



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

## Διερευνώντας την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

---

υπό

Ελένη Καρούζα

Μεταπτυχιακή Εργασία  
υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής  
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες Αγωγής»  
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επιβλέπων:

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Αναπληρωτής Καθηγητής

2017

© Ελένη Καρούζα

Σε όλες τις δασκάλες και τους δασκάλους  
–ανεξαρτήτως βαθμίδας–  
που προσπαθούν καθημερινά  
να κάνουν τη διαφορά  
για τις μαθήτριες και τους μαθητές τους  
και κυρίως  
σε εκείνες και εκείνους  
χάρη στους οποίους βίωσα  
τη δύναμη της παιδαγωγικής σχέσης

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ .....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	8
ABSTRACT .....	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	12
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Οριοθέτηση της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....</b>	<b>14</b>
1.1.1. Η δυσκολία ορισμού της παιδαγωγικής σχέσης .....	14
1.1.2. Συμβολική Αλληλεπίδραση .....	15
Απόδοση νοήματος και ερμηνεία .....	16
Δράση και αλληλεπίδραση .....	18
Ορισμός της περίπτωσης .....	19
Εαυτός, ρόλος και ταυτότητα .....	20
Κριτική στη συμβολική αλληλεπίδραση.....	24
1.1.3. Η οπτική της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης: Η παιδαγωγική σχέση ως κατηγορία κοινωνικών σχέσεων .....	25
1.1.4. Ανθρωπιστική Ψυχολογία .....	25
Η συμβολή του Carl Rogers .....	26
Ανθρωπιστική Ψυχολογία και εκπαίδευση.....	27
Κριτική στην οπτική της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας.....	28
1.1.5. Η οπτική της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας: Η παιδαγωγική σχέση ως (δια)προσωπική σχέση .....	28
1.1.6. Προς έναν εννοιολογικό ορισμό της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	29
<b>1.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....</b>	<b>29</b>
1.2.1. Η διδασκαλία και η μάθηση ως συναισθηματικές πρακτικές .....	30
Η πλευρά του διδακτικού προσωπικού .....	30
Η πλευρά των φοιτητών/τριών.....	31
1.2.2. Αλληλεπιδράσεις καθηγητριών/τών και φοιτητριών/των .....	32
Συχνότητα των δια ζώσης αλληλεπιδράσεων .....	32
Ποιότητα των δια ζώσης αλληλεπιδράσεων .....	33
Οφέλη των δια ζώσης αλληλεπιδράσεων .....	34
Άλλες μορφές αλληλεπίδρασης .....	35
1.2.3. Διαστάσεις της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	35
1.2.4. Η προσιτότητα του διδακτικού προσωπικού .....	37
Η συναισθηματική διάσταση της προσιτότητας .....	39
Η υποστηρικτική διάσταση της προσιτότητας.....	39
Τα όρια της προσιτότητας.....	40

1.2.5. Το νοιάξιμο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	41
Έμφυλες διαφορές στην αντίληψη του νοιαξίματος.....	42
Η συναισθηματική διάσταση του νοιαξίματος .....	44
Η υποστηρικτική διάσταση του νοιαξίματος.....	45
Τα όρια του νοιαξίματος .....	46
Συμπεράσματα για το νοιάξιμο.....	46
1.2.6. Τυπικές μορφές της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	47
Η συναισθηματική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης .....	49
Η υποστηρικτική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης.....	50
1.2.7. Εναλλακτικές μορφές της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	51
Διαδικές ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών .....	52
Ομαδικές συγκινησιακές σχέσεις στο πλαίσιο ενός βιωματικού μαθήματος.....	52
1.2.8. Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης.....	53
Αυτοαποκάλυψη διδασκόντων/ουσών.....	54
Άγγιγμα και σωματική επαφή.....	55
Διπλές/πολλαπλές σχέσεις ανάμεσα σε φοιτητές/τριες και μέλη ΔΕΠ .....	56
<b>1.3. Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας.....</b>	<b>58</b>
1.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα .....	60
1.3.2. Σκοπός και στόχοι .....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>61</b>
<b>2.1. Επιστημολογική οπτική και μέθοδος .....</b>	<b>61</b>
<b>2.2. Συμμετέχοντες.....</b>	<b>62</b>
2.2.1. Μέλη ΔΕΠ.....	62
2.2.2. Μεταπτυχιακές φοιτήτριες και φοιτητές .....	63
2.2.3. Η επιλογή των συμμετεχόντων.....	63
<b>2.3. Συλλογή δεδομένων.....</b>	<b>64</b>
2.3.1. Ατομικές σε βάθος συνεντεύξεις.....	64
2.3.2. Ομάδες εστίασης .....	65
<b>2.4. Ερευνητική διαδικασία.....</b>	<b>65</b>
2.4.1. Οδηγοί συνεντεύξεων και πιλοτική εφαρμογή τους.....	65
2.4.2. Ενημέρωση συμμετεχόντων .....	66
2.4.3. Διεξαγωγή της έρευνας.....	66
<b>2.5. Δεοντολογία της έρευνας.....</b>	<b>67</b>
<b>2.6. Ανάλυση των δεδομένων.....</b>	<b>68</b>
2.6.1. Προετοιμασία των δεδομένων.....	68
2.6.2. Κωδικοποίηση των δεδομένων.....	68
2.6.3. Καταγραφή υπομνημάτων (memo-writing) .....	69
2.6.4. Θεωρητική δειγματοληψία, ταξινόμηση και κορεσμός.....	70

<b>2.7. Ζητήματα ποιότητας του ερευνητικού σχεδιασμού .....</b>	<b>70</b>
2.7.1. Αξιοπιστία .....	71
2.7.2. Εγκυρότητα.....	71
2.7.3. Αναστοχαστικότητα.....	71
Επιστημολογική αναστοχαστικότητα .....	72
Προσωπική αναστοχαστικότητα.....	73
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1. Απαντώντας στα ερευνητικά υποερωτήματα .....</b>	<b>75</b>
3.1.1. Ορίζοντας την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	75
Προϋποθέσεις ορισμού της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	75
Ορισμοί της παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο .....	76
Συνέπειες μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο.....	79
3.1.2. Ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	84
Χαρακτηριστικά εγγενή στην παιδαγωγική σχέση .....	85
Χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης.....	88
Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην εμπάθυνση της παιδαγωγικής σχέσης .....	95
3.1.3. Εμπόδια για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	102
.....	102
Μεταπτυχιακού/ές φοιτητές/τριες.....	103
Μέλη ΔΕΠ .....	109
Ακαδημαϊκό πλαίσιο .....	115
Ευρύτερο πλαίσιο.....	121
3.1.4. Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	125
Οριοθετώντας την παιδαγωγική σχέση.....	125
Επιμέρους όρια .....	128
 <b>3.2. Εμβαθύνοντας σε ορισμένα ζητήματα .....</b>	<b>141</b>
3.2.1. Η διπλή προοπτική των συμμετεχόντων .....	141
3.2.2. Η διαμόρφωση άποψης των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών για τα μέλη ΔΕΠ.....	143
3.2.3. Η διάσταση των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών για το ίδιο μέλος ΔΕΠ	146
.....	146
3.2.4. Το ζήτημα της ευθύνης και η αμοιβαιότητα στην παιδαγωγική σχέση .....	148
 <b>3.3. Συνδέοντας όλα τα κομμάτια του παζλ.....</b>	<b>149</b>
3.3.1. Η παιδαγωγική σχέση ως μια δυναμική διαδικασία.....	149
Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης .....	149
Η ωρίμανση-εμπάθυνση της παιδαγωγικής σχέσης.....	151
Η διάβρωση της παιδαγωγικής σχέσης.....	152
Η «λήξη» της παιδαγωγικής σχέσης .....	153
3.3.2. Προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια	154
εκπαίδευση.....	154

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>158</b>
<b>4.1. Σύνοψη των κυριότερων ευρημάτων και συζήτησή τους με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία .....</b>	<b>158</b>
4.1.1. Η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μια πολυδιάστατη έννοια και η σημασία της αμοιβαιότητας στο μεταπτυχιακό επίπεδο .....	158
4.1.2. Η πολλαπλότητα των ποιοτικών χαρακτηριστικών της παιδαγωγικής σχέσης.....	163
4.1.3. Η μεταβλητότητα των ορίων στην παιδαγωγική σχέση .....	169
4.1.4. Η σημασία των ρόλων και των προσδοκιών και η δυνατότητα προσωποποίησης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης.....	174
4.1.5. Η παιδαγωγική σχέση ως ένα πολύπλοκο και δυναμικό φαινόμενο και ο κομβικός ρόλος των συναισθημάτων σε αυτό.....	179
<b>4.2. Περιορισμοί της έρευνας .....</b>	<b>185</b>
<b>4.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....</b>	<b>187</b>
4.3.1. Έλεγχος της θεμελιωμένης θεωρίας .....	187
4.3.2. Έλεγχος της θεμελιωμένης θεωρίας σε σχετικά πλαίσια .....	187
4.3.3. Προέκταση της θεμελιωμένης θεωρίας σε άλλα πλαίσια.....	188
4.3.4. Εμβάθυνση σε επιμέρους ζητήματα .....	188
4.3.5. Άλλοι μεθοδολογικοί σχεδιασμοί.....	190
<b>4.4. Συμβολή της έρευνας .....</b>	<b>191</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>192</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>208</b>
Πίνακας συμμετεχόντων μελών ΔΕΠ .....	209
Πίνακας συμμετεχόντων μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών .....	211
Οδηγός συνέντευξης για μέλη ΔΕΠ .....	214
Οδηγός ομάδας εστίασης για μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες.....	215
Πληροφοριακό έντυπο για τα μέλη ΔΕΠ .....	216
Πληροφοριακό έντυπο για τους/τις φοιτητές/τριες .....	217
Έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα .....	219
Σύστημα χαρακτήρων και συμβόλων για την ερμηνεία απομαγνητοφωνημένου κειμένου .....	220
Παραδείγματα Υπομνημάτων.....	221
Ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.....	224

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: «Σχέση καθοδήγησης».....	77
Εικόνα 2: «Σχέση αλληλεπίδρασης», «αμφίδρομη σχέση», σχέση δούναι και λαβείν.....	78
Εικόνα 3: «(Δια)προσωπική, ουσιαστική, στενή σχέση» .....	79
Εικόνα 4: Συνέπειες μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης.....	84
Εικόνα 5: Χαρακτηριστικά εγγενή στην παιδαγωγική σχέση.....	87
Εικόνα 6: Χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης.....	94
Εικόνα 7: Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην εμβάθυνση της παιδαγωγικής σχέσης ...	101
Εικόνα 8: Εμπόδια για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης.....	102
Εικόνα 9: Εμπόδια που θέτουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης .....	123
Εικόνα 10: Εμπόδια που θέτουν τα μέλη ΔΕΠ στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης ...	123
Εικόνα 11: Εμπόδια που θέτει το ακαδημαϊκό πλαίσιο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης.....	124
Εικόνα 12: Εμπόδια που θέτει το ευρύτερο πλαίσιο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης .....	124
Εικόνα 13: Επιμέρους όρια της παιδαγωγικής σχέσης .....	129
Εικόνα 14: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση άποψης των φοιτητών/τριών για τα μέλη ΔΕΠ.....	146
Εικόνα 15: Παράγοντες που εξηγούν τη διάσταση απόψεων των φοιτητών/τριών για τα ίδια μέλη ΔΕΠ.....	147
Εικόνα 16: Η παιδαγωγική σχέση ως μια δυναμική διαδικασία.....	154

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### Διερευνώντας την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παρά τη σημαντικότητά της, η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει διερευνηθεί ελάχιστα. Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε την κονστρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία, με σκοπό να εμπλουτίσει τη σχετική συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασε πώς αναπτύσσεται (και εξελίσσεται) η παιδαγωγική σχέση στο μεταπτυχιακό επίπεδο, όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν οι μετέχοντες σε αυτή. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν (α) τον ορισμό της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, (β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, (γ) τους παράγοντες που εμποδίζουν τη δημιουργία της και (δ) τα όριά της. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ατομικές σε βάθος συνεντεύξεις είκοσι καθηγητριών/ών και με πέντε ομάδες εστίασης που διενεργήθηκαν με συνολικά είκοσιπέντε μεταπτυχιακές φοιτήτριες και φοιτητές, οι οποίες/οι δίδασκαν και φοιτούσαν αντίστοιχα σε μεταπτυχιακά προγράμματα Επιστημών Αγωγής. Συστηματοποιώντας συνδυαστικά τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των καθηγητριών/ών και των φοιτητριών/ών, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό συνέκλιναν, η παρούσα έρευνα θεωρητικοποίησε την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μια πολυδιάστατη έννοια, χαρακτηριζόμενη από μια πολλαπλότητα ποιοτικών χαρακτηριστικών και μια μεταβλητότητα ως προς τα όρια ανάλογα με τον ορισμό της εκάστοτε περίπτωσης. Η συστηματική συγκριτική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ως κεντρική κατηγορία την παιδαγωγική σχέση ως ένα σύνθετο δυναμικό φαινόμενο που, παρά τον κεντρικό ρόλο των διδασκόντων/ουσών λόγω θέσης, χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα σε όλες του τις εκφάνσεις: διάθεση/επιθυμία και ευθύνη διαμόρφωσης και διατήρησης, ανάπτυξη ποιοτικών χαρακτηριστικών, υπέρβαση πιθανών εμποδίων, διατήρηση των ορίων, βίωση των συνεπειών που επιφέρει. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουν σε ορισμένες χρήσιμες προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε μια πληθώρα ιδεών για περαιτέρω έρευνα.



# ABSTRACT

## **Exploring the teacher-student relationship in higher education**

Despite its significance, the teacher-student relationship in higher education remains an under-researched field. The current study used constructivist grounded theory, in order to enrich the relevant discussion. More specifically, it aimed at exploring how the teacher-student relationship in higher education develops (and gradually evolves) based on the perceptions and experiences of the parties involved. The research sub-questions were concerned with (a) defining the teacher-student relationship in higher education, (b) identifying its quality traits, as well as (c) the factors that hinder its development and (d) examining its boundaries. Data was collected by intensive interviewing twenty teacher educators and by five focus groups with twenty-five Master's degree students in Educational Sciences. A combined exploration of the professors' and students' perceptions and experiences surfaced the teacher-student relationship in higher education as a multidimensional construct, characterised by a multitude of quality traits and shifting boundaries depending on the definition of the situation. Thus, the current study theorised the teacher-student relationship as a complex dynamic phenomenon which, despite the teachers' hierarchical superiority, is characterised by mutuality and reciprocity in all its manifestations: eagerness/desire and responsibility in forming and maintaining it, developing quality traits, overcoming obstacles, maintaining boundaries and experiencing the positive effects. The study provides suggestions for improving the quality of higher education and a variety of ideas for future research.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ανέκαθεν θεωρούσα ιδιαίτερα σημαντική την παιδαγωγική σχέση τόσο ως μαθήτρια/φοιτήτρια όσο και ως δασκάλα. Έχοντας φοιτήσει σε τρία ακαδημαϊκά ιδρύματα (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, University of Eastern Finland, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) μου δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι η παιδαγωγική σχέση διέφερε σημαντικά όχι μόνο από Πανεπιστήμιο σε Πανεπιστήμιο αλλά κυρίως από διδάσκοντα σε διδάσκοντα. Οι διαφορετικές αυτές εμπειρίες, σε συνδυασμό με το κενό που εντόπισα στη βιβλιογραφία, μού δημιούργησαν την επιθυμία να ασχοληθώ ερευνητικά με το συγκεκριμένο θέμα. Λόγω του όγκου αλλά και του πλούτου των δεδομένων που συλλέχθηκαν, η παρούσα έρευνα αποδείχθηκε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και πολύπλοκο εγχείρημα. Αποτέλεσε όμως και ένα πολύ ενδιαφέρον και προσοδοφόρο ταξίδι που με βοήθησε να κατανοήσω τις διαφορετικές εμπειρίες των συμμετεχόντων –και μέσω αυτών και τις δικές μου– αλλά και να έρθω σε επαφή με μία νέα ερευνητική μέθοδο. Στο ταξίδι αυτό με συνόδευσαν με ποικίλους τρόπους πολλοί άνθρωποι, τους οποίους νιώθω στην ανάγκη να ευχαριστήσω και από εδώ.

Βαθύτατα ευγνώμων είμαι, καταρχάς, σε όλες τις καθηγήτριες και τους καθηγητές, όπως και σε όλες τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες και τους φοιτητές, που με έκδηλο ενδιαφέρον και μεγάλη προθυμία δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου και να μου αφιερώσουν ένα διόλου ευκαταφρόνητο μέρος του χρόνου τους για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Αναμφισβήτητα δίχως τη συμβολή τους και ιδίως χωρίς τις εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί μου δεν θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή που εμπιστεύτηκε τις ικανότητές μου και ανέλαβε με ενθουσιασμό την επίβλεψη της συγκεκριμένης εργασίας. Του είμαι ευγνώμων που στάθηκε στο πλάι μου ως κριτικός αναγνώστης και συνεργάτης, επιτρέποντάς μου να αναλάβω πρωτοβουλίες και να εκφράσω απρόσκοπτα τη δημιουργικότητά μου. Για την ενθάρρυνση και τις πολύτιμες συμβουλές της σχετικά με την ποιοτική έρευνα ευχαριστώ θερμά την Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Ελευθερία Τσέλιου, η οποία ανταποκρίθηκε με εξαιρετική προθυμία, θετικότητα και ζεστασιά, όσες φορές τη χρειάστηκα. Για το χρόνο που αφιέρωσε στην ανάγνωση της εργασίας, τις προτάσεις της και τα τυπογραφικά λάθη που μου επεσήμανε είμαι υπόχρεη στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Luciana Benincasa. Για τη βοήθεια με την ελληνική απόδοση των αγγλικών όρων ευχαριστώ πολύ την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Πλουσία Μισαηλίδη, καθώς και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου, η οποία μάλιστα δεν δίστασε να μου

παραχωρήσει εμπιστευτικά ένα αδημοσίευτο ακόμη άρθρο της, βοηθητικό για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Η εργασία αυτή πιθανότατα δεν θα υλοποιούνταν σε αυτόν τον χρόνο δίχως την αναντικατάστατη συμβολή του πατέρα μου, Παναγιώτη Καρπούζα, στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, μειώνοντας σημαντικά το φόρτο εργασίας μου. Για τη διορατικότητα που τα σχόλιά τους μου παρείχαν σχετικά με τις απόψεις των φοιτητριών/ών για την παιδαγωγική σχέση χρωστάω πολλά στην αδερφή μου Βασιλική Καρπούζα και στους φίλους μου Αργύρη Φυτάκη, Βασιλική Τζούμα και Γλυκερία Κόλια, οι οποίοι συμμετείχαν στην πιλοτική ομάδα εστίασης. Ευχαριστώ επίσης τις φίλες μου Βασιλική Τζούμα και Χρυσούλα Παπαχρήστου, καθώς και τον Υποψήφιο Διδάκτορα της Νομικής Σχολής του ΑΠΘ Αναστάσιο Σέντη, για τις πληροφορίες που με μεγάλη προθυμία αναζήτησαν και τις διευκρινίσεις τους σχετικά με την ελληνική νομοθεσία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για το χρόνο που αφιέρωσε, για να με βοηθήσει να διορθώσω τα προβληματικά ως προς την έκφραση σημεία του κειμένου, είμαι ευγνώμων στη φίλη μου Αικατερίνη Ζαμπανιώτη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, τέλος, στην οικογένειά μου και σε όλες τις φίλες και τους φίλους μου –ιδιαίτερα στην Ελισάβετ-Σοφία Κατσάνου και την Ευφροσύνη Βάτκαλη– για το ενδιαφέρον, την εμπύχωση, την υποστήριξη και την υπομονή τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας και της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία της παιδαγωγικής σχέσης για την ακαδημαϊκή επίδοση, τη σχολική προσαρμογή και την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία έχει ευρέως αναγνωρισθεί ερευνητικά τόσο στην πρωτοβάθμια (βλ. Baker, 2006· Birch & Ladd, 1997· Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009· Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyveldt, & Colpin, 2014· Zee, Koomen, & Van der Veen, 2013) όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Klem & Connell, 2004· Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003· Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι η ποιότητά της σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών (Γιανέλλος, 2009· Henricsson & Rydel, 2004· Liu, Chen, & Qu, 2014· Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003) και αρνητικά με τη σχολική διαρροή (Bergeron Chouinard, & Janosz, 2011· Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015) και τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Liu, Chen, & Qu, 2014· Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003· Sarkova, Bacikova-Sleskova, Geckova, Katreniakova, van den Heuvel, & van Dijk 2014· Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013), στοιχεία που αποδεικνύουν τη σημαντικότητά της. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η παιδαγωγική σχέση συχνά αμελείται και εξακολουθεί να παραμένει ένα πεδίο που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς (Hagenauer & Volet, 2014γ). Σε αυτό ακριβώς φιλοδοξεί να συμβάλει η παρούσα εργασία, η δομή της οποίας οργανώνεται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα πρίσματα της Συμβολικής αλληλεπίδρασης και της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας: Πρώτον, στήνεται το πλαίσιο για τη διερεύνηση του θέματος αναλύοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση ως συναισθηματικές πρακτικές, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/στις φοιτητές/τριες και τους/τις καθηγητές/τριες ως παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση. Δεύτερον, διερευνώνται οι τυπικές μορφές παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κομβικά ποιοτικά της χαρακτηριστικά, όπως η προσιτότητα και το νοιάξιμο, καθώς και τα όριά της. Με αφετηρία τα κενά που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναλύεται το σκεπτικό της έρευνας και προσδιορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός και οι στόχοι της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, που αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, εξηγείται η επιστημολογική μου οπτική και δικαιολογείται η επιλογή της κονστрукτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας. Συγχρόνως, παρουσιάζονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες, την ερευνητική διαδικασία, τη συλλογή και την ανάλυση των

δεδομένων, καθώς και τη δεοντολογία της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα κριτήρια ποιότητας του ερευνητικού σχεδιασμού, μέρος των οποίων αποτελεί και η επιστημολογική και προσωπική μου αναστοχαστικότητα.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, παρατίθενται τα ευρήματα σε καθένα από τα ερευνητικά υποερωτήματα. Έπειτα, αναλύονται ορισμένα επιμέρους ζητήματα που χρήζουν εμβάθυνσης για την επαρκέστερη διατύπωση της θεμελιωμένης θεωρίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια ενιαία θεμελιωμένη θεωρία στην οποία συνδέονται όλα τα παραπάνω στοιχεία και, τέλος, πραγματοποιούνται ορισμένες προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα κυριότερα ευρήματα με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Παράλληλα, προσδιορίζονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, πραγματοποιούνται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και διευκρινίζεται η συμβολή της έρευνας με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης της κωνστροκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 1.1. Οριοθέτηση της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι σχέσεις (relationships) ορίζονται συνήθως ως μακροχρόνιες συνδέσεις ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον άτομα, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κάποιον βαθμό συνέχειας, κοινής ιστορίας και αυτόνομων αλληλεπιδράσεων. Συχνά, μάλιστα, τυχόν ορισμοί τους περιλαμβάνουν επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως το ευκαταίο επίπεδο εμπιστοσύνης, οικειότητας και μοιράσματος, η παρουσία θετικής βίωσης συναισθημάτων και εγγύτητας, καθώς και το πλαίσιο και η ποιότητα της επικοινωνίας. Πολλές φορές, τέλος, ορίζονται με βάση την επίδρασή τους και όσα παρέχουν στο άτομο, όπως συναισθηματική ευεξία (well-being), μία αίσθηση συνοχής και σύνδεσης, οργανική βοήθεια, μία ασφαλή βάση και μία αίσθηση ταυτότητας (Wentzel, 2015, σ. 169). Πώς θα μπορούσαμε όμως να ορίσουμε την παιδαγωγική σχέση και μάλιστα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

### 1.1.1. Η δυσκολία ορισμού της παιδαγωγικής σχέσης

Η έννοια της «παιδαγωγικής σχέσης» (“teacher-student relationship” στην αγγλική βιβλιογραφία) αναφέρεται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και καθιερώθηκε ως όρος από τον Γερμανό παιδαγωγό Hermann Nohl στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Πυργιωτάκης, 2011). Η παιδαγωγική σχέση καθορίζεται τόσο από ψυχολογικούς όσο και από κοινωνικούς παράγοντες, γεγονός που καθιστά την έννοιά της ιδιαίτερα σύνθετη και τη μελέτη της αρκετά δύσκολη (Μπέλλας, 1985). Πρόκειται για μία έννοια που ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο που την προσεγγίζει και, όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2000), αν, μετά την ανάλυσή της, η προτεινόμενη παρέμβαση επιχειρηθεί από την Ψυχολογία, «οδηγούμαστε σε απαράδεκτους ψυχολογισμούς, τους οποίους καταδικάζουν οι κοινωνιολόγοι», ενώ αν επιχειρηθεί από την Κοινωνιολογία «σε κοινωνιολογισμούς, που καταδικάζουν ανάλογα οι ψυχολόγοι» (σ. 17).

Η οριοθέτηση της έννοιας καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας, η σχέση μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών ορίζεται με πολύ χαλαρό τρόπο, είτε με βάση τα επιθυμητά ποιοτικά χαρακτηριστικά της είτε συχνότερα με αναφορές στις επιδράσεις της στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Μάλιστα, η πολύπλοκη φύση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποικιλία στο μέγεθος των τμημάτων, στη διάρκεια και

το είδος των μαθημάτων) σε συνδυασμό με την ηλικία των φοιτητών/τριών (νεαρού/ές ενήλικες) καθιστούν την παιδαγωγική σχέση πολύ διαφορετική συγκριτικά με τις προηγούμενες βαθμίδες, δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο τον ορισμό της (Alansari, 2015).

Καθώς δεν εντοπίστηκε κάποιος ικανοποιητικός ορισμός της παιδαγωγικής σχέσης που να εστιάζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον οποίο να μπορούμε να υιοθετήσουμε, αναγκάζομαστε να αντλήσουμε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τις άλλες βαθμίδες, προκειμένου να την οριοθετήσουμε. Ακριβώς για να αποφύγουμε το πρόβλημα που επισημάνθηκε παραπάνω από τον Ματσαγούρα (2000), αξιοποιούμε τόσο τον κλάδο της Κοινωνιολογίας με τη *συμβολική αλληλεπίδραση*, όσο και αυτόν της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας και ιδιαίτερα των απόψεων που εκφράστηκαν από τον Rogers<sup>1</sup>. Ωστόσο, προτού παρουσιαστούν οι διαφορετικές οπτικές για την παιδαγωγική σχέση, είναι αναγκαίο να κατανοηθεί το πλαίσιο από το οποίο προέκυψαν και, επομένως, επιβάλλεται να παρουσιαστούν οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τις δύο αυτές προσεγγίσεις.

### **1.1.2. Συμβολική Αλληλεπίδραση**

Η *συμβολική αλληλεπίδραση* ή *συμβολική διαντίδραση* (*symbolic interactionism*) αποτελεί μια προσέγγιση των κοινωνικών επιστημών, η οποία μελετά την ανθρώπινη ομαδική ζωή και συμπεριφορά (Blumer, 1986), εστιάζοντας στις έννοιες του νοήματος, της αλληλεπίδρασης και της ανθρώπινης αυτενέργειας για την κατανόησή της (Ritzer, 2005). Αναπτύχθηκε περίπου στα μέσα του εικοστού αιώνα, με έρεισμα τις ιδέες του Αμερικανού φιλοσόφου, κοινωνιολόγου και ψυχολόγου George Herbert Mead (1932, 1934). Βέβαια, ο όρος «συμβολική αλληλεπίδραση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από το μαθητή και ερμηνευτή του Herbert Blumer (1986, σ. 1) και στη συνέχεια γενικεύτηκε. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται βεβαίως και το έργο Erving Goffman (1996, 2006), το οποίο καθιερώνει τη μελέτη και ανάλυση της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης.

---

<sup>11</sup> Η επιλογή των συγκεκριμένων προσεγγίσεων υπαγορεύεται από δύο λόγους: αφενός ο συνδυασμός τους μας επιτρέπει να συνυπολογίσουμε τις διαφορετικές απόψεις που έχουν εκφραστεί στη βιβλιογραφία για το παιδαγωγικό ενέργημα και κατά συνέπεια να καταλήξουμε σε έναν πληρέστερο ορισμό της παιδαγωγικής σχέσης αφετέρου, όπως θα φανεί και από τη Συζήτηση, μπορούν ως θεωρητικές προσεγγίσεις να λειτουργήσουν υποβοηθητικά στην ερμηνεία των δεδομένων, καθώς σε ορισμένα σημεία ο λόγος των συμμετεχόντων παραπέμπει ξεκάθαρα σε αυτές είτε με ονομαστική αναφορά, π.χ. στον Rogers, είτε αξιοποιώντας στοιχεία που τις χαρακτηρίζουν, π.χ. η διδασκαλία σαν μια σκηνή στην οποία ο/η διδάσκων/ουσα παίζει έναν ρόλο με σκοπό να κερδίσει τις εντυπώσεις των φοιτητών/τριών. Ιδιαίτερα η συμβολική αλληλεπίδραση αποτελεί επίσης μια προσέγγιση που συνδέεται με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (Chamberlain-Salaun, Mills, & Usher, 2013), καθώς παρέχει μια οπτική του κόσμου που διευκολύνει τη διεξαγωγή τέτοιων ερευνών και υποβοηθά την ανάπτυξη της αναστοχαστικότητας, εφόσον δεν επικεντρώνεται μόνο στη γλώσσα και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων αλλά και στα αντίστοιχα του/της ερευνητή/τριας (Charmaz, 2014, σ. 284).

Οι ρίζες της συμβολικής αλληλεπίδρασης ανάγονται στις φιλοσοφικές θέσεις του Πραγματισμού (Pragmatism), ο οποίος υποστηρίζει ότι η αξία των θεωριών και των αντιλήψεων καθορίζεται από την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Έτσι, δεν υπάρχει μία αληθινή πραγματικότητα, αλλά οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τον κόσμο μέσα από τις πράξεις τους, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα, και στηρίζουν τη γνώση τους σε ό,τι αποδεικνύεται χρήσιμο σε αυτή τους την προσπάθεια (Charmaz, 2014, σ. 263). Η συμβολική αλληλεπίδραση επηρεάστηκε κυρίως από τα εξής τρία σημεία του Πραγματισμού: (α) την έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δρων άτομο και τον κόσμο, (β) την οπτική του ατόμου και του κόσμου ως δυναμικές διαδικασίες και όχι στατικές δομές και (γ) τη σημασία στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τον κοινωνικό κόσμο (Ritzer, 2010, σ. 352).

### ***Απόδοση νοήματος και ερμηνεία***

Σύμφωνα με την οπτική της συμβολικής αλληλεπίδρασης, οι άνθρωποι είναι τα μόνα όντα που χρησιμοποιούν *σύμβολα* (π.χ. λέξεις, αντικείμενα όπως ένας σταυρός ή ενέργειες όπως μια σφιγμένη γροθιά) στην επικοινωνία τους. Αποδίδουν δηλαδή νόημα στα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον και στη συνέχεια δρουν με βάση αυτό το νόημα (Ritzer, 2005). Ο Blumer (1986) εξηγεί ότι η προέλευση της *απόδοσης νοήματος (meaning)* ανάγεται συνήθως σε δύο παραδοσιακές προσεγγίσεις: τη ρεαλιστική και την ψυχολογική. Σύμφωνα με τη ρεαλιστική προσέγγιση, το νόημα είναι εγγενές στα αντικείμενα<sup>2</sup>, αποτελώντας φυσικό μέρος τους. Για παράδειγμα, μία καρέκλα είναι απλώς μία καρέκλα και το μόνο πράγμα που χρειάζεται να κάνουμε για να της αποδώσουμε νόημα είναι να την παρατηρήσουμε. Κατά την ψυχολογική προσέγγιση, το νόημα εκπορεύεται από ψυχολογικούς παράγοντες του ατόμου που το αποδίδει και, κατά συνέπεια, μπορεί να αποτελέσει έκφραση αισθήσεων, συναισθημάτων, ιδεών, αναμνήσεων, κινήτρων και στάσεων (Blumer, 1986). Έτσι, μία καρέκλα μπορεί να ειδωθεί ως χρηστικό αντικείμενο, είδος διακόσμησης ή ακόμη οικογενειακό κειμήλιο.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης διαφοροποιείται από τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις, υποστηρίζοντας ότι η σημασία των αντικειμένων εξαρτάται από τις πράξεις που τις ακολουθούν και μπορεί να είναι διαφορετική ανάλογα με το εκάστοτε άτομο (Blumer,

---

<sup>2</sup> Στον όρο «αντικείμενα» (objects) περιλαμβάνονται φυσικά αντικείμενα, άλλοι άνθρωποι ή κατηγορίες τους, θεσμοί, όπως το σχολείο ή μια κυβέρνηση, πρωταρχικά ιδανικά, όπως η ατομική ανεξαρτησία ή η ειλικρίνεια, δραστηριότητες άλλων ατόμων, π.χ. εντολές ή παρακλήσεις τους, και καταστάσεις που ένα άτομο συναντά στην καθημερινή του ζωή (Blumer, 1986, σ. 2). Για πρακτικούς λόγους, τα αντικείμενα μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: «(α) τα φυσικά αντικείμενα, όπως δέντρα, καρέκλες ή ποδήλατα, (β) τα κοινωνικά αντικείμενα, όπως οι μαθητές, οι ιερείς, ένας πρόεδρος, μια μητέρα ή ένας φίλος, και (γ) τα αφηρημένα αντικείμενα, όπως οι ηθικές αρχές, τα φιλοσοφικά δόγματα ή ιδέες όπως η δικαιοσύνη, η εκμετάλλευση ή η συμπόνια» (Blumer, 1986, σσ. 10-11).



1986). Έτσι, μια καρέκλα μπορεί να αποτελέσει κάθισμα, μέρος απόθεσης ρούχων ή ακόμη αυτοσχέδια σκάλα με σκοπό την πρόσβαση σε ψηλά μέρη για έναν καθημερινό άνθρωπο, έργο τέχνης για έναν καλλιτέχνη ή συλλέκτη κ.ο.κ. Επομένως, τα αντικείμενα δεν χαρακτηρίζονται από μονιμότητα και στατικότητα ούτε μπορούν να απομονωθούν από αυτό που τους συμβαίνει (Mead, 1932). Με άλλα λόγια, τα νοήματά τους δεν είναι σταθερά και αμετάβλητα, αλλά αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά προϊόντα, τα οποία είναι ρευστά και δύναται να τροποποιηθούν ή να επανεκτιμηθούν. Η απόδοση νοήματός τους προκύπτει μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, ανάλογα δηλαδή με τον τρόπο που ορίζονται από τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Έτσι, μαθαίνουμε από τις υποδείξεις των άλλων ότι μία καρέκλα είναι μία καρέκλα. Γενικά, το νόημα που αποδίδεται σε ένα αντικείμενο υπαγορεύει τον τρόπο θέασής του, την πιθανή δράση προς αυτό, καθώς και τον τρόπο ομιλίας σχετικά με αυτό (Blumer, 1986).

Ο Mead (1934) υποστηρίζει ότι το νόημα εντοπίζεται ακριβώς «στη σχέση ανάμεσα στη χειρονομία ενός ανθρώπινου οργανισμού και στη συνακόλουθη συμπεριφορά του όπως υποδεικνύεται σε έναν άλλον ανθρώπινο οργανισμό με βάση αυτή τη χειρονομία» (σ. 76). Με τον όρο *χειρονομία (gesture)* περιγράφει κάθε αντιληπτό ήχο ή κίνηση που σε ένα δεύτερο επίπεδο μπορεί να δηλώνει τις προθέσεις ενός ατόμου, την επιθυμητή αντίδραση από την άλλη πλευρά και την από κοινού δράση που αναμένεται να προκύψει. Κάθε πράξη μπορεί να θεωρηθεί χειρονομία, όταν το άτομο που την παρατηρεί ανταποκρίνεται σε αυτή βασιζόμενο στο νόημά της, δηλαδή σε αυτό που θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει. Όταν μια χειρονομία έχει το ίδιο νόημα για δύο ή περισσότερους ανθρώπους συνιστά ένα *σημαντικό σύμβολο (significant symbol)*, το οποίο αποτελεί ένα είδος «γλώσσας» ανάμεσά τους, καθιστώντας την μεταξύ τους επικοινωνία επιτυχημένη.

Ο Blumer (1986) επισημαίνει εδώ ότι η χρήση του νοήματος δεν αποτελεί απλώς μια εφαρμογή του στο πλαίσιο απ' όπου προέκυψε, αλλά μια διαδικασία διαμόρφωσης *ερμηνείας (interpretation)*. Για την επίτευξη της ερμηνείας, απαιτείται μια εσωτερική αλληλεπίδραση του ατόμου, κατά την οποία, αρχικά, η προσοχή στρέφεται στα πράγματα που έχουν νόημα και, στη συνέχεια, στη διαχείριση αυτών των νοημάτων (π.χ. μέσα από διαδικασίες επιλογής, ελέγχου, παραμερισμού, αναδιοργάνωσης ή τροποποίησης). Αυτή η εσωτερική αλληλεπίδραση είναι που καθιστά τα άτομα δρώντες οργανισμούς, που δεν αντιδρούν απλώς σε ερεθίσματα αλλά σκέφτονται και τα λαμβάνουν υπόψη προκειμένου να ενεργήσουν.

Χρειάζεται, τέλος, να πραγματοποιηθεί μία αναφορά και στον κεντρικό ρόλο που αποδίδουν οι θεωρητικοί της συμβολικής αλληλεπίδρασης από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και εξής στα συναισθήματα τόσο για την απόδοση νοήματος όσο και γενικότερα για την

ανθρώπινη συμπεριφορά (Ritzer, 2005). Ειδικότερα, η Arlie Hochschild (1985) υποστηρίζει ότι το συναίσθημα δεν είναι δυνατόν να ειπωθεί ανεξάρτητα από τις πράξεις ούτε να διαχωριστεί από την εμπειρία, καθώς αποτελεί μέρος της. Έτσι, το συναίσθημα δεν αποδίδεται απλώς σε οργανισμικούς παράγοντες, αλλά καθορίζεται και από κοινωνικές συνιστώσες, οι οποίες δρουν αλληλεπιδραστικά κατά τη βίωσή του, επηρεάζοντας την κωδικοποίηση, τη διαχείριση και την έκφρασή του. Το συναίσθημα συνδέεται επίσης άμεσα με τις προηγούμενες προσδοκίες μας, οι οποίες καθορίζουν τόσο το τι αντιλαμβανόμαστε όσο και το τι νιώθουμε, επηρεάζοντας κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας (Hochschild, 1985). Μάλιστα, είναι πιθανό η συμμετοχή των ατόμων σε ομάδες και οργανισμούς να συνοδεύεται από συγκεκριμένες προσδοκίες σχετικά με τη βίωση και την επίδειξη των συναισθημάτων τους. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές που στηρίζονται στη συμβολική αλληλεπίδραση ενδιαφέρονται τόσο για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν τα πράγματα, όσο και για τα συναισθήματα που αυτά τους προκαλούν και τη συμφωνία τους ή όχι με τις νόρμες της ομάδας στην οποία ανήκουν (Ritzer, 2005).

### ***Δράση και αλληλεπίδραση***

Οι θεωρητικοί της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζουν ότι η απόδοση νοήματος σε συνδυασμό με τη χρήση των συμβόλων επιτρέπει στα άτομα να δρουν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Ritzer, 2010). Οι άνθρωποι δεν παραμένουν, δηλαδή, παθητικοί δέκτες των κοινωνικών συνθηκών και επιρροών που βιώνουν, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και την ερμηνεία τους (Blumer, 1986). Ως πρωταρχική μονάδα ανάλυσης για τη συμβολική αλληλεπίδραση νοείται, λοιπόν, η *κοινωνική δράση*, η οποία ορίζεται ως συμπεριφορά (ατομική, συλλογική ή αντιπροσωπευτική ενός οργανισμού ή μίας ομάδας) που λαμβάνει υπόψη της τους άλλους και καθοδηγείται από τις πράξεις τους (Ritzer, 2005, σ. 874). Η δράση ενός ατόμου δεν είναι, δηλαδή, ανεξάρτητη από τη δράση των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας: είτε αποτελεί αντίδραση στην τελευταία είτε με κάποιο τρόπο σχετίζεται με αυτήν. Ορίζεται, μάλιστα, από μία διπλή διαδικασία, κατά την οποία το άτομο, αφενός, υποδεικνύει στους άλλους την επιθυμητή συμπεριφορά, αφετέρου, νοηματοδοτεί τις υποδείξεις των άλλων ατόμων. Επομένως, τα άτομα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χρειάζεται να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους ή/και να χειριστούν τις καταστάσεις λαμβάνοντας υπόψη τι κάνουν ή τι πρόκειται να κάνουν τα άλλα άτομα, κάτι που μπορεί, για παράδειγμα, να συντελέσει σε επαναπροσδιορισμό, ενίσχυση, αντικατάσταση ή ακόμη εγκατάλειψη ενός σκοπού ή μιας πρόθεσης. (Blumer, 1986).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι, σύμφωνα με την οπτική της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν οφείλεται απλώς σε κοινωνικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες<sup>3</sup>, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Blumer, 1986). Ως «αλληλεπίδραση» και συγκεκριμένα πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ο Goffman (2006), ορίζει την «αμοιβαία επίδραση που ασκούν μεταξύ τους οι άνθρωποι, καθένας πάνω στις πράξεις του άλλου, όταν βρίσκονται υπό φυσική παρουσία ο ένας του άλλου» (σ. 72). Στη βάση των εννοιών που εισήγαγε ο Mead (1934) σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή τη *συζήτηση των χειρονομιών (conversation of gestures)* και τη *χρήση σημαντικών συμβόλων (use of significant symbols)*, ο Blumer (1986) προτείνει τη *μη συμβολική (non-symbolic)* και τη *συμβολική αλληλεπίδραση (symbolic interaction)*. Η πρώτη αφορά την αντίδραση ατόμου δίχως ερμηνεία της δράσης του άλλου, όπως είναι για παράδειγμα οι άμεσες αντανακλαστικές αντιδράσεις που συμβαίνουν στο σώμα, στις εκφράσεις του προσώπου και στον τόνο της φωνής, ενώ η δεύτερη προϋποθέτει την ερμηνεία της δράσης, προκειμένου να κατανοηθεί το νόημά της. Μέσα από τη συμβολική αλληλεπίδραση, τα άτομα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα σύμβολα, να σκέφτονται και να κάνουν σχέδια, να αντιλαμβάνονται την προοπτική των άλλων και να συμμετέχουν σε πολύπλοκες μορφές επικοινωνίας και κοινωνικής οργάνωσης (Ritzer, 2005, σ. 822).

### **Ορισμός της περίστασης**

Για τους θεωρητικούς της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τα άτομα δεν δρουν με βάση τις βιολογικές τους ορμές, τις ψυχολογικές τους ανάγκες ή τις προσδοκίες της κοινωνίας, αλλά ανάλογα με τον τρόπο που ορίζουν τις περιστάσεις στις οποίες βρίσκονται. Ο *ορισμός της περίστασης* προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων με τους άλλους (Ritzer, 2005, σσ. 873-874). Σύμφωνα με το θεώρημα του Thomas: «Αν τα άτομα ορίζουν τις περιστάσεις ως αληθινές, είναι αληθινές ως προς τις συνέπειές τους» (Thomas, 1923, σσ. 42-43 όπ. αναφ. στο Charmaz, 2014, σ. 272). Τα άτομα δρουν, δηλαδή, όχι μόνο με βάση τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά μιας περίστασης, αλλά και ανάλογα με το νόημα που της αποδίδουν ή που έχει για τα ίδια (Rousseau, 2002). Ο ορισμός της περίστασης υπόκειται, δηλαδή, σε λιγότερο ή περισσότερο υποκειμενικούς παράγοντες και άρα ενδέχεται να μην είναι ορθός (Charmaz, 2014). Εξαρτάται τόσο από ατομικούς (π.χ. πνευματική ή σωματική ικανότητα, εμφάνιση κ.ά.) όσο και από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, οι τάσεις της μόδας ή η

---

<sup>3</sup> Τυπικοί κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά συνιστούν η κοινωνική θέση, οι πολιτισμικές επιταγές, οι κανόνες, οι κυρώσεις, οι αξίες, οι προδιαγραφές των ρόλων και οι απαιτήσεις των κοινωνικών συστημάτων. Αντίστοιχα, ψυχολογικοί παράγοντες θεωρούνται τα κίνητρα, οι στάσεις, τα κρυμμένα συμπλέγματα και οι ψυχολογικές διεργασίες (Blumer, 1986, σ. 7).

πολιτική οικονομία (Rousseau, 2002). Μάλιστα, είναι σε θέση να αλλάξει τα σύμβολα που τα άτομα χρησιμοποιούν και τα νοήματα στα οποία καταλήγουν (Ritzer, 2010).

Πράγματι, η παρουσία ενός ατόμου μπροστά σε άλλα άτομα συνοδεύεται από έναν ενσυνείδητο ή ασυναίσθητο ορισμό της περίστασης (Goffman, 2006). Εφόσον κάποιος δεν κατορθώσει να αντιληφθεί τον ορισμό που δίνει ένα άτομο στην περίσταση, αδυνατεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά του. Έτσι, όταν τα άτομα διαφωνούν για την επιθυμητή συμπεριφορά, εντοπίζονται προβλήματα απόδοσης νοήματος. Αντίθετα, όταν υπάρχει συμφωνία για την αναμενόμενη συμπεριφορά μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τότε ο ορισμός της περίστασης ενισχύει την κοινωνική τάξη (Rousseau, 2002).

Κατά τον Goffman (2006), ο ορισμός της περίστασης επιτρέπει στα άτομα να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις προσδοκίες των άλλων, ώστε να επιλέγουν τον κατάλληλο τρόπο δράσης, προκειμένου να προκαλέσουν τον επιθυμητό τρόπο αντίδρασης. Το γεγονός αυτό υπαγορεύει την επιθυμία τους να μαθαίνουν τα δεδομένα της περίστασης κάθε φορά που βρίσκονται μαζί με άλλους ανθρώπους. Η πλήρης αποκάλυψη του πραγματολογικού χαρακτήρα της περίστασης από ένα άτομο προϋποθέτει τη γνώση του για όλα τα κοινωνικά δεδομένα που αφορούν τους παρευρισκόμενους, την πραγματική έκβαση ή το τελικό προϊόν της αλληλεπίδρασης και τα πιο ενδόμυχα συναισθήματά τους γι' αυτό. Η συνήθης έλλειψη αυτών των πληροφοριών αναγκάζει το άτομο να στηρίζεται στα φαινόμενα, προκειμένου να εξαγάγει συμπεράσματα γι' αυτούς, όπως και να καταφεύγει σε μέσα πρόγνωσης (π.χ. εκφραστικές χειρονομίες, σύμβολα κοινωνικής θέσης κ.λπ.) (Goffman, 2006). Απαιτείται εδώ η διευκρίνιση ότι ο ορισμός της περίστασης δεν δημιουργείται από τα άτομα, αλλά σχεδόν πάντα προϋπάρχει. Σκοπός λοιπόν των ατόμων είναι να τον αξιολογήσουν ορθά κάθε φορά και να δράσουν αναλόγως (Lemert & Branaban, 1997).

### ***Εαυτός, ρόλος και ταυτότητα***

Όπως ήδη διαφάνηκε, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης θεωρεί τα άτομα ενεργούς δρώντες στην κοινωνία (Blumer, 1986). Αυτό, κατά τον Mead (1934) μπορούν να το πραγματοποιήσουν μόνον εφόσον διαθέτουν έναν *εαυτό* (*self*), δηλαδή τη δυνατότητα να αναγνωρίζονται από τα ίδια ως αντικείμενα της δικής τους δράσης. Η ύπαρξη ενός εαυτού επιτρέπει στο άτομο (υποκείμενο - "I") να προβαίνει σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση με τον εαυτό του (αντικείμενο - "me"), αντιμετωπίζοντάς τον σαν ξεχωριστό πρόσωπο, με τον οποίο χρησιμοποιεί σημαντικά σύμβολα και κατευθύνει τη δράση του στη βάση των νοημάτων στα οποία καταλήγει (Mead, 1934). Με μία λέξη του επιτρέπει να σκέφτεται (Ritzer, 2005, σ.

873). Η διαδικασία αυτή, μέσω της οποίας το άτομο αναγνωρίζει κάτι ως δεδομένο αντικείμενο και αναλογίζεται πόσο σχετικό ή σημαντικό είναι για τη δράση του, το καθιστά συνειδητό και αυτό-αναστοχαστικό (Blumer, 1986).

Καθώς βιώνεται, διατηρείται και μεταβάλλεται μέσω της αλληλεπίδρασης, η αίσθηση του εαυτού ενός ατόμου αποτελεί ταυτόχρονα κοινωνικό προϊόν και κοινωνική διαδικασία (Ritzer, 2005, σ. 876). Η διαδικασία απόκτησης ενός εαυτού αποτελεί, δηλαδή, μέρος της κοινωνικής εμπειρίας και προϋποθέτει την *ανάληψη ενός ρόλου (role-taking)*, δηλαδή τη γνωστική ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την προοπτική του άλλου, στη βάση της οποίας βλέπει τον εαυτό του ή δρα (Blumer, 1986). Κατά τον Mead (1934), αυτό επιτυγχάνεται όταν το άτομο αποκτήσει την αίσθηση μιας οργανωμένης κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας, την οποία αποκαλεί *γενικευμένο άλλο (generalized other)*.

Σύμφωνα με τον Goffman (2006) ως *κοινωνικός ρόλος (social role)* νοείται η «τέλεση δικαιωμάτων ή καθηκόντων που συνδέονται με μια ορισμένη κοινωνική θέση ή κοινωνικό κύρος» (σ. 72). Ο ρόλος είναι ανάγκη να διαφοροποιείται από την *ερμηνεία ή επιτέλεσή του*, η οποία αφορά την πραγματική συμπεριφορά του ατόμου στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θέσης. Αυτό συμβαίνει διότι η θέση αναπόφευκτα εξαρτάται ως ένα βαθμό από τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται και ορίζουν την περίστασή τους (Goffman, 1996). Ανάλογα με τη *λειτουργία του*, ένας ρόλος μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση (*ευλειτουργία*) ή καταστροφή του συστήματος (*δυσλειτουργία*). Το λειτουργικό αυτό αποτέλεσμα μπορεί να είναι κοινώς γνωστό και ομολογημένο (*φανερή λειτουργία*) ή απρόβλεπτο (*λανθάνουσα λειτουργία*), ειδικά σε περιπτώσεις που τυχόν πρόγνωσή του ενδεχομένως να το μεταβάλλει (Goffman, 1996, σ. 175).

Θεωρείται ότι, κατά κανόνα, ένα άτομο δεσμεύεται στο ρόλο του, όταν τον ερμηνεύει τακτικά, διότι η *δέσμευση* σε αυτόν απαιτεί την ανταπόκριση στις υποσχέσεις και τις θυσίες που τον συνοδεύουν, με τις τρέχουσες υποχρεώσεις του να ρυθμίζουν και άλλες σημαντικές δυνατότητες στη ζωή του, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις απρόβλεπτων συνεπειών. Από την άλλη πλευρά, η έννοια της *προσήλωσης* ενός ατόμου στη θέση και το ρόλο του αφορά την επιθυμία και προσδοκία του «να δει τον εαυτό του μέσα από την εκτέλεση του ρόλου και την αυτοαναγνώριση που προκύπτει από αυτή την εκτέλεση» (Goffman, 1996, σ. 176).

Όταν ένα άτομο, είναι προσηλωμένο στο ρόλο του, επιδεικνύει τα απαραίτητα προσόντα και ικανότητες για την ερμηνεία του και είναι ενεργά αφοσιωμένο σε αυτόν, τότε γίνεται λόγος για *εναγκαλισμό του ρόλου* από αυτό. «Εναγκαλισμός ενός ρόλου σημαίνει ότι το άτομο εξαφανίζεται εντελώς μέσα στον εν δυνάμει εαυτό που διατίθεται στην περίσταση, ότι γίνεται εξολοκλήρου αντιληπτό σύμφωνα με την εικόνα του και ότι επιβεβαιώνει εκφραστικά την

αποδοχή του» (Goffman, 1996, σ. 203). Σε περίπτωση που το άτομο δεν αποδέχεται τον εν δυνάμει εαυτό που ο ρόλος συνεπάγεται, τότε βρίσκεται σε *απόσταση από το ρόλο του*, παρατηρείται δηλαδή μια απόκλιση ανάμεσα στην υποχρέωση και την πραγματική ερμηνεία. Η απόσταση από το ρόλο συχνά μπορεί να προβλεφθεί από την ηλικία και το φύλο των ερμηνευτών, ενώ είναι ιδιαίτερα πιθανή σε σκηνικά που το άτομο θεωρεί κατώτερα του. Στις περιπτώσεις αυτές εκφράζεται με έμμεσους τρόπους, όπως η δυσθυμία, η γκρίνια, ο αστεϊσμός, η ειρωνεία ή ο σαρκασμός, ώστε να μην απειληθούν ούτε οι προϊστάμενοι ούτε ο κυρίαρχος ορισμός της περιστασης. Ακριβώς λόγω της εμπλοκής του σε διαφορετικά συστήματα, κάθε άτομο μπορεί να ερμηνεύει περισσότερους από έναν ρόλους, οι οποίοι ενδέχεται να διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με το ακροατήριο. Η πολλαπλότητα αυτή των ρόλων συνεπάγεται και μία πολλαπλότητα εαυτών και ταυτοτήτων για τους ερμηνευτές των ρόλων (Goffman, 1996).

Σύμφωνα με τη δραματουργική προσέγγιση του Goffman (2006), όπως αναλύεται στο έργο του *Η Παρουσίαση του Εαυτού στην Καθημερινή Ζωή*, δεν υπάρχει ένας «πραγματικός» εαυτός, αλλά μια σειρά από μάσκες και παραστάσεις που ένα άτομο χρησιμοποιεί, με σκοπό να χειριστεί κάθε φορά τις εντυπώσεις του κοινού, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αξιοποιώντας έννοιες του θεάτρου, ο Goffman ισχυρίζεται ότι κάθε άτομο δίνει μια *παράσταση* όταν βρίσκεται στη *σκηνή*, δηλαδή μπροστά σε άλλους παρατηρητές. Κομβικό μέρος αυτής της παράστασης αποτελεί η *όψη* που ο ερμηνευτής χρησιμοποιεί στο πλαίσió της, δηλαδή τόσο το *σκηνικό* (π.χ. επίπλωση, διακόσμηση, διάταξη του χώρου, φόντο, σκηνικά αντικείμενα) όσο και η προσωπική του *όψη*, που περιλαμβάνει αφενός την *εμφάνισή* του, στοιχεία δηλαδή που φανερώνουν την κοινωνική του θέση, αφετέρου τον *τρόπο* του, δηλαδή τον αλληλεπιδραστικό ρόλο που αναμένει να παίξει στη συγκεκριμένη περίσταση.

Έτσι, κατά τον Goffman (1996), είναι δυνατόν κανείς όχι μόνο να ερμηνεύει αλλά και να παριστάνει έναν ρόλο. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι σε οποιαδήποτε από τις δύο περιπτώσεις, εν γνώσει ή εν αγνοία του ερμηνευτή, διαρρέουν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται ή μπορούν να του αποδοθούν. Τα χαρακτηριστικά αυτά, ιδιαίτερα αν είναι θετικά, συχνά εκλαμβάνονται ως ορθές και δίκαιες κρίσεις, σε αντίθεση με τα αρνητικά που συνήθως θεωρούνται άδικα και αβάσιμα από τον ερμηνευτή, ιδιαίτερα όταν έρχονται σε αντίθεση με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Καθώς είναι πρακτικά αδύνατο για τον ερμηνευτή να ελέγξει απολύτως την κοινωνική περίσταση, του είναι εξίσου αδύνατο να ρυθμίσει τις πληροφορίες που διαρρέουν για τον ίδιο. Κατά συνέπεια, ενδέχεται να παρατηρηθεί «μια στιγμιαία διάσταση ανάμεσα σ' αυτό που το άτομο υπολόγιζε ότι είναι και σ' αυτό που τα γεγονότα υποδηλώνουν ότι είναι» (σ. 199). Στην περίπτωση αυτή

παρατηρείται *ασυμφωνία προς το ρόλο*, δηλαδή μια αταίριαστη με το ρόλο χειρονομία, είτε πάνω στη σκηνή είτε όταν το άτομο νομίζει ότι κανένας δεν το παρατηρεί. Σε μια τέτοια περίπτωση, το άτομο δεν παραμένει παθητικό, αλλά προσπαθεί να *ελέγξει τις συνεπαγωγές*, εκφράζοντας έναν συνεπή με την εικόνα του ορισμό της περιστασης<sup>4</sup>.

Έτσι, σύμφωνα με τον Goffman (2006), ο εαυτός δεν ανήκει στο άτομο, αλλά αποτελεί προϊόν της θεατρικής αλληλεπίδρασης του ερμηνευτή με το κοινό και η εντύπωσή του μπορεί εύκολα να καταρρεύσει με το παραμικρό ατυχές συμβάν. Για να διατηρηθεί λοιπόν αυτός ο θεατρικός εαυτός μπροστά στη σκηνή, οι ερμηνευτές χρειάζεται να αποκρύψουν όλες τις ασύμβατες με αυτόν δραστηριότητες, τυχόν λάθη, αστοχίες κατά την προετοιμασία της αλλά και τα σημάδια διόρθωσής τους, την προσπάθεια για την παραγωγή του τελικού προϊόντος, τεκμήρια «βρόμικης δουλειάς», καθώς και οποιαδήποτε ασυμφωνία με την πραγματική δραστηριότητα. Χρειάζεται, επίσης, να διαθέτουν τα απαιτούμενα γνωρίσματα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν (φύλο, ηλικία, περιοχή δράσης, ταξική θέση) και να τηρούν τα πρότυπα εμφάνισης και συμπεριφοράς από τα οποία χαρακτηρίζεται, καθότι η ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου συνοδεύεται από μια συγκεκριμένη όψη που έχει καθιερωθεί γι' αυτόν.

Παρουσιάζει ενδιαφέρον εδώ η διάκριση στην οποία προβαίνει ο Goffman (1963) ανάμεσα στην κοινωνική και προσωπική ταυτότητα του ατόμου. Η *κοινωνική ταυτότητα (social identity)* αποτελεί την εικόνα του ατόμου στο δημόσιο βίο. Εστιάζεται δηλαδή στις πρωτογενείς πληροφορίες που αντλούμε από ένα άτομο όταν το συναντάμε για πρώτη φορά (ενδυμασία, στάση σώματος, γλώσσα, εμφάνιση κ.λπ.), οι οποίες μας οδηγούν στην κατασκευή υποθέσεων τόσο σχετικά με στοιχεία της προσωπικότητάς του (π.χ. ειλικρινές) όσο και με χαρακτηριστικά για την κατηγορία στην οποία ανήκει, όπως το επάγγελμά του. Αυτή η υπόθεση που κάνουμε αποτελεί τη *δυναμική κοινωνική ταυτότητα (virtual social identity)* του ατόμου και αν αποδειχθεί σωστή, σύμφωνα με την πραγμάτωση του ρόλου του, θεωρείται η *πραγματική κοινωνική του ταυτότητα (actual social identity)*. Τυχόν εμφανής διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και τη δυναμική κοινωνική ταυτότητα κάποιου οδηγεί στο στιγματισμό του. Όσον αφορά τώρα τη διαχείριση του στίγματος, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν γνωρίζουμε προσωπικά το συγκεκριμένο άτομο. Στην περίπτωση που το γνωρίζουμε προβαίνουμε στην υπόθεση ότι το άτομο αποτελεί μοναδική περίπτωση και δεν ταυτίζεται με κανένα άλλο. Λόγω της βιογραφίας του, διαθέτει δηλαδή μία *προσωπική*

---

<sup>4</sup> Παραδείγματα ελέγχου των συνεπαγωγών αποτελούν οι εξηγήσεις, οι απολογίες, οι εκδηλώσεις δίκαιης αγανάκτησης και τα αστεία, ελιγμοί που συχνά γίνονται αποδεκτοί από τους παρισταμένους (Goffman, 1996).

ταυτότητα (*personal identity*), η οποία μπορεί να επηρεάσει την επιτέλεση του ρόλου του ακριβώς επειδή είναι μοναδική (Goffman, 1963).

Για τη διευκόλυνση της μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς στα διαφορετικά συστήματα, ο Goffman (1996) εισάγει την έννοια του *εντοπισμένου συστήματος δραστηριότητας*, το οποίο ορίζεται ως ένα σχετικά κλειστό, αυτορρυθμιζόμενο και αυτοπεριοριζόμενο κύκλωμα αλληλένδετων πράξεων, το οποίο προϋποθέτει την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Εφόσον παρατηρείται μια σχετικά συχνή επανάληψη μιας πλήρους αλληλουχίας δραστηριοτήτων στο πλαίσιο αυτού του συστήματος, αναδύονται δεσμίδες δραστηριοτήτων οι οποίες εκτελούνται φανερά μπροστά σε άλλους και διαπλέκονται με τη δική τους δράση, αποτελώντας τους επονομαζόμενους *εντοπισμένους ρόλους* και τους αντίστοιχους εντοπισμένους εαυτούς. Χρειάζεται, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι, όταν ένα άτομο εναγκαλίζεται έναν εντοπισμένο ρόλο, δεν διατηρεί σε αδράνεια τους υπόλοιπους εαυτούς του, αλλά μπορεί επίσης να τους εκφράζει, εφόσον τουλάχιστον δεν έρχονται σε αντίθεση με τον εντοπισμένο ρόλο. Επομένως, η απόσταση από τον εντοπισμένο ρόλο τείνει να θεωρείται μέρος του, καθώς συνήθως αποτελεί ανταπόκριση σε ένα άλλο κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί σε μία άλλη βάση ταυτίσεων. Μάλιστα, σε απρόοπτες περιπτώσεις (π.χ. γέννηση παιδιού, απώλειά κ.λπ.) ενεργοποιείται ο *θεσμός των ελαφρωντικών*, σύμφωνα με τον οποίο αναγνωρίζεται στο άτομο ένα προσωρινό διάλειμμα από τις νόμιμες απαιτήσεις του ρόλου του. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και κατά την εκμάθηση ενός νέου ρόλου από ένα άτομο, διάστημα κατά το οποίο τα σφάλματα στα οποία υποπίπτει δεν πλήττουν την εικόνα του, αλλά του δίνεται μια περίοδος χάριτος (Goffman, 1996).

### ***Κριτική στη συμβολική αλληλεπίδραση***

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη συμβολική αλληλεπίδραση συνοψίζεται από τον Ritzer (2010, σσ. 384-385) στις εξής τέσσερις θέσεις: Πρώτον, μερικοί θεωρητικοί κρίνουν ότι δεν έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά επιστημονικές μέθοδοι, οι οποίες να επιτρέπουν τη δυνατότητα ελέγχου τους. Δεύτερον, υποστηρίζεται ότι πολλές από τις βασικές έννοιες της συμβολικής αλληλεπίδρασης χαρακτηρίζονται από ασάφεια, μην παρέχοντας μια στέρεη βάση για την ανάπτυξη μιας ενιαίας θεωρίας και την αποτελεσματική αξιοποίησή τους στην έρευνα. Τρίτον και πιο σημαντικό, επικρίνεται η τάση της συμβολικής αλληλεπίδρασης να επικεντρώνεται στο μικρο-επίπεδο, αγνοώντας το μακρο-επίπεδο. Τέταρτον, επισημαίνεται η αγνόηση των ψυχολογικών παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάσουν το άτομο στη δράση του, όπως οι ανάγκες, τα κίνητρα, οι προθέσεις και οι φιλοδοξίες του.



### **1.1.3. Η οπτική της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης: Η παιδαγωγική σχέση ως κατηγορία κοινωνικών σχέσεων**

Παρά την κριτική που της έχει ασκηθεί, η συμβολική αλληλεπίδραση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003), η διαπαιδαγώγηση, οριζόμενη ως μεταβίβαση της γνώσης και ανάπτυξη ικανοτήτων, με σκοπό την οικειοποίηση της κουλτούρας μιας κοινωνίας, ασκείται, άμεσα ή έμμεσα, τυπικά ή άτυπα, μέσα στο πλαίσιο άλλων κοινωνικών σχέσεων. Ως «κοινωνική σχέση» νοείται η «άσκηση αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα σε κατηγορίες υποκειμένων ή ανάμεσα στα υποκείμενα μιας συγκεκριμένης κατηγορίας και σε αντίστοιχες ομάδες» (σ. 18). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παιδαγωγική είναι σχέση κοινωνική, καθώς εμπεριέχει το ρόλο του δασκάλου και το ρόλο του μαθητή, εμπλεκόμενους σε μία τελεολογική, δηλαδή σκόπιμη, επικοινωνία, που οδηγεί στο παιδαγωγικό ενέργημα (Γκότοβος, 1985). Μολαταύτα, η παιδαγωγική σχέση δεν αφορά μόνο τη μελέτη και ανάλυση της αλληλεπίδρασης και των ρόλων των πρωταγωνιστών της, αλλά είναι απαραίτητο να συμπεριλάβει και τις εξωτερικές συνθήκες που την προσδιορίζουν (Banks, 1987, σ. 418), δηλαδή το πλαίσιο που καθορίζεται τόσο από τους έξωθεν ορισμένους νόμους και άτυπους κανόνες όσο και από την εκάστοτε περίπτωση (Γιαννέλος, 2009, σ. 57).

Ιδιαίτερα σημαντική για τη συγκεκριμένη οπτική καθίσταται η έννοια της αλληλεπίδρασης, εφόσον «μία σχέση χτίζεται μέσα από μια ιστορία ουσιωδών αλληλεπιδράσεων (meaningful interactions) ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον άτομα» (Wilcken & Roseth, 2015, σ. 177). Ειδικότερα, η παιδαγωγική σχέση είναι κοινωνική αλληλεπίδραση και μάλιστα συμβολική, καθώς διεξάγεται κυρίως μέσω της γλώσσας (Γιαννέλος, 2009· Γκότοβος, 1985). Στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης και ανάλογα με τον εκάστοτε ορισμό της περίπτωσης, δομείται η δράση των μετεχόντων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Η δράση αυτή ερμηνεύεται με βάση τα πρότυπα συμπεριφοράς που προκύπτουν από τους ρόλους τους και τις συγκεκριμένες ταυτότητες που τους αποδίδονται. Η απόδοση μίας ταυτότητας σημαίνει, αφενός, ότι οι μετέχοντες μπορούν να αναφερθούν στον εαυτό τους ως αντικείμενο των σκέψεων ή των ενεργειών τους, αφετέρου, ότι η δράση τους αναμένεται να χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ώστε να κερδίσουν ο ένας τις εντυπώσεις του άλλου (Γκότοβος, 1985).

### **1.1.4. Ανθρωπιστική Ψυχολογία**

Η Συμβολική Αλληλεπίδραση παρέχει μία χρήσιμη οπτική για την κατανόηση της παιδαγωγικής σχέσης. Για έναν ικανοποιητικότερο, βέβαια, ορισμό της, αξιοποιείται ως ένα βαθμό και το πλαίσιο της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας, η οποία αναπτύχθηκε στα μέσα του

εικοστού αιώνα ως απάντηση στους περιορισμούς του συμπεριφορισμού και της ψυχανάλυσης (Mos & Royce, 1981). Η Ανθρωπιστική Ψυχολογία τοποθετεί στο κέντρο της τον άνθρωπο –τον οποίο αντιμετωπίζει ως πρόσωπο– και την εμπειρία του, προκειμένου να κατανοήσει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις αξίες και τα κίνητρά του. Κεντρικές της θέσεις αποτελούν (α) η μελέτη και η κατανόηση του ανθρώπου ως ολότητας, (β) η ύπαρξή του μέσα σε ένα σχεσιακό πλαίσιο, (γ) ο ρόλος της συνειδητότητας, της δυνατότητας επιλογής και της σκοπιμότητας για τη ζωή του και (δ) η τάση του για αυτοπραγμάτωση (Hamachek, 1987).

### ***Η συμβολή του Carl Rogers***

Ένας από τους κύριους εκπροσώπους του ρεύματος της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας είναι ο Carl Rogers, ο εμπνευστής της *προσωποκεντρικής προσέγγισης*. Ο Rogers (1961, 2010) έθεσε στο επίκεντρο τη σχέση ανάμεσα στο σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο. Υποστήριξε ότι η σχέση αυτή έχει από μόνη της θεραπευτικό χαρακτήρα, διευκολύνοντας την επικοινωνία και την επικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα ικανοποιούνται οι παρακάτω αναγκαίες συνθήκες:

#### *α. Γνησιότητα*

Όταν ο θεραπευτής είναι γνήσιος και ειλικρινής, δίχως να φορά κάποιο προσωπίο, είναι σε θέση να δημιουργεί αυθεντικές σχέσεις με τους συμβουλευόμενους και να έρχεται σε προσωπική συνάντηση μαζί τους (Rogers, 2010). Ως επακόλουθο, αναγνωρίζει και αποδέχεται τα συναισθήματά τους –θετικά ή αρνητικά– όπως διαμορφώνονται στη σχέση του μαζί τους, και μπορεί να τα εκφράζει δίχως να προσποιείται (Rogers, 1961). Χρειάζεται εδώ να επισημανθεί ότι δεν πρόκειται για κάποιου είδους μέθοδο ή τεχνική, αλλά για μια στάση ζωής που συνιστά την έκφρασή του ως πρόσωπο (Μπρούζος, 2004).

#### *β. Άνευ όρων αποδοχή*

Αναφέρεται στη ζεστασιά, την αναγνώριση και την εκτίμηση της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του άλλου προσώπου από την πλευρά του συμβούλου. Ακόμη κι αν η στάση του πελάτη αντιβαίνει στις αντιλήψεις και τον αξιακό κώδικα του θεραπευτή, ο τελευταίος δεν τον κρίνει ή του ζητάει να αλλάξει, κάτι που προκαλεί ασφάλεια στο συμβουλευόμενο (Rogers, 1961).

#### *γ. Ενσυναισθητική κατανόηση*

Η τρίτη συνθήκη έγκειται στην ικανότητα του συμβούλου να έχει πλήρη αντίληψη και κατανόηση των λόγων, των συναισθημάτων και των αντιδράσεων του πελάτη, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την ελευθερία έκφρασής του (Rogers, 1961). Δεν

πρόκειται για μία καθαρά διανοητική κατανόηση, αλλά απαιτεί από τον θεραπευτή να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του συμβουλευόμενου, μπαίνοντας στη θέση του, δίχως όμως να ταυτίζεται συναισθηματικά μαζί του ούτε να αναμένει αντίστοιχη κατανόηση από αυτόν (Rogers, 2010).

#### *δ. Παρουσία*

Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό του θεραπευτή που αναπτύχθηκε αργότερα από τον Rogers, το οποίο περικλείει τις τρεις παραπάνω αναγκαίες συνθήκες ως μια υπερκείμενη στάση που διευκολύνει την εμφάνισή τους (Μπρούζος, 2004). Αφορά την ολοκληρωτική εμπλοκή του εαυτού του συμβούλου και το να είναι παρών στη στιγμή μαζί με και για τον πελάτη, δίχως να έχει κάποιον εγωκεντρικό σκοπό στο μυαλό του (Geller & Greenberg, 2002, σ. 72).

#### ***Ανθρωπιστική Ψυχολογία και εκπαίδευση***

Από την πλευρά της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας, η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη των εκπαιδευομένων ως προσώπων που αναγνωρίζουν τη μοναδικότητά τους και πραγματώνουν τις δυνατότητές τους (Hamachek, 1987). Αντιλαμβανόμενη τον άνθρωπο ως όλον μέσα στο ανθρώπινο και φυσικό του περιβάλλον, η ανθρωπιστική αυτή οπτική προτάσσει την ανάπτυξη σχέσεων ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, διότι μόνον αυτές μπορούν να συμβάλλουν στην ανανέωση των ατόμων, του εκπαιδευτικού θεσμού και της κοινωνίας (Μπακιρτζής, 2006) και κατ' επέκταση σε μία ενοποιημένη μάθηση που θα περιλαμβάνει τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό επίπεδο (Rogers, 2010). Μάλιστα, η μεσολάβηση του διδάσκοντος είναι πρωτίστως συγκινησιακής φύσεως, αφού πλέον βασικός στόχος της αγωγής είναι η διευκόλυνση της ολόπλευρης ανάπτυξης του διδασκομένου (Postic, 1995). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει, δηλαδή, ρόλο διευκολυντή, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις που θα τον οδηγήσουν στην ουσιαστική μάθηση (Μπακιρτζής, 2006), δημιουργώντας ένα κλίμα όπου η εξουσία μοιράζεται και οι μαθητές/τριες θεωρούνται αξιόπιστοι/ες και ικανοί/ές (Rogers, 2010).

Με έρεισμα τις ιδέες του Rogers, ο Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος (1983) συγκρότησε στην Ελλάδα τη δική του παιδαγωγική πρόταση, τη *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Πρόκειται για μία προσέγγιση που θεωρεί το παιδαγωγικό ενέργημα αμιγώς *σχεσιοδυναμικό*, με σκοπό την ανάπτυξη του προσώπου, το οποίο υπάρχει κρυμμένο και ανενεργό μέσα στον εκπαιδευόμενο. Είναι η Παιδαγωγική που θεωρεί τη σχέση ως μέγιστη και κομβικής σημασίας οντότητα που αναπτύσσεται, θετικά ή αρνητικά, σε κάθε περιβάλλον

διαπροσωπικής επικοινωνίας και μάθησης. Κύριο μέσο αγωγής σε αυτό το πλαίσιο γίνεται η διαφάνεια και η γνησιότητα της παιδαγωγικής παρουσίας του παιδαγωγού, η οποία οδηγεί σε μια αμοιβαία παιδαγωγία, όπως αμοιβαία είναι και η σχέση.

### ***Κριτική στην οπτική της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας***

Η κριτική που έχει ασκηθεί στην Ανθρωπιστική Ψυχολογία εντοπίζεται (α) στην ασάφεια των εννοιών της (π.χ. πρόσωπο), οι οποίες συχνά είναι δύσκολο να οριστούν αντικειμενικά (π.χ. γνησιότητα), (β) στην έλλειψη επαρκούς επιστημονικότητας, καθώς πολλές φορές στηρίζεται στην κοινή λογική και σε υποκειμενικά συμπεράσματα αντί για εμπειρική διερεύνηση με συστηματική συλλογή δεδομένων και (γ) στην υπεραισιοδοξία της και τη σύνδεσή της με τη θρησκεία, στοιχεία που την καθιστούν ανεπαρκή για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Γκότοβος, 2003, σσ.119-120· Hamachek, 1987, σσ. 168-169).

### **1.1.5. Η οπτική της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας: Η παιδαγωγική σχέση ως (δια)προσωπική σχέση**

Παρά τους περιορισμούς της, η Ανθρωπιστική Ψυχολογία έχει να προσφέρει μια διαφορετική οπτική σχετικά με την παιδαγωγική σχέση. Έτσι, πέρα από κοινωνική, όπως τη θεωρεί η συμβολική αλληλεπίδραση, η παιδαγωγική σχέση είναι και (δια)προσωπική, καθώς εμπλέκει τουλάχιστον δύο άτομα σε ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Αποτελεί, δηλαδή, σχέση «πρόσωπο με πρόσωπο», καθώς περιλαμβάνει την έννοια ενός αλληλοσυμπληρωματικού ζεύγους, στο πλαίσιο της οποίου η επικοινωνία καθίσταται «σχεσιακή». Πρόκειται για ένα εξελισσόμενο φαινόμενο με κύρια χαρακτηριστικά του την αμοιβαιότητα και τη γνησιότητα (Κοσμόπουλος, 1983).

Παρά την έλλειψη ισοτιμίας η οποία την χαρακτηρίζει και τους χρονικούς περιορισμούς της, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι μπαίνουν σε μια διαδικασία συνάντησης, κατά την οποία ανταλλάσσουν πληροφορίες και διαμορφώνουν προσδοκίες ο ένας για τον άλλο, όπως δύο οποιαδήποτε άτομα που αναπτύσσουν μια διαπροσωπική σχέση (Frymier & Houser, 2000). Αυτή η συνάντηση «μπορεί να εγκαινιάσει την αρχή της σχέσης ή να αποτελέσει την κορυφαία στιγμή της» (Κοσμόπουλος, 1983, σ. 198). Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στη συγκινησιακή διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης, σύμφωνα με την οποία κάθε μέλος της προσπαθεί μέσα από αυτή να ικανοποιήσει την ανάγκη του για αναγνώριση και εκτίμηση από το άλλο (Μπέλλας, 1985).

Έτσι, κατά τον Κοσμόπουλο (1983), η παιδαγωγική σχέση είναι *προσωπική*, καθώς αποτελεί συστατικό για το πρόσωπο του δασκάλου και του μαθητή, και *προσωποκεντρική*, διότι βλέπει τον παιδαγωγούμενο όχι μόνο σαν αυτό που είναι αλλά κυρίως σαν αυτό που

πρόκειται να γίνει. Συγχρόνως, είναι *διαλεκτική*, διότι κυριαρχεί σε αυτήν ένας αμφίδρομος διάλογος ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, ο οποίος εδράζεται στη σχεσιακή συνθήκη – είτε πρόκειται για αμοιβαιότητα είτε για εναντιότητα. Απαραίτητη κρίνεται φυσικά η ψυχολογική ωριμότητα του παιδαγωγού, καθώς και μια προσωπικότητα κατάλληλη για την άσκηση του παιδαγωγικού έργου, προκειμένου η επίδρασή του να είναι ευεργετική στον εκπαιδευόμενο.

### **1.1.6. Προς έναν εννοιολογικό ορισμό της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Με έρεισμα την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε παραπάνω, στην παρούσα έρευνα με τον όρο «παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» αναφερόμαστε σε μια σχέση:

- α) **μαθησιακή**, εφόσον αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε οι φοιτητές/τριες να οικειοποιηθούν την επιστημονική και ερευνητική κουλτούρα, υπό την καθοδήγηση των πιο έμπειρων μελών Διδακτικού-Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ).
- β) **κοινωνική**, καθώς αναπτύσσεται κάθε φορά ανάμεσα σε ένα μέλος ΔΕΠ και μια ομάδα φοιτητών/τριών με εξαρχής προσδιορισμένους ρόλους και οικοδομείται στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις,
- γ) **(δια)προσωπική**, διότι καλλιεργείται και σε δυαδικό/προσωπικό επίπεδο, οπότε σε αυτή την περίπτωση δίνεται έμφαση στη συγκινησιακή διάστασή της.

## **1.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Είτε αναγνωρίζεται από τους μετέχοντες είτε όχι, καθηγητές και φοιτητές, άνδρες και γυναίκες, βρίσκονται πάντα σε σχέση μεταξύ τους ενώ, ασχέτως με τον τρόπο που τη βιώνουν, αυτή η σχέση έχει σημασία και εξελίσσεται συνεχώς (Giles, 2011). Βέβαια, η μεταξύ τους σχέση δημιουργείται πρωτίστως λόγω των συνθηκών, οι οποίες τους αναγκάζουν να περάσουν χρόνο μαζί, και δεν βασίζεται πάντοτε σε βαθιά συναισθήματα ούτε απαραίτητα στη συμβατότητα του χαρακτήρα τους (Sibii, 2010). Η φύση, δηλαδή, αυτής της σχέσης συνδέεται τόσο με το ρόλο τους όσο και με το γενικότερο ακαδημαϊκό πλαίσιο (Lahtinen, 2008). Προτού όμως διερευνήσουμε βιβλιογραφικά την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χρειάζεται να αναφερθούμε σύντομα σε δύο άλλα ζητήματα που σχετίζονται με αυτή και θα συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόησή της: πρώτον, τη διδασκαλία και τη

μάθηση ως συναισθηματικές πρακτικές και, δεύτερον, τις αλληλεπιδράσεις καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, οι οποίες στη βιβλιογραφία δεν διαχωρίζονται πάντα από τη σχέση.

### **1.2.1. Η διδασκαλία και η μάθηση ως συναισθηματικές πρακτικές**

Σύμφωνα με τον Hargreaves (1998), η διδασκαλία, καθώς αφορά σχέσεις με άλλους, συνιστά μια συναισθηματική πρακτική, η οποία βασίζεται στη συναισθηματική κατανόηση και συνάμα περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα συναισθηματικού μόχθου, δηλαδή προσπάθεια για ρύθμιση των συναισθημάτων σύμφωνα με τα πρότυπα του επαγγέλματος (Hochschild, 1985). Ιδωμένα, λοιπόν, ως ένα σύστημα μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, τα συναισθήματα σχετίζονται άμεσα με τη σωματική και ψυχική υγεία των συμμετεχόντων/ουσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Woods, 2010).

#### ***Η πλευρά του διδακτικού προσωπικού***

Μελετώντας τα συναισθήματα του διδακτικού προσωπικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Hagenauer και Volet (2014α) βρήκαν ότι τόσο τα θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση, ελπίδα, πάθος/ενθουσιασμός) όσο και τα αρνητικά (ενόχληση, ανασφάλεια, ανησυχία, απογοήτευση, ματαιώση), εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα και εξαρτώνται από τρεις παράγοντες: (α) τη σημασία που οι καθηγήτριες και οι καθηγητές αποδίδουν στην εσωτερική αξία και κοινωνική φύση του επαγγέλματός τους, δηλαδή τη δέσμευση στη δουλειά τους και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, (β) το βαθμό στον οποίο υλοποιούνται οι προσδοκίες τους σχετικά με την εμπλοκή των φοιτητριών/των και (γ) τη συνειδητοποίηση ότι η διδασκαλία είναι μόνον εν μέρει ελέγξιμη, περιλαμβάνει δηλαδή πολλά απρόοπτα που δεν εξαρτώνται μόνο από τη δική τους συμπεριφορά. Άλλες πηγές αρνητικών συναισθημάτων για τα μέλη ΔΕΠ αποτελούν το συναισθηματικό φορτίο που τους προκαλεί η ενασχόληση με τα συναισθήματα των φοιτητών/τριών (π.χ. απογοήτευση σχετικά με την αξιολόγηση, προβλήματα στη μάθηση, απόδοση ευθυνών σε περίπτωση αποτυχίας, καχυποψία και επιφυλακτικότητα στην αρχή της γνωριμίας τους), η λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων κάτω από αβέβαιες συνθήκες, όπως και οι αντικρουόμενες προσδοκίες και πεποιθήσεις σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Lahtinen, 2008).

Τα συναισθήματα του ακαδημαϊκού προσωπικού μπορεί, επίσης, να συνδέονται με παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, οι Postareff και Lindblom-Ylänne (2011) βρήκαν ότι καθηγητές/τριες που ακολουθούσαν φοιτητοκεντρικές προσεγγίσεις, θεωρώντας τη μάθηση ως κατασκευή της γνώσης, είχαν πολύ θετικά συναισθήματα για τη διδασκαλία. Αντίθετα, όσοι/ες εστίαζαν στο γνωστικό περιεχόμενο της

διδασκαλίας τους, την οποία αντιλαμβάνονταν ως μετάδοση γνώσεων, βίωναν ουδέτερα ή και αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με αυτήν.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα για τους/τις νέους/ές που δίδαξαν για πρώτη φορά σε μεταπτυχιακά προγράμματα κοινωνιολογίας σε ένα Πανεπιστήμιο της Αμερικής. Αναλύοντας τα αναστοχαστικά τους κείμενα, οι Meanwell και Kleiner (2013) διαπίστωσαν ότι η εμπειρία της διδασκαλίας ως σύνολο δεν βιώθηκε αρνητικά από αυτούς/ές, παρά την πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων που τη συνόδευσε, ιδιαίτερα κατά την προετοιμασία πριν την αρχή του εξαμήνου όπως και κατά την πρώτη ημέρα στην τάξη. Εντόπισαν, επίσης, μια ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες των νέων μελών ΔΕΠ και την πραγματικότητα, καθώς ξαφνιάστηκαν είτε από το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής που απαιτούσε η διδασκαλία είτε από τα συγκεκριμένα συναισθήματα που βίωσαν, τα οποία διέφεραν ποσοτικά ή ποιοτικά από αυτά που περίμεναν, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη και εκπαίδευσή τους.

Αναφορικά τώρα την έκφραση των συναισθημάτων, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Hagenauer & Volet (2014β), οι καθηγητές/τριες εκφράζουν ευκολότερα τα θετικά τους συναισθήματα παρά τα αρνητικά, τα οποία συχνά προσπαθούν να καταπιέζουν, καθώς θεωρούν ότι αντίκεινται στον επαγγελματισμό τους. Στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους εντάσσονται στρατηγικές όπως το μοίρασμα των συναισθημάτων τους με τα μέλη της οικογένειάς τους ή τους/τις συναδέλφους τους, γνωστικές στρατηγικές όπως η εκλογίκευση ή η αποδοχή της κατάστασης, και στρατηγικές με σκοπό τη διατήρηση μιας απόστασης από τα συναισθηματικά προβλήματα των φοιτητών/τριών.

### ***Η πλευρά των φοιτητών/τριών***

Όσον αφορά τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και συμπεριλαμβάνουν στοιχεία για τα συναισθήματά τους επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα αποδοτικής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, όταν καλούνται να προβούν σε κρίσεις για την άριστη διδασκαλία, φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των καθηγητών/τριών τους (παρά σε στοιχεία σχετικά με το μάθημά τους) και σε συναισθηματικές καταστάσεις που βίωσαν χάρη σε αυτούς/ές, όπως το ενδιαφέρον, η έντονα θετική διάθεση, ο ενθουσιασμός και η δέσμευση, το χιούμορ και η ευχαρίστηση, αλλά και η συμπόνια, η ενσυναίσθηση και το νοιάξιμο (Moore & Kuo1, 2007).

Μάλιστα, τα συναισθήματα των φοιτητριών/τών στις διαλέξεις τείνουν να διαφοροποιούνται ανάλογα με το κατά πόσον αντιλαμβάνονται κάθε μέλος ΔΕΠ ως αποτελεσματικό ή αναποτελεσματικό στη διδασκαλία του, με άμεσες συνέπειες στην

κινητοποίηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Stephanou & Kyridis, 2012). Για παράδειγμα, σε περίπτωση που νιώσουν καταβεβλημένες/οι ή αγχωμένες/οι σχετικά με τις απαιτήσεις ενός μαθήματος είναι πιθανόν να αποθαρρυνθούν και να απεμπλακούν από τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, και η υπεραισιοδοξία, από την άλλη πλευρά, μπορεί να αποβεί επιζήμια, εάν δεν κατανοήσουν επαρκώς τον χρόνο και τον κόπο που χρειάζεται να καταβάλουν, για να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες (Storrs, 2012).

Έχει, άλλωστε, επισημανθεί στη βιβλιογραφία η γνωστική αβεβαιότητα που συνοδεύει τη μαθησιακή διαδικασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, απαιτώντας την αντοχή του φοιτητή και της φοιτήτριας στη ματαίωση (Καραγιαννοπούλου, 2007). Μάλιστα, όσον αφορά την εμπειρία φοίτησης σε μεταπτυχιακό επίπεδο, εξετάζοντας κείμενα σπουδαστών/τριών στη Δανία, η Jensen (2015) βρήκε ότι, λόγω του νέου περιβάλλοντος, στο πρώτο εξάμηνο οι φοιτητές/τριες ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα, όπως ματαίωση, σύγχυση, χάος και αβεβαιότητα, αλλά και αίσθηση κατωτερότητας συνδυασμένη με φόβο αποτυχίας, τα οποία στη συνέχεια των σπουδών μετατρέπονταν σε θετικά και συνδυάζονταν με την απόκτηση αυτοπεποίθησης.

### **1.2.2. Αλληλεπιδράσεις καθηγητριών/τών και φοιτητριών/των**

Οι συναισθηματικές εμπειρίες καθηγητριών/τών και φοιτητριών/ών είναι πιθανό να επηρεάζονται από τις διάφορες όψεις της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Lahtinen, 2008). Άλλωστε, η ίδια η διδασκαλία εδράζεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Clunis D'Andrea, 2013). Προπάντων, η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητριών/τών προετοιμάζει το έδαφος για την αρχή μιας διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσά τους (Dobransky & Frymier, 2004, σ. 219) και πιθανώς υποδηλώνει την ποιότητά της (Hoffman, 2014).

#### ***Συχνότητα των δια ζώσης αλληλεπιδράσεων***

Οι αλληλεπιδράσεις διδασκόντων-διδασκομένων λαμβάνουν πρωτίστως χώρα στο αμφιθέατρο, χωρίς όμως να εξαιρούνται και εκτός της τάξης αλληλεπιδράσεις, όπως μια επίσκεψη στο γραφείο ενός μέλους ΔΕΠ κατά τις ώρες συνεργασίας για επίλυση αποριών (Hoffman, 2014). Παρ' όλα αυτά, η έρευνα δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες έχουν συνήθως ελάχιστες αλληλεπιδράσεις εκτός τάξης με το διδακτικό προσωπικό του ιδρύματός τους (Cox, McIntosh, Terenzini, Reason, & Quaye, 2010· Richardson & Radloff, 2014) και στην πλειοψηφία τους δεν αξιοποιούν επαρκώς τις ώρες συνεργασίας (Griffin et al., 2014). Αυτό συμβαίνει είτε επειδή δεν βρίσκουν το λόγο να το κάνουν, είτε γιατί δεν είναι βέβαιοι/ες για την προθυμία των διδασκόντων/ουσών να ασχοληθούν με τα ερωτήματά τους και να δεχθούν



τις ιδέες τους (Cotten & Wilson, 2006), είτε ακόμη από φόβο μήπως φανούν τεμπέληδες ή χαζοί (Hollinshead & McKendrick, 2011). Εντούτοις, τυχόν προηγούμενη επαφή των φοιτητών/τριών με τους/τις διδάσκοντες/ουσες, τους/τις έκανε πιο δεκτικούς/ές σε πρόσθετη επαφή μαζί τους (Schwartz & Holloway, 2014).

Χρειάζεται, πάντως, να σημειωθεί ότι, σε σχέση με το σχολείο, το ίδιο το πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιτάσσει λιγότερο συχνές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκομένους (Hagenauer & Volet, 2014a). Το μοντέλο της αυτόνομης μάθησης, που έχει επικρατήσει εξαιτίας της ηλικίας των εκπαιδευόμενων (ενήλικες), πολλές φορές λειτουργεί αποτρεπτικά στην επικοινωνία των φοιτητών/τριών με τους/τις διδάσκοντες/ουσες (Stephen, O'Connell, & Hall, 2008).

Έχει βρεθεί ότι κατά μέσο όρο οι άνδρες καθηγητές αλληλεπιδρούν συχνότερα εκτός τάξης με τους/τις φοιτητές/τριες συγκριτικά με τις γυναίκες καθηγήτριες, εμπλεκόμενοι κυρίως σε συμπεριφορές που δεν έχουν απαραίτητα σχέση με το μάθημα, όπως η ανταλλαγή σύντομων χαιρετισμών, η συμμετοχή σε καθημερινές συνομιλίες και η συζήτηση μη ακαδημαϊκών θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, πέρα από το φύλο, είναι η φυλή, το επιστημονικό πεδίο, το καθεστώς εργασίας του διδακτικού προσωπικού και ο τρόπος ανάθεσης της διδασκαλίας ενός μαθήματος, αν δηλαδή είναι προσωπική επιλογή των μελών ΔΕΠ ή αν με κάποιο τρόπο τους επιβάλλεται (Cox et al., 2010). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι οι παράγοντες που με στατιστική σημαντικότητα επηρεάζουν τη χρήση των ωρών συνεργασίας από τους/τις σπουδαστές/στριες ξεφεύγουν κατά κύριο λόγο από τον έλεγχο των μελών ΔΕΠ, καθώς αφορούν τη βολικότητα της ώρας και του μέρους, το επίπεδο των σπουδών, το είδος του μαθήματος και την αίσθηση των φοιτητών/τριών για το μέγεθος του τμήματος (Griffin et al., 2014).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, όμως, και η δέσμευση των μελών ΔΕΠ για τη συμμετοχή τους σε εκτός τάξης αλληλεπιδράσεις με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, η οποία συχνά περιορίζεται χρονικά εξαιτίας των υπόλοιπων ακαδημαϊκών τους δραστηριοτήτων (Hoffman, 2014). Αυτή η αίσθηση κατάχρησης του χρόνου των καθηγητριών/ών προκαλεί συναισθήματα ενοχής στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αποθαρρύνοντάς τους/τες από τον να τις/τους ξαναενοχλήσουν (Stephen et al., 2008).

### ***Ποιότητα των δια ζώσης αλληλεπιδράσεων***

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκομένους έχει μελετηθεί λιγότερο συγκριτικά με τη συχνότητά τους και κατά κύριο λόγο επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις εκτός τάξης, οι οποίες είναι συχνότερα περιστασιακές παρά ουσιώδεις

(substantive) (Cox et al., 2010). Συνήθως αφορούν ακαδημαϊκά θέματα, όπως οι βαθμοί ή ιδέες που σχετίζονται με το μάθημα, αλλά και ζητήματα μελλοντικής σταδιοδρομίας για τα οποία οι φοιτητές/τριες αναζητούν τη συμβουλή των μελών ΔΕΠ (Grantham, Robinson, & Chapman, 2015; Richardson & Radloff, 2014).

Ωστόσο, ακόμη και αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος και εντάσσονται στις βασικές ακαδημαϊκές αρμοδιότητες των μελών ΔΕΠ (π.χ. συναντήσεις με τους/τις σπουδαστές/στριες κατά τις ώρες συνεργασίας) μπορεί να είναι σημαντικές για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Cox & Orehovec, 2007; Grantham et al., 2015). Ιδιαίτερα σημαίνουσα κρίνεται, για παράδειγμα, η παροχή ανατροφοδότησης από τους/τις διδάσκοντες/ουσες, καθώς αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που ωθεί τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αξιοποιήσουν τις ώρες συνεργασίας (Griffin et al., 2014). Ακόμη περισσότερο εκτιμώνται οι υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεις που ανοίγουν τους ορίζοντές τους, όπως και εκείνες που χαρακτηρίζονται από νοιάξιμο και σεβασμό από την πλευρά των μελών ΔΕΠ (Grantham et al., 2015).

#### ***Οφέλη των δια ζώσης αλληλεπιδράσεων***

Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων των φοιτητών/τριών με τα μέλη ΔΕΠ μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Umbach & Warwzynski, 2005), την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την αυτοπεποίθησή τους για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Komarraju, Musulkin, & Bhattacharya, 2010), όπως και την πρόθεσή τους να παραμείνουν στο Πανεπιστήμιο και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Lillis, 2011; Richardson & Radloff, 2014). Ιδιαίτερα για τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/τριες, οι αλληλεπιδράσεις τους με το διδακτικό προσωπικό συσχετίστηκαν θετικά με αύξηση των γνώσεων, υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τα μαθήματα (Delaney, 2008).

Ακόμη και στην περίπτωση που οι προσωπικές αλληλεπιδράσεις διδασκόντων-διδασκομένων δεν οδηγούν απευθείας σε καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και επιμονή στις σπουδές, έχουν νόημα, καθώς μέσω αυτών οι φοιτητές/τριες αισθάνονται σημαντικό/ές και ότι εκτιμώνται ως μέλη του ιδρύματος (Cox & Orehovec, 2007), με αποτέλεσμα να είναι πιο ικανοποιημένοι/ες από τις σπουδές τους (Lillis, 2011; Richardson & Radloff, 2014). Μάλιστα, υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε μέλη ΔΕΠ και φοιτητές/τριες συσχετίστηκαν αρνητικά με το άγχος και την ανησυχία για τους βαθμούς και τις εργασίες, ακόμη και σε περιπτώσεις εξαιρετικά απαιτητικών μαθημάτων (Micari & Pazos, 2012).

### *Άλλες μορφές αλληλεπίδρασης*

Η χρήση των νέων μορφών ηλεκτρονικής επικοινωνίας που βασίζονται στη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας ενδέχεται επίσης να επηρεάσει τη συχνότητα και την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα σε καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες (Hoffman, 2014). Έτσι, η ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω e-mail αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη ΔΕΠ και τους/τις φοιτητές/τριες. Ωστόσο, παρά τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά της ως μέσο επικοινωνίας, συνήθως δεν μπορεί να συγκριθεί με την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που δημιουργεί η δια ζώσης αλληλεπίδραση (Richardson & Radloff, 2014). Μολαταύτα, η συχνότητα ανταλλαγής, η εξυπηρετικότητα και η γρήγορη ανταπόκριση από την πλευρά των διδασκόντων/ουσών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για μια θετική παιδαγωγική σχέση (Sheer & Fung, 2007).

Βέβαια, τα πράγματα δεν είναι ποτέ μονοσήμαντα και άλλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν επίσης. Για παράδειγμα, σύμφωνα με μια μελέτη περίπτωσης, η επικοινωνία μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας, στην οποία οι φοιτήτριες αναστοχάζονταν και δέχονταν ανατροφοδότηση στο πλαίσιο ενός μαθήματος, συνέβαλλε θετικά στην παιδαγωγική σχέση, μόνον εφόσον οι φοιτήτριες είχαν θετική άποψη για τη διδάσκουσα ή την εμπιστεύονταν (Goldstein & Freedman, 2003). Αντίστοιχα, σε μια άλλη μελέτη περίπτωσης βρέθηκε ότι οι γραπτές ηλεκτρονικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε έναν καθηγητή και τις φοιτήτριές του λειτούργησαν διαφορετικά ανάλογα με την περίπτωση: είτε ως μέσο για να γνωριστούν καλύτερα, αναπτύσσοντας την παιδαγωγική τους σχέση, είτε αρνητικά δημιουργώντας παρεξηγήσεις (Kim & Schallert, 2011).

### **1.2.3. Διαστάσεις της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Μολονότι η αλληλεπίδραση σχετίζεται στενά τόσο με την παιδαγωγική και όσο με κάθε είδους σχέση χρειάζεται να διαχωρίζεται από αυτή, εφόσον δεν την προϋποθέτει (Baumeister & Leary, 1995· Κοσμόπουλος, 1983, σ. 196). Άλλωστε, ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που παρουσιάζουν οι εμπειρικές έρευνες που ασχολούνται με την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ότι εμμένουν στην αλληλεπίδραση καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, δίχως όμως να περιγράφουν την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης (Hagenauer & Volet, 2014γ).

Τι περιλαμβάνει λοιπόν η παιδαγωγική σχέση; Πρόκειται για ένα ζήτημα στο οποίο δεν εντοπίζεται συμφωνία στη βιβλιογραφία. Από την πλευρά της διαπροσωπικής επικοινωνίας, οι Dobransky και Frymier (2004) μελέτησαν την εφαρμογή του μοντέλου των Millar και Rogers (1967) –τουλάχιστον όσον αφορά την επικοινωνία καθηγητών/τριών και

φοιτητών/τριών έξω από την τάξη– κι έτσι απέδωσαν στην παιδαγωγική σχέση τις διαστάσεις του *ελέγχου*, της *εμπιστοσύνης* και της *οικειότητας* (με την έννοια της εγγύτητας και της σύνδεσης).

Αργότερα, οι Creasey, Jarvis και Knapcik (2009), επηρεασμένοι από τη θεωρία της προσκόλλησης και στηριζόμενοι στις εμπειρίες των ενηλίκων σε στενές σχέσεις, κατασκεύασαν την *Κλίμακα Σχέσης Φοιτητή-Διδάσκοντα (Student-Instructor Relationship Scale - SIRS)*. Μέσα από παραγοντική ανάλυση τεκμηρίωσαν δύο διαστάσεις της σχέσης διδάσκοντος-διδασκομένου. Πρώτον, η *σύνδεση* σε σχέση με τον διδάσκοντα αναφέρεται στο πόσο κοντά του νιώθει ο/η σπουδαστής/στρια, με χαμηλές βαθμολογίες σε αυτή τη διάσταση να υποδηλώνουν αποφυγή ή τάση αποφυγής μιας στενής σχέσης μαζί του. Η δεύτερη διάσταση αφορά το *άγχος* και τη *δυσπιστία* σε σχέση με τον διδάσκοντα και σχετίζεται με ανησυχίες του/της φοιτητή/τριας για την αποδοχή του/της από τον καθηγητή και την αξία του/της ως σπουδαστή/στριας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η δειγματοληπτική έρευνα του Cress (2008) για τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα κολέγια και πανεπιστήμια των ΗΠΑ. Στην έρευνα αυτή η μεταβλητή της σχέσης διδασκόντων-διδασκομένων μετρήθηκε με τον συνυπολογισμό οκτώ διαστάσεων από τις αλληλεπιδράσεις φοιτητριών/ών και διδακτικού προσωπικού. Οι διαστάσεις αυτές ήταν: (1) σεβασμός (αντιμετώπιση σαν όμοιό τους), (2) πνευματική πρόκληση, (3) ειλικρινής ανατροφοδότηση σχετικά με τις ικανότητες, (4) συζήτηση των εργασιών του μαθήματος, (5) συμβουλές σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, (6) παροχή συναισθηματικής υποστήριξης/ανάπτυξης, (7) ενθάρρυνση για μεταπτυχιακές σπουδές και (8) συγγραφή συστατικής επιστολής.

Σύμφωνα με τις Hagenauer και Volet (2014γ), η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα υποδηλώνει ότι η παιδαγωγική σχέση *«μπορεί να περιγραφεί χρησιμοποιώντας μια ποικιλία από έννοιες όπως εγγύτητα, νοιάξιμο, σύνδεση, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια, δικαιοσύνη, σεβασμός, ανοιχτότητα, υποστήριξη, ενθάρρυνση, διαθεσιμότητα και προσιτότητα»* (σ. 378) και άρα πρέπει να θεωρητικοποιηθεί σαν μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, η οποία εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο. Οι Olson και Carter (2014), με τη σειρά τους, προτείνουν την ενσωμάτωση των μεταβλητών της δέσμευσης, της διαθεσιμότητας, της προσιτότητας, της έγνοιας και του νοιαξίματος του διδακτικού προσωπικού σε μία κατηγορία: το *νοιάξιμο*.

Ανεξάρτητα από τις προαναφερθείσες κατηγοριοποιήσεις της και παρά την ιεραρχική της φύση και την άνιση κατανομή εξουσίας, οι Hagenauer και Volet (2014γ), εξετάζοντας τη

σχετική βιβλιογραφία, καταλήγουν ότι η παιδαγωγική σχέση φαίνεται σε γενικές γραμμές να περιλαμβάνει:

- (α) μία *συναισθηματική (διαπροσωπική) διάσταση*, η οποία αφορά το δεσμό που δημιουργείται ανάμεσα σε διδάσκουσες/οντες και διδασκόμενες/ους, αποτελώντας τη βάση για τη θετική βίωση ασφαλών συναισθηματικών σχέσεων και
- (β) μία *υποστηρικτική (επαγγελματική) διάσταση*, η οποία αναφέρεται στην υποστήριξη που πρέπει να παρέχεται μέσω της παιδαγωγικής σχέσης για την επιτυχία των φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο,

διαστάσεις που όμως χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Η κατηγοριοποίηση αυτή, εξαιτίας της λειτουργικότητάς της, θα αξιοποιηθεί παρακάτω για την καλύτερη οργάνωση και παρουσίαση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων. Χρήσιμη κρίνεται, επίσης, μια αναφορά στα όρια (boundaries), δηλαδή τους βασικούς κανόνες για μια επαγγελματική σχέση που περιλαμβάνει διαφορά εξουσίας (Barnett, 2008, σ. 5).

#### **1.2.4. Η προσιτότητα του διδακτικού προσωπικού**

Μια έννοια που σχετίζεται στενά τόσο με την παιδαγωγική σχέση όσο και με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων-διδασκομένων και χρειάζεται να εξετάσουμε είναι αυτή της *προσιτότητας (approachability)*. Τι εννοούμε όμως με τον συγκεκριμένο όρο; Φαίνεται ότι η προσιτότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, η οποία δεν έχει ακόμη οριστεί επαρκώς (Hagenauer & Volet, 2014γ).

Δίνοντας έμφαση στις απόψεις των προπτυχιακών φοιτητών/τριών, οι παλαιότερες έρευνες για το θέμα επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που καθιστούν προσιτό το διδακτικό προσωπικό. Για παράδειγμα, για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα των Grayson, Clarke και Miller (1998) η προσιτότητα ενός διδάσκοντα περιγράφηκε και ως «ευκολία να μιλήσεις μαζί του» ή ως «εξυπηρετικός και περισσότερο σαν πατρική φιγούρα για μένα» (σ. 153). Η Perrine (1998), από την πλευρά της, διαπίστωσε ότι η προσιτότητα ενός μέλους ΔΕΠ σχετίζεται με έξι διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω με σειρά σημαντικότητας:

1. την προσωπικότητά του, εφόσον περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η ζεστασιά, η καλοσύνη και η καλή αίσθηση του χιούμορ

2. το να πηγαίνει πέρα από το καθήκον του, δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον για τους/τις φοιτητές/τριες ως μεμονωμένα άτομα όπως και για τη δουλειά τους, και ενθαρρύνοντάς τους/τες να αναζητήσουν βοήθεια·
3. το σεβασμό στην κατανόηση των φοιτητών/τριών, ώστε να μη νιώθουν σαν ηλίθιοι/ες κάθε φορά που κάνουν μια ερώτηση, και την ενθάρρυνση να εκφράζουν τη γνώμη τους·
4. το στυλ διδασκαλίας του, εφόσον προτρέπει σε διάλογο, περιλαμβάνει βλεμματική επαφή και εκκινεί από καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου·
5. τις συνήθειες γραφείου, δηλαδή τη διαθεσιμότητά του εκτός τάξης·
6. τα ζητήματα εξέτασης, βαθμολόγησης, ανατροφοδότησης και συμβουλών μελέτης.

Στις διερευνητικές συνεντεύξεις των Denzine και Pulos (2000) οι προπτυχιακές/οί φοιτήτριες/ές, ανέφεραν μεγαλύτερη δυσκολία προσέγγισης του διδακτικού προσωπικού στο Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τους/τις καθηγητές/τριές τους στο λύκειο και εκμυστηρεύτηκαν το φόβο μήπως φανούν ανόητοι ή ενοχλήσουν. Αντίθετα, θεώρησαν πιο προσεγγίσιμο το βοηθητικό προσωπικό και τα μέλη ΔΕΠ που ήταν νεότερα σε ηλικία (Denzine & Pulos, 2000). Παράλληλα, σε μια διερευνητική μελέτη με μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες ψυχολογίας βρέθηκε ότι η προσφώνηση των καθηγητών/τριών με τα μικρά τους ονόματα τους/τις καθιστούσε πιο προσιτούς/ές και πιο εξυπηρετικούς/ές στα μάτια των σπουδαστών/τριών (McDowell & Westman, 2005).

Αρκετές ομοιότητες με την προσιτότητα παρουσιάζει και η έννοια της *αμεσότητας των διδασκόντων (instructor immediacy)*, η οποία προέκυψε από την έρευνα του πεδίου της επικοινωνίας και αναφέρεται στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που μεταδίδουν οι διδάσκοντες/ουσες στους εκπαιδευόμενους εντός τάξης, τα οποία δημιουργούν ή ενισχύουν την εγγύτητα (Witt, Wheelless, & Allen, 2006). Η αμεσότητα, τουλάχιστον για τους άνδρες σπουδαστές, εκφράζεται με συμπεριφορές των μελών ΔΕΠ που χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα, ευελιξία, φιλικότητα, νοιάξιμο και ενδιαφέρον για την προσωπική τους ζωή. Μάλιστα, τέτοιες συμπεριφορές διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις των φοιτητών με τους/τις καθηγητές/τριές τους (Vianden, 2009).

Εξετάζοντας τους λόγους που συγκεκριμένα μέλη ΔΕΠ δείχνουν πιο διαθέσιμα για αλληλεπίδραση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους εκτός τάξης, οι Cox et al. (2010) διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές εξηγούν μόνο το 9% και οι επαγγελματικές δραστηριότητες μόνο το 11% της διακύμανσης των αλληλεπιδράσεων εκτός τάξης. Υποθέτουν, λοιπόν, ότι η προσιτότητα ενός μέλους ΔΕΠ ενδεχομένως να επηρεάζεται από πιο ανεπαίσθητους και συχνά μη συνειδητούς παράγοντες. Πράγματι, σχετική έρευνα έδειξε ότι η καθαρότητα και ο τόνος της φωνής, η ταχύτητα της ομιλίας η γλώσσα του

σώματος/χειρονομίες και η βλεμματική επαφή αποτελέσαν ορισμένους από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που επηρέασαν τις αρχικές εντυπώσεις και προσδοκίες των φοιτητών/τριών από ένα μέλος ΔΕΠ (Batten, Birch, Wright, Manley, & Smith, 2014).

### ***Η συναισθηματική διάσταση της προσιτότητας***

Κατά τους Denzine και Pulos (2000) η προσιτότητα εκδηλώνεται με συμπεριφορές των καθηγητριών/ών, οι οποίες φανερώνουν έγνοια για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, π.χ. γνωρίζοντας τα ονόματά τους, όντας διαθέσιμες/οι μετά το μάθημα, χαιρετώντας τες/τους όταν τις/τους βλέπουν στο Πανεπιστήμιο, επιδεικνύοντας φροντίδα και ζεστασιά, απαντώντας στις κλήσεις τους εντός ενός εικοσιτετραώρου κ.ά. Αντίθετα, δεν σχετίζονται καθόλου με την προσιτότητα υπεροπτικές και απορριπτικές συμπεριφορές των μελών ΔΕΠ, όπως η υποτίμηση και ταπείνωση των φοιτητών/τριών, η κοροϊδία της δουλειάς τους, η χρήση σεξιστικής γλώσσας, καθώς και οι εκτιμήσεις ότι δεν θέλουν να μάθουν ή ότι είναι τεμπέληδες. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε μεγάλη συμφωνία σε αυτούς τους παράγοντες, ανεξαρτήτως φύλου ή έτους σπουδών των φοιτητών/τριών του δείγματος.

Τοιουτοτρόπως, η αδυναμία πρόσβασης και η έλλειψη προσιτότητας από την πλευρά του ακαδημαϊκού προσωπικού ενδέχεται να παρακωλύσει την ανάπτυξη μιας αίσθησης σύνδεσης των φοιτητριών/των με τις/τους καθηγήτριες/τές τους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη συναισθημάτων αποξένωσης από το Πανεπιστήμιο (Stephen et al., 2008) και δυσαρέσκειας για τη συνολικότερη εκπαιδευτική τους εμπειρία (Richardson & Radloff, 2014). Η αμεσότητα των καθηγητών/τριών σχετίζεται, λοιπόν, σημαντικά με την ποιότητα των θετικών σχέσεων ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, με τη λεκτική αμεσότητα να συνδέεται με υψηλά επίπεδα σύνδεσης και τη μη λεκτική με λιγότερο άγχος και περισσότερη εμπιστοσύνη (Creasey, Jarvis, & Knarcsik, 2009). Ως ακολούθως, φοιτήτριες και φοιτητές που θεωρούν ότι το διδακτικό προσωπικό δείχνει σεβασμό και είναι προσιτό και διαθέσιμο για συχνές αλληλεπιδράσεις πέραν των μαθημάτων, τείνουν να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και ισχυρότερα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης (Komarraju et al., 2010).

### ***Η υποστηρικτική διάσταση της προσιτότητας***

Κατά την Perrine (1998), η σημασία της προσιτότητας για την παιδαγωγική σχέση έγκειται ακριβώς στην άμεση συνάφειά της με την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών/τριών. Σε μια μετα-ανάλυση για την αμεσότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού βρέθηκε ότι η τελευταία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αλλά μικρή συσχέτιση με τη γνωστική μάθηση, αλλά υψηλή συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη και τη συναισθηματική μάθηση (Witt, Wheelless,

& Allen, 2006). Παράλληλα, εφόσον οι φοιτήτριες/ές θεωρούν προσιτούς/ές τους/τις καθηγητές/τριές τους, είναι πιο πιθανό να τους/τις αξιοποιήσουν ως πηγές βοήθειας και υποστήριξης από παράγοντες που μπορεί να παρακωλύσουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, διευκολύνοντας συγχρόνως την προσαρμογή τους στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου (Perrine, 1998). Βέβαια, η έννοια της προσιτότητας μπορεί να ορίζεται διαφορετικά από τους/τις φοιτητές/τριες ανάλογα με τη σχολή φοίτησης. Έτσι, σπουδαστές/στρίες στον τομέα των επιχειρήσεων ήταν πιο πιθανό να αναζητήσουν βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό για ακαδημαϊκά παρά για προσωπικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν, σε αντίθεση με εκείνους/ες που φοιτούσαν σε κάποιο Τμήμα Καλών Τεχνών για τους/τις οποίους/ες ίσχυε το αντίθετο. Μολαταύτα, είναι ξεκάθαρο ότι οι φοιτητές/τριες στο σύνολό τους επιθυμούν και αναμένουν να έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται για βοήθεια στο ακαδημαϊκό προσωπικό (Grayson et al., 1998).

Καθώς τα στοιχεία που καθιστούν προσιτή μία διδάσκουσα δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από εκείνα που χαρακτηρίζουν μια αποτελεσματική καθηγήτρια (Perrine, 1998), οι Devlin και O'Shea (2012) βρήκαν ότι η προσιτότητα, με την έννοια της διαθεσιμότητας ενός διδάσκοντα να βοηθήσει, αποτέλεσε το πιο χρήσιμο χαρακτηριστικό που μπορούσε να επιδείξει το διδακτικό προσωπικό για την ακαδημαϊκή πρόοδο και προσαρμογή φοιτητών/τριών οι οποίοι/ες προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η υποστήριξη που επιδεικνύουν οι διδάσκουσες/ντες στις ανάγκες των φοιτητριών/των και η έγκαιρη ανταπόκριση όσον αφορά τις τηλεφωνικές κλήσεις και την ηλεκτρονική αλληλογραφία μπορούν σε μεγάλο βαθμό να προβλέψουν τις σκέψεις των τελευταίων να παρατήσουν τις σπουδές τους (Lundquist, Sparlding, & Landrum, 2002). Από την άλλη πλευρά, η μη ανταπόκριση στην επικοινωνία των φοιτητών/τριών από ένα μέλος ΔΕΠ μπορεί να πλήξει τη φήμη ολόκληρου του ιδρύματος (Vianden, 2015).

### ***Τα όρια της προσιτότητας***

Ορισμένα μέλη ΔΕΠ φοβούνται ότι με το να παραμένουν προσιτά κινδυνεύουν να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επάρκεια στις υπόλοιπες απαιτήσεις του ρόλου τους (διδασκαλία, διοίκηση, έρευνα) καταλήγοντας υπεραπασχολημένα. Άλλα πάλι δεν το βρίσκουν απαραίτητο, καθώς θεωρούν ότι οι φοιτητές/τριες δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις σπουδές τους (Stephen et al., 2008).

Η Sibii (2010), μολονότι αναγνωρίζει την ανάγκη των φοιτητών/τριών για συστηματική βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό, συστήνει τη διατήρηση μιας ασφαλούς απόστασης μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών με τη θέσπιση ξεκάθαρων και σταθερών ορίων.



Η ανάγκη αυτή αναγνωρίστηκε και από μέλη ΔΕΠ που βρέθηκαν σε καθοδηγητικό ρόλο (tutoring), τα οποία διαπίστωσαν ότι δεν ήταν πάντα σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των φοιτητών/τριών τους, καθώς πολλές φορές ξεπερνούσαν το ρόλο τους (Stephen et al., 2008).

Παράλληλα, πέρα από την έμφαση στο ρόλο των καθηγητών/τριών, θίγεται ακροθιγώς στη βιβλιογραφία και η ευθύνη των ίδιων των φοιτητών/τριών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, ιδιαίτερα για την έναρξη των αλληλεπιδράσεων με το διδακτικό προσωπικό, ανεξάρτητα από την προσιτή ή μη στάση του τελευταίου (Cox et al., 2010· Stephen et al., 2008).

### **1.2.5. Το νοιάξιμο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές που εφαρμόζονται από τα τέλη της δεκαετίας του '80 μέχρι και σήμερα έχουν προσδώσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεγαλύτερη προσβασιμότητα, αλλά συγχρόνως την έχουν εμπορευματοποιήσει, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό αγαθό και να γίνεται ολοένα και πιο απρόσωπη (Bunce, Baird, & Jones, 2016· Davies, Gottschie, & Bansel, 2006· Harland, Tidswell, Everett, Hale & Pickering, 2010· Ingleby, 2015· Molesworth, Nixon, & Scullion, 2009). Ερχόμενη σε αντίθεση με τη νεοφιλελεύθερη λογική, μια άλλη έννοια που εμφανίζεται συχνά στη σχετική με την παιδαγωγική σχέση έρευνα είναι εκείνη του *νοιαζήματος (caring)*. Όπως η προσιτότητα, έτσι και το νοιάξιμο αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια για την οποία δεν υπάρχει ομοφωνία.

Η Noddings (1984), στην οποία αναφέρονται οι περισσότερες σχετικές έρευνες, αποδίδει στο νοιάξιμο μια ηθική και μια συναισθηματική διάσταση. Σύμφωνα με την οπτική της, το νοιάξιμο αφορά μια σχεσιακή πρακτική ανάμεσα σε εκείνον που νοιάζεται και σε εκείνον που δέχεται το νοιάξιμο, η οποία χαρακτηρίζεται από *αφοσίωση (engrossment)* και *μετατόπιση κινήτρου (motivational displacement)* από την πλευρά του πρώτου για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του δεύτερου. Απαιτεί, δηλαδή, παρουσία, γενναιοδωρία και επαφή (Noddings, 1984). Έτσι, το νοιάξιμο μπορεί, γενικά, να γίνει αντιληπτό είτε ως διάθεση, είτε ως ηθική αξία είτε ως πρακτική (Mariskind, 2014).

Στην έρευνα των Walker, Gleaves και Grey (2006) το νοιάξιμο κατασκευάστηκε στο λόγο νέων μελών ΔΕΠ ως μια έννοια που συνδέεται με τη «χαρισματική» διδασκαλία ή με τις ιδιουσυγκρασιακές μεθόδους που ακολουθούσαν. Αντίθετα, οι Kim και Schallert (2011) υποστηρίζουν ότι περισσότερο από ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός καθηγητή, το νοιάξιμο ενσωματώνει τη σχεσιακή φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, ενεργοποιώντας (enacting) έτσι μακροπρόθεσμα τη σχέση μεταξύ καθηγητών/τριών και

φοιτητών/τριών. Επισημαίνουν, μάλιστα, την ύπαρξη αμοιβαιότητας στην εκδήλωση του νοιαξίματος, επιτρέποντας στον καθηγητή να παρατηρήσει τόσο τα θετικά στοιχεία της πρακτικής του (π.χ. η γνωστική και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών) όσο και τα στοιχεία της διδασκαλίας του που δεν είναι το ίδιο αποδεκτά.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η έννοια του νοιαξίματος δεν είναι αρκετά ξεκάθαρη από τη στιγμή που δεν της αποδίδεται παντού η ίδια σημασία (Mariskind, 2014· Olson & Carter, 2014). Πρόκειται για έναν όρο ομπρέλα, η σημασία του οποίου επηρεάζεται από το εκάστοτε πλαίσιο, τις αξίες που το χαρακτηρίζουν και την ευρύτερη συζήτηση που κάθε φορά χρησιμοποιείται για να τον περιγράψει (Warin & Gannerud, 2014).

Επομένως, είναι πιο εύκολο να αναγνωρίσουμε το νοιάξιμο περιγράφοντας συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν έναν καθηγητή ή μια καθηγήτρια που νοιάζεται. Τέτοιες συμπεριφορές αφορούν το να είναι κανείς προσιτός/ή στους φοιτητές και τις φοιτήτριές του, να δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, να εμπλέκει ενεργά τους μαθητευόμενους δίνοντάς τους λόγο για ό,τι μαθαίνουν και να προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Thayer-Bacon & Bacon, 1996). Οι καθηγητές/τριες που νοιάζονται

ακούν τους μαθητευόμενούς τους, δείχνουν ενσυναίσθηση, τους στηρίζουν υποστηρίζουν τη μάθησή τους, τους επαινούν με κατάλληλο και ουσιαστικό τρόπο, έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτούς τόσο για τη δουλειά όσο και για τη συμπεριφορά τους και δείχνουν ενεργό ενδιαφέρον για την προσωπική τους ζωή (Walker & Gleaves, 2016, σ. 66).

Ερευνητικά το νοιάξιμο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μελετηθεί από την πλευρά των καθηγητριών/ών κατά κύριο λόγο με μικρής κλίμακας ποιοτικές έρευνες, οι οποίες αντλούν τα δεδομένα τους από συνεντεύξεις (βλ. ενδεικτικά Mariskind, 2014· Murray, 2006· Walker, Gleaves, & Grey, 2006· Walker & Gleaves, 2016). Περιλαμβάνουν έτσι μικρά δείγματα (6 έως 22 συμμετέχοντες) από περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (1-2), με αποτέλεσμα τα ευρήματά τους, αν και ενδιαφέροντα, να μην είναι γενικεύσιμα. Περισσότερες είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το νοιάξιμο εξετάζοντάς το από την πλευρά των φοιτητών/τριών (Bandura & Lyons, 2012· Guzman et al., 2008· Hawk & Lyons, 2008· Rossiter, 1999), ενώ εντοπίστηκαν και ορισμένες μελέτες περίπτωσης που επικεντρώνονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Goldstein & Freedman, 2003· Kim & Schallert, 2011).

### ***Έμφυλες διαφορές στην αντίληψη του νοιαξίματος***

Ένα ζήτημα που αξίζει την προσοχή μας είναι η έμφυλη διάσταση που συχνά αποδίδεται στο νοιάξιμο. Αντλώντας από μια οπτική των γυναικών ως μητρικές φιγούρες, η αντίληψη αυτή

του νοιαξίματος ως θηλυκό χαρακτηριστικό πρωτοεμφανίζεται στο έργο της Noddings (1984) και φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την πρακτική των μελών ΔΕΠ.

Ενδεικτικά, οι γυναίκες εκπαιδύτριες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη περίπτωσης της Murray (2006) στην Αγγλία αντιλαμβάνονταν το νοιάξιμο ως οργανικό μέρος της δουλειάς τους, παρόλο που αναγνώριζαν ότι απαιτεί χρόνο και συναισθηματικό μόχθο. Δεν ενοχλούνταν ακόμη κι αν ορισμένες φορές ξεπερνούσαν το ρόλο τους ως επαγγελματικών μεντόρων, καταλήγοντας σε προσωπικές συμβούλους των φοιτητριών τους. Θεωρούσαν υποχρέωσή τους και μέρος της επαγγελματικής τους ταυτότητας να γνωρίζουν προσωπικά τις φοιτήτριές τους, να νοιάζονται γι' αυτές και την ανάπτυξή τους, όπως και να ελέγχουν την πρόοδο τους, αντί να διατηρούν μια απρόσωπη στάση απέναντί τους. Ωστόσο, αυτή η «λανθάνουσα» και «γυναικεία» δουλειά τους συχνά υποτιμάτο από τους άνδρες συναδέλφους τους, οδηγώντας τους σε ένα ψυχολογικό δίλημμα ανάμεσα στην παραδοσιακή μητρική φιγούρα της γυναίκας εκπαιδευτικού και τον εκφραζόμενο με ανδρικούς όρους επαγγελματισμό τους σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει.

Κατά τη Mariskind (2014), η έμφυλη προκατάληψη που ακόμη ακολουθεί το νοιάξιμο οδηγεί είτε στην υποτίμηση της πρακτικής του από το υπόλοιπο ακαδημαϊκό προσωπικό είτε στο να θεωρείται αυτονόητο με συγκεκριμένες μορφές για κάθε φύλο. Αυτή η διαφορά των αντιλήψεων αντανακλάται και στον επίσημο λόγο (discourse) μέσα στο Πανεπιστήμιο, διαμορφώνοντας τις ταυτότητες και τις επιδιώξεις των νέων μελών ΔΕΠ (Walker et al., 2006). Εντούτοις, στην ουσία το νοιάξιμο διαθέτει τόσο μια κοινωνικά θηλυκή όσο και μια κοινωνικά αρσενική πλευρά. Η πρώτη είναι συναισθηματική και αφορά τους/τις φοιτητές/τριες και τα προβλήματά τους, καθώς και την ψυχολογική τους υποστήριξη. Η δεύτερη, η οποία συχνά δεν αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες, σχετίζεται με τη νόηση και περιλαμβάνει τα ακαδημαϊκά προβλήματα των φοιτητών/τριών και την υποστήριξή τους σε αυτά, ακόμη και με πίεσή τους να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές προσδοκίες (Mariskind, 2014).

Ανάλογες μεροληπτικές ως προς το φύλο αντιλήψεις για το νοιάξιμο εντόπισαν και οι Walker και Gleaves (2016). Ειδικότερα, σύμφωνα με τα συμμετέχοντα μέλη ΔΕΠ, η επίδειξη νοιαξίματος από την πλευρά των γυναικών καθηγητριών ήταν αναμενόμενη, καθώς οτιδήποτε συναισθηματικό συνδέεται με τη γυναικεία φύση. Αντίθετα, παρόλο που οι άνδρες καθηγητές μπορεί επίσης σκόπιμα να δημιουργούσαν σχέσεις νοιαξίματος με τους/τις φοιτητές/τριές τους, η πράξη τους αυτή αποδιδόταν σε υψηλά επαγγελματικά πρότυπα.

### ***Η συναισθηματική διάσταση του νοιαξίματος***

Στη φαινομενολογική προσέγγιση της η Rossiter (1999) διαπίστωσε ότι οι συμμετέχουσες ενήλικες μεταπτυχιακές φοιτήτριες (27-52 ετών) βίωσαν το νοιάξιμο ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Συνήθως ένιωθαν απόδεκτριές του, βιώνοντάς το ως λύση ή παρηγοριά σε κάποια προβληματική κατάσταση που τους προκαλούσε συναισθηματική ανασφάλεια, τρωτότητα, αβεβαιότητα ή σύγκρουση. Στις αφηγήσεις τους το νοιάξιμο των καθηγητών/τριών τους αποτελούταν από σεβασμό, προσοχή, κατανόηση, εμπιστοσύνη και προτεραιότητα στις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα οι διδάσκουσες/ντες που το επεδείκνυαν να κερδίσουν έτσι την εκτίμησή τους.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα, οι Goldstein και Freedman (2003), εξετάζοντας τα ηλεκτρονικά ημερολόγια των φοιτητριών/ών σε ένα μάθημα που περιλάμβανε πρακτική άσκηση σε σχολεία, διαπίστωσαν ότι το νοιάξιμο εδραζόταν στη σχέση ανάμεσα στα μέλη ΔΕΠ και τους/τις φοιτητές/τριες και μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα στη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Η καθηγήτρια του μαθήματος διαπίστωσε εκ των υστέρων ότι, καθώς δεν κατάφερε πάντα να εστιάσει στην ουσία του νοιαξίματος, δηλαδή τη συνάντηση μεταξύ δύο προσώπων, δεν πέτυχε απόλυτα την ενσωμάτωση του νοιαξίματος από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές εκπαιδευτικούς στην πρακτική τους: οι τελευταίες/οι ανέπτυξαν εχθρικές αντιλήψεις σχετικά με τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Διερευνώντας περιπτώσεις που μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες ηγεσίας βίωσαν ως έλλειψη νοιαξίματος από το ακαδημαϊκό προσωπικό, οι Hawk και Lyons (2008), με τη σειρά τους – και μετέπειτα και οι Bandura και Lyons (2012) σε προπτυχιακούς φοιτητές λογιστικής– κατέληξαν στους έξι παρακάτω τρόπους με τους οποίους ένα μέλος ΔΕΠ μπορεί να τους επικοινωνήσει ότι δεν τους έχει εγκαταλείψει:

1. με προετοιμασία για τη διδασκαλία και επιδεικνύοντας ενθουσιασμό γι' αυτήν,
2. οικοδομώντας ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον, στο οποίο θα δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητευόμενους,
3. αναγνωρίζοντας τις μαθησιακές διαφορές των φοιτητριών/ών και προσπαθώντας να προσαρμοστεί σε αυτές,
4. εμπλέκοντας τους μαθητευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία και ελέγχοντας το ποσοστό της κατανόησής τους,
5. παρέχοντας συχνή και εποικοδομητική ανατροφοδότηση,
6. όντας και δείχνοντας διαθέσιμο, τόσο για συναντήσεις εκτός μαθήματος όσο και κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό, ότι το νοιάξιμο συνδέεται οργανικά με την προσιτότητα, αποτελώντας άλλη μία μορφή εκδήλωσής της. Έτσι, η αίσθηση των φοιτητριών/ών ότι το διδακτικό προσωπικό νοιάζεται έμπρακτα γι' αυτές/ούς τις/τους ωθεί να το αντιλαμβάνονται ως πιο προσιτό (Stephen et al., 2008).

Χρειάζεται, τέλος, να επισημάνουμε ότι το νοιάξιμο συνδέεται στενά και με την εμπιστοσύνη, η οποία λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας για την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής σχέσης που εδράζεται σε αυτό. Σε περίπτωση έλλειψης εμπιστοσύνης, ακόμη και οι καλύτερες προθέσεις ενός καθηγητή μπορεί να παρεξηγηθούν, μην επιτρέποντας στη φοιτήτρια να βιώσει το νοιάξιμο (Kim & Schallert, 2011). Επιπλέον, δίχως την εμπιστοσύνη είναι αδύνατον για τους/τις φοιτητές/τριες και τους/τις καθηγητές/τριες να αναλάβουν το ρίσκο της ελευθερίας της μάθησης, μετατρέποντάς την σε μια εμπειρία ενδυνάμωσης για τους/τις μαθητευόμενους/ες (Curzon-Hobson, 2002).

### ***Η υποστηρικτική διάσταση του νοιαξίματος***

Εμποτισμένες από νοιάξιμο συμπεριφορές των μελών ΔΕΠ ωθούν τους/τις φοιτητές/τριες να επειδείξουν ενεργότερη εμπλοκή και μεγαλύτερη προσπάθεια στα μαθήματά τους (Thayer-Bacon, Arnold, & Stoots, 1998; Kim & Schallert, 2011). Πράγματι, το νοιάξιμο δύναται να επηρεάσει θετικά τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητριών/ών, καθώς παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για την εξερεύνηση νέων ιδεών και επιβεβαιώνει τις ικανότητές τους, όπως και τις ικανότητες του διδακτικού προσωπικού (Rossiter, 1999). Μια ποιοτική σχέση νοιαξίματος μπορεί να επηρεάσει, επίσης, τη διαμόρφωση της ταυτότητάς των σπουδαστριών εκπαιδευτικών μέσα από την επιβεβαίωση του καθηγητή τους, με άμεσο επακόλουθο την πίστη στον εαυτό τους και τη βελτίωσή τους, τόσο ως φοιτήτριες όσο και ως μελλοντικές δασκάλες (Kim & Schallert, 2011).

Από την πλευρά των μελών ΔΕΠ, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα των Walker, Gleaves και Grey (2006) επισήμαναν ότι το νοιάξιμο δεν εξαντλείται μόνο στη συναισθηματική ανταπόκριση, αλλά ως *παιδαγωγική πράξη* διαθέτει και μια ενεργητική πλευρά, η οποία ωθεί τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να θέσουν υψηλότερες προσδοκίες ακαδημαϊκής προόδου και επίδοσης και να ανταποκριθούν σε αυτές, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την πλευρά των φοιτητών/τριών (Guzman et al., 2008). Αντίστοιχα, η Mariskind (2014), εξετάζοντας αφηγήσεις ζωής καθηγητριών/ών σε δύο πανεπιστήμια της Νέας Ζηλανδίας, βρήκε ότι το νοιάξιμο χαρακτηρίζεται από σχεσιακά χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση και η υποστήριξη των μαθητευόμενων' συνάμα όμως περιλαμβάνει και μια *ακτιβιστική* μορφή, η οποία προσπαθεί μέσα από τη γνώση και την κρίση να αλλάξει τις

υπάρχουσες ακαδημαϊκές πρακτικές, ενίοτε και να εξαλείψει τις διακρίσεις. Κατά συνέπεια, εφόσον το νοιάξιμο αποτελέσει οργανικό μέρος μιας κριτικής παιδαγωγικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Zembylas, Bozalek, & Shefer, 2014) και αξιοποιηθεί από ολόκληρη την ακαδημαϊκή κοινότητα (Walker et al., 2006), μπορεί να καταστήσει αποτελεσματικότερα τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Walker & Gleaves, 2016).

### ***Τα όρια του νοιαξίματος***

Πέρα από την προαναφερθείσα ασάφεια στην ίδια την έννοια του νοιαξίματος, ασαφή είναι και τα όριά του στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ ενηλίκων (Hagenauer & Volet, 2014γ). Για παράδειγμα, ορισμένα μέλη ΔΕΠ τονίζουν την ανάγκη για αυτονομία των μαθητευόμενων έναντι του νοιαξίματος για την πρόδό τους (Walker et al., 2006). Από την άλλη πλευρά, οι φοιτήτριες αισθάνονται άβολα όταν τα όρια δεν είναι ξεκάθαρα, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν το επίπεδο συναισθηματικής έκφρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, τη χρήση ή μη των μικρών ονομάτων των καθηγητριών/ών, την κατάρρευση ή όχι του «τείχους» που τις χωρίζει και την ασυμμετρία που προέρχεται από τη διαφορά θέσης (Rossiter, 1999).

Η ασάφεια αυτή στα όρια του νοιαξίματος όμως μπορεί να αποβεί επικίνδυνη για την παιδαγωγική σχέση (Walker & Gleaves, 2016), όταν, για παράδειγμα, η μάθηση θυσιάζεται στο βωμό της προσπάθειας για ευαισθησία απέναντι σε όλους (Walker et al., 2006). Από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να μην θεωρήσουμε υψηλό το ποσοστό των φοιτητών/τριών που ένιωσαν ότι οι καθηγήτριες/ές τους τους είχαν εγκαταλείψει: 44% στην έρευνα των Hawk και Lyons (2008) και 35% σε αυτή των Bandura και Lyons (2012). Για το λόγο αυτό, είναι ανάγκη να βρεθεί η χρυσή τομή ανάμεσα στην απόσταση και την οικειότητα στη σχέση διδασκόντων-διδασκομένων (Walker et al., 2006).

### ***Συμπεράσματα για το νοιάξιμο***

Διαφωτιστική στον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές/τριες αντιλαμβάνονται το παιδαγωγικό νοιάξιμο είναι η έρευνα των Walker και Gleaves (2016). Σύμφωνα με το ενοποιημένο μοντέλο εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας στο οποίο κατέληξαν, ένα μέλος ΔΕΠ που νοιάζεται *τοποθετεί τη σχέση* με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του *στον πυρήνα* των συναντήσεών τους. Από τη μία πλευρά, ακολουθώντας τις αξίες του και την ανάγκη του για αυτονομία, *αντιστέκεται* στην οικονομική πολιτική του ιδρύματος και τον συναισθηματικό μόχθο που επιφέρει το νοιάξιμο, προσπαθώντας να οικοδομήσει αυθεντικές σχέσεις με τους/τις μαθητευόμενους/ες. Από την άλλη, όμως, πλευρά, είναι *απρόθυμο να νοιαστεί*, καθώς το θεωρεί χρονοβόρο και δεν έχει πειστεί για την αποτελεσματικότητά του για όλους τους

φοιτητές και τις φοιτήτριες. Παρ' όλα αυτά, πολλές φορές, εξαιτίας τους αξιακού του συστήματος, νιώθει ότι είναι *αναγκασμένο να νοιάζεται*, μια αντίληψη που του στερεί τελικά το δικαίωμα της επιλογής.

Από όσα έχουν μέχρι τώρα αναφερθεί γίνεται κατανοητό ότι το νοιάξιμο αναπαριστάται σε όλες τις παραπάνω έρευνες ως μια δυαδική διαδικασία, η οποία καθορίζεται από την προσωπική ευθύνη κάθε διδάσκουσας/οντα, αντί να αντιμετωπίζεται συλλογικά, αφορώντας το σύνολο της ακαδημαϊκής κοινότητας. Πρόκειται για μια *νεοφιλελεύθερη εκδοχή του νοιαξίματος*, σύμφωνα με την οποία η ευθύνη ανήκει στο άτομο, αποπλαισιωμένη από τις σχεσιακές συναντήσεις και τις πολιτικές συνθήκες (Zembylas et al., 2014, σ. 209). Εγείρεται, λοιπόν, το ερώτημα του κατά πόσον τελικά το νοιάξιμο αποτελεί μία συνειδητή επιλογή ή έναν εσωτερικό (εξαιτίας των προσωπικών αξιών) ή/και εξωτερικό καταναγκασμό (λόγω των νεοφιλελεύθερων ιδρυματικών πολιτικών που αντιμετωπίζουν τους/τις φοιτητές/τριες ως πελάτες).

#### **1.2.6. Τυπικές μορφές της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Πώς μοιάζει όμως η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Εστιάζοντας στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, οι Han, Li, Li, & Zeng (2014) εντοπίζουν τέσσερις βασικές κατηγορίες ως προς τη σχέση διδασκόντων-διδασκομένων:

- α) *Αυταρχική σχέση*, όπου η απόλυτη εξουσία ανήκει στον/στην διδάσκοντα/ουσα, επιβάλλοντας την τάξη και την υπακοή. Στη σχέση αυτή απουσιάζει η καθημερινή επικοινωνία, όπως και η κατάλληλη καθοδήγηση για την ψυχολογική και προσωπική εκπαίδευση των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών.
- β) *Σχέση εργασίας*, που θυμίζει περισσότερο σχέση αφεντικού και υπαλλήλου, με τον/τη φοιτητή/τρια να λαμβάνει μέρος σε ερευνητικά σχέδια των διδασκόντων/ουσών, που όμως δεν σχετίζονται με τα δικά του/της.
- γ) *Χαλαρή σχέση*, η οποία συνδέεται με τη μεγάλη αύξηση των εγγραφών σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και έχει αρνητικές συνέπειες, εφόσον οι καθηγητές/τριες καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους, δίχως όμως να διαθέτουν επαρκή χρόνο γι' αυτό, προπάντων για την καθοδήγηση των σπουδαστών/στριών.
- δ) *Αρμονική σχέση*, η οποία χαρακτηρίζεται από δημοκρατία και ισότητα, ομαλή επικοινωνία, κατανόηση και εμπιστοσύνη, αισιοδοξία και θετική διάθεση. Στο πλαίσιο της τα μέλη ΔΕΠ δεν καθοδηγούν απλά τους/τις μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες, αλλά είναι και φίλοι τους, ενισχύοντας τελικά τον ενθουσιασμό τους για την επιστημονική έρευνα και το ακαδημαϊκό επίπεδο.

Καθώς οι καθηγητές/τριες θεωρούνται υπερβολικά απασχολημένοι/ες με άλλες δραστηριότητες για να δείξουν ενδιαφέρον στην ευεξία των φοιτητών/τριών, διακατέχονται πολλές φορές από την τάση να ασχολούνται περισσότερο με εκείνους/ες που συμμορφώνονται με τις προσδοκίες τους, προβαίνοντας έτσι σε μια ρεαλιστική, κατά τη γνώμη τους, διαχείριση του χρόνου τους (Stephen et al., 2008). Τυχόν προβλήματα στην παιδαγωγική σχέση μπορούν, δηλαδή, να δημιουργηθούν τόσο από εξωτερικούς (π.χ. επικράτηση της οικονομίας της αγοράς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), όσο και από εσωτερικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη κινητοποίησης από την πλευρά των φοιτητών/τριών ή η μη αναγνώριση της ευθύνης τους και η έλλειψη επικοινωνίας και νοιαξίματος από την πλευρά των καθηγητών/τριών (Han et al., 2014).

Συνακόλουθα, παρά την ασυμμετρία της σχέσης, και οι δύο μετέχοντες (καθηγήτριες/ές και φοιτήτριες/ές) χρειάζεται να θεωρούνται εξίσου σημαντικοί για τη διατήρησή της (Dobransky & Frymier, 2004). Εντούτοις, καθώς οι φοιτητές/τριες εστιάζουν σε προσωπικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες και προσδοκίες και το διδακτικό προσωπικό σε δομικές πιέσεις και εξαναγκασμούς, επικρατεί συχνά μία κουλτούρα «εμείς και αυτοί», δίχως αμοιβαία δέσμευση προς μια μαθησιακή σύμπραξη. Σαν αποτέλεσμα, οι φοιτητές/τριες βιώνουν έλλειψη ενδιαφέροντος και ανεπαρκή υποστήριξη από ορισμένα μέλη ΔΕΠ και οι καθηγητές/τριες αποδίδουν στους/στις μαθητευόμενους/ες έλλειψη κινήτρων και δέσμευσης στις σπουδές τους (Stephen et al., 2008, σ. 457). Για το λόγο αυτό, ο Vianden (2015) υποστηρίζει ότι οι σπουδαστές/στριες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως συνέταιροι με τους οποίους το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό διαμορφώνει και διατηρεί θετικές σχέσεις. Μάλιστα, φαίνεται ότι και οι δύο πλευρές επιθυμούν τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, οδηγούμενες σε μια πιο ουσιαστική επαφή (Stephen et al., 2008).

Σημαίνουν στην περίπτωση αυτή είναι το θέμα του χρόνου, με τις/τους φοιτήτριες/ές να υπογραμμίζουν τη σημασία της γρήγορης ανταπόκρισης των καθηγητών/τριών στα αιτήματά τους, όπως και του να είναι οι διδάσκοντες/ουσες παρόντες/ούσες και να τους αφιερώνουν γενναϊόδωρα το χρόνο τους (Schwartz & Holloway, 2014). Ακόμη και φαινομενικά ήσσονος σημασίας περιστατικά, όπως το να θυμάται μια καθηγήτρια μια προηγούμενη συνομιλία με μια φοιτήτρια ή μια τηλεφωνική κλήση ενός καθηγητή για έναν βαθμό που έχει αργήσει να περαστεί ή η έκφραση της ανησυχίας μιας καθηγήτριας για την επίδραση ενός θέματος του μαθήματος στους/στις φοιτητές/τριες, μπορεί να κάνουν τη διαφορά στη σχέση, διότι δείχνουν στους/στις μαθητευόμενους/ες ότι έχουν σημασία γι' αυτούς/ές (Giles, 2011).

Τέτοια κρίσιμα συμβάντα για μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες μελετήθηκαν από τις Schwartz & Holloway (2014). Περιλάμβαναν, μεταξύ άλλων, τυπικές σχετικές το μάθημα



αλληλεπιδράσεις με τους/τις διδάσκοντες/ουσες (μοίρασμα πηγών πληροφόρησης, ερωτήσεις, βοήθεια στους/στις διδασκομένους/ες να ξεκαθαρίσουν το περιεχόμενο της ύλης, ώθηση σε αναστοχασμό). Συγχρόνως, αφορούσαν αλληλεπιδράσεις που οικοδομούσαν μια στιγμιαία ή πιο μακροπρόθεσμη σύνδεση ανάμεσά τους, όπως η επίδειξη νοιαξίματος και έγνοιας για την ψυχική ευεξία και την πρόοδο των φοιτητών/τριών, η με ενθουσιασμό ανταπόκριση στη δουλειά τους, η πρόσκληση σε περαιτέρω συζήτηση ή μελλοντική επικοινωνία και η προσεκτική αυτοαποκάλυψη στην τάξη.

Όσον αφορά την πλευρά των διδασκόντων/ουσών, ο Docan-Morgan (2011) εξέτασε σημεία καμπής (turning points), δηλαδή γεγονότα που προκάλεσαν κάποια αλλαγή στη σχέση καθηγητών/τριών με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, και ξεχώρισε τέσσερις διακριτές κατηγορίες τους:

- α) τη *διαλεκτική συμβουλευτική* (consultation), που αφορούσε τη συζήτηση θεμάτων μελλοντικής σταδιοδρομίας, εργασιών και πολιτικής του ιδρύματος, αλλά και παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητευόμενων,
- β) η *καταπάτηση* (transgression), δηλαδή απρεπείς συμπεριφορές, όπως η *εξαπάτηση* (deception) και τα *ξεσπάσματα* (conniption) από την πλευρά των φοιτητών/τριών ή η παράβαση ρητών ή άρρητων κανόνων που συνοδεύονταν από *μεταμέλεια* (contrition) από την πλευρά των μελών ΔΕΠ,
- γ) την *απόκτηση οικειότητας* (intimiation), αποτελούμενη από την *αποκάλυψη* (revelation) του μέλους ΔΕΠ για ένα πρόβλημα σε σχέση με το/τη φοιτητή/τρια, με σκοπό την επίλυσή του, και την *έκφραση εκτίμησης* (appreciation) από το/τη φοιτητή/τρια προς το πρόσωπο του μέλους ΔΕΠ,
- δ) την *πραγμάτωση* (realization) των δυνατοτήτων ή την επιτυχία του/της σπουδαστή/στριας.

### ***Η συναισθηματική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης***

Είναι γεγονός ότι πολλοί/ές φοιτητές/τριες δεν βιώνουν αναγνώριση στο Πανεπιστήμιο, αλλά αισθάνονται απλώς ως γρανάζια ενός συστήματος που δεν νοιάζεται γι' αυτούς/ές (Stephen et al., 2008). Αντίθετα, σε περιπτώσεις που αντιμετωπίζονται με ενθουσιασμό και προσοχή από τους/τις διδάσκοντες/ουσες βιώνουν μεγαλύτερο αυτοσεβασμό, καθώς νιώθουν ότι έχουν σημασία (Schwartz & Holloway, 2014). Επιπλέον, όταν αντιλαμβάνονται ότι το διδακτικό προσωπικό τους/τις υποστηρίζει και επενδύει σε αυτούς/ές, αισθάνονται περήφανοι/ες τόσο για τις επιλογές τους όσο και για το ίδρυμά τους (Vianden, 2015).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η μάθηση των φοιτητριών/τών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εξαρτάται μόνον από την ατομική τους συναισθηματική δέσμευση κατά την

ανάπτυξη μιας νέας μαθησιακής ταυτότητας, αλλά και από τη συναισθηματική τους αλληλεπίδραση με το γενικότερο περιβάλλον του Πανεπιστημίου (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008). Κατά συνέπεια, μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση, μέσα στην οποία φοιτήτριες και φοιτητές νιώθουν ότι εκτιμώνται και επιβεβαιώνονται εντός και εκτός τάξης, δύναται, επίσης, να συμβάλλει στην άμβλυνση ενός αρνητικού κλίματος στο μαθησιακό περιβάλλον του πανεπιστημίου (Cress, 2008), κάτι που ωφελεί εξίσου και τα μέλη ΔΕΠ.

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες των διδασκουσών/όντων, θετικές ή αρνητικές, έχουν αντίκτυπο στην ψυχική τους ευεξία, την επαγγελματική τους ικανοποίηση, τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης και τη διατήρηση του επαγγέλματός τους (Hagenauer & Volet, 2014α· Watts & Robertson, 2011· Woods, 2010). Έτσι, η απόκτηση οικειότητας των καθηγητών/τριών με τους/τις φοιτητές/τριες και η πραγμάτωση των δυνατοτήτων των τελευταίων ως σημεία καμπής στην παιδαγωγική σχέση σχετίζονται με αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των μελών ΔΕΠ, της κινητοποίησής τους και της ικανοποίησής τους από τη δουλειά τους, όπως και με άνοδο της συμπάθειας για τους μαθητευόμενους (Docan-Morgan, 2011).

Από την άλλη πλευρά, όταν η παιδαγωγική σχέση αντιμετωπίζεται με αδιαφορία, τόσο οι φοιτητές/τριες όσο και οι καθηγητές/τριες αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι/ες ως προς τη σχέση και νιώθουν ότι η εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας δεν είναι σημαντική για τους άλλους/ες ούτε εκτιμάται από αυτούς/ές (Giles, 2011). Σε περιπτώσεις εξαπάτησης ή ξεσπάσματος από την πλευρά των φοιτητών/τριών παρατηρήθηκε μείωση της αυτοαποτελεσματικότητας των μελών ΔΕΠ, της κινητοποίησής τους και της ικανοποίησής τους από τη δουλειά τους, όπως και της συμπάθειάς τους για τους μαθητευόμενους (Docan-Morgan, 2011). Για παράδειγμα, η έλλειψη ειλικρίνειας από την πλευρά μιας φοιτήτριας μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα προδοσίας στην καθηγήτρια, κάνοντάς τη να χάσει τελικά την εμπιστοσύνη της προς τη φοιτήτρια (Giles, 2011).

### ***Η υποστηρικτική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης***

Οι προσωπικοί παράγοντες και τα προβλήματα που οι φοιτητές/τριες αντιμετωπίζουν επηρεάζουν και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ως ακολούθως, κρίνεται αναγκαία η παροχή τόσο ακαδημαϊκής όσο και προσωπικής υποστήριξης, καθώς ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες αδυνατούν να βρουν κάποιο μέλος ΔΕΠ με το οποίο να μπορούν να σχετιστούν και να απευθυνθούν όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Αυτή η αίσθηση αποξένωσης οφείλεται στο σύστημα μαζικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Stephen et al., 2008).

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στα ακαδημαϊκά ιδρύματα, όπως τα μεγάλα τμήματα που δεν ευνοούν φοιτητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, η αντίληψη της διδασκαλίας ως μετάδοσης γνώσεων και η μείωση του χρόνου παροχής υποστήριξης στους/στις σπουδαστές/στριες, δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων/ουσών (Murray, 2006). Τα προβλήματα αυτά επιδρούν και στην εμπειρία των φοιτητών/τριών, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι, εξαιτίας της έμφασης που δίνεται στην πληροφορία και τη μάθηση, οι ίδιοι/ες παραμελούνται από τους/τις διδάσκοντες/ουσες ως πρόσωπα, ενώ η προσωπική τους ανάπτυξη δεν υποστηρίζεται επαρκώς (Jdgi, Karu, & Krabi, 2015). Ειδικά σε χώρες όπως η Αγγλία, όπου τα δίδακτρα ολοένα και αυξάνονται, φαίνεται ότι η παιδαγωγική σχέση αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα για την εμπλοκή των φοιτητών/τριών με τις σπουδές τους (Groves, Sellars, Smith, & Barber, 2015).

Πράγματι, το ασφαλές πλαίσιο που δημιουργείται μέσα από μια στενή παιδαγωγική σχέση επιτρέπει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αναλάβουν μεγαλύτερα πνευματικά ρίσκα, ενώ η βίωση της αμοιβαιότητας και της συνεργασίας μπορεί να τους/τις κινητοποιήσει να εργαστούν περισσότερο και με καλύτερα αποτελέσματα (Schwartz & Holloway, 2012). Φοιτητές/τριες που αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται σε αυτοκαθοριζόμενη μάθηση (self-directed learning) (Creasey, Jarvis, & Gadke, 2009), να έχουν υψηλότερη επίδοση και να αισθάνονται πιο σίγουροι/ες για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Cress, 2008), ακόμη και σε περιπτώσεις εξαιρετικά απαιτητικών μαθημάτων (Micari & Pazos, 2012).

Για τους λόγους αυτούς, οι Schwartz & Holloway (2014) προτείνουν την «εξατομικευμένη προσοχή» (individualized attention) ως σχεσιακό τρόπο εμπλοκής των καθηγητών/τριών με τους/τις φοιτητές/τριες, με άμεσα επακόλουθα την εμπλεκόμενη μάθηση, την ακαδημαϊκή πρόοδο και την ανάπτυξη μιας πιο σίγουρης ταυτότητας σπουδαστή-επαγγελματία. Παρόλο που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, είναι πιθανόν μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση να αποτελεί προϋπόθεση για την ποιότητα σπουδών και την αριστεία τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση, όπως και να συμβάλλει στη μείωση της διαρροής των φοιτητών/τριών από τα Πανεπιστήμια (Hagenauer & Volet, 2014γ).

### **1.2.7. Εναλλακτικές μορφές της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Πέρα από τις τυπικές μορφές παιδαγωγικής σχέσης, εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία και ορισμένες μορφές της, οι οποίες βιώνονται όχι από το σύνολο των καθηγητών/τριών και των φοιτητών/τριών αλλά από μια μικρότερη ή μεγαλύτερη μειοψηφία αυτών. Οι εναλλακτικές

αυτές μορφές σκιαγραφούνται αδρά παρακάτω, καθώς μας παρέχουν ορισμένες πρόσθετες όψεις της παιδαγωγικής σχέσης, συμβάλλοντας σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόησή της.

### ***Διαδικές ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών***

Σε προγενέστερη έρευνα σχετικά με τις δυαδικές σχέσεις στο Πανεπιστήμιο βρέθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες, αν και στην πλειοψηφία τους δεν αποδοκίμαζαν τις φιλικές σχέσεις μεταξύ αυτών και του διδακτικού προσωπικού, θεωρούσαν ότι έπρεπε να περιορίζονται στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και να ωφελούν πρωτίστως τους/τις ίδιους/ες (Kolbert, Morgan, & Brendel, 2002). Η Schwartz (2009 Schwartz & Holloway, 2012), από την άλλη πλευρά, μελετώντας δυαδικές σχέσεις που αναγνωρίστηκαν ως ουσιαστικές (meaningful) τόσο από απόφοιτους/ες μεταπτυχιακών προγραμμάτων όσο και από τους/τις καθηγητές/τριές τους, ανέδειξαν την αμοιβαιότητα από την οποία αυτές διακρίνονται.

Σύμφωνα με το μοντέλο στο οποίο κατέληξαν, ένα σύνολο διεργασιών, στις οποίες εμπλέκονται τόσο ο/η καθηγητής/τρια (αυτό-οργάνωση, ενεργοποίηση σχεσιακών αξιών, θέσπιση ορίων και ορισμός της σχέσης) όσο και ο/η φοιτητής/τρια (καθοδήγηση ως προς τη σχέση και σχεσιακή σύνδεση), λειτουργεί συντονισμένα, προκειμένου να δημιουργήσει έναν ασφαλή σχεσιακό χώρο μέσα στον οποίο οι δυο τους μπορούν να σχετιστούν, να βιώσουν την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία και κατ' επέκταση να προοδεύσουν και να αναπτυχθούν. Σαν αποτέλεσμα, ο/η φοιτητής/τρια οδηγείται σε *ανακατασκευή* (βαθύτερη μάθηση τόσο της θεωρίας όσο και του εαυτού) και ο/η καθηγητής/τρια σε *αναζωογόνηση*, δηλαδή σε ενεργοποίηση και βίωση θετικών συναισθημάτων, τα οποία τον/την ανεφοδιάζουν για να συνεχίσει τη δουλειά του/της (Schwartz, 2009 Schwartz & Holloway, 2012).

### ***Ομαδικές συγκινησιακές σχέσεις στο πλαίσιο ενός βιωματικού μαθήματος***

Μια άλλη μορφή παιδαγωγικής σχέσης εντοπίστηκε στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων που πραγματοποιούνται εδώ και πάνω από είκοσι χρόνια στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κατά το οποίο οι φοιτητές/τριες διδάσκονται για θέματα που εκκινούν από τα ενδιαφέροντά τους με τη χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης (Γεωργόπουλος & Μπακιρτζής, 1998). Αναλύοντας τις γραπτές αναστοχαστικές εργασίες των φοιτητριών που παρακολούθησαν το μάθημα, ο Μπακιρτζής (2010) διαπίστωσε ότι στη σχέση τους με τον διδάσκοντα οι μαθητευόμενες βίωσαν: *ελευθερία-οικειότητα* («Μπόρεσα να πω αυτά που αισθάνομαι δίχως να φοβούμαι ή να ντρέπομαι»), *ικανοποίηση-ευχαρίστηση, ενδιαφέρον και αποδοχή για όλους* («προσέχει και ακούει προσεκτικά οτιδήποτε και οποιονδήποτε εκφράζεται δίχως διακρίσεις προσώπου και περιεχομένου, ενδιαφέρεται για όλους ανεξαιρέτως»), *επικοινωνία-*

*αλληλεπίδραση, αμοιβαίο σεβασμό και σοβαρότητα, αλλά και ισοτιμία* («είναι σαν κι εσένα με διαφορετικούς ρόλους αλλά ισότιμοι») και *μη-επιβολή*. Ήταν γι' αυτές μια σχέση *πρωτόγνωρη, φιλική, αλλά συνάμα και μη προσωπική* (σσ. 111-112). Με αντίστοιχο τρόπο βιώθηκε η σχέση αυτή και από την πλευρά του διδάσκοντα.

Εντοπίζεται, λοιπόν, εδώ το εξής παράδοξο: παρόλο που η παιδαγωγική σχέση σε αυτό το μάθημα ήταν «απρόσωπη, τυπική, ουδέτερη», καθώς οι συμμετέχουσες και ο διδάσκων στην ουσία δεν γνωρίζονταν, αυτό δεν τους εμπόδισε από το να τη βιώσουν ως «σημαντική, κοντινή, οικεία» (σ. 115), με όλα τα θετικά της επακόλουθα. Βέβαια, δεν επρόκειτο για κάτι που πραγματοποιήθηκε ατομικά μέσα από μια διαπροσωπική σχέση, αλλά με έναν πιο συλλογικό τρόπο στο πλαίσιο της ομάδας, γεγονός που ο Μπακιρτζής (2010) αποδίδει στη *βίωση της σχέσης ως συγκίνησης*, η οποία φέρνει τους συμμετέχοντες σε επαφή, οδηγώντας τους στη μεταξύ τους συνάντηση.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι η εμπειρία του συγκεκριμένου εργαστηριακού μαθήματος επέδρασε και στην πρακτική των φοιτητριών που το παρακολούθησαν, δεδομένου ότι προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις αρχές/φιλοσοφία και τις μεθόδους/τεχνικές της βιωματικής προσέγγισης με την οποία διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της μετέπειτα πρακτικής τους άσκησης σε νηπιαγωγεία (Μπακιρτζής, Ιππέκη & Γεωργόπουλος, 2011, 2012).

### **1.2.8. Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης**

Τα όρια σε μια επαγγελματική σχέση, όπως είναι και η παιδαγωγική, παρέχουν καθοδήγηση σχετικά με τις αποδεκτές ενέργειες και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μετέχοντες και περιλαμβάνουν διαστάσεις όπως το άγγιγμα, η αυτοαποκάλυψη, η τοποθεσία, τα δώρα, τα χρηματικά ποσά και ο προσωπικός χώρος (Barnett, 2008, σσ. 5-6). Καθώς πρόκειται για μια ασύμμετρη σχέση, φαίνεται πως τόσο οι καθηγητές/τριες όσο και οι φοιτητές/τριες αποδίδουν την ευθύνη για τη διατήρηση των ορίων στα μέλη ΔΕΠ (Hoffman, 2014· Kolbert et al., 2002). Έτσι, οι διδάσκοντες/ουσες συχνά θέτουν όρια στη σχέση, όπως «όχι ξεσπάσματα, όχι κουτσομπολιό, να μη μιλάνε για άλλους καθηγητές/τριες, να μην προσκαλούν ατομικά το/τη φοιτητή/τρια στο σπίτι τους και να μην κυκλοφορούν ο ένας στους κοινωνικούς κύκλους του άλλου» (Schwartz, 2011, σ. 367).

Σε αυτό βοηθάει και η συνειδητότητα της αξιολογητικής φύσης του ρόλου τους. Από την άλλη πλευρά, και οι φοιτητές/τριες φαίνεται ότι έχουν συνείδηση τόσο των ορίων, δηλαδή τι δεν θα έπρεπε να συμβεί ανάμεσα σε έναν/μία καθηγητή/τρια και έναν/μία φοιτητή/τρια, όσο και της θέσης τους σε σχέση με τα μέλη ΔΕΠ, ότι δηλαδή δεν είναι ούτε όμοιοι/ες ούτε

ισότιμοι/ες μεταξύ τους. Παρ' όλα αυτά, ιδιαίτερα στις στενές παιδαγωγικές σχέσεις είναι πιθανό να παρουσιαστούν προκλήσεις στο θέμα της διαχείρισης των ορίων (Schwartz, 2011).

### *Αυτοαποκάλυψη διδασκόντων/ουσών*

Ένα ζήτημα που σχετίζεται με τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης είναι αυτό της αυτοαποκάλυψης. Ως «αυτοαποκάλυψη» ορίζεται κάθε πληροφορία που ένα άτομο αποκαλύπτει σε ένα άλλο και περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη συχνότητα, τη φόρτιση και τη σχετικότητα με το μάθημα (Cayanus & Martin, 2008). Εφόσον η αυτοαποκάλυψη των μελών ΔΕΠ είναι σχετική με το αντικείμενο του μαθήματος, επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση του από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και την αύξηση του ενδιαφέροντος τους γι' αυτό (Cayanus & Martin, 2008). Σχετίζεται, επίσης, θετικά με τη συμμετοχή τους στο διάλογο και τη διατύπωση αποριών (Cayanus, Martin, & Goodboy, 2009). Όσον αφορά τη φόρτιση, αρνητικές αυτοαποκαλύψεις από ένα μέλος ΔΕΠ (π.χ. σχετικά με τις προσωπικές του αποτυχίες και τις αδυναμίες του χαρακτήρα του) πολλές φορές σχετίζονται με αρνητικά συναισθήματα (ή και αντιπάθεια) προς το πρόσωπό του (Cayanus & Martin, 2008), ενώ μπορεί να έχουν άμεση και έμμεση (μέσω της αντιλαμβανόμενης αξιοπιστίας του) επίδραση στην αγενή συμπεριφορά από την πλευρά των φοιτητών/τριών (Miller, Katt, Brown, & Sivo, 2014). Από την άλλη πλευρά, αυτοαποκάλυψη μόνο κολακευτικών πληροφοριών από ένα μέλος ΔΕΠ μπορεί να κάνει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να νιώθουν κατώτεροι/ες ή να ειπωθεί ως ναρκισσισμός του/της διδάσκοντα/ουσας (Cayanus, Martin, & Goodboy, 2009).

Όσον αφορά την αυτοαποκάλυψη των μελών ΔΕΠ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook), η πλειοψηφία των σπουδαστών/στριών εκτιμά την ευκαιρία να μάθει περισσότερα πράγματα για τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους (DiVerniero & Hosek, 2011· Mazer, Murphy, & Simonds, 2007). Μάλιστα, τα μέλη ΔΕΠ τη θεωρούν ένδειξη της προσιότητάς τους (Sarapin & Morris, 2015). Παρ' όλα αυτά, υπερβολική αυτοαποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αντιλαμβανόμενη από τους/τις φοιτητές/τριες αξιοπιστία και τον επαγγελματισμό των διδασκόντων/ουσών (DiVerniero & Hosek, 2011· Mazer, Murphy, & Simonds, 2007). Σε άλλη έρευνα, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τα μέλη ΔΕΠ θεωρήθηκε ακατάλληλη από ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών/τριών (40%) αλλά και καθηγητών/τριών (30%), μολονότι συνολικά εξαρτάται από την περίπτωση. Έτσι, για τους/τις φοιτητές/τριες επιτρέπεται η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από την πλευρά των διδασκόντων/ουσών, για λόγους όπως το να μάθουν τα ονόματά τους, αλλά όχι π.χ. για να επιβεβαιώσουν κάποια δικαιολογία τους. Για τα μέλη ΔΕΠ, από την άλλη πλευρά, η πιο ανάρμοστη χρήση των μέσων κοινωνικής

δικτύωσης αφορούσε την αναζήτηση πληροφοριών για μια φοιτήτρια ή έναν φοιτητή που θεωρούσαν ελκυστικό/ή (Malesky & Peters, 2012).

### ***Άγγιγμα και σωματική επαφή***

Ένα άλλο ζήτημα αναφορικά με τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης αφορά το άγγιγμα και τη σωματική επαφή ανάμεσα σε καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν δείγματα αμεσότητας ή/και νοιαξίματος, εφόσον βέβαια δεν χρησιμοποιούνται σε υπερβολικό βαθμό (Rester & Edwards, 2007). Ελάχιστες έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε αυτό και σε όλες όσες εντοπίστηκαν (Guéguen, 2004· Lannutti, Laliker, & Hale, 2001· Legg & Wilson, 2013· Wilson, Stadler, Schwartz, & Goff, 2009) εξετάζεται με πειραματικούς σχεδιασμούς, με όλους τους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται (έλεγχος συγκεκριμένων μεταβλητών, τεχνητά, μη γενικεύσιμα αποτελέσματα, ανεπαρκής εξέταση του φύλου ως διαμεσολαβητικού παράγοντα).

Σε ένα από αυτά τα πειράματα βρέθηκε ότι ένα απαλό χτύπημα στον ώμο των φοιτητών/τριών από έναν άντρα καθηγητή αύξησε το βαθμό της εθελοντικής επίλυσης μιας στατιστικής άσκησης στον πίνακα (Guéguen, 2004). Σε άλλο πείραμα διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/τριες παρουσίασαν υψηλότερη κινητοποίηση και θετικότερες στάσεις απέναντι στις διδάσκουσες και το μάθημα, όταν εκείνες έλεγξαν τον παλμό τους αγγίζοντάς τον καρπό τους (Legg & Wilson, 2013). Εντούτοις, το φύλο φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτές τις περιπτώσεις, αφού σε άλλο πείραμα, οι άνδρες καθηγητές που χαιρέτησαν τους/τις φοιτητές/τριες με χειραψία την πρώτη ημέρα του μαθήματος βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα ως προς τη διδακτική τους ικανότητα και την ικανότητα παροχής κινήτρων συγκριτικά με τις γυναίκες καθηγήτριες που επίσης χρησιμοποίησαν χειραψία αλλά και με τους άνδρες συναδέλφους τους που δεν τη χρησιμοποίησαν (Wilson, Stadler, Schwartz, & Goff, 2009).

Ο σημαντικός ρόλος του φύλου αποδείχθηκε και σε παλαιότερη έρευνα με σενάρια αγγίγματος (καθόλου άγγιγμα, άγγιγμα στο χέρι, άγγιγμα στο μηρό) από γνωστό των φοιτητών/τριών μέλος ΔΕΠ του αντίθετου φύλου. Έτσι, οι γυναίκες φοιτήτριες αξιολογούσαν πολύ πιο αρνητικά τους άντρες καθηγητές, ασχέτως με το αν τους συμπαθούσαν/θαύμαζαν ή όχι, όσο αυξανόταν η αμεσότητα του αγγίγματος, η οποία γινόταν προοδευτικά αντιληπτή ως σεξουαλική παρενόχληση. Από την άλλη πλευρά, οι άντρες φοιτητές αξιολόγησαν θετικά ένα άγγιγμα στο χέρι που προερχόταν από μια καθηγήτρια που δεν συμπαθούσαν/θαύμαζαν (Lannutti, Laliker, & Hale, 2001).

Γενικότερα, πάντως, η αποφυγή ή όχι της σωματικής επαφής (π.χ. η έκφραση έντονων θετικών συναισθημάτων με μία αγκαλιά στο/στη φοιτητή/τρια) φαίνεται να εξαρτάται από

την προσωπικότητα του εκάστοτε μέλους ΔΕΠ, συμπεριλαμβανομένου των στάσεων και αντιλήψεών του για το πώς πρέπει να είναι η παιδαγωγική σχέση στο Πανεπιστήμιο (Hagenauer & Volet, 2014β).

### *Διπλές/πολλαπλές σχέσεις ανάμεσα σε φοιτητές/τριες και μέλη ΔΕΠ*

Η παραβίαση των ορίων της παιδαγωγικής σχέσης έγκειται κυρίως στη δημιουργία πρόσθετων σχέσεων παράλληλα με την αρχική επαγγελματική σχέση, οι οποίες να οδηγούν καθηγητές/τριες ή/και φοιτητές/τριες εκτός των γενικά αποδεκτών ρόλων τους (Bowman, Hatley, & Bowman, 1995). Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι αποδεκτές, ενίοτε μάλιστα λειτουργικές και ικανοποιητικές. Εντούτοις, αναλόγως με την περίπτωση, ενδέχεται να αποβούν προβληματικές (Barnett, 2008).

Καταρχάς, οι διπλές σχέσεις που περιλαμβάνουν οικονομικές δοσοληψίες, π.χ. με πρόσληψη ενός σπουδαστή από ένα μέλος ΔΕΠ, με την ανάληψή τους ως πελάτη ή με μια εργασιακή συνεργασία μαζί του, γίνονται είτε ουδέτερα αντιληπτές (Ei & Bowen, 2002) είτε ως δυνητικά προβληματικές, με επιχειρήματα για παραβίαση της αρχής της δίκαιης μεταχείρισης από τους/τις φοιτητές/τριες και για πιθανότητα μειωμένης αντικειμενικότητας από τους/τις καθηγητές/τριες (Kolbert et al., 2002). Ουδέτερα προς αρνητικά ειδώθηκαν και συμπεριφορές που περιλάμβαναν μικρές χάρες των σπουδαστών/στριών προς τον/τη διδάσκοντα/ουσα (Ei & Bowen, 2002). Ιδιαίτερα ανάρμοστα θεωρήθηκαν, επίσης, από προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες, που κλήθηκαν να βαθμολογήσουν συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις με το ακαδημαϊκό προσωπικό, η προσφορά ενός ακριβού δώρου και ο δανεισμός χρηματικών ποσών, είτε προερχόταν από τη μία πλευρά είτε από την άλλη (Owen & Zwahr-Castro, 2007).

Λιγότερο ξεκάθαρες είναι οι απόψεις για τις ερωτικές-σεξουαλικές σχέσεις ανάμεσα σε φοιτητές/τριες και καθηγητές/τριες. Συνήθως αποδοκιμάζονται έντονα από την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών και ιδιαίτερα των γυναικών (Ei & Bowen, 2002). Σε άλλη έρευνα, βέβαια, που αφορούσε ένα σενάριο ερωτικής σχέσης ανάμεσα σε καθηγητή και φοιτήτρια μετά το πέρας της φοίτησης, οι συμμετέχοντες βρέθηκαν διχασμένοι. Πολλοί/ές μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες αποδοκίμασαν τη σχέση ως μορφή εκμετάλλευσης λόγω της διαφοράς δύναμης. Άλλοι/ες ήθελαν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες, όπως η διαφορά ηλικίας και ποιος από τους δύο ξεκίνησε τη σχέση. Οι υπόλοιποι/ες την έκριναν ως αποδεκτή. Ηθική τη θεώρησαν και οι καθηγητές/τριες, με τα επιχειρήματα ότι οι δύο διαφορετικοί ρόλοι (φοιτήτρια-ερωμένη) δεν διατηρούνταν το ίδιο χρονικό διάστημα, ότι δεν υπάρχει σχετική



νομοθεσία που να απαγορεύει τις ερωτικές σχέσεις μετά το πέρας της φοίτησης και ότι επρόκειτο για μια συναινετική σχέση ανάμεσα σε δύο αυτόνομα άτομα (Kolbert et al., 2002).

Τι συμβαίνει όμως με τις φιλικές σχέσεις μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών; Ο Baker (1996) υποστηρίζει ότι η σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου χρειάζεται να ιδωθεί ως ένα ξεχωριστό (unique) είδος φιλίας που η οικειότητά της διαμεσολαβείται από την ύλη του μαθήματος, μέσα από την οποία ο διδάσκων μεταδίδει το πάθος του για το γνωστικό του αντικείμενο, ενώ είτε εντός είτε εκτός τάξης δρα με ηθικό τρόπο και προς όφελος του διδασκόμενου. Η Sibii (2010), εισάγοντας τη μεταφορά του «καθηγητή ως συντρόφου» (teacher as companion) αναφέρεται στο μέλος ΔΕΠ, το οποίο είναι μεν φιλικό, αλλά παρ' όλα αυτά δεν είναι φίλος με το φοιτητή, ενώ σκοπός του είναι να τον «συντροφεύσει» στην πορεία της εκπαίδευσής του και να τον βοηθήσει να επιτύχει τους στόχους του. Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες/ουσες μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες στην έρευνα της Schwartz (2011) έκαναν λόγο για μια «επαγγελματική φιλία» (σ. 368), η οποία εμπλούτιζε τη σχέση και τη μάθησή τους, περιλαμβάνοντας έτσι κάτι παραπάνω σε σχέση με τις υπόλοιπες κοινωνικές τους φιλίες.

Μια φιλική σχέση ανάμεσα σε φοιτητές/τριες και καθηγητές/τριες περιλαμβάνει το μοίρασμα τόσο ακαδημαϊκών και επαγγελματικών όσο και προσωπικών ζητημάτων και από τις δύο πλευρές (Schwartz, 2011). Έτσι, ένας σοβαρός κίνδυνος που συνδέεται με τις φιλικές σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων –αλλά και με μια στενή παιδαγωγική σχέση γενικότερα– σχετίζεται με τη δυνατότητα ή όχι του διδακτικού προσωπικού να παραμείνει αντικειμενικό και αμερόληπτο απέναντι στους/στις σπουδαστές/τριες. Ειδικότερα, στην έρευνα των Kolbert et al. (2002) εκφράστηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες φόβοι για θετική μεροληψία από μέρους των καθηγητών/τριών, αλλά και πιθανότητα προσδοκιών για ευνοϊκότερη μεταχείριση από τους μαθητευόμενους, κάτι που θα οδηγούσε στην εκμετάλλευση των καθηγητριών/ών.

Άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία των φιλικών σχέσεων μεταξύ διδακτικού προσωπικού και φοιτητών/τριών, σύμφωνα με τους/τις σπουδαστές/στρίες, είναι η έγκρισή τους ή μη από τα υπόλοιπα μέλη ΔΕΠ, η ένταση (intensity) της σχέσης, η οποία για κάποιους περιλάμβανε τη συχνότητα και τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων και για άλλους τα θέματα της συζήτησης, όπως και η τοποθεσία των αλληλεπιδράσεων (Kolbert et al., 2002). Καθώς η τάξη και το γραφείο ενέχουν μια αίσθηση τυπικότητας και σοβαρότητας, συναντήσεις σε άλλους χώρους, όπως μια καφετέρια ή ακόμη και το σπίτι του/της διδάσκοντα/ουσας, επιτρέπουν μια πιο προσωπική επαφή (Schwartz, 2011). Σε προηγούμενες έρευνες τέτοιες συναντήσεις θεωρήθηκαν απρεπείς –ιδιαίτερα από

τις γυναίκες φοιτήτριες— όταν αφορούσαν διπλές σχέσεις κατά τη διάρκεια της φοίτησης (Ei & Bowen, 2002· Owen & Zwahr-Castro, 2007), αλλά αποδεκτές όταν περιλάμβαναν ομάδες φοιτητών/τριών (Ei & Bowen, 2002).

Συμπερασματικά, η κατάσταση σχετικά με τα όρια είναι αρκετά θολή στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα πάντως με τις Owen και Zwahr-Castro (2007), *υπερβάσεις ορίων* πραγματοποιούνται όταν τα μέλη ΔΕΠ αλληλεπιδρούν με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους με τρόπο που ξεπερνά τους παραδοσιακούς ακαδημαϊκούς τους ρόλους, ενώ μπορούν να μετατραπούν σε *παραβιάσεις*, όταν θέτουν το φοιτητή ή τη φοιτήτρια σε κίνδυνο εκμετάλλευσης ή πιθανής βλάβης.

### **1.3. Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε συνάγεται το συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση —προπάντων η συναισθηματική πρακτική από την οποία χαρακτηρίζεται— αποτελεί ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Σαν αποτέλεσμα, εντοπίζεται ένα σημαντικό κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, το οποίο επισημαίνεται και από άλλες ερευνήτριες (Beard, Clegg, & Smith, 2007· Hagenauer & Volet, 2014γ· Kim & Schallert, 2011).

Συγχρόνως, οι εμπειρικές έρευνες που έχουν μέχρι τώρα διεξαχθεί αδυνατούν να περιγράψουν με επάρκεια την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα σε καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες, κατορθώνοντας να ενσωματώσουν τόσο τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις όσο και τη συναισθηματική πρακτική που ενυπάρχει στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχέση. Δεν έχουν, επίσης, καταφέρει, να καταλήξουν σε ξεκάθαρους και ομόφωνους ορισμούς ούτε της ίδιας της σχέσης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων ούτε σχετικών με αυτήν εννοιών όπως το νοιάξιμο ή η προσιτότητα. Επιπλέον, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εμπειρικών ερευνών για την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέρχεται από το εξωτερικό και κυρίως από τις ΗΠΑ είναι αβέβαιο κατά πόσον τα ευρήματά τους ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, συνάγεται ξεκάθαρα η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του φαινομένου της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, με ελάχιστες εξαιρέσεις (Giles, 2008, 2011· Kolbert et al., 2002· Stephen et al., 2008· Schwartz & Holloway, 2012· Schwartz, 2009, 2011), οι εμπειρικές έρευνες που ασχολούνται με την παιδαγωγική σχέση εστιάζουν είτε μόνο στη μία πλευρά (τις φοιτήτριες και τους φοιτητές) είτε μόνο στην άλλη (τις καθηγήτριες και τους καθηγητές). Η

μεθοδολογική αυτή επιλογή περιορίζει την οπτική μας και πιθανότατα δεν επιτρέπει την ανάδυση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για το θέμα, εξετάζοντας συγκριτικά τις διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις των δύο μετεχόντων στη σχέση, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις έχουν βρεθεί να είναι ασύμφωνες, αν όχι διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους (π.χ. Jōgi, Karu, & Krabi, 2015). Άλλωστε, η αμοιβαιότητα της σχέσης υπαγορεύει τη διερεύνησή της και από τις δύο πλευρές (Schwartz & Holloway, 2012).

Ειδικότερα, η έρευνα επικεντρώνεται στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, διότι η μικρή αναλογία φοιτητών/τριών ανά καθηγητή/τρια επιτρέπει την ανάπτυξη λιγότερο απρόσωπων σχέσεων σε σχέση με τον προπτυχιακό. Η εστίαση σε μεταπτυχιακό επίπεδο παρουσιάζει ένα ακόμη πλεονέκτημα: οι μεταπτυχιακές/οί φοιτήτριες/ές διαθέτουν ήδη εμπειρίες από τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών και, επομένως, είναι σε θέση να αναφερθούν σε αυτές όπως και να προβούν σε συγκρίσεις, παρέχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο πιο πλούσια δεδομένα για το υπό μελέτη φαινόμενο. Συγχρόνως, χάρη στην ιδιότητά μου (μεταπτυχιακή φοιτήτρια) αναμένεται οι σπουδαστές/στριες να μιλήσουν πιο ελεύθερα λόγω της ισότητας της θέσης τους, παρέχοντας έτσι μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα της έρευνας (Hollinshead & McKendrick, 2011).

Παράλληλα, ο μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών έχει ερευνηθεί λιγότερο σε σχέση με τον προπτυχιακό (ή τον διδακτορικό), καθώς εντοπίστηκαν μόνο έξι εμπειρικές έρευνες που να τον αφορούν αποκλειστικά. Μάλιστα, οι έρευνες αυτές είτε επικεντρώνονται μόνο σε δυαδικές σχέσεις μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών (Kolbert et al., 2002· Schwartz & Holloway, 2012· Schwartz, 2011), είτε σε ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις που λειτούργησαν ως κρίσημα συμβάντα (critical incidents) στη μεταξύ τους σχέση (Schwartz & Holloway, 2014), είτε αφορούν αποκλειστικά το νοιάξιμο (Hawk και Lyons, 2008· Rossiter, 1999). Δεν έχουν, δηλαδή, μελετήσει το φαινόμενο της παιδαγωγικής σχέσης στο σύνολό του.

Για τη βαθύτερη διερεύνησή του θεωρούμε χρήσιμη την εστίαση της έρευνάς μας στον τομέα των «Επιστημών της Αγωγής». Αυτό συμβαίνει διότι υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία ότι η ταυτότητα των φοιτητών/τριών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως και τα παιδαγωγικά τους ιδεώδη, διαμορφώνονται και μέσα από τη σχέση με τους/τις διδάσκοντες/ουσες στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους (Helterbran, 2008· Kim & Schallert, 2011). Συχνά, εξάλλου, αναμένεται από τους/τις εκπαιδευτές/τριες μελλοντικών εκπαιδευτικών να λειτουργούν ως πρότυπα καλής πρακτικής (Giles, 2011). Παράλληλα, θεωρούμε ότι, χάρη στην παιδαγωγική τους κατάρτιση, οι συμμετέχοντες κατέχουν μια

γλώσσα που θα τους επιτρέψει να περιγράψουν με επάρκεια και ακρίβεια την παιδαγωγική σχέση όπως τη βιώνουν και την αντιλαμβάνονται.

### **1.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

Ακριβώς επειδή επιθυμούμε να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα και σε βάθος τις εμπειρίες φοιτητριών/ών και καθηγητριών/ών, προτείνεται το εξής ερευνητικό ερώτημα: *«Πώς αναπτύσσεται (και εξελίσσεται) η παιδαγωγική σχέση στο μεταπτυχιακό επίπεδο, όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν οι μετέχοντες σε αυτή;».*

Για τη βαθύτερη μελέτη του φαινομένου, καταλήγουμε στα παρακάτω ερευνητικά υποερωτήματα:

1. Πώς ορίζουν την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθηγητές/τριες και μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες;
2. Ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Τι εμποδίζει την ανάπτυξη μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
4. Ποια είναι τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

### **1.3.2. Σκοπός και στόχοι**

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί ο εμπλουτισμός της συζήτησης σχετικά με την παιδαγωγική σχέση, αναδεικνύοντας τη σημασία του ζητήματος και δίνοντας προοπτικές περαιτέρω έρευνας, προκειμένου να διατυπωθούν προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στόχοι της εν λόγω έρευνας αποτελούν οι εξής:

1. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και εμπειρίες των μελών ΔΕΠ και των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών αναφορικά με την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
2. Να πραγματοποιηθεί σύγκριση των υπάρχοντων βιβλιογραφικών δεδομένων με πρωτογενές εμπειρικό υλικό από την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1. Επιστημολογική οπτική και μέθοδος

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ένα πλαίσιο ποιοτικής μεθόδου, βασιζόμενη σε μια μετριοπαθή κονστρουκτιβιστική επιστημολογία. Η επιλογή μιας *ποιοτικής προσέγγισης* υπαγορεύτηκε από την ίδια τη φύση του ερευνητικού ερωτήματος σε συνδυασμό με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Μόνο μέσω αυτής καθίσταται δυνατή μια ολιστική προσέγγιση της παιδαγωγικής σχέσης μέσα από την οπτική των μετεχόντων σε αυτήν, ιδωμένη ως μια δυναμική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Τσιώλης, 2014). Συγχρόνως, η μέχρι τώρα έλλειψη επαρκούς διερεύνησης του θέματος, όπως καταδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθιστά ιδανική επιλογή τη μέθοδο της *θεμελιωμένης θεωρίας* (*grounded theory*), ώστε να εξηγηθεί το υπό μελέτη φαινόμενο (Creswell, 2011). Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή μιας θεωρίας για την παιδαγωγική σχέση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, η οποία να θεμελιώνεται σε εμπειρικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί με συστηματικό τρόπο (Strauss & Corbin, 1998, σ. 12).

Ειδικότερα, προτίμησα την *κονστρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία* (*constructivist grounded theory*) (Charmaz, 2006, 2014), διότι είναι συμβατή με την επιστημολογική μου οπτική. Πιο συγκεκριμένα, ο *κοινωνικός κονστρουξιονισμός* (*social constructionism*), στη βάση του οποίου αναπτύχθηκε η κονστρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία, ενδιαφέρεται να εξηγήσει τις διεργασίες μέσα από τις οποίες τα άτομα περιγράφουν και νοηματοδοτούν τον κόσμο μέσα στον οποίον ζουν (Gergen, 1985). Σύμφωνα με την οπτική του, η γνώση των ατόμων για τον κόσμο δεν προέρχεται από την άμεση αντίληψη των αισθήσεων, αλλά κατασκευάζεται κοινωνικά μέσω της γλώσσας. Σαν αποτέλεσμα, η έννοια της αλήθειας καθίσταται προβληματική, καθώς υπάρχουν πολλαπλές εκδοχές της πραγματικότητας, οι οποίες επηρεάζονται σαφώς από το εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Burr, 2003). Οι θέσεις αυτές συνάδουν με το υπό εξέταση φαινόμενο, καθώς από τις αναφορές των συμμετεχόντων ήταν εμφανές ότι οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβάνονταν την παιδαγωγική σχέση είχαν επηρεαστεί τόσο από τις προσωπικές τους εμπειρίες όσο και από το πλαίσιο της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας.

Επιστημολογικά, όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων, η έρευνα βασίστηκε ξεκάθαρα στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, η οποία θεωρεί τις συνεντεύξεις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες και την ερευνήτρια, στη βάση των οποίων

αναδύονται τα δεδομένα (Mills, Bonner, & Francis, 2006), διερευνώνται και επικυρώνονται οι εμπειρίες (Charmaz, 2014). Από την άλλη πλευρά, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολούθησα μια αρκετά μετριοπαθέστερη στάση, με βάση τόσο τον σχετικισμό όσο και τον ρεαλισμό. Μέσα, δηλαδή, από μια συνεχή αλληλεπίδρασή μου με τα δεδομένα, επιχείρησα, αφενός, να κατανοήσω τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την εμπειρία τους (*σχετικισμός*) και, αφετέρου, να παράγω μια όσο το δυνατόν ακριβέστερη αναπαράσταση των νοημάτων που οι ίδιοι κατασκεύασαν (*ρεαλισμός*) (Willig, 2015, σ. 443). Για το λόγο αυτό, μολονότι αποδέχομαι την οπτική του κοινωνικού κονστρουξιονισμού για τη γλώσσα, ότι δηλαδή «αποτελεί μορφή κοινωνικής δράσης που κατασκευάζει εκδοχές της πραγματικότητας για συγκεκριμένους σκοπούς» (Willig, 2015, σ. 68), αντιμετώπισα το λόγο των συμμετεχόντων ως *a priori* αληθή.

Ένας πρόσθετος λόγος για τον οποίο επέλεξα την κοντροκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ρόλο μου ως ερευνήτρια, δηλαδή ως ενεργή κατασκευάστρια μιας συγκεκριμένης κατανόησης του υπό μελέτη φαινομένου (Willig, 2015, σ. 205). Η οπτική αυτή αναγνωρίζει ότι οι ερμηνείες μου επηρεάζουν την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Προκειμένου λοιπόν να διατηρηθεί η ακρίβεια των νοημάτων των συμμετεχόντων, η μέθοδος αυτή επιτάσσει τον συνεχή αναστοχασμό μου και κατανοεί την αναγκαιότητα μιας αρχικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Charmaz, 2014), με σκοπό την επίτευξη μιας *πληροφορημένης θεμελιωμένης θεωρίας (informed grounded theory)* (Thornberg, 2012).

## 2.2. Συμμετέχοντες

Για την σε βάθος εξέταση του φαινομένου μέσα από τα διαφορετικά πρίσματα των συμμετεχόντων συμπεριέλαβα στον ερευνητικό σχεδιασμό τόσο καθηγητές/τριες όσο και μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες.

### 2.2.1. Μέλη ΔΕΠ

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μέλη ΔΕΠ<sup>5</sup> (ίσος αριθμός γυναικών και ανδρών) προερχόμενα από τα έξι Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που παρέχουν παιδαγωγική επάρκεια στους αποφοίτους τους (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών/Τμήμα Επιστημών Προσχολικής

---

<sup>5</sup> Αξίζει να αναφέρουμε ότι, καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, σημειώθηκαν αρνήσεις από 7 μέλη ΔΕΠ στα οποία προτάθηκε συμμετοχή στην έρευνα, επικαλούμενα όλα έλλειψη χρόνου, ενώ άλλα 4 δεν απάντησαν καθόλου στην ενημέρωση που, για πρακτικούς λόγους, δέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Συνολικά, δηλαδή, απευθυνθήκαμε σε 32 μέλη ΔΕΠ, από τα οποία τελικά δέχθηκαν να συμμετάσχουν τα 20.

Αγωγής και Εκπαίδευσης, Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας/Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής). Τα συγκεκριμένα μέλη ΔΕΠ επιλέχθηκαν με βάση την πιθανή θετική διάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους: (α) γνωστικό αντικείμενο (χωρίστηκαν στις εξής πέντε ευρύτερες γνωστικές περιοχές: *Παιδαγωγικά* – 6 συμμετέχοντες, *Ανθρωπιστικές Επιστήμες* – 5 συμμετέχοντες, *Θετικές Επιστήμες* – 5 συμμετέχοντες, *Ψυχολογία* – 3 συμμετέχοντες, *Τέχνες* – 1 συμμετέχων), (β) βαθμίδα εξέλιξης (1 Λέκτορας, 7 Επίκουροι/ες Καθηγητές/τριες, 5 Αναπληρωτές/τριες Καθηγητές/τριες, 7 Καθηγητές/τριες) και (γ) ύπαρξη (9 συμμετέχοντες) ή μη παιδαγωγικής κατάρτισης (11 συμμετέχοντες). Τα χρόνια διδασκαλίας τους κυμαίνονταν από 5 έως 42 στο προπτυχιακό επίπεδο και από 1 έως 23 στο μεταπτυχιακό, ενώ 5 εξ αυτών είχαν και διδακτική εμπειρία πέραν της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (3 στην πρωτοβάθμια και 2 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση)<sup>6</sup>.

### **2.2.2. Μεταπτυχιακές φοιτήτριες και φοιτητές**

Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης 25 φοιτήτριες/τές (22 γυναίκες και 3 άνδρες), που όλες/οι φοιτούσαν σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) στις «Επιστήμες Αγωγής», με υποχρεωτική δια ζώσης παρακολούθηση και δίχως δίδακτρα, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Επιδίωξα να φοιτούν σε διαφορετικές κατευθύνσεις, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν στις προαναφερθείσες ευρύτερες γνωστικές περιοχές: *Παιδαγωγικά* – 9 συμμετέχοντες, *Ανθρωπιστικές Επιστήμες* – 3 συμμετέχοντες, *Θετικές Επιστήμες* – 5 συμμετέχοντες, *Ψυχολογία* – 8 συμμετέχοντες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 22-34 ετών και όλες/οι προέρχονταν από Τμήματα που παρείχαν παιδαγωγική επάρκεια (δάσκαλοι/ες, νηπιαγωγοί, φιλόλογοι, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής). Μόνον 5 από τις συμμετέχουσες είχαν διδακτική εμπειρία στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση και άλλες 5 είχαν συμμετάσχει σε πρόσθετη (πέραν της απαραίτητης για τη λήψη του πτυχίου) αμειβόμενη πρακτική άσκηση σε σχολεία ή άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. βιβλιοθήκες) στην Ελλάδα ή το εξωτερικό<sup>7</sup>.

### **2.2.3. Η επιλογή των συμμετεχόντων**

Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στη *θεωρητική δειγματοληψία* (*theoretical sampling*), η οποία αποτελεί μία μη προκαθορισμένη, σκόπιμη δειγματοληψία που

---

<sup>6</sup> Ένας πίνακας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μελών ΔΕΠ περιλαμβάνεται στο Παράρτημα (σ. 209).

<sup>7</sup> Ένας πίνακας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μεταπτυχιακών φοιτητριών και φοιτητών περιλαμβάνεται στο Παράρτημα (σ. 211).

εξελίσσεται στη διάρκεια της έρευνας, αποσκοπώντας στην επάρκεια των κατηγοριών για τη δημιουργία της θεωρίας (Charmaz, 2014). Έτσι, σε πρώτη φάση, καθορίστηκαν κριτήρια (αναμενόμενη διαθεσιμότητα συμμετεχόντων, διαφορετικές γνωστικές περιοχές) για *αρχική δειγματοληψία* (Charmaz, 2006, σ. 100). Σε ορισμένες περιπτώσεις, αξιοποιήθηκε και *δειγματοληψία-χιονοστιβάδα* (Creswell, 2011, σ. 247), με συμμετέχουσες καθηγήτριες να προτείνουν άλλα μέλη ΔΕΠ για συμμετοχή και συμμετέχουσες φοιτήτριες και φοιτητές να προσκαλούν συμφοιτητές/τριές τους για τη συμπλήρωση των μελών στις ομάδες εστίασης.

Σε δεύτερη φάση, η ταυτόχρονη και διαδοχική συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων διευκόλυνε τη *θεωρητική δειγματοληψία* (α) με επιλογή συμμετεχόντων που αναμενόταν να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για συγκριτική ανάλυση και (β) με επιστροφή σε ορισμένους συμμετέχοντες για συμπληρωματικά δεδομένα, ώστε να καλυφθούν τα κενά της θεμελιωμένης θεωρίας. Η συλλογή των δεδομένων συνεχίστηκε μέχρι να επιτευχθεί κορεσμός των κατηγοριών (Charmaz, 2014; Stauss & Corbin, 1998).

## 2.3. Συλλογή δεδομένων

### 2.3.1. Ατομικές σε βάθος συνεντεύξεις

Καθώς η έρευνα εστιάζει στο πώς βιώνεται και γίνεται αντιληπτή η παιδαγωγική σχέση από τους ίδιους τους μετέχοντες σε αυτήν ήταν αναμενόμενη η επιλογή της συνέντευξης ως το πρωταρχικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Brinkmann, 2013, σ. 49). Ειδικότερα, με τα μέλη ΔΕΠ διεξήγαγα *ατομικές σε βάθος συνεντεύξεις* (*intensive interviewing*), διότι είναι ανοιχτές αλλά συνάμα κατευθυνόμενες και συνδυάζουν τον έλεγχο για την επικέντρωση στο υπό μελέτη φαινόμενο με την ευελιξία που διευκολύνει την ανάδυση νέων ή/και μη αναμενόμενων κατηγοριών (Charmaz, 2014, σσ. 85-86). Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 32 λεπτά έως 1 ώρα και 52 λεπτά.

Στο πλαίσιο της θεωρητικής δειγματοληψίας και για την επίτευξη του θεωρητικού κορεσμού διεξήγαγα επίσης 5 συμπληρωματικές συνεντεύξεις με μέλη ΔΕΠ που είχαν δηλώσει τη διαθεσιμότητά τους για την παροχή πρόσθετων δεδομένων και που θεώρησα ότι θα είχαν να προσφέρουν νέες οπτικές, συμπληρώνοντας τα κενά στη θεμελιωμένη θεωρία (Charmaz, 2014, σ. 103). Οι συμπληρωματικές αυτές συνεντεύξεις διήρκεσαν από 10 έως 31 λεπτά η καθεμία.



### 2.3.2. Ομάδες εστίασης

Καθώς επρόκειτο για ένα καθημερινό και όχι ευαίσθητο θέμα, για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές θεώρησα προσφορότερη τη διεξαγωγή ομάδων εστίασης (*focus groups*), κυρίως επειδή η αλληλεπίδραση των ατόμων παρέχει πλουσιότερα δεδομένα (Willig, 2015). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης ανέμενα οι συμμετέχοντες να ακούν τις απόψεις των άλλων χτίζοντας πάνω σε αυτές (Merriam, 2009, σ. 94). Με τον τρόπο αυτό, εξασφάλισα ένα φάσμα διαφορετικών οπτικών για τα ίδια γεγονότα και διαπίστωσα την πολλαπλότητα με την οποία βιώνονται οι διάφορες όψεις της παιδαγωγικής σχέσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Προτίμησα τον σχηματισμό ομάδων εστίασης με φοιτητές/τριες που ανήκαν στην ίδια κατεύθυνση σπουδών, έτσι ώστε η οικειότητα που είχαν αναπτύξει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να συμβάλει στο να ανοιχτούν και να μοιραστούν με άνεση και ειλικρίνεια τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, εκφράζοντας ακόμη και διαφωνίες ή συγκρούσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Συνολικά πραγματοποίησα 5 ομάδες εστίασης, αποτελούμενες από 3 έως 8 άτομα η καθεμιά<sup>8</sup>, η διάρκεια των οποίων κυμάνθηκε από 1 ώρα και 40 λεπτά έως 2 ώρες και 3 λεπτά.

## 2.4. Ερευνητική διαδικασία

### 2.4.1. Οδηγοί συνεντεύξεων και πιλοτική εφαρμογή τους

Πριν την έναρξη της συλλογής των δεδομένων, συντάξα τους οδηγούς των συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Για τα μέλη ΔΕΠ χρησιμοποίησα πιλοτικά τον οδηγό της ατομικής σε βάθος συνέντευξης στον επιβλέποντα της εργασίας και σε έναν ακόμη καθηγητή, ο οποίος εντάχθηκε τελικά στους συμμετέχοντες λόγω της πρωτοτυπίας των απαντήσεών του. Τον οδηγό των ομάδων εστίασης δοκίμασα πιλοτικά σε μία ομάδα τεσσάρων προπτυχιακών φοιτητριών/ών, κάτι που συνέβαλε σημαντικά στην αύξηση της θεωρητικής μου ευαισθησίας.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων μετά την πιλοτική εφαρμογή των οδηγιών, έκανα ορισμένες μικρές τροποποιήσεις στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να είναι ακριβέστερες και να γίνονται ευκολότερα κατανοητές<sup>9</sup>. Επιπλέον,

---

<sup>8</sup> Καθώς η εξεύρεση επαρκούς αριθμού πρόθυμων μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών και η συγκέντρωσή τους στον ίδιο χώρο την ίδια ημέρα και ώρα για ένα αξιοσημείωτο χρονικό διάστημα (περίπου 2 ώρες) αποδείχθηκε πολύ πιο δύσκολη υπόθεση απ' όσο αναμενόταν, δεν τηρήθηκε η προβλεπόμενη αυστηρότητα στον αριθμό των μελών (5-6) ανά ομάδα εστίασης και γι' αυτό παρουσιάζεται αυτή η διακύμανση.

<sup>9</sup> Τόσο ο οδηγός συνέντευξης για τα μέλη ΔΕΠ όσο και ο οδηγός για τις ομάδες εστίασης των φοιτητών περιλαμβάνονται στο Παράρτημα (σσ. 214-215).

ακολουθώντας τη λογική της θεωρητικής δειγματοληψίας, καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, αναπροσάρμοζα τους οδηγούς μετά από κάθε συνέντευξη, π.χ. με την προσθήκη ερωτήσεων αλλά και με αιτήματα για σχολιασμό απόψεων που εκφράστηκαν στη βιβλιογραφία ή από προηγούμενους συμμετέχοντες, ώστε (α) να αναπτυχθούν και να εκλεπυνθούν οι κατηγορίες και οι διαστάσεις τους, (β) να ελεγχθεί η *θεωρητική επάρκειά* τους (*theoretical adequacy*) και (γ) σταδιακά να επιτευχθεί ο *θεωρητικός κορεσμός* (Charmaz, 2014, σ. 90).

#### **2.4.2. Ενημέρωση συμμετεχόντων**

Η ενημέρωση των συμμετεχόντων για την έρευνα πραγματοποιήθηκε είτε δια ζώσης (στα γραφεία των μελών ΔΕΠ κατά τις ώρες συνεργασίας και στην αρχή των μαθημάτων των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών, μετά από άδεια του/της εκάστοτε διδάσκοντα/ουσας) είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπου η δια ζώσης επαφή δεν ήταν εφικτή. Σε όλες τις περιπτώσεις διαμοιραζόταν ειδικό ενημερωτικό έντυπο<sup>10</sup> που περιλάμβανε το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, τα πιθανά οφέλη και δυσκολίες της, τον τρόπο με τον οποίο θα διασφαλιζόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε αυτήν, καθώς και τον απαιτούμενο χρόνο για τη διεξαγωγή της.

#### **2.4.3. Διεξαγωγή της έρευνας**

Σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες αποφάσιζαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ακολουθούσε ο καθορισμός της ημέρας και ώρας των συνεντεύξεων (δια ζώσης, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή τηλεφωνικά) ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και το πρόγραμμά μου. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, υπενθύμιζα συνοπτικά το σκοπό της έρευνας και απαντούσα σε τυχόν ερωτήσεις των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, τους ζητούσα να συμπληρώσουν και να υπογράψουν το έντυπο ενημέρης συγκατάθεσης<sup>11</sup> όπως και να διαλέξουν το ψευδώνυμό τους (ένα επώνυμο για τα μέλη ΔΕΠ και ένα μικρό όνομα για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές). Μετά τη συνέντευξη, ευχαριστούσα τους συμμετέχοντες και τους ενθάρρυνα, εξηγώντας τους ότι όσα ειπώθηκαν ήταν πράγματι χρήσιμα και βοηθητικά για την έρευνά μου.

Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στα γραφεία των μελών ΔΕΠ, με εξαίρεση δύο εξ αυτών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε προσωπικό χώρο των συμμετεχόντων. Οι ομάδες εστίασης διεξήχθησαν όλες σε αίθουσες των προαναφερθέντων Πανεπιστημίων, με κυκλική

---

<sup>10</sup> Δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικά ενημερωτικά έντυπα, ένα για τα μέλη ΔΕΠ και ένα για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες, τα οποία περιλαμβάνονται στο Παράρτημα (σσ. 216-218).

<sup>11</sup> Χρησιμοποιήθηκε το ίδιο για όλους τους συμμετέχοντες και περιλαμβάνεται στο Παράρτημα (σ. 219).

διάταξη των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών, ώστε να επιτρέπεται η βλεμματική επαφή και η ισότιμη αλληλεπίδρασή τους. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την εφαρμογή Smart Voice Recorder και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Εφόσον οι συμμετέχοντες το επιθυμούσαν, τους δινόταν η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Αν το θεωρούσαν απαραίτητο, μπορούσαν να προβούν και σε ορισμένες διορθώσεις/αλλαγές, πρακτική που ακολούθησαν συνολικά 4 συμμετέχουσες. Τέλος, από ορισμένα μέλη ΔΕΠ, που είχαν δηλώσει τη διαθεσιμότητά τους στο έντυπο συγκατάθεσης, ζητήθηκαν συμπληρωματικά δεδομένα, με μια πρόσθετη, συντομότερη σε διάρκεια συνέντευξη.

## **2.5. Δεοντολογία της έρευνας**

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική (Τσιώλης, 2014). Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε προφορική και έγγραφη ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό, τα πιθανά οφέλη και τη διαδικασία της έρευνας (Willig, 2015). Η συναίνεση των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία διασφαλίστηκε με την υπογραφή του εντύπου ενήμερης συγκατάθεσης (Τσιώλης, 2014), η οποία εξασφάλιζε τη δυνατότητα αποχώρησής τους από αυτήν οποιαδήποτε στιγμή (Willig, 2015).

Η αρχή της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας επιτεύχθηκε με τη χρήση ψευδώνυμων, (Τσιώλης, 2014), τα οποία επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η διασφάλιση της ανωνυμίας τους διαφυλάχθηκε επίσης με την παράληψη αναγνωριστικών χαρακτηριστικών που ενδέχεται να τους φωτογράφιζαν (π.χ. απουσία αναφοράς στο Πανεπιστήμιο διδασκαλίας/φοίτησης για κάθε συμμετέχοντα) ή την ομαδοποίησή τους σε ευρύτερες κατηγορίες (π.χ. τα γνωστικά αντικείμενα και οι κατευθύνσεις μεταπτυχιακών προγραμμάτων ταξινομήθηκαν σε ευρύτερες γνωστικές περιοχές).

Για την αποφυγή της σύγκρουσης συμφερόντων, προσπάθησα να αποφύγω, όσο ήταν δυνατόν, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με γνωστούς μου συμμετέχοντες (Τσιώλης, 2014). Βέβαια, έχοντας φοιτήσει σε δύο από τα Τμήματα στα οποία διεξήχθη η έρευνα, γνώριζα εκ των προτέρων 5 από τα μέλη ΔΕΠ και 5 από τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες και φοιτητές που τελικά συμμετείχαν. Όλους τους υπόλοιπους συμμετέχοντες τους συνάντησα για πρώτη φορά στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.

## 2.6. Ανάλυση των δεδομένων

### 2.6.1. Προετοιμασία των δεδομένων

Τα ηχογραφημένα αρχεία μεταφέρθηκαν σε υπολογιστή και μεταγράφηκαν στο σύνολό τους σε αρχεία Microsoft Word. Στη συνέχεια, ακολούθησαν αναγνώσεις της κάθε συνέντευξης με ταυτόχρονη ακρόασή της, προκειμένου (α) να ελέγξω την ακρίβεια της μεταγραφής, (β) να τοποθετήσω τους χαρακτήρες και τα σύμβολα για την ερμηνεία του απομαγνητοφωνημένου κειμένου (Atkinson & Heritage, 1984)<sup>12</sup> και (γ) να εξοικειωθώ περισσότερο με τα δεδομένα. Κάθε ολοκληρωμένο κείμενο εισαγόταν στο λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης *Atlas.ti*, με το οποίο πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων.

Καθώς η μεταγραφή των συνεντεύξεων αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία συγκριτικά με τον διαθέσιμο χρόνο για τη συλλογή των δεδομένων (λόγω της φύσης των εξαμήνων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), μετά τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης και πριν την απομαγνητοφώνησή της, κατέγραφα σε υπομνήματα (*memos*) τους βασικούς άξονες που έθιγε η/ο εκάστοτε συμμετέχουσα/ων, με ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα που δεν είχαν αναφερθεί προηγουμένως. Με τον τρόπο αυτό, κατέστη δυνατή η ταυτόχρονη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, η οποία αποτελεί και ιδιάζον χαρακτηριστικό της θεμελιωμένης θεωρίας (Charmaz, 2014· Strauss & Corbin, 1998).

### 2.6.2. Κωδικοποίηση των δεδομένων

Κατά τις πρώτες απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις πραγματοποίησα *αρχική κωδικοποίηση* (*initial coding*), η οποία ήταν αρκετά αναλυτική, προκειμένου να αρχίσουν να δημιουργούνται κατηγορίες και να αναδεικνύονται οι ενέργειες και οι διεργασίες στο λόγο των συμμετεχόντων. Στις επόμενες συνεντεύξεις και καθώς είχαν δημιουργηθεί ήδη ορισμένοι κωδικοί και κατηγορίες άρχισα να χρησιμοποιώ *κωδικοποίηση ανά συμβάν* (*incident-by-incident coding*), ώστε να είναι δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση (Charmaz, 2014, σσ. 124-128). Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην ανάδειξη νέων κωδικών, οι οποίοι δεν είχαν παρατηρηθεί κατά την ακρόαση των συνεντεύξεων και τη συνακόλουθη καταγραφή των κεντρικών αξόνων τους.

Προσπάθησα να χρησιμοποιήσω σύντομους κωδικούς, που συνάμα όμως να αποδίδουν το νόημα των αποσπασμάτων. Λόγω της φύσης της ελληνικής γλώσσας προτίμησα τη χρήση των ουσιαστικών έναντι των γερουνδίων που προτείνει η Charmaz (2014, σσ. 120-121) και

---

<sup>12</sup> Περιλαμβάνονται στο Παράρτημα (σ. 220).

στην ελληνική γλώσσα αντιστοιχούν συνήθως σε ενεργητικές μετοχές. Όπου ήταν επιθυμητό να τονιστεί μία διεργασία επιστράτευσα περιφραστικούς κωδικούς, π.χ. η παιδαγωγική σχέση ως διαδικασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι όροι που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες απαθανάτιζαν με ακρίβεια και πρωτοτυπία την εμπειρία τους κι έτσι επέλεξα τη χρήση *in vivo κωδικών* (Charmaz, 2014, σ. 134).

Καθώς η συλλογή των δεδομένων προχωρούσε και αυξάνονταν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, υιοθέτησα *εστιασμένη κωδικοποίηση (focused coding)*, κατά την οποία, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς σύγκρισης, αξιολόγησα τους αρχικούς κωδικούς και επικέντρωσα την προσοχή μου σε εκείνους που θεώρησα πιο χρήσιμους για την ανάλυση (Charmaz, 2014, σσ. 138-141). Σε αυτή τη φάση, συγχώνευσα πολλούς από τους αρχικούς κωδικούς με άλλους, μετονόμασα ορισμένους για να αντικατοπτρίζουν καλύτερα τα νέα δεδομένα και φυσικά δημιούργησα νέους για να κωδικοποιήσω ό,τι αναφερόταν για πρώτη φορά. Στο σημείο αυτό άρχισα να ομαδοποιώ τους κωδικούς σε αναλυτικές κατηγορίες, όπως και να εντοπίζω τις μεταξύ τους σχέσεις, τις οποίες σημείωνα με την ειδική λειτουργία σύνδεσης κωδικών στο *Atlas.ti*.

Προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσω τις ιδιότητες και τις διαστάσεις των κατηγοριών, όπου ήταν ταιριαστό και δίχως επιβολή της στα δεδομένα (Charmaz, 2014, σσ. 147-150), χρησιμοποίησα και *αξονική κωδικοποίηση (axial coding)*. Με τον τρόπο αυτό, αναδείχθηκαν (α) οι προϋποθέσεις/συνθήκες που καθορίζουν τη δομή του υπό μελέτη φαινομένου, (β) οι ενέργειες/αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων και (γ) οι συνέπειες αυτών των ενεργειών/αλληλεπιδράσεων (Strauss & Corbin, 1998).

### **2.6.3. Καταγραφή υπομνημάτων (memo-writing)**

Από την έναρξη της συλλογής των δεδομένων και καθ' όλη τη διάρκεια της κωδικοποίησης συνέτασσα *υπομνήματα (memos)*, προκειμένου να αλληλεπιδράσω ενεργά και δημιουργικά με τα δεδομένα. Μέσω αυτών των γραπτών καταγραφών, (α) ανέλυα το πλαίσιο της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, με έμφαση στις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, (β) κατέγραφα τις σκέψεις μου για τα δεδομένα, εφαρμόζοντας την πρακτική της αναστοχαστικότητας, (γ) ανέπτυσσα τις κατηγορίες και τις συνδέσεις μεταξύ τους και (δ) αποκρυστάλλωνα τις ερωτήσεις και τις κατευθύνσεις που έπρεπε να ακολουθήσω στη συνέχεια, για να συμπληρώσω τις κατηγορίες (Charmaz, 2006, σ. 72). Τα υπομνήματα περιλάμβαναν, δηλαδή, *λειτουργικές σημειώσεις (operational notes)* με κατευθύνσεις για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και κυρίως *σημειώσεις σε κωδικούς (code notes)* και *αναλυτικές σημειώσεις (analytical notes)* (Strauss & Corbin, 1998, σ. 217), τις οποίες εμπλούτιζα και τροποποιούσα

αναλόγως, όσο προχωρούσε η ανάλυση των δεδομένων, χτίζοντας σταδιακά τη θεμελιωμένη θεωρία μέσα από την προοδευτική πολυπλοκότητά τους<sup>13</sup>.

#### **2.6.4. Θεωρητική δειγματοληψία, ταξινόμηση και κορεσμός**

Μέσα από συνεχή συγκριτική ανάλυση των κωδικών και των αποσπασμάτων, συγκεκριμενοποιήθηκαν οι διαστάσεις των αναλυτικών κατηγοριών και οι μεταξύ τους σχέσεις και αναδύθηκε μία κεντρική κατηγορία («η παιδαγωγική σχέση ως δυναμική διαδικασία»), η οποία συνδέθηκε με όλες τις υποκατηγορίες, αποτελώντας βάση για τη διατύπωση της θεμελιωμένης θεωρίας. Στη διαδικασία αυτή συνέβαλαν σημαντικά η *ταξινόμηση των θεωρητικών πλέον υπομνημάτων (theoretical sorting)* και η *δημιουργία διαγραμμάτων (diagramming)* (Charmaz, 2006, σ. 117) ή *θεματικών χαρτών* (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 133), επιτρέποντας την οπτικοποίηση των δεδομένων.

Στο σημείο αυτό εντοπίστηκαν ορισμένα κενά, για τη συμπλήρωση των οποίων ζητήθηκαν, στο πλαίσιο της θεωρητικής δειγματοληψίας, συμπληρωματικά δεδομένα από ορισμένους συμμετέχοντες (Charmaz, 2006, σ. 103). Μετά την κωδικοποίηση των συμπληρωματικών δεδομένων και καθώς (α) πλέον δεν προέκυπταν νέα δεδομένα, (β) οι κατηγορίες είχαν αναπτυχθεί επαρκώς με όρους ιδιοτήτων και διαστάσεων και (γ) είχαν καθορισθεί και επαληθευθεί οι μεταξύ τους σχέσεις, επιτεύχθηκε ο *θεωρητικός κορεσμός (theoretical saturation)* (Stauss & Corbin, 1998· Charmaz, 2014).

### **2.7. Ζητήματα ποιότητας του ερευνητικού σχεδιασμού**

Παρόλο που είναι γενικώς αποδεκτό ότι κάθε έρευνα χρειάζεται να πληροί ορισμένα κριτήρια για να αξιολογηθεί η ποιότητά της, δεν υπάρχει συμφωνία των μελετητών για το ποια θα πρέπει να είναι αυτά σε ό,τι αφορά την ποιοτική μεθοδολογία. Εντούτοις, επισημαίνεται ότι τα κριτήρια αυτά οφείλουν να είναι συμβατά με τις επιστημολογικές βάσεις της εκάστοτε έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Willig, 2015). Στη συνέχεια, συζητούνται, λοιπόν, οι ευρέως χρησιμοποιούμενες έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας ως προς τον τρόπο που γίνονται κατανοητές στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Επιπλέον, αναλύεται η έννοια της αναστοχαστικότητας, η οποία θεωρείται επιβεβλημένη στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας (Charmaz, 2014).

---

<sup>13</sup> Ένα παράδειγμα από κάθε κατηγορία υπομνημάτων περιλαμβάνεται στο Παράρτημα (σσ. 221-223).

### **2.7.1. Αξιοπιστία**

Η έννοια της αξιοπιστίας καθίσταται προβληματική στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Καθώς προέρχεται από τη θετικιστική επιστημολογία και την ποσοτική μεθοδολογία, εδράζεται στη λογική της τυποποίησης των μεθόδων, ώστε να καταστεί δυνατή η επαναληψιμότητα της έρευνας (Golafshani, 2003; Mason, 2003). Για το λόγο αυτό και καθώς εντοπίζεται έντονη διχογνωμία στη βιβλιογραφία, συνήθως δεν ασχολούμαστε με αυτήν στην ποιοτική έρευνα, καθώς δεν θεωρείται συμβατή με τη φύση της (Golafshani, 2003; Willig, 2015).

### **2.7.2. Εγκυρότητα**

Η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στον τρόπο που η ερευνήτρια ελέγχει την ακρίβεια των ευρημάτων τόσο από τη δική της πλευρά όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων και των αναγνωστών, κάτι που επιτρέπεται μέσω της χρήσης συγκεκριμένων στρατηγικών (Creswell, 2014, σ. 201). Καταρχάς, η συλλογή των δεδομένων, η οποία πραγματοποιήθηκε σε πραγματικό περιβάλλον –εφόσον δεν προέκυψε π.χ. από πειραματικές συνθήκες– αύξησε την *οικολογική εγκυρότητα* της έρευνας (Willig, 2015). Η *εγκυρότητα των μεθόδων παραγωγής δεδομένων* υποβοηθήθηκε από την τριγωνοποίηση των δεδομένων μέσα από διαφορετικούς πληροφοριοδότες (φοιτητές/τριες και καθηγητές/τριες) (Mason, 2003), με την έννοια ότι οι ιδέες που προέκυψαν συμπλήρωναν η μία την άλλη, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό μία πληρέστερη κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου (Willig, 2015, σ. 114).

Προκειμένου να διασφαλισθεί η *εγκυρότητα της ερμηνείας* (Mason, 2003) και να αποφευχθεί η επιβολή προσωπικών προκαταλήψεων στα δεδομένα, έδωσα μεγάλη έμφαση στη διαρκή αναστοχαστικότητά μου, με σκοπό τον εντοπισμό τυχόν προκατασκευασμένων αντιλήψεων σχετικά με το θέμα (Willig, 2015). Παράλληλα, η όλη διαδικασία εποπτεύθηκε στενά από τον επιβλέποντα καθηγητή, ο οποίος μελέτησε κριτικά τα δεδομένα, την κωδικοποίησή τους, τα υπομνήματα και το τελικό προϊόν (peer debriefing, Creswell, 2014, σ. 202) και του οποίου οι αντιλήψεις επίσης ελέγχθηκαν με τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης σύμφωνα με τον οδηγό που χρησιμοποιήθηκε για τα μέλη ΔΕΠ και τη συνακόλουθη καταγραφή των κεντρικών απόψεών του.

### **2.7.3. Αναστοχαστικότητα**

Καθώς είναι αδύνατον για μια ερευνήτρια να παραμένει «έξω» από την έρευνα κατά τη διεξαγωγή της, επιβάλλεται να εξετάζεται ως κριτήριο ποιότητας μιας ποιοτικής έρευνας και η αναστοχαστικότητα, δηλαδή ο τρόπος που η ίδια συνέβαλε στην κατασκευή των νοημάτων

(Charmaz, 2014· Willig, 2015). Η αναστοχαστικότητα μπορεί έτσι να αντιπαραβληθεί με την έννοια της *αντικειμενικότητας* που χαρακτηρίζει την ποσοτική μεθοδολογία (Hall & Callery, 2001, σ. 263), εφόσον επιτρέπει τη *διαφάνεια* της διαδικασίας καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας (Mason, 2003). Παρακάτω συζητούνται οι τρόποι με τους οποίους οι επιστημολογικές παραδοχές, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τον μεθοδολογικό σχεδιασμό (επιστημολογική αναστοχαστικότητα), αλλά και το ίδιο το άτομό μου (προσωπική αναστοχαστικότητα) επέδρασαν στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Willig, 2015).

### ***Επιστημολογική αναστοχαστικότητα***

Αν και το ερευνητικό ερώτημα εκλαμβάνει ως δεδομένο ότι καθηγητές/τριες και μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες σχετίζονται με κάποιον τρόπο μεταξύ τους, δεν απέτρεψε ορισμένους συμμετέχοντες από το να χαρακτηρίσουν τη σχέση αυτή «ανύπαρκτη», γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν περιόρισε τα πιθανά ευρήματα. Επιπλέον, καθώς ήταν ανοιχτό αλλά ταυτόχρονα εστιασμένο, ανταποκρινόταν στην ποιοτική προσέγγιση που επέλεξα, με τα ερευνητικά υποερωτήματα να διευκολύνουν την ολιστική διερεύνησή του. Δεδομένου ότι το ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται ξεκάθαρα σε μια διεργασία (την παιδαγωγική σχέση) και εξαιτίας της ελλιπούς βιβλιογραφίας, η θεμελιωμένη θεωρία αποδείχθηκε πράγματι η πιο ταιριαστή επιλογή για τη διερεύνησή του (Birks & Mills, 2015, σ. 17).

Αντίστοιχα, τόσο οι σε βάθος συνεντεύξεις όσο και οι ομάδες εστίασης είναι σύμφωνες με την επιστημολογική μου οπτική, στην οποία βασίστηκε η έρευνα (Charmaz, 2014· Merriam, 2009), και τις θεώρησα κατάλληλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, καθώς θα μπορούσαν να συλλάβουν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων μέσα από τον δικό τους προσωπικό λόγο (Creswell, 2011, σ. 480). Επιπλέον, εκτιμώ ότι η ιδιότητά μου ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια συνέβαλε μάλλον θετικά στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς οι συμμετέχουσες φοιτήτριες και φοιτητές με αντιμετώπισαν ως ίση και χωρίς δυσκολία ή ντροπή εξέφρασαν τις απόψεις τους (Hollinshead & McKendrick, 2011· Merriam, 2009, σσ. 94-95). Πιθανώς η ιδιότητά μου να ερμηνεύτηκε ως λιγότερο απειλητική και από τα μέλη ΔΕΠ, σε σχέση π.χ. με κάποιον/α συνάδελφο.

Σύμφωνα και με την επιστημολογική θέση που έχω υιοθετήσει, υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες και σ' εμένα ως ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Willig, 2015). Αναγνωρίζοντας ότι δεν είμαι ουδέτερη και προκειμένου να διευκολυνθεί το μοίρασμα των εμπειριών, υιοθέτησα μια ενσυναισθητική στάση (ήρεμη, χωρίς επίκριση, με ενθαρρυντική διατύπωση των ερωτήσεων και ενεργητική ακρόαση),



αποδεχόμενη τις απόψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων και διατηρώντας τις δικές μου εκτός της συνέντευξης (Josselson, 2013). Ιδιαίτερα στις ομάδες εστίασης οι παρεμβάσεις μου ήταν ελάχιστες, θέτοντας απλώς το πλαίσιο της συζήτησης, με σκοπό να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και να αναδειχθούν οι πιθανώς διαφορετικές απόψεις τους.

Ταυτόχρονα όμως, για να εξασφαλίσω την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια των απόψεων που εκφράστηκαν, διατήρησα και μία κριτική στάση, προσπαθώντας να εξετάσω τα νοήματα των εννοιών που οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν σαν κάτι δεδομένο (Charmaz, 2014, σ. 97). Κατά συνέπεια, προέβαινα συχνά σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, ζητούσα από τους συμμετέχοντες να ορίσουν καθημερινές έννοιες (π.χ. σεβασμός) και ενίοτε επεσήμαινα τυχόν αντιφάσεις στο λόγο τους. Η χρήση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως πηγή πληροφοριών που οι συμμετέχοντες καλούνταν να σχολιάσουν λειτούργησε μάλλον θετικά για τον εμπλουτισμό της θεμελιωμένης θεωρίας, αν και κατά κύριο λόγο επιβεβαιωτικά της βιβλιογραφίας. Το αίτημά μου, τέλος, για σχολιασμό απόψεων που είχαν εκφραστεί από άλλους είχε ενδιαφέρον για τους συμμετέχοντες και κυρίως βοήθησε τη συμπλήρωση των κενών και την επικύρωση της θεωρίας.

### ***Προσωπική αναστοχαστικότητα***

Από πλευράς προσωπικής αναστοχαστικότητας, αναγνωρίζω ότι οι αξίες, οι παραδοχές, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες μου έχουν επηρεάσει τη διεξαγωγή της έρευνας. Για το λόγο αυτό, πολύ πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, αναστοχάστηκα και κατέγραψα τις βασικές απόψεις μου σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τη δική μου οπτική. Παράλληλα, η μελέτη της βιβλιογραφίας πριν από τη συλλογή των δεδομένων αύξησε σημαντικά τη θεωρητική μου ευαισθησία, βοηθώντας με να αναγνωρίζω τη σημασία θεμάτων που ανέκυπταν από τους συμμετέχοντες και να προσδιορίζω τις μεταξύ τους σχέσεις (Charmaz, 2014, σ. 161). Παράλληλα, η διεξαγωγή των πιλοτικών συνεντεύξεων μού παρείχε τη διορατικότητα να αναμένω την ανάδυση θεμάτων που δεν είχα εντοπίσει στην αρχική βιβλιογραφική ανασκόπηση (π.χ. η σημασία της εξωτερικής εμφάνισης και του ντυσίματος των μελών ΔΕΠ), αλλά και να συνειδητοποιήσω τα προσωπικά μου στερεότυπα για το θέμα (π.χ. την αντιλαμβανόμενη σημαντικότητα της παιδαγωγικής σχέσης για το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού). Η αναστοχαστική μου πρακτική συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, μέσα από την καταγραφή υπομνημάτων, ώστε να αποδοθούν όσο το δυνατόν πιο πιστά οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Η προηγούμενη ενασχόλησή μου με την ποιοτική έρευνα σε συνδυασμό με τις δεξιότητες συμβουλευτικής που ανέπτυξα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου διευκόλυναν σημαντικά τη συλλογή των δεδομένων. Επιπλέον, η διπλή μου ιδιότητα (μεταπτυχιακή φοιτήτρια και δασκάλα) συνέβαλε μάλλον θετικά στην έρευνα, καθώς με βοήθησε να διατηρήσω μια διπλή προοπτική κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, δίνοντάς μου τη δυνατότητα να μπω στη θέση τόσο των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών όσο και των μελών ΔΕΠ. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία, μπόρεσα και η ίδια να ερμηνεύσω και να δω από άλλες οπτικές προσωπικές μου εμπειρίες από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συνέβαλε, τέλος, και στην προσωπική μου ανάπτυξη μέσα από την εκμάθηση και κατανόηση μιας νέας μεθοδολογικής οπτικής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Λόγω της μεγάλης έκτασης της εργασίας και για να αποφευχθεί η διακοπή της ροής του νοήματος κατά την ανάγνωση του κειμένου, ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων που τεκμηριώνουν όσα γράφονται, έχουν τοποθετηθεί στο Παράρτημα (βλ. σσ. 224-392), οργανωμένα με βάση τις κατηγορίες της ανάλυσης. Τα σχήματα που περιλαμβάνονται παρακάτω δημιουργήθηκαν με σκοπό να οπτικοποιήσουν τα δεδομένα, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητά. Παρ' όλα αυτά υπογραμμίζεται ότι εκ των πραγμάτων είναι απλουστευτικά και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την πολυπλοκότητα της θεμελιωμένης θεωρίας και της πραγματικότητας εν γένει.

### 3.1. Απαντώντας στα ερευνητικά υποερωτήματα

#### 3.1.1. Ορίζοντας την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ο ορισμός της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποδείχθηκε μια δύσκολη και πολύπλοκη υπόθεση. Καταρχάς, εκφράστηκαν ορισμένες αντιρρήσεις για την ορθότητα και καταλληλότητα της επιλογής του συγκεκριμένου όρου στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αιτιολογία αυτών των αντιρρήσεων επικεντρώθηκε στην ασάφεια του όρου για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, η οποία αφορά ενήλικες και άρα δεν περιλαμβάνει τη διάπλαση/διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, όπως συμβαίνει στην πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απ' όπου και προήλθε, αλλά την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευόμενων.

#### *Προϋποθέσεις ορισμού της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Η πολυπλοκότητα της έννοιας της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπαγορεύει τον προσδιορισμό συγκεκριμένων προϋποθέσεων, οι οποίες θα επιτρέψουν τον κατάλληλο ορισμό της ως μια πολυδιάστατη έννοια. Κατά συνέπεια, σε αρκετές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες προέβησαν σε μια διάκριση/διαφοροποίηση της παιδαγωγικής σχέσης:

- α) στα διάφορα επίπεδα σπουδών (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό),
- β) στο είδος των διάφορων μαθημάτων/συνεργασιών (μαθήματα υποχρεωτικά/κορμού, μαθήματα επιλογής, επιβλέψεις διπλωματικών εργασιών),
- γ) στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία πολλές φορές διαμορφώνουν την κοσμοθεωρία των μελών ΔΕΠ και τον τρόπο που σχετίζονται με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους (π.χ. σύγκριση των Θετικών Επιστημών με την Ψυχολογία),

- δ) συγκρίνοντας τις αντιλήψεις των υπόλοιπων μετεχόντων, όπως οι ίδιοι/ες τις αντιλαμβάνονται, με τις δικές τους,
- ε) ανάμεσα στην ιδανική/δέουσα και τη ρεαλιστική/πραγματική,
- στ) στη σημερινή εποχή και παλαιότερα (αναφέρθηκε μόνο από τα μέλη ΔΕΠ).

### ***Ορισμοί της παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο***

Από το λόγο των συμμετεχόντων προκύπτουν τρεις κεντρικοί ορισμοί για την παιδαγωγική σχέση, οι οποίοι περιγράφηκαν εξίσου από τα μέλη ΔΕΠ και τις/τους φοιτήτριες/ές. Κάθε ορισμός δίνει έμφαση σε διαφορετικά συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης, τονίζοντας μια άλλη διάστασή της. Παρ' όλα αυτά, οι ορισμοί αυτοί, **δεν είναι αλληλοαποκλειόμενοι μεταξύ τους, αλλά μπορούν να συνυπάρχουν ταυτόχρονα**. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό το γεγονός ότι περισσότεροι του ενός ορισμοί μπορεί να εντοπίζονται στο λόγο του ίδιου συμμετέχοντα ή συμμετέχουσας. Έχει ενδιαφέρον, επίσης, να παρατηρήσουμε ότι οι ορισμοί αυτοί δίνονται κατά κύριο λόγο σε δυαδικό επίπεδο – αν και σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται αναφορά και στο σύνολο των φοιτητών/τριών ως ομάδα (τμήμα).

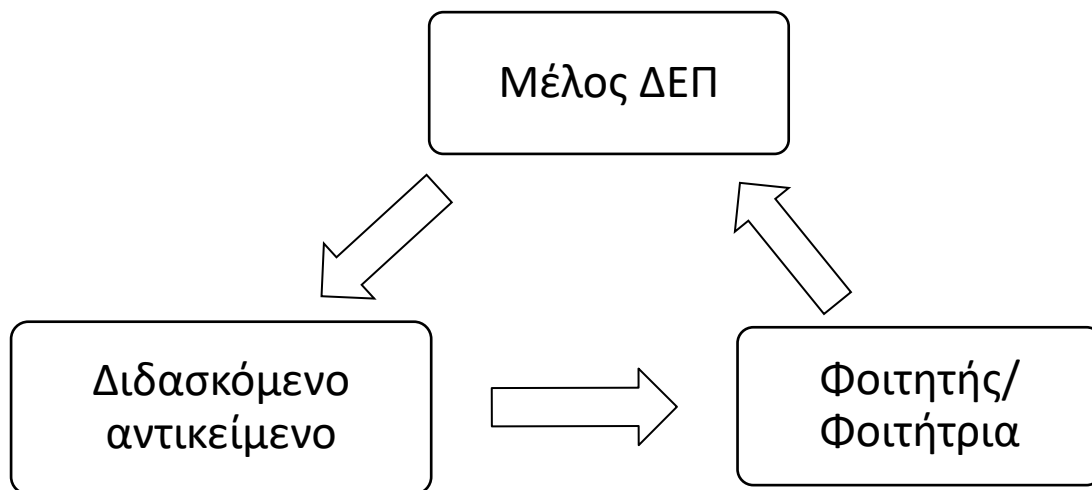
### **A. «Σχέση καθοδήγησης» («σχέση μαθητείας», «σχέση μέντορα»)**

Η σχέση καθοδήγησης αφορά το τρίπτυχο: μέλος ΔΕΠ, φοιτητής/τρια και διδασκόμενο αντικείμενο. Σαφώς η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο **ρόλο του διδάσκοντα** ως «καθοδηγητή», «μέντορα» ή «κριτικού φίλου». Σύμφωνα με το ρόλο αυτόν, ως πιο ώριμο, πιο έμπειρο και πιο καταρτισμένο, ένα μέλος ΔΕΠ έχει την ευθύνη όχι να μεταδώσει τις γνώσεις του στους φοιτητές και τις φοιτήτριες –κάτι που παιδαγωγικά άλλωστε δεν είναι εφικτό– αλλά να συμβάλλει στο να φτάσουν σε ένα γνωστικά μεταγενέστερο επίπεδο, δημιουργώντας τις δικές τους γνωστικές δομές πάνω στο εκάστοτε διδασκόμενο αντικείμενο. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βαθύτερη μύηση τους στη γνωστική περιοχή που το μέλος ΔΕΠ κατέχει, με τη διευκόλυνση της ανάπτυξης των ερευνητικών τους δεξιοτήτων, αλλά και με την εμφύσηση του ακαδημαϊκού ήθους, με τα μέλη ΔΕΠ να λειτουργούν ως πρότυπα αναφορικά με τη σχέση τους με τον επιστημονικό χώρο και τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αντιμετωπίζονται ως δυνάμει ερευνητές/τριες και μελλοντικοί επαγγελματίες.

Ο βαθμός και η υφή της καθοδήγησης μπορεί φυσικά να διαφέρει, ανάλογα με το εκάστοτε μέλος ΔΕΠ, το γνωστικό αντικείμενο που αυτό διδάσκει και κυρίως τον κάθε φοιτητή και την κάθε φοιτήτρια (π.χ. τη διάθεσή τους, το ενδιαφέρον τους, την ωριμότητά τους). Μολαταύτα, μια τέτοια παιδαγωγική σχέση επιτρέπει συνήθως στο φοιτητή και τη φοιτήτρια να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη μάθησή τους (π.χ. εμβαθύνοντας σε

κάτι που τους ενδιαφέρει μέσα από την εκπόνηση μίας εργασίας). Στην περίπτωση αυτή το μέλος ΔΕΠ είναι πάντα διαθέσιμο να βοηθήσει με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τα αρνητικά συναισθήματα με τα οποία συνδέεται η μάθηση, είτε αυτό σημαίνει να δώσει στο φοιτητή ή τη φοιτήτρια μια μικρή ώθηση, όταν τη χρειάζεται, είτε ακόμη να τον/την επαναφέρει στην τάξη, όταν βρίσκεται σε τελείως λανθασμένο δρόμο.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο συγκεκριμένος ορισμός εστιάζεται στη **γνωστική διάσταση** της σχέσης. Υπάρχει, δηλαδή, ένας συγκεκριμένος σκοπός, ένας στόχος, για τον οποίο δημιουργείται η παιδαγωγική σχέση, ο οποίος είναι κοινός: η αποδοτική μάθηση του φοιτητή και της φοιτήτριας, παρέχοντάς του/της συγχρόνως τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να μπορεί να ικανοποιήσει τυχόν επιθυμία του/της να ασχοληθεί περαιτέρω με την έρευνα (π.χ. στο πλαίσιο ενός διδακτορικού). Για πρακτικούς λόγους, θα μπορούσαμε να οπτικοποιήσουμε τον συγκεκριμένο ορισμό σαν ένα τρίγωνο με κορυφές τον διδάσκοντα (πάνω), το διδασκόμενο αντικείμενο και τον εκπαιδευόμενο (κάτω).



**Εικόνα 1: «Σχέση καθοδήγησης»**

### **B. «Σχέση αλληλεπίδρασης», «αμφίδρομη σχέση», σχέση δούναί και λαβείν**

Η συγκεκριμένη διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης εδράζεται στην (επιστημονική) αλληλεπίδραση, στον ουσιαστικό συμμετοχικό διάλογο μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών. Επικεντρώνεται, δηλαδή, στη μεταξύ τους συνεργασία, δίνοντας μια (ψευδ)αίσθηση ισοτιμίας ανάμεσά τους και τονίζοντας τη χρησιμότητα και των δύο. Δεν κερδίζει μόνο ο φοιτητής ή φοιτήτρια από αυτή τη σχέση αλλά και ο καθηγητής και η καθηγήτρια. Όλοι κάτι δίνουν και κάτι παίρνουν πίσω, πρωτίστως σε επιστημονικό επίπεδο αλλά ορισμένες φορές και σε προσωπικό/ανθρώπινο. Αν και η προσφορά τους δεν εξισώνεται (των φοιτητών/τριών φαίνεται να είναι μικρότερη από εκείνη των διδασκόντων/ουσών, π.χ.

μια νέα πληροφορία ή ιδέα), μολαταύτα αναγνωρίζεται ως ουσιαστική τόσο από τους/τις καθηγητές/τριες όσο και από τους ίδιους/ες τους/τις φοιτητές/τριες.

Αυτός ο ορισμός εστιάζει στην **αμοιβαιότητα** από την οποία διέπεται η παιδαγωγική σχέση. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, τόσο οι καθηγητές/τριες όσο και οι φοιτητές/τριες είναι επιφορτισμένοι με συγκεκριμένους ρόλους, η μη τήρηση των οποίων, είτε από τη μία πλευρά είτε από την άλλη, οδηγεί στην ουσία στην κατάρρευση της σχέσης. Θα μπορούσαμε λοιπόν να οπτικοποιήσουμε αυτόν τον ορισμό της παιδαγωγικής σχέσης σαν ένα αμφίδρομο βέλος ανάμεσα στο μέλος ΔΕΠ και το/τη φοιτητή/τρια.



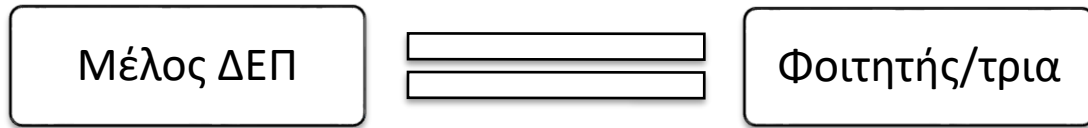
**Εικόνα 2: «Σχέση αλληλεπίδρασης», «αμφίδρομη σχέση», σχέση δούναι και λαβείν**

### **Γ. «(Δια)προσωπική, ουσιαστική, στενή σχέση»**

Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρεται σε μια βαθύτερη, πιο ουσιαστική σχέση, η οποία υπερβαίνει τη γραφειοκρατική διάσταση που συνήθως καθιστά την παιδαγωγική σχέση απρόσωπη, τυπική και επιφανειακή. Τα μέλη ΔΕΠ και οι φοιτητές/τριες έρχονται, δηλαδή, σε μια στενότερη επαφή, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα προβλήματα των τελευταίων όχι μόνο σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και γενικότερα με τις σπουδές τους και ορισμένες φορές και με την υπόλοιπη ζωή τους (π.χ. επαγγελματικά σχέδια). Αυτή η διάσταση ωθεί συχνά τους συμμετέχοντες στο να θεωρούν την παρούσα παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανύπαρκτη ή ελλιπέστατη.

Σαφώς η συγκεκριμένη διάσταση ευνοείται περισσότερο σε περιπτώσεις συνεργασιών ή επίβλεψης διπλωματικών εργασιών, οπότε το πλαίσιο (μικρός αριθμός ατόμων, περισσότερος χρόνος, μεγαλύτερη αμεσότητα) επιτρέπει την ουσιαστική γνωριμία μεταξύ των μετεχόντων, αγγίζοντας πολλές φορές την εξατομίκευση. Αντί για τους έξωθεν προκαθορισμένους ρόλους των μετεχόντων, το επίκεντρο πλέον τίθεται στις ιδιαίτερες προσωπικότητές τους. Γι' αυτό και σημαντικό ρόλο για την οικοδόμηση αυτής της διάστασης της σχέσης φαίνεται να διαδραματίζει η «χημεία» μεταξύ των προσώπων. Ως ακολούθως, η παιδαγωγική σχέση αντιπαραβάλλεται με οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη σχέση, ακριβώς επειδή περιλαμβάνει συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή του άλλου, η αμοιβαία ειλικρίνεια, η αμοιβαία κατανόηση, το νοιάξιμο κ.λπ.

Από όλα τα παραπάνω, είναι έκδηλο ότι ο συγκεκριμένος ορισμός επικεντρώνεται στους **μετέχοντες ως πρόσωπα** και, κατ' επέκταση, αναδεικνύει τη **συναισθηματική διάσταση** της παιδαγωγικής σχέσης. Θα μπορούσαμε να τον οπτικοποιήσουμε σαν δύο παράλληλες γραμμές που συμβολίζουν τις στενές σχέσεις ανάμεσα στους δύο μετέχοντες.



**Εικόνα 3: «(Δια)προσωπική, ουσιαστική, στενή σχέση»**

### ***Συνέπειες μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο***

Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως συμφώνησαν ότι η οικοδόμηση μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική – αν όχι αναγκαία και αυτονόητη. Για το λόγο αυτό, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι ήταν δύσκολο για έναν σημαντικό αριθμό των συμμετεχουσών/όντων φοιτητριών/ών να αναφερθούν σε εμπειρίες κατά τις οποίες η σχέση τους με έναν καθηγητή ή μία καθηγήτρια επηρέασε σημαντικά τη μάθησή τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Είτε αναφέρονταν σε περιπτώσεις του προπτυχιακού (οι οποίες δεν αφορούσαν πάντα μέλη ΔΕΠ, αλλά και βοηθούς ή αποσπασμένους εκπαιδευτικούς) είτε δεν μπορούσαν να σκεφτούν κάποια τέτοια εμπειρία, ιδιαίτερα όσον αφορά τις θετικές επιρροές.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συνέπειες που προκύπτουν από την ανάπτυξη μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης. Απηχώντας τους τρεις ορισμούς που αναλύθηκαν παραπάνω, οι συνέπειες έχουν επίσης κατηγοριοποιηθεί σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και συνυπάρχουν –τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό ή με κάποια μορφή– σε κάθε ποιοτική παιδαγωγική σχέση.

#### **Α. Η χρηστική/γνωστική διάσταση: Η παιδαγωγική σχέση ως προϋπόθεση/μέσο αποτελεσματικής μάθησης**

Η χρηστική/γνωστική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης αντανακλά τη «σχέση καθοδήγησης». Σύμφωνα με τα συμμετέχοντα μέλη ΔΕΠ, δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση χωρίς την ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης και άρα ούτε να επιτευχθούν οι σκοποί του ΠΜΣ (εμβάθυνση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων) δίχως αυτή. Επομένως, μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ή/και προϋπόθεση της επίτευξής τους, παρέχοντας με άλλα λόγια την επιθυμητή **αποδοτικότητα**.

Ειδικότερα, μέσα από μια ικανοποιητική παιδαγωγική σχέση ενεργοποιείται το ενδιαφέρον της φοιτήτριας για το γνωστικό αντικείμενο. Με βάση αυτό το ενδιαφέρον και την ενθάρρυνση που της παρέχει η καθηγήτρια μέσα από την παιδαγωγική σχέση, δημιουργούνται στη φοιτήτρια κίνητρα για περαιτέρω ενασχόληση και εμβάθυνση, τα οποία οδηγούν σε **ποιοτικότερα μαθησιακά και ερευνητικά αποτελέσματα**.

Πέραν τούτου, μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση μπορεί να οδηγήσει και σε **γνωστική αλλαγή** των φοιτητριών/ών. Στην πιο απλή της μορφή η γνωστική αυτή αλλαγή αναφέρεται στις **νέες γνώσεις** που αποκτούν οι φοιτήτριες/ές στο ΠΜΣ, οι οποίες τους φαίνονται χρήσιμες στο μελλοντικό τους επάγγελμα αλλά και τη ζωή τους γενικότερα (π.χ. γνώσεις ψυχολογίας που αποδεικνύονται βοηθητικές στους φοιτητές και τις φοιτήτριες τόσο ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όσο και ως μελλοντικούς γονείς). Μπορεί επίσης να σχετίζεται με την αντίληψη πραγμάτων που δεν είχαν μέχρι τότε συνειδητοποιήσει (το λεγόμενο «aha effect»). Ενδέχεται μάλιστα η νέα αυτή αντίληψη να συντελέσει στην αλλαγή ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν ένα πρόβλημα μέσω των προβληματισμών που θέτει το μέλος ΔΕΠ αλλά και της ενθάρρυνσης και της ανατροφοδότησης που τους παρέχει. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η απόκτηση αυτών των γνώσεων μπορεί να αφορά τη **βαθύτερη κατανόηση** ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου (π.χ. το μάθημα της *Μεθοδολογίας της Έρευνας*, το οποίο περιλαμβάνει στατιστική και ερμηνεία δεδομένων) ή ενός ζητήματος που εντάσσεται ευρύτερα στο χώρο του σχολείου (π.χ. η Διδακτική της Λογοτεχνίας σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες και τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα) και της συμπεριφοράς των παιδιών (π.χ. ατομικές διαφορές των παιδιών και πώς επηρεάζουν τη διδασκαλία). Σε ένα τρίτο, βαθύτερο επίπεδο η κατηγορία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την **αλλαγή της στάσης** των φοιτητριών/ών απέναντι στο μάθημα (επιτυχία σε ένα γνωστικό αντικείμενο που αρχικά έβρισκαν δύσκολο και άρα ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων γι' αυτό), απέναντι σε μια επιστημονική προσέγγιση (που ίσως να αμφισβητούσαν ή να μην τους/τις ενδιέφερε αρχικά), για την εκπαίδευση (π.χ. εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία), αλλά και για τον κόσμο γενικότερα (π.χ. περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση).

Χρειάζεται, τέλος, να επισημάνουμε ότι, παρόλο που οι φοιτήτριες/ές συμμαρμίζονται την άποψη για την παιδαγωγική σχέση ως μέσο μάθησης, συγχρόνως θεωρούν ότι ακόμη και η μη ύπαρξη ικανοποιητικής σχέσης **δεν θα αποβεί σοβαρά επιζήμια ή καταστροφική**, εμποδίζοντας πλήρως τη μάθησή τους, όπως, κατά τη γνώμη τους, συμβαίνει σε χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μολαταύτα, είναι πιθανό να τους/τις στερήσει τη διάθεση για βαθύτερη ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο που το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ διδάσκει ή ακόμη και να τους προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα για ένα γνωστικό αντικείμενο που



μέχρι τότε τους άρεσε και τους ενδιέφερε τόσο πολύ, ώστε να επιθυμούν να ασχοληθούν με αυτό στο πλαίσιο της διπλωματικής τους εργασίας.

## **B. Η αμφίδρομη/εργαλειακή διάσταση: Η παιδαγωγική σχέση ως όχημα ανάπτυξης των μετεχόντων**

Κομβικής σημασίας στην παιδαγωγική σχέση αποτελεί το στοιχείο της **αμοιβαιότητας**, το οποίο αντανακλάται τόσο στη συγκεκριμένη διάσταση όσο και στον ορισμό της ως «σχέση αλληλεπίδρασης, αμφίδρομη σχέση, σχέση δούναι και λαβείν». Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη μεταξύ τους σχέση και αντλώντας ο ένας από τον άλλον, τόσο οι φοιτήτριες/ές όσο και οι καθηγήτριες/ές προοδεύουν και αναπτύσσονται **επαγγελματικά** και **προσωπικά**. Πρόκειται για μία αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία οι ενέργειες του ενός μετέχοντα επηρεάζουν και τον άλλον, αν και όχι απαραίτητα στον ίδιο βαθμό ούτε με τον ίδιο τρόπο.

### **α) Επαγγελματική (γνωστική και εργασιακή) ανάπτυξη**

Πέρα από τα γνωστικά οφέλη για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω, τα μέλη ΔΕΠ **διευρύνουν** επίσης **τους γνωστικούς τους ορίζοντες** μέσα από την παιδαγωγική σχέση. Καταρχάς, και μόνο η διδασκαλία και η αλληλεπίδραση με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές τους τα αναγκάζει **να σκεφτούν σε βάθος**, για να ανταποκριθούν στα ερωτήματα των εκπαιδευομένων, να ξεκαθαρίσουν περισσότερο τις έννοιες που χρησιμοποιούν, ώστε να τις καταστήσουν καλύτερα κατανοητές, και να αναπτύξουν επαρκέστερα επιχειρήματα, ώστε να τους πείσουν για την ορθότητά τους. Αν μάλιστα το επίπεδο των φοιτητριών/ών είναι υψηλό, και τα μέλη ΔΕΠ ενθαρρύνονται/αναγκάζονται να εξελιχθούν, αναπτύσσοντας τον τρόπο σκέψης τους ή ακόμη και τις γνώσεις τους στη λογική που ακολουθεί η δια βίου μάθηση. Μάλιστα, οι καθηγητές/τριες ενδέχεται να αντλούν **ιδέες** για ερευνητικά ερωτήματα ή άρθρα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, κάτι που καθιστά ιδιαίτερα εποικοδομητικές τις συζητήσεις μαζί τους.

Δεδομένου ότι συχνά πρόκειται για πρωτότυπες ερευνητικές δουλειές, ιδιαίτερα σημαντικές στο μεταπτυχιακό επίπεδο είναι σαφώς οι **διπλωματικές εργασίες**, καθώς και τα μέλη ΔΕΠ μαθαίνουν από την επίβλεψή τους. Αυτή η μάθηση μπορεί να επιτυγχάνεται είτε με την απάντηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από την εμπειρική έρευνα των φοιτητριών/ών είτε από το προσωπικό τους διάβασμα, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στην επιθυμία της φοιτήτριας/του φοιτητή για ενασχόληση με ένα θέμα με το οποίο δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένα.

Έμπρακτα οφέλη από τις διπλωματικές εργασίες μπορούν όμως να αποκομίσουν και οι φοιτήτριες/ές π.χ. στην περίπτωση μιας **ανακοίνωσης σε συνέδριο** ή μιας **δημοσίευσης σε επιστημονικό περιοδικό**, από τα οποία επωφελείται συνήθως και το μέλος ΔΕΠ (π.χ. μελετώντας στη συνέχεια το θέμα σε μεγαλύτερο βάθος σε μία μελλοντική δική του εργασία). Οι φοιτητές/τριες μπορούν να βοηθηθούν επίσης με την προώθησή τους π.χ. μέσω μίας **συστατικής επιστολής**, η οποία θα τους/τις επιτρέψει να διεκδικήσουν με αυξημένες πιθανότητες μία θέση εργασίας ή σπουδών. Ενδέχεται, τέλος, να προκύψει η δυνατότητα **συμμετοχής τους σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα**, για το οποίο είναι υπεύθυνο το μέλος ΔΕΠ, αποκτώντας έτσι μια θέση εργασίας.

### **β) Προσωπική (κοινωνική και συναισθηματική) ανάπτυξη**

Όταν μιλάμε για **προσωπική ανάπτυξη** των μελών ΔΕΠ, αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές τους. Καθώς καλούνται να επικοινωνήσουν με άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά (τα οποία απορρέουν από τις διαφορετικές ηλικίες και προσωπικότητες) και να ανταποκριθούν σε διαφορετικές ανάγκες (όχι μόνο γνωστικές, αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές), μέσα από την παιδαγωγική σχέση οι διδάσκουσες/οντες έρχονται σε **ουσιαστική επαφή με μια άλλη γενιά** που έχει διαφορετικές εμπειρίες από τις δικές τους, και κατ' επέκταση αναπτύσσουν την **κοινωνική τους οξυδέρκεια**. Παράλληλα, γίνονται καλύτερες/οι στο να λαμβάνουν τα ερεθίσματα με τα οποία τους/τις ανατροφοδοτούν οι φοιτήτριες/ές, με αποτέλεσμα να **αναστοχάζονται** περισσότερο και να προσπαθούν να βελτιωθούν στη διδακτική τους πρακτική (να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι/ες). Με τον τρόπο αυτό, η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης αποτελεί δείκτη και για την ποιότητα της δουλειάς τους. Έτσι, τα μέλη ΔΕΠ καταλήγουν να λειτουργούν, σε κάποιον τουλάχιστον βαθμό, ως καλύτερα **πρότυπα** (και όχι αντιπαραδείγματα) **διδασκαλίας**, επηρεάζοντας την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητριών/ών και μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που θα σχετίζονται με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Επιπλέον, στην **αυτογνωσία** μπορούν να οδηγηθούν εξίσου και οι φοιτήτριες/ές στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Μέσα από συζητήσεις με τα μέλη ΔΕΠ, αλλά και από τη γενικότερη εικόνα που έχουν γι' αυτά και το αντικείμενο που διδάσκουν, οι φοιτήτριες/ές καταφέρνουν να ξεκαθαρίσουν τους στόχους και τις επιλογές τους, γινόμενες/οι πιο συνειδητές/οί απέναντι στις σπουδές τους και στα κίνητρά τους γι' αυτές και, κατ' επέκταση, απολαμβάνοντάς τες περισσότερο. Βοηθούνται επίσης να ζυγίσουν **το επόμενο βήμα τους**, ακαδημαϊκό (π.χ. συνέχιση σπουδών) ή επαγγελματικό (π.χ. ενασχόληση με την έρευνα), συνειδητοποιώντας με τον τρόπο αυτό τις επιθυμίες και τα όνειρά τους. Μάλιστα, σύμφωνα

με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων μελών ΔΕΠ, καμιά φορά η επίδραση ενός καθηγητή ή μιας καθηγήτριας είναι τόσο μεγάλη που οι φοιτητές/τριες τη θυμούνται και χρόνια αργότερα ως κάτι καθοριστικό, που τους/τις βοήθησε στη δουλειά και τη ζωή τους.

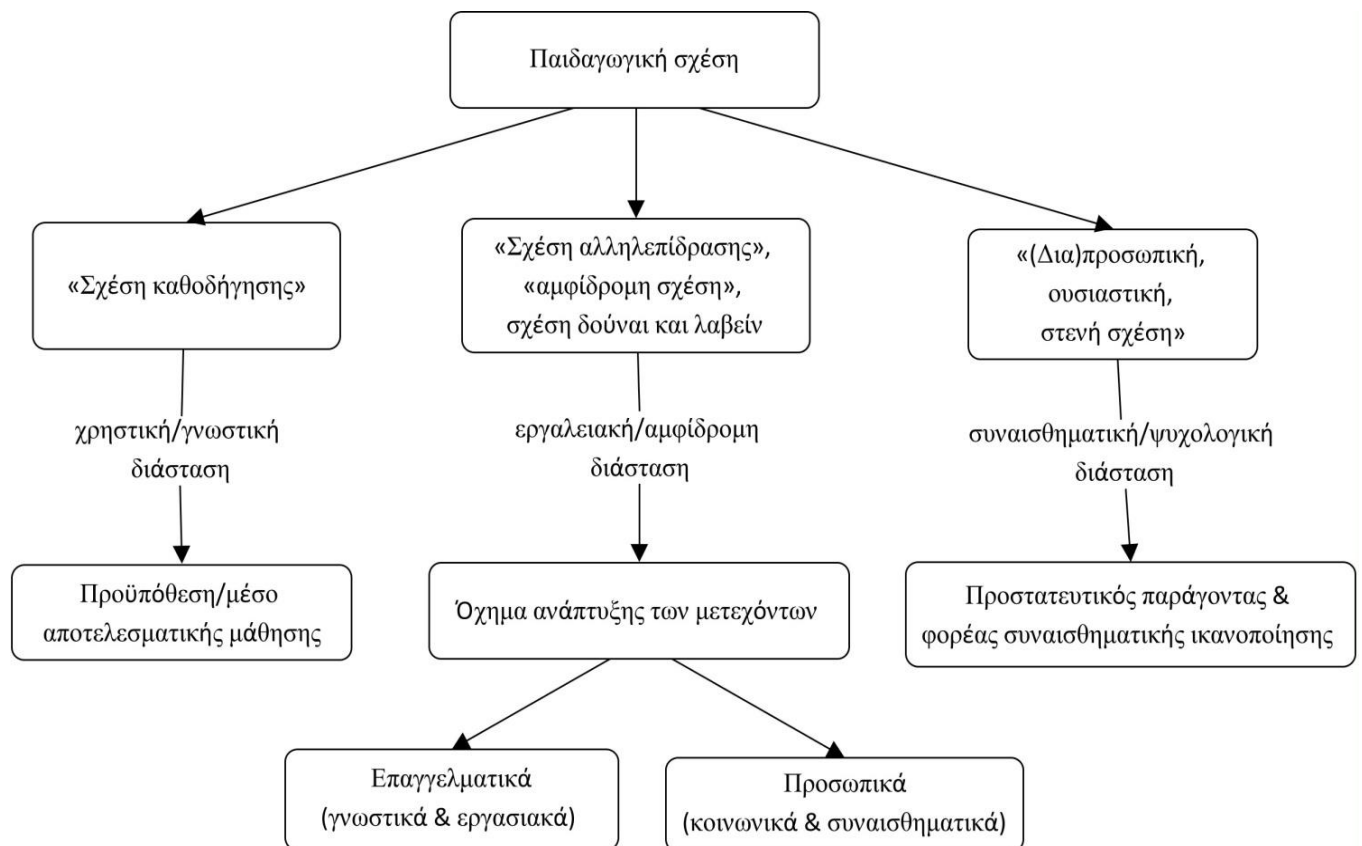
### **Γ. Η συναισθηματική/ψυχολογική διάσταση: Η παιδαγωγική σχέση ως προστατευτικός παράγοντας και φορέας συναισθηματικής ικανοποίησης**

Η συναισθηματική ψυχολογική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης αντανακλάται περισσότερο στον ορισμό της ως «(δια)προσωπικής, ουσιαστικής, στενής σχέσης». Ειδικότερα, η ανάπτυξη μιας τέτοιας παιδαγωγικής σχέσης συμβάλλει στο να βιώνουν οι μετέχοντες σε αυτήν **θετικά συναισθήματα**. Σαν αποτέλεσμα δημιουργείται ένα **θετικό και εποικοδομητικό κλίμα**, το οποίο επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και άρα την καλύτερη συνεργασία μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, καθιστώντας ταυτόχρονα και το μάθημα πιο ευχάριστο.

Ικανοποίηση, άμεση ευχαρίστηση, ευφορία, χαρά, αισιοδοξία, πληρότητα, περηφάνια ήταν τα θετικά συναισθήματα που αναφέρθηκαν από τα μέλη ΔΕΠ ως απόρροια της σχέσης τους με τους φοιτητές και τους φοιτήτριές τους. Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης, οι καθηγήτριες και οι καθηγητές είναι σε θέση να παρατηρήσουν έμπρακτα την επίδραση της δουλειάς τους (α) ρητά μέσα από την αλληλεπίδραση με τις/τους φοιτήτριες/ές, (β) άρρητα με βάση τη στάση και τη γλώσσα του σώματός των σπουδαστριών/ών και (γ) με πιο απτούς τρόπους, όπως μία άριστη διπλωματική εργασία υπό την επίβλεψή τους. Η επίδρασή τους μπορεί να είναι ακόμη και μακροπρόθεσμη και να πληροφορηθούν γι' αυτή πολλά χρόνια αργότερα, όταν πια έχει τυπικά λήξει η παιδαγωγική σχέση. Σαν αποτέλεσμα, τα μέλη ΔΕΠ νιώθουν ότι προσφέρουν ουσιαστικά και άρα ότι η δουλειά τους έχει **νόημα**. Έτσι, παίρνουν δύναμη και κουράγιο για να τη συνεχίσουν, παρά τον αυξημένο φόρτο εργασίας τους. Επομένως, η παιδαγωγική σχέση μπορεί να λειτουργήσει **προστατευτικά** για τις/τους διδάσκουσες/οντες, αποτρέποντας την **επαγγελματική τους εξουθένωση (burnout)**.

Από την άλλη πλευρά, οι φοιτήτριες/ές μέσα από την παιδαγωγική σχέση αισθάνονται ότι οι κόποι τους ανταμείβονται και βιώνουν την αναγνώριση από τα μέλη ΔΕΠ. Συνακόλουθα, αντιμετωπίζουν τη φοίτησή τους στο μεταπτυχιακό και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτήν με μεγαλύτερη **προθυμία και θετικότερη διάθεση**. Βρίσκουν **νόημα** στις σπουδές τους, νιώθουν ότι υπάρχει ουσιαστικός λόγος ενασχόλησης με αυτές (σε αντιπαράθεση με την εργαλειακή τους οπτική) και ότι «δεν χάνουν άδικα το χρόνο τους». Συγχρόνως, η παιδαγωγική σχέση μπορεί να λειτουργήσει ως **προστατευτικός παράγοντας απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα και τις δυσκολίες** που αντιμετωπίζει ένας μεταπτυχιακός

φοιτητής. Η μάθηση γενικά και η εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας ειδικότερα αποτελούν επίπονες διαδικασίες, οι οποίες προκαλούν έντονα συναισθήματα (άγχος, ανασφάλεια, θυμό, απογοήτευση, ματαίωση) στις/στους φοιτήτριες/ές, λειτουργώντας αποτρεπτικά στην κινητοποίησή τους. Μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση μπορεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου αυτά τα αρνητικά συναισθήματα και οι δυσκολίες γίνονται πιο εύκολα διαχειρίσιμες ή τουλάχιστον δεν αποθαρρύνουν τόσο πολύ τη/το φοιτήτρια/ή, ώστε να την/τον οδηγήσουν σε παραίτηση.



**Εικόνα 4: Συνέπειες μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης**

### **3.1.2. Ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Από τις συνεντεύξεις με τα μέλη ΔΕΠ και τις ομάδες εστίασης με τους/τις φοιτητές/τριες εντοπίστηκαν τα παρακάτω εννέα χαρακτηριστικά, τα οποία διασφαλίζουν την ύπαρξη μιας ποιοτικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που είτε (εν)υπάρχουν στη σχέση είτε θεωρούνται επιθυμητά από τους μετέχοντες σε αυτή. Στη συνέχεια, αναλύεται το καθένα εξ αυτών με έμφαση στις διάφορες διαστάσεις, με τις οποίες εμφανίστηκε στο λόγο των συμμετεχόντων. Η κατηγοριοποίηση που ακολουθήθηκε είναι

περισσότερο πρακτική και λειτουργική παρά άκαμπτη και αυστηρή, διότι, αφενός, αρκετές φορές εντοπίστηκαν επικαλύψεις μεταξύ των εννοιών όπως ορίστηκαν και εξηγήθηκαν από τους συμμετέχοντες, αφετέρου, παρατηρήθηκε το φαινόμενο να χρησιμοποιείται η ίδια έννοια για να περιγραφούν διαφορετικές συμπεριφορές ή να χρησιμοποιούνται διαφορετικές έννοιες που ουσιαστικά αναφέρονταν στο ίδιο ποιοτικό χαρακτηριστικό.

### ***Χαρακτηριστικά εγγενή στην παιδαγωγική σχέση***

Παρόλο που με την πρώτη ματιά ενδεχομένως να μοιάζουν αντιφατικά, τα παρακάτω χαρακτηριστικά, τα οποία είναι γνωστά και σε μεγάλο βαθμό αποδεκτά από την παιδαγωγική βιβλιογραφία (π.χ. Πυργιωτάκης, 2011), συνυπάρχουν ταυτόχρονα στην παιδαγωγική σχέση, σε διαφορετικά όμως επίπεδα ή διαστάσεις.

## **A. Ασυμμετρία vs. ισοτιμία**

### **1. Ασυμμετρία – ανισότητα**

Η ασυμμετρία ή ανισότητα της παιδαγωγικής σχέσης έγκειται:

- α) στη **γνωστική υπεροχή** των μελών ΔΕΠ, κάτι που είναι αναμενόμενο λόγω της θέσης και της ηλικίας τους και συνάμα επιθυμητό, προκειμένου να καταστεί εφικτή και αποτελεσματική η «σχέση καθοδήγησης» και
- β) στην **ιεραρχική διαφοροποίησή τους λόγω ρόλου**, ο οποίος τα τοποθετεί σε ανώτερη θέση συγκριτικά με τους/τις φοιτητές/τριες και, κατά συνέπεια, τους επιφορτίζει με την κύρια ευθύνη της παιδαγωγικής σχέσης. Με άλλα λόγια, η ασυμμετρία αυτή καθορίζεται από χαρακτηριστικά που είναι εγγενή στην παιδαγωγική σχέση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και δεν αποτελεί εξ ορισμού αρνητικό χαρακτηριστικό, εφόσον δεν οδηγεί σε μια ηγεμονία του διδάσκοντα έναντι του φοιτητή ή σε μια σχέση εξουσίας ανάμεσά τους. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μια τέτοια αντιμετώπιση θα αποτελούσε μειονέκτημα και μόνο αρνητικές συνέπειες έχει να επιφέρει (φόβος των φοιτητών/τριών σχετικά με την έκφρασή της άποψής τους, τη διατύπωση αποριών και κυρίως την αξιολόγησή τους). Γι' αυτό και προτείνουν την άμβλυνση αυτής της ανισότητας ή τουλάχιστον τη μη προβολή της ως τέτοια, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά, προκειμένου να δημιουργηθεί μια βαθύτερη και ποιοτικότερη παιδαγωγική σχέση.

### **2. Ισοτιμία**

Η εγγενής αυτή ασυμμετρία, όπως αναλύθηκε παραπάνω, δεν αποτρέπει την παράλληλη ύπαρξη ισοτιμίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, σε διαφορετικά βέβαια επίπεδα. Σαφώς ο βαθμός ύπαρξής της εξαρτάται σημαντικά από την προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία

και από την παιδαγωγική φιλοσοφία των μελών ΔΕΠ. Η ισοτιμία στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών μπορεί να εμφανισθεί:

- α) με τη **χρήση του πληθυντικού αριθμού** από τα μέλη ΔΕΠ (τουλάχιστον στην αρχή της σχέσης), ώστε να δηλώσουν το σεβασμό και την εκτίμησή τους προς τους/τις φοιτητές/τριες.
- β) με μια **κυκλική χωρική διάταξη**, κατά την οποία καθηγητές/τριες εγκαταλείπουν την καθ' έδρας διδασκαλία, αποσκοπώντας σε ένα πιο διαλογικό μάθημα, και κάθονται στο ίδιο τραπέζι με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες τους.
- γ) με τη **συμμετοχή του μέλους ΔΕΠ στο μάθημα ως ισότιμο μέλος**, για αποτελεσματικότερη καθοδήγηση και μάθηση.
- δ) με τη **συνεργατικότητα**, κατά την οποία οι φοιτητές/ές αναγνωρίζονται πλέον σε κάποιον βαθμό ως «συνάδελφοι», που διαθέτουν έναν βασικό κορμό γνώσεων και μπορούν να διεκδικήσουν ενεργό ρόλο στο διάλογο, προσφέροντας τη δική τους οπτική στα μέλη ΔΕΠ.
- ε) με την **αμοιβαιότητα** –που χαρακτηρίζει και την παιδαγωγική σχέση γενικότερα, ιδιαίτερα ως «σχέση αλληλεπίδρασης, αμφίδρομη σχέση, σχέση δούναι και λαβείν»– κατά την οποία οι προσδοκίες/απαιτήσεις/επιθυμίες των μελών ΔΕΠ από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές τους (π.χ. σεβασμός, συνέπεια, διάλογος κ.λπ.) λειτουργούν αμφίδρομα, πραγματώνονται δηλαδή πρώτα στη δική τους στάση.

Τέλος, ίσως η **ηλικία των φοιτητών/τριών** να διαδραματίζει ρόλο ως προς την αίσθηση ισοτιμίας που έχουν προς τον/την εκάστοτε διδάσκοντα/ουσα: όσο πιο κοντά βρίσκονται ηλικιακά με εκείνον/η τόσο πιο ισότιμοι/ες νιώθουν απέναντί του/της.

## **B. Παιδαγωγική αγάπη vs. παιδαγωγικός έρως**

### **1. Παιδαγωγική αγάπη (από τα μέλη ΔΕΠ προς τους/τις φοιτητές/τριες)**

Η παιδαγωγική αγάπη αποτελείται από:

- α) **ανιδιοτέλεια**, με την έννοια ότι οι πράξεις των μελών ΔΕΠ στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, αφενός, δεν αποβλέπουν σε κάποιο προσωπικό όφελος ούτε καταλήγουν στην με οποιοδήποτε τρόπο εκμετάλλευση των φοιτητών/τριών, αφετέρου, ορισμένες φορές μπορεί να πάρουν και τη μορφή «θυσίας», δηλαδή εκούσιας προσφοράς που συνεπάγεται προσωπικές στερήσεις (π.χ. αφιέρωση χρόνου).
- β) μια ιδιαίτερης μορφής «**ιδιοτέλεια**», κατά την οποία ένα μέλος ΔΕΠ έχει συγκεκριμένους στόχους για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του, καλύπτοντας μέσω της προόδου τους μια δική του προσωπική ανάγκη για επιβεβαίωση της δουλειάς του.

γ) **πάθος για το γνωστικό αντικείμενο**, το οποίο μέσα από την πρακτική του μέλους ΔΕΠ μεταδίδεται και στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ενεργοποιώντας έτσι και το δικό τους ενδιαφέρον για το μάθημα.

δ) **υπομονή και επιμονή**, σύμφωνα με τις οποίες το μέλος ΔΕΠ, αφενός, δεν εγκαταλείπει ποτέ την προσπάθεια να καταστήσει πραγματικά κατανοητά τα ζητήματα του γνωστικού του αντικείμενου στους φοιτητές και τις φοιτήτριές του, αφετέρου, εξακολουθεί να έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς/ές, παρέχοντάς τους τις κατάλληλες ευκαιρίες για να τις υλοποιήσουν (π.χ. αλλάζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας του).

## 2. Παιδαγωγικός έρωσ (από τους/τις φοιτητές/τριες προς τα μέλη ΔΕΠ)

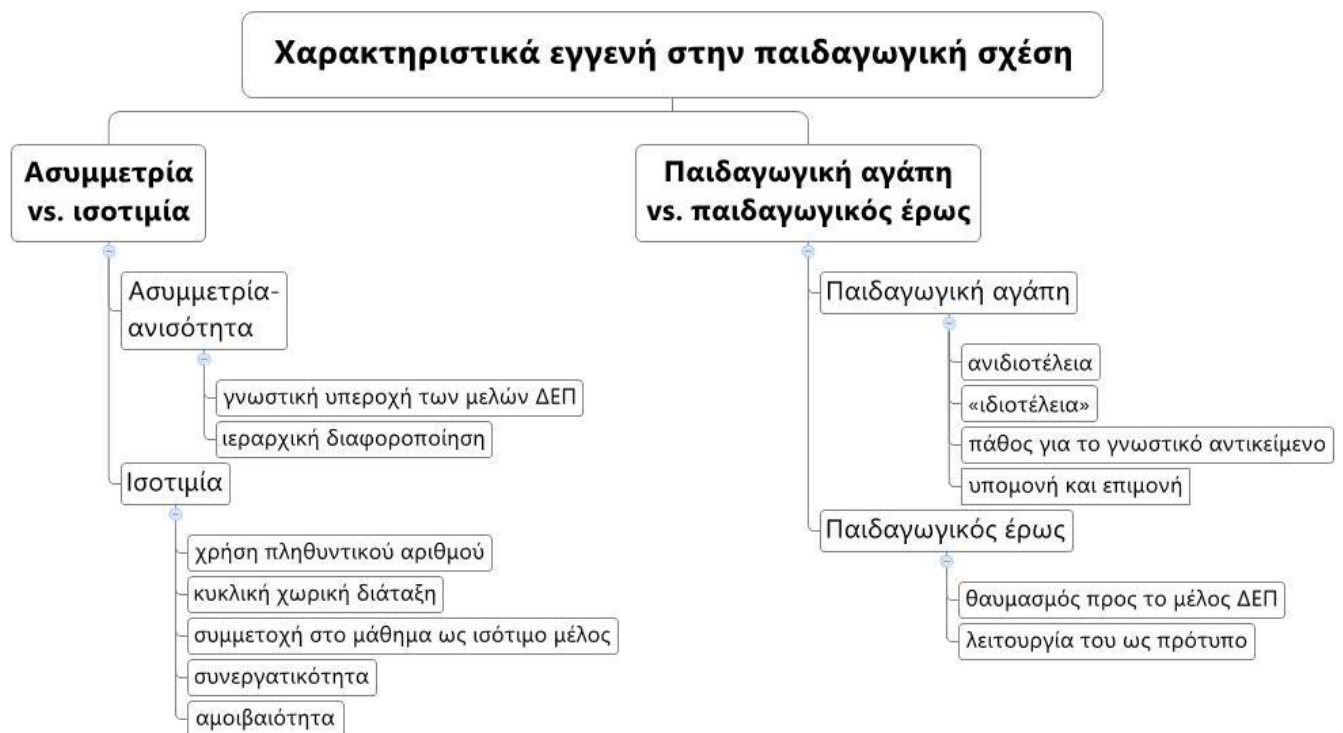
Ο παιδαγωγικός έρωσ εκφράζεται με:

α) **θαυμασμό προς το πρόσωπο του/της διδάσκοντα/ουσας** και

β) **τη λειτουργία του ως πρότυπο** για το φοιτητή και τη φοιτήτρια.

Εφόσον ισχύουν αυτές οι προϋποθέσεις, αυξάνεται το ενδιαφέρον και η δεκτικότητα των φοιτητών/τριών για το γνωστικό αντικείμενο που το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ διδάσκει, καθώς και το κίνητρο τους για μάθηση και αναγνώριση από τον/την καθηγητή/τρια.

Χρειάζεται, βέβαια, να σημειώσουμε ότι εκφράστηκε και η άποψη περί υπερβολής των δύο εννοιών, της παιδαγωγικής αγάπης και του παιδαγωγικού έρωτα, σε ό,τι αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση.



Εικόνα 5: Χαρακτηριστικά εγγενή στην παιδαγωγική σχέση

### *Χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης*

Τα παρακάτω ποιοτικά χαρακτηριστικά μπορούν να λειτουργήσουν διευκολυντικά κατά την έναρξη της παιδαγωγικής σχέσης. Με άλλα λόγια, εφόσον τα μέλη ΔΕΠ τα διαθέτουν –ή οι φοιτήτριες/ές θεωρήσουν ότι τα διαθέτουν– είναι πιο εύκολο να αναπτυχθεί μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση ανάμεσά τους.

### **A. Προσιτότητα**

Όπως διαφάνηκε και στη βιβλιογραφία, ο όρος προσιτότητα είναι ιδιαίτερα σύνθετος: περιλαμβάνει τις έννοιες της «διαθεσιμότητας», της «ανοιχτότητας», της «αμεσότητας» και του να είναι κανείς «προσιτός» (προσιτότητα).

#### **1. Διαθεσιμότητα**

##### **α) Πρακτική διάσταση**

Η διαθεσιμότητα περιέχει καταρχάς μία πρακτική διάσταση κατά την οποία είναι εφικτό για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες να έρθουν με κάποιον τρόπο σε επαφή με τα μέλη ΔΕΠ (δια ζώσης, με e-mail ή με τηλέφωνο). Αφορά, δηλαδή, τόσο τη διαθεσιμότητα στην επικοινωνία όσο και τη διαθεσιμότητα του χρόνου (π.χ. ώρες συνεργασίας), ακόμη κι αν κάποιες φορές αυτό σημαίνει ότι απαιτείται από ένα μέλος ΔΕΠ να αλλάξει το πρόγραμμά του, προκειμένου να εξυπηρετήσει μια φοιτήτρια. Η πρακτική αυτή διάσταση της διαθεσιμότητας αποτελεί οργανικό κομμάτι του ρόλου των μελών ΔΕΠ και δεν χρειάζεται να εκλαμβάνεται ως «χάρη» από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

##### **β) Ουσιαστική διάσταση**

Η διαθεσιμότητα περιλαμβάνει, επίσης, μια ουσιαστική διάσταση, η οποία έγκειται στην επίλυση αποριών για το μάθημα και ιδιαίτερα κατά την εκπόνηση των διπλωματικών εργασιών. Γίνεται ακόμη πιο εμφανής στις φοιτήτριες και τους φοιτητές, όταν ένα μέλος ΔΕΠ παίρνει το ίδιο πρωτοβουλίες για τη μεταξύ τους επικοινωνία και δείχνει όρεξη να βοηθήσει. Μπορεί, τέλος, να περιλαμβάνει την προθυμία ενός μέλους ΔΕΠ να κάνει κάτι παραπάνω για τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, όπως να τους παρέχει περισσότερο από τον προκαθορισμένο από το πρόγραμμα χρόνο, διεξάγοντας εργαστηριακά μαθήματα, δίνοντας συμβουλές σχετικά με ζητήματα που αντιμετωπίζουν ή ακόμη και γράφοντας συστατικές επιστολές γι' αυτούς/ές.

#### **2. Ανοιχτότητα**

Η ανοιχτότητα των μελών ΔΕΠ σχετίζεται με τη δεκτικότητα και έγκειται:

α) στην **αντιλαμβανόμενη ευχέρεια των φοιτητών/τριών να απευθυνθούν σε αυτά** (να τα «ενοχλήσουν») για κάτι που χρειάζονται (π.χ. απορίες σχετικά με το μάθημα, διευκρινίσεις



για μία εργασία, ανατροφοδότηση για τη δουλειά τους) χωρίς το φόβο της αποδοκιμασίας ή της επίπληξης.

- β) στην **προώθηση του διαλόγου ή ακόμη και του αντίλογου** κατά τη διδασκαλία τους και κατ' επέκταση στην **αποδοχή τής αμφισβήτησης** των απόψεών τους από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ενίοτε και των ίδιων ως προσώπων.
- γ) στη **δεκτικότητα τους για ανατροφοδότηση** σχετικά με τη διδασκαλία τους από τους/τις φοιτητές/τριες (π.χ. τι δεν καταλαβαίνουν, αν βρίσκουν κάτι βαρετό, αν έχουν κάποια πρόταση για να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα κ.λπ.).
- δ) στην **αποδοχή τυχόν εκμυστηρεύσεων των φοιτητών/τριών** για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σχετικά με το Πανεπιστήμιο (π.χ. δυσκολίες με το ωρολόγιο πρόγραμμα ή την πορεία τους στο μεταπτυχιακό) αλλά και με τη ζωή τους γενικότερα (π.χ. οικονομική δυσπραγία).
- ε) στη **διάθεσή τους να γνωρίσουν τους/τις φοιτητές/τριές τους** ως προσωπικότητες, δηλαδή να ανακαλύψουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

### **3. Αμεσότητα**

Η αμεσότητα ενός μέλους ΔΕΠ αφορά μια πιο προσωπική επικοινωνία με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του. Εκδηλώνεται:

- α) με τη **βλεμματική επαφή**, η οποία ενισχύει την άμεση επικοινωνία,
- β) με τη **χρήση του ενικού αριθμού** προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, δημιουργώντας ένα πιο άμεσο και φιλικό κλίμα,
- γ) με τη **χρήση ενός αυθεντικού και άμεσου λόγου**, που καθίσταται εύκολα κατανοητός και δεν προτάσσει ιεραρχίες,
- δ) με την ενίσχυση της **επαφής στο γραφείο**, όπου η επικοινωνία είναι πλέον ένας προς έναν. Σημαντική παράμετρος εδώ αποτελεί η **ιδιοσυγκρασία** του εκάστοτε καθηγητή/τριας, η οποία επηρεάζει όλα τα παραπάνω.

### **4. Προσιτότητα**

Η προσιτότητα έχει να κάνει με πόσο εύκολα προσεγγίσιμο θεωρείται ένα μέλος ΔΕΠ από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, κάτι που αντικατοπτρίζεται στην όλη επικοινωνιακή του στάση (λεκτική και μη λεκτική). Ειδικότερα, σχετίζεται με το κατά πόσον:

- α) χρησιμοποιεί το **χιούμορ**, προκειμένου να δημιουργήσει ένα πιο ευχάριστο και χαλαρό κλίμα στο μάθημα και να ελαφρύνει την ατμόσφαιρα, ειδικά στην περίπτωση ενός απαιτητικού γνωστικού αντικειμένου,
- β) δείχνει μια **φιλική στάση** προς αυτούς/ές, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί και ως προσωπικό ενδιαφέρον, διευκολύνοντας τυχόν εκμυστηρεύσεις από την πλευρά των φοιτητών/τριών,

- γ) επιτρέπει να εμφανιστεί η **ανθρώπινη διάστασή** του, μοιραζόμενο πράγματα για τον εαυτό του (π.χ. προσωπικές εμπειρίες που σχετίζονται με το μάθημα, οικογενειακή κατάσταση, τυχόν ύπαρξη παιδιών κ.λπ.), αφήνοντας ίσως να φανούν και τυχόν ατέλειές του, με αποτέλεσμα να μειώνει την απόσταση από το φοιτητή ή τη φοιτήτρια κι εκείνοι να «το νιώθουν πιο κοντά τους»,
- δ) επιλέγει ένα επιμελημένο αλλά **χαλαρό ντύσιμο**, που δεν δημιουργεί απόσταση.

## **B. Σεβασμός**

Με βάση το λόγο των συμμετεχόντων, ο σεβασμός είναι μία εξίσου πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει «ευγένεια», «συνέπεια», «εκτίμηση» και «αλληλοσεβασμό».

### **1. Ευγένεια**

Ο σεβασμός ενός μέλους ΔΕΠ προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του εκδηλώνεται καταρχάς μέσω μιας ευγενικής συμπεριφοράς, δηλαδή:

- α) **χαιρετώντας** τους φοιτητές και τις φοιτήτριες κάθε φορά που τους/τις συναντάει (εντός ή εκτός της αίθουσας των μαθημάτων),
- β) προσπαθώντας **να μάθει τα ονόματά τους**,
- γ) επιδεικνύοντας **διαλλακτική συμπεριφορά** όταν απευθύνεται σε αυτούς/ές, δίχως να φέρεται δηλαδή άσχημα ή απότομα, με επιθετικότητα, επίπληξη ή/και υπεροψία και
- δ) υιοθετώντας μια **στάση αποδοχής των απόψεων που εκφράζουν οι φοιτητές/τριες**, δίχως να τις απορρίπτει πριν καν τις ακούσει και χωρίς να προσπαθεί με κάθε τρόπο να επιβάλλει τις δικές του, ιδιαίτερα εφόσον διαπιστώσει ότι δεν είναι ακόμη έτοιμοι/ες να τις δεχθούν.

Όταν η παιδαγωγική σχέση εμφορείται από ευγένεια, (α) **διευκολύνεται σημαντικά η επικοινωνία** μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, (β) αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη **αίσθηση ισοτιμίας** μεταξύ τους και (γ) δημιουργείται ένα **θετικό κλίμα** ανάμεσά τους.

### **2. Συνέπεια**

Ο σεβασμός ενός μέλους ΔΕΠ σχετίζεται επίσης με τη «συνέπεια» και πιο συγκεκριμένα με:

- α) τη **συνέπεια στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις** (π.χ. στην ώρα άφιξης στο μάθημα, στις ώρες συνεργασίας, στην αποστολή υλικού, στην παράδοση της ύλης, στη διόρθωση των γραπτών/εργασιών κ.λπ.), η οποία συνδέεται στενά και με τη «διαθεσιμότητα».
- β) την **καλή προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος**, π.χ. με την κατάρτιση χρονοδιαγραμμάτων, την έγκαιρη ενημέρωση των φοιτητών/τριών για τις υποχρεώσεις τους και τις αντίστοιχες προθεσμίες.

γ) τη **συνέπεια λόγων και έργων**, δηλαδή την αντιστοιχία των (παιδαγωγικών) απόψεων ενός μέλους ΔΕΠ με τη διδακτική πρακτική του. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις που το μέλος ΔΕΠ πρεσβεύει στο μάθημα χρειάζεται να μην έρχονται σε αντίθεση με τον τρόπο διδασκαλίας του, ο οποίος θα ήταν προτιμότερο να χαρακτηρίζεται εξίσου από πράξεις και όχι μόνο από διακηρύξεις. Αυτή η διάσταση της συνέπειας συνδέεται στενά με την «εμπιστοσύνη των φοιτητών/τριών προς το πρόσωπο» των καθηγητών/τριών τους.

Η συνέπεια είναι ιδιαίτερα σημαντική καθότι αποδεικνύει ότι το μέλος ΔΕΠ ενδιαφέρεται ουσιαστικά για το μάθημα και εμπράκτως σέβεται και υπολογίζει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του. Μάλιστα, ο/η εκάστοτε διδάσκων/ουσα λειτουργεί ως πρότυπο συνέπειας για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, φορτίζοντας θετικά ή αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση και ως ένα βαθμό επηρεάζοντας και τη στάση των φοιτητών/τριών (αν θα είναι συνεπείς απέναντί του/της ή όχι). Για το λόγο αυτό, αν για κάποιο λόγο το μέλος ΔΕΠ δεν καταφέρει να είναι συνεπές, ενδείκνυται, στο πλαίσιο τους σεβασμού και ιδιαίτερα της ευγένειας, να εξηγήσει τους λόγους της ασυνεπείας του, κάτι που αναμένεται να επιφέρει την κατανόηση των φοιτητών/τριών.

### **3. Εκτίμηση**

Μια άλλη, κεντρική έννοια που περιλαμβάνει ο σεβασμός είναι η «εκτίμηση», η οποία χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις:

- α) την **εκτίμηση του/της κάθε φοιτητή/τριας ως προσωπικότητας** από τα μέλη ΔΕΠ, η οποία προϋποθέτει τη γνωριμία με τον καθένα και την καθεμιά τους ξεχωριστά και διευκολύνεται από το γεγονός ότι πλέον βρίσκονται σε μεταπτυχιακό επίπεδο και άρα διαθέτουν έναν βασικό κορμό γνώσεων. Απόρροια αυτής της εκτίμησης καθίσταται η αίσθηση των φοιτητών/τριών ότι τα μέλη ΔΕΠ τους/τις υπολογίζουν και εκτιμούν τη γνώμη τους.
- β) την **αναγνώριση της αξίας ενός/μιας φοιτητή/τριας** και πιο συγκεκριμένα των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και της δουλειά του/της, η οποία αντανακλάται σε ανάλογη επιβράβευση, λεκτική, βαθμολογική ή ακόμη και με προτάσεις για περαιτέρω συνεργασία (π.χ. συμμετοχή σε ημερίδες και συνέδρια, δικτύωση, επαγγελματικές προτάσεις).

### **3. Αλληλοσεβασμός**

Ο σεβασμός, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι και πρέπει να είναι αμφίδρομος. Σαφώς δεν πρόκειται για κάτι που μπορεί να επιβληθεί ούτε είναι δυνατόν να διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο. Προϋποθέσεις του αποτελούν ο **αυτοσεβασμός** των φοιτητών/τριών και η αντίστοιχη **λειτουργία των μελών ΔΕΠ ως πρότυπα συμπεριφοράς** μέσω του παραδείγματος τους.

Ο «αλληλοσεβασμός» περιλαμβάνει:

- α) **σεβασμό για το μάθημα**, ο οποίος αφορά, αφενός, την προσπάθεια του/της διδάσκοντα/ουσας για αποτελεσματική διδασκαλία και, αφετέρου, την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών στο μάθημα,
- β) **αμοιβαία συνέπεια**, προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός σκοπός (π.χ. η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας),
- γ) **αμοιβαία ευγένεια**, ιδιαίτερα κατά την έκφραση ζητημάτων που τους έχουν ενοχλήσει,
- δ) **αμοιβαία εκτίμηση**, για να λαμβάνουν υπόψη ο ένας το άλλον και να αναγνωρίζουν την αμοιβαία προσφορά τους, και
- ε) **σεβασμό των ορίων του άλλου** σε αντίθεση με την παραβίαση των άτυπων κανόνων, των αναγκών, των ισορροπιών ή και των επιδιώξεών του.

### Γ. Δικαιοσύνη

Η δικαιοσύνη ως χαρακτηριστικό ενός μέλους ΔΕΠ στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης αφορά:

1. την **αντικειμενική διαμόρφωση μιας εικόνας για το φοιτητή ή τη φοιτήτρια** με βάση ακαδημαϊκά και όχι προσωπικά κριτήρια,
2. τη **δίκαιη και ίση** (αλλά όχι εξισωτική) **μεταχείριση** όλων των φοιτητών/τριών (π.χ. στην αφιέρωση του χρόνου, στην καθοδήγηση, στην ανατροφοδότηση, στις ευκαιρίες κ.λπ.) και
3. την **αμεροληψία στην αξιολόγηση** των φοιτητών/τριών, με συγκεκριμένα και κάθε φορά κατάλληλα αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία είναι καλό να γνωστοποιούνται και στους φοιτητές/τριες (συνδέεται δηλαδή με τη «σαφήνεια ως προς τις απαιτήσεις/προσδοκίες» που αναλύεται παρακάτω),

δίχως να πραγματοποιείται οποιασδήποτε μορφής διάκριση (θετική ή αρνητική) ή να υπεισέρχονται συναισθηματικοί (π.χ. συμπάθειες ή αντιπάθειες) ή άλλοι παράγοντες (π.χ. συνδικαλιστική δράση των φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο).

### Δ. Διαφάνεια

Η διαφάνεια στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης σχετίζεται άμεσα με τις έννοιες της «ειλικρίνειας», της «γνησιότητας» και του «ακαδημαϊκού ήθους».

#### **1. Ειλικρίνεια των μελών ΔΕΠ**

Η ειλικρίνεια των μελών ΔΕΠ έγκειται:

- α) στην **έκφραση της αλήθειας** (έναντι του ψέματος ή έστω της ωραιοποίησής της), ακόμη κι αν αυτή ενδέχεται να επιβαρύνει συναισθηματικά το φοιτητή ή τη φοιτήτρια.

- β) στην **παραδοχή της άγνοιάς τους**, δηλαδή στη δυνατότητά τους να ομολογούν στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ότι δεν γνωρίζουν κάτι που τα ρωτούν.
- γ) στη **σαφήνεια ως προς τις απαιτήσεις/προσδοκίες τους**, όντας δηλαδή ξεκάθαρα σχετικά με το τι περιμένουν από τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους. Με τον τρόπο αυτό, τους/τις βοηθούν να εξελίξουν τη δουλειά τους και τους/τις προφυλάσσουν από το να βιώσουν (αρνητικές) εκπλήξεις στη σχέση τους μαζί τους.

## **2. Γνησιότητα των μελών ΔΕΠ**

Η γνησιότητα ενός μέλους ΔΕΠ σχετίζεται με την ανθρώπινη διάστασή του και περιλαμβάνει:

- α) την **αυθεντικότητά** του, δηλαδή το να είναι ο εαυτός και να το δείχνει, να μην προσποιείται.
- β) την **έκφραση των συναισθημάτων** του, ιδιαίτερα των αρνητικών (π.χ. εκνευρισμός, θυμός, δυσαρέσκεια, απογοήτευση κ.ά.), σχετικά με συμπεριφορές των φοιτητών/τριών, η οποία έκφραση βέβαια θα πρέπει να συνοδεύεται και από την ανάλογη εξήγηση.

## **3. Ακαδημαϊκό ήθος των μελών ΔΕΠ**

Το ακαδημαϊκό ήθος, το οποίο αποτελεί δομική πηγή κύρους ενός μέλους ΔΕΠ, αφορά:

- α) τη **δέσμευσή του στην τήρηση της δεοντολογίας** στο πλαίσιο τόσο της έρευνας όσο και της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς γενικότερα, τη λειτουργία δηλαδή στον ακαδημαϊκό χώρο με όρους ισότητας, δημοκρατίας, δικαιοσύνης και σεβασμού προς τους άλλους (είτε είναι φοιτητές/τριες είτε συνάδελφοι) αλλά και προς τα όρια που θέτει ο πανεπιστημιακός ρόλος (αποφυγή φιλικών/ερωτικών σχέσεων, υπονόμευσης συναδέλφων, πλαγιαρισμού κ.λπ.).
- β) την **ανεξαρτησία από ιδιωτικά συμφέροντα** (π.χ. ερευνητικά προγράμματα, εκδοτικούς οίκους, εταιρίες κ.λπ.).

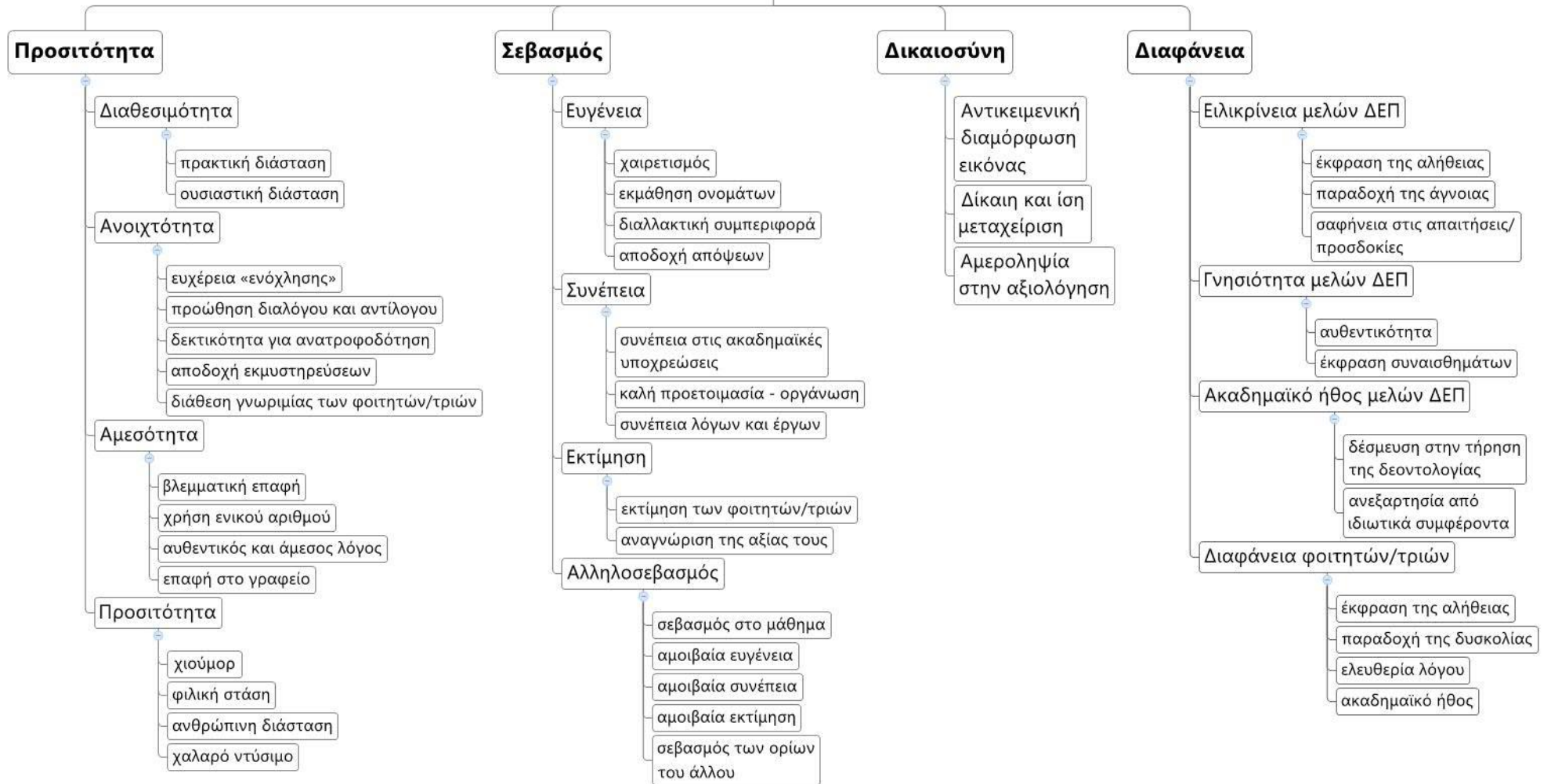
Το ακαδημαϊκό ήθος αποκτά θεμελιώδη σημασία, αν αναλογιστούμε ότι τα μέλη ΔΕΠ λειτουργούν ως πρότυπα για τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, τους μελλοντικούς δηλαδή ερευνητές και συναδέλφους.

## **4. Διαφάνεια των φοιτητών/τριών**

Η διαφάνεια των φοιτητών/τριών περιλαμβάνει:

- α) την **έκφραση της αλήθειας**, έναντι του ψέματος, προκειμένου να δικαιολογήσουν, για παράδειγμα, την έλλειψη συνέπειάς τους (π.χ. την παράδοση μιας εργασίας μετά τη λήξη της προθεσμίας), αλλά και σε κάθε άλλη περίπτωση (π.χ. αντιγραφή, πλαγιαρισμό), διότι αλλιώς εγείρουν την καχυποψία του μέλους ΔΕΠ.
- β) την **παραδοχή της δυσκολίας** που μπορεί να αντιμετωπίζουν (π.χ. στο πλαίσιο της εκπόνησης μιας εργασίας), ζητώντας τη βοήθεια των μελών ΔΕΠ.

## Χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης



**Εικόνα 6: Χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης**

γ) την **ελευθερία λόγου**, η οποία αναφέρεται στην έκφραση της προσωπικής τους άποψης τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και προς κάποια συμπεριφορά ενός μέλους ΔΕΠ (π.χ. μια άδικη βαθμολόγηση), πάντα βέβαια με σεβασμό και κυρίως ευγένεια.

δ) το **ακαδημαϊκό ήθος**, δηλαδή την αντίληψη των φοιτητών/τριών για το ρόλο τους ως ερευνητές/τριες και τη συνακόλουθη τήρηση της ακαδημαϊκής δεοντολογίας τόσο κατά την εκπόνηση της διπλωματικής τους εργασίας όσο και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους γενικότερα.

Η διαφάνεια τόσο των μελών ΔΕΠ όσο και των φοιτητών/τριών σχετίζεται με τη συνέπεια λόγων και έργων και αποτελεί προϋπόθεση της εμπιστοσύνης.

### ***Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην εμφάνιση της παιδαγωγικής σχέσης***

Τα παρακάτω ποιοτικά χαρακτηριστικά εκδηλώνονται συνήθως μετά την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, συμβάλλοντας με την εμφάνισή τους στην περαιτέρω εμφάνισή της και κατ' επέκταση στη δημιουργία της εγγύτητας και της οικειότητας.

#### **A. Νοιάξιμο**

Το νοιάξιμο αναφέρθηκε στο λόγο των συμμετεχόντων ως «έγνοια», «ενδιαφέρον», «νοιάξιμο» ή «φροντίδα». Δεδομένου ότι η διάκριση που εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία ανταποκρινόταν στα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αποδόθηκαν σε αυτό μία υποστηρικτική και μία συναισθηματική διάσταση.

#### **1. Υποστηρικτική διάσταση**

Η υποστηρικτική διάσταση του νοιαξίματος από τα μέλη ΔΕΠ έγκειται:

α) στην **καθοδήγηση/υποστήριξη** των φοιτητών/τριών **σε ακαδημαϊκά θέματα**, είτε στο πλαίσιο μαθημάτων (π.χ. επίλυση αποριών) είτε σε ό,τι αφορά διπλωματικές ή άλλες εργασίες (π.χ. επιστημονικός τρόπος γραφής, παροχή ανατροφοδότησης), με αποτέλεσμα να μη νιώθουν αβοήθητοι/ες.

β) στο **έμπρακτο ενδιαφέρον για την πρόοδο των φοιτητών/τριών**, με τα μέλη ΔΕΠ να προσπαθούν να τους/τις εμπλέκουν ενεργά στο μάθημα, να τους/τις δίνουν χώρο και χρόνο για να εκφραστούν, να ανταποκρίνονται θετικά στις ερωτήσεις τους, να προσπαθούν να επιβεβαιώσουν την κατανόησή τους κ.λπ. Σαν αποτέλεσμα οι φοιτητές/τριες βιώνουν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο αυτό το ενδιαφέρον, νιώθοντας ότι ο/η διδάσκων/ουσα τους/τις υπολογίζει και ενδιαφέρεται γι' αυτούς/ές και τη μάθησή τους.

γ) στην **ανταπόκριση στις ανάγκες των φοιτητών/τριών** (π.χ. μαθησιακή δυσκολία ή ανεπάρκεια, εργασιακή απασχόληση ταυτόχρονα με τη φοίτηση, απόσταση από το

Πανεπιστήμιο φοίτησης, οικονομική δυσπραγία), με μια ευελιξία ως προς τον τρόπο αξιολόγησης, τις ώρες των μαθημάτων, τις απουσίες κ.λπ.

- δ) στην **επικέντρωση στα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών**, τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος, με την επιλογή κατάλληλου περιεχομένου και την πλαισίωσή του με τρόπο που να σχετίζεται με τη ζωή τους, όσο και κατά την εκπόνηση των (διπλωματικών) εργασιών, επιτρέποντας στους/στις φοιτητές/τριες να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Η ενασχόληση των φοιτητών/τριών με κάτι που τους/τις ενδιαφέρει αυξάνει το εσωτερικό τους κίνητρο, καταλήγοντας σε μεγαλύτερη προσπάθεια και ποιοτικότερα αποτελέσματα, αλλά και στην αίσθηση ότι τα μέλη ΔΕΠ τους/τις υπολογίζουν, τους/τις εμπιστεύονται και εκτιμούν τις επιλογές τους.
- ε) στην **αφιέρωση χρόνου** στους/στις φοιτητές/τριες, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις διπλωματικών εργασιών, με άμεση απόρροια την ποιοτικότερη επίβλεψη και υποστήριξή τους.
- στ) στη **συμβουλευτική σε επαγγελματικά/ακαδημαϊκά ζητήματα** των φοιτητών/τριών, π.χ. διλήμματα για κάποια θέση εργασίας ή για περαιτέρω σπουδές, στα οποία ζητούν τη γνώμη των μελών ΔΕΠ, προκειμένου να καταλήξουν στην καλύτερη δυνατή επιλογή.
- η) στην **«προώθηση» των φοιτητών/τριών**, κατά τη διάρκεια ή/και μετά το πέρας των σπουδών τους,
  - (i) με τη **συγγραφή συστατικών επιστολών**, οι οποίες ορισμένες φορές διευκολύνουν την επίτευξη των ακαδημαϊκών ή/και επαγγελματικών στόχων τους,
  - (ii) με προτάσεις για **δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις σε συνέδρια**, εμπλουτίζοντας το βιογραφικό τους, και μαθαίνοντας τη διαδικασία,
  - (iii) με **επαγγελματικές προτάσεις**, όπως η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, γεγονός που λειτουργεί ως αναγνώριση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των φοιτητών/τριών από τα μέλη ΔΕΠ.
- θ) στην **κάλυψη των ακαδημαϊκών εξόδων** των φοιτητών/τριών ή στην εξεύρεση πόρων για την κάλυψή τους, π.χ. για τη συμμετοχή τους σε συνέδρια, γεγονός που υπαγορεύεται από την κατανόηση των μελών ΔΕΠ σχετικά με την οικονομική δυσπραγία των φοιτητών/τριών.

## **2. Συναισθηματική διάσταση**

Η συναισθηματική διάσταση του νοιαξίματος από την πλευρά των μελών ΔΕΠ συνίσταται:

- α) στις **μικρές ενδείξεις νοιαξίματος** προς τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, οι οποίες περιλαμβάνουν ενέργειες των μελών ΔΕΠ, όπως έναν χαιρετισμό στο αμφιθέατρο ή στο διάδρομο, μια ευχή σε περίπτωση ονομαστικής εορτής, την προσπάθεια απομνημόνευσης



των ονομάτων τους ή ακόμη και το να φέρει μια καθηγήτρια κάτι φαγώσιμο (π.χ. τυροπιτάκια) σε μεσημεριανή ώρα, να τους δώσει το κινητό της για την περίπτωση που αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα ή να χαρίσει ένα βιβλίο σε φοιτήριά της. Παρ' όλο που θεωρούνται μικρές, καθημερινές, κάποιες φορές ίσως και αυτονόητες, οι ενέργειες αυτές εκτιμώνται ιδιαίτερα από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, διότι εκλαμβάνονται ως συναισθηματικό νοιάξιμο από την πλευρά των καθηγητών/τριών. Συχνά μάλιστα τα μέλη ΔΕΠ δεν συνειδητοποιούν τη σημασία τους, μέχρι να τους την επισημάνουν οι φοιτητές/τριες.

- β) στο ότι **«τον/την έχουν στο νου τους»**, δηλαδή έχουν έγνοια τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να αισθάνονται ότι δεν είναι μόνοι, αλλά ότι υπάρχει κάποιος που ενδιαφέρεται γι' αυτούς/ές και τη δουλειά τους.
- γ) στην **ενεργητική παρουσία**, κατά την οποία τα μέλη ΔΕΠ είναι σταθερά, συνειδητά και εκούσια παρόντα στη σχέση τους με τον μεταπτυχιακό φοιτητή ή τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια, διευκολύνοντας τη δουλειά του/της.
- δ) στην **ψυχολογική υποστήριξη και ενδυνάμωση** των φοιτητών/τριών στις ακαδημαϊκές αλλά ενίοτε και προσωπικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, με αποτέλεσμα να τους/τις βοηθούν να τις διαχειριστούν αποτελεσματικότερα, με τα μέλη ΔΕΠ να λειτουργούν πολλές φορές ως πρόσωπα αναφοράς γι' αυτούς/ές.
- ε) στην **ενθάρρυνση-εμπύχωση** των φοιτητών/τριών, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την εκπόνηση (διπλωματικών) εργασιών, η οποία σχετίζεται τόσο με την ενίσχυση της προσπάθειάς τους παρέχοντάς τους θετική ανατροφοδότηση όσο και με την αποδοχή του λάθους. Η παροχή ενθάρρυνσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς παρέχει ασφάλεια στους/στις φοιτητές/τριες, ενώ μπορεί να συμβάλλει και στην αλλαγή της αντίληψής τους για ένα γνωστικό αντικείμενο, που θεωρούν δύσκολο, ή/και για ένα μέλος ΔΕΠ, με το οποίο δεν έχουν ακόμη δημιουργήσει στενή παιδαγωγική σχέση.
- στ) στο **ενδιαφέρον για τη ζωή των φοιτητών/τριών**, ενέργεια που δημιουργεί μια αίσθηση εγγύτητας προς το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ, καθιστώντας τη σχέση πιο προσωπική, και κατ' επέκταση μπορεί να αυξήσει το κίνητρο ενασχόλησης με αυτό και με το γνωστικό του αντικείμενο.

### **3. Αμοιβαίο νοιάξιμο**

Μια τρίτη και τελευταία διάσταση του νοιαξίματος, σχετίζεται με το νοιάξιμο των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ. Συνήθως αφορά μικρές ενέργειες των φοιτητών/τριών, όπως:

- α) η «ανταπόδοση» της καλής διάθεσης που επιδεικνύουν τα μέλη ΔΕΠ, μέσω π.χ. της εκούσιας και πρόθυμης συμμετοχής των φοιτητών/τριών στο μάθημα ή στις υποχρεώσεις του ΠΜΣ (π.χ. επιτηρήσεις),
- β) η παρουσία τους σε εκδηλώσεις εκτός του Πανεπιστημίου, όπου το μέλος ΔΕΠ κάνει μια ομιλία ή παρουσιάζει ένα βιβλίο,
- γ) η έκφραση πραγματικού ενδιαφέροντος για τη συναισθηματική κατάσταση ενός μέλους ΔΕΠ, π.χ. με μια παρατήρηση ότι σήμερα φαίνεται άκεφο,
- δ) ένα **συμβολικό δώρο**, όπως γλυκά ή κάτι χειροποίητο για το οποίο απαιτήθηκε μόνο αφιέρωση χρόνου, συνήθως –αλλά όχι πάντα– μετά την τυπική λήξη της παιδαγωγικής σχέσης.

Τα στοιχεία αυτά αντικατοπτρίζουν το νοιάξιμο των φοιτητών/τριών για τα μέλη ΔΕΠ και οδηγούν σε μια στενότερη, πιο προσωπική και πιο ισότιμη παιδαγωγική σχέση.

## **B. Κατανόηση**

Σε αντιστοιχία με το νοιάξιμο, η κατανόηση επίσης μπορεί να διακριθεί σε μία υποστηρικτική και μία συναισθηματική διάσταση.

### **1. Υποστηρικτική διάσταση**

Η υποστηρικτική διάσταση της κατανόησης είναι ενεργητική και αφορά την εξομάλυνση από τα μέλη ΔΕΠ τυχόν δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών. Συγκεκριμένα εκδηλώνεται με:

- α) την **επιείκεια στη γνωστική ανεπάρκεια** των φοιτητών/τριών, δηλαδή στις «νοητικές, διαδικαστικές και επιστημολογικές αδυναμίες» που μπορεί να έχουν σε σχέση με ένα γνωστικό αντικείμενο, οι οποίες δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο των καθηγητών/τριών.
- β) τις **υποχωρήσεις στις ακαδημαϊκές δυσκολίες** που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες, από την πιο απλή περίπτωση της αναποτελεσματικής χρήσης μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την υποβολή της εργασίας τους, μέχρι κάτι πιο σύνθετο, όπως η διευθέτηση του ωρολογίου προγράμματος ή η αδυναμία παράδοσης μιας εργασίας στην προκαθορισμένη προθεσμία, με άμεσες συνέπειες στο χρονοδιάγραμμα των καθηγητών/τριών (π.χ. με παράταση των προθεσμιών ή/και αλλαγή των ωρών του μαθήματος).
- γ) την **ευελιξία στα προσωπικά προβλήματα** των φοιτητών/τριών (π.χ. επαγγελματικές υποχρεώσεις, απόσταση από το Πανεπιστήμιο φοίτησης, οικονομική δυσπραγία, πρόβλημα υγείας, θάνατος στην οικογένεια, γονεϊκότητα, γάμος, διαζύγιο κ.ά.), τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τη φοίτησή τους. Απόρροια αυτών μπορεί να είναι όχι μόνο η πλήξη του χρονοδιαγράμματος των μελών ΔΕΠ (π.χ. με καθυστέρηση της ολοκλήρωσης

μιας διπλωματικής εργασίας), αλλά και ενδεχόμενο προσωπικό κόστος (π.χ. αφιέρωση πρόσθετου χρόνου, άγχος, συναισθηματική φόρτιση).

## 2. Συναισθηματική διάσταση

Η συναισθηματική διάσταση της κατανόησης απαντά στο συναισθηματικό/ψυχολογικό επίπεδο και αποτελείται από:

- α) **ενεργητική ακρόαση**, δηλαδή την ικανότητα του μέλους ΔΕΠ να ακούσει έναν φοιτητή ή μία φοιτήτρια, δίχως να τον/τη διακόπτει, προσπαθώντας να καταλάβει το πρόβλημά του και τα συναισθήματα που βιώνει σχετικά με αυτό. Η ενεργητική ακρόαση δεν αποβαίνει απαραίτητα σε συμφωνία ή σε πρόταση για την επίλυση του προβλήματος. Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντική καθότι βοηθάει το φοιτητή ή τη φοιτήτρια «ν' αντέξει αυτό που του/της συμβαίνει».
- β) **ενσυναίσθηση**, δηλαδή την ικανότητα του μέλους ΔΕΠ να μπει στη θέση των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, φτάνοντας σε σημείο να κατανοήσει τα προβλήματα, τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες, τα άγχη τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Ορισμένες φορές η ενσυναίσθηση ενδέχεται να μετατρέπεται και σε **ταύτιση**, εφόσον το μέλος ΔΕΠ κάνει αναλογίες με τις δικές του εμπειρίες από τα φοιτητικά του χρόνια, καταλήγοντας έτσι σε εντονότερη συναισθηματική εμπλοκή.
- γ) **αντοχή**, δηλαδή την ικανότητα του μέλους ΔΕΠ να αντιλαμβάνεται, να αντέχει και να αποδέχεται τα αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών/τριών, είτε είναι εγγενή στη μάθηση και την έρευνα είτε προέρχονται από διάψευση προσδοκιών. Η αντοχή προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας **ωριμότητας**, κατά την οποία το μέλος ΔΕΠ έχει σε κάποιο βαθμό λύσει τα δικά του εσωτερικά ζητήματα, έχει αποδεχθεί τον εαυτό του και είναι συνειδητοποιημένο για τις επιλογές του, ώστε να μην παρερμηνεύει τις ενέργειες των φοιτητών/τριών (π.χ. αμφισβήτησή του), θεωρώντας ότι στρέφονται πάντα εναντίον του.

## 3. Αμοιβαία κατανόηση

Πέρα από τα μέλη ΔΕΠ, κατανόηση μπορούν να επιδείξουν και οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες προς τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους. Αυτό συμβαίνει κυρίως σε έκτακτες και μεμονωμένες περιπτώσεις, κατά τις οποίες τα μέλη ΔΕΠ δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια και συνέπεια στις υποχρεώσεις τους ή ίσως προβαίνουν σε μια άσχημη συμπεριφορά που σχετίζεται με μια κακή συναισθηματική διάθεση προερχόμενη από εξωγενείς παράγοντες (π.χ. προσωπική ζωή). Προϋπόθεση αυτής της κατανόησης αποτελεί η με κάποιο τρόπο γνωστοποίηση των λόγων που προκάλεσαν αυτή τη μη αναμενόμενη συμπεριφορά και η αποδοχή της ανθρώπινης διάστασης των διδασκόντων από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

## Γ. Εμπιστοσύνη

Το ποιοτικό χαρακτηριστικό της εμπιστοσύνης είναι αναγκαία αμοιβαίο και γι' αυτό αφορά εξίσου φοιτητές/τριες και καθηγητές/τριες.

### **1. Εμπιστοσύνη των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ**

Στην εμπιστοσύνη των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ εντάσσεται:

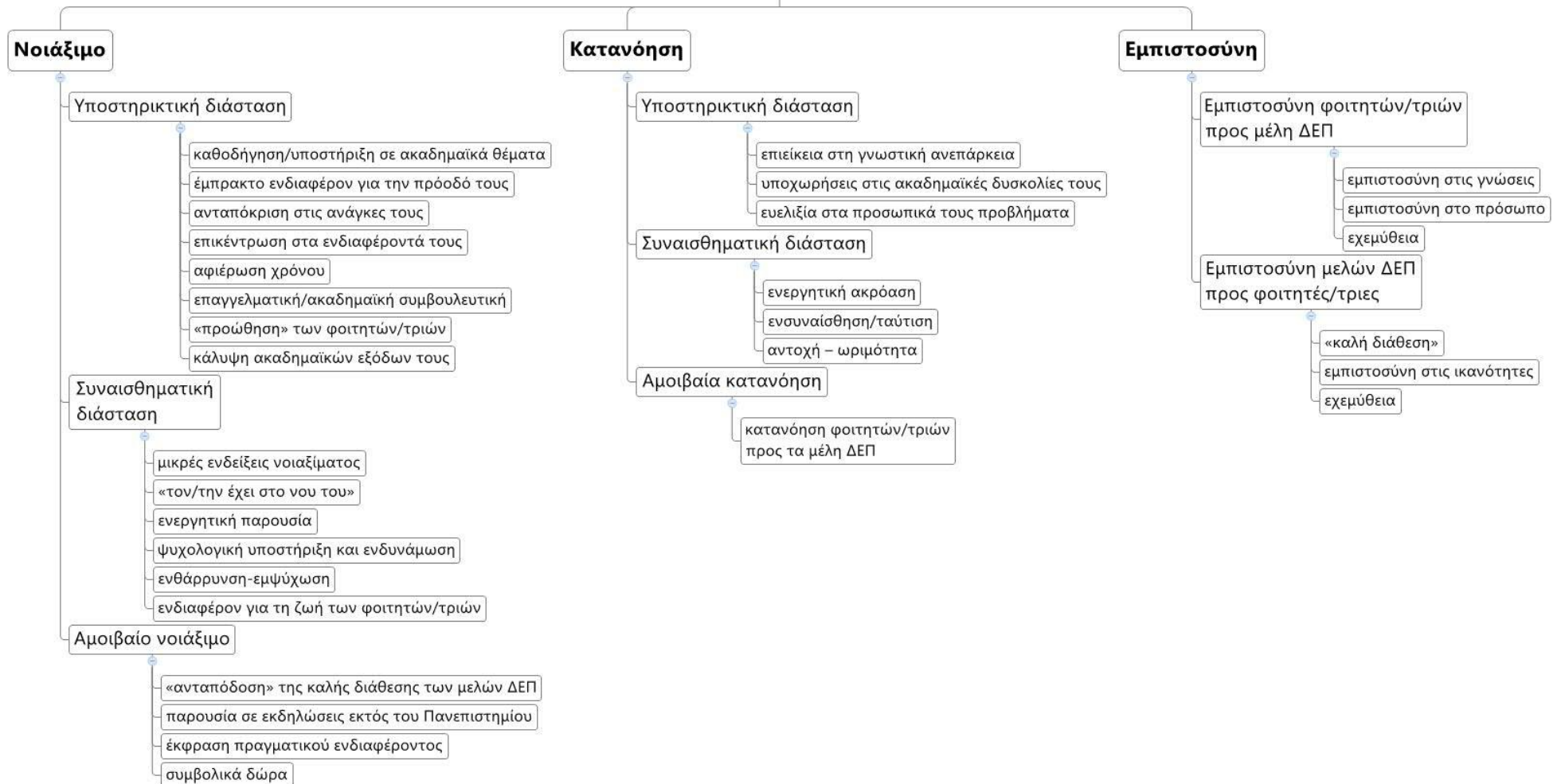
- α) η **εμπιστοσύνη στις γνώσεις του μέλους ΔΕΠ**, δηλαδή στην κατάρτισή του πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει. Ως απόρροια αυτής, οι φοιτητές/τριες δέχονται τις απόψεις που εκφράζει και εφαρμόζουν τις κατευθύνσεις που τους δίνει κατά την εκπόνηση των (διπλωματικών) εργασιών. Προϋπόθεση για τη διατήρηση αυτής της διάστασης της εμπιστοσύνης σε βάθος χρόνου αποτελεί η **συνεχής επαγγελματική εξέλιξη** του μέλους ΔΕΠ, μέσα από διαρκή μελέτη των νέων ερευνητικών δεδομένων πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο, συμμετοχή σε συνέδρια, αλλά και μάθηση μέσα από τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας του.
- β) η **εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του μέλους ΔΕΠ**, με την έννοια ότι οι φοιτητές/τριες θεωρούν πως έχει καλές προθέσεις γι' αυτούς/ές, δίχως κάποια υστεροβουλία ή ιδιοτέλεια. Αυτό πολλές φορές τους/τις ωθεί στο να ανοίγονται στους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους, προχωρώντας ορισμένες φορές σε προσωπικές εκμυστηρεύσεις σχετικά με προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του μέλους ΔΕΠ είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει ακόμη και την **αμφισβήτησή** του, γεγονός που προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας το διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα να εξηγήσει με μεγαλύτερη επάρκεια την άποψή του/της και να την υποστηρίξει με πειστικότερα επιχειρήματα.
- γ) η **εχεμύθεια των μελών ΔΕΠ**, δηλαδή η διαφύλαξη των εκμυστηρεύσεων των φοιτητών/τριών σχετικά με ακαδημαϊκά ή/και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και όχι η διάρρησή τους μέσα από έναν κουτσομπολίστικο ή κακόβουλο σχολιασμό τους σε τρίτους.

### **2. Εμπιστοσύνη των μελών ΔΕΠ προς τους/τις φοιτητές/τριες**

Η εμπιστοσύνη των μελών ΔΕΠ προς τους/τις φοιτητές/τριες εκδηλώνεται με:

- α) «**καλή διάθεση**», δηλαδή μια ευμενή στάση απέναντί σε όλους τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες ανεξαιρέτως, κατά την οποία αντιμετωπίζονται ως «δυνάμει ερευνητές» και «ισότιμα μέλη» στο πλαίσιο του διαλόγου. Η καλή διάθεση συχνά συνοδεύεται από όρεξη και προθυμία και αντικατοπτρίζεται πρωτίστως στη θετική πρόθεση των μελών ΔΕΠ προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ακόμη κι αν οι τελευταίοι/ες επιδείξουν κάποια μη

## Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην εμπάθυση της παιδαγωγικής σχέσης



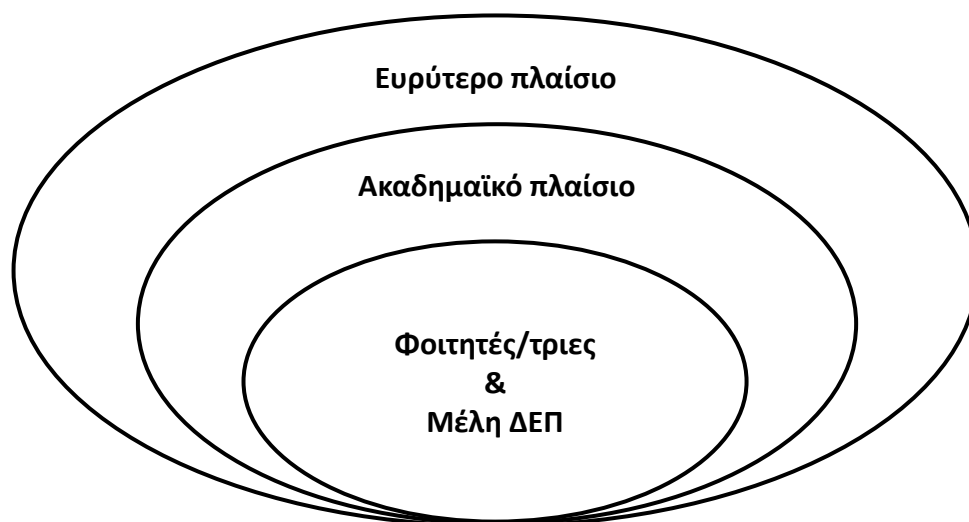
**Εικόνα 7: Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην εμπάθυση της παιδαγωγικής σχέσης**

επιθυμητή συμπεριφορά (π.χ. ασυνέπεια στις υποχρεώσεις τους, αδιαφορία για το μάθημα, απαξίωση του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας). Απόληξη της καλής διάθεσης αποτελεί η υπέρβαση της γραφειοκρατικής αντίληψης του επαγγέλματός τους από τα μέλη ΔΕΠ, δίνοντας επιπλέον επιλογές στους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, προκειμένου να τους/τις βοηθήσουν (π.χ. μία παράταση προθεσμίας για την παράδοση μιας εργασίας).

- β) την **εμπιστοσύνη στις ικανότητες ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας**, δηλαδή την πίστη των μελών ΔΕΠ ότι μπορεί να τα καταφέρει στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, παρά τις δυσκολίες που σίγουρα θα συναντήσει. Η εμπιστοσύνη αυτή χρειάζεται ορισμένα πειστήρια προκειμένου να οικοδομηθεί (π.χ. ένα δείγμα γραφής), ενώ μπορεί να οδηγήσει στη δυνατότητα επιλογής του θέματος από τον ίδιο το φοιτητή ή τη φοιτήτρια και, αργότερα, στη δημοσίευση ενός επιστημονικού άρθρου, που θα περιλαμβάνει και το όνομα του/της επιβλέποντας/ουσας, ως επικύρωση αυτής της εμπιστοσύνης.
- γ) **εχεμύθεια**, στην περίπτωση μιας αποκάλυψης του μέλους ΔΕΠ σε κάποιον φοιτητή ή φοιτήτρια.

### **3.1.3. Εμπόδια για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Τα εμπόδια για την ανάπτυξη (ή διατήρηση) της παιδαγωγικής σχέσης προέρχονται είτε από τους ίδιους τους μετέχοντες σε αυτήν (μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες, μέλη ΔΕΠ) είτε από το πλαίσιο (τόσο το ακαδημαϊκό όσο και το ευρύτερο ιστορικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό).



**Εικόνα 8: Εμπόδια για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης**

Ορισμένα εξ αυτών είναι μικρά, ίσως και ασήμαντα, επηρεάζοντας ελάχιστα την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης· άλλα πάλι θεωρούνται πιο σοβαρά, όντας σε θέση ακόμη και να υπονομεύσουν ανεπανόρθωτα μια ήδη διαμορφωμένη, στενή σχέση μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών. Λειτουργούν ως εμπόδια είτε επειδή προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα στους μετέχοντες, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την κινητοποίησή τους προς τη δημιουργία ή διατήρηση της παιδαγωγικής σχέσης, είτε διότι αντιβαίνουν στα ποιοτικά της χαρακτηριστικά όπως αναλύθηκαν παραπάνω.

### **Μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες**

#### **Α. Στάση απέναντι στις σπουδές τους**

Μία ομάδα εμποδίων αφορά στάσεις και συμπεριφορές των μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών που σχετίζονται με τις σπουδές τους, όπως:

- α) Η **έλλειψη κινήτρων, ενδιαφέροντος ή ενθουσιασμού**, για παράδειγμα όταν οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες δεν είναι αρκετά συνειδητοποιημένοι/ες για την επιλογή τους να φοιτήσουν σε ένα ΠΜΣ (π.χ. επειδή «δεν έχουν τι άλλο να κάνουν»), καθώς είναι άνεργοι/ες) ή/και παρουσιάζουν μια αδιάφορη και διεκπεραιωτική στάση προς αυτό. Στην περίπτωση αυτή, τα μέλη ΔΕΠ δυσκολεύονται στο διδακτικό έργο τους, απογοητεύονται (νιώθουν ότι «πέφτουν πάνω σε τοίχο»), προβληματίζονται για την κατάσταση, αναζητούν τη δική τους ευθύνη και συνήθως καταλήγουν να δημιουργούν μια τυπική παιδαγωγική σχέση με τους συγκεκριμένους φοιτητές και φοιτήτριες. Κι αυτό γιατί, ακριβώς λόγω του συγκεκριμένου επιπέδου σπουδών, αναμένεται από τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες να έχουν ξεκάθαρα κίνητρα για την επιλογή τους, να αντιμετωπίζουν με ωριμότητα ό,τι δεν τους ικανοποιεί στο ΠΜΣ και να αναλαμβάνουν τη δική τους ευθύνη στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης.
- β) Η **εργαλειακή οπτική των σπουδών**, κατά την οποία οι φοιτητές/τριες ξεκινούν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα αποσκοπώντας μόνο στην απόκτηση πρόσθετων προσόντων για επαγγελματικούς (εύρεση εργασίας, επαγγελματική ανέλιξη, αύξηση οικονομικών απολαβών) ή ακαδημαϊκούς λόγους (πρόδρομος του διδακτορικού). Μια τέτοια οπτική μπορεί να δυσκολέψει τα μέλη ΔΕΠ στο να σχετιστούν μαζί τους, να τα τους δημιουργήσει αμφιβολίες σχετικά με τον ρόλο τους και να μειώσει τη διάθεση και το κίνητρό τους να προσφέρουν κάτι παραπάνω (π.χ. να επιβλέψουν τη διπλωματική εργασία τέτοιων φοιτητών/τριών).
- γ) Η **έλλειψη συνέπειας**, η οποία εκδηλώνεται με επαναλαμβανόμενες αδικαιολόγητες καθυστερήσεις στην ώρα άφιξης, πολλαπλές απουσίες κατά τις παραδόσεις των

μαθημάτων, παράδοση εργασιών μετά τη λήξη της προθεσμίας ή και καθόλου, ανεπαρκή προετοιμασία κατά τη διάρκεια της επίβλεψης και καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση των διπλωματικών εργασιών. Τέτοιες συμπεριφορές προκαλούν την ενόχληση και τον εκνευρισμό των διδασκόντων/ουσών, μετατρέποντας την επίβλεψη της διπλωματικής εργασίας σε «καταναγκασμό». Σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται προσπάθεια εξισορρόπησης αυτής της κατάστασης από τα μέλη ΔΕΠ, π.χ. με την αποστολή e-mail, με ένα τηλεφώνημα ή με περαιτέρω υποστήριξη (π.χ. παροχή βιβλιογραφίας ή/και ερευνητικών εργαλείων), αν αυτό κριθεί απαραίτητο.

δ) Η **αντιγραφή ή ο πλαγιαρισμός**. Σε μια τέτοια περίπτωση, το μέλος ΔΕΠ νιώθει θυμό, εφόσον αισθάνεται ότι υποτιμάται η νοημοσύνη του, και απογοήτευση για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο φοιτητή ή τη φοιτήτρια, ορισμένες φορές φτάνοντας σε σημείο ακόμη και να ζητήσει τη διαγραφή του/της από το ΠΜΣ. Σαν αποτέλεσμα, χάνεται το ενδιαφέρον προς το πρόσωπο του/της φοιτητή/τριας και διακόπτεται η επικοινωνία ανάμεσά τους. Διαρρηγνύεται, δηλαδή, η παιδαγωγική σχέση, συνήθως ανεπανόρθωτα, τουλάχιστον εφόσον υφίστατο έντονη συμπάθεια από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ, με το τελευταίο να γίνεται προοδευτικά πιο καχύποπτο και προς τους υπόλοιπους φοιτητές και φοιτήτριες.

### **Β. Συνθήκες φοίτησης**

Οι αντικειμενικές συνθήκες φοίτησης των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών ενδέχεται επίσης να δημιουργήσουν εμπόδια στην παιδαγωγική σχέση, με παράγοντες:

α) Η **απόσταση από το Πανεπιστήμιο φοίτησης**, όταν δηλαδή οι φοιτητές/τριες δεν κατοικούν στον τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο και, για το λόγο αυτό, αναγκάζονται να μετακινούνται αρκετά χιλιόμετρα εβδομαδιαίως ή και συχνότερα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Η απόσταση αυτή λειτουργεί ανασταλτικά τόσο για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, με τις μετακινήσεις να ελαττώνουν τον διαθέσιμο χρόνο τους και να τους/τις αποσπούν από την ακαδημαϊκή διαδικασία, όσο και για τα μέλη ΔΕΠ, δυσχεραίνοντας την αποτελεσματική επικοινωνία, ιδιαίτερα κατά την επίβλεψη των διπλωματικών εργασιών. Βέβαια, εφόσον υπάρχει η διάθεση, το εμπόδιο αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό διαχειρίσιμο με τη χρήση της τεχνολογίας (τηλέφωνο, e-mail, Skype). Πιο δύσκολη είναι η περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία στερείται της προσωπικής επαφής, δυσχεραίνοντας τόσο την οικοδόμηση της παιδαγωγικής σχέσης όσο και τη μάθηση (π.χ. δυσκολίες στην έκφραση και επίλυση αποριών, ελλιπής γνώμη για τους/τις διδάσκοντες/ουσες).



- β) Η **εργασιακή απασχόληση** των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών ταυτόχρονα με τη φοίτησή τους, με άμεσο αντίκτυπο στο χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν στο ΠΜΣ σε σχέση είτε με το ωρολόγιο πρόγραμμα (π.χ. αναγκαζόμενοι/ες να ζητήσουν αλλαγές στις ώρες ή/και εξαίρεσή τους από τις παρακολουθήσεις) είτε ακόμη περισσότερο με τη διπλωματική τους εργασία (π.χ. οδηγούμενοι/ες σε καθυστερήσεις ή μην καταφέρνοντας να την ολοκληρώσουν). Αν και κάτι τέτοιο αποδιοργανώνει το χρονοδιάγραμμα των μελών ΔΕΠ, τα τελευταία συνήθως δείχνουν κατανόηση, αναγνωρίζοντας τη δύσκολη οικονομική συγκυρία που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες, εφόσον βέβαια το αίτημά τους δεν αντιβαίνει στον εσωτερικό κανονισμό του ΠΜΣ.
- γ) Τυχόν **οικογενειακά προβλήματα** των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, όπως ένα διαζύγιο (των ίδιων ή των γονέων τους), το οποίο τους/τις αποδιοργανώνει για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, με άμεσο αντίκτυπο στην απόδοσή τους. Στην περίπτωση αυτή τα μέλη ΔΕΠ επιλέγουν είτε να τους/τις στηρίξουν ψυχολογικά –εφόσον αισθάνονται ότι έχουν τη δυνατότητα να το κάνουν– είτε να μείνουν αμέτοχα, βοηθώντας τους/τες απλώς να ολοκληρώσουν, έστω και διεκπεραιωτικά, τις υποχρεώσεις τους.

### **Γ. Στάση απέναντι στα μέλη ΔΕΠ**

Αναφορικά με τη στάση των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ, ως σοβαρά εμπόδια στην παιδαγωγική σχέση μπορεί να λειτουργήσουν οι παρακάτω παράγοντες:

- α) Οι **στερεοτυπικές αντιλήψεις** των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών που προέρχονται από τις εμπειρίες τους στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών –ή ακόμη και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση– και αφορούν είτε την ίδια την παιδαγωγική σχέση (π.χ. «το διάβασμα τελειώνει στα δεκαοχτώ», η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί ή δεν χρειάζεται να δημιουργηθεί, τα μέλη ΔΕΠ δεν διευκολύνουν την ανάπτυξή της, οι συμφοιτητές/τριες θεωρούν ότι είναι «γλείφτες» ή «φλώροι» όσοι/ες την επιδιώκουν, «αν σε μάθει ο καθηγητής, θα σε αγκαρέψει») είτε συγκεκριμένα μέλη ΔΕΠ (αρνητικές φήμες από προηγούμενα έτη φοιτητών/τριών, προσωπικές προκαταλήψεις, διαφορετική στάση στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών σε σχέση με το προπτυχιακό λόγω πλαισίου). Οι αρνητικές αυτές στερεοτυπίες αποτρέπουν πολλές φορές τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες από το να επενδύσουν στην παιδαγωγική σχέση και να την επιδιώξουν, παρά τις πιθανές προσπάθειες των μελών ΔΕΠ. Στην περίπτωση που οι προκαταλήψεις αυτές αρθούν, καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, ενώ συγχρόνως βελτιώνεται σημαντικά η άποψη των φοιτητών/τριών για τα συγκεκριμένα μέλη ΔΕΠ – με αρκετό βέβαια χαμένο χρόνο.

- β) Τυχόν **υστεροβουλία** των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ, η οποία μπορεί να εκφράζεται με υποκρισία, ευτελείς κολακειές («γλείψιμο»), καθόλου πειστικές προσχηματικές δικαιολογίες ή ακόμη και ψέμα, προκειμένου να πετύχουν κάποιον σκοπό (π.χ. υψηλότερη βαθμολογία, απόκτηση συστατικής επιστολής κ.λπ.). Τέτοιες συμπεριφορές, που δεν είναι ειλικρινείς αλλά συγκαλύπτουν κάποιον δεύτερο σκοπό, γίνονται συνήθως εύκολα αντιληπτές από τα μέλη ΔΕΠ, με συνακόλουθα συναισθήματα αμηχανίας, θυμού ή/και απογοήτευσης και άμεση συνέπεια την απώλεια της «καλής τους διάθεσης» και της επιθυμίας τους να βοηθήσουν τους συγκεκριμένους φοιτητές και φοιτήτριες. Μάλιστα, η επανάληψη ανάλογων περιστατικών καθιστά τα μέλη ΔΕΠ προοδευτικά πιο καχύποπτα, φτάνοντας στο σημείο να ζητούν αποδεικτικά στοιχεία.
- γ) Τυχόν **άσχημη συμπεριφορά** των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ, που χαρακτηρίζεται δηλαδή από μια αγενή, υποτιμητική ή ακόμη και απαξιωτική στάση (π.χ. μελέτη για άλλο μάθημα την ώρα της παράδοσης, άκαμπτη αντιμετώπιση «εγώ τα ξέρω όλα» και «αυτά που μας λέτε είναι ανεφάρμοστα» ή «δεν μας προσφέρουν τίποτα», εριστικότητα, προκλητικά σχόλια και άκρατη αμφισβήτηση της άποψης που παρουσιάζει ο/η διδάσκων/ουσα και της προσέγγισης που εκπροσωπεί επιστημονικά). Μια τέτοια στάση από την πλευρά ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας αιφνιδιάζει, θυμώνει και ματαιώνει το μέλος ΔΕΠ, το οποίο νιώθει ότι, παρά τις προσπάθειές του, δεν μπορεί να τους ικανοποιήσει. Συγχρόνως, πλήττει σοβαρά το κύρος του και την εμπιστοσύνη προς τις γνώσεις του και κατ' επέκταση προς το πρόσωπό του, γεγονός που μπορεί να επιδράσει αρνητικά και στη σχέση του με τους υπόλοιπους φοιτητές και φοιτήτριες. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η συμπεριφορά αυτή των φοιτητών/τριών οφείλεται είτε στο γεγονός ότι οι ίδιοι/ες είναι ανέτιμοι/ες να δεχθούν μια διαφορετική άποψη, είτε στο ότι η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση ή/και προσβάλλει το αξιακό τους σύστημα, είτε στο ότι αντιμετωπίζουν το μέλος ΔΕΠ ως μορφή εξουσίας στην οποία επιτίθενται (συνειδητά ή ασυνείδητα). Καθώς μια τέτοια στάση αντιβαίνει στις αρχές της επιστημονικότητας, τυχόν διαφωνία ή αμφισβήτηση είναι δεκτή και επιθυμητή από τα μέλη ΔΕΠ, αρκεί να εκφραστεί με περισσότερη ευγένεια και να οδηγήσει σε ουσιαστικό διάλογο με παράθεση επιχειρημάτων.

Στην υποκατηγορία αυτή μπορεί να ενταχθεί και τυχόν αχάριστη συμπεριφορά των φοιτητών/τριών (π.χ. με έλλειψη αναγνώρισης της προσπάθειας και του κόπου που το μέλος ΔΕΠ κατέβαλε, με παράπονα και αρνητικά σχόλια γι' αυτό σε συναδέλφους του) προς έναν καθηγητή ή μια καθηγήτρια που τους/τις βοήθησε να ολοκληρώσουν το μεταπτυχιακό τους, αλλά αρνήθηκε να υλοποιήσει μία επιθυμία τους (π.χ. συμμετοχής σε

ερευνητικό πρόγραμμα για το οποίο ήταν υπεύθυνος/η). Αν και τελικά την αποδέχεται, μια τέτοια έντονη αλλαγή στάσης από μια φοιτήτρια ή έναν φοιτητή (από στενή παιδαγωγική σχέση σε ξαφνική αποκοπή του διαύλου επικοινωνίας) αιφνιδιάζει και προβληματίζει το μέλος ΔΕΠ, μην επιτρέποντάς του να καταλάβει τι ακριβώς συνέβη και πώς θα πρέπει να αντιδράσει, διαρρηγνύοντας οριστικά την παιδαγωγική σχέση, εφόσον δεν υπάρχει διάθεση και από την άλλη πλευρά για εξηγήσεις.

#### **Δ. Ατομικά χαρακτηριστικά**

Ως εμπόδια στη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης ενδέχεται να λειτουργήσουν και ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών, όπως:

- α) Η **προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία** τους. Αν, για παράδειγμα, είναι εσωστρεφείς και όχι ιδιαίτερα «ανοιχτοί/ές» (είτε διότι έχουν ενδοιασμούς/φοβούνται, είτε γιατί τους/τις δυσκολεύει να σχετίζονται με καθηγητές/τριες, είτε επειδή δεν το βρίσκουν απαραίτητο) είναι πιθανόν να κρατούν οι ίδιοι/ες απόσταση από ένα μέλος ΔΕΠ, που έχει την καλή διάθεση να τους/τις πλησιάσει. Αντίστοιχα, η παιδαγωγική σχέση δυσχεραίνεται, όταν δεν μπορούν να δεχθούν την κριτική –η οποία είναι αναπόφευκτη, καθώς αποτελεί ιδιάζον χαρακτηριστικό της έρευνας– ή η κριτική αυτή τους/τις «καταρρακώνει». Τέλος, ορισμένες φορές ένα μέλος ΔΕΠ μπορεί να αντιπαθήσει έναν φοιτητή ή φοιτήτρια, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, απλώς και μόνο επειδή ιδιοσυγκρασιακά δεν ταιριάζουν, δεν έχουν δηλαδή την επονομαζόμενη «χημεία» μεταξύ τους.
- β) Η **ηλικία** τους, κυρίως όταν αναφερόμαστε σε μεγαλύτερα άτομα. Χωρίς αυτό να είναι απόλυτο ή ανεξάρτητο της προσωπικότητας, συνήθως οι φοιτητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας αισθάνονται πιο ισότιμοι/ες με τα μέλη ΔΕΠ (π.χ. μπορεί να τους μιλάνε στον ενικό), αλλά παρ' όλα αυτά χρειάζεται κι εκείνοι/ες να έχουν αίσθηση των διαφορετικών τους ρόλων. Κι αυτό γιατί συνήθως έχουν ήδη διαμορφώσει μια κοσμοθεωρία για την επιστήμη που μελετούν και μια αντίληψη για την έρευνα, με αποτέλεσμα να μην είναι πλέον τόσο ανοιχτοί/ές σε νέες ιδέες, αμφισβητώντας ή/και απορρίπτοντας με μεγάλη ευκολία τις διαφορετικές απόψεις ενός μέλους ΔΕΠ. Μάλιστα, ορισμένες φορές, λόγω ηλικίας, έχουν και μια υπέρμετρη αυτοπεποίθηση γι' αυτό που πιστεύουν, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν τη «σχέση καθοδήγησης». Είναι επίσης πιθανό να παρουσιάζουν μεγαλύτερη έλλειψη κινήτρων (λιγότερη όρεξη για δουλειά και διεκπεραιωτική αντιμετώπιση των σπουδών προτάσσοντας τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους, π.χ. οικογένεια και εργασία, ως δικαιολογία) ή να έχουν μια εργαλειακή οπτική για τις σπουδές τους (φόβος για πιθανή αξιολόγησή τους, ανάγκη για απόκτηση προσόντων κ.λπ.).

- γ) Τυχόν **γνωστικές ανεπάρκειές** τους. Τέτοιες δυσκολίες κατανόησης και προβλήματα υστέρησης γνώσεων από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες Παιδαγωγικών Τμημάτων αφορούν συνήθως μαθήματα Θετικών Επιστημών αλλά και τη Μεθοδολογία της Έρευνας, δυσκολεύοντας τα μέλη ΔΕΠ τόσο στη διδασκαλία των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όσο και στην επίβλεψη των διπλωματικών εργασιών. Στις περιπτώσεις αυτές οι σπουδαστές/στριες αισθάνονται μουνδιασμένοι/ες μπροστά σε ένα νέο ή απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο, χρειάζεται να καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια για να καλύψουν τα κενά τους και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και είναι εύκολο να απογοητευτούν, εφόσον το αντίστοιχο μέλος ΔΕΠ δεν δείξει κατανόηση, παρέχοντάς τους κίνητρα και την απαραίτητη υποστήριξη-καθοδήγηση.
- δ) Η **ακαδημαϊκή ανωριμότητα** ορισμένων φοιτητών/τριών, μια κατάσταση στην οποία αδυνατούν να κατανοήσουν τις στοιχειώδεις προσδοκίες των μελών ΔΕΠ κατά την εκπόνηση των διπλωματικών τους εργασιών και τις οδηγίες-κατευθύνσεις τους. Παραδείγματος χάριν, μπορεί να έχουν διαβάσει την απαραίτητη βιβλιογραφία, δίνοντας σχετική αναφορά στον/στην επιβλέποντα/ουσα, αλλά να μην καταλαβαίνουν πώς να την αξιοποιήσουν στην εργασία τους. Η ακαδημαϊκή ανωριμότητα δυσκολεύει σημαντικά τις επιβλέψεις, προκαλώντας άγχος ή/και ματαιώση στο μέλος ΔΕΠ, καθώς το τελευταίο έχει την αίσθηση ότι δεν γίνεται κατανοητό από το/τη φοιτητή/τρια.
- ε) Κάποιας μορφής **αναπηρία**, π.χ. τύφλωση ή κώφωση, την οποία το μέλος ΔΕΠ δεν νιώθει έτοιμο να διαχειριστεί, διότι δεν έχει συνήθως και την απαραίτητη κατάρτιση. Στην περίπτωση αυτή η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης είναι φυσικά εφικτή, αλλά απαιτεί περισσότερο χρόνο και κόπο από το μέλος ΔΕΠ, όπως το να αλλάξει κάποιες συνήθειές του, οι οποίες δυσχεραίνουν την κατανόηση (π.χ. η χαμηλόφωνη ομιλία) ή παρερμηνεύονται (π.χ. η χρήση ρητορικών ερωτήσεων).
- ε) Τυχόν **εσωτερικά/ψυχολογικά προβλήματα** των φοιτητών/τριών (π.χ. τελειομανία, αγχώδεις διαταραχές, ψυχοσωματικά συμπτώματα, διπολική διαταραχή...), τα οποία δυσκολεύουν ιδιαίτερα τα μέλη ΔΕΠ, καθώς δεν έχουν ιδέα για το πώς να τα διαχειριστούν. Αν θεωρούν ότι είναι ικανά να βοηθήσουν, δεν διστάζουν να παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη (ορισμένες φορές ζητώντας βοήθεια και από συναδέλφους με ανάλογη κατάρτιση), προκειμένου να καταφέρουν οι φοιτητές/τριες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη διπλωματική τους εργασία. Σε αυτή την περίπτωση οι καθηγήτριες/ές νιώθουν ότι ακροβατούν στα όρια του ρόλου τους, με έντονο δικό τους προσωπικό κόστος, εστιάζοντας βέβαια στα θετικά συναισθήματα, εφόσον η παρέμβασή τους είναι τελικά αποτελεσματική. Συνήθως όμως προτιμούν να αποφύγουν

οποιαδήποτε εμπλοκή, διατηρώντας μίαν απόσταση, ώστε να μη χειροτερέψουν τα πράγματα. Τότε, βέβαια, καθίσταται δύσκολο να αναπτύξουν ουσιαστική παιδαγωγική σχέση με τις συγκεκριμένες φοιτήτριες και φοιτητές, διατηρώντας την έτσι σε ένα πιο επιφανειακό επίπεδο.

στ) Το **ντύσιμο** των φοιτητριών, όταν δεν συνάδει με το χώρο του Πανεπιστημίου και δεν αρμόζει στην εκάστοτε περίσταση (π.χ. παρακολούθηση μαθήματος, ορκωμοσία κ.λπ.). Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο εμπόδιο αναφέρθηκε από γυναίκες καθηγήτριες.

## ***Μέλη ΔΕΠ***

### **A. Ακαδημαϊκή συμπεριφορά**

Η κατηγορία αυτή αφορά συμπεριφορές των μελών ΔΕΠ που σχετίζονται άμεσα με τον ρόλο τους και το ακαδημαϊκό πλαίσιο γενικότερα, αλλά δεν υλοποιούνται ως είθισται, πλήττοντας με τον τρόπο αυτό κεντρικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης και, κατά συνέπεια, λειτουργώντας ως εμπόδια για τη δημιουργία ή τη διατήρησή της.

α) Η **έλλειψη διαθεσιμότητας** των μελών ΔΕΠ, όπως εκφράστηκε στο λόγο των συμμετεχόντων, πλήττει καταρχάς την «πρακτική διάσταση» της διαθεσιμότητας όσο και τη «συνέπεια στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις». Εκδηλώνεται με καθυστερήσεις στο μάθημα, ανεπαρκή παρουσία στο χώρο του Πανεπιστημίου, μη τήρηση των ωρών συνεργασίας ή μη λειτουργικές ώρες για όσους φοιτητές και φοιτήτριες εργάζονται (π.χ. μόνο πρωί), καθυστερήσεις στην απάντηση των e-mail ή και καθόλου απάντηση.

Συγχρόνως, η έλλειψη διαθεσιμότητας ενός μέλους ΔΕΠ σχετίζεται και με την «ουσιαστική διάστασή» της, η οποία αφορά συμπεριφορές, όπως η έλλειψη βλεμματικής επαφής, όταν μια φοιτήτρια ή ένας φοιτητής μπαίνει στο γραφείο του, το συνεχές κοίταγμα του ρολογιού, δείχνοντας πόσο απασχολημένο είναι, η συστηματική αντιπαραβολή της σημαντικότητας άλλων πραγμάτων έναντι του φοιτητή ή της φοιτήτριας, η άρνηση της βοήθειας («Ψάξ' το μόνη σου»), η μη ουσιαστική παρουσία (π.χ. σκεπτόμενο εκείνη την ώρα και άλλα ζητήματα που το απασχολούν) λόγω του φόρτου εργασίας του, και η ανεπαρκής υποστήριξη στις διπλωματικές εργασίες, όπου ορισμένες φορές το μέλος ΔΕΠ δεν τηρεί τις υποχρεώσεις του ή ακόμα χειρότερα δεν θυμάται καν το θέμα.

Τέτοιες περιπτώσεις προκαλούν θυμό ή/και απογοήτευση τόσο στους φοιτητές και τις φοιτήτριες όσο και στους/στις συναδέλφους που συνηθίζουν να είναι διαθέσιμοι/ες. Καθώς η έλλειψη διαθεσιμότητας δυσχεραίνει σημαντικά την επικοινωνία μεταξύ τους, προκαλώντας συχνά καθυστερήσεις στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις των μεταπτυχιακών

φοιτητών/τριών, προτείνεται τα μέλη ΔΕΠ να γνωστοποιούν στους φοιτητές και τις φοιτήτριες τυχόν αδυναμία τους να είναι διαθέσιμα, ζητώντας την κατανόησή τους.

β) Η **ασυνέπεια λόγων και έργων** ενός μέλους ΔΕΠ εκδηλώνεται με την αναντιστοιχία της συμπεριφοράς του σε σχέση με τα παιδαγωγικά πιστεύω που πρεσβεύει στο μάθημα. Μπορεί, για παράδειγμα, να αφορά την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών με έναν εξετασιοκεντρικό τρόπο, παρόλο που κατά τη διδασκαλία του τον ψέγει, είτε την επιμονή στην έκφραση της προσωπικής άποψης των φοιτητών/τριών, αλλά την υψηλή βαθμολόγηση μόνον όσων απόψεων συμφωνούν με τη δική του, ή ακόμη μια πρόσκληση για έξοδο με τους φοιτητές/τριες, την οποία διατύπωσε το ίδιο, αλλά ποτέ δεν τήρησε, δίχως καν να ειδοποιήσει. Εφόσον δηλαδή ένας καθηγητής ή μια καθηγήτρια διδάσκει σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα και δεν ακολουθεί μια κατάλληλη παιδαγωγική συμπεριφορά, λειτουργεί ως αρνητικό πρότυπο για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του, με αποτέλεσμα το στρεβλό αυτό παράδειγμα να διαιωνίζεται και στη δική τους πρακτική ή συχνότερα να αισθάνονται καχυποψία, αμυντικότητα ή/και αποστροφή προς το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ. Στη δεύτερη περίπτωση, πλήττεται σημαντικά η «γνησιότητά» του και, κατά συνέπεια, ο «σεβασμός» και η «εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του».

γ) Τυχόν **άνιση ή μεροληπτική αντιμετώπιση** από την πλευρά ενός μέλους ΔΕΠ εξαλείφει το ποιοτικό χαρακτηριστικό της «δικαιοσύνης». Αν και η ύπαρξη συμπάθειας προς συγκεκριμένους φοιτητές και φοιτήτριες γίνεται αντιληπτή ως κάτι αναπόφευκτο από τους συμμετέχοντες, εντούτοις δεν δικαιολογεί οποιαδήποτε μορφής διάκριση (θετική ή αρνητική). Η άνιση ή μεροληπτική αντιμετώπιση μπορεί να εκδηλωθεί με αδιαφορία ή/και εμπάθεια προς ορισμένους/ες φοιτητές/τριες και ιδιαίτερη προσοχή σε άλλους/ες, αγένεια σε κάποιους/ες και υπερβολική ευγένεια σε άλλους/ες, αρνητική ή/και ειρωνική στάση κατά την έκφραση της άποψης ή μιας απορίας των πρώτων και θετική προς τους δεύτερους ή διαφορετική αντιμετώπιση όταν δύο φοιτητές/τριες είναι αντιμετώπι/ες με ίδιο πρόβλημα.

Μια τέτοια στάση από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ καταρχάς αιφνιδιάζει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, καθότι αδυνατούν να την εξηγήσουν ή να τη δικαιολογήσουν. Εφόσον δεν έχει προκύψει από μια προσωπική τους σύγκρουση, το μόνο που μπορούν να υποθέσουν είναι ότι πρόκειται για μια συνειδητή στάση του/της διδάσκοντα/ουσας, προκειμένου να τους/τις αποτρέψει από το να ασχοληθούν βαθύτερα με το γνωστικό του/της αντικείμενο, διεκδικώντας ίσως μετέπειτα από εκείνον/η την επίβλεψη της διπλωματικής τους εργασίας. Σε δεύτερη φάση, τους προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα τόσο για το ίδιο το μέλος ΔΕΠ όσο και για το μάθημα, καθιστώντας την

παρακολούθηση καταναγκαστική και δυσάρεστη εμπειρία και δημιουργώντας ένα γενικότερο αρνητικό και εχθρικό κλίμα τόσο μεταξύ τους όσο και στην τάξη.

Σε περίπτωση θετικής διάκρισης, καθοριστική κρίνεται η αντίδραση του ατόμου που την υφίσταται, η οποία επηρεάζει και τη στάση των συμφοιτητών/τριών του. Αν την απολαμβάνει και προσπαθεί να την εκμεταλλευτεί προς όφελός του, είναι πιθανό οι υπόλοιποι/ες να το στοχοποιήσουν και να το απομονώσουν από την ομάδα. Συγχρόνως, ενισχύεται ο ανταγωνισμός μεταξύ τους ή, αντίθετα, μειώνονται αισθητά τα κίνητρά τους, καθώς θεωρούν το αποτέλεσμα προδιαγεγραμμένο. Αν, από την άλλη πλευρά, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια δεν εκμεταλλεύεται αυτή τη θετική μεροληψία, τότε κερδίζει το σεβασμό των συμφοιτητών/τριών, με αρνητικές συνέπειες στη σχέση των τελευταίων με το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ. Αναφορικά τώρα με μια αρνητική διάκριση, μπορεί να οδηγήσει είτε σε περαιτέρω απομόνωσή του ατόμου που την υφίσταται από την ομάδα (για προσωπικούς λόγους, για να αποκτήσουν την εύνοια του μέλους ΔΕΠ, επειδή φοβούνται για την αξιολόγησή τους...) είτε σε υποστήριξη του και απώλεια του σεβασμού τους προς το μέλος ΔΕΠ, με αρνητικό πάλι αντίκτυπο στη μεταξύ τους σχέση.

- δ) Η **εκμετάλλευση των φοιτητών/τριών** από τα μέλη ΔΕΠ αντιβαίνει στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του «σεβασμού», του «νοιαξίματος» και του «ακαδημαϊκού ήθους». Μπορεί να πάρει τη μορφή (i) άμισθης εργασίας των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών (δουλειά γραφείου, διόρθωση γραπτών, μεταφράσεις, εκπόνηση ερευνών, οι δημοσιεύσεις των οποίων φέρουν μόνον το όνομα του μέλους ΔΕΠ), (ii) χρηματικής εκμετάλλευσης (π.χ. με πίεση να παρακολουθήσουν σεμινάρια ή ημερίδες που διοργανώνουν επί πληρωμή) ή ακόμη και (iii) λογοκλοπής (διπλωματικών) εργασιών τους. Λόγω της θέσης εξουσίας στην οποία βρίσκονται τα μέλη ΔΕΠ, οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες εξαναγκάζονται να υποστούν αυτή την εκμετάλλευση (π.χ. επειδή τους την παρουσιάζουν ως αναγκαιότητα, από φόβο για την αξιολόγησή τους ή με την ελπίδα για περαιτέρω συνεργασία). Η εκμετάλλευση μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί εν αγνοία τους (π.χ. στην περίπτωση της λογοκλοπής), οπότε χάνεται ολοκληρωτικά η «εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο» του μέλους ΔΕΠ και διαρρηγνύεται οριστικά η παιδαγωγική σχέση. Η θέση του φοιτητή και της φοιτήτριας είναι ιδιαίτερα δύσκολη σε περιπτώσεις εκμετάλλευσης, καθώς δεν υπάρχει αρμόδιο θεσμικό όργανο για να απευθυνθούν, ενώ, στο πλαίσιο της συναδελφικότητας, θεωρείται αναμενόμενο οι συνάδελφοι να υποστηρίξουν το μέλος ΔΕΠ, ασχέτως της συμπεριφοράς του.
- ε) Η **γνωστική ή/και διδακτική ανεπάρκεια**, δηλαδή η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης στο γνωστικό αντικείμενο, συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης ή/και μεταδοτικότητας, η οποία

γίνεται εύκολα αντιληπτή στο μεταπτυχιακό επίπεδο, καταργώντας την «εμπιστοσύνη των φοιτητών/τριών προς τις γνώσεις» των μελών ΔΕΠ,. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσεται και η περίπτωση μελών ΔΕΠ που, μολονότι διαθέτουν τη γνωστική (συχνά και διδακτική) επάρκεια, δεν επιθυμούν να προσφέρουν κάτι παραπάνω στο μάθημα (π.χ. επειδή βρίσκονται κοντά στη συνταξιοδότηση και έχουν πλέον κουραστεί, επειδή βαριούνται, επειδή υποτιμούν το ΠΜΣ...), ακολουθώντας έναν καθαρά διεκπεραιωτικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος μειώνει την κινητοποίηση των φοιτητών/τριών, δημιουργώντας τους μία πικρία για τον συγκεκριμένο καθηγητή ή καθηγήτρια.

στ) Η **έλλειψη ανατροφοδότησης**, δηλαδή παροχής πληροφοριών από τα μέλη ΔΕΠ για την ορθότητα της δουλειάς των φοιτητών/τριών, με συνακόλουθες προτάσεις για βελτίωσή της, προκαλεί την ανησυχία, το θυμό και τη ματαίωση των φοιτητών/τριών, καθώς οδηγεί σε διάψευση των προσδοκιών τους και δεν επιτρέπει την περαιτέρω εξέλιξή τους.

### **B. Προσωπική συμπεριφορά**

Η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει εμπόδια που αφορούν συμπεριφορές των μελών ΔΕΠ που δεν περιλαμβάνονται στις αναγκαίες προδιαγραφές του ρόλου του, αλλά παρ' όλα αυτά η ύπαρξή τους είναι επιθυμητή.

α) Η **έλλειψη ενδιαφέροντος ή πίστης στην παιδαγωγική σχέση** αφορά την απουσία της διάθεσης από την πλευρά των μελών ΔΕΠ να σχετιστούν με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους. Συχνά συνδέεται με την προσήλωσή τους σε άλλες διαστάσεις του ρόλου τους, όπως η έρευνα, η συγγραφή ή η διοίκηση, ή/και με την ταυτόχρονη ενασχόλησή τους με άλλες επαγγελματικές ασχολίες (π.χ. καθηγητής/τρια και επαγγελματίας ψυχοθεραπευτής/τρια), με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να διαθέσουν αρκετό χρόνο στους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, γεγονός που δεν επιτρέπει ή τουλάχιστον δυσκολεύει πολύ την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης.

β) Η **διατήρηση απόστασης** από την πλευρά ενός μέλους ΔΕΠ αφορά μια ψυχρή και απρόσιτη επικοινωνιακή στάση (π.χ. αυστηρή, απότομη ή/και υπεροπτική συμπεριφορά, απουσία ευκαιριών στους φοιτητές και τις φοιτήτριες για έκφραση απόψεων και διάλογο...), η οποία δεν επιτρέπει στους/στις φοιτητές/τριες να το πλησιάσουν. Σαν αποτέλεσμα, δημιουργείται συνήθως μια τυπική παιδαγωγική σχέση, η οποία δεν καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών/τριών.

γ) Η **αδιαφορία** των μελών ΔΕΠ για τα προβλήματα των φοιτητών/τριών, είτε αφορούν το μάθημα (π.χ. κατανόηση ενός ιδιαίτερα απαιτητικού γνωστικού αντικειμένου) είτε προσωπικά ζητήματα (π.χ. απουσίες ή καθυστερήσεις στην παράδοση των εργασιών λόγω επαγγελματικής απασχόλησης ή εγκυμοσύνης), μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός



φραγμός στη δημιουργία ή διατήρηση της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς αντιβαίνει τόσο στην «κατανόηση» όσο και στο «νοιιάξιμο». Ο ρόλος του δασκάλου δεν ολοκληρώνεται στην παράδοση ενός μαθήματος, αλλά επιβάλλει να μην μένει κανείς αμέτοχος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητευόμενοι του, προσπαθώντας, αν είναι δυνατόν, να τα εξομαλύνει. Εφόσον αυτό δεν συμβαίνει, ως υποστηρικτικό δίκτυο μπορεί να λειτουργήσουν οι συμφοιτητές/τριες, παρέχοντας συνεργατικά ο ένας στον άλλον μαθησιακή και ψυχολογική ενίσχυση.

δ) Η **άσχημη συμπεριφορά** ενός μέλους ΔΕΠ μπορεί να χαρακτηρίζεται, καταρχάς, από αγένεια (π.χ. αποκάλυπτη έκφραση της έλλειψης οποιουδήποτε ενδιαφέροντος για το μάθημα ή τους/τις φοιτητές/τριες, στοχοποίηση μεμονωμένων ατόμων) ή και αυταρχικότητα (π.χ. εκβιαστικά e-mail για την τήρηση προθεσμιών, φωνές, επιμονή σε κατευθύνσεις που οι φοιτητές/τριες γνωρίζουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ή δεν εμπίπτουν καθόλου στα ενδιαφέροντά τους, με πίεση για να αποκαλύψουν πράγματα που δεν επιθυμούν). Μπορεί επίσης να εκδηλώνεται με ειρωνεία (π.χ. προσβολή συγκεκριμένων ατόμων προκειμένου τα μέλη ΔΕΠ να αναδείξουν την άποψή τους), υποτίμησή των φοιτητών/τριών (μορφασμοί, αρνητικά σχόλια, υποβάθμιση των αποριών τους ή και του ΠΜΣ γενικότερα, σκόπιμη δυσνόητη χρήση του λόγου) ή και εξευτελισμό τους (έντονες επικρίσεις, ακύρωση των απόψεών τους και των ίδιων, απαξίωση των εργασιών και του κόπου τους, εκδικητική επιστροφή της κριτικής που ενδεχομένως εξέφρασαν). Καθώς εκλαμβάνεται ως έλλειψη «σεβασμού» και «εκτίμησης», η άσχημη συμπεριφορά των μελών ΔΕΠ προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους/στις φοιτητές/τριες (έκπληξη, δυσφορία, φόβο, θυμό, ματαιώση, πικρία), συχνά αποθαρρύνοντάς τους/τες από το να επιδιώξουν οτιδήποτε σε σχέση με το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ ή/και το γνωστικό του αντικείμενο.

ε) Η **έλλειψη σεβασμού** από την πλευρά των μελών ΔΕΠ μπορεί να αφορά την επιλογή των φοιτητών/τριών να φοιτήσουν στο συγκεκριμένο ΠΜΣ (π.χ. με έλλειψη προετοιμασίας για το μάθημα ή χρήση ίδιων σημειώσεων με το προπτυχιακό), τον προσωπικό τους χρόνο (π.χ. μη τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, ακύρωση μαθημάτων δίχως ενημέρωση ή/και εξήγηση) ή ακόμη και τον προσωπικό τους χώρο (π.χ. κάπνισμα στην αίθουσα διδασκαλίας, αν και απαγορεύεται από τον κανονισμό). Τέτοιες συμπεριφορές βιώνονται από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως υποτίμηση της προσωπικότητάς τους, προκαλώντας τους ιδιαίτερα αρνητική εντύπωση για το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ και καμία διάθεση να σχετιστούν μαζί του.

### Γ. Ατομικά χαρακτηριστικά

Τα παρακάτω ατομικά χαρακτηριστικά των μελών ΔΕΠ μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης.

- α) Η **προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία** των μελών ΔΕΠ, με έμφαση σε χαρακτηριστικά όπως η αδιαφορία, η απροσιτότητα, η υπεροψία, η κυριαρχικότητα, η αγένεια, η έλλειψη κοινωνικής οξυδέρκειας, είναι πιθανό να δυσχεράνει την επικοινωνία των φοιτητών/τριών μαζί τους, όπως συμβαίνει και σε περιπτώσεις απουσίας «χημείας» ανάμεσά τους. Επιπλέον, η προσωπικότητα των μελών ΔΕΠ σχετίζεται με την καταλληλότητά τους για τη διδασκαλία και, κατ' επέκταση, τη δυνατότητά αλλά και την επιθυμία τους να αναπτύξουν παιδαγωγική σχέση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους.
- β) Αν και σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητά τους, η **ηλικία** των μελών ΔΕΠ μπορεί επίσης να αποτελέσει εμπόδιο για τη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης. Παραδείγματος χάριν, ένα μεγαλύτερο σε ηλικία μέλος ΔΕΠ ενδεχομένως να θεωρείται πιο απρόσιτο και λιγότερο ανοιχτό και άμεσο σε σχέση με ένα νεότερο. Από την άλλη πλευρά, ένα μικρότερο σε ηλικία μέλος ΔΕΠ, που δεν έχει αναγνωριστεί ακόμη ακαδημαϊκά, ενδεχομένως να είναι πιο «στρεσαρισμένο», πιο «αμυντικό» και άρα λιγότερο χαλαρό συγκριτικά με ένα μέλος ΔΕΠ που βρίσκεται κοντά στη συνταξιοδότηση και έχει επιτύχει τους στόχους του.
- γ) Ο **«ναρκισσισμός»** ή τα **«κόμπλεξ»**, που χαρακτηρίζουν ορισμένα μέλη ΔΕΠ, μπορεί να αποτελέσει σοβαρό εμπόδιο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης. Οι όροι αναφέρονται στην εγωπάθεια των μελών ΔΕΠ, η οποία οδηγεί στην ανάγκη τους για διαρκή αυτοεπιβεβαίωση, και στην τάση τους να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως αυθεντίες, που δεν επιδέχονται τον αντίλογο και δεν μπορούν να αμφισβητηθούν. Ο ναρκισσισμός αποτελεί έναν αμυντικό μηχανισμό, με σκοπό την κάλυψη της αυτοεκτίμησης του μέλους ΔΕΠ, και λειτουργεί αντιαναπτυξιακά για τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του, καθώς δεν τους/τις επιτρέπει να εκφραστούν και να αναπτύξουν διαφορετικές οπτικές για τα πράγματα. Μάλιστα, ωθεί το μέλος ΔΕΠ στο να διατηρεί σε απόσταση τους/τις φοιτητές/τριες, με μια εμμονική επιμονή στην ιεραρχικότητα του ρόλου του, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να έρθει σε στενή και ουσιαστική παιδαγωγική σχέση μαζί τους. Πλήττονται, δηλαδή, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της «προσιτότητας», της «ισοτιμίας» και της «εμπιστοσύνη στις γνώσεις», ενώ δημιουργούνται στρεβλά πρότυπα, τα οποία στηρίζονται στην κολακεία και την υστεροβουλία γενικότερα.

- δ) Το **γνωστικό αντικείμενο**, σε περίπτωση που είναι δύσκολο, «ανοίκει» ή μακριά από τα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη γνώμη τους για το μέλος ΔΕΠ που το διδάσκει, δυσχεραίνοντας την ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης μαζί του.
- ε) Η **εξωτερική εμφάνιση** και το **ντύσιμο** των μελών ΔΕΠ μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των φοιτητών απέναντί τους και, ως ένα βαθμό, το αν θα επιδιώξουν να σχετιστούν μαζί τους. Αν και μοιάζει ελκυστικό με την πρώτη ματιά, ένα επίσημο ντύσιμο (π.χ. κοστούμι, γραβάτα) ενδεχομένως να αντιμετωπίζεται ως δείγμα απροσιτότητας και να δημιουργεί απόσταση, δυσχεραίνοντας την επικοινωνία. Μια ατημέλητη εμφάνιση (π.χ. βρώμικα ρούχα ή τα ίδια κάθε μέρα, μόνιμη επιλογή σκούρων χρωμάτων, αχτένιστα, άλουστα ή ιδρωμένα μαλλιά, έλλειψη περιποίησης/μακιγιάζ, κακόγουστο στυλ) όχι μόνο δεν περνάει απαρατήρητη από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αλλά σχολιάζεται και πολύ αρνητικά, επηρεάζοντας δυσμενώς τη γνώμη τους για το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ (π.χ. «δεν εμπνέει εμπιστοσύνη για τις γνώσεις του») και πιθανότατα και την παιδαγωγική σχέση που θα αναπτύξουν μαζί του. Από την άλλη πλευρά, ένα υπερβολικά επιμελημένο ή/και προκλητικό ντύσιμο, που δεν συνάδει με το χώρο του Πανεπιστημίου, επικρίνεται από τους/τις φοιτητές/τριες, με άμεση συνέπεια την απώλεια του κύρους του συγκεκριμένου μέλους ΔΕΠ. Σημαντικό, τέλος, είναι το ντύσιμο του εκάστοτε καθηγητή ή καθηγήτριας να αντιπροσωπεύει αυτό που είναι, διαφορετικά πλήττεται η «γνησιότητά» του/της και, κατά συνέπεια, και η «εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό» του/της.
- στ) **Συμπεριφορές χαμηλού κύρους** από τα μέλη ΔΕΠ, όπως ο υπερβολικά ανεπίσημος τρόπος ομιλίας (π.χ. «Τι κάνεις, ρε μαλάκα;») και τα θέματα συζήτησης («αθλητικά», «γκόμενες») με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, η υπερβολική χρήση των κοινωνικών δικτύων (π.χ. διαρκής ανάρτηση προσωπικών φωτογραφιών στο Facebook, επαναλαμβανόμενα «Μου αρέσει» στις αναρτήσεις των φοιτητών/τριών), αλλά και η παρουσία τους εκτός του χώρου του Πανεπιστημίου (π.χ. νυχτερινή διασκέδαση στα φοιτητικά στέκια), έστω και υποσυνείδητα, επηρεάζουν αρνητικά τους/τις φοιτητές/τριες, οδηγώντας σε απώλεια του «σεβασμού» τους γι' αυτά.

### ***Ακαδημαϊκό πλαίσιο***

#### **Α. Αντικειμενικά προβλήματα**

Τα αντικειμενικά προβλήματα που εντοπίζονται στο γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδέχεται να λειτουργήσουν ανασταλτικά για τη δημιουργία μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης.

- α) Ο **φόρτος εργασίας των μελών ΔΕΠ**, που προκύπτει από τη φύση της δουλειάς τους, η οποία δεν έχει συγκεκριμένο ωράριο, και τις ολοένα αυξανόμενες υποχρεώσεις τους, συντελεί σε έλλειψη χρόνου και κινητοποίησης, σωματική και συναισθηματική κόπωση και ορισμένες φορές επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Η κατάσταση αυτή επηρεάζει αρνητικά τόσο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, πλήττοντας κυρίως το ποιοτικό χαρακτηριστικό της «διαθεσιμότητας» («πρακτικής» και «ουσιαστικής»), με δυσμενές αντίκτυπο πολλές φορές και στην προσωπική ζωή των μελών ΔΕΠ (π.χ. έλλειψη αφιέρωσης επαρκούς χρόνου στην οικογένειά τους).
- β) Οι **χαμηλές αμοιβές των μελών ΔΕΠ** –συγκριτικά πάντα με το φόρτο εργασίας τους– ενδέχεται να μειώσουν την κινητοποίησή τους για επένδυση στη διδασκαλία γενικά και στην παιδαγωγική σχέση ειδικότερα. Συγχρόνως, επειδή οι υψηλές χρηματικές απολαβές συνδέονται με το υψηλό κοινωνικό κύρος, οι μειώσεις των μισθών τους τους στερούν και την ανάλογη κοινωνική αναγνώριση, μειώνοντας τη συναισθηματική ικανοποίησή τους από την εργασία τους.
- γ) Η **υποχρηματοδότηση του Πανεπιστημίου** (π.χ. με τις περικοπές των χρημάτων για την έρευνα, τη διοίκηση, τη συμμετοχή σε συνέδρια και ακαδημαϊκά ταξίδια...) και η συνακόλουθη **έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής** (π.χ. βιβλιοθήκες, πρόσβαση στα ηλεκτρονικά περιοδικά, θέρμανση, υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, εξοπλισμός για τα εργαστηριακά μαθήματα, τεχνικό προσωπικό για τα εργαστήρια, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση των πρακτικών ασκήσεων...) δυσχεραίνει ή και αποθαρρύνει το έργο των μελών ΔΕΠ, τα οποία επιφορτίζονται με πρόσθετες υποχρεώσεις, που ορισμένες φορές «υπερβαίνουν το ρόλο τους» (π.χ. να φέρνουν κάθε φορά δικό τους λάπτοπ και προτζέκτορα στο μάθημα, να επιβλέπουν τα ίδια τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών/τριών, να αναλάβουν τη γραμματειακή υποστήριξη του ΠΜΣ ή/και την τεχνική υποστήριξη υπολογιστών...). Κατ' αυτό τον τρόπο, διαθέτουν και λιγότερες δυνατότητες και αντοχές για να αναπτύξουν μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, ενώ συγχρόνως αναγκάζονται να απορροφήσουν και τα αρνητικά συναισθήματα των τελευταίων για τις ελλείψεις που υπάρχουν.
- δ) Η **ελλιπής φοιτητική μέριμνα** (π.χ. στέγαση των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών στις φοιτητικές εστίες, δυνατότητα υποστήριξής τους με υποτροφίες ή άτοκα φοιτητικά δάνεια, τα οποία θα αποπληρώσουν μετά την εύρεση εργασίας) λειτουργεί εξίσου ανασταλτικά στην παιδαγωγική σχέση, μειώνοντας τον χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν οι

φοιτητές/τριες στο ΠΜΣ, καθώς αναγκάζονται είτε να εργάζονται είτε να μένουν μακριά από το Πανεπιστήμιο φοίτησης.

- ε) Η **ανεπαρκής λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών στο Πανεπιστήμιο**, η οποία έγκειται στην απουσία ελέγχου για την τήρηση των τυπικών υποχρεώσεων των μελών ΔΕΠ (π.χ. αριθμός και ακυρώσεις/αναπληρώσεις μαθημάτων, ώρες συνεργασίας/ διαθεσιμότητα) και στη διακοσμητική λειτουργία των αξιολογήσεων των φοιτητών/τριών (από τη στιγμή που δεν λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη), δυσχεραίνει την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς την ανάγει σε επίπεδο προσωπικότητας και όχι σε θεσμικό επίπεδο, όπως θα έπρεπε.
- στ) Η **διαπλοκή στο Πανεπιστήμιο** («κλίκες» μεταξύ μελών ΔΕΠ, «δίκτυα», «στρατόπεδα», «διαφορές με συναδέλφους», «φημολογία», «παρασκήνιο», «μαχαιρώματα»), όταν γίνεται –έστω και δαισιθητικά– αντιληπτή, προκαλεί απογοήτευση στους φοιτητές και τις φοιτήτριες για τις «μικρότητες» που κυριαρχούν στον πανεπιστημιακό χώρο, αποκαλύπτοντας ορισμένα στοιχεία για τον πραγματικό χαρακτήρα και τα κίνητρα ορισμένων μελών ΔΕΠ, τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά για να σχετιστούν μαζί τους.

### **Β. Σχεσιακά προβλήματα**

Τα σχεσιακά προβλήματα αφορούν τόσο τις σχέσεις των μελών ΔΕΠ με τους/τις συναδέλφους τους όσο και τις σχέσεις των φοιτητών/τριών με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους, οι οποίες μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στην παιδαγωγική σχέση.

- α) Η **έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μελών ΔΕΠ** αποτελεί τη συνηθισμένη πρακτική στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, Εμπόδια για την επίτευξή της αποτελούν τόσο η προσωπικότητα των μελών ΔΕΠ όσο και το ίδιο το πλαίσιο (π.χ. η συγγραφή είναι μια μοναχική διαδικασία, κατά τη διδασκαλία κυριαρχεί ο φόβος της επίκρισης κ.λπ.). Έτσι, η συνεργασία μεταξύ των μελών ΔΕΠ λαμβάνει χώρα μόνο σε προσωπικό ή φιλικό επίπεδο, δηλαδή όταν οι καθηγητές/τριες ταιριάζουν ιδιοσυγκρασιακά ή έχουν κοινά ενδιαφέροντα-συμφέροντα, με άμεση απόρροια να μη δουλεύουν συλλογικά για τη βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης (αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια, μοίρασμα εμπειριών, αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και νέων ιδεών). Το γεγονός αυτό γίνεται αντιληπτό από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συνδιδασκαλίας μαθημάτων, όπου δεν εμφανίζεται «σύμπνοια» μεταξύ των διδασκόντων/ουσών, με αποτέλεσμα αυτή να ερμηνεύεται ως έλλειψη «καλής προετοιμασίας-οργάνωσης».
- β) Ο **ανταγωνισμός μεταξύ των μελών ΔΕΠ** (π.χ. αντιπαλότητα, εχθρότητα, επιδεικτική αδιαφορία, πίεση, ψευδείς και ύπουλες κατηγορίες, καβγάδες) γίνεται επίσης αντιληπτός από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, φέρνοντάς τους σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση και

μόνον επειδή τον αντιλαμβάνονται, αλλά και επειδή ενδεχομένως ορισμένες φορές, συνειδητά ή ασυνείδητα, καλούνται να πάρουν θέση, υποστηρίζοντας κάποια μεριά. Άμεση συνέπεια του ανταγωνισμού είναι η αμαύρωση της άποψης των φοιτητών/τριών για τα συγκεκριμένα μέλη ΔΕΠ και η απώλεια της «εμπιστοσύνης τους προς το πρόσωπό» τους. Ο ανταγωνισμός αυτός δημιουργεί επίσης ένα γενικότερο αρνητικό κλίμα στο ΠΜΣ, το οποίο ορισμένες φορές διαχέεται και στις σχέσεις των φοιτητών/τριών με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους.

- γ) Ο **ανταγωνισμός μεταξύ των φοιτητών/τριών** μπορεί να αφορά: τους βαθμούς, την εκπόνηση της καλύτερης εργασίας, την επιλογή επιβλέποντα/ουσας, την έγκαιρη αποφοίτηση, τη συμμετοχή σε συνέδρια ή ερευνητικά προγράμματα. Η έντασή του εξαρτάται δηλαδή κάθε φορά από το διακύβευμα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να υποκινείται και από τον εκάστοτε καθηγητή ή καθηγήτρια. Ενδέχεται αρχικά να είναι «υφέρων», αλλά σίγουρα γίνεται έκδηλος όταν οι φοιτητές/τριες καλούνται να εργαστούν ομαδικά. Μάλιστα σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πιθανό να διαβάλλουν συμφοιτητές ή συμφοιτήτριές τους, με σκοπό να φανούν «ανώτεροι/ες» και να κερδίσουν την εύνοιά των μελών ΔΕΠ, τα οποία τότε έρχονται σε δύσκολη θέση. Ειδικά σε περιπτώσεις που το μάθημα εδράζεται στην αλληλεπίδραση (διδασκαλία που επικεντρώνεται στο διάλογο, εργασία σε ομάδες, βιωματικές ασκήσεις), ο ανταγωνισμός μπορεί να αποβεί καταστροφικός τόσο στην ποιότητα της διδασκαλίας όσο και της παιδαγωγικής σχέσης.

### **Γ. Πλαίσιο του ΠΜΣ**

Το πλαίσιο του ΠΜΣ, όπως έχει διαμορφωθεί γραφειοκρατικά αλλά και όπως υλοποιείται στην πράξη, μπορεί επίσης να λειτουργήσει ανασταλτικά, θέτοντας εμπόδια στη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης.

- α) Ο **αριθμός των φοιτητών/τριών** διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και της παιδαγωγικής σχέσης. Τα μεγάλα ακροατήρια –που βέβαια είναι πιο ασυνήθιστα στα μεταπτυχιακά προγράμματα, αλλά εξακολουθούν ορισμένες φορές να υφίστανται (π.χ. στα μαθήματα κορμού)– επιβάλλουν συγκεκριμένες «επιλογές» στα μέλη ΔΕΠ, όπως η μετωπική διδασκαλία, ο περιορισμένος διάλογος, η δυνατότερη ένταση της φωνής, η έλλειψη βλεμματικής επαφής και ταυτοποίησης του προσώπου με το όνομα. Σαν αποτέλεσμα, δημιουργείται μια πιο τυπική, «επιφανειακή», «απρόσωπη» και «απομακρυσμένη» παιδαγωγική σχέση.
- β) Οι **διαδικασίες επιλογής**, καταρχάς στο ΠΜΣ και στη συνέχεια στο Πανεπιστήμιο γενικότερα, μπορούν επίσης να παρουσιάσουν εμπόδια στη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης. Για παράδειγμα, μια επιλογή βασισμένη μόνο σε απαιτητικές εξετάσεις ενδέχεται

να δημιουργήσει εξ αρχής μια ανταγωνιστική σχέση μεταξύ των φοιτητών/τριών ή ακόμη και να είναι τελικά άδικη, αποκλείοντας άτομα που επίσης άξιζαν, αλλά για διάφορους λόγους δεν κατάφεραν να αποδώσουν. Γενικότερα, μια αξιολόγηση βασισμένη στις εξετάσεις δυσχεραίνει τη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών ούτε τους/τις βοηθούν να αναδείξουν τα δυνατά τους σημεία και να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους. Από την άλλη πλευρά, μια επιλογή με αθέμιτα μέσα (π.χ. γνωριμίες, ένταξη σε κάποια πολιτική παράταξη) πλήττει το ποιοτικό χαρακτηριστικό της «δικαιοσύνης», καθώς σίγουρα στερεί τη θέση από ένα άτομο που ενδεχομένως να είχε υψηλότερες ικανότητες, γεγονός που μπορεί αργότερα να δημιουργήσει προβλήματα συνεργασίας με το επιβλέπον μέλος ΔΕΠ.

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει αφορά το γνωστικό υπόβαθρο που θεωρείται προαπαιτούμενο για την παρακολούθηση ενός συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος, αλλά παρ' όλα αυτά δεν διασφαλίζεται κατά την εισαγωγή σε αυτό. Παραδείγματος χάριν, άτομα χωρίς καμία παιδαγωγική βάση εισάγονται σε ένα ΠΜΣ Επιστημών Αγωγής δίχως να εξετάζονται στα Παιδαγωγικά και δίχως να λαμβάνουν επαρκή διδασκαλία πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Αντίστοιχα, άτομα που, με βάση τον κανονισμό του ΠΜΣ, δεν εξετάστηκαν σε ένα γνωστικό αντικείμενο για την εισαγωγή τους, ανακαλύπτουν στην πορεία ότι αυτό αποτελεί οργανικό μέρος της κατεύθυνσής τους. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες παρουσιάζουν έντονες γνωστικές ανεπάρκειες, που πολλές φορές υποβαθμίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας. Μάλιστα τα γνωστικά αυτά κενά ενδέχεται να μην καλυφθούν ακόμη και μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού, όχι από δικό τους φταίξιμο αλλά λόγω της οργάνωσης του ΠΜΣ.

- γ) Το **πρόγραμμα σπουδών του ΠΜΣ** μπορεί επίσης να επιδράσει αρνητικά στην παιδαγωγική σχέση, καθώς προκαλεί αβεβαιότητα, θυμό και απογοήτευση στους φοιτητές και τις φοιτήτριες για την επιλογή τους και τα αποτελέσματά της. Για παράδειγμα, τα μαθήματα κορμού θεωρούνται προβληματικά, καθώς συχνά αποτελούν επανάληψη της ύλης για τους/τις αποφοίτους του Τμήματος, ενώ συγχρόνως δεν παρέχουν επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση στα άτομα άλλων Τμημάτων που επιλέγουν το συγκεκριμένο ΠΜΣ με σκοπό να αποκτήσουν παιδαγωγική επάρκεια. Το ίδιο συμβαίνει και με ένα πρόγραμμα σπουδών που δεν ανταποκρίνεται στις προερχόμενες από τον τίτλο της ειδίκευσης προσδοκίες των φοιτητών/τριών, είτε επειδή, δίνοντας έμφαση σε άλλα μαθήματα, δεν εμβαθύνει στο επιδιωκόμενο γνωστικό αντικείμενο, με αποτέλεσμα δύο

εξάμηνα μετά οι φοιτητές/τριες να μην έχουν καταλάβει τι ακριβώς σπουδάζουν, είτε επειδή αλλάζει από εξάμηνο σε εξάμηνο, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των μελών ΔΕΠ, τα οποία επίσης ενδέχεται να πιέζονται να αναλάβουν μαθήματα που ξεφεύγουν από το γνωστικό τους αντικείμενο, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες του Τμήματος. Σαν αποτέλεσμα, πολλές φορές δεν ικανοποιείται η επιθυμία των φοιτητών/τριών να ασχοληθούν με το γνωστικό αντικείμενο για το οποίο επέλεξαν το ΠΜΣ.

- δ) Η **εντατικοποίηση των ΠΜΣ**, δηλαδή η κατάτμηση των μαθημάτων σε ελάχιστες συναντήσεις, που δεν επιτρέπουν ούτε την εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο ούτε την ανάπτυξη μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης. Συγκεκριμένα, η απαιτητικότητα της ύλης, που «πρέπει να βγει» σε αυτές τις ελάχιστες συναντήσεις, δημιουργεί μεγάλη πίεση και στις δύο πλευρές (μέλη ΔΕΠ και φοιτητές/τριες), με πιθανό κόστος στην κατανόηση, το διάλογο, αλλά και την ικανοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των φοιτητών/τριών.
- ε) Η **εμπορευματοποίηση των ΠΜΣ** (π.χ. πολύ υψηλά δίδακτρα, μαζικά εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα), η οποία σχετίζεται με την προοδευτική εισβολή μιας οικονομικής λογικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλει την ανάπτυξη μιας «εμπορικής» και όχι παιδαγωγικής σχέσης κατά την οποία οι φοιτητές/τριες που έχουν την οικονομική δυνατότητα «αγοράζουν» πτυχία, ενώ όσοι/ες δεν την έχουν αποκλείονται εξολοκλήρου.

#### **Δ. Χαρακτηριστικά Τμήματος**

Το ίδιο το Τμήμα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μπορεί επίσης σε κάποιο βαθμό να επηρεάσει αρνητικά την παιδαγωγική σχέση.

- α) Σε ένα **μη Παιδαγωγικό Τμήμα** ενδεχομένως να είναι πιο δύσκολο να δημιουργηθεί ποιοτική παιδαγωγική σχέση συγκριτικά με ένα Παιδαγωγικό, καθώς τα μέλη ΔΕΠ του πρώτου υστερούν στο παιδαγωγικό γνωστικό υπόβαθρο και τον αντίστοιχο κώδικα επικοινωνίας. Παρ' όλα αυτά, ο αποφασιστικός παράγοντας φαίνεται να είναι η προσωπικότητα των μελών ΔΕΠ και ιδιαίτερα η παιδαγωγική τους φιλοσοφία, δηλαδή το αν πιστεύουν στην παιδαγωγική σχέση, ενδιαφερόμενα να την καλλιεργήσουν, ή αν, αντίθετα, επικεντρώνεται στο επιστημονικό/ερευνητικό κομμάτι του ρόλου τους, όντας περισσότερο απρόσιτα. Μάλιστα, ορισμένα μέλη ΔΕΠ ενδέχεται να διδάσκουν σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα, αλλά παρ' όλα να μην ενδιαφέρονται να πλησιάσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους και να αναπτύξουν παιδαγωγική σχέση μαζί τους. Χρειάζεται, βέβαια, να σημειωθεί ότι, λόγω της φύσης των σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, οι φοιτητές/τριες αναμένουν τα μέλη ΔΕΠ που εργάζονται σε αυτά να λειτουργούν ως πρότυπα διδασκαλίας και παιδαγωγικής σχέσης, όπως και να διαθέτουν τόσο παιδαγωγική



κατάρτιση όσο και εμπειρία από το ελληνικό σχολείο, για να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες τους.

- β) Σε ένα **αυταρχικό Τμήμα**, το οποίο επικεντρώνεται μόνο στην τήρηση των κανόνων, αγνοώντας τις προσωπικότητες του έμψυχου δυναμικού του, είναι λιγότερο πιθανό να αναπτυχθεί υγιής παιδαγωγική σχέση συγκριτικά με ένα δημοκρατικό Τμήμα, στο οποίο προωθείται η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του (φοιτητές/τριες μεταξύ τους, μέλη ΔΕΠ μεταξύ τους, μέλη ΔΕΠ με φοιτητές/τριες).
- γ) Τέλος, σε ένα **κεντρικό Τμήμα**, που βρίσκεται δηλαδή σε μεγάλη πόλη, όπως η Αθήνα ή η Θεσσαλονίκη, ο όγκος των φοιτητών/τριών ενδέχεται να δυσχεραίνει την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης συγκριτικά με ένα περιφερειακό Τμήμα, όπου οι φοιτητές/τριες είναι αριθμητικά λιγότεροι/ες και τα μέλη ΔΕΠ περισσότερο προσιτά και ανοιχτά. Αυτό βέβαια αφορά περισσότερο τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών και λιγότερο ή καθόλου τον μεταπτυχιακό και σαφώς πάλι επηρεάζεται από την προσωπικότητα του εκάστοτε μέλους ΔΕΠ.

### ***Ευρύτερο πλαίσιο***

#### **A. Η επίδραση της δυτικής κουλτούρας**

Η δυτική κουλτούρα, την οποία έχει ασπαστεί και η ελληνική κοινωνία, μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην παιδαγωγική σχέση μέσα από δύο «άσχημα» ή «τοξικά», όπως χαρακτηρίστηκαν, πολιτιστικά φαινόμενα.

- α) Η «**κουλτούρα της έλλειψης χρόνου**», δηλαδή η «εντατικοποίηση» της δουλειάς και η τάση της ολοκλήρωσης περισσότερων πραγμάτων σε όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο, όχι μόνο στερεί την ανάλογη απόλαυση αλλά ταυτόχρονα εξουθενώνει, με αποτέλεσμα πολλές φορές τόσο τα μέλη ΔΕΠ όσο και οι φοιτητές/τριες να μην έχουν το χρόνο ή τις αντοχές να αναπτύξουν ουσιαστική παιδαγωγική σχέση μεταξύ τους.
- β) Η **επικράτηση ανταγωνιστικών σχέσεων στην κοινωνία** καθιστά φυσιολογικό το να μπαίνει κανείς σε μια συνεχή διαδικασία σύγκρισης με τους άλλους και να προσπαθεί διαρκώς να ξεχωρίσει, μη διστάζοντας πολλές φορές «να πατήσει επί πτωμάτων» για να το καταφέρει. Πρόκειται για μια νοοτροπία που καλλιεργείται από πολύ μικρή ηλικία στα παιδιά, τόσο από το οικογενειακό όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον, οδηγώντας συχνά στη βαθμοθηρία στο σχολείο. Η νοοτροπία αυτή ακολουθεί το άτομο καθώς μεγαλώνει, εφόσον συντηρείται και στις υπόλοιπες βαθμίδες, και κορυφώνεται όσο αυξάνεται το διακύβευμα, π.χ. απόκτηση ή διατήρηση μιας θέσης εργασίας. Συνδέεται άμεσα με την

οικονομία και γι' αυτό δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την ανάπτυξη αυθεντικών και ποιοτικών σχέσεων όχι μόνο στο Πανεπιστήμιο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα.

### **Β. Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα**

Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα δεν θα μπορούσε να μην επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση, εφόσον αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν τόσο τα μέλη ΔΕΠ όσο και οι φοιτητές/τριες.

α) Η **απαξίωση του Πανεπιστημίου** σε οικονομικό επίπεδο από την πλευρά της Πολιτείας (μειώσεις μισθών, υποχρηματοδότηση) κι ακόμη περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο από τους πολίτες (έλλειψη εκτίμησης, αρνητικά-υποτιμητικά σχόλια) προκαλεί θυμό και κυρίως ματαίωση στα μέλη ΔΕΠ, συντελώντας πολλές φορές στην απώλεια των κινήτρων τους ή ακόμη και στην αμφισβήτηση του νοήματος της δουλειάς τους. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα ερωτηματικό για το πόσο μπορούν να αντέξουν υπό αυτές τις συνθήκες, καθώς η μόνη ανταμοιβή που λαμβάνουν πλέον είναι εσωτερική, μέσα από την πίστη τους στην ποιότητα αυτού που κάνουν παρά τις ανυπέρβλητες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, και ενίοτε ψυχική/ηθική, μέσα από την αναγνώριση της δουλειάς τους από ορισμένους/ες φοιτητές/τριές τους.

β) Η **επίδραση της οικονομικής κρίσης**, η οποία εντοπίζεται τόσο σε οικονομικό (οικονομική ανέχεια, φτώχεια, ανεργία) όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (άγχος, ματαίωση, απαισιοδοξία για το αύριο, μιζέρια) συντελεί στην έλλειψη στόχων και κινητοποίησης για τους νέους σχετικά με τις σπουδές τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι εύκολο να αναπτυχθεί παιδαγωγική σχέση, αφού εύκολα καταρρακώνεται η οποιαδήποτε θετική διάθεση και από τις δύο πλευρές.

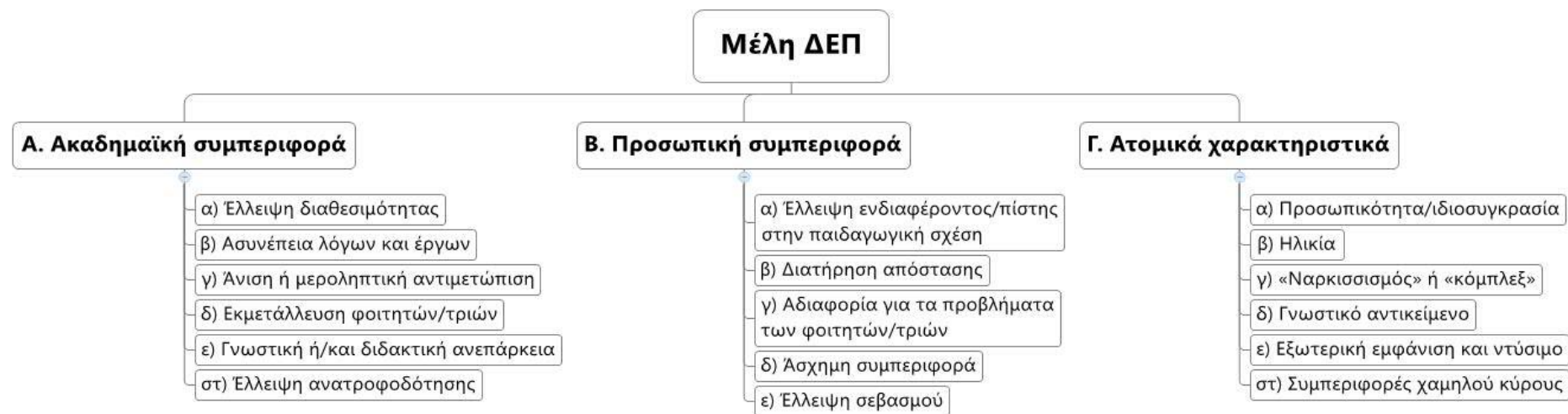
### **Γ. Η κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας**

Η κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας ενδέχεται επίσης να επιδράσει αρνητικά στη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης, θέτοντας ορισμένα μη αναμενόμενα εμπόδια.

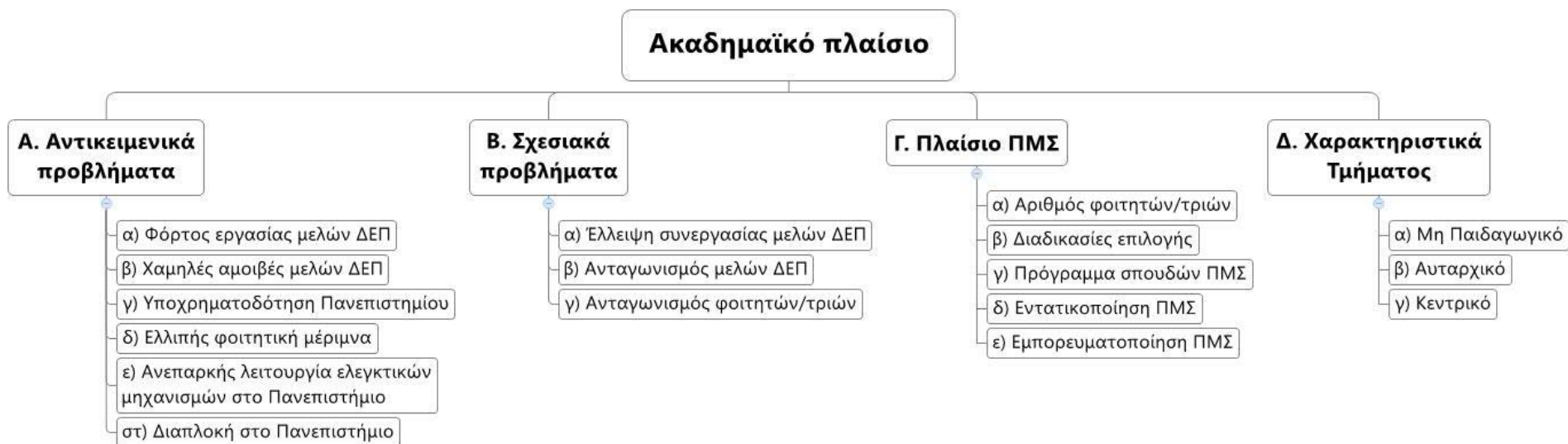
α) Η **κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας**, η οποία χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη ανατροφή των παιδιών, που στηρίζεται στην καθυστέρηση της αυτονομίης τους ως φοιτητές/τριες, μπορεί να οδηγήσει στην παρεμβατική εμπλοκή των γονέων στην ακαδημαϊκή ζωή (π.χ. με επισκέψεις σε μέλη ΔΕΠ για κάποιο παράπονο ή ως παράκληση για την αποδοχή ενός αιτήματος). Η κυριαρχία αυτή της γονεϊκής σχέσης όχι μόνο δυσκολεύει την ανάπτυξη μιας στενής παιδαγωγικής σχέσης από την πλευρά των φοιτητών/τριών, αλλά μπορεί να συντελέσει στο να απολέσει το μέλος ΔΕΠ το ενδιαφέρον του για τον συγκεκριμένο φοιτητή ή φοιτήτρια.



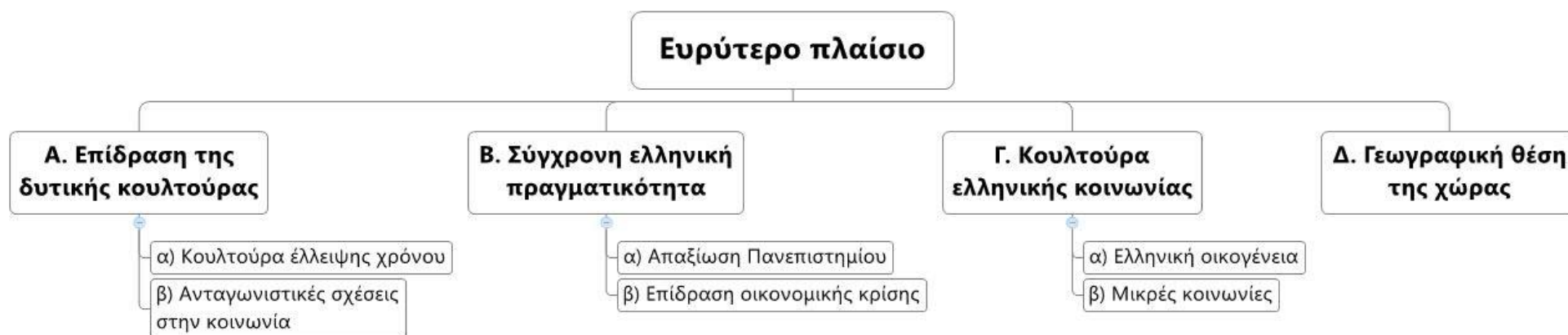
**Εικόνα 9: Εμπόδια που θέτουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης**



**Εικόνα 10: Εμπόδια που θέτουν τα μέλη ΔΕΠ στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης**



Εικόνα 11: Εμπόδια που θέτει το ακαδημαϊκό πλαίσιο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης



Εικόνα 12: Εμπόδια που θέτει το ευρύτερο πλαίσιο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης

β) Η **κουλτούρα των μικρών κοινωνιών** επιβάλλει ορισμένες φορές στα μέλη ΔΕΠ και τους/τις φοιτητές/τριες να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί/ές με τυχόν ανεπίσημες συναντήσεις για συνεργασία (π.χ. σε ένα καφέ ή εστιατόριο της πόλης), καθώς αυτές ενδέχεται να παρεξηγηθούν, γεγονός που οδηγεί στη διατήρηση μιας απόστασης μεταξύ τους καθαρά για κοινωνικούς –και όχι για ουσιαστικούς– λόγους.

#### **Δ. Η γεωγραφική θέση της χώρας**

Η γεωγραφική θέση της χώρας μπορεί, τέλος, σε ένα μικρό βαθμό να επιδράσει στην παιδαγωγική σχέση, καθώς δεν επιτρέπει την εύκολη (και φθηνή) μετακίνηση των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών σε άλλες χώρες για την επαγγελματική τους εξέλιξη, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις προσλαμβάνουσές τους.

### **3.1.4. Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

#### ***Οριοθετώντας την παιδαγωγική σχέση***

Προκειμένου να καταστεί δυνατός ο προσδιορισμός των ορίων της παιδαγωγικής σχέσης, χρειάζεται να εξετάσουμε τόσο τα τυπικά όσο και τα άτυπα όριά της, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη τυχόν υπερβάσεις ή παραβιάσεις αυτών των ορίων. Επισημαίνεται εξ αρχής ότι η παρουσίαση που ακολουθεί δεν τοποθετεί ξεκάθαρες κόκκινες γραμμές, αλλά περισσότερο επικεντρώνεται στα όρια που δεοντολογικά πρέπει να υφίστανται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, προσπαθώντας να αιτιολογήσει τη σημασία τους και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει τυχόν υπέρβαση ή ακόμη παραβίασή τους.

#### **Α. Μια ξεκάθαρα οριοθετημένη σχέση**

Η παιδαγωγική σχέση είναι **ξεκάθαρα οριοθετημένη**, ακριβώς επειδή, λόγω της φύσης της, είναι «**στοχοθετημένη**», έχει δηλαδή δημιουργηθεί με γνώμονα έναν συγκεκριμένο σκοπό. Εφόσον αναφερόμαστε στο μεταπτυχιακό επίπεδο, η παιδαγωγική σχέση αποσκοπεί στην εμπάθυνση των γνώσεων και στην ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων –και όχι π.χ. στη γενική αγωγή– των φοιτητών/τριών. Επομένως, τα όριά της σχετίζονται με οτιδήποτε αποτρέπει την επίτευξή των παραπάνω σκοπών.

Αφετέρου, τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης είναι ξεκάθαρα, διότι απορρέουν από τους συγκεκριμένους **ρόλους** που αναλαμβάνουν οι μετέχοντες στο πλαίσιο της (καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες). Οι ρόλοι αυτοί είναι διακριτοί και συχνά πολλαπλοί. Παραδείγματος χάριν, ο ρόλος ενός μέλους ΔΕΠ δεν περιλαμβάνει μόνο τη διδασκαλία, αλλά και την έρευνα και τη διοίκηση. Αντίστοιχα, ο ρόλος του φοιτητή και της φοιτήτριας εντοπίζεται στη συμμετοχή στο μάθημα και την ακαδημαϊκή ζωή του Πανεπιστημίου, καθώς και στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Ο εκάστοτε ρόλος συμπορεύεται με τις αντίστοιχες **προσδοκίες**, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μετεχόντων. Για παράδειγμα, ένα μέλος ΔΕΠ ενδεχομένως να διστάζει ορισμένες φορές να κάνει χιούμορ ή πει κάτι αστείο, εξαιτίας της συντηρητικής εικόνας που συνήθως κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία για το ρόλο του, ή να δυσκολεύεται να παραδεχθεί την άγνοιά του, λόγω των υψηλών προσδοκιών που συνεπάγεται η θέση του. Πέραν τούτου, οι ρόλοι συνοδεύεται από συγκεκριμένες **γραφειοκρατικές προδιαγραφές**, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Εδράζονται, δηλαδή, στην **τήρηση τυπικών κανόνων**, οι οποίοι καθορίζονται από το πλαίσιο (π.χ. εσωτερικός κανονισμός του ΠΜΣ).

Οι τυπικοί αυτοί κανόνες για τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, αναφορικά με τον διδακτικό/καθοδηγητικό τους ρόλο, αφορούν το σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος (π.χ. χρονοδιάγραμμα), τον τρόπο αξιολόγησης (π.χ. εξετάσεις), την κλίμακα βαθμολόγησης (π.χ. δυνατότητα ή όχι χρήσης πρώτου ή και δεύτερου δεκαδικού ψηφίου), τη χρονική συνέπεια (π.χ. τήρηση των ωραρίων των μαθημάτων) και τη διαθεσιμότητα (π.χ. ώρες συνεργασίας). Όσον αφορά τους τυπικούς κανόνες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, σχετίζονται με την τήρηση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων (π.χ. παρακολούθηση των μαθημάτων, χρονική συνέπεια και ησυχία στο μάθημα, εμπρόθεσμη παράδοση εργασιών, συμμετοχή στις επιτηρήσεις κ.λπ.), τον επιστημονικό τρόπο γραφής και την αποφυγή της αντιγραφής και του πλαγιαρισμού.

Η τήρηση των τυπικών κανόνων αποτελεί μέρος του λεγόμενου «**διδακτικού συμβολαίου**». Το διδακτικό αυτό συμβόλαιο καθορίζεται πρωτίστως από το ακαδημαϊκό πλαίσιο και στη συνέχεια από τα μέλη ΔΕΠ, λόγω του διδακτικού/καθοδηγητικού τους ρόλου. Θα μπορούσε σε έναν μικρό βαθμό να συνδιαμορφωθεί και σε συνεργασία με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, εφόσον υπάρχει η ανάλογη ικανότητα και η αντίστοιχη διάθεση και από τις δύο πλευρές (π.χ. ως προς το περιεχόμενο ή τις ημερομηνίες των μαθημάτων). Το διδακτικό συμβόλαιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς καθορίζει την ποιότητα των σπουδών και διευκολύνει την επίτευξη του σκοπού της παιδαγωγικής σχέσης. Οτιδήποτε πέρα από αυτό θεωρείται ότι τυπικά υπερβαίνει τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης, καταστρατηγώντας τους προαναφερθέντες ρόλους και οδηγώντας σε εκμετάλλευση των φοιτητών/τριών ή και των διδασκόντων/ουσών. Για το λόγο αυτό, επιβάλλεται η διατήρηση μιας κάποιας απόστασης ανάμεσα στα μέλη ΔΕΠ και τους/τις φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης.

## **Β. Η αμοιβαιότητα των άτυπων ορίων και η μεσότητα ως χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης**

Πέρα από τα έξωθεν προσδιορισμένα τυπικά όρια της παιδαγωγικής σχέσης, υπάρχουν και τα άτυπα, τα οποία χαρακτηρίζονται από **αμοιβαιότητα**. Καθορίζονται δηλαδή τόσο από τα μέλη ΔΕΠ όσο και από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Σαφώς ο ρόλος των μελών ΔΕΠ υπερισχύει και πάλι, ωστόσο, αν τα άτυπα όρια δεν γίνουν σεβαστά και από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, είναι πιθανό να παραβιαστούν. Έτσι, οι άτυποι κανόνες σχετίζονται με τον **σεβασμό στα προσωπικά όρια** του άλλου και αφορούν τόσο τις σχέσεις των μελών ΔΕΠ με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες όσο και τις σχέσεις και των δύο με τους/τις συναδέλφους τους.

Ακριβώς επειδή έχουμε να κάνουμε με πρόσωπα, τα άτυπα όρια δεν είναι απόλυτα και σταθερά, αλλά ελαστικά και μεταβαλλόμενα. Σε μεγάλο βαθμό προδιαγράφονται από τις **προσωπικότητες/ιδιοσυγκρασίες** των μετεχόντων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, άλλοι μετέχοντες (μέλη ΔΕΠ και φοιτητές/τριες) είναι πιο ανοιχτοί, επιδιώκοντας πιο άμεσες σχέσεις μεταξύ τους, και άλλοι πιο κλειστοί, επιθυμώντας πιο απόμακρες και τυπικές σχέσεις. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τα άτυπα όρια από την πλευρά των μελών ΔΕΠ είναι η εμπειρία τους, η όρεξή τους, ο διαθέσιμος χρόνος τους και ο τρόπος που ορίζουν την εκάστοτε περίπτωση (π.χ. η αυστηρότητα κατά την επίβλεψη της διπλωματικής εργασίας είναι ανάλογη με τις ικανότητες του φοιτητή ή της φοιτήτριας). Από την πλευρά των φοιτητών/τριών, παίζει ρόλο η ηλικία τους, η διάθεσή τους προς το μέλος ΔΕΠ και η ακριβής γνώση τους για το τι επιθυμούν από αυτό, η οποία συμβάλλει στην οικονομία χρόνου.

Αν και ίσως φανεί παράδοξο με την πρώτη ανάγνωση, τα άτυπα όρια δεν παρακωλύουν την οικειότητα που επιτρέπει την απορία και τη διαφωνία και διευκολύνει τη μάθηση. Αντίθετα, είναι απολύτως λειτουργικά και την εξυπηρετούν, καθώς, όπως παρατήρησε ένας συμμετέχοντας, «Η παιδαγωγική σχέση μοιάζει μ' ένα τζάκι. Πολύ κοντά στο τζάκι καίγεσαι, πολύ μακριά παγώνεις. Το κόλπο είναι να βρεις τη σωστή θέση. Λοιπόν, αυτά είναι τα όρια: ούτε να καείς ούτε να παγώσεις, ούτε εσύ ούτε οι μεταπτυχιακοί φοιτητές». Είναι, δηλαδή, πολύ σημαντικό να βρεθούν οι κατάλληλες κάθε φορά ισορροπίες, επιτυγχάνοντας μια σχετική με τους μετέχοντες **μεσότητα**. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις εσωστρεφών φοιτητών/τριών, οι διδάσκοντες/ουσες προσπαθούν να δείχνουν μια πιο άτυπη συμπεριφορά, σε αντίθεση με τους πολύ εξωστρεφείς φοιτητές και φοιτήτριες, όπου προσπαθούν να καταστήσουν αυτά τα άτυπα όρια πιο ξεκάθαρα.

### **Γ. Υπερβάσεις-παραβιάσεις ορίων**

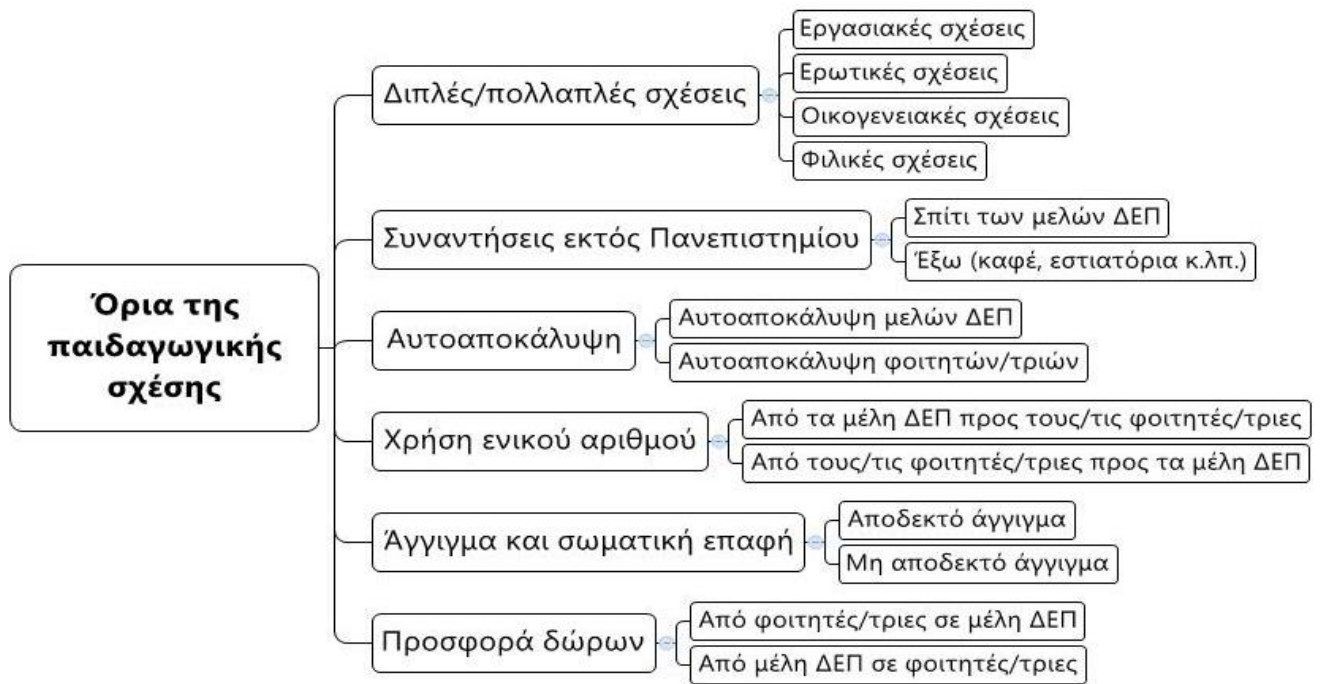
Τόσο τα τυπικά όσο και τα άτυπα όρια είναι αναγκαίο να διατηρούνται για την ομαλότερη δυνατή λειτουργία της παιδαγωγικής σχέσης, ωστόσο υπάρχει περίπτωση να υπερβαθούν ή να παραβιαστούν τόσο από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες όσο και από τα μέλη ΔΕΠ, με κίνδυνο να διαβρώσουν την παιδαγωγική σχέση. Η πιο συχνή παραβίαση ορίων αφορά την **καταστρατήγηση των ρόλων** είτε με την απόρριψή τους (π.χ. όταν ένα φοιτητής ή μία φοιτήτρια, που διαθέτει υπέρμετρη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές του/της, απαξιώνει το μέλος ΔΕΠ), οπότε κινδυνεύει να πληγεί το ποιοτικό χαρακτηριστικό της εμπιστοσύνης και ιδιαίτερα της «εμπιστοσύνης προς τις γνώσεις», είτε με τη σύγχυσή τους με άλλους ρόλους (π.χ. η παιδαγωγική σχέση ως ερωτική, φιλική ή γονική). Μια τέτοια παραβίαση κινδυνεύει να διαβρώσει τη δικαιοσύνη και ιδιαίτερα την αμεροληψία προς την αξιολόγηση. Άλλες παραβιάσεις ορίων μπορεί να θεωρηθούν οι υπερβολικά συχνές συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου, η χρήση του ενικού αριθμού (από την πλευρά των φοιτητών/τριών), το άτοπο ή μη επιτρεπτό άγγιγμα, οι βαθιά προσωπικές εκμυστηρεύσεις, η εμπλοκή του ενός στην προσωπική ζωή του άλλου, η υπονόμηση συναδέλφων και η με οποιοδήποτε τρόπο εκμετάλλευση των μετεχόντων.

Παρ' όλα αυτά, ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις η υπέρβαση των ορίων να είναι θεμιτή και η εμπλοκή ενός μέλους ΔΕΠ στο πρόβλημα κάποιου φοιτητή ή φοιτήτριας να θεωρηθεί απαραίτητη. Υπέρβαση ορίων από την πλευρά των καθηγητριών/ών γίνεται συνήθως σε ακραίες περιπτώσεις, κατά τις οποίες θεωρούν ότι η παρέμβασή τους αυτή θα βοηθήσει σημαντικά το φοιτητή ή τη φοιτήτρια να ξεπεράσει με επιτυχία το πρόβλημα που αντιμετωπίζει (π.χ. κάποιου είδους ψυχολογική δυσκολία, η οποία επηρεάζει τη δουλειά του/της). Η απόφαση για την υπέρβαση των ορίων λαμβάνεται με βάση το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο φοιτητής ή η φοιτήτρια, την προσωπικότητά του/της, αλλά και τη φάση στην οποία βρίσκεται η παιδαγωγική σχέση και τη χημεία του/της με το μέλος ΔΕΠ. Βεβαίως η υπέρβαση αυτή των ορίων συχνά συνοδεύεται από προσωπικό κόστος του μέλους ΔΕΠ, τόσο σε απώλεια χρόνου όσο και συναισθηματική πίεση και καταπόνηση (αγωνία, άγχος, ματαίωση κ.λπ.).

#### ***Επιμέρους όρια***

Παρακάτω εξετάζονται βαθύτερα ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης. Οι κατηγορίες ορίων προέκυψαν είτε κατευθείαν από το λόγο των συμμετεχόντων είτε από σχετική ερώτηση που καθοδηγήθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.





**Εικόνα 13: Επιμέρους όρια της παιδαγωγικής σχέσης**

### **A. Διπλές/πολλαπλές σχέσεις**

Οι διπλές/πολλαπλές σχέσεις αφορούν τη συνύπαρξη της παιδαγωγικής σχέσης με μία τουλάχιστον άλλη μορφή σχέσης, η οποία επιφέρει τη συνύπαρξη δύο αντικρουόμενων ρόλων (π.χ. καθηγητές/τριες και εργοδότες, καθηγητές/τριες και ερωτικοί σύντροφοι, καθηγητές/τριες και γονείς, καθηγητές/τριες και φίλοι).

#### **1. Εργασιακές σχέσεις**

Ο συνδυασμός παιδαγωγικής και εργασιακής σχέσης φαίνεται να είναι η πιο αποδεκτή περίπτωση διπλής σχέσης, διότι είναι αρκετά ξεκάθαρη σε σχέση με τις υπόλοιπες. Σαφώς εργασιακές σχέσεις που σχετίζονται με την προσωπική ζωή ενός μέλους ΔΕΠ, όπως η εργασία στο κατάστημά του ή η παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων και η φύλαξη των παιδιών του, θεωρήθηκε ότι υπερβαίνουν τα όρια, διότι προκαλούν μια ανισορροπία στους ρόλους. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι πολλές φορές σε τέτοιες περιπτώσεις παρατηρείται μια υπερβολική αυστηρότητα του μέλους ΔΕΠ προς τον εργαζόμενο φοιτητή ή φοιτήτρια στο χώρο του Πανεπιστημίου, ώστε «να μην δώσει δικαιώματα», για να θεωρηθεί η συμπεριφορά του μεροληπτική από τους υπόλοιπους φοιτητές και φοιτήτριες.

Από την άλλη πλευρά, εργασιακές σχέσεις που σχετίζονται με το Πανεπιστήμιο (π.χ. παροχή επικουρικού έργου, συμμετοχή σε ερευνητικό πρόγραμμα), δεν θεωρήθηκαν προβληματικές από την πλειοψηφία των φοιτητριών/ών. Μάλιστα, όσες συμμετέχουσες είχαν παράσχει επικουρικό έργο στο Πανεπιστήμιο επεσήμαναν ότι η χρηματική αμοιβή από την οποία συνοδεύεται ξεκαθαρίζει ακόμη περισσότερο τους ρόλους, τις υποχρεώσεις και τα

όρια, μετατρέποντάς τες σε «ευσυνείδητες υπαλλήλους». Βέβαια, ορισμένοι συμμετέχοντες καθηγητές επεσήμαναν ότι ο συνδυασμός παιδαγωγικής και επαγγελματικής σχέσης στο Πανεπιστήμιο ενδεχομένως να δημιουργεί μια σχέση εξάρτησης ανάμεσα στο φοιτητή ή τη φοιτήτρια και το μέλος ΔΕΠ. Αυτή η σχέση εξάρτησης μπορεί να καταλήξει σε υπερβολική εσωτερική πίεση του φοιτητή ή της φοιτήτριας να ανταποκριθεί πλήρως στις προσδοκίες του καθηγητή-εργοδότη (π.χ. με το να είναι πάντα παρών/ούσα και συνεπής σε όλες τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις) είτε λόγω της μεταξύ τους γνωριμίας είτε με ιδιοτελή κίνητρα (π.χ. για να κερδίσει την εύνοια του μέλους ΔΕΠ και άρα μία καλύτερη βαθμολόγηση, μία μελλοντική συνεργασία κ.λπ.). Για τους παραπάνω λόγους, προτείνεται τυχόν επαγγελματικές συνεργασίες μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών να ξεκινούν μετά τη λήξη της παιδαγωγικής σχέσης, ώστε να είναι εφικτή η ισοτιμία των ρόλων.

## 2. Ερωτικές σχέσεις

Παρόλο που τόσο τα μέλη ΔΕΠ όσο και οι φοιτητές/τριες παραδέχονται ότι γνωρίζουν αντίστοιχες περιπτώσεις, οι ερωτικές/σεξουαλικές σχέσεις αποτελούν την πιο συχνή μορφή διπλών σχέσεων και ξεκάθαρα υπερβαίνει τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης. Χρειάζεται να επισημανθεί ότι εμφανίζεται μια διχογνωμία ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα από το ένα άκρο της ρητής απαγόρευσής τους με τη θέσπιση ενός κώδικα ηθικής και δεοντολογίας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο<sup>14</sup> μέχρι και το άλλο όπου οι ερωτικές σχέσεις μπορούν να θεωρηθούν

---

<sup>14</sup> Καθότι δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά για τις ερωτικές σχέσεις ανάμεσα σε καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες στους Εσωτερικούς Κανονισμούς Λειτουργίας των δύο Πανεπιστημίων (πληροφοριακά ο ένας χρονολογείται το 2000 και ο άλλος το 2005, είναι δηλαδή αρκετά παλιοί), πραγματοποιήθηκε μία μικρή έρευνα στη σχετική ελληνική νομοθεσία, από την οποία προέκυψαν οι παρακάτω ενδιαφέρουσες πληροφορίες.

Καταρχάς, εφόσον πρόκειται για ενήλικες, οι ερωτικές σχέσεις μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών δεν απαγορεύονται από πουθενά νομικά. Μάλιστα, είναι απόλυτα επιτρεπτές βάσει του άρ. 5 του Συντάγματος, το οποίο αναφέρεται στην «ελευθερία ανάπτυξης της προσωπικότητας και της συμμετοχής στη ζωή της χώρας». Ειδικότερα, «Ως προστατευόμενες επιμέρους εκδηλώσεις της προσωπικότητας [...] θα μπορούσαν να καταγραφούν οι εξής: Η σεξουαλική ελευθερία, δηλαδή το δικαίωμα του προσώπου να αναπτύσσει σεξουαλική δραστηριότητα εφόσον, καθόσον, όποτε, όπως και με όποιον θέλει» (Χρυσόγονος, 2006, σ. 183). Σε ό,τι αφορά την τελευταία αυτή διάσταση εννοείται ότι το άλλο πρόσωπο συναινεί.

Για να θεωρηθεί ποινικό αδίκημα και άρα η περίπτωση να υπάγεται στο άρ. 343 του Ποινικού Κώδικα με τίτλο «Ασέλγεια με κατάχρηση εξουσίας», πρέπει να συντρέχουν όλες οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- α) ο δράστης να είναι δημόσιος υπάλληλος (συμπεριλαμβάνονται και οι δημόσιοι λειτουργοί, στους οποίους υπάγονται τα μέλη ΔΕΠ),
- β) το θύμα να βρίσκεται σε υπηρεσιακή εξάρτηση,
- γ) να τελείται ασελγής πράξη, δηλαδή κατά τον Άρειο Πάγο συνουσία και οι ανάλογες με αυτήν πράξεις ή απομιμήσεις της, όπως πεολειχία, παρά φύση συνουσία, αιδιολειχία και ετεροαυνανισμός, εντάσσοντας σε αυτές τη χρησιμοποίηση με οποιοδήποτε τρόπο των γεννητικών οργάνων με σκοπό ηδονιστικό και όχι πράξεις μικρότερης βαρύτητας, όπως ψαύσεις ή ασπασμοί) μεταξύ δράστη και θύματος (όχι π.χ. να υποχρεώσει το θύμα σε ασελγείς πράξεις με κάποιο άλλο πρόσωπο),
- δ) η ασελγής πράξη να πραγματοποιείται με εκμετάλλευση της σχέσης εξάρτησης (Εκμετάλλευση υπάρχει όταν ο δράστης συναρτά την εκπλήρωση των υπηρεσιακών του καθηκόντων προς την τέλεση της ασελγούς πράξης. Αυτό μπορεί να γίνεται είτε ρητά, όταν το δηλώνει ξεκάθαρα στο θύμα, είτε σιωπηρά, όταν συνάγεται από την όλη συμπεριφορά του με σαφή και μη επιδεχόμενο αμφιβολίας τρόπο. Δεν υπάγονται στο άρθρο αυτό οι περιπτώσεις που το άτομο τελεί με τη θέλησή του ασελγείς πράξεις με τον δημόσιο υπάλληλο είτε επειδή έχει συνδεθεί με αυτόν συναισθηματικά είτε επειδή το ίδιο προσδοκά οφέλη από αυτόν.),

«φυσιολογικές». Μολαταύτα, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους αποδοκιμάζουν τις ερωτικές σχέσεις μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών, διότι θεωρούν πως η ύπαρξή τους καταργεί την παιδαγωγική σχέση. Αυτό συμβαίνει επειδή, λόγω της φύσης της ερωτικής σχέσης, είναι πολύ δύσκολη η οριοθέτησή της, καθιστώντας πολλές φορές αδύνατη ακόμη και τη διατήρηση των προσχημάτων στο χώρο του Πανεπιστημίου. Λόγω της διαφοράς στη θέση εξουσίας, απόρροιά της είναι η δημιουργία σχέσεων εξάρτησης, οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο το ποιοτικό χαρακτηριστικό της δικαιοσύνης. Θεωρείται, δηλαδή, πιθανή η εκδήλωση εύνοιας από την πλευρά του/της διδάσκοντα/ουσας προς τη φοιτήτρια ή το φοιτητή, η οποία σαφώς επιδρά αρνητικά στη σχέση και των δύο με τους υπόλοιπους φοιτητές και φοιτήτριες, ανατρέποντας την εικόνα τους για το μέλος ΔΕΠ και θεωρώντας δεδομένη την άνιση μεταχείρισή τους.

Παρόλο που αναφέρθηκε και η περίπτωση της γνησιότητας τού μεταξύ τους ερωτικού συναισθήματος, τα κίνητρα σύναψης μιας ερωτικής σχέσης μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών συχνά αμφισβητούνται ή ερμηνεύονται με πολύ αρνητικό τρόπο από τους συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, αποδίδεται στην ερωτική/σεξουαλική σχέση μια διάσταση εκμετάλλευσης και από τις δύο πλευρές (σωματικής από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ, ακαδημαϊκής από την πλευρά της φοιτήτριας ή του φοιτητή με στόχο την επιτυχή εξέταση σε

---

ε) να υπάρχει δόλος του δράστη, δηλαδή να επιδιώκει ή να αποδέχεται τόσο την τέλεση της ασελγούς πράξης όσο και την εκμετάλλευση της σχέσης εξάρτησης (Συμεωνίδου-Καστανίδου, 2006, σσ. 216-221).

Για την απόδοση πειθαρχικής ευθύνης και τον εν γένει πειθαρχικό έλεγχο συμπεριφορών καθηγητών ΑΕΙ και ΤΕΙ, που μάλλον μας αφορά και περισσότερο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, τόσο με το Ν. 2479/1997, όσο και με τον πιο πρόσφατο Ν. 4009/2011, διατηρήθηκαν σε ισχύ οι διατάξεις του Ν. 5343/1932. Δηλαδή, παρά τις σημαντικές (με το Ν. 4009/2011 και με πληθώρα άλλων νομοθετημάτων) νομοθετικές επεμβάσεις στη λειτουργία και τη δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το βασικό νομοθέτημα που διέπει την πειθαρχική ευθύνη των καθηγητών ΑΕΙ (και ΤΕΙ, πλέον) είναι σχεδόν ενός αιώνα (!), γεγονός το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί από τη μία πλευρά ως στοιχείο σταθερότητας για το σημαντικό αυτό ζήτημα που αφορά τους λειτουργούς καθηγητές ΑΕΙ-ΤΕΙ. Από την άλλη, όμως, πλευρά, δεν μπορεί να παραγνωρισθεί ο κίνδυνος να έχει καταστεί αναχρονιστική η σχετική αντιμετώπιση, γεγονός, βέβαια, που σε κάποιο βαθμό αντιμετωπίζεται με την εφαρμογή νεότερων νομοθετημάτων, όπως το ΠΔ 60/2008, που εξειδικεύεται από κάθε ΑΕΙ-ΤΕΙ με βάση τον δικό του εσωτερικό κανονισμό, αλλά και τις επιμέρους διατάξεις του Υπαλληλικού Κώδικα (Ν. 3528/2007). Ιδιαίτερα σημαντικά για την περίπτωση που εξετάζουμε αποτελούν το άρ. 2 παρ. 2 αυτού, το οποίο περιλαμβάνει την εφαρμογή των συγκεκριμένων διατάξεων και για τους λειτουργούς του κράτους (δηλαδή τα μέλη ΔΕΠ), αλλά και το άρ. 107 αυτού, το οποίο θεωρεί πειθαρχικό παράπτωμα την «αναξιοπρεπή ή ανάρμοστη ή ανάξια για υπάλληλο συμπεριφορά εντός ή εκτός υπηρεσίας. Ειδική περίπτωση παρόμοιας συμπεριφοράς αποτελεί οποιαδήποτε πράξη κατά της γενετήσιας ελευθερίας ή οποιαδήποτε πράξη οικονομικής εκμετάλλευσης της γενετήσιας ζωής, στην οποία ενέχεται εκπαιδευτικός ή υπάλληλος που υπηρετεί σε σχολείο».

Συμπερασματικά, ως προς τις ερωτικές σχέσεις μελών ΔΕΠ με φοιτητές/τριες δεν υπάρχει ειδική ρύθμιση στη σχετική νομοθεσία. Είναι αρκετά αφηρημένη η διατύπωση των πειθαρχικών παραπτωμάτων (ιδίως στους παλαιούς νόμους), οπότε υπάρχει η δυνατότητα να ενταχθεί σε διαφορετικές περιπτώσεις, γεγονός που θα μπορούσε να αποτιμηθεί θετικά, καταρχήν, γιατί επιτρέπει την ανά περίπτωση εξειδίκευση της υπόθεσης (π.χ. είναι διαφορετική η ανάπτυξη ερωτικών σχέσεων μέσω εκβιασμού ως προς τη λήψη πτυχίου από την ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων προς εκμετάλλευση αυτών για την περαιτέρω εξέλιξη –μεταπτυχιακές, διδακτορικές σπουδές– στο Πανεπιστήμιο). Τέλος, χρειάζεται να αναφερθεί ότι, μετά από έρευνα στη σχετική νομολογία, δηλαδή στις δικαστικές αποφάσεις οι οποίες έχουν δημοσιοποιηθεί, δεν εντοπίστηκε κάποιο παράδειγμα περίπτωσης ερωτικής σχέσης ανάμεσα σε μέλος ΔΕΠ και φοιτητή/τρια που να απασχόλησε τα ελληνικά δικαστήρια.

ένα μάθημα, τη λήψη του ακαδημαϊκού τίτλου κ.λπ.). Το βάρος της ευθύνης πέφτει και πάλι λόγω ηλικίας αλλά και θέσης στο μέλος ΔΕΠ, ωστόσο και οι φοιτήτριες/ές δεν θεωρούνται άμοιρες/οι ευθυνών.

Γενικότερα πάντως παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η σύναψη μιας ερωτικής σχέσης μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητριών/των αποτελούν:

- α) η ύπαρξη ή όχι αμοιβαιότητας (π.χ. η περίπτωση αμοιβαίας συναίνεσης μεταξύ δύο ενηλίκων είναι πιο αποδεκτή σε σχέση με τον εκβιασμό από τη μία εκ των δύο πλευρών, ο οποίος θεωρείται απαράδεκτος),
- β) η φάση στην οποία βρίσκεται η παιδαγωγική σχέση (π.χ. μετά την τυπική λήξη της δεν τίθεται πλέον κανένα δεοντολογικό ζήτημα για τη σύναψη ερωτικής σχέσης),
- γ) το επίπεδο των σπουδών (π.χ. στο διδακτορικό επίπεδο, που αφορά μια μακρόχρονη και στενή έναν προς έναν συνεργασία, θεωρείται ευκολότερο να προκύψει μια τέτοια σχέση – και συνήθως πιο αποδεκτό από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές),
- δ) η ηλικία των μετεχόντων (μικρή διαφορά ηλικίας κρίνεται με πιο θετικό τρόπο),
- ε) η εξωτερική τους εμφάνιση (π.χ. ένας ελκυστικός καθηγητής θεωρείται πιο πιθανό να γοητεύσει μια φοιτήτρια, όπως επίσης στερεοτυπικά το ντύσιμο μιας όμορφης φοιτήτριας πιστεύεται ότι μπορεί να «προκαλέσει» έναν καθηγητή) και
- στ) η οικογενειακή τους κατάσταση (π.χ. αν είναι και οι δύο ελεύθεροι η σχέση γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή, σε αντίθεση π.χ. με την περίπτωση του γάμου ενός από τους δύο, οπότε προκύπτουν πρόσθετα προβλήματα).

Χρειάζεται εδώ να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στις ερωτικές σχέσεις και στο φλερτ ή τον «υπέρποντα ερωτισμό» που συχνά συνοδεύει την παιδαγωγική σχέση. Αξιοποιώντας το ψυχαναλυτικό πλαίσιο αναφοράς, οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν τα ερωτικά συναισθήματα των φοιτητριών/ών ως προέκταση του θαυμασμού τους για τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους. Οι ερωτικές σχέσεις συσχετίζονται έτσι στο λόγο των συμμετεχόντων με τον «παιδαγωγικό έρωτα». Εφόσον αυτό το φλερτ μένει μόνο σε πλατωνικό επίπεδο, μπορεί να επιδράσει θετικά στην παιδαγωγική σχέση διευκολύνοντας τη μάθηση, αυξάνοντας την όρεξη για μάθημα, παρέχοντας χαρά και στις δύο πλευρές. Για να διατηρηθούν τα όρια, είναι βεβαίως αναγκαία η ισότιμη μεταχείριση όλων των φοιτητριών/ών από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ, ώστε να μην αφήνονται περιθώρια παρεξηγήσεων.

### **3. Οικογενειακές σχέσεις**

Ο συνδυασμός οικογενειακής και παιδαγωγικής σχέσης δεν εντοπίστηκε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά προέκυψε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Θεωρείται ανάλογος της

φοίτησης ενός παιδιού στο σχολείο με το γονέα του στο ρόλο του δασκάλου/καθηγητή, η οποία δεν είναι διόλου ασυνήθιστη στην Ελλάδα. Καθώς δεν υπάρχει σχετική ρύθμιση στους εσωτερικούς κανονισμούς των Πανεπιστημίων, καταρχήν αυτή η σχέση είναι απολύτως νόμιμη. Δεοντολογικά όμως μπορεί να υπερβεί τα όρια, διότι οι οικογενειακοί δεσμοί δυσχεραίνουν σημαντικά τη δίκαιη και ίση μεταχείριση, καθώς και την αμεροληψία ως προς την αξιολόγηση από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ. Εμφανίζεται, έτσι, το ενδεχόμενο να παρατηρηθεί μια ακραία συμπεριφορά από την πλευρά των καθηγητών/τριών-γονέων που θα αγγίζει είτε την εύνοια είτε την υπερβολική αυστηρότητα προς τα παιδιά τους. Ακόμη όμως κι αν μεταξύ τους καταφέρουν να βρουν τις απαραίτητες ισορροπίες, η οικογενειακή τους σχέση αναμένεται να επηρεάσει τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους φοιτητές και φοιτήτριες. Ειδικότερα, είναι πολύ πιθανό, λόγω της διπλής σχέσης, να δημιουργηθεί μια αρνητική προκατάληψη προς το γιο ή την κόρη του μέλους ΔΕΠ από την πλευρά των σπουδαστών/στριών, όπως και μια δυσκολία ελεύθερης έκφρασης μπροστά του/της.

#### **4. Φιλικές σχέσεις**

Σαφώς η πλειοψηφία των μελών ΔΕΠ προτιμά συνειδητά να διατηρεί μια φιλική στάση απέναντι στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ώστε να ενισχύεται το ποιοτικό χαρακτηριστικό της «προσιτότητας». Εντούτοις, είναι ξεκάθαρο τόσο στα μέλη ΔΕΠ όσο και στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ότι, λόγω θέσης, ηλικίας και εμπειριών, δεν μπορούν και δεν πρέπει να είναι φίλοι μεταξύ τους. Ακόμη και οι συμμετέχοντες καθηγητές και καθηγήτριες που δεν βρίσκουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων αντιδεοντολογική, επισημαίνουν τη σημασία των ορίων. Διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος σύγχυσης των ρόλων των μελών ΔΕΠ (π.χ. δυσκολεύονται να προβούν σε παραινήσεις κατά την επίβλεψη της διπλωματικής εργασίας) και των φοιτητών/τριών (π.χ. εκμεταλλεύονται τη φιλική σχέση για να αποφύγουν τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τους), κάτι που δυσχεραίνει σημαντικά την εφαρμογή των κανόνων (π.χ. υποχρεωτική παρουσία στο μάθημα, εμπρόθεσμη παράδοση εργασιών κ.λπ.).

Έτσι, η ανάπτυξη μιας προσωπικής φιλίας ανάμεσα σε ένα μέλος ΔΕΠ και σε έναν φοιτητή ή φοιτήτρια ενδέχεται να υπονομεύσει το σκοπό της παιδαγωγικής σχέσης. Ως απόρροια αυτού και για να υλοποιηθεί το απαραίτητο μαθησιακό και ερευνητικό αποτέλεσμα, μπορεί να παρατηρηθούν απότομες αλλαγές στη συμπεριφορά των μελών ΔΕΠ (π.χ. αδικαιολόγητη ψυχρότητα ή υπερβολική αυστηρότητα), τα οποία προκαλούν ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, που αδυνατούν να ερμηνεύσουν αυτή την ξαφνική μεταβολή. Πέραν τούτων, η ανάπτυξη μιας προσωπικής φιλίας ανάμεσα σε ένα μέλος ΔΕΠ και έναν φοιτητή ή φοιτήτρια αντιβαίνει επίσης στην ίση και δίκαιη μεταχείριση, δυσχεραίνοντας την αμεροληψία στην αξιολόγηση. Μάλιστα, ακόμη και στην περίπτωση

πρότερης γνωριμίας ή και φιλίας μεταξύ ενός μέλους ΔΕΠ και ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας, θα ήταν καλό αυτή να μη γίνεται εμφανής στο χώρο του Πανεπιστημίου.

### **Β. Συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου**

Οι συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου ανάμεσα σε μέλη ΔΕΠ και φοιτητές/τριες πραγματοποιούνται είτε **στο σπίτι** των διδασκόντων/ουσών είτε **έξω**, π.χ. σε ένα καφέ, εστιατόριο κ.λπ. Στην πρώτη περίπτωση, οι συναντήσεις αυτές αφορούν κυρίως στενότερες συνεργασίες (π.χ. εκπόνηση διπλωματικών εργασιών) και κανονίζονται για καθαρά πρακτικούς λόγους, όπως η έλλειψη χρόνου των μελών ΔΕΠ για περαιτέρω παραμονή στο γραφείο, η εργασία τους σε περιόδους διακοπών (π.χ. Χριστούγεννα, Πάσχα) που το Πανεπιστήμιο είναι κλειστό, αλλά και το ενδεχόμενο μιας ελαφριάς αδιαθεσίας. Αξίζει να σημειώσουμε ότι συναντήσεις στο σπίτι αναφέρθηκαν μόνον από γυναίκες καθηγήτριες και όλα τα περιστατικά που μνημονεύτηκαν αφορούσαν επίσης γυναίκες φοιτήτριες.

Οι συναντήσεις κάπου έξω, για τις οποίες έγινε και πιο συχνά λόγος, υλοποιούνται:

- α) για πρακτικούς λόγους, όπου η ταυτόχρονη παρουσία μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών εκτός του πανεπιστημιακού χώρου είναι κατά μία έννοια «επιβεβλημένη» (π.χ. στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής εκδρομής ή ενός συνεδρίου),
- β) ως προέκταση της παιδαγωγικής σχέσης μέσα σε ένα πιο ανεπίσημο και χαλαρό πλαίσιο (π.χ. επέκταση της διδασκαλίας στην τάξη, ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών, καλύτερη γνωριμία μεταξύ τους και με τα ενδιαφέροντά τους),
- γ) με μια τυχαία συνάντηση στον ίδιο χώρο (π.χ. σε ένα καφέ ή εστιατόριο), όπου, εκμεταλλευόμενοι την ευκαιρία, μέλη ΔΕΠ και φοιτητές/τριες κάθονται μαζί.

Τέτοιες ανεπίσημες συναντήσεις είναι συχνές σε περιπτώσεις μικρού αριθμού φοιτητών/τριών, όπως συμβαίνει στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών. Αντικατοπτρίζουν την «αμεσότητα» και την «προσιτότητα» των μελών ΔΕΠ, ιδιαίτερα τη φιλική τους στάση, αναδεικνύοντας την ανθρώπινη διάσταση της σχέσης και διευκολύνοντας την περαιτέρω καλλιέργειά της. Μάλιστα, μπορούν κάλλιστα να ξεκινήσουν και με πρόσκληση των φοιτητών/τριών – σε αντίθεση με τις συναντήσεις στο σπίτι που προτείνονται μόνο από τα μέλη ΔΕΠ.

Κατά βάση, οι συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου εκλαμβάνονται θετικά τόσο από τα μέλη ΔΕΠ όσο και από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Μολαταύτα, κυρίως λόγω ιδιοσυγκρασίας, αποφεύγονται από μία μερίδα διδασκόντων/ουσών. Η αποφυγή αυτή συνδέεται επίσης με κινδύνους, όπως η πιθανότητα ανάπτυξης μιας θετικότερης διάθεσης

προς έναν συγκεκριμένο φοιτητή ή φοιτήτρια, η οποία μπορεί να οδηγήσει στη συνέχεια σε μεροληπτική συμπεριφορά από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ. Προβληματικά μπορεί, επίσης, να φανούν τα «διπλά μηνύματα» που πιθανώς να δώσει ένα μέλος ΔΕΠ, όταν για παράδειγμα η συμπεριφορά του σε αυτό το πιο ανεπίσημο και χαλαρό πλαίσιο έρχεται σε αναντιστοιχία με όσα πρεσβεύει στο μάθημα, πλήττοντας τη συνέπεια λόγων και έργων του στα μάτια των φοιτητών/τριών. Τέλος, ενδέχεται να συντρέχουν και οικονομικοί λόγοι που αποτρέπουν τέτοιες συναντήσεις, όταν π.χ. γίνει αντιληπτό από τον/την διδάσκοντα/ουσα ότι ένας φοιτητής ή μια φοιτήτρια αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα και δεν μπορεί να διαθέσει το απαραίτητο ποσό της εξόδου, όσο μικρό κι αν είναι αυτό.

Τυχόν υπέρβαση των ορίων δεν σχετίζεται τόσο με το χώρο όσο με τις συνθήκες κατά τις οποίες πραγματοποιούνται αυτές οι συναντήσεις. Για το λόγο αυτό, είναι καλό να τηρούνται οι εξής προϋποθέσεις:

- α) οι έξωθεν προσδιορισμένοι ρόλοι των μετεχόντων εξακολουθούν να υφίστανται και αυτό γίνεται σαφές και από τις δύο πλευρές,
- β) η συχνότητα αυτών των συναντήσεων είναι μικρή (δεν μπορούν π.χ. να λαμβάνουν χώρα κάθε μέρα ή κάθε βδομάδα),
- γ) εκκινούν σε βάθος χρόνου, αφού έχει αναπτυχθεί κάπως η παιδαγωγική σχέση (δεν συνηθίζεται δηλαδή να πραγματοποιούνται αμέσως μετά την πρώτη γνωριμία),
- δ) τα θέματα συζήτησης εμπίπτουν κατά κύριο λόγο στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (π.χ. μάθημα, Πανεπιστήμιο, ερευνητικά ενδιαφέροντα κ.λπ.) και δεν αφορούν, για παράδειγμα, βαθιές προσωπικές εξομολογήσεις ή υπονόμηση άλλων ατόμων,
- ε) εφόσον δεν συντρέχει κάποιος λόγος που να επιβάλλει κάτι διαφορετικό (π.χ. συζήτηση για τη διπλωματική εργασία, συνέδριο κ.λπ.), στη συνάντηση είναι παρόν όλο το τμήμα των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, διότι αλλιώς ενδέχεται να παρεξηγηθεί είτε από τα μέλη ΔΕΠ, είτε από τους άλλους φοιτητές και φοιτήτριες, είτε ακόμη από την τοπική κοινωνία.

## **Γ. Αυτοαποκάλυψη**

### **1. Αυτοαποκάλυψη μελών ΔΕΠ**

Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στις προσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, τα μέλη ΔΕΠ προβαίνουν, εκούσια ή ακούσια, σε προσωπικές αποκαλύψεις για τις εμπειρίες τους και τη ζωή τους (π.χ. εμπειρίες τους από το σχολείο, τις σπουδές τους ή την έρευνα, παραδείγματα από τη ζωή τους που σχετίζονται με το μάθημα, αφηγήσεις από τα ταξίδια τους, διδακτικές εφαρμογές από την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήσεις στις οποίες

κατέληξαν μέσω των παιδιών τους κ.λπ.). Η αυτοαποκάλυψη αυτή των μελών ΔΕΠ, ανάλογα με το είδος, το βάθος της και την περίσταση στην οποία λαμβάνει χώρα, μπορεί να ειπωθεί θετικά ή αρνητικά από τους/τις σπουδαστές/στριες.

Ειδικότερα, τόσο οι διδάσκουσες/οντες όσο και οι φοιτήτριες/ές θεωρούν χρήσιμο το μοίρασμα προσωπικών εμπειριών σε περιπτώσεις που υποβοηθά τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή είτε για να κατανοηθεί βαθύτερα κάτι σχετικό με το μάθημα είτε για να ενθαρρυνθούν οι φοιτητές/τριες να μοιραστούν προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να συνδέσουν τη νέα γνώση με τα βιώματά τους. Με τον τρόπο αυτό, αυξάνεται και η αντιλαμβανόμενη αίσθηση ισοτιμίας. Παράλληλα, μια βασική γνώση για τις ζωές των καθηγητών/τριών (π.χ. ότι έχουν και προσωπική/οικογενειακή ζωή πέρα από το Πανεπιστήμιο, ότι κι εκείνα έχουν αντιμετωπίσει/αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ζωή τους κ.λπ.) αναδεικνύει την ανθρώπινη διάστασή τους, με αποτέλεσμα να απομυθοποιούνται και να γίνονται πιο προσιτοί/ές στα μάτια των φοιτητών/τριών.

Από την άλλη πλευρά, αναφορές από τα μέλη ΔΕΠ σε πολύ προσωπικά δεδομένα, όπως οι ερωτικές τους σχέσεις, τα οικογενειακά τους προβλήματα ή οι μύχιοι φόβοι τους, όχι μόνο δεν είναι απαραίτητες, αλλά μπορεί να λειτουργήσουν και πολύ αρνητικά. Αφενός, ενδέχεται να φέρουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε δύσκολη θέση, κάνοντάς τους να νιώσουν άβολα, αφετέρου, υπάρχει ο κίνδυνος να κοστίσουν στο αντιλαμβανόμενο κύρος τους, ειδικά στην περίπτωση που «σπαταλούν» χρόνο από το μάθημα, για να προβούν σε τέτοιες αποκαλύψεις.

Η αυτοαποκάλυψη των μελών ΔΕΠ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook) αποτελεί επίσης μια ενδιαφέρουσα περίπτωση. Μολονότι ως εργαλείο έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια πιο άμεση σχέση με τον διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα (π.χ. μέσα από χιουμοριστικές αναρτήσεις), αν η κατάσταση ξεφύγει (π.χ. με την υπερβολική χρήση του μέσου, την ανάρτηση πολλών προσωπικών φωτογραφιών κ.λπ.) ενδέχεται να επιδράσει αρνητικά στο αντιλαμβανόμενο από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες κύρος του μέλους ΔΕΠ.

## **2. Αυτοαποκάλυψη φοιτητών/τριών**

Πέρα από τα μέλη ΔΕΠ και οι φοιτητές/τριες ενδέχεται να αποκαλύψουν πράγματα για τον εαυτό τους, σε προσωπικό συνήθως επίπεδο. Οι εκμυστηρεύσεις των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ εξαρτώνται (α) από το είδος του προβλήματος (π.χ. αν είναι κάτι σοβαρό, που τους/τις απασχολεί έντονα), (β) από την ιδιοσυγκρασία τους (πόσο ανοιχτοί/ές είναι γενικά ως άνθρωποι), (γ) από τη στάση των καθηγητών/τριών (αν ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τέτοιες εκμυστηρεύσεις) και (δ) από την παιδαγωγική σχέση που έχει αναπτυχθεί (αν είναι στενή, αν χαρακτηρίζεται από νοιάξιμο, εμπιστοσύνη και εχεμύθεια). Μάλιστα, είναι



ιδιάζουσας σημασίας η αυτοαποκάλυψη των φοιτητών/τριών να μην εκβιάζεται με κάποιον τρόπο από τα μέλη ΔΕΠ (π.χ. με αιτήματα εξηγήσεων, με πίεση κ.λπ.), διότι τότε ενδέχεται εκληφθεί ως ανεπιθύμητη εμπλοκή τους στην προσωπική τους ζωή.

Η αυτοαποκάλυψη των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ αφορά συνήθως προβλήματα που σχετίζονται με τις σπουδές τους (π.χ. δυσκολίες κατανόησης σε ένα μάθημα ή κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, ζητήματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών) είτε προσωπικά τους ζητήματα που είναι όμως πιθανό να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (π.χ. εργασιακές ή οικογενειακές υποχρεώσεις που δυσκολεύουν την παρακολούθηση των μαθημάτων, μια εγκυμοσύνη, ένας γάμος, μια απώλεια, μια αρρώστια). Αρκετά συνήθης είναι επίσης η αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων, όταν επιθυμούν να αξιοποιήσουν τον συμβουλευτικό ρόλο των μελών ΔΕΠ (π.χ. δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους ως εκπαιδευτικοί, προσωπικές δεσμεύσεις για την περίπτωση που επιθυμούν να ακολουθήσουν σπουδές ή να αναζητήσουν εργασία στο εξωτερικό).

Πιο σπάνια, η αυτοαποκάλυψη των φοιτητών/τριών μπορεί να σχετίζεται με πολύ προσωπικά τους δεδομένα, όπως ψυχοσωματικές διαταραχές που αντιμετωπίζουν ή έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν και οικογενειακά ή ερωτικά τους προβλήματα, όπως ένα διαζύγιο. Αν και δεν αντιμετωπίζονται απαραίτητα αρνητικά από τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες, τέτοιες εκμυστηρεύσεις ενδεχομένως να ξεπερνούν σε κάποιον βαθμό τα όρια, διότι ενδέχεται να προκαλέσουν σύγχυση στους ρόλους, καθώς τα μέλη ΔΕΠ δεν είναι ούτε φίλοι, ούτε γονείς, ούτε ψυχοθεραπευτές των φοιτητών/τριών. Μάλιστα, μια ιδιαίτερα στενή σχέση, την οποία προϋποθέτουν τέτοιου είδους εκμυστηρεύσεις, είναι πολύ πιθανό, συνειδητά ή ασυνειδητά, να οδηγήσει σε μεροληπτική αντιμετώπιση από το μέλος ΔΕΠ ως έκφραση συμπάραστασης, με κίνδυνο να πλήξει ακόμη και την αμεροληψία του κατά την αξιολόγηση.

Γενικότερα, πάντως, η αυτοαποκάλυψη των φοιτητών/τριών γίνεται αντιληπτή ως απόδειξη εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο του μέλους ΔΕΠ, το οποίο, ανάλογα με την περίπτωση, είτε νιώθει κολακευμένο γι' αυτή την επιλογή είτε έρχεται σε δύσκολη θέση, διότι συνήθως δεν διαθέτει και την απαραίτητη κλινική/ψυχολογική εκπαίδευση, ώστε να μπει πιο βαθιά σε τέτοια ζητήματα. Έτσι, αν τα μέλη ΔΕΠ θεωρήσουν ότι η εκμυστήρευση δεν ξεπερνάει τα προσωπικά τους όρια, τη δέχονται με προθυμία και προσπαθούν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τη φοιτήτρια ή το φοιτητή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Από την άλλη πλευρά, αν θεωρήσουν ότι δεν θα βελτιώσει ή ακόμη περισσότερο θα χειροτερεύσει την κατάσταση, προτιμούν να μην εμπλακούν περισσότερο, οπότε τη σταματούν και την αποθαρρύνουν.

## Α. Χρήση ενικού αριθμού

### **1. Χρήση ενικού αριθμού από τα μέλη ΔΕΠ προς τους/τις φοιτητές/τριες**

Πολλές φορές, ιδιαίτερα στο μεταπτυχιακό επίπεδο, τα μέλη ΔΕΠ τείνουν, τουλάχιστον στην αρχή, να χρησιμοποιούν τον πληθυντικό αριθμό, θέλοντας να τονίσουν αφενός τη λειτουργία του ακαδημαϊκού πλαισίου και το σκοπό για τον οποίο οι φοιτητές/τριες έχουν έρθει στο μεταπτυχιακό (απόκτηση γνώσεων και ερευνητική δουλειά), αφετέρου τον αλληλοσεβασμό και τη συνεκτίμηση, προσδίδοντας μια αίσθηση ισοτιμίας αλλά και ίσης μεταχείρισης στη σχέση. Η χρήση, δηλαδή, του πληθυντικού αριθμού αποτελεί μια τυπική αλλά συνάμα και ουσιαστική σύμβαση. Όταν εδραιωθεί η αποδοχή των κανόνων και από τις δύο πλευρές, κάτι που συνήθως συμβαίνει σε κάποιο βάθος χρόνου, τότε ο πληθυντικός αριθμός από την πλευρά των μελών ΔΕΠ μπορεί να μετασηματιστεί σε ενικό.

Η χρήση του ενικού αριθμού, όταν οι διδάσκοντες/ουσες απευθύνονται στους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, διευκολύνει την εκδήλωση του χιούμορ και της φιλικής στάσης από την πλευρά των διδασκόντων/ουσών. Γι' αυτό και εκλαμβάνεται συνήθως ως ένδειξη αμεσότητας και προσιτότητας, μειώνοντας την αντιλαμβανόμενη μεταξύ τους απόσταση και επιτρέποντας την ελεύθερη έκφραση του λόγου από την πλευρά των φοιτητών/τριών. Επιπλέον, η χρήση του ενικού διευκολύνει και το να γίνει αντιληπτό το νοιάξιμο από την πλευρά των καθηγητριών/ών, συμβάλλοντας στο να τα νιώθουν οι φοιτητές/τριες πιο κοντά τους. Για τους παραπάνω λόγους, δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η χρήση του ενικού αριθμού από τα μέλη ΔΕΠ προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους υπερβαίνει τα όρια.

### **2. Χρήση ενικού αριθμού από τους/τις φοιτητές/τριες προς τα μέλη ΔΕΠ**

Μολονότι η χρήση του ενικού αριθμού από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες προς τα μέλη ΔΕΠ δεν αντικατοπτρίζει απαραίτητα έλλειψη σεβασμού, δεν είναι επιθυμητή από τους περισσότερους διδάσκοντες και διδάσκουσες. Αυτό συμβαίνει διότι, με τον τρόπο αυτό, ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί μια υπερβολική οικειότητα, η οποία θα καταργήσει την απαραίτητη επαγγελματική απόσταση που πρέπει να χαρακτηρίζει την παιδαγωγική σχέση, προκειμένου να επιτρέψει τη διατήρηση του καθοδηγητικού ρόλου του μέλους ΔΕΠ στο πλαίσιο της. Βεβαίως, μια τέτοια υπέρβαση ορίων δεν είναι πάντα σίγουρο ότι θα επιφέρει αυστηρές κυρώσεις, κατά τις οποίες το μέλος ΔΕΠ θα προσδιορίσει λεκτικά τον αναμενόμενο τρόπο ομιλίας. Εντούτοις, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια εύκολα θα τον αντιληφθούν από τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο της φωνής και τη χρήση του πληθυντικού από τη μεριά του διδάσκοντα ή της διδάσκουσας.

Όσον αφορά τώρα τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, στην πλειοψηφία τους επίσης αποφεύγουν τη χρήση του ενικού αριθμού προς τα μέλη ΔΕΠ, θεωρώντας την άτοπη λόγω

της διαφοράς θέσης τους. Σημαντικό ρόλο εδώ διαδραματίζει, βέβαια, και η ηλικία, καθώς όσο αυξάνεται τόσο μεγαλώνει και η επιθυμία για άρση του πληθυντικού, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι φοιτητές/τριες είναι μεγαλύτεροι/ες ηλικιακά από τα μέλη ΔΕΠ.

### **Ε. Άγγιγμα και σωματική επαφή**

Το άγγιγμα και η σωματική επαφή μπορούν να ειπωθούν ως ένα ακόμη όριο στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς δεν συνηθίζονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μολονότι δεν θεωρούνται απαραίτητως απαγορευτικά σε όλες τους τις μορφές (π.χ. η χειραψία, το σταυρωτό φιλί ή ένα ευγενικό άγγιγμα στην πλάτη συνήθως εκλαμβάνονται θετικά από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, σε αντίθεση με ένα άγγιγμα στο μηρό, το οποίο παραβιάζει τα όριά τους), παρ' όλα αυτά προτείνεται από τους συμμετέχοντες, ιδίως τα μέλη ΔΕΠ, να αποφεύγονται γενικώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει, καταρχάς, διότι το Πανεπιστήμιο είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός, στον οποίο «το άγγιγμα δεν προσθέτει κάτι» και άρα θεωρείται περιττό. Αποφεύγεται, επίσης, για λόγους διακριτικότητας, από επιφύλαξη μήπως εκληφθεί αρνητικά από το άτομο που το δέχεται, υπερβαίνοντας τα προσωπικά του όρια. Καθώς αφορά ενηλίκους, υπάρχει τέλος ο φόβος, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις αντίθετου φύλου (συνήθως καθηγητές με φοιτήτριες), το άγγιγμα να παρεξηγηθεί (π.χ. πιθανή σεξουαλικοποίησή του) είτε από το άτομο που το δέχεται είτε από τρίτους που θα το δουν.

Συνήθως το άγγιγμα ξεκινάει από το μέλος ΔΕΠ, το οποίο έχει και τη μεγαλύτερη ευθύνη στην παιδαγωγική σχέση. Ορισμένες φορές, βέβαια, μπορεί αυθόρμητα να το εκκινήσει και η φοιτήτρια ή ο φοιτητής. Την έναρξη και αποδοχή ή μη του αγγίγματος επηρεάζουν παράγοντες, όπως (α) η **φάση στην οποία βρίσκεται η παιδαγωγική σχέση** (συνήθως το μέλος ΔΕΠ και ο φοιτητής ή η φοιτήτρια γνωρίζονται για κάποιο χρονικό διάστημα και έχει αναπτυχθεί η μεταξύ τους σχέση, π.χ. συνεργάζονται για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας), (β) η **ιδιοσυγκρασία** και των δύο των μετεχόντων (αν γενικά είναι δεκτικοί/ές προς το άγγιγμα, αυθόρμητοι/ες ή/και διαχυτικοί/ές ή αντίθετα πιο κλειστοί/ές) και (γ) το **φύλο** τους (το άγγιγμα είναι πιο συνηθισμένο μεταξύ γυναικών καθηγητριών και φοιτητριών). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει φυσικά και η **περίσταση**. Για παράδειγμα, το σταυρωτό φιλί μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών θεωρείται αποδεκτό κατά τις ορκωμοσίες, όπως με θετική ανταπόκριση εκλαμβάνεται συνήθως και ένα ευγενικό άγγιγμα στην πλάτη σε ειδικές ευχάριστες περιπτώσεις, π.χ. εγκυμοσύνη ή γέννηση παιδιού. Τέλος, η σημασία του **πολιτισμικού πλαισίου** χρειάζεται επίσης να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Παραδείγματος χάριν, η χειραψία θεωρείται γενικώς αποδεκτή στην Ελλάδα και χρησιμοποιείται στα περισσότερα περιβάλλοντα ως «έκφραση αβρότητας και εκτίμησης».

Αντίστοιχα, το σταυρωτό φιλί αποτελεί συνηθισμένη μορφή χαιρετισμού μεταξύ δύο Ελληνίδων/Ελλήνων, ιδιαίτερα όταν έχουν καιρό να ειπωθούν. Κατά συνέπεια, χειρονομίες που ίσως να παρεξηγούνταν σε άλλα, πιο βόρεια πολιτισμικά περιβάλλοντα, θεωρούνται συχνά αποδεκτές από μεσογειακούς λαούς, όπως ο ελληνικός.

## **Ε. Προσφορά δώρων<sup>15</sup>**

### **1. Δώρα φοιτητών/τριών σε μέλη ΔΕΠ**

Τα δώρα από φοιτητές/τριες προς τα μέλη ΔΕΠ αποτελούν συνήθως δείγματα ευγένειας (π.χ. είναι εθιμοτυπική συνήθεια να φέρνει κανείς ένα δώρο όταν επισκέπτεται το σπίτι κάποιου, όπως μπορεί να συμβεί με ένα φοιτητή ή μια φοιτήτρια και ένα μέλος ΔΕΠ για ακαδημαϊκούς λόγους), ευγνωμοσύνης (π.χ. για τη συγγραφή μιας συστατικής επιστολής) ή νοιαξίματος (π.χ. ένα δώρο για τα παιδιά ενός καθηγητή ή κάτι συμβολικό για να δείξουν ότι νοιάζονται, ιδιαίτερα σε μια δύσκολη συγκυρία). Θα μπορούσαν βέβαια να είναι και προϊόντα υστεροβουλίας από την πλευρά των φοιτητών/τριών, για να επιτύχουν κάποιον σκοπό, αλλά δεν αναφέρθηκε τέτοια περίπτωση από τους συμμετέχοντες.

Η αποδοχή ή η επιστροφή ενός δώρου από ένα μέλος ΔΕΠ συνδέεται άμεσα με την υπέρβαση ή όχι των προσωπικών του ορίων και εξαρτάται από το αντιλαμβανόμενο κίνητρο για την προσφορά του δώρου, τη σχέση που έχει αναπτύξει με το φοιτητή ή τη φοιτήτρια που το προσφέρει και την ιδιοσυγκρασία του. Συνήθως ένα δώρο φέρνει σε δύσκολη θέση ένα μέλος ΔΕΠ, καθότι δεν το θεωρεί απαραίτητο (π.χ. θεωρεί ότι η συγγραφή μιας συστατικής επιστολής αποτελεί μέρος της δουλειάς του). Εφόσον όμως η προσφορά δώρων δεν γίνεται συστηματικά ή πιεστικά και καθώς συνήθως πρόκειται για μικροαντικείμενα (π.χ. γλυκά, διακοσμητικά, κεράκια, σαπούνια κ.λπ.) ή συμβολικά δώρα (π.χ. συγκεντρωμένα μηνύματα που μια καθηγήτρια αντάλλαξε με μία φοιτήτρια), το πιο πιθανό είναι να προκαλέσουν χαρά στους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, ειδικά στην περίπτωση που έχει τυπικά λήξει η παιδαγωγική σχέση και οι φοιτητές/τριες δεν αναμένουν κάτι –και πλέον δεν εξαρτώνται– από αυτούς/ές. Μάλιστα, είναι πολύ πιθανό τα μέλη ΔΕΠ να τοποθετήσουν τα δώρα που δέχθηκαν σε εμφανή σημεία του γραφείου τους, δείχνοντάς τα κάποιες φορές και σε άλλους επισκέπτες.

---

<sup>15</sup> Τα δώρα αναφέρθηκαν για πρώτη φορά κατά τις συμπληρωματικές συνεντεύξεις και για το λόγο αυτό απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Επειδή όμως είχε ήδη επιτευχθεί ο κορεσμός των υπόλοιπων κατηγοριών, δεν ήταν εύκολο να διατεθούν οι πόροι για τη βαθύτερη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος (π.χ. να πραγματοποιηθεί μία νέα ομάδα εστίασης με φοιτητές/τριες μόνο γι' αυτό το ζήτημα).

## **2. Δώρα μελών ΔΕΠ σε φοιτητές/τριες**

Τα δώρα των μελών ΔΕΠ προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριες τους είναι συνήθως βιβλία. Μπορεί να προσφερθούν είτε σε ομαδικό (π.χ. ένα βιβλίο του καθηγητή σε όλο το τμήμα των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών για το καλωσόρισμα τους) είτε σε ατομικό επίπεδο (π.χ. σε μια φοιτήτρια με την οποία η καθηγήτρια έχει αναπτύξει παιδαγωγική σχέση ως ένδειξη νοιαξίματος ή/και «ανταμοιβής» για το ενδιαφέρον που έδειξε για το μάθημα ή/και το συγκεκριμένο βιβλίο). Συνήθως αιφνιδιάζουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, καθώς δεν πρόκειται κάτι που αναμένουν, αλλά κατά κύριο λόγο τα δέχονται με χαρά, δίχως να νιώθουν ότι παραβιάζουν τα όριά τους.

## **3.2. Εμβαθύνοντας σε ορισμένα ζητήματα**

### **3.2.1. Η διπλή προοπτική των συμμετεχόντων**

Σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζεται μια διπλή προοπτική θέασης των πραγμάτων από τους συμμετέχοντες, η οποία επιτρέπει την οπτική της παιδαγωγικής σχέσης μέσα από διαφορετικά και ορισμένες φορές αντικρουόμενα πρίσματα. Η επισήμανση αυτής της διπλής προοπτικής είναι απαραίτητη, καθότι επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο η παιδαγωγική σχέση γίνεται αντιληπτή από τους μετέχοντες διαμορφώνοντας τόσο τις προσδοκίες όσο και τις στάσεις τους.

#### **Α. Τα μέλη ΔΕΠ ως διδάσκοντες/ουσες και πρώην φοιτητές/τριες**

Η διπλή προοπτική των μελών ΔΕΠ αφορά αρχικά την τωρινή εμπειρία τους ως διδάσκοντες/ουσες στο Πανεπιστήμιο σε σύγκριση με την τότε εμπειρία τους ως φοιτητές και φοιτήτριες. Η διπλή αυτή προοπτική είναι πιο ενισχυμένη στα νεότερα μέλη ΔΕΠ, τα οποία ξεκίνησαν να διδάσκουν σχεδόν αμέσως μετά το πέρας των σπουδών τους. Έτσι οι αντιλαμβανόμενες καλές διδακτικές πρακτικές κατά την εκπαιδευτική τους πορεία (π.χ. διδασκαλία που εδράζεται στο διάλογο, ενεργή εμπλοκή τους με την έρευνα από πολύ νωρίς) έχουν επηρεάσει σημαντικά την τωρινή τους πρακτική, λειτουργώντας ως παραδείγματα προς μίμηση. Από την άλλη πλευρά, οι αρνητικές εμπειρίες λειτουργούν ως αντιπαραδείγματα ή παραδείγματα προς αποφυγή (π.χ. οι αντιλαμβανόμενες ως κακές διδακτικές πρακτικές, ο συνδυασμός επαγγελματικής και παιδαγωγικής σχέσης που επιφέρει εξάρτηση κ.λπ.). Κυρίαρχα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σαφώς τα θετικά συναισθήματα που βιώθηκαν κατά τη φοιτητική ζωή, οδηγώντας στην ανάπτυξη των επιθυμητών ποιοτικών χαρακτηριστικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης (π.χ. τη διαθεσιμότητα, την προσιτότητα, το αντιλαμβανόμενο νοιάξιμο, την υποστήριξη μέσω της συγγραφής συστατικών επιστολών),

στοιχεία που τα μέλη ΔΕΠ προσπαθούν να εντάξουν στην τρέχουσα πρακτική τους. Παράλληλα, οι μνήμες αυτές πολλές φορές συμβάλλουν στο να μπορούν ευκολότερα να μπουν στη θέση των φοιτητών/τριών, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό την ενσυναίσθησή τους – ορισμένες φορές και μία μερική ταύτιση μαζί τους.

### **Β. Τα μέλη ΔΕΠ ως διδάσκοντες/ουσες στο Πανεπιστήμιο και ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Είναι επίσης σύνηθες τα μέλη ΔΕΠ που έχουν διδακτική εμπειρία από την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να προβαίνουν σε αναλογίες ανάμεσα στις εμπειρίες τους από τις δύο διαφορετικές βαθμίδες, συγκρίνοντας τους νυν ενήλικους φοιτητές και φοιτήτριες με τους άλλοτε μαθητές και μαθήτριές τους. Ενδεικτικά παραδείγματα διπλής προοπτικής που εκφράστηκαν αποτελούν η έλλειψη αυθορμητισμού των σπουδαστών/στριών σε σχέση με τα μικρά παιδιά, η τάση των φοιτητών/τριών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, πλησιάζοντας τον καθηγητή ή την καθηγήτρια, συγκριτικά με τα παιδιά που αναμένουν το πλησίασμα του εκπαιδευτικού, καθώς και η αδιαφορία για τη μαθησιακή διαδικασία όπως εκφράζεται τόσο από μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και από φοιτητές/τριες που εστιάζουν σε μια εργαλειακή οπτική για τις σπουδές τους. Η διπλή αυτή προοπτική μπορεί αρχικά να προκαλέσει σύγχυση και δυσκολίες προσαρμογής στα μέλη ΔΕΠ στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου καλούνται να υπηρετήσουν. Ωστόσο, η εμπειρία τους από την τάξη είναι συγχρόνως ιδιαίτερα βοηθητική για τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς με των οποίων την εκπαίδευση ασχολούνται, καθώς αυξάνει την εμπιστοσύνη προς τις γνώσεις τους και την πίστη τους ότι όσα προτείνουν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.

### **Γ. Οι φοιτητές/τριες ως σπουδαστές/στριες και ως μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί**

Καθώς αναφερόμαστε σε Παιδαγωγικά Τμήματα, όπως συνέβη και με τα μέλη ΔΕΠ κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, έτσι και οι φοιτητές/τριες διατηρούν μια διπλή προοπτική τόσο ως σπουδαστές/στριες όσο και ως μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί. Ως απόρροια αυτού, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν ως πρότυπα διδασκαλίας και ακαδημαϊκής συμπεριφοράς. Τα πρότυπα αυτά μπορεί να είναι είτε θετικά είτε αρνητικά, λειτουργώντας συνήθως ως αντιπαραδείγματα για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Τα μέλη ΔΕΠ είναι συχνά ενήμερα για αυτή τη διάσταση του ρόλου τους και προσπαθούν να λειτουργούν με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που είναι επιθυμητά στην παιδαγωγική σχέση (π.χ. ευγένεια, νοιάξιμο), με την ελπίδα να τα ακολουθήσουν και οι

φοιτητές και οι φοιτήτριές τους, όταν θα κληθούν να διδάξουν, σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη κι όταν θα γίνουν γονείς.

#### **Δ. Οι φοιτητές/τριες ως ενήλικες και ως «παιδιά» των μελών ΔΕΠ**

Παρόλο που πολλές φορές τονίζεται η ηλικία των εκπαιδευόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ότι δηλαδή αφορά ενήλικα άτομα, δεν είναι λίγες οι φορές που τα μέλη ΔΕΠ αναφέρονται στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως «παιδιά» τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την ελληνική κουλτούρα, αλλά και με τη συχνά μακρόχρονη πορεία των φοιτητών/τριών με το ίδιο μέλος ΔΕΠ (από το προπτυχιακό μέχρι το διδακτορικό επίπεδο σπουδών). Καθοριστική σε αυτή την περίπτωση καθίσταται βέβαια η δύναμη της παιδαγωγικής σχέσης, η οποία μπορεί να δημιουργήσει μέχρι και γονεϊκά συναισθήματα στα μέλη ΔΕΠ – δίχως όμως η σχέση να μετασχηματιστεί σε γονική, διότι τότε θα υπάρξει σύγχυση ρόλων. Οι φοιτητές και φοιτήτριες αντιμετωπίζονται δηλαδή ως παρακαταθήκη για το μέλλον, ως «επιστημονικοί κλώνοι» που ενδεχομένως μάλιστα να ξεπέρασαν και τους εκπαιδευτές τους.

#### **3.2.2. Η διαμόρφωση άποψης των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών για τα μέλη ΔΕΠ**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κριτήρια με τα οποία οι φοιτητές/τριες διαμορφώνουν άποψη για ένα μέλος ΔΕΠ, διότι επηρεάζουν σημαντικά και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται μαζί τους. Τα κυριότερα εξ αυτών αναλύθηκαν ήδη κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τόσο για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης όσο και για τα εμπόδια που μπορεί να θέσουν τα μέλη ΔΕΠ στη δημιουργία της. Ωστόσο, θα προβούμε κι εδώ σε μια σύντομη σύνοσή τους, εστιάζοντας στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν καλό καθηγητή ή μία καλή καθηγήτρια, όπως συνοψίστηκαν από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, όταν ρωτήθηκαν γι' αυτά.

Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαμε για λειτουργικούς λόγους να τα διακρίνουμε σε δύο κεντρικές κατηγορίες: (α) την ακαδημαϊκή συμπεριφορά ενός μέλους ΔΕΠ και (β) τη συνολικότερή του στάση. Στην **ακαδημαϊκή συμπεριφορά** εντάσσονται κριτήρια, όπως η επαρκής κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο και η εμπιστοσύνη που εμπνέει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες για τις γνώσεις του, η ειλικρίνεια για ό,τι δεν γνωρίζει, το πάθος του για το γνωστικό αντικείμενο και η όρεξή του κατά τη διδασκαλία, η μεταδοτικότητά του, η διατήρηση μιας ροής που επιτρέπει την κατανόηση κατά την παράδοση, η δυνατότητα συμμετοχής των φοιτητών/τριών στο μάθημα, η συνέπεια, η καλή προετοιμασία και οργάνωση, η τυπική διαθεσιμότητά του, η σαφήνεια ως προς τις προσδοκίες, η παροχή ανατροφοδότησης και η ενθάρρυνση. Ως προς τη **συνολικότερη στάση** ενός μέλους ΔΕΠ, οι

φοιτητές και οι φοιτήτριες λαμβάνουν υπόψη χαρακτηριστικά, όπως η επιθυμία του να αποκτήσει παιδαγωγική σχέση, η ουσιαστική διαθεσιμότητά του, η ικανότητά του να τους/τις προσεγγίσει, η προσιτότητά του, το χιούμορ, η αμεσότητά του, η ανοιχτότητά του, η φιλική του στάση, η ευγένεια, η κοινωνική του οξυδέρκεια, η αυθεντικότητά του, η επίδειξη κατανόησης και η ευελιξία σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Πέραν αυτών των σχετικά αναμενομένων κριτηρίων, εντοπίζονται και άλλα, κάπως πιο ασυνήθιστα χαρακτηριστικά που ενδέχεται να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της άποψης των φοιτητών/τριών για ένα μέλος ΔΕΠ, όπως για παράδειγμα **η εξωτερική του εμφάνιση και το ντύσιμό του**. Σαφώς υπήρξαν και περιπτώσεις φοιτητριών που επεσήμαναν ότι η εξωτερική εμφάνιση δεν επηρεάζει την πρόσληψή τους για το εκάστοτε μέλος ΔΕΠ, συγκριτικά τουλάχιστον με την υπόλοιπη εικόνα του. Μολαταύτα, φαίνεται ότι για την πλειοψηφία των φοιτητριών/ών η εξωτερική εμφάνιση των μελών ΔΕΠ όχι μόνο δεν περνάει απαρατήρητη αλλά διαδραματίζει και σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα προσλαμβάνουν (θετικά ή αρνητικά) και σχετίζονται μαζί τους (δυνατότητα ή αδυναμία να σχετιστούν).

Πιο συγκεκριμένα, μια εξωτερική εμφάνιση ενός μέλους ΔΕΠ η οποία εκλαμβάνεται αρνητικά από μια φοιτήτρια ή έναν φοιτητή, μπορεί να την/τον προδιαθέσει αρνητικά και για το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ. Παραδείγματος χάριν, ενδέχεται να θεωρήσει ότι, εξαιτίας της εμφάνισης ή του ντυσίματός του, το μέλος ΔΕΠ δεν της/του εμπνέει εμπιστοσύνη και εκτίμηση. Ή ακόμη να εκλάβει μια απεριποίητη ή προκλητική εμφάνιση ως έλλειψη σεβασμού, καθώς δεν συνάδει με το χώρο του Πανεπιστημίου και το κύρος που συνοδεύει τη θέση του/της διδάσκοντα/ουσας σε αυτό. Σαν αποτέλεσμα, η εξωτερική εμφάνιση ενός μέλους ΔΕΠ μπορεί τελικά να αποτελέσει εμπόδιο για να σχετιστεί μαζί του ένας φοιτητής ή μια φοιτήτρια.

Ωστόσο, είναι ανάγκη να επισημάνουμε ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν, η αρνητικά εκλαμβανόμενη εξωτερική εμφάνιση συνδυαζόταν με άλλους αρνητικούς παράγοντες (π.χ. αρνητικά εκλαμβανόμενη συμπεριφορά του μέλους ΔΕΠ). Αντίστοιχα, θετικά σχόλια για την εξωτερική εμφάνιση/ντύσιμο ενός μέλους ΔΕΠ συνδυάζονταν με μία γενικότερη θετική πρόσληψή του (π.χ. συμπάθεια, εκτίμηση προς το πρόσωπό του), ενώ σε περίπτωση αρνητικής πρόσληψης καλοντυμένου (σύμφωνα με άλλες ομάδες εστίασης) μέλους ΔΕΠ δεν γινόταν καμία αναφορά στην εμφάνισή του. Χρησιμοποιώντας όρους ποσοτικής μεθοδολογίας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εξωτερική εμφάνιση αποτελεί μάλλον *διαμεσολαβητικό παράγοντα* παρά *ανεξάρτητη μεταβλητή* για την πρόσληψη των μελών ΔΕΠ από τις φοιτήτριες/ές και κατ' επέκταση για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσουν μαζί τους.

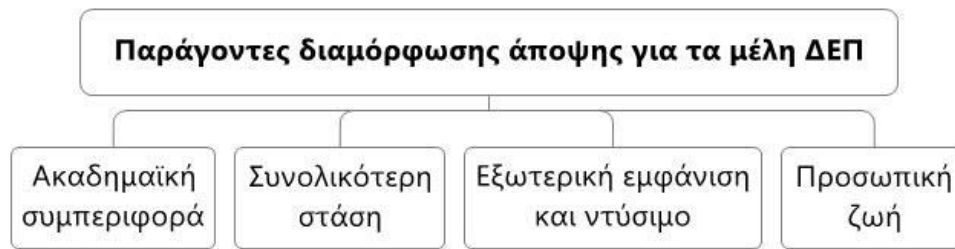


Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει, τέλος, στην **προσωπική ζωή** των μελών ΔΕΠ, η οποία, όπως και το ντύσιμο, επίσης αποτελεί αντικείμενο συζήτησης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Είναι γενικώς γνωστό ότι οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό να ανακαλύψουν περισσότερες πληροφορίες για τους εκπαιδευτές τους (π.χ. ανατρέχοντας στα βιογραφικά τους, ζητώντας πληροφορίες από άλλους φοιτητές και φοιτήτριες ή κοινούς γνωστούς τους), επιθυμώντας με τον τρόπο αυτό να τους γνωρίσουν καλύτερα. Μάλιστα, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι στοιχεία που αφορούν την προσωπική ζωή των μελών ΔΕΠ, όπως π.χ. να τα δουν με τον σύντροφό τους να κάνουν τα ψώνια τους στο σούπερ μάρκετ, αναδεικνύουν την ανθρώπινη διάστασή τους, καθιστώντας τα πιο προσιτά στους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

Παρ' όλα αυτά, ορισμένες φορές η γνώση αυτή για την προσωπική ζωή των μελών ΔΕΠ ακροβατεί στα όρια της παραβίασης της ιδιωτικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, σε τρεις από τις πέντε ομάδες εστίασης σημειώθηκαν αναφορές σε ιδιαίτερα προσωπικά ζητήματα των μελών ΔΕΠ, όπως η οικογενειακή τους κατάσταση («ανύπαντρη», «διαζευγμένη», «οικογένεια που διαλύεται από πίσω στο background») ή ο σεξουαλικός τους προσανατολισμός (ομοφυλοφιλία). Παρόλο που οι συμμετέχουσες/οντες φοιτήτριες/τές δηλώνουν και δείχνουν να αποδέχονται τέτοιου είδους χαρακτηριστικά ως έχουν, είναι έκδηλη η έκπληξη και η αμηχανία τους κατά την ανακάλυψή τους – ασχέτως αν ισχύουν πραγματικά ή αφορούν μόνο φήμες που διαδίδονται από στόμα σε στόμα. Εφόσον, λοιπόν, η προσωπική ζωή των μελών ΔΕΠ δεν περνάει απαρατήρητη, ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις να επηρεάσει και τον τρόπο που οι φοιτήτριες/τές διαμορφώνουν άποψη γι' αυτά.

Μολονότι με την πρώτη ματιά η στάση αυτή των φοιτητών/τριών να ασχολούνται με όλες τις όψεις της συμπεριφοράς και της ζωής ενός μέλους ΔΕΠ (ακαδημαϊκής και προσωπικής) μοιάζει αδιάκριτη και κουτσομπολίστικη (π.χ. χαρακτηρίστηκε «κατινίστικο, χαμηλού επιπέδου», «απαράδεκτα πράγματα» από ορισμένες καθηγήτριες), μπορεί τελικά να θεωρηθεί και φυσιολογική (π.χ. «νορμάλ», «δεν είναι κάτι να ανησυχήσουμε» ανέφεραν άλλοι καθηγητές). Αφενός σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου (πόσο διακριτικό ή αδιάκριτο είναι) – μάλιστα, όπως επισημάνθηκε, αντίστοιχες συμπεριφορές μπορεί να παρατηρηθούν και στα μέλη ΔΕΠ. Αφετέρου, συνδέεται με την ιδιότητα του Πανεπιστημίου ως μέρους της κοινωνίας, το οποίο δεν είναι «αποστειρωμένο», αλλά μπορεί επίσης να χαρακτηρίζεται από κουτσομπολιό, καθώς και με τη θέση των διδασκόντων/ουσών ως εκπαιδευτικοί που είναι όμως συγχρόνως και καθημερινοί άνθρωποι. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που τονίστηκε από τους συμμετέχοντες είναι πως ό,τι κι αν κάνει ένα μέλος ΔΕΠ είναι

υψίστης σημασίας να παραμένει γνήσιο στη συμπεριφορά και τις απόψεις του, διότι αλλιώς πλήττεται η εμπιστοσύνη των φοιτητών/τριών προς το πρόσωπό του.



**Εικόνα 14: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση άποψης των φοιτητών/τριών για τα μέλη ΔΕΠ**

### **3.2.3. Η διάσταση των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών για το ίδιο μέλος ΔΕΠ**

Έχοντας αναλύσει τα κριτήρια με τα οποία οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες διαμορφώνουν άποψη για τα μέλη ΔΕΠ, μπορούμε τώρα να εστιάσουμε σε ένα ενδιαφέρον φαινόμενο. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται μια εμφανής διάσταση απόψεων για τα ίδια μέλη ΔΕΠ, με έντονες κατηγορίες και πολύ αρνητικά σχόλια από τη μία πλευρά, υπεράσπιση και θετικές κρίσεις από την άλλη. Η διάσταση αυτή μάλιστα μπορεί να εντοπίζεται και σε αντικρουόμενα μεταξύ τους σχόλια από τις διαφορετικές φοιτήτριες και φοιτητές.

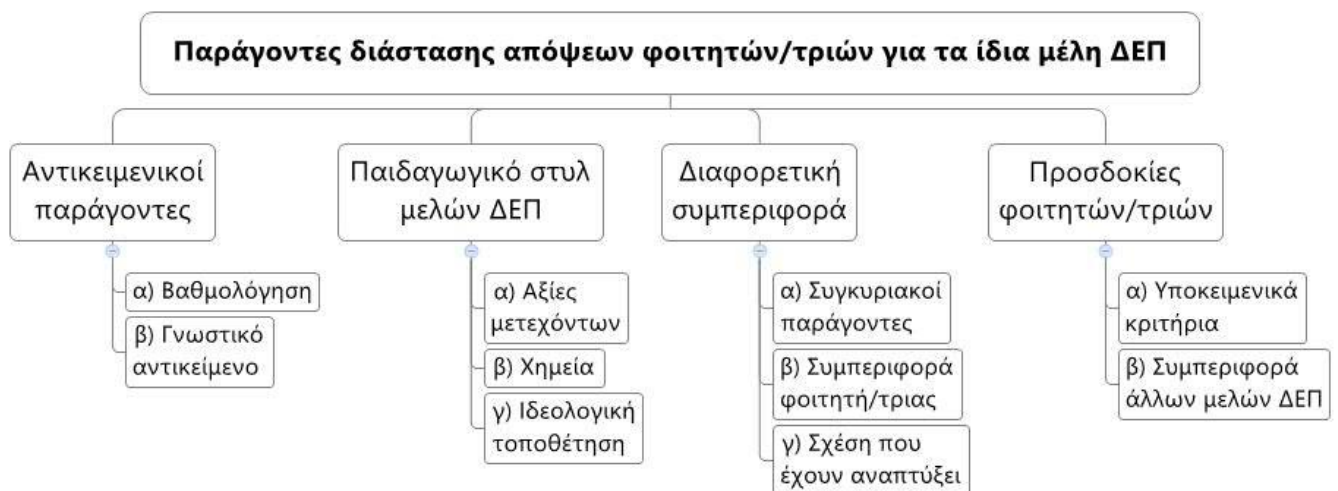
Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί καταρχάς να σχετίζεται με **αντικειμενικούς παράγοντες**. Για παράδειγμα, ένας κακός **βαθμός** μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη γνώμη των φοιτητών/τριών για ένα μέλος ΔΕΠ συγκριτικά με ένα άλλο που τους/τις βαθμολόγησε πιο ελαστικά. Αντίστοιχα, ένα δύσκολο ή δυσνόητο **γνωστικό αντικείμενο** (π.χ. τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών σε φοιτητές/τριες που προέρχονται από τη θεωρητική κατεύθυνση) ενδέχεται να επιδράσει αρνητικά και στην άποψη των φοιτητών/τριών για το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ όπως και στη σχέση που θα διαμορφώσει ή όχι μαζί του.

Πέραν τούτων, η διάσταση των απόψεων μπορεί να είναι αποτέλεσμα της δράσης των μελών ΔΕΠ και, πιο συγκεκριμένα, του **παιδαγωγικού τους στυλ**. Το παιδαγωγικό αυτό στυλ (π.χ. αυστηρότητα σε σύγκριση με τη χαλαρότητα, προσιτότητα σε σύγκριση με τη δημιουργία απόστασης ή και την πρόκληση φόβου) μπορεί να ταιριάζει σε κάποιους φοιτητές και φοιτήτριες και να είναι ασύμβατο με κάποιους άλλους. Εδώ κομβικό ρόλο διαδραματίζουν οι **αξίες των μετεχόντων** ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση και ο βαθμός ταύτισής τους. Συνδυαστικά με τις αξίες μπορεί να λειτουργήσει και η πιθανή «**χημεία**» μεταξύ του μέλους ΔΕΠ και του φοιτητή ή της φοιτήτριας. Μια πιθανή διάσταση

στην **ιδεολογική τους τοποθέτηση** ενδέχεται επίσης να επηρεάσει την άποψη των φοιτητών/τριών, οδηγώντας σε ένα πιθανό έλλειμμα εκτίμησης.

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τη διάσταση απόψεων των φοιτητών/τριών για τα μέλη ΔΕΠ αφορά τις **διαφορετικές όψεις της συμπεριφοράς** τους προς τους διάφορους φοιτητές και φοιτήτριες. Για παράδειγμα, ένα μέλος ΔΕΠ μπορεί να επιδείξει μια πιο βοηθητική συμπεριφορά προς μία φοιτήτρια, αφιερώνοντάς της περισσότερο χρόνο, και μία πιο απότομη και νευρική προς μία άλλη. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται σε **συγκυριακούς παράγοντες** (π.χ. πεισμένο πρόγραμμα, άσχημη συναισθηματική διάθεση λόγω προσωπικών/οικογενειακών προβλημάτων). Επιπλέον, είναι πιθανό να κατευθύνεται και από τη **συμπεριφορά της φοιτήτριας ή του φοιτητή** προς το μέλος ΔΕΠ (π.χ. μια επιθετική στάση από μια φοιτήτρια είναι πιθανότερο να αντιμετωπιστεί με επιθετικότητα από το μέλος ΔΕΠ συγκριτικά με μία ευγενική) αλλά και με τη **σχέση που έχουν αναπτύξει** (π.χ. μπορεί να αντιπαθεί τη μία φοιτήτρια και να συμπαθεί την άλλη).

Κομβικό ρόλο διαδραματίζουν φυσικά και οι **προσδοκίες** που έχει ο φοιτητής και η φοιτήτρια από το μέλος ΔΕΠ. Οι προσδοκίες αυτές συχνά δημιουργούνται με βάση **υποκειμενικά κριτήρια**, ενώ κάποιες φορές ενδέχεται να έχουν επηρεαστεί από τη **συμπεριφορά άλλων διδασκόντων/ουσών**. Αν αυτές οι προσδοκίες –ασχέτως με το αν είναι ρεαλιστικές ή όχι– διαψευστούν, επιδρούν αρνητικά και στην αντιλαμβανόμενη άποψη των φοιτητών/τριών για το μέλος ΔΕΠ.



**Εικόνα 15: Παράγοντες που εξηγούν τη διάσταση απόψεων των φοιτητών/τριών για τα ίδια μέλη ΔΕΠ**

### 3.2.4. Το ζήτημα της ευθύνης και η αμοιβαιότητα στην παιδαγωγική σχέση

Όπως είναι αναμενόμενο, εξαιτίας της φύσης της παιδαγωγικής σχέσης, αλλά και λόγω θέσης, ηλικίας και γνώσεων, η κυρίαρχη ευθύνη για την ομαλή ανάπτυξή της ανήκει στα μέλη ΔΕΠ. Σαν μαέστροι διευθύνουν την παιδαγωγική σχέση, ορίζουν το πλαίσιο και θέτουν τα όρια, επιτρέποντας ή όχι την περαιτέρω εμβάθυνσή της. Είναι εκείνα που επιτρέπουν ή όχι τη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης, προσεγγίζοντας τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ή επιτρέποντάς τους να τους/τις πλησιάσουν εκείνοι/ες. Είναι εκείνα που λόγω εμπειρίας αντιλαμβάνονται τις προθέσεις των φοιτητών/τριών και τους/τις βοηθούν να συνειδητοποιήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά, επανατοποθετώντας τους στα όρια, στην περίπτωση που με κάποιο τρόπο τα υπερβούν ή τα παραβιάσουν. Είναι επίσης εκείνα που επωμίζονται την ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας των σπουδαστών/στριών, συμβάλλοντας στην αναπλήρωση των ανεπαρκειών τους.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, κατά κύριο λόγο, ακολουθούν τις κατευθύνσεις που χαράσσουν τα μέλη ΔΕΠ στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Καθότι όμως πρόκειται για μια σχέση αλληλεπίδρασης, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι ο ρόλος τους περιορίζεται μόνο σε αυτό. Η ευθύνη των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών έγκειται καταρχάς στη διατήρηση μιας συνειδητοποιημένης στάσης απέναντι στις σπουδές τους, η οποία χαρακτηρίζεται από ωριμότητα, ενδιαφέρον και αφοσίωση σε αυτό που κάνουν, ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα, προθυμία και ανοιχτότητα σε νέα ερεθίσματα. Μια καλή συμπεριφορά, που διακρίνεται από ευγένεια, σεβασμό και συνέπεια, αποτελεί επίσης αίτημα. Επιπλέον, ανάλογα πάντα και με την προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία τους, εκτιμάται από τα μέλη ΔΕΠ η ανάληψη πρωτοβουλιών για μεγαλύτερη και συχνότερη αλληλεπίδραση μαζί τους. Τέλος, προκειμένου να δημιουργήσουν μια ποιοτική σχέση με τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες χρειάζεται να ξεχάσουν το σχολικό και ακαδημαϊκό παρελθόν τους και ιδιαίτερα τη σχέση εξάρτησης που συνήθιζαν να διαμορφώνουν με τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους, ξεπερνώντας τις οποιεσδήποτε στερεοτυπίες τους.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται πλέον εμφανής και ο σημαντικός ρόλος των φοιτητών/τριών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο. Έτσι, η **αμοιβαιότητα** αποτελεί το κεντρικό χαρακτηριστικό που τελικά διαποτίζει την παιδαγωγική σχέση. Μέλη ΔΕΠ και φοιτητές/τριες αναπτύσσουν, δηλαδή, αμοιβαία την παιδαγωγική σχέση και τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά, ενώ είναι συνυπεύθυνοι/ες τόσο για τη διατήρηση της ίδιας όσο και για τη διατήρηση των ορίων της.

### 3.3. Συνδέοντας όλα τα κομμάτια του παζλ

#### 3.3.1. Η παιδαγωγική σχέση ως μια δυναμική διαδικασία

Η παιδαγωγική σχέση δεν είναι κάτι στιγμιαίο ούτε μια σταθερή σε βάθος χρόνου κατάσταση. Αντίθετα, αποτελεί μια **δυναμική διαδικασία** που εξελίσσεται σταδιακά, υπόκειται σε διακυμάνσεις και έχει μια συνέχεια στο χρόνο. Παρόλο που, κατά κοινή ομολογία των συμμετεχόντων, όπως αναφέρθηκε ήδη, ο διδάσκων είναι αυτός που, σαν μαέστρος, καθορίζει την (αρχική τουλάχιστον) κατεύθυνση της σχέσης, το ρυθμό της κ.λπ., ο ρόλος του φοιτητή είναι εξίσου σημαντικός για την εξέλιξή της. Έτσι η παιδαγωγική σχέση ουσιαστικά **συνδιαμορφώνεται**.

Όπως και κάθε άλλη ανθρώπινη σχέση (ερωτική, φιλική, γονική κ.λπ.), έτσι και η παιδαγωγική περνάει από **στάδια/φάσεις**. Ακριβώς επειδή η παιδαγωγική σχέση είναι δυναμική και εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, χρειάζεται να επισημανθεί ότι τα στάδια αυτά δεν είναι απαραίτητως γραμμικά ούτε αναγκαστικά καθολικά. Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική σχέση δεν ακολουθεί απαραίτητως τη σειρά με την οποία τα στάδια αυτά σκιαγραφούνται παρακάτω ούτε περνάει αναγκαστικά από όλα τα στάδια.

Ας σημειωθεί επίσης ότι, επειδή ακριβώς η παιδαγωγική σχέση παρουσιάζει μια κλιμάκωση ανάλογα με τον αριθμό των μετεχόντων σε αυτήν, εδώ εξετάζουμε πρωτίστως την παιδαγωγική σχέση σε **δυαδικό επίπεδο**, δηλαδή ανάμεσα σε ένα μέλος ΔΕΠ και μια φοιτήτρια ή έναν φοιτητή. Αυτό το επίπεδο άλλωστε είναι που καθιστά τελικά τη σχέση (δια)προσωπική, ουσιαστική και στενή.

#### *Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης*

Η τυπική έναρξη της παιδαγωγικής εντοπίζεται χρονικά είτε στη διαδικασία επιλογής για την είσοδο στο ΠΜΣ (π.χ. με τις εξετάσεις που αποτυπώνουν την επιτυχή προσπάθεια των φοιτητών/τριών ή ένα γραπτό δοκίμιο που ενδέχεται να συγκινήσει τον αξιολογητή) είτε στο πρώτο μάθημα, κατά το οποίο ο διδάσκων ή η διδάσκουσα δείχνει ποιος/α είναι και ξεκινά να λειτουργεί ως πρότυπο. Ουσιαστικά, βέβαια, η παιδαγωγική σχέση δεν αρχίζει για όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες την ίδια στιγμή. Για παράδειγμα, για έναν φοιτητή ή φοιτήτρια που προπτυχιακά φοίτησε στο συγκεκριμένο Τμήμα, λαμβάνοντας μια πρότερη γνώση πάνω στο γνωστικό αντικείμενο ή ακόμη περισσότερο εφόσον συνεργάστηκε με το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ για την πτυχιακή του εργασία, η παιδαγωγική σχέση έχει αρχίσει, προτού εισαχθεί στο μεταπτυχιακό. Για τους/τις υπόλοιπους/ες η δημιουργία της παιδαγωγικής

σχέσης εδράζεται στην πρώτη ουσιαστική αλληλεπίδραση, η οποία μπορεί να αφορά έναν ουσιαστικό και εποικοδομητικό και για τους δύο διάλογο στο πλαίσιο του μαθήματος ή την εκπόνηση μιας εργασίας, αλλά και ένα χαμόγελο ή μια ερώτηση που δείχνει ενδιαφέρον ή νοιάξιμο.

Αναμφίβολα, κατά την έναρξή της, η παιδαγωγική σχέση είναι απρόσωπη, τυπική και επιφανειακή. Στηρίζεται πρωτίστως στο πλαίσιο που αναγκαστικά φέρνει τους μετέχοντες σε επαφή, δίνοντας έμφαση στις γραφειοκρατικές προδιαγραφές των ρόλων τους και τους τυπικούς κανόνες που τους συνοδεύουν. Ανάλογα με τις συνθήκες που κάθε φορά επικρατούν είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ή να μην δημιουργηθεί ουσιαστική παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στα μέλη ΔΕΠ και τις/τους μεταπτυχιακές/ούς φοιτήτριες/ές. Λόγω της εγγενούς ασυμμετρίας της σχέσης, το έναυσμα για την ανάπτυξή της δίνεται βεβαίως από το μέλος ΔΕΠ, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τους κανόνες και τα όρια της σχέσης, και με τη συμπεριφορά του ενθαρρύνει ή δεν επιτρέπει στο μεταπτυχιακό φοιτητή ή φοιτήτρια να σχετιστεί μαζί του.

Μολαταύτα, η παιδαγωγική σχέση αποτελεί μια αμοιβαία διαδικασία. Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία της αποτελεί η πίστη και των δύο μετεχόντων στη σημασία της και η **διάθεση/επιθυμία** να σχετιστούν μεταξύ τους, η οποία επηρεάζεται από τη συνολική εικόνα και αίσθηση που θα σχηματίσουν ο ένας για τον άλλον. Την αρχική ανάπτυξη μιας ουσιαστικής και ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης διευκολύνουν χαρακτηριστικά ενός μέλους ΔΕΠ που εύκολα γίνονται αντιληπτά, όπως (α) το πάθος και η κατάρτισή του για το γνωστικό αντικείμενο, τα οποία εμπνέουν εμπιστοσύνη για τις γνώσεις του, (β) η προσιτότητα, η διαθεσιμότητα, η ανοιχτότητα και η αμεσότητά του, (γ) ο σεβασμός, και κυρίως η ευγένεια και η συνέπειά του, (δ) η δίκαιη και ίση μεταχείριση των σπουδαστών/στριών και (ε) η διαφάνειά του, ιδίως η αυθεντικότητά του, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη σταδιακή ανάπτυξη της «εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό του». Από την πλευρά των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, την παιδαγωγική σχέση εξυπηρετεί (α) ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και το ΠΜΣ γενικότερα, όπως και (β) ο σεβασμός και ιδιαίτερα η ευγένεια και η συνέπειά τους στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.

Από την άλλη πλευρά, ουσιαστική παιδαγωγική σχέση είναι δύσκολο να αναπτυχθεί, όταν το μέλος ΔΕΠ διακρίνεται από (α) έλλειψη ενδιαφέροντος/πίστης στην παιδαγωγική σχέση και διατήρηση απόστασης, (β) γνωστική ή/και διδακτική ανεπάρκεια, (γ) έλλειψη διαθεσιμότητας, (δ) ασυνέπεια, (ε) άνιση ή μεροληπτική συμπεριφορά, (στ) αστοχίες (π.χ. χιουμοριστικά/ειρωνικά σχόλια) που μπορεί να εκληφθούν αρνητικά λόγω της ανεπαρκούς ακόμη γνωριμίας μεταξύ τους και (ζ) συμπεριφορές χαμηλού κύρους. Το γνωστικό

αντικείμενο που διδάσκει –ιδιαίτερα αν είναι δύσκολο ή ανοίκειο στους φοιτητές και τις φοιτήτριες– και ορισμένες φορές το ντύσιμο και η εξωτερική του εμφάνιση ενδέχεται επίσης να επηρεάσουν την ανάπτυξη ή όχι της παιδαγωγικής σχέσης. Η κατάσταση αυτή ενισχύεται από (α) τυχόν στερεοτυπίες/προκαταλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, (β) καθώς και από έλλειψη κίνητρων, ενδιαφέροντος ή ενθουσιασμού για τις σπουδές τους ή εργαλειακή αντιμετώπισή τους. Σημαντικό ρόλο μπορεί εδώ να διαδραματίσει και η εντατικοποίηση του ΠΜΣ, καθώς πολλές φορές δεν παρέχει την αναγκαία χρονική συνθήκη για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης.

Τέτοιες περιπτώσεις επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των μεν για τους δε, οδηγώντας σε μια πρώιμη «λήξη» της παιδαγωγικής σχέσης πριν καν ακόμη δημιουργηθεί (π.χ. οι φοιτήτριες/ές μπορεί να μην θυμούνται καν το όνομά ενός διδάσκοντα μετά από ένα μάθημα εξαμήνου και αντίστοιχα και ο διδάσκων τις/τους φοιτήτριες/ές). Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ακόμη και την ενασχόλησή των φοιτητριών/ών με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ένα μέλος ΔΕΠ, με το οποίο δεν έχει δημιουργηθεί σχέση, αποτρέποντάς τους από το να εντρυφήσουν περισσότερο σε αυτό.

### ***Η ωρίμανση-εμβάθυνση της παιδαγωγικής σχέσης***

Εφόσον διατηρείται η επιθυμία/διάθεση και των δύο, σε **βάθος** (κάποιου) **χρόνου** και κυρίως μέσα από τις **κοινές εμπειρίες** που βιώνουν μέλη ΔΕΠ και φοιτήτριες/ές, η μεταξύ τους σχέση γίνεται πιο στενή, πιο προσωπική, πιο βαθιά, πιο ουσιαστική. Σε αυτό συμβάλλουν σημαντικά πλαίσια που ευνοούν τη μεταξύ τους συνεργασία, όπως η εκπόνηση των διπλωματικών εργασιών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που τα θέματα εργασίας ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των φοιτητριών/ών. Κομβικός φυσικά είναι και ο ρόλος της προσωπικότητας/ιδιοσυγκρασίας του εκάστοτε μετέχοντος και κυρίως η ύπαρξη αυτού που ονομάζουμε «**χημεία**» μεταξύ τους.

Στη φάση αυτή οι μετέχοντες γνωρίζουν περισσότερο/βαθύτερα ο ένας τον άλλον, με αποτέλεσμα σταδιακά να νιώθουν **οικειότητα/εγγύτητα** μεταξύ τους. Σύμφωνα πάντα με τις προσωπικότητες και τις επιθυμίες τους, η μεταξύ τους σχέση ενδέχεται να γίνει πιο άμεση και κατά μία έννοια πιο ανεπίσημη, με όρια που, ακόμη κι αν σε κάποιον βαθμό υπερβαίνονται δεοντολογικά, δεν δημιουργούν προβλήματα ούτε εκλαμβάνονται ως παραβιάσεις: τυχόν χιούμορ/ειρωνεία δεν παρεξηγείται, ο πληθυντικός αριθμός μετατρέπεται σε ενικό από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ, η αυτοαποκάλυψη και των δύο αυξάνεται, οι συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου αποτελούν προέκταση της παιδαγωγικής σχέσης, το ευγενικό/φιλικό άγγιγμα θεωρείται επιτρεπτό.

Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσονται όλα τα βαθύτερα **ποιοτικά χαρακτηριστικά** που διέπουν κάθε (ποιοτική) ανθρώπινη σχέση: ο αλληλοσεβασμός, η συνεκτίμηση, το αμοιβαίο νοιάξιμο, η αλληλοκατανόηση, η διαφάνεια, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αίσθηση ισοτιμίας. Καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά είναι συνήθως αμφίδρομα, η **αμοιβαιότητα** αποτελεί το κύριο γνώρισμα του συγκεκριμένου σταδίου της σχέσης.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το συγκεκριμένο στάδιο δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο μπορούν να βρουν πλήρη έκφραση και εφαρμογή όλοι οι ορισμοί που δόθηκαν για την παιδαγωγική σχέση («σχέση καθοδήγησης», «σχέση αλληλεπίδρασης, αμφίδρομη σχέση, σχέση δούναι και λαβείν», «(δια)προσωπική, ουσιαστική, στενή σχέση»), μεγιστοποιώντας έτσι τις θετικές συνέπειές της και για τις δύο πλευρές: ποιοτικότερα μαθησιακά και ερευνητικά αποτελέσματα, αμοιβαία επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, συναισθηματική ικανοποίηση και θετικό-εποικοδομητικό κλίμα.

### ***Η διάβρωση της παιδαγωγικής σχέσης***

Καθώς η παιδαγωγική σχέση είναι μια δυναμική διαδικασία, δεν είναι απίθανο να προκύψουν ανεπαίσθητοι ή σοβαροί **τριγμοί** καθ' όλη τη διάρκειά της. Οι τριγμοί αυτοί μπορούν καταρχάς να σχετίζονται με την προσωπικότητα των μετεχόντων (π.χ. έλλειψη χημείας μεταξύ τους, ναρκισσισμός/κόμπλεξ των μελών ΔΕΠ). Μπορεί, επίσης, να αφορούν εμπόδια που θέτουν στη σχέση τόσο οι φοιτήτριες/ές (π.χ. απόσταση από το Πανεπιστήμιο φοίτησης, εργασιακή απασχόληση, έλλειψη συνέπειας, αντιγραφή-πλαγιαρισμός, υστεροβουλία ή άσχημη συμπεριφορά προς τα μέλη ΔΕΠ) όσο και οι καθηγητές/τριες (π.χ. εκμετάλλευση φοιτητριών/ών, άνιση ή μεροληπτική αντιμετώπισή τους, έλλειψη ανατροφοδότησης, αδιαφορία για τα προβλήματά τους, άσχημη συμπεριφορά, έλλειψη σεβασμού). Εμπόδια μπορούν επίσης να τεθούν από το ακαδημαϊκό (φόρτος εργασίας μελών ΔΕΠ, ανεπαρκής λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών στο Πανεπιστήμιο, ανταγωνισμός, εντατικοποίηση και εμπορευματοποίηση του ΠΜΣ) και το ευρύτερο πλαίσιο (κουλτούρα έλλειψης χρόνου, επίδραση της οικονομικής κρίσης, απαξίωση του Πανεπιστημίου, κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας και των μικρών κοινωνιών).

Οι τριγμοί αυτοί συνήθως συσχετίζονται με μια **διάψευση προσδοκιών** είτε από την πλευρά των φοιτητών/τριών (σε ακαδημαϊκό ή συναισθηματικό επίπεδο, ιδιαίτερα στο πλαίσιο στενής συνεργασίας) είτε από την πλευρά των μελών ΔΕΠ (σε ηθικό ή διανοητικό επίπεδο, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των διπλωματικών εργασιών). Έτσι, οι μετέχοντες βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (θυμός, απογοήτευση, ματαίωση), με άμεση απόρροια τη **διάβρωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών** της σχέσης (απώλεια της εμπιστοσύνης, της εκτίμησης,



του σεβασμού). Ανάλογα και με τη σοβαρότητά τους και το στάδιο στο οποίο βρίσκεται η σχέση, οι τριγμοί μπορούν είτε να ξεπεραστούν με μια επανεκτίμηση της κατάστασης, συμβάλλοντας στη διατήρηση ή/και περαιτέρω ωρίμανσή της παιδαγωγικής σχέσης, είτε, σε πιο σπάνιες περιπτώσεις, να οδηγήσουν στον πρόωρο τερματισμό της με άδοξο ή/και αρνητικό τρόπο.

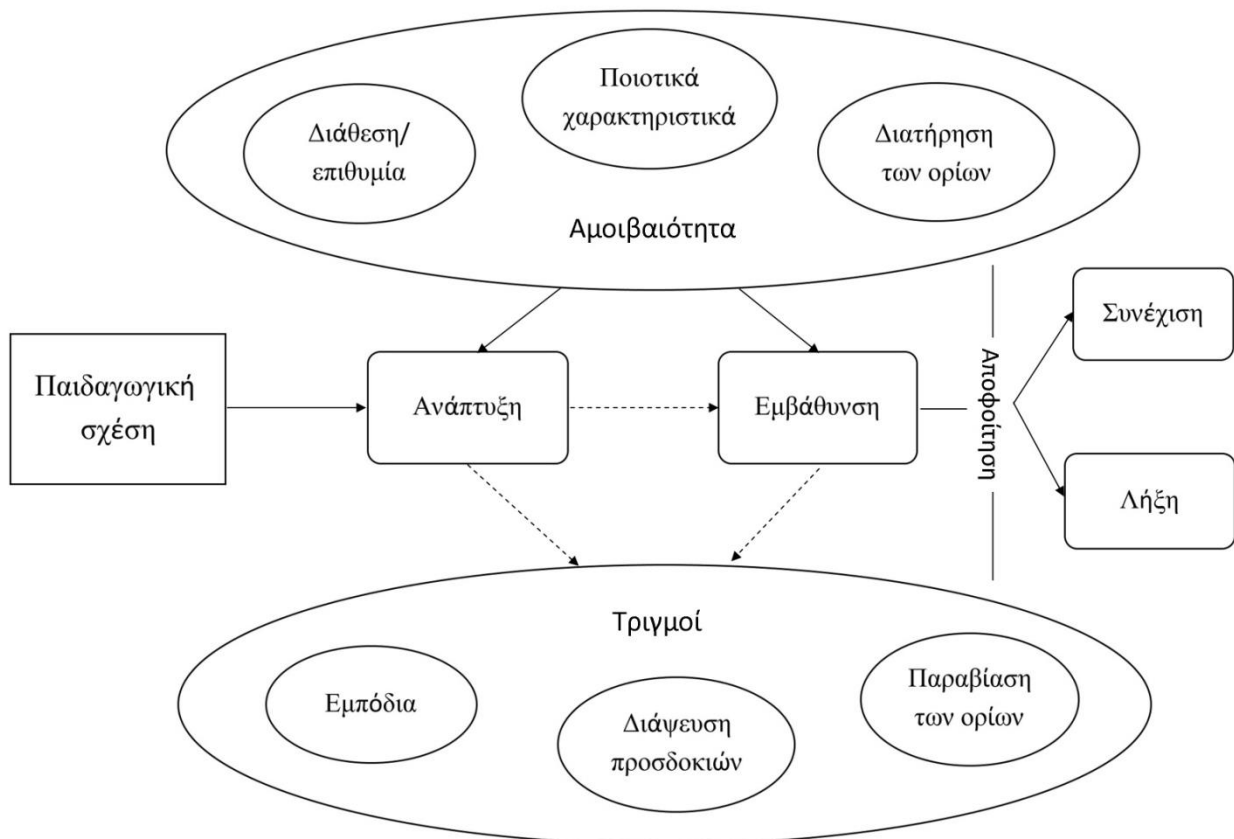
Διάβρωση της παιδαγωγικής σχέσης μπορεί επίσης να επέλθει όταν με κάποιον τρόπο **παραβιαστούν τα όρια**, είτε με σύγχυση των ρόλων, όταν η παιδαγωγική σχέση μετατραπεί ή συνυπάρχει ταυτόχρονα με ερωτική, φιλική, οικογενειακή ή επαγγελματική, είτε με ζητήματα, όπως οι υπερβολικά συχνές συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου, η χρήση του ενικού αριθμού (από την πλευρά των φοιτητών/τριών), το άτοπο ή μη επιτρεπτό άγγιγμα, οι βαθιά προσωπικές εκμυστηρεύσεις, η εμπλοκή του ενός στην προσωπική ζωή του άλλου, η υπονόμηση συναδέλφων και η με οποιονδήποτε τρόπο εκμετάλλευση των μετεχόντων. Η παραβίαση των ορίων προκαλεί από αμηχανία και σύγχυση μέχρι έντονο άγχος και προσωπικό κόστος στον έναν τουλάχιστον από τους μετέχοντες, καθώς καθιστά εξαιρετικά δύσκολη τη διατήρηση των απαραίτητων ισορροπιών. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαθεί η παιδαγωγική διάσταση της σχέσης και κατά συνέπεια να αλλοιωθεί η υφή της και να διαστρεβλωθεί ο αρχικός σκοπός για τον οποίο και δημιουργήθηκε.

### ***Η «λήξη» της παιδαγωγικής σχέσης***

Τυπικά/θεσμικά και για την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών η παιδαγωγική σχέση τελειώνει με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας και το πέρας της φοίτησης στο μεταπτυχιακό επίπεδο, οπότε περατώνεται ο κύριος σκοπός για τον οποίο δημιουργήθηκε. Ουσιαστικά και σε ατομικό επίπεδο ενδέχεται να μην τελειώσει και ποτέ, καθώς «σαν τατουάζ, δεν φεύγει εύκολα». Η διατήρηση της παιδαγωγικής σχέσης μετά τη λήξη της φοίτησης είναι συνήθως επιθυμητή τόσο από τα μέλη ΔΕΠ όσο και από τους φοιτητές/τριες και η πρωτοβουλία της επικοινωνίας δύναται να ληφθεί και από τις δύο πλευρές. Ειδικότερα, μπορεί να εκδηλώνεται:

- α) σε ένα **προσωπικό-κοινωνικό επίπεδο**, κατά το οποίο οι μετέχοντες επιθυμούν να μάθουν νέα ο ένας για τον άλλον (π.χ. μέσω ενός e-mail, μιας συνάντησης εντός ή εκτός Πανεπιστημίου, της παρουσίας τους σε μια ομιλία ή παρουσίαση βιβλίου του μέλους ΔΕΠ),
- β) σε ένα **πρακτικό επίπεδο**, κατά το οποίο η φοιτήτρια ή ο φοιτητής αναζητά υποστήριξη/καθοδήγηση σε επαγγελματικά ή ακαδημαϊκά θέματα (π.χ. επιλογή του επόμενου βήματος, συστατικές επιστολές, παροχή βοήθειας για άμεσα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη),

γ) σε ένα **επιστημονικό επίπεδο**, όπου η μεταξύ τους συνεργασία συνεχίζεται (π.χ. με τη συμμετοχή σε συνέδρια και σε δημοσιεύσεις). Στην περίπτωση που η συνεργασία αφορά ένα διδακτορικό ή τη συμμετοχή σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα, οπότε η σχέση ανάμεσα στο/στη φοιτητή/τρια και τον/την καθηγητή/τρια **μετασχηματίζεται** και γίνεται σημαντικά πιο αμφίδρομη, οδηγώντας σε μεγαλύτερη ισοτιμία ανάμεσά τους, εφόσον πλέον τα μέλη ΔΕΠ τους/τις αντιμετωπίζουν σαν συναδέλφους.



**Εικόνα 16: Η παιδαγωγική σχέση ως μια δυναμική διαδικασία**

### **3.3.2. Προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Παρακάτω αναπτύσσονται ορισμένες προτάσεις που προέκυψαν από το λόγο των συμμετεχόντων, οι οποίες αναμένεται να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

#### **Α. Επιμόρφωση - προγράμματα απόκτησης παιδαγωγικής επάρκειας μελών ΔΕΠ ή/και υποστήριξη στην αρχή τους καριέρας τους**

Από όσα παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα, έχει αναδειχθεί η σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης για τη δημιουργία μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης, ιδιαίτερα στα

Παιδαγωγικά Τμήματα, όπου οι διδάσκοντες/ουσες λειτουργούν ως πρότυπα διδασκαλίας. Συνεπώς, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να θεσπίζονταν προγράμματα απόκτησης παιδαγωγικής επάρκειας στο Πανεπιστήμιο, ιδιαίτερα για τα νέα μέλη ΔΕΠ, όπως συμβαίνει στα Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Τέτοια προγράμματα θα συνέβαλαν επίσης στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας, βελτιώνοντας τελικά τόσο την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης όσο και αυτής των σπουδών γενικότερα.

### **Β. Θεσπίση Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας**

Μια και υπάρχουν ενδείξεις ότι τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης ορισμένες φορές παραβιάζονται στο ελληνικό Πανεπιστήμιο και συνάμα λόγω της έλλειψης (σύγχρονης) σχετικής νομοθεσίας, είναι αναγκαίο να θεσπιστεί ένας σύγχρονος Κώδικας Ηθικής και Δεοντολογίας. Ο κώδικας αυτός χρειάζεται να καθορίζει όλες τις ρυθμίσεις που θα οδηγήσουν στην ομαλότερη λειτουργία του Πανεπιστημίου, από τα υποχρεωτικά ωράρια των μελών ΔΕΠ μέχρι τις ερωτικές σχέσεις και την αποτελεσματική λειτουργία του *Συνηγόρου του φοιτητή* για την περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα με έναν διδάσκοντα ή μία διδάσκουσα (π.χ. λογοκλοπή εργασίας του φοιτητή ή της φοιτήτριας, εκμετάλλευση, μεροληπτική συμπεριφορά, κακοδιοίκηση κ.λπ.). Προφανώς η μη συμμόρφωση με αυτές τις ρυθμίσεις πρέπει να συνοδεύεται και από τις κατάλληλες συνέπειες. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αποτελεσματική λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών στο Πανεπιστήμιο.

### **Γ. «Επαναπροσδιορισμός και εκ νέου οργάνωση των ΠΜΣ» για καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των φοιτητών/τριών**

Όπως έγινε κατανοητό, σε πολλές περιπτώσεις το πρόγραμμα σπουδών των ΠΜΣ παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα/ελλείμματα (π.χ. επικαλύψεις, ανεπαρκές διδακτικό περιεχόμενο για μεταπτυχιακό επίπεδο, μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο του ΠΜΣ κ.λπ.), με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται με επάρκεια ούτε στους στόχους του ούτε στις ανάγκες των φοιτητών/τριών. Προτείνεται λοιπόν ένας επαναπροσδιορισμός του και μία εκ νέου οργάνωσή του, φυσικά μετά από κατάλληλη και συστηματική αξιολόγηση, η οποία θα εξετάζει τις παρατηρήσεις των μελών ΔΕΠ και των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών για τα σημεία του που καθίστανται προβληματικά.

### **Δ. Μείωση του φόρτου εργασίας των μελών ΔΕΠ**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο φόρτος εργασίας των μελών ΔΕΠ είναι ιδιαίτερα αυξημένος, επιδρώντας και στη στάση τους προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριες (π.χ. διεκπεραιωτική διάθεση, ανεπαρκής αφιέρωση χρόνου). Θα ήταν λοιπόν ευκαίριο τα μέλη ΔΕΠ να

αποφορτιστούν πλήρως από αρμοδιότητες που δεν εντάσσονται στο ρόλο τους, όπως η γραμματειακή υποστήριξη, η τεχνική υποστήριξη υπολογιστών κ.λπ., και μερικώς από όσες δεν προσφέρουν κάτι στη διδασκαλία (π.χ. διοίκηση). Ο χρόνος που θα εξοικονομηθεί από αυτές τις αλλαγές μπορεί να αφιερωθεί στους φοιτητές τις φοιτήτριες ή/και την έρευνα, αυξάνοντας την ποιότητα των σπουδών.

#### **Ε. Ουσιαστικός ρόλος ακαδημαϊκών συμβούλων για τους/τις φοιτητές/τριες**

Καθότι λόγω της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας, τα προβλήματα των φοιτητών/τριών κλιμακώνονται, θα βοηθούσε σημαντικά η παροχή υποστήριξης από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες. Κατά συνέπεια, ως δείγμα νοιαξίματος και ως προστατευτικός παράγοντας, θα ήταν χρήσιμη η γενίκευση της λογικής των ακαδημαϊκών συμβούλων, σύμφωνα με την οποία κάθε μέλος ΔΕΠ επιφορτίζεται με την ευθύνη ενός μικρού αριθμού φοιτητών/τριών, με σκοπό να ελέγχει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και να τους/τις υποστηρίζει στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Σαφώς μια τέτοια κίνηση, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, απαιτεί εκπαίδευση των μελών ΔΕΠ σε βασικές συμβουλευτικές δεξιότητες και στενή εποπτεία από το εκάστοτε συμβουλευτικό κέντρο του Πανεπιστημίου, ώστε να παραπέμπονται σε αυτό οι περιπτώσεις που ξεφεύγουν από τη δικαιοδοσία των διδασκόντων/ουσών.

#### **ΣΤ. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών ΔΕΠ**

Δεδομένου ότι η συνεργασία μεταξύ των μελών ΔΕΠ είναι τελείως απύσχα ή στην καλύτερη περίπτωση υλοποιείται σε προσωπικό-φιλικό επίπεδο, θα είχε μεγάλη σημασία να προωθηθεί και θεσμικά η ανάπτυξή της. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να οριστεί μία εβδομαδιαία ώρα συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων/ουσών, κατά την οποία θα μπορούν να συζητούν ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τη διδασκαλία όσο και με την έρευνα. Μια τέτοια πρωτοβουλία θα μπορούσε να διευκολύνει σημαντικά τα μέλη ΔΕΠ να μάθουν το ένα από την εμπειρία του άλλου, βελτιώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις και κατ' επέκταση και την ποιότητα των σπουδών. Μάλιστα, με τον τρόπο αυτό θα αποτελέσουν πρότυπα συνεργασίας και για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αποδυναμώνοντας την κουλτούρα της ανταγωνιστικής κοινωνίας που κυριαρχεί στην εποχή μας. Σαφώς, για να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο να αλλάξουν οι αντιλήψεις των μελών ΔΕΠ και να υπάρχει η ανάλογη διάθεση και συνακόλουθα ο απαραίτητος αλληλοσεβασμός, η αλληλοκατανόηση και η απουσία κακεντρεχούς κριτικής.

## **Z. Θεσμική λειτουργία έναντι της ατομικής προσπάθειας**

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και να διατηρηθεί, οποιαδήποτε αλλαγή προς τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών οφείλει να γίνεται σε θεσμικό επίπεδο αντί να επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία και διάθεση των μελών ΔΕΠ. Κατά συνέπεια, επιβάλλεται η λειτουργία κατάλληλων συλλογικοτήτων, όπως η Συνέλευση του Τμήματος και ένας οργανωμένος σύλλογος μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, οι οποίοι θα δραστηριοποιούνται ομαδικά για τη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1. Σύνοψη των κυριότερων ευρημάτων και συζήτησή τους με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία

Λόγω της πληθώρας των ευρημάτων που προέκυψαν από τη θεμελιωμένη θεωρία η συζήτηση επικεντρώνεται στα κυριότερα εξ αυτών και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί εξαντλητική. Σημειώνεται ότι οι εμπειρικές έρευνες που αναφέρονται παρακάτω αφορούν σχεδόν αποκλειστικά την τριτοβάθμια εκπαίδευση – αν και στην πλειοψηφία τους εξετάζουν το προπτυχιακό και όχι το μεταπτυχιακό επίπεδο. Έγινε όμως προσπάθεια να αποφευχθούν έρευνες που αφορούσαν άλλες βαθμίδες ή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προκειμένου να περιοριστεί ο ήδη τεράστιος όγκος της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και να συζητηθούν τα πιο σχετικά με το πλαίσιο της παρούσας θεμελιωμένης θεωρίας ευρήματα.

#### 4.1.1. Η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μια πολυδιάστατη έννοια και η σημασία της αμοιβαιότητας στο μεταπτυχιακό επίπεδο

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας γίνεται ξεκάθαρο ότι η παιδαγωγική σχέση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, εύρημα που στηρίζει τον ισχυρισμό των Hagenauer και Volet (2014γ). Μάλιστα η θεωρητική διάκρισή που προτείνουν οι συγκεκριμένες συγγραφείς ανάμεσα στην υποστηρικτική (επαγγελματική) και συναισθηματική (διαπροσωπική) διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης εξετάστηκε και εμπειρικά. Ειδικότερα, οι Hagenauer, Gläser-Zikuda και Volet (2016) μελέτησαν, μεταξύ άλλων, τον τρόπο που οι διδάσκοντες/ουσες σε Τμήματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών της Αυστραλίας και της Γερμανίας αντιλαμβάνονταν μια θετική παιδαγωγική σχέση. Βρήκαν λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες την έβλεπαν πρωτίστως ως επαγγελματική (υποστηρικτική) και με συγκεκριμένα όρια. Συνάμα, όμως, της απέδιδαν και μία διαπροσωπική (συναισθηματική) διάσταση με κριτήριο τη διάθεση νοιαξίματος και την ανεπισημότητα των αλληλεπιδράσεών τους με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες (π.χ. χρήση του μικρού ονόματός τους από τους/τις φοιτητές/τριες, αντίληψη του εαυτού τους ως βοηθού και όχι ως εξουσιαστική φιγούρα, πολιτική της ανοιχτής πόρτας στο γραφείο τους αντί για συναντήσεις μόνο στις ώρες συνεργασίας τους, αυτοαποκάλυψη εντός ή εκτός της τάξης, διάθεση να ακούσουν τα προσωπικά προβλήματα των φοιτητών/τριών), τα οποία σχετίζονται με κάποιον βαθμό εγγύτητας. Η δεύτερη αυτή διάσταση αναφέρθηκε περισσότερο από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες στην Αυστραλία, οι οποίοι/ες μάλιστα την έβλεπαν ως στόχο της διδασκαλίας

τους (να αναπτύξουν δηλαδή μια καλή σχέση με τους/τις φοιτητές/τριές τους), ενδεχομένως επειδή οι περισσότεροι/ες είχαν ακολουθήσει βασικές παιδαγωγικές σπουδές. Η συντριπτική πλειοψηφία των Γερμανών συναδέλφων τους, από την άλλη πλευρά, αντιμετώπισε αυτή τη δεύτερη διάσταση με επιφυλακτικότητα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών στην αντίληψη μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης.

Οι δύο προαναφερθείσες διαστάσεις εντοπίζονται και στα δικά μας ευρήματα, με την υποστηρικτική διάσταση να αντιστοιχεί στη «σχέση καθοδήγησης» και τη συναισθηματική στη «(δια)προσωπική, ουσιαστική, στενή σχέση». Ωστόσο, ο διαχωρισμός αυτός φαίνεται να είναι ανεπαρκής, τουλάχιστον για το μεταπτυχιακό επίπεδο, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα έχει προκύψει και μία τρίτη διάσταση η οποία εδράζεται στην αμοιβαιότητα. Η αμφίδρομη αυτή διάσταση εξετάστηκε από τη Schwartz (2009· Schwartz & Holloway, 2012), η οποία μελέτησε τις σχέσεις που αναγνωρίστηκαν ως αμοιβαία ουσιαστικές από διδάσκοντες/ουσες και απόφοιτους/ες μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες. Χρησιμοποιώντας ως θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης τη *σχεσιακή-πολιτισμική θεωρία (relational-cultural theory)*, η οποία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αναπτύσσονται όντας σε σχέση με τους άλλους, βρήκε ότι μια ουσιαστική παιδαγωγική σχέση χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, με οφέλη και για τους δύο μετέχοντες σε αυτή. Αξίζει, βέβαια, εδώ να σημειωθεί ότι και οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Hagenauer, Gläser-Zikuda και Volet (2016, σ. 59) απέδωσαν σε μια λειτουργική επαγγελματική παιδαγωγική σχέση τα χαρακτηριστικά της αμοιβαίας εκτίμησης και του αμοιβαίου σεβασμού, στο πλαίσιο της οποίας αναμένουν ένα ισορροπημένο πάρε-δώσε, π.χ. σε θέματα εμπλοκής. Αυτό ενδέχεται να σημαίνει ότι η επαγγελματική/υποστηρικτική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης ίσως περιλαμβάνει και τη «σχέση αλληλεπίδρασης, αμφίδρομη σχέση, σχέση δούναι και λαβείν», απλώς σε μικρότερο βαθμό, πιθανώς λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων της κάθε χώρας.

Έχει ήδη γίνει λόγος στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα οφέλη της ανάπτυξης μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης ως προς τη συναισθηματική και υποστηρικτική της διάσταση, έτσι αυτό που αξίζει να συζητηθεί περαιτέρω είναι τα οφέλη που παρέχει η αμοιβαιότητα στους μετέχοντες. Καθώς πρόκειται για μια διάσταση που πρόσφατα έχει αρχίσει να μελετάται στη βιβλιογραφία, οι όροι που χρησιμοποιούνται για να την περιγράψουν βρίσκονται ακόμη υπό διαπραγμάτευση. Για παράδειγμα, ο Urso (2012) κάνει λόγο για μια «συνεχόμενη σύμπραξη» (*sustained partnership*), η οποία αναφέρεται στους στόχους στους οποίους επενδύουν οι φοιτητές/τριες και οι καθηγητές/τριες και μαζί οδεύουν προς την επίτευξή τους. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σχέση που βασίζεται σε ένα συμβιωτικό δομικό στοιχείο, σύμφωνα με το οποίο και οι δύο μετέχοντες έχουν στο νου τους ο ένας τον

άλλον. Η αμοιβαία αυτή επένδυση είναι που καθιστά τη σχέση ουσιαστική και για τους δύο μετέχοντες.

Από την πλευρά τους, οι Karagiannopoulou και Entwistle (2013) εισάγουν την έννοια της «συνάντησης ενός μυαλού με ένα άλλο» (meeting of minds), η οποία αφορά την κατανόηση της σκέψης μιας διδάσκουσας από τη φοιτήτρια, ώστε στη βάση της εκείνη να αναπτύξει τις προσωπικές της κατανοήσεις. Μάλιστα, ανάγουν αυτή τη συνάντηση σε συναισθηματική εμπειρία. Ειδικότερα, μελετώντας τις διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης που χρησιμοποίησαν τέσσερις τεταρτοετείς φοιτήτριες του Τμήματος ΦΠΨ σε μαθήματα που εξετάζονταν με ανοιχτά βιβλία, βρήκαν ότι η επιτυχία ή αποτυχία τους στις εξετάσεις καθοριζόταν σημαντικά από το βαθμό που ήταν σε θέση να κατανοήσουν τη σκέψη της διδάσκουσας ως ξεχωριστή από τη δική τους, αναπτύσσοντας έτσι την προσωπική τους κατανόηση για τα υπό εξέταση ζητήματα, οδηγούμενες δηλαδή σε μια κριτική ανάλυσή τους. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι η διδασκαλία και η μάθηση και, κατ' επέκταση η «συνάντηση ενός μυαλού με ένα άλλο», λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της σχέσης των φοιτητριών με τη διδάσκουσα του μαθήματος (Karagiannopoulou & Entwistle, 2013). Προϋποθέσεις γι' αυτή τη συνάντηση αποτελούν η αυθεντικότητα της διδάσκουσας με το μοίρασμα των προσωπικών της εμπειριών για την επίτευξη της προσωπικής της κατανόησης, η ανεκτικότητα της στην ασάφεια, η ενσυναίσθησή της στη σχέση της με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές της ως προς τη δημιουργία νοήματος (Karagiannopoulou & Entwistle, υπό κρίση) και το ενδιαφέρον της για την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών, το οποίο αποδεικνύεται μέσω της αποδοχής των απόψεών τους. Αυτή η ανεκτικότητα στις διαφορετικές απόψεις, δηλαδή η δυνατότητα διαφοροποίησης των κατανοήσεων των φοιτητών/τριών και η ανεξαρτησία τους κατά τη διαμόρφωσή τους, δημιουργεί τον απαραίτητο διανοητικό χώρο που επιτρέπει την επίτευξη της «συνάντησης ενός μυαλού με ένα άλλο», συμβάλλοντας στην αύξηση της αυτοπεποίθησής τους προς την εξερεύνηση των προσωπικών τους κατανοήσεων (Karagiannopoulou & Entwistle, 2013).

Η Schwartz (2013) προχωράει ένα βήμα παραπέρα, υποστηρίζοντας ότι οι διαφορετικές κατανοήσεις, απόψεις και ιδέες ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας μπορεί να είναι σημαντικές και για τον ίδιο τον διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα ή τουλάχιστον αυτό μπορεί να βιώσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες. Αντλώντας από την ψυχολογική βιβλιογραφία και συγκεκριμένα από τη δουλειά των Rosenberg και McCullough (1981), οι οποίοι μελέτησαν το βαθμό που οι έφηβοι αντιλαμβάνονταν ότι είναι σημαντικοί για τους γονείς τους (parental mattering)<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> Η κοινωνική-ψυχολογική έννοια της αναγνώρισης της σημασίας μας από τους άλλους (mattering) ορισμένη ως «η αντίληψη ότι, σε κάποιον βαθμό και με μια ποικιλία τρόπων, είμαστε ένα σημαντικό μέρος του κόσμου



εισάγει τον όρο “intellectual mattering” που θα μπορούσαμε να μεταφράσουμε ως «αναγνώριση της σημαντικότητας της σκέψης του άλλου». Η αναγνώριση αυτή μπορεί να προσανατολίζεται τόσο στο περιεχόμενο, δηλαδή στην παρατήρηση από το μέλος ΔΕΠ των ιδεών ή των εργασιών των φοιτητών/τριών και στην ανταπόκρισή του σε αυτές, όσο και στη διαδικασία, δηλαδή απλώς την εμπλοκή του με τις ιδέες ή τις εργασίες των φοιτητών/τριών. Παραδείγματα της πρώτης περίπτωσης αποτελούν η επιβράβευση της προφορικής παρουσίας μιας φοιτήτριας και η ζήτηση άδειας από τη διδάσκουσα να χρησιμοποιήσει κάποιες διαφάνειες σε μελλοντικό της μάθημα ή η συνειδητοποίηση ενός φοιτητή ότι ο καθηγητής του έχει μιλήσει στην οικογένειά του για τη δουλειά του, όταν τη συναντάει στην τελετή της αποφοίτησης. Τα παραδείγματα της δεύτερης περίπτωσης σχετίζονται με την αφιέρωση χρόνου στους/στις φοιτητές/τριες για ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια εργασία, την παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης που ο φοιτητής ή η φοιτήτρια βρίσκουν χρήσιμη για τη δουλειά τους, προτάσεις για περισσότερες πηγές πληροφόρησης, ευκαιρίες για έρευνα ή διδακτορικές σπουδές που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών, την αναγνώριση της διαρκούς προσπάθειάς τους και την πρόσκλησή τους από τα μέλη ΔΕΠ για σχετική με το μάθημα ανατροφοδότηση. Οι φοιτητές/τριες δεν ενδιαφέρονταν δηλαδή μόνο για τη θετική αξιολόγηση των διδασκόντων/ουσών αλλά και για το αν η δουλειά τους είχε μια βαθύτερη σημασία για τους τελευταίους (Schwartz, 2013). Το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε και στη δική μας έρευνα, όχι μόνο στο λόγο των φοιτητών/τριών αλλά και σε ορισμένων μελών ΔΕΠ, γεγονός που επιβεβαιώνει όχι μόνο την ύπαρξή του αλλά και την αμοιβαία σημασία που του αποδίδεται από τους μετέχοντες. Μάλιστα, η Schwartz (2013) επισημαίνει ότι η πρακτική του να αποκαλύπτει ένα μέλος ΔΕΠ σε μια φοιτήτρια ότι η σκέψη της το επηρέασε ή ότι η παρουσίασή της το ενέπνευσε μειώνει την ιεραρχία που εγγενώς υπάρχει στην παιδαγωγική σχέση. Έτσι, πλέον το μέλος ΔΕΠ δεν χρειάζεται να στηρίζει την εξουσία του στην αντίληψή ότι αυτό κατέχει τη γνώση ή ότι είναι πνευματικά ανώτερο από τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του, αλλά προβαίνει σε μια οριζόντια κατανομή εξουσίας κατά

---

που μας περιβάλλει» (σ. 339) επικυρώθηκε εμπειρικά με το εργαλείο που κατασκεύασαν οι Elliot, Kao και Grant (2004), το οποίο περιλάμβανε τις εξής διαστάσεις: (α) την επίγνωση (*awareness*), που αφορά την παρατήρηση της ύπαρξής μας από τους άλλους, (β) τη σημασία (*importance*), η οποία σχετίζεται με την έγνοια των άλλων για εμάς, και (γ) την εξάρτηση (*reliance*), δηλαδή την αίσθηση ότι οι άλλοι βασίζονται σε εμάς και εκτιμούν όσα έχουμε να τους προσφέρουμε. Προσαρμόζοντας αυτό το εργαλείο στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι France και Finney (2010) κατασκεύασαν την *Κλίμακα Αναγνώρισης της Σημασίας μας από τους Άλλους στο Πανεπιστήμιο (University Mattering Scale – UMS)*, καταλήγοντας σε ένα μοντέλο τεσσάρων παραγόντων που περιλάμβανε τις τρεις προηγούμενες διαστάσεις και επιπλέον την *επέκταση του εγώ (ego-extension)*, δηλαδή την αίσθηση ότι οι άλλοι νιώθουν ή αντιδρούν όπως κι εμείς για ό,τι μας συμβαίνει. Επανεξετάζοντας το εργαλείο στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής η France (2011) κατέληξε στην *Ενοποιημένη Μέτρηση της Αναγνώρισης της Σημασίας μας από τους Άλλους στο Πανεπιστήμιο (Unified Measure of University Mattering – UMUM-15)*.

την οποία ο στόχος του, όπως και στην περίπτωση των Karagiannopoulou και Entwistle (2013, υπό κρίση), είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος που σέβεται και κινητοποιεί τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη δυνατότητα συνύπαρξης της «ασυμμετρίας» με την «ισοτιμία», εφόσον φυσικά το μέλος ΔΕΠ το επιθυμεί.

Συνολικά, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι, όταν μια αίσθηση αμοιβαιότητας και συνεργασίας βιώνεται από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, τους/τις επιτρέπει να πάρουν μεγαλύτερα διανοητικά ρίσκα, φτάνοντας σε βαθύτερη κατανόηση των υπό μελέτη ζητημάτων (Karagiannopoulou & Entwistle, υπό κρίση· Rossister, 1999· Schwartz & Holloway, 2012) – κάτι που αποτρέπεται, όταν η διδάσκουσα απαιτεί απόλυτη συμμόρφωση με τις δικές της κατανοήσεις (Karagiannopoulou & Entwistle, 2013). Μάλιστα, η αίσθηση αυτή της αμοιβαιότητας μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της κινητοποίησης, της εμπλοκής, της προσπάθειας (Grantiz, Koernig, & Harich, 2009· Schwartz, 2013· Schwartz & Holloway, 2012· Urso, 2012) και του ενδιαφέροντος των φοιτητών/τριών για το μάθημα (Karagiannopoulou & Entwistle, υπό κρίση). Τα οφέλη όμως για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες δεν είναι μόνο γνωστικά αλλά, όπως και στη δική μας έρευνα, σχετίζονται και με την προσωπική τους ανάπτυξη: αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυταξίας τους (Schwartz, 2013· Karagiannopoulou & Entwistle, 2013), καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους (Schwartz & Holloway, 2012) και ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας (Schwartz & Holloway, 2014· Urso, 2012).

Από την πλευρά των μελών ΔΕΠ, η παιδαγωγική σχέση μπορεί επίσης να είναι παραγωγική γι' αυτά τόσο σε επαγγελματικό επίπεδο (π.χ. ενεργή εμπλοκή των φοιτητών/τριών στο μάθημα) όσο και σε προσωπικό (π.χ. δημιουργία δεσμών με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες) (Hagenauer & Volet, 2014α). Πιο συγκεκριμένα, όταν δημιουργείται ένας δεσμός ανάμεσά τους, τα μέλη ΔΕΠ απολαμβάνουν περισσότερο την αλληλεπίδραση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους και βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη διδασκαλία (Grantiz, Koernig, & Harich, 2009). Επιπλέον, μέσα από τον ουσιαστικό διάλογο –και αντίλογο– οι φοιτητές/τριες προκαλούν διανοητικά τα μέλη ΔΕΠ, οδηγώντας τα σε νέα επίπεδα κατανόησης (Urso, 2012). Μάλιστα, κατά τις Schwartz και Holloway (2012) μια ουσιαστική παιδαγωγική σχέση συμβάλλει στην *αναζωογόνηση* (*regenerating*) των διδασκόντων/ουσών. Ειδικότερα, μέσα από το έργο τους επιθυμούν να βοηθήσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, όπως βοηθήθηκαν και οι ίδιοι/ες από τους δικούς τους καθηγητές και καθηγήτριες, ξεπληρώνοντας κατά μία έννοια όσα τους/τις προσέφεραν. Συμβάλλοντας λοιπόν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη των φοιτητών/τριών,

τροφοδοτούνται και οι ίδιοι/ες: βιώνουν θετικά συναισθήματα, τα οποία τους/τις βοηθούν να συνεχίσουν τη δουλειά τους (Schwartz & Holloway, 2012), καθώς και αυξημένη εκτίμηση από τους/τις φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες τα θυμούνται ως καθηγητές/τρες που θαυμάζουν, μιλούν θετικά γι' αυτού/ές σε άλλα άτομα και παρέχουν υψηλότερες αξιολογήσεις της διδασκαλίας τους (Grantiz, Koernig, & Harich, 2009), ευρήματα που εντοπίστηκαν και στη δική μας έρευνα.

Συνολικά, φαίνεται ότι τα μέλη ΔΕΠ θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την αμοιβαιότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, με την έννοια ότι προσπαθούν να κάνουν τη δουλειά τους υποστηρίζοντας τη μάθηση των φοιτητών/τριών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και αντίστοιχα αναμένουν από αυτούς/ές να κάνουν τη δική τους δουλειά: να συμμετέχουν στο διάλογο, να κάνουν τις εργασίες τους και να τις παραδίδουν εντός των προθεσμιών κ.λπ. (Hagenauer & Volet, 2014α, σ. 250). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τις απόψεις των σπουδαστών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα των Galanes και Camack (2013), οι φοιτητές και φοιτήτριες μπορούν να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση ενός εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης, (α) αποτελώντας πρότυπα καλής φοιτητικής συμπεριφοράς (π.χ. ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή στο μάθημα, προθυμία να βοηθήσουν τους άλλους, προτεραιότητα στα ακαδημαϊκά θέματα), (β) παρέχοντας ακαδημαϊκή υποστήριξη στους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους (π.χ. οικοδομώντας σχέσεις μαζί τους, βοηθώντας τους και καθοδηγώντας τους όπου δυσκολεύονται) και (γ) αποφεύγοντας κακές φοιτητικές συμπεριφορές που υπονομεύουν τη μάθηση (π.χ. να είναι ξερόλες, να στηρίζονται πάντα στη βοήθεια των άλλων δίχως να καταβάλλουν καμία προσπάθεια, να εκμεταλλεύονται τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους) ή χαρακτηρίζονται από έλλειψη σεβασμού (π.χ. να κοιμούνται στην τάξη, να στέλνουν μηνύματα, να διαβάζουν εφημερίδα, να είναι αγενείς ή υπερβολικά επικριτικοί/ες προς τους/τις διδάσκοντες/ουσες). Επομένως, όπως διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα, η ανάπτυξη και διατήρηση της παιδαγωγικής σχέσης θεωρείται ευθύνη τόσο των μελών ΔΕΠ όσο και των φοιτητών/τριών (Dobrinsky & Frymier, 2004· Schwartz, 2011), ενώ σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσουν και οι σχέσεις των φοιτητών/τριών μεταξύ τους (Galanes & Camack, 2013).

#### **4.1.2. Η πολλαπλότητα των ποιοτικών χαρακτηριστικών της παιδαγωγικής σχέσης**

Η κατηγοριοποίηση και συστηματοποίηση των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν μια ποιοτική παιδαγωγική σχέση αποδείχθηκε εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση λόγω της πολυπλοκότητάς τους και των πολλαπλών διαστάσεων και ιδιοτήτων από τις οποίες

αποτελούνται και ίσως γι' αυτό να έχει κάποια πρακτική σημασία. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει συμφωνία ούτε για τις διαστάσεις/ιδιότητες των ποιοτικών χαρακτηριστικών ούτε για τις έννοιες που χρησιμοποιούνται για τα περιγράψουν. Συχνά μάλιστα παρατηρούνται επικαλύψεις μεταξύ τους, όπως στην περίπτωση της Perrine (1998) και των Denzine και Pulos (2000), όπου τόσο η διαθεσιμότητα όσο και το νοιάξιμο αποτελούν μέρος της προσιτότητας, ή σε αυτή του Vianden (2009), όπου η αμεσότητα περιλαμβάνει την ανοιχτότητα και το νοιάξιμο. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ήδη προηγήθηκε διαπιστώνεται πάντως ότι συνολικά στις έννοιες της *διαθεσιμότητας*, της *ανοιχτότητας*, της *αμεσότητας* και της *προσιτότητας*, όπως αναλύθηκαν στην παρούσα μελέτη, συμπεριληφθήκαν όλες οι συμπεριφορές που περιγράφηκαν από τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο ζήτημα (Batten, Birch, Wright, Manley, & Smith, 2014· Denzine & Pulos, 2000· McDowell & Westman, 2005· Perrine, 1998· Vianden, 2015· Witt, Wheelless, & Allen, 2006).

Αντίστοιχα, το *νοιάξιμο* συνδέεται στη βιβλιογραφία τόσο με την *προσιτότητα* και τη *διαθεσιμότητα* όσο και με την *κατανόηση* και ιδιαίτερα την *ενσυναίσθηση* (Mariskind, 2014· Stephen et al., 2008· Walker & Gleaves, 2016). Μάλιστα, και στη δική μας έρευνα η *συναισθηματική διάσταση του νοιαξίματος*, αν και αναφέρθηκε από άνδρες και γυναίκες καθηγητές/τριες, συνδυάστηκε με τη γυναικεία φύση και τη λειτουργία των μελών ΔΕΠ ως «μητρικές φιγούρες» (Mariskind, 2014· Murray, 2006· Walker et al., 2006· Walker & Gleaves, 2016). Έχει μάλιστα βρεθεί ότι ακόμη και φοιτητές/τριες μπορούν να διακατέχονται από αυτό το στερεότυπο, όπως στην έρευνα των Rester και Edwards (2007), όπου εξέλαβαν την αμεσότητα μιας γυναίκας καθηγήτριας ως ένδειξη νοιαξίματος, ενώ ενός άνδρα καθηγητή ως ελεγκτική. Βέβαια, χρειάζεται να επισημανθεί ότι το νοιάξιμο δεν αφορά μόνο τη συναισθηματική και ακαδημαϊκή υποστήριξη των φοιτητών/τριών αλλά και την αμφισβήτησή τους ή την πρόκλησή τους για καλύτερα αποτελέσματα (Mariskind, 2014· O'Brien, 2010· Urso, 2012) εξαιτίας των γνώσεων και της πιο ανεπτυγμένης κρίσης των μελών ΔΕΠ (Walker, Gleaves, & Grey, 2006). Μάλιστα, ο τρόπος έκφρασής του σχετίζεται στενά με την κουλτούρα της κάθε χώρας και σε κάποιο βαθμό με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των φοιτητών/τριών, ιδιαίτερα αν προέχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Volet, 2016), μια διάσταση που αναδείχθηκε και από την παρούσα έρευνα, εφόσον τα συμμετέχοντα μέλη ΔΕΠ λαμβάνουν υπόψη τη δύσκολη οικονομική συγκυρία που οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες αντιμετωπίζουν (π.χ. με ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα, συγγραφή συστατικών επιστολών κ.λπ.). Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η δυνατότητα αμοιβαιότητας στην έκφραση του νοιαξίματος, η

οποία, κατά τον Urso (2012), αφορά πρωτίστως τη δέσμευση των μετεχόντων στη μακροπρόθεσμη επιτυχία της σχέσης, μέσω της επίγνωσης των συναισθημάτων και των αναγκών ο ένας του άλλου, όπως και την αναγνώριση των προσπαθειών και των δύο για τη διατήρηση της σχέσης. Μάλιστα, το αμοιβαίο νοιάξιμο μπορεί να περιλαμβάνει και τη συγχώρηση, όταν μια προσδοκία τους ενός μετέχοντα δεν υλοποιείται από τον άλλο (Urso, 2012). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφάνηκε, επίσης, ότι, όπως και σε άλλες έρευνες, η ευθύνη για το νοιάξιμο ανάγεται σε κάθε άτομο ξεχωριστά –και αναφερόμαστε βεβαίως κυρίως στα μέλη ΔΕΠ– αντί να χαρακτηρίζει την ακαδημαϊκή κουλτούρα ενός ιδρύματος (Zembylas et al., 2014). Εκ των πραγμάτων, βέβαια, είναι δύσκολο να δημιουργηθεί μία κοινότητα νοιαξίματος, όταν το Πανεπιστήμιο προάγει τον ατομισμό και τον ανταγωνισμό (Walker, Gleaves, & Grey, 2006), όπως φαίνεται ότι συμβαίνει στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει, επίσης, να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποίησαν τις έννοιες «ενσυναίσθηση», «γνησιότητα», «αποδοχή», αλλά και «παρουσία»/«παρών», ως επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός μέλους ΔΕΠ για την ανάπτυξη μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης, με άμεση πολλές φορές αναφορά στον Rogers, εφόσον ήταν εξοικειωμένοι/ες με το έργο του. Να διεκρινίσουμε, βέβαια, ότι η αποδοχή στο λόγο τους συνδέθηκε περισσότερο με το σεβασμό στην άποψη ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας, ακόμη και στην περίπτωση που ο καθηγητής ή η καθηγήτρια διαφωνεί με αυτήν, και όχι τόσο με την άνευ όρων αποδοχή τους ως πρόσωπα, όπως παρουσιάστηκε αρχικά από τον Rogers (1961, 2010).

Όσον αφορά τη γνησιότητα-αυθεντικότητα (authenticity) των μελών ΔΕΠ, όπως και στη δική μας έρευνα, έχει συνδεθεί στη βιβλιογραφία με την ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων τους προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Volet, 2016· Hagenauer & Volet, 2014β· Mendzheritskaya, & Hansen, 2013· Rowe, Fitness, & Good, 2015· Zhang & Zhu, 2008). Ωστόσο, το ίδιο το πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αποβεί αποτρεπτικό για την έκφρασή τους, καθώς πολλά μέλη ΔΕΠ θεωρούν ότι για λόγους επαγγελματισμού χρειάζεται να αποκρύπτουν ή τουλάχιστον να ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Volet, 2016· Mendzheritskaya, & Hansen, 2013· Yin & Lee, 2012), ιδιαίτερα όταν προκαλούνται από περιστάσεις που δεν έχουν σχέση με το μάθημα, σχετίζονται δηλαδή με την οικογένεια, τους φίλους, άλλους/ες φοιτητές/τριες ή συναδέλφους τους (Hagenauer & Volet, 2014β). Η δυσκολία έκφρασης των αρνητικών τους συναισθημάτων από τα μέλη ΔΕΠ εντοπίστηκε και στην παρούσα έρευνα, πιστοποιώντας την οπτική του διδακτικού επαγγέλματος ως πεδίο συναισθηματικού μόχθου (Dhanpat, 2016· Hochschild, 1985· Tsang, 2011· Yin & Lee,

2012). Η έκφρασή των συναισθημάτων των διδασκόντων/ουσών εξαρτάται επίσης από την κουλτούρα τους, καθώς και την ποιότητα της σχέσης που έχουν αναπτύξει με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, δηλαδή το αν είναι στενή ή μόνο επαγγελματική (Hagenauer, Gläser-Zikuda, & Volet, 2016). Γενικότερα, πάντως εκφράζοντας τα θετικά τους συναισθήματα και ελέγχοντας τα αρνητικά τους, οι καθηγητές/τριες προσπαθούν να διατηρήσουν μια αυθεντική επικοινωνιακή προσέγγιση αλλά και μια πρότυπη επαγγελματική συμπεριφορά (Hagenauer & Volet, 2014β).

Το ζήτημα αυτό μας οδηγεί στο ακαδημαϊκό ήθος (academic integrity), το οποίο αποτελεί μια πολυσχιδή έννοια που έχει οδηγήσει σε μια πληθώρα διαφορετικών ερμηνειών ανάλογα με τις ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου όπου χρησιμοποιείται (Bretag, 2016). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Macfarlane, Zhang και Pun (2014) καταδείχθηκε ότι, όσον αφορά το ακαδημαϊκό ήθος των μελών ΔΕΠ, τόσο στη Δύση όσο και στην Ανατολή, ερευνάται συνήθως η έλλειψη του, δηλαδή τυχόν παραπτώματα ή ακαδημαϊκή διαφθορά (π.χ. διπλές-ερωτικές/σεξουαλικές σχέσεις με φοιτητές/τριες, μεταπώληση εγχειριδίων που λαμβάνουν δωρεάν στους/στις φοιτητές/τριες, συγκάλυψη κακοδιοίκησης, αδικίες στα συστήματα αξιολόγησής τους για προαγωγή, ευνοιοκρατία λόγω διασυνδέσεων, προσπάθειες απόκτησης πρόσθετου εισοδήματος), με επικέντρωση στη μη τήρηση της ερευνητικής δεοντολογίας (π.χ. χάλκευση ή παραποίηση ερευνητικών αποτελεσμάτων, πλαγιαρισμός). Οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες συμπεριφορές αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα ως εμπόδια για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης και συγκεκριμένα περιλαμβάνονται στις κατηγορίες «εκμετάλλευση των φοιτητών/τριών», «ανεπαρκής λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών στο Πανεπιστήμιο» και «διαπλοκή στο Πανεπιστήμιο». Αντίστοιχα, το ακαδημαϊκό ήθος των φοιτητών/τριών ορίστηκε στην έρευνα των Wong, Lim και Quinlan (2016) στη Σιγκαπούρη ως αποφυγή πλαγιαρισμού, αντιγραφής και παραποίησης ερευνητικών δεδομένων, αυτόνομη ολοκλήρωση των εργασιών (χωρίς τη βοήθεια άλλων), εκπλήρωση των υποχρεώσεων ομαδικής εργασίας, ειλικρίνεια με τον εαυτό και τους άλλους, διατήρηση ηθικών αρχών και προσωπικών ιδανικών, δέσμευση σε μια στέρεη εργασιακή ηθική, πορεία ενάντια στο κατεστημένο (δηλαδή θάρρος εξερεύνησης ευαίσθητων ή «δύσκολων» θεμάτων) και αναφορά δεοντολογικών παραβιάσεων. Ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει τόσο τις έννοιες του «ακαδημαϊκού ήθους» όσο και της «έκφρασης της αλήθειας» που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, φωτίζοντας περισσότερο το ποιοτικό χαρακτηριστικό της «διαφάνειας» των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών. Χρειάζεται, επίσης, να επισημανθεί ότι η στάση των μελών ΔΕΠ σε ζητήματα ακαδημαϊκού ήθους μπορεί να επηρεάσει την πρακτική των φοιτητών/τριών. Για παράδειγμα, είναι πιο πιθανό οι

φοιτητές/τριες να ακολουθήσουν ανέντιμες πρακτικές, όπως η λογοκλοπή, αν γνωρίζουν ότι δεν θα υπάρξουν κυρώσεις σε περίπτωση εντοπισμού τους από τον/τη διδάσκοντα/ουσα (Αβραμίδου, 2014· Andrews, Smith, Henzi, & Demps, 2007· Eret & Ok, 2014· Καρασαλίδης, 2016).

Όσον αφορά την εμπιστοσύνη, ο MacFarlane (2009) εξηγεί ότι της έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή στο χώρο της εκπαίδευσης συγκριτικά με άλλα επιστημονικά πεδία. Κατά κύριο λόγο η σχετική εμπειρική έρευνα υπαγορεύεται από οικονομικούς λόγους, με αποτέλεσμα να εξετάζεται η εμπιστοσύνη ενός/μιας φοιτητή/τριας προς το ίδρυμα φοίτησης και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να οδηγήσει στην αφοσίωσή του/της σε αυτό (Carvalho & de Oliveira Mota, 2010· Sampaio, Perin, Simões & Kleinowski, 2012· Schlesinger, Cervera & Pérez-Cabañero, 2016). Όσον αφορά την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη ΔΕΠ και τους/τις φοιτητές/τριες, που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της παιδαγωγικής σχέσης (Grantiz, Koernig, & Harich, 2009), κυρίως μέσα από εμπειρίες μοιράσματος σκέψεων και ιδεών (Clunis D'Andrea, 2013), το οποίο μπορεί να συμβεί μόνο όταν οι μετέχοντες εκτιμούν ο ένας τον άλλον (Karagiannopoulou & Einwistle, υπό κρίση· Urso, 2012). Αναφορικά με τις διαστάσεις της, σύμφωνα με την μετα-ανάλυση των McKnight και Chervany (2001, όπ. αναφ. στο MacFarlane, 2009) οι τέσσερις κατηγορίες που εντοπίζονται σε πάνω από το 90% των ορισμών για την εμπιστοσύνη είναι:

- α) η *καλή διάθεση (benevolence)*, δηλαδή το νοιάξιμο και η δράση προς το συμφέρον των άλλων, που εντοπίστηκε και στη δική μας έρευνα από την πλευρά των καθηγητών/τριών και αντιστοιχεί στην «εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του μέλους ΔΕΠ» για τους/τις φοιτητές/τριες,
- β) η *επάρκεια (competence)*, δηλαδή η δύναμη ή ικανότητα να επιτελεί έναν ρόλο, η οποία αναλογεί στη δική μας «εμπιστοσύνη στις γνώσεις του μέλους ΔΕΠ» και την «εμπιστοσύνη στις ικανότητες ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας»,
- γ) η *ακεραιότητα (integrity)*, που αφορά την τιμιότητα, την ειλικρίνεια και το να κρατάει κανείς τις υποσχέσεις του, η οποία στην παρούσα έρευνα απηχεί στη «διαφάνεια» και αποτελεί προϋπόθεση της εμπιστοσύνης, και
- δ) η *προβλεψιμότητα (predictability)*, δηλαδή η δυνατότητα πρόβλεψης των πράξεων κάποιου χάρη στη συνέπειά τους, η οποία σχετίζεται με τη «συνέπεια λόγων και έργων» και επίσης αποτελεί προϋπόθεση της εμπιστοσύνης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι για τους/τις φοιτητές/τριες η καλή διδασκαλία συνδέεται με ποιοτικά χαρακτηριστικά που βίωσαν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης (Moore & Kuoi, 2007), ενώ υπάρχει περίπτωση ακόμη και να αλλάξει η γνώμη τους για μια γνωστική περιοχή ως συνέπεια αυτών (Urso, 2012). Για παράδειγμα, το πάθος του μέλους ΔΕΠ για το γνωστικό του αντικείμενο μπορεί να μεταδοθεί στους φοιτητές και τις φοιτήτριες (Karagiannopoulou & Einwistle, υπό κρίση· Urso, 2012). Εξίσου σημαντικές είναι η σαφήνεια στις ακαδημαϊκές προσδοκίες από την πλευρά των μελών ΔΕΠ, διότι έτσι οι φοιτητές/τριες καθίστανται υπεύθυνοι/ες για την υλοποίηση τους, όπως και η ενθάρρυνσή τους για να φτάσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και προσωπικά (Urso, 2012). Μάλιστα, φαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι πρόθυμοι/ες να δουλέψουν περισσότερο για καθηγητές/τριες που δείχνουν να επενδύουν σε αυτούς/ές τόσο ως σπουδαστές/στρίες όσο και ως πρόσωπα (Heltebran, 2008).

Γενικότερα, πάντως, συνάγεται ότι οι φοιτητές/τριες ότι έχουν υπερβολικά υψηλές –ή ακόμη και μη ρεαλιστικές– προσδοκίες όσον αφορά τα θετικά χαρακτηριστικά που αναμένουν να διαθέτουν οι καθηγητές/τριές τους (Gruber, Lowrie, Brodowsky, Reppel, Voss, & Chowdhury, 2012 Trammell & Aldrich, 2016), η σημαντικότητα των οποίων δεν γίνεται πάντα ορθά αντιληπτή από τα μέλη ΔΕΠ (Borghì, Mainardes, & Silva, 2016). Ειδικότερα, οι προσδοκίες των φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετίζονται τόσο με τη γνωστική κατάρτιση των διδασκόντων/ουσών όσο και με χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ. ενδιαφέρον για τη δουλειά τους, ενθουσιασμός για τη διδασκαλία, αίσθηση του χιούμορ, προσιτότητα, νοιάξιμο) αλλά και διδακτικής ικανότητάς τους (π.χ. καλή οργάνωση της διδασκαλίας, διατήρηση του ενδιαφέροντος των φοιτητών/τριών, δυνατότητα συμμετοχής τους στο μάθημα, σύνδεση των παραδόσεων με την εκπαιδευτική πράξη, παροχή ανατροφοδότησης) (Heltebran, 2008). Μπορεί, επίσης, να αφορούν την ικανότητα των καθηγητών/τριών να αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (θεωρήθηκε το πιο σημαντικό στοιχείο από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη συγκεκριμένη έρευνα), την επαγγελματική τους εμπειρία σε σχολεία, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη γενναιοδωρία τους στη βαθμολόγηση (Güvendir, 2014). Επομένως, η σύγκριση μεταξύ των μελών ΔΕΠ είναι αναπόφευκτη. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ καθηγητών/τριών που ενδιαφέρονται να αλλάξουν τη ζωή των σπουδαστών/τριών και εκείνων που διδάσκουν απλώς για βιοποριστικούς λόγους ενδέχεται να είναι αναγκαίος για την ύπαρξη μιας ισορροπίας, διότι διαφορετικά θα ήταν πολύ δύσκολο για τους/τις φοιτητές/τριες να διατηρήσουν ουσιαστικές σχέσεις με όλους/ες ταυτόχρονα (Urso, 2012).



#### 4.1.3. Η μεταβλητότητα των ορίων στην παιδαγωγική σχέση

Παρά τους άτυπους δεοντολογικούς κανόνες από τους οποίους διέπεται η παιδαγωγική σχέση, τα όριά της, όπως διαπιστώθηκε, δεν είναι σταθερά και αμετάκλητα, αλλά εξαρτώνται από τον ορισμό της εκάστοτε περίπτωσης, όπως αυτός θα γίνει αντιληπτός από τους μετέχοντες (Goffman, 2006) και κυρίως τα μέλη ΔΕΠ, τα οποία βρίσκονται σε ιεραρχικά ανώτερη θέση (Γκότοβος, 2003). Ο Giles (2010) βλέπει την παιδαγωγική σχέση σαν ένα αβέβαιο σχεσιακό παιχνίδι, κατά τη βίωση του οποίου καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες ξεπερνούν πολλές φορές τους κανόνες της εμπλοκής τους σε αυτό. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι, εφόσον τα μέλη ΔΕΠ διαθέτουν *φρόνηση (phronesis)*, δηλαδή πρακτική γνώση και ευαισθησία για το πώς υπάρχουν μέσα στη σχέση, είναι καλύτερα εξοπλισμένα για τη σχεσιακή αβεβαιότητα που ενυπάρχει στη διδασκαλία και τη μάθηση (Giles, 2010). Γενικότερα, ήσσονος σημασίας υπερβάσεις ορίων (π.χ. συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας μαζί με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ή ένα απαλό χτύπημα στην πλάτη για συγχαρητήρια) θεωρούνται πιο αποδεκτές συγκριτικά με σοβαρές παραβιάσεις τους (π.χ. σεξουαλική επαφή με φοιτητή/τρια ή πρόσκλησή του/της σε πάρτι). Ωστόσο, όπως σημειώνεται, ο κίνδυνος με την υπέρβαση των ορίων είναι ότι μπορεί να οδηγήσει σε παραβιάσεις άλλων, πιο σημαντικών ορίων (Morris, Richardson, & Watt, 2012). Το διακύβευμα είναι λοιπόν να βρεθεί κάθε φορά η χρυσή τομή, διότι η παραβίασή τους μπορεί να υποβαθμίσει την αποτελεσματικότητα και την ακεραιότητα της παιδαγωγικής σχέσης (Plaut, 1993, σ. 216).

Για παράδειγμα, η ταυτόχρονη παρουσία ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας σε χώρο εκτός του Πανεπιστημίου με ένα μέλος ΔΕΠ (π.χ. στο πλαίσιο μίας εκδήλωσης) θεωρείται αρκετά αποδεκτή (Morris, Richardson, & Watt, 2012) και μπορεί, μάλιστα, να λειτουργήσει ως σημείο καμπής (Docan-Morgan & Manusov, 2009), επιτρέποντας μεγαλύτερη σύνδεση και αυξάνοντας την προσωπική φύση της μεταξύ τους σχέσης, εφόσον ο χώρος του γραφείου πολλές φορές ενέχει μια αίσθηση επισημότητας και σοβαρότητας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες (Schwartz, 2011). Από την άλλη πλευρά, όπως και στη δική μας έρευνα, αν οι συναντήσεις εκτός γραφείου δεν περιλαμβάνουν στο σύνολο της ομάδας των φοιτητών/τριών (Ei & Bowen, 2002) ή αν τα θέματα συζήτησης ξεφεύγουν πολύ από τον ακαδημαϊκό χώρο (Kolbert et al., 2002) ελλοχεύει ο κίνδυνος να θεωρηθούν ανάρμοστες από τυχόν παρατηρητές. Αντίστοιχα, έχει βρεθεί ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τις γυναίκες καθηγήτριες –αλλά όχι και οι άντρες καθηγητές– ως λιγότερο προσεγγίσιμες, όταν απευθύνονται σε αυτές με τον τίτλο τους. Από την άλλη πλευρά όμως, η προσφώνηση των

μελών ΔΕΠ (και των δύο φύλων) με το μικρό τους όνομα συνδέθηκε με χαμηλότερο κύρος (Takiff, Sanchez, & Stewart, 2011), γεγονός που ίσως επικυρώνει την προτίμηση των περισσότερων συμμετεχόντων σχετικά με τη χρήση του πληθυντικού αριθμού από τους/τις φοιτητές/τριες προς τα μέλη ΔΕΠ.

Όσον αφορά την αυτοαποκάλυψη των φοιτητών/τριών, μπορεί να είναι αυτόβουλη ή να επιδιώκεται από τα μέλη ΔΕΠ στο πλαίσιο αναστοχαστικών εργασιών, οι οποίες υπαγορεύονται από αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες που στοχεύουν στη βαθύτερη κατανόηση (Booth, 2012· Ejsing, 2007). Στη δεύτερη περίπτωση η αυτοαποκάλυψη των φοιτητών/τριών μπορεί να αποφέρει ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως και να βαθύνει την παιδαγωγική σχέση (Booth, 2012). Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος να δημιουργήσει και προβλήματα, όπως να προκαλέσει την απελευθέρωση καταπιεσμένων και επώδυνων συναισθημάτων από την πλευρά των φοιτητών/τριών, καθιστώντας τους/τες ευάλωτους/ες (Ejsing, 2007). Από την πλευρά των μελών ΔΕΠ, ελλοχεύει ο κίνδυνος απώλειας της αμεροληψίας τους στην αξιολόγηση, όπως και η πιθανότητα επιρροής στη μεταχείριση του/της φοιτητή/τριας από άλλους/ες συναδέλφους σε περίπτωση αποκάλυψής σε αυτούς/ές των πληροφοριών που ο/η φοιτητή/τρια μοιράστηκαν (Booth, 2012). Επιπλέον, καθώς οι φοιτητές/τριες αντιμετωπίζουν τα μέλη ΔΕΠ ως δυνητικές πηγές παροχής βοήθειας τόσο για ακαδημαϊκές δυσκολίες όσο και για προσωπικά προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν (Grayson, Clarke, & Miller, 1998), μια αυτοαποκάλυψη, αν και θεωρείται σχετικά αποδεκτή από καθηγητές και καθηγήτριες (Morris, Richardson, & Watt, 2012), ενδέχεται να φέρει τους/τις σε πολύ δύσκολη θέση, αν θεωρήσουν ότι ξεπερνούν τα προσωπικά τους όρια (Booth, 2012) ή τα όρια του ρόλου τους (Stephen et al., 2008), καθώς δεν διαθέτουν και στην απαραίτητη ψυχολογική κατάρτιση (Morris, Richardson, & Watt, 2012). Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται να είναι σε θέση να παραπέμψει τους/τις φοιτητές/τριες στις κατάλληλες δομές (π.χ. ψυχολογική, νομική ή οικονομική συμβουλευτική), αν και ορισμένες φορές ενδέχεται να είναι αναγκαίο να ξεπεράσει προσωρινά τα προσωπικά του όρια, μέχρι να βεβαιωθεί ότι έχουν πρόσβαση σε αυτές (Booth, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η αυτοαποκάλυψη των μελών ΔΕΠ μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελής τόσο για την κινητοποίηση και την εμπλοκή των φοιτητών/τριών, εφόσον αφορά το μάθημα (Cayanus & Martin, 2008· Cayanus, Martin, & Goodboy, 2009), όσο και για την ανάπτυξη μιας διαπροσωπικής παιδαγωγικής σχέσης (Frymier & Houser, 2000· Schwartz & Holloway, 2014) και μιας πιο ώριμης κατανόησης της ακαδημαϊκής ζωής (Schwartz, 2011). Ιδιαίτερα, όταν η αυτοαποκάλυψη των διδασκόντων/ουσών σχετίζεται με παρόμοιες

εμπειρίες των φοιτητών/τριών και πραγματοποιείται την κατάλληλη στιγμή, συμβάλλει στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και εκλαμβάνεται από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως ένδειξη νοιαξίματος και αξιοπιστίας τους (Myers, Brann, & Members of Comm 600, 2009). Χρειάζεται, ωστόσο, να διατηρείται μια ισορροπία ως προς τη φόρτιση των εμπειριών που αυτοαποκαλύπτονται από τα μέλη ΔΕΠ, ώστε να μην είναι μόνο αρνητικές, με κίνδυνο να προκαλέσουν αντιπάθεια προς το πρόσωπό τους (Cayanus & Martin, 2008) ή και αγενή συμπεριφορά από την πλευρά των φοιτητών/τριών (Miller, Katt, Brown, & Sivo, 2014), ούτε μόνο θετικές, αποκρύπτοντας έτσι την ανθρώπινη διάστασή τους (Cayanus, Martin, & Goodboy, 2009). Γίνεται, δηλαδή, αντιληπτό ότι η πρόσληψη της αυτοαποκάλυψης των διδασκόντων/ουσών δεν αφορά τόσο τη συχνότητα της αυτοαποκάλυψης όσο τη φόρτισή της και τη σχετικότητά της με το μάθημα (Cayanus & Martin, 2008· Cayanus, Martin, & Goodboy, 2009· Miller, Katt, Brown & Sivo, 2013). Έτσι, τυχόν αυτοαποκάλυψη προσωπικής φύσης από την πλευρά των μελών ΔΕΠ (π.χ. για τα προσωπικά τους προβλήματα ή την πολιτική τους τοποθέτηση), η οποία δεν συμβάλλει με κάποιο τρόπο στην επαγγελματική ή προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών θεωρείται ανάρμοστη (Hall & Mitchell, 2014· Owen & Zwahr-Castro, 2007· Plaut, 1993). Αντίστοιχα, η υπερβολική αυτοαποκάλυψη των μελών ΔΕΠ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ιδιαίτερα όταν αφορά την πολιτική τους τοποθέτηση και την κοινωνική τους ζωή (Sleigh, Smith, & Laboe, 2013), είναι πιθανό να βλάψει την αντιλαμβανόμενη επαγγελματική αξιοπιστία τους (Mazer, Murphy, & Simonds, 2007). Αυτό συμβαίνει διότι, μολονότι οι φοιτητές/τριες επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους, συγχρόνως έχουν την ανάγκη να διατηρούν μια εξιδανικευμένη εικόνα γι' αυτούς/ές (DiVerniero & Hosek, 2011).

Παραδείγματος χάριν, όπως διαφάνηκε από τις αντιδράσεις των φοιτητών/τριών, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ενός ομοφυλόφιλου μέλους ΔΕΠ εξακολουθεί μάλλον να αποτελεί ταμπού. Ερευνώντας ομοφυλόφιλους/ες διδάσκοντες/ουσες σε ακαδημαϊκά ιδρύματα των ΗΠΑ, οι McKenna-Buchanan, Munz και Rudnick (2015) βρήκαν ότι η απόφαση για αυτοαποκάλυψη του σεξουαλικού τους προσανατολισμού εξαρτιόταν από έναν συνυπολογισμό διάφορων κριτηρίων: (α) πολιτισμικών (τοποθεσία και κοινωνικοπολιτικό κλίμα σχετικά με την ομοφυλοφιλία), (β) φύλου (κατά πόσο δηλαδή επιτελούν ή όχι τον ρόλο του κοινωνικού φύλου τους), (γ) κόστους-οφέλους (π.χ. πιθανό στίγμα, έλλειψη ελέγχου στη χρήση της πληροφορίας στο μέλλον), (δ) πλαισίου (π.χ. στην τάξη εφόσον έχει σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος) και (ε) εσωτερικής κινητοποίησης (π.χ. επιθυμία να ενθαρρύνουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να σκεφτούν κριτικά για τη διαφορετικότητα και να λειτουργήσουν ως παράδειγμα για την αποκάλυψη και του δικού τους

περιθωριοποιημένου σεξουαλικού προσανατολισμού). Οι στρατηγικές που τα ομοφυλόφιλα μέλη ΔΕΠ χρησιμοποιούσαν σχετικά με την επικοινωνία της ιδιωτικότητάς τους περιλάμβαναν: την *επιλογή* (σκόπιμη και ξεκάθαρη λεκτική ή μη λεκτική αποκάλυψη του σεξουαλικού τους προσανατολισμού), την *αμοιβαιότητα* (αυτοαποκάλυψη ως απάντηση στην αυτοαποκάλυψη άλλων σε ένα ασφαλές πλαίσιο, π.χ. στο γραφείο, ή μετά από αίτημα για προσωπικές πληροφορίες), την *ασάφεια*, την *εκτροπή* (π.χ. με τη σκόπιμη αγνόηση μιας ερώτησης φοιτητή/τριας ή την απόσπαση της προσοχής σε άλλο θέμα συζήτησης) και την *αποφυγή* (πλήρη απόκρυψη της σεξουαλικής ταυτότητας από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι η σεξουαλική ταυτότητα των ομοφυλόφιλων μελών ΔΕΠ βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση στην τάξη (McKenna-Buchanan, Munz, & Rudnick, 2015). Ενδεχομένως, μάλιστα, οι στρατηγικές αυτές να φωτίζουν γενικότερα τη στάση των μελών ΔΕΠ για τη διαπραγμάτευση θεμάτων που αγγίζουν τα όρια της ιδιωτικότητάς τους με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

Αναφορικά με το άγγιγμα, αν και υπάρχει η πιθανότητα να εκληφθεί θετικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Guéguen, 2004· Legg & Wilson, 2013), χρειάζεται να αντιμετωπίζεται με μεγάλη προσοχή (Lannutti, Laliker, & Hale, 2001). Πέρα από τον παράγοντα της ιδιοσυγκρασίας (Hagenauer & Volet, 2014β) και του φύλου (Wilson, Stadler, Schwartz, & Goff, 2009), η πρόσληψη του αγγίγματος, τουλάχιστον από την πλευρά των φοιτητών/τριών, εξαρτάται σημαντικά και από το είδος του αγγίγματος (π.χ. ένα άγγιγμα στον ώμο αναμένεται να είναι περισσότερο αποδεκτό από ένα άγγιγμα στο μηρό) και το κατά πόσο θεωρείται αναμενόμενο ή όχι, καθώς και από τα συναισθήματα και τη σχέση τους με το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ (π.χ. αν το συμπαθούν και το θαυμάζουν ή όχι) (Lannutti, Laliker, & Hale, 2001).

Όσον αφορά τις διπλές ή πολλαπλές σχέσεις μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών και ιδιαίτερα σε όσες περιλαμβάνουν προσωπική συμπάθεια ή έλξη, όπως φάνηκε και από τα δικά μας ευρήματα, ελλοχεύει η πιθανότητα για απώλεια της αμεροληψίας στην αξιολόγηση, όπως και για θετική μεροληπτική αντιμετώπιση από τα μέλη ΔΕΠ, θέτοντας παράλληλα σε κίνδυνο το κλίμα στην ομάδα των φοιτητών/τριών (Kolbert et al., 2002· Plaut, 1993). Ίσως γι' αυτό το λόγο το ακαδημαϊκό προσωπικό θεωρεί πιο αποδεκτή την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με διδακτορικούς παρά με μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες (Kolbert et al., 2002). Μολαταύτα, κατά τη Schwartz (2011), αυτή ακριβώς η συνειδητότητα του ρόλου τους ως αξιολογητών βοηθά τα μέλη ΔΕΠ να θέσουν σαφή όρια στην παιδαγωγική σχέση, ακόμη κι όταν η τελευταία γίνεται πιο στενή. Για τις ερωτικές σχέσεις συγκεκριμένα, παρόλο που αναγνωρίστηκαν οι πιθανοί κίνδυνοί τους, οι φοιτητές/τριες έθεσαν διάφορες παραμέτρους

και συζήτησαν διαφορετικά σενάρια για να τις χαρακτηρίσουν ως ανάρμοστες ή όχι, όπως ακριβώς συνέβη και με τους συμμετέχοντες στην έρευνα των Kolbert et al. (2002). Ίσως γι' αυτό έχει σημασία η άποψη του Plaut (1993) ότι οι διπλές σχέσεις μπορεί να οδηγήσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε σύγχυση των ρόλων, μη γνωρίζοντας πλέον πώς πρέπει να είναι μια υγιής παιδαγωγική σχέση, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη μελλοντική τους πρακτική ως επαγγελματίες. Συγχρόνως ελλοχεύει ο κίνδυνος η παρατεταμένη εξάρτηση που δημιουργείται να εμποδίσει την επαγγελματική και ίσως και προσωπική τους ανάπτυξη (Plaut, 1993).

Από την άλλη πλευρά, πλήρης αποφυγή όλων των κατηγοριών που μπορούν να λάβουν οι διπλές σχέσεις (π.χ. εργασιακές στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου, φιλικές με πολύ σαφή όρια) ενδέχεται να μειώσει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης (Barnett, 2008), καθώς «οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων διαφέρουν από εκείνες ανάμεσα σε έναν θεραπευτή και έναν ασθενή εξαιτίας της σχετικής συναδελφικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που είναι σημαντικές για την προσωπική ανάπτυξη του φοιτητή» (Plaut, 1993, σ. 211). Άλλωστε, εκ των πραγμάτων τα μέλη ΔΕΠ καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, όπως επιβλέποντες, ακαδημαϊκοί σύμβουλοι, μέντορες, συν-συντάκτες κ.λπ. (Barnett, 2008) και ίσως αυτός να είναι ένας λόγος που οι φοιτητές/τριες θεώρησαν επιτρεπτές ή ακόμη και επιθυμητές τις εργασιακές σχέσεις που σχετίζονταν με το χώρο του Πανεπιστημίου.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι έρευνες που μελέτησαν τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης εντοπίζουν διαφορές με βάση το φύλο, κατά τις οποίες οι γυναίκες φοιτήτριες είναι πιο αυστηρές στις κρίσεις τους για την υπέρβαση των ορίων (Ei & Bowen, 2002· Owen & Zwahr-Castro, 2007). Αντίστοιχα, και το φύλο των μελών ΔΕΠ φαίνεται να επηρεάζει, καθώς συμπεριφορές αυξημένης αμεσότητας από έναν άντρα καθηγητή είναι πιθανότερο να εκληφθούν ως πιο προσβλητικές από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές συγκριτικά με τις αντίστοιχες μιας γυναίκας καθηγήτριας – ή ακόμη και ως σεξουαλική παρενόχληση από τις γυναίκες φοιτήτριες, ιδιαίτερα αν λάβουν χώρα εκτός της τάξης (Rester & Edwards, 2007).

Επιπλέον, όπως και στην έρευνά μας, έτσι και σε αυτή των Ei και Bowen (2002) μια σημαντική μερίδα (προπτυχιακών) φοιτητών/τριών (42,3%) τασσόταν υπέρ της ύπαρξης συγκεκριμένης πολιτικής για τις σχέσεις φοιτητών/τριών-καθηγητών/τριών στο Πανεπιστήμιο – μία επίσης μεγάλη μερίδα (36,2%) δεν είχε γνώμη, ενώ μια μικρότερη (21,5%) διαφωνούσε με μια τέτοια πολιτική. Οι συγγραφείς, βέβαια, υποστηρίζουν ότι η υπάρχουσα πολιτική σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση στα Πανεπιστήμια των ΗΠΑ είναι αρκετή και δεν θεωρείται αναγκαίος ένας γενικός κώδικας για τη ρύθμιση των σχέσεων φοιτητών/τριών-

καθηγητών/τριών, αφενός, διότι ενδέχεται να αποτρέψει συμπεριφορές που μπορεί να φανούν βοηθητικές για την παιδαγωγική σχέση (π.χ. συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου), αφετέρου, επειδή οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν μια κατάλληλη αίσθηση για τα όρια πριν την εισαγωγή τους ή στην αρχή της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο. Επομένως, χρειάζεται να προωθείται η αυτονομία τους στο να ακολουθούν τις αξίες τους αντί να νομοθετείται η συμπεριφορά τους. Αντίθετα, οι συγγραφείς προτείνουν την ανάπτυξη πρωτόκολλων για την εκπαίδευση των μελών ΔΕΠ σχετικά με τρόπους που θα μπορούσαν να διατηρήσουν κατάλληλα όρια με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους.

Συνοψίζοντας, μολονότι η σύνδεση και η αμοιβαιότητα μπορούν να μειώσουν την ιεραρχία και την απόσταση που υπάρχει μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, παρ' όλα αυτά δεν την εξαλείφουν, εφόσον οι καθηγητές/τριες εξακολουθούν να είναι υπεύθυνοι/ες για την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών (Schwartz, 2011, 2013). Άλλωστε, φαίνεται από τις αξιολογήσεις τους σχετικά με μη αποδεκτές συμπεριφορές ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έχουν άποψη για τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης (Ei & Bowen, 2002· Owen & Zwaahr-Castro, 2007). Επομένως, πέρα από το να επιβάλλουν, να ξεπερνούν ή να παραβιάζουν τα όρια (Barnett, 2008), υπάρχει και η πιθανότητα –η οποία πιστοποιείται και από την παρούσα έρευνα– καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες να συνεργάζονται συνειδητά για να τα διατηρήσουν στη μεταξύ τους σχέση, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την αμοιβαιότητα που βιώνουν όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Schwartz, 2011). Κατά συνέπεια, αντί να ιδωθούν ως κάτι που πρέπει να αποφευχθεί ή ως κίνδυνος, τα όρια μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ένας στόχος στον οποίο ξεκάθαρα και σκόπιμα κατευθύνονται μαζί καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες (Booth & Schwartz, 2012).

#### **4.1.4. Η σημασία των ρόλων και των προσδοκιών και η δυνατότητα προσωποποίησης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης**

Αξιοποιώντας τη δραματουργική ανάλυση του Goffman (2006), θα μπορούσαμε να δούμε τη διδασκαλία σαν μια θεατρική σκηνή. Στη σκηνή αυτή ο διδάσκων ερμηνεύει το ρόλο του προσπαθώντας να κερδίσει τις εντυπώσεις των φοιτητών/τριών του ή όπως το έθεσε ένας συμμετέχοντας:

Κακά τα ψέματα, είναι και::: (...) μία δραματική, πώς το λένε, δραματική τέχνη, έτσι, δραματοποίηση, είναι σαν θέατρο. Είναι όπως ο ηθοποιός: σε κερδίζει ή δεν σε κερδίζει στο θέατρο (.) με την αμεσότητα του και την ερμηνεία του. Αυτή η αμεσότητα και η ερμηνεία πρέπει να υπάρχει::, οι ικανότητες δηλαδή επικοινωνίας κι ερμηνείας, πρέπει να υπάρχουνε και μέσα στην αίθουσα (κος Γεωργίου).

Η ικανότητα ενός ατόμου να προξενεί εντυπώσεις συνδέεται κατά τον Goffman (2006) με την εκφραστικότητά του, δηλαδή τόσο με τα λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα που εκουσίως χρησιμοποιεί για να μεταδώσει την πληροφορία που επιθυμεί όσο και με την έκφραση που αναδίδει, δηλαδή στοιχεία της συμπεριφοράς του που δεν μπορεί να ελέγξει και θεωρούνται από τους παρισταμένους ενδεικτικά ή όχι για το ρόλο του.

Εφόσον οι μετέχοντες στην αλληλεπίδραση φοιτητές και φοιτήτριες θεωρήσουν τη συμπεριφορά του αξιόπιστη, το μέλος ΔΕΠ κερδίζει τις εντυπώσεις τους. Είναι, δηλαδή, σε θέση να ελέγξει τις αντιδράσεις που τους προκαλεί, επηρεάζοντας τον ορισμό της κατάστασης από την πλευρά τους και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά τους. Ωστόσο, η αναπόφευκτη διαρροή των πληροφοριών που παρατηρείται κατά τις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, μπορεί να οδηγήσει τους μετέχοντες να εξάγουν, με ή χωρίς τη θέλησή τους, λανθασμένα ή αβάσιμα συμπεράσματα ο ένας για τον άλλον (Goffman, 2006). Στο γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί εν μέρει και η διάσταση απόψεων που παρατηρείται από την πλευρά των φοιτητριών/ών για το ίδιο μέλος ΔΕΠ.

Αρκεί όμως η δραματουργική οπτική για να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης; Όπως φαίνεται από το παρακάτω αναστοχαστικό απόσπασμα μιας συμμετέχουσας, μάλλον όχι:

“Ο κόσμος είναι ένα θέατρο” λέει ο Shakespeare, (.) “ο καθένας παίζει”. ((γέλια)) (.....) Είναι φορές που παίζω κι εγώ; (.) Οπωσδήποτε πρέπει να είναι, αν έχει δίκιο ο Shakespeare. Πότε παίζω; Παίζω με την έννοια όχι του ηθοποιού. Γενικά προσπαθώ να είμαι ο εαυτός μου. (κα Μωραΐτη)

Ακολουθώντας το πλαίσιο ανάλυσης του Goffman (1996) για τις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την παιδαγωγική σχέση ένα εντοπισμένο σύστημα δραστηριότητας. Σε αυτό το σύστημα, τόσο τα μέλη ΔΕΠ όσο και οι φοιτητές/τριες χαρακτηρίζονται, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, από δέσμευση και προσήλωση στους τυπικούς ρόλους τους, αποδεχόμενοι τον εναγκαλισμό τους. Οι ρόλοι αυτοί σε συνδυασμό με τους τυπικούς και άτυπους κανόνες ορίζουν το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, διατηρώντας τόσο την ιεραρχική δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και τον ορισμό του εκάστοτε εαυτού. Μάλιστα, η συνέπεια του ατόμου στο ρόλο του, η οποία προσδιορίστηκε και ως ποιοτικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης από τους συμμετέχοντες, παρουσιάζεται ως ανάγκη για την προβλεψιμότητα της αλληλεπίδρασης.

Παρ' όλα αυτά, είναι πολύ πιθανό να παρατηρήσουμε *ασυμφωνίες* των μετεχόντων προς το ρόλο τους (Goffman, 1996, 2006), όπως τα εμπόδια που θέτουν οι ίδιοι για τη δημιουργία

τής παιδαγωγικής σχέσης. Οι ασυμφωνίες αυτές μπορεί πράγματι να οφείλονται σε παραβίαση των κανονιστικών ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων, όπως η έλλειψη διαθεσιμότητας των μελών ΔΕΠ ή η έλλειψη συνέπειας των φοιτητών/τριών. Μπορεί όμως, από την άλλη πλευρά, να σχετίζονται και με τις προσδοκίες του κάθε μετέχοντα για τη συμπεριφορά του άλλου (Uiso, 2012) στο πλαίσιο της επιτέλεσης του συγκεκριμένου ρόλου του, όπως, για παράδειγμα, στην περίπτωση της διατήρησης απόστασης από την πλευρά ενός διδάσκοντα ή μίας διδάσκουσας ή της άσχημης συμπεριφοράς από έναν φοιτητή ή μία φοιτήτρια.

Χρήσιμη αποδεικνύεται στο σημείο αυτό η διάκριση στην οποία προβαίνει ο Goffman (1996) ανάμεσα στα προσόντα και τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την ερμηνεία ενός ρόλου. Για παράδειγμα, όσον αφορά τα μέλη ΔΕΠ η παιδαγωγική επάρκεια θεωρείται αναγκαίο χαρακτηριστικό για τη σωστή ερμηνεία του διδακτικού ρόλου, αλλά όχι απαραίτητο προσόν για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης στο Πανεπιστήμιο. Αντίστοιχα, λόγω του πρώτου τους πτυχίου, αναμένεται από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που εισάγονται σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα να έχουν μία βασική γνώση του γνωστικού αντικείμενου της ειδίκευσής τους, χωρίς βέβαια αυτό να εμποδίζει την ύπαρξη σοβαρών γνωστικών ανεπαρειών από πλευράς τους. Τα παραδείγματα αυτά καθιστούν σαφές ότι η εικόνα που έχουν οι μετέχοντες στην αλληλεπίδραση για ένα ρόλο εξαρτάται άμεσα από τις προσδοκίες τους για τον συγκεκριμένο ρόλο, καθώς «όταν ένα δρων υποκείμενο αναλαμβάνει έναν καθιερωμένο κοινωνικό ρόλο, ανακαλύπτει ότι έχει ήδη καθιερωθεί μια συγκεκριμένη όψη γι' αυτόν» (Goffman, 2006, σ. 83).

Όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, μια πλευρά αυτής της αναμενόμενης όψης αποτελεί η εξωτερική εμφάνιση και βεβαίως αναφερόμαστε κυρίως στους καθηγητές και τις καθηγήτριες. Έτσι, η έρευνα των Mendez και Mendez (2015) έδειξε ότι τα μέλη ΔΕΠ που θεωρούνται πιο ελκυστικά από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες γίνονται αντιληπτά και ως πιο προσιτά – χαρακτηριστικά που συνήθως αποδίδουν σε διδάσκοντες/ουσες νεαρής ηλικίας. Μάλιστα, οι φοιτητές/τριες ήταν πιο πιθανό να διαλέξουν ένα υποθετικό μάθημα με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενός μέλους ΔΕΠ, ασχέτως με το κατά πόσον θεωρούσαν ότι έχει πολλές γνώσεις ή όχι (Mendez & Mendez, 2015), εύρημα που επιβεβαιώθηκε και από τους Wolbring και Riordan (2016). Μάλιστα, οι τελευταίοι κατέληξαν σε δύο πρόσθετα πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα: πρώτον, δεν βρήκαν αποδείξεις ότι η διαφορά φύλου ανάμεσα σε φοιτητή/τρια και καθηγητή/τρια καταλήγει σε υψηλότερη επίδραση της ελκυστικότητας και, δεύτερον, αν το ελκυστικό μέλος ΔΕΠ δεν ανταποκριθεί στις προσδοκίες των φοιτητών/τριών



το αρχικό πλεονέκτημα της ομορφιάς μπορεί να γίνει μπούμερανγκ (Wolbring & Riordan, 2016).

Αντίστοιχα με την εμφάνιση, το είδος των εντυπώσεων που αναδίδει το ντύσιμο των διδασκόντων/ουσών έχει απασχολήσει διάφορους ερευνητές (Carr, Davies, & Lavