

Επαρκής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή: η διαμόρφωση μιας σχέσης αλληλοκατανόησης

Μαρκαντωνάτου Αγνή Μαρία, Σχολική Σύμβουλος - Πολυζώη Γεωργία, Δασκάλα

Περίληψη

Η σημασία της σχέσης δασκάλου και μαθητή και η μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι στενά συνδεδεμένα με τον κοινωνικό ρόλο που καλείται να επιτελέσει το σχολείο. Η παρούσα εργασία μελετά τη σχέση αυτή και συγκεκριμένα το πώς σχηματίζονται οι αλληλοαντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, βασικό στοιχείο για την πραγμάτωση της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου, της αλληλοκατανόησης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ τους.

Summary

The student-teacher relationship and interaction is closely related to the social role which the school is called to fulfil. The present study refers to the ways interperceptions between teachers and students are formed which constitute a basic element not only of their mutual understanding, communication, and collaboration but for the implementation of the social functioning of the school as well.

1. Εισαγωγή

Στη σχολική τάξη δύο είναι τα κυρίαρχα πρόσωπα: ο δάσκαλος και ο μαθητής. Η συνύπαρξή τους συστήνει ένα σύστημα επικοινωνίας, φαινομενικά εύκολα αναγνωρίσιμο και κοινωνικά προσδιορισμένο, αλλά στην πραγματικότητα περίπλοκο.

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με τον τρόπο που διαμορφώνεται η αλληλοαντίληψη και η αλληλοκατανόηση δασκάλου και μαθητών. Συγκεκριμένα διερευνώνται οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του ενός για τον άλλον, οι οποίες και σηματοδοτούν τη μεταξύ τους σχέση κατανόησης και εμπιστοσύνης με αποτέλεσμα την προώθηση της επικοινωνίας τους.

Σχετικά με τη σπουδαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, η βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε μεγάλη ποικιλία θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων. Η συγκεκριμένη διάσταση του θέματος, όμως, για την ανάπτυξη της αλληλοαντίληψης και

αλληλοκατανόησης ανάμεσα στο δάσκαλο και το/τους μαθητή/ές δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο διεξοδικής έρευνας.

Για τους λόγους αυτούς η μελέτη μας περιορίζεται κυρίως: στη μελέτη της επίδρασης της ομάδας πάνω στο σχηματισμό της γνώμης του ατόμου του S. E. Asch (1956),¹ στην έρευνα των Guskin και Guskin (1973), η οποία διερευνά την ορθότητα της εκτίμησης του δασκάλου και το αν αυτή αντιστοιχεί ποιοτικά στη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη,² στις έρευνες του R. Weinstein (1989) για τις αντιλήψεις του μαθητή για τη μεταχείρισή του από το δάσκαλο, καθώς και αυτές των E. Babad και Anke Blöte (1990), που αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων για τη διαφορετική μεταχείριση που ασκούν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους.³ Τέλος, ενδιαφέροντα πορίσματα εξάγονται από το προσχέδιο της εθνογραφικής έρευνας του Ανδρέα Τσιάκκιρου.⁴ Για λόγους οικονομίας, στη συνέχεια, θα παραθέσουμε μόνο τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών.

2. Σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Σήμερα θεωρείται ότι η έννοια του δασκάλου αναφέρεται στον επαγγελματία που, ως επιστήμονας, με βάση τις ανθρωπιστικές αρχές και με κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση, ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του ρόλου του στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικού προσανατολισμού της διδασκαλίας.⁵

Η σχέση του με τους μαθητές του είναι μια δυναμική σχέση, που βασίζεται στη μεταξύ τους επικοινωνία και τη διαρκή αλληλεπίδραση. Η τάξη αποτελεί μια κοινωνική μικρο-ομάδα, όπου αναπτύσσονται παράλληλα πολλαπλές διαμαθητικές σχέσεις. Η σχολική τάξη, όμως, είναι δυνατό να συντίθεται από μικρότερες ομάδες, αναπτύσσοντας έτσι ένα πολύπλοκο δίκτυο συναλλαγών και αλληλεπιδράσεων, τόσο ανάμεσα σε επίπεδο ομάδων, όσο και ανάμεσα στα άτομα που τις απαρτίζουν. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές ορίζονται από το βαθμό εξουσίας του δασκάλου. Η επικράτηση του δημοκρατικού στυλ συμπεριφοράς του δασκάλου είναι

¹ Τσιπλητάρης, Αθ. (1996), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Περιβολάκι, σ.σ. 119 κ. ε. και Καψάλης, Αχ. (1994), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 385 κ. ε.

