συγκρούσεων.

Με τον όρο «επίλυση συγκρούσεων» εννοείται μια διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων η οποία βασίζεται στη συνεργασία και βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να ορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις που θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές. Από τις έρευνες έχει προκύψει μια σειρά συμπερασμάτων χρήσιμων σε γονείς και εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην επίλυση συγκρούσεων από τα παιδιά.

1) Οι ενήλικες θα πρέπει να γνωρίζουν τις προθέσεις των παιδιών. Πολλές φορές η σύγκρουση είναι απλώς ένα λεκτικό παιχνίδι και όχι μια ουσιαστική διαφορά. Επίσης, πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να ξεκαθαρίζουν τον τρόπο κατανόησης της σύγκρουσης.

2) Η ικανότητα των παιδιών να επιλύουν συγκρούσεις αυξάνεται, καθώς αναπτύσσεται η ικανότητά τους για λεκτική έκφραση και κατανόηση της οπτικής των άλλων. Εάν τα παιδιά έχουν ανεπτυγμένη λεκτική ικανότητα και ενσυναίσθηση, είναι προτιμότερο οι ενήλικες να τα αφήνουν να επιλύουν μόνα τους τις διαφορές τους.

3) Οι ενήλικες θα πρέπει να παρεμβαίνουν σε μια διαμάχη, αφού κατανοήσουν την αιτία για την οποία συγκρούονται τα παιδιά.

4) Τα παιδιά που εξηγούν τις πράξεις τους μεταξύ τους, είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν τη δική τους λύση. Όταν στις συγκρούσεις τους τα παιδιά χρησιμοποιούν σωματική ή λεκτική βία και αντιπαράθεση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τα ενθαρρύνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο το διάλογο και τη διαπραγμάτευση.

5) Οι ενήλικες θα πρέπει να προσέχουν, εάν τα παιδιά έπαιζαν μαζί πριν τη διαμάχη. Τα παιδιά που είχαν καλές σχέσεις ή ήταν φίλοι πριν τη διαμάχη, έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν μόνα τους μια λύση.

6) Τα παιδιά συχνά απευθύνονται στους ενήλικες για την επίλυση των διαφορών τους κι εκείνοι, συνήθως, θεωρούν ότι προσφέρουν μια «δίκαιη» λύση. Ωστόσο, θα ήταν προτιμότερο να δίνεται στα παιδιά χρόνος να διαπραγματευθούν και να αναπτύξουν τις δικές τους εναλλακτικές λύσεις, από τις οποίες τελικά θα επιλέξουν την πλέον κατάλληλη (π.χ. να σταματήσουν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, να ασχοληθούν με κάποια άλλη ή να δημιουργήσουν νέους, κοινά αποδεκτούς κανόνες).

7) Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μειώσουν τη συχνότητα και την ένταση των συγκρούσεων, δημιουργώντας εύκολα προσβάσιμους χώρους παιχνιδιού και παρέχοντας άφθονο υλικό για παιχνίδι ή πειράματα, που μπορούν να επιλέξουν και να μοιραστούν τα παιδιά.

8) Πολλές συγκρούσεις δεν περιλαμβάνουν επιθετικότητα. Συχνά, τα παιδιά είναι σε θέση να επιλύουν μόνα τους τις διαφορές τους. Οι ενήλικες θα πρέπει να παρέχουν μεν την κατάλληλη καθοδήγηση, ταυτόχρονα όμως, να αφήνουν τα παιδιά να χειρίζονται τις συγκρούσεις τους και την επίλυσή τους.

9) Η εκπαιδευτική διαδικασία ωφελείται, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται άμεσα με τους γονείς, έτσι ώστε να μοιράζονται τους ίδιους στόχους για την εκπαίδευση των παιδιών. Είναι, λοιπόν, πολύ βασικό να οικοδομηθεί μια κοινή βάση στόχων και αξιών των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, έτσι ώστε, όταν προκύπτει μία

σύγκρουση, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να την αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο των κοινών τους στόχων και στρατηγικών.

Τα σχολεία, που εφαρμόζουν παρεμβατικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων, διδάσκουν και ενσωματώνουν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα τις διαδικασίες και τις δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων (π.χ. διαπραγμάτευση, συνεργασία). Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων είναι να καταστήσουν φανερό, ότι τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν με τρόπους που ικανοποιούν όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόβλημα.

Αναπτυξιακοί τομείς, τους οποίους αποσκοπούν να ενισχύσουν τα περισσότερα παρεμβατικά προγράμματα, είναι η ταυτότητα του εαυτού και η διαφοροποίηση από τους άλλους, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία η συνεργασία, η διεκδικητική συμπεριφορά και η επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, τα οφέλη από την εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων είναι πολυδιάστατα και εντοπίζονται σε διάφορους τομείς, όπως:

- 1) στον τομέα της πρόληψης της βίας,
- 2) στην προαγωγή υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών,
- 3) στην κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων,
- 4) στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων,
- 5) στη βελτίωση των διαπροσωπικών και διομαδικων σχέσεων και τέλος
- 6) στον τομέα της σχολικής επίδοσης.

Επίσης, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και ειδικότερα η ποιότητα των σχέσεων, τις οποίες αναπτύσσουν μεταξύ τους, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητα και την αυτοεικόνα τους. Οι σχέσεις τις οποίες αναπτύσσουν μεταξύ τους οι συνομήλικοι, διαμορφώνονται και δομούνται μέσα από κοινές δραστηριότητες, από συμπάθειες, φιλίες και σχέσεις απόρριψης (Azmitia, 1997: 258).

Οι συγκρούσεις ή οι συνεργασίες μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, επηρεάζουν σημαντικά τα παιδιά και τα βοηθούν να αποκτήσουν νέες κοινωνικές ικανότητες αλλά και να διαμορφώσουν πολλά από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Συμπληρώνουν την δόμηση της προσωπικότητας τους μαζί με τις επιρροές της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο Herbert τόνισε ότι η διαμόρφωση της παιδικής προσωπικότητας επηρεάζεται αποφασιστικά από το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στην ομάδα των συνομηλίκων.

Ένα είδος ομάδας, αναφέρει, όπως η νεανική συμμορία μπορεί να ευνοήσει στάσεις εχθρότητας και ανυπακοής δημιουργώντας αντικοινωνικά άτομα. Κάποια άλλη ομάδα μπορεί να καλλιεργήσει τη νοοτροπία του ακαταστάλακτου, χωρίς σκοπό περιπλανώμενου. Επίσης, άλλη ομάδα, συνεχίζει ο ίδιος, μπορεί να αναδείξει συνεργάσιμα, ευέλικτα, αλτρουϊστικά και με ιδεώδη για το μέλλον παιδιά. Στις περιπτώσεις αυτές, οι δάσκαλοι αλλά πολύ περισσότερο οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν και να παρατηρούν τις ομάδες στις οποίες εντάσσεται το παιδί και να φροντίσουν ώστε η παιδική επιθετικότητα να μην καταπνιγεί εντελώς, αλλά να διοχετευθεί σε κανάλια ακίνδυνα ή ακόμα και δημιουργικά όπως οι ομαδικές δραστηριότητες ή η ένταξη του σε διάφορους ομίλους, πολιτιστικούς και αθλητικούς της περιοχής.

Αν ένα παιδί απομακρυνθεί από τους συνομήλικους του για να μην εκφράσει επιθετική συμπεριφορά ή να μην θυματοποιηθεί, τότε το παιδί πιθανά να μην αναπτύξει τις απαραίτητες κοινωνικές ικανότητες. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα αυτά γίνονται αδέξια, ντροπαλά και ζουν κατά κανόνα μια ζωή μίζερη και μοναχική. Αντίθετα με τα παιδιά που είναι δυναμικά μέλη μιας ομάδας αποκτούν μια πιο ακριβή αντίληψη για τους άλλους και διαφοροποιούν τους ανθρώπους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τις ικανότητες τους.

Αποκτούν κοινωνική ευαισθησία και αυτό μπορούμε να το συμπεράνουμε από τις πλούσιες, σύνθετες και σε υψηλό βαθμό οργανωμένες περιγραφές που δίνουν για άλλα παιδιά. Αναπτύσσουν αμοιβαίο σεβασμό με αποτέλεσμα να εξασφαλίζουν μια αίσθηση ζεστασιάς και ευεξίας μέσα σε έναν κόσμο που τόσο συχνά είναι ψυχρός και αφιλόξενος. Μέσα από τις ομάδες των συνομηλίκων, με τις σχέσεις τις οποίες αναπτύσσουν, σχέσεις φιλίας – απόρριψης ή συμπάθειας, τα παιδιά αποκτούν μια ισορροπημένη ψυχολογική προσαρμογή.

Πολλές συγκρούσεις πραγματοποιούνται μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων, που λαμβάνουν χώρα μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, όπου η σύγκρουση οριοθετείται μέσα σε ένα κοινό σύστημα νοήματος στην κουλτούρα των συνομηλίκων. Αυτό το κοινό σύστημα νοήματος δίνει το συναισθηματικό τόνο των συνδιαλλαγών, τα όρια για το τι είναι αποδεκτό και τους κανόνες που ρυθμίζουν την παραβίαση του «δικαίου».

Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2008), είναι ωστόσο ανάγκη να κατανοηθεί ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κάτι ανεπιθύμητο, γιατί αποτελούν μέρος της ζωής και σημαντική πτυχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Γι αυτό και μπορεί να δημιουργηθούν ευκαιρίες για μάθηση και πρόοδο, και να

συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Στην εφηβεία τα νεαρά άτομα αναζητούν όλο και περισσότερο τη στήριξη των συνομηλίκων τους. Οι συνομηλικοί μπορεί να τους επηρεάσουν κατά τρόπο θετικό ή αρνητικό. Οι έφηβοι επιλέγουν να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις με άτομα τα οποία έχουν παρόμοιες συμπεριφορές, στάσεις και ταυτότητες.

Σύμφωνα με τους Pore και Bierman, οι έφηβοι που αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις είναι φιλικοί και πνευματώδεις, ενώ όσοι έφηβοι απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, είναι συχνά επιθετικοί, ευερέθιστοι, αγχώδεις, κοινωνικά απομονωμένοι και αδέξιοι. Ενώ οι Γεώργας, Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας υποστήριξαν ότι οι έφηβοι που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους νιώθουν έλλειψη στήριξης και από τους καθηγητές τους. Είναι δυνατόν έφηβοι κοινωνικά απομονωμένοι ή έφηβοι με επιθετικότητα, να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Δηλαδή με βίαιο τρόπο να παρενοχλούν συνομηλίκους τους τόσο στους σχολικούς χώρους όσο και εκτός.

Τέλος, για την επίλυση μιας σύγκρουσης, με βάση το αυτοϋποστηρικτικό μοντέλο αντίδρασης, προτείνονται τα εξής στάδια και δεξιότητες.

1) **Έλεγχος θυμού:** Συζήτηση γύρω από τεχνικές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιδρούν να ηρεμήσουν και να αποφύγουν να αντιδράσουν επιθετικά

2) **Καθορισμός του προβλήματος:** Συζήτηση σχετικά με την αιτία της σύγκρουσης, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή της οπτικής του άλλου, του τρόπου σκέψης, των συναισθημάτων και των αναγκών του.

3) **Εξέταση εναλλακτικών λύσεων:** Συζήτηση σχετικά με τους εναλλακτικούς τρόπους διευθέτησης του προβλήματος και τις συνέπειες της κάθε επιλογής. Για παράδειγμα, ένας μαθητής θα μπορούσε, αντί να τσακωθεί, να επιλέξει να απομακρυνθεί από το χώρο της σύγκρουσης, να βγει λίγο από την τάξη, να μιλήσει με το άλλο παιδί (εφόσον κρίνει ότι αυτό είναι αρκετά ήρεμο ή έχει τη διάθεση να το κάνει) ή τέλος, να ζητήσει τη βοήθεια ή την παρέμβαση κάποιου τρίτου (γονέα, δασκάλου ή άλλου παιδιού).

4) **Επιλογή και εφαρμογή μιας λύσης:** Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν τη λύση που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες και τα δικαιώματα όλων των ενεχόμενων πλευρών.

Η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων αποτελεί πλέον αναγκαιότητα στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου. Οι ποικίλες ανάγκες των παιδιών προβάλλονται πιο έντονα από ποτέ. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να απαντήσει σ' αυτή τη σύγκρουση

των διαφορετικών αναγκών, επιδιώξεων και συμφερόντων μαθαίνοντας στα παιδιά ένα τρόπο διαπραγμάτευσης και σύνθεσης των επιμέρους στόχων, για την επίτευξη ενός ευρύτερου, κοινού σκοπού, που είναι η προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξης, επί ίσους όρους, για όλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΓΟΝΕΩΝ

Ανάμεσα στο σχολείο, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και τους γονείς υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης. Οι γονείς αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως εταίροι και υποστηρικτές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ως ομάδα πίεσης. Στη σημερινή κοινωνία, οι γονείς εκτός από συνεργάτες εμφανίζονται ως «καταναλωτές» και «πελάτες» των σχολείων, με δικαίωμα λόγου για την ποιότητα και το είδος των σπουδών των παιδιών τους.

Η διαμεσολάβηση μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικής κοινότητας γίνεται μέσω των γονέων, από τα πρώτα κιόλας βήματα της κοινωνικής ζωής του ατόμου. Συχνά οι έρευνες αλλά και η πραγματικότητα δείχνουν ότι οι επαφές των γονέων με το σχολείο είναι συχνές, σε πολλές περιπτώσεις, σχεδόν καθημερινές, όταν το παιδί τους πηγαίνει στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό. Αντίθετα, οι επαφές αυτές εξασθενούν μέχρι και εξαφανίζονται όταν το παιδί φοιτά στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στη χώρα μας η επαφή των γονέων με το νηπιαγωγείο - δημοτικό σχολείο είναι συνάρτηση τόσο της ηλικίας των παιδιών και της βασικής φροντίδας και υποστήριξης στο σπίτι, όσο και της αρχής της εγγραφής του παιδιού στη σχολική μονάδα του τόπου κατοικίας του. Αφού τα παιδιά αποκτήσουν αυτονομία στη μετάβαση στο σχολικό χώρο, οι επαφές των γονέων εξασθενούν, σχεδόν εξαφανίζονται, εκτός των περιπτώσεων που δεσμεύονται θεσμικά (π.χ. να πάρουν βαθμολογία). Με την ενηλικίωση των παιδιών δεν απαιτείται πλέον και θεσμικά η παρέμβαση των γονέων τους, καθώς αυτά θεωρούνται από το νόμο άτομα ικανά προς δικαιοπραξία.

Η συμμετοχή των γονέων έχει περισσότερο τυπική και νομική διάσταση και λιγότερο ουσιαστική και παιδαγωγική. Οι γονείς, είτε ως πρόσωπα είτε ως ομάδα αναφοράς, είναι παρόντες και μετέχουν σε τυπικές ή άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος της οικογένειας στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι επισκέψεις των γονέων στο σχολείο τους επιτρέπουν να πληροφορούνται την πρόοδο των παιδιών τους, να κατανοούν τη συμπεριφορά τους, τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

Αλλά και ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, την οικογενειακή τους κατάσταση, τις προσδοκίες των γονέων. Αξιοποιώντας αυτά τα στοιχεία μπορεί να προσαρμόζει τις παιδαγωγικές του ενέργειες

στην ατομικότητα του κάθε παιδιού. Η συνεργασία των γονέων με το εκπαιδευτικό τονώνει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού, αφού τα τόσο ουσιώδη για τη ζωή του πρόσωπα (εκπαιδευτικός και γονείς) αφιερώνουν το χρόνο τους από ενδιαφέρον να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του. Η θετική στάση των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης και του παιδιού τους προς αυτόν (Φλουρή/Κουλόπουλου/ Σπυριδάκη, 1981: 77).

Αντίθετα, η ένταση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί εις βάρος των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πιθανόν να μεταφέρει τη δυσαρέσκειά του στην τάξη και στη χειρότερη περίπτωση, στο μαθητή με τους γονείς του οποίου συγκρούεται. Το παιδί είναι δύσκολο να κατανοήσει και να ικανοποιήσει και τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές, με πιθανό κίνδυνο να ταυτιστεί με τις απόψεις των γονέων και να απορρίψει τον εκπαιδευτικό (Σάλτζμεργκερ/ Χένρι/ Όσμπορν, 1996: 102).

Ειδικότερα, η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των γονέων δημιουργεί διαφοροποιήσεις στη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται το σχολείο, καθώς και στον τρόπο που το αντιμετωπίζουν. Υπάρχουν γονείς που αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ένα κρατικό και απρόσιτο μηχανισμό, τον οποίο θα έπρεπε κανείς να αποφύγει. Αυτοί σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Συνήθως, οι γονείς αυτοί προέρχονται από χαμηλά, μη προνομιούχα κοινωνικά και μορφωτικά στρώματα, στα οποία υπάγονται και οι οικονομικοί πρόσφυγες. Για το λόγο αυτό αντιμετωπίζουν και τους εκπαιδευτικούς με δυσπιστία, ντροπαλότητα, δειλία και απόρριψη.

Η επικοινωνία με τους γονείς αυτούς είναι αρκετά δύσκολη. Δεν παρατηρείται συνάφεια ανάμεσα στις αξίες του σχολείου και τις αντίστοιχες δικές τους. Πολλοί από αυτούς τους γονείς αναβιώνουν σε συγκινησιακό επίπεδο αρνητικές μνήμες της δικής τους σχολικής ζωής, όπου το σχολείο κρίνει, βαθμολογεί και τιμωρεί. Προσδοκούν για τα παιδιά τους μια καλύτερη κοινωνικο-οικονομική ένταξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί, μη μπορώντας να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των γονέων αυτών, αισθάνονται ότι εκείνοι τους απορρίπτουν.

Αντίθετα, οι γονείς από μεσαία κοινωνικά στρώματα, θεωρούν το σχολείο ως μηχανισμό κοινωνικής ανέλιξης. Αυτοί συνεργάζονται με τους καθηγητές, καθώς τα ενδιαφέροντα και οι αξίες τους ταυτίζονται λίγο πολύ με των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, στις συναντήσεις με τους γονείς αυτούς, νιώθουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Οι γονείς επισκέπτονται τακτικά το σχολείο και δείχνουν ιδιαίτερο

ενδιαφέρον για τα παιδιά τους. Τέλος, υπάρχουν και οι γονείς που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Η παρουσία τους στο σχολείο είναι αισθητή. Οι γονείς ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε συλλογικά όργανα. Ωστόσο, η κριτική στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό δημιουργεί συχνά ανασφάλειες σε ορισμένους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ότι χάνουν τμήμα της προνομιακής τους θέσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, στις μέρες μας όλο και περισσότερα παιδιά ανατρέφονται από ένα γονέα, ή από άτομα που δεν είναι φυσικοί γονείς. Παράλληλα, το σχολείο αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, εξαιτίας των πολύπλοκων σχέσεων με τις οικογένειες αυτές. Επομένως, η καθιέρωση ενός γνήσιου διαλόγου μεταξύ γονέων και σχολείου είναι απαραίτητος και θα επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για όλες τις πλευρές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τους μαθητές, αφού οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα την οικογένεια των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι οι γονείς θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται με το σχολείο και να θεωρούν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή ως τμήμα του ρόλου τους ως γονέων. Το σχολείο, επίσης, θα πρέπει να μάθει να συνεργάζεται με τους γονείς, αναγνωρίζοντάς τους το ρόλο τους στη μορφωτική και εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών. Άρα, στα σχολεία, όπου η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική, έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Azmitia M. (1997). Αλληλεπίδραση συνομηλίκων, Εξελικτικά, Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Θέματα. Στο: D. Faulkner, K. Littleton, M. Woodhead, *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό περιβάλλον-Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*.
- Βρεττός, Ι. (2010). *Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Berndt, T. (1998). Φιλίες κατά την εφηβεία. Στο: M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*.
- Blatchford, P. (1998). Το παιχνίδι στο σχολείο. Στο: M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*.
- Brophy, J. Good, T. (1974). *Teacher – student relationships*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Corsaro, W. (1999). Κοινωνική εξέλιξη κατά τη σχολική ηλικία, Στο: D. Faulkner, M. Woodhead, *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον-Εγχειρίδιο Μελέτης*.
- Cowie, H. (1999). Παιδιά σε κατάσταση Ανάγκης-Ο ρόλος της υποστήριξης των συνομηλίκων. Στο: D. Faulkner, M. Woodhead, K. Littleton, *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*.
- Dunn, J. (1995). Κατανοώντας τις σχέσεις. Στο: : D. Faulkner, M. Woodhead, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον – Εγχειρίδιο μελέτης*.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In: P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker, *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. New York: Academic Press
- Howe, C. (1997). *Gender and classroom interaction: A research review*, Edinburg.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη

- Κοντάκος, Α - Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυριακίδης, Λ. (1998). «Αντιλήψεις δασκάλων και γονιών για την πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 27
- Κωνσταντίνου Χ. (2005). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή – Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Landrum, T. J., & Lloyd, J. W. (1992). *Generalization in social behavior research with children and youth who have emotional or behavioral disorders*. Behavior Modification
- Ματσαγγούρας, Η. Ι. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική Τάξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου (α, β)* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Γ' έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Η σημασία της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή*. Γ' έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (1994). *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Shure, B. & Spivack, G. (1982). *Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention*. American Journal of Community Psychology.

- Sheridan, M. & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. In: C. Reynolds & T. Gutkin, *The handbook of school psychology*. New York: Wiley
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. New York: State University of New York Press.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα.
- Walberg, H. & Paik, S. (2003). *Effective educational practices, International Academy of education*.
- Wright, L. Stroud, R. & Keenan, M. (1993). *Indirect treatment of children via parent training: A burgeoning form of secondary prevention*. Applied and Preventive Psychology.
- Χαντζή, Α. & Παπαδάτου, Γ. (1990). Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Στο: *ΕΛ.Ε.ΣΥΠ.*, τ. 12, 13.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε., (2000). Εκτιμήσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση. Στα: *Πρακτικά του Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών*, Κομοτηνή.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106724