² Τσιπλητάρης, Αθ. (1996), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Περιβολάκι, σ.σ.152 κ. ε.

³ Σκαλιάπας, Ν. Γ. (1999), *Η σχέση δασκάλου - μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.σ. 138 κ. ε.

⁴ Τσιάκκιρος, Αν.: *Οι αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους και των δασκάλων για τους μαθητές σε ένα δημοτικό σχολείο*, http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/th_en_ix/tsiakkiros.htm (προσπελάστηκε στις 3/4/2008).

⁵ Βαλιμάς, Θ. (2006), *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*, Διπλωματική εργασία, Πάτρα, σ.σ.12 κ.ε.

προαπαιτούμενο σήμερα στην εκπαίδευση και συνάδει απόλυτα με το γενικό σκοπό της παιδείας, όπως ορίζεται από το πρώτο άρθρο του Ν. 1566/1985 περί δομής και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι το δημοκρατικό στυλ έχει κριθεί ως καταλληλότερο για την πληρέστερη επίτευξη του σκοπού της αγωγής,⁶ δεν αποτελεί από μόνο του εχέγγυο για την αποτελεσματικότητα του ρόλου του δασκάλου. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι η έννοια «δημοκρατικός» χρησιμοποιείται με την ευρεία σημασία της, αφού ο συμβατικός χαρακτήρας λειτουργίας του σχολείου επιτρέπει ελάχιστα τη λήψη αποφάσεων με βάση τη βούληση της πλειοψηφίας και αφού η λειτουργία αυτή λαμβάνει χώρα εντός ενός προδιαγραμμένου και θεσμοθετημένου πλαισίου.⁷ Στο δημοκρατικό στυλ διδασκαλικής συμπεριφοράς κατισχύει η μεταξύ δασκάλου και μαθητών αλληλεπίδραση και αυτό αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση, στη νοητική ανάπτυξη, στον αυτοέλεγχο και στη δημιουργία ανεξάρτητων και υπεύθυνων ατόμων.

Σχετικά με τη σχολική τάξη είναι επίσης απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η ετερογενής ένωση παιδιών δεν είναι αυτονόητη ως ομάδα, ακόμη και στη φαινομενικά «ομοιογενή» δομή της σχολικής τάξης όπως τη γνωρίζουμε στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Εκτός από την ηλικία, άλλου τύπου ανομοιογένειες – επίδοσης, κουλτούρας κλπ. – επιβάλλουν διαφοροποιήσεις και εξατομικεύσεις. Η οργανωτική ικανότητα του δασκάλου αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα που θα μετατρέψει τη σχολική τάξη σε ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: εκτός από την ύπαρξη μελών και «αρχηγού», όπως συμβαίνει στις ομάδες παιχνιδιού, η σχολική τάξη, ως ομάδα, θα πρέπει να έχει συνοχή, «ενιαία διάρθρωση και ένα δυναμικό πεδίο δράσης και ανάδρασης που χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της, με σκοπό την κοινωνικοποίηση».⁸ Οι σχέσεις αυτές είναι διαπροσωπικές, αφορούν δύο ή περισσότερα πρόσωπα, είναι διμερείς (δάσκαλος-μαθητής/ές), έχουν δυαδικότητα, προϋποθέτουν δε αμοιβαιότητα και επικοινωνία.

⁶ Τσιπλητάρης, Αθ. (1994), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Περιβόλακι, σ.σ. 385.

⁷ Σύμφωνα με τον Ηλ. Ματσαγγούρα, προτείνεται ως περισσότερο αντιπροσωπευτικός ο όρος «συμμετοχικός», κατά μετάφραση του «authoritative» (αυθεντικός), τον οποίο αρχικά χρησιμοποίησε η Baumrind, έτσι ώστε να αποφεύγεται η παρανόηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν παραμένει εντός της σχολικής τάξης ως το πρόσωπο με αυξημένη αυθεντία και εξουσία. Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007), *Η σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρης σ.σ. 203.

⁸ Μπαμπάλης, Θ. (2005), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 87.

Για την επιτυχή ολοκλήρωση της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών στη σχολική τάξη, ως οργανωμένης ομάδας που αποβλέπει σε κάποιο αποτέλεσμα και στην επίτευξη ορισμένων στόχων, είναι αναγκαία η σαφής και ομαλή λειτουργία του συστήματος των ρόλων της κάθε πλευράς. Η επικοινωνία δεν είναι μόνο μια λειτουργία, είναι η ουσία της κοινωνίας.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις και ικανότητες του δασκάλου, ο τρόπος που μεταδίδει στους μαθητές τις προσδοκίες του, η καθαρότητα των λόγων του, η σαφής και ξεκάθαρη εικόνα των στόχων που θέτει, τα ενδιαφέροντα των μαθητών του που γνωρίζει και λαμβάνει υπόψη του, αλλά και η συναίσθηση του μαθητή ότι ανήκει στην τάξη και στην ομάδα είναι από τους βασικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα των ρόλων τους.⁹ Η επικοινωνία (λεκτική - μη λεκτική) αποτελεί το κυρίαρχο αίτημα για ένα «ανθρώπινο σχολείο» το οποίο, με προτεραιότητα το «παιδί», θα έχει συνειδητοποιημένα προτάξει την ανάγκη κάλυψης των προβλημάτων και των κενών που έχουν οι μαθητές στο συναισθηματικό τομέα, τα οποία συχνά είναι δυσκολότερα και μεγαλύτερα από αυτά που έχουν στη μάθηση.¹⁰

3. Η διαμόρφωση της γνώμης του ατόμου

Σχετικά με τον τρόπο που διαμορφώνεται η επίδραση της ομάδας πάνω στο σχηματισμό της γνώμης του ατόμου, ο S. E. Asch (1952), χρησιμοποίησε στα πειράματα του μια ομάδα Υποκειμένων την οποία υπέβαλε σε test αντιληπτικής ακρίβειας μαζί με μια καθοδηγούμενη ομάδα που έδινε ομόφωνη, αλλά εσφαλμένη απάντηση. Το αποτέλεσμα ήταν το ένα τρίτο των απαντήσεων των Υποκειμένων να δώσει τελικά εσφαλμένη απάντηση. Με το τρόπο αυτό ο S. E. Asch διαπίστωσε ότι η διαφορά στο σχηματισμό των αντιλήψεων επηρεάζεται άμεσα από δύο ανεξάρτητες μεταβλητές: την **κοινωνική πίεση** από τη μια και την **προβολή της προσωπικότητας** του ατόμου από την άλλη.

Σε μια άλλη παραλλαγή του πειράματος ο ίδιος ερευνητής μελέτησε τη σπουδαιότητα της **κοινωνικής περιστασης** του φαινομένου: η αντίδραση της ομάδας των Υποκειμένων στις εσφαλμένες, υπό καθοδήγηση απαντήσεις ενός και μόνου ατόμου ήταν γέλια και χλευασμοί – φαινόμενο γνωστό στην τάξη, κατά το οποίο οι μαθητές, μόνο και μόνο επειδή δεν έχουν τη στήριξη της πλειοψηφίας, χάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

⁹ Τριλιανός, Θ. (2002), *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*, Αθήνα.

¹⁰ Βρεττός, Ιωάν. (2003), *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 34.

Όταν ο αριθμός των ατόμων που είχαν καθοδηγηθεί να απαντούν εσφαλμένα αυξήθηκε, οι απαντήσεις τους έπαψαν πλέον να είναι το αντικείμενο χλευασμού και γέλιου των υπολοίπων, αντίθετα γίνονταν αποδεκτές ως «διαφορετικές» και «σοβαρές» απόψεις.

Τα παραπάνω πειράματα δείχνουν ότι οι επιδράσεις που δεχόμαστε από τους άλλους είναι πολύ μεγαλύτερες από ό,τι συνήθως πιστεύουμε ή παραδεχόμαστε. Το ίδιο συμβαίνει και στη σχολική τάξη. Η αυτοτέλεια και η ανεξαρτησία στην αντίληψη, τη σκέψη και την κρίση χρειάζεται ισχυρό «εγώ», ισχυρή προσωπικότητα για να είναι αντικειμενική. Η πίεση της ομάδας, η γνώμη των πολλών ή το γεγονός ότι κάποιοι παρουσιάζονται ως «αυθεντίες» μειώνει τις αντιστάσεις του ατόμου, το οποίο υποκύπτει στη γνώμη τους πιο εύκολα.

Ένα άλλο συμπέρασμα που συνάγεται από το παραπάνω test σχετίζεται με την κοινωνική επιρροή που ασκείται σε ένα άτομο και συντελεί στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητάς του μέσα από μια διαρκή διαδικασία συνεχούς ελέγχου με τους «άλλους». Σε ένα βαθμό αυτό σημαίνει ότι σημείο αναφοράς της αυτο-εικόνας του κάθε ατόμου αποτελούν οι κοινωνικές επιδράσεις: αυτοπροσδιοριζόμαστε μέσα από μια διαδικασία ετεροπροσδιορισμού και από την επιρροή των αντιλήψεων των άλλων. Αυτοί αποτελούν το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς μας (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του S. L. Vygotski) και συμβάλλουν άμεσα στη διαμόρφωση του αισθήματος της αξιοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητάς μας (A. Bandura), καθώς και στη διαμόρφωση της κοινωνικής μας επάρκειας και ταυτότητας.

4. Η αλληλοαντίληψη και αλληλοκατανόηση δασκάλου-μαθητή/ών: Μύθοι και ... πραγματικότητα

Παρόμοιες επικρατούσες αντιλήψεις ερευνήθηκαν αναλυτικά παλιότερα από τους Guskin και Guskin (1973). Η αρχική αντίληψη ότι «οι γονείς καταλαβαίνουν καλύτερα τα παιδιά τους και οι δάσκαλοι τους μαθητές τους» (που σε ένα βαθμό θεωρείται ότι ισχύει και αντίστροφα) οδήγησε τους ερευνητές στη διερεύνηση της ορθότητας της εκτίμησης του δασκάλου, καθώς και στο αν αυτή αντιστοιχεί ποιοτικά στη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη.

Τα αποτελέσματα των ερευνών τους έδειξαν ότι δάσκαλοι δεν ήταν σε θέση να εκτιμήσουν ορθά το πνευματικό επίπεδο των μαθητών τους: δεν αντιλαμβάνονταν και δεν κατανοούσαν πλήρως σε ποιο βαθμό οι μαθητές τους καταλάβαιναν τη διδακτέα ύλη ή το αντικείμενο της κάθε διδασκαλίας και είχαν δυσανάλογες απαιτήσεις

σε σχέση με τις πνευματικές τους ικανότητες (ασκήσεις υψηλής δυσκολίας ή ανιαρές). Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ποιοτική συμπεριφορά του δασκάλου προς τους μαθητές τους.

Οι προγνώσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές τους (συμπάθειες, αντιπάθειες, αδιαφορία), είχαν πολύ μικρή σχέση με τις πραγματικές, όπως αυτές εντοπίστηκαν με το κοινωνιόγραμμα της τάξης, γεγονός που, κατά συνέπεια, σημαίνει ότι δεν ήταν ουσιαστικά σε θέση να συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών τους.

Μια άλλη επικρατούσα αντίληψη, ότι δηλαδή «η ικανότητα να μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τον άλλο, τον οδηγεί σε έκφραση επιτυχημένης συμπεριφοράς», επίσης δεν επιβεβαιώθηκε από την έρευνα. Ακόμα και δάσκαλοι που ισχυρίζονταν ότι αντιλαμβάνονταν τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών τους, δεν μπόρεσαν ή δε θέλησαν να δείξουν καλύτερη κατανόηση από τους άλλους. Η ανταπόκριση του δασκάλου στις πνευματικές και συναισθηματικές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών του, καθώς και στα προσωπικά τους προβλήματα δεν ήταν για τους μαθητές τους η αναμενόμενη.

Μια σημαντική παράμετρος, η αντίληψη του μαθητή για τη μεταχείρισή του από το δάσκαλο, έχει εκτενώς διερευνηθεί από τον Weinstein (1989) και τους συνεργάτες του. Με τα πορίσματα των ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι διαφοροποιούνται στο βαθμό της συμπεριφοράς, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, αναφορικά με την υποστήριξη μάθησης και την άσκηση πίεσης, οι μαθητές συμφώνησαν με τους δασκάλους για τη διαφορετική μεταχείριση από το δάσκαλο σ' αυτούς τους τομείς. **Διαφορετικές, όμως, αντιλήψεις υπήρξαν μεταξύ δασκάλων και μαθητών για τη συναισθηματική υποστήριξη.** Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο δάσκαλος παρέχει συναισθηματική υποστήριξη σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές με υψηλές επιδόσεις, ενώ οι δάσκαλοι έδειξαν ότι παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη μεγαλύτερη στους «αδύνατους» μαθητές, γεγονός που ερμηνεύτηκε από τον Babad ως αναξιοπιστία στις αντιλήψεις των δασκάλων.

Η ερευνήτρια Anke Blöte (1990) διερεύνησε και άλλες παραμέτρους που αφορούν τη σχέση προσδοκίας του δασκάλου και της ιδέας των μαθητών για τον εαυτό τους. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις διαφορές στη συμπεριφορά του δασκάλου προς τους «καλούς» και τους «αδύνατους» μαθητές έχει άμεση σχέση μεταξύ της προσδοκίας του δασκάλου και των επιδόσεων του μαθητή. Η διαπίστωση ότι η προσδοκία του δασκάλου

επιδρά σημαντικά στη ανάπτυξη των προσδοκιών του μαθητή και η ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν τη διαφορετική μεταχείριση και συμπεριφορά του δασκάλου, όταν αυτός τους απευθύνεται προσωπικά είναι ενισχυτικό της μεταξύ τους διάδρασης. Καταφαίνεται, τέλος, ότι οι μαθητές είναι ικανοί να διακρίνουν τη διαφορετική μεταχείριση του δασκάλου που απευθύνεται σ' αυτούς προσωπικά, ενώ **διαψεύδεται η άποψη που υποστήριζε ότι, οι μαθητές, λόγω έλλειψης γνωστικών ικανοτήτων και της απαιτούμενης νοητικής ωριμότητας, αδυνατούν να αξιολογήσουν και να κρίνουν τη συμπεριφορά του δασκάλου τους.**

Αυτή η διαφορετική μεταχείριση των μαθητών από το δάσκαλο, όπου και αν εμφανίζεται, εξαρτάται ασφαλώς και από τον κάθε δάσκαλο. Είναι ευνόητο ότι ούτε όλοι οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο ούτε όλοι οι μαθητές αντιδρούν κατά παρόμοιο τρόπο στη διαφορετική συμπεριφορά του δασκάλου. **Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,** όπου οι μαθητές έχουν αναπτύξει μια πιο προσωπική σχέση με το δάσκαλό τους και περνούν περισσότερη ώρα μαζί. Στην εθνογραφική έρευνα του Αν. Τσιάκκιρου, η μελέτη των αποτελεσμάτων αποδίδεται περιγραφικά από τον ίδιο ως εξής: *«Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές δείχνουν να έχουν μάθει καλά τους κανόνες του «παιχνιδιού». Έχουν υιοθετήσει εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς που τους κάνουν να συνυπάρχουν με τα άλλα μέλη της ομάδας, βρίσκοντας τόσο τρόπους προσαρμογής, όσο και διαφυγής. Λόγω του μικρού μεγέθους της σχολικής μονάδας η καλή γνώση της ψυχολογίας των μελών μεταξύ τους οδηγεί στην καλύτερη λειτουργία της».*

Το πλέγμα των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη, επηρεάζεται σημαντικά από την αντίληψη που έχει ο δάσκαλος για το ρόλο του και για τους μαθητές του (υψηλές/χαμηλές προσδοκίες: το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ή αυτό της συντηρούμενης προσδοκίας κλπ.),¹¹ καθώς επίσης και από την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για το ρόλο τους και για το δάσκαλό τους. Η αντίληψη που έχει το κάθε μέλος της ομάδας για το ρόλο του και για τους άλλους, καθορίζει ή προσδιορίζει σε ένα μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο δρα και αντιδρά μέσα στην ομάδα.

Μέσα στη σχολική τάξη αναπτύσσεται μια δυναμική, η οποία ασκεί τεράστια επίδραση στον τρόπο που το κάθε μέλος της αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τη συμπεριφορά του άλλου, τη

¹¹ Κολιάδης, Ε. (2002), *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τομ. Δ', Αθήνα, σ.σ. 166.

συμπεριφορά που επιβάλλει ο κάθε ρόλος, ο οποίος μάλιστα είναι επιφορτισμένος με κοινωνικές αξίες και στερεότυπα. Το σχολικό κλίμα, όπως καταδεικνύεται από τις ίδιες τις δομές του, δεν είναι παρά η έκφραση της κοινωνικής αντίληψης για την αυθεντία και την πρακτική της εξουσίας.¹² Συχνά παρατηρείται ταύτιση των στοιχείων των ρόλων ενός φορέα, με την προσωπικότητά του, άλλοτε πάλι παρατηρείται σύγκρουση.

Πολύ δίκαια προβληματίζονται όταν ακούγονται απόψεις του τύπου: «Οι μαθησιακές διαδικασίες στην πλειονότητά τους είναι τυπικές, καλυμμένες από μια ιερουργική σοβαροφάνεια που δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις κι έτσι ο μαθητής ακολουθώντας αυτή την τυποποίηση καταπιέζει τα συναισθήματά του. Αυτή τη «ρουτίνα» του σχολείου πρέπει να την αντιμετωπίσουμε δραστικά, γιατί δημιουργεί ανία στην καλύτερη των περιπτώσεων, αργότερα πλήξη και στο τέλος φυγή».¹³ Παρά ταύτα, στην περίπτωση της σχολικής τάξης, όπου οι μαθητές ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και διαθέτουν πιθανώς διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, ο κάθε μαθητής προσπαθεί να κατανοήσει και να προβλέψει τις σκοποθεσίες και τις αντιδράσεις τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των άλλων μαθητών. Στο επικοινωνιακό πεδίο που συγκροτείται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, επιτυγχάνεται η επικοινωνία νοημάτων και δράσεων από διαφορετικούς νοητικούς κώδικες και ετερογενείς πρακτικές φόρμες, επικοινωνία ενεργητική που συμβάλει στο μετασχηματισμό των σχολικών και κοινωνικών πρακτικών των υποκειμένων.¹⁴

Αν τα αρνητικά αποτελέσματα της σχέσης αλληλοαντίληψης και αλληλοκατανόησης μεταξύ δασκάλου και μαθητή/ών είναι οι συγκρούσεις, οι δυσκολίες μάθησης, οι απογοητεύσεις και η φυγή από το σχολικό περιβάλλον (κυριολεκτικά και συναισθηματικά), με όλες τις συνέπειες που θα έχουν αυτές για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και για το ρόλο του δασκάλου, αυτό είναι που πρέπει να μας προβληματίσει.

4. Συμπεράσματα

Οι «στιγματοφόρες ετικετοποιήσεις» που οφείλονται σε λανθασμένες και μη αντιλήψεις οδηγούν συχνά σε απόρριψη,

¹² H. Fend στο: Τσιπλητάρης, Αθ. (2001), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 227.

¹³ Οικονόμου, Ι. Γ.: *Οι δυνατότητες του Ολοήμερου σχολείου να διασφαλίσει ποιότητα στην παιδαγωγική σχέση, ένα από τα ζητούμενα στο σύγχρονο σχολείο*, http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/oikonomou.doc (προσπελάστηκε στις 2/4/2008).

¹⁴ J. Habermas στο: Γκίβαλος Μ.: *Παγκοσμιοποίηση - Κοινωνιολογικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία*, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/givalos.htm> (προσπελάστηκε στις 3/4/2008).

περιθωριοποίηση και απομόνωση και δε συμβάλλουν στην ισόρροπη κοινωνικοποίηση και προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας του ατόμου. Αντίθετα, οι θετικές εμπειρίες είναι ευεργετικές, τόσο για τον ίδιο το μαθητή καθώς συμβάλλουν στην θετική αυτοεικόνα του, στην ενεργητική συμμετοχή και σε αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, όσο και για το δάσκαλο, του οποίου ενισχύεται η αυτοεκτίμησή ως ατόμου και ως επαγγελματία.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι καθοριστικός για τις δυνατότητες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της ικανότητας στις σχέσεις με τους άλλους.¹⁵ Η ενσυναίσθητική στάση, που συνδέεται με τα ηθικά διλήμματα και τις ηθικές πράξεις και αποτελεί τη βάση του αλτρουισμού, είναι αυτή που οι Hatch και Gardner αναγνωρίζουν ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής νοημοσύνης, μίας από τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης της γνωστής θεωρίας.

Νεότερες έρευνες¹⁶ καταδεικνύουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, καθώς και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτές δεν επηρεάζουν μόνο την εμπειρία, αλλά και τη βιολογία του ατόμου. Αυτό δεν σημαίνει απλά μια κοινωνική δεξιότητα που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις ενός ατόμου, την «κοινωνική νοημοσύνη» όπως την είχε εκλάβει ο Thorndike, αλλά ένα είδος κοινωνικής ευφυΐας που προκύπτει αναφορικά με τις σχέσεις του ατόμου και μέσα από αυτές.

Αν ενισχυθεί το ανθρωπιστικό κεφάλαιο και το ανθρώπινο πρόσωπο του σχολείου και προωθηθεί η αλληλοκατανόηση και η επικοινωνία βασισμένη σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, πρώτα μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών του, τότε θα έχουμε κάνει τις τάξεις και τα σχολεία μας – κατά την έκφραση του J. Cummins – «μικρόκοσμοις του είδους εκείνης της στοργικής κοινωνίας (caring society) που θα θέλαμε να κληρονομήσουν τα παιδιά και τα εγγόνια μας»¹⁷.

Βιβλιογραφία

- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα: Gutenberg.
Goleman, D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Goleman, D. (2000), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁵ Goleman, D. (2000), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 52 και του ίδιου: (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 78-79.

¹⁶ Goleman, D. (2006), *Κοινωνική Νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 21-24.

¹⁷ Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 280.

Goleman, D. (2006), *Κοινωνική Νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Βαλμάς, Θ. (2006), *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*, Διπλωματική εργασία, Πάτρα.
Βρεττός, Ιωάν. (2003), *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή*, Αθήνα: Ατραπός.
Καψάλης, Αχ. (1994), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Κολιάδης, Ε. (2002), *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τομ. Δ', Αθήνα.
Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007), *Η σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.
Μπαμπάλης, Θ. (2005), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ατραπός.
Σκαλιάπας, Ν. Γ. (1999), *Η σχέση δασκάλου - μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Τριλιανός, Θ. (2002), *Η Παράθεση του Μαθητή για Μάθηση*, Αθήνα.
Τσιπλητάρης, Αθ. (1996), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Περιβολάκι.
Τσιπλητάρης, Αθ. (2001), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*, Αθήνα: Ατραπός.

Ιστοσελίδες

Γκίβαλος Μ.: *Παγκοσμιοποίηση - Κοινωνιολογικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία*,
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/givalos.htm>
(προσπελάστηκε στις 3/4/2008).
Οικονόμου, Ι. Γ.: *Οι δυνατότητες του Ολοήμερου σχολείου να διασφαλίσει ποιότητα στην παιδαγωγική σχέση, ένα από τα ζητούμενα στο σύγχρονο σχολείο*,
http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/oikonomou.doc
(προσπελάστηκε στις 2/4/2008).
Τσιάκκιρος, Αν.: *Οι αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους και των δασκάλων για τους μαθητές σε ένα δημοτικό σχολείο*,
http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/th_en_ix/tsiakkiros.htm (προσπελάστηκε στις 3/4/2008).

Αναδημοσίευση εισήγησης από το

1ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα», του Κέντρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών (Πάτρα, 28-30 Νοεμβρίου 2008). Συμπεριλαμβάνεται στον τόμο:

Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Τόμος II, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 301-308, ISBN: 978-960-8206-49-6 (<http://www.inpatra.gr/forum/praktika/synedrio2008b/tomos2/perioxomena.php>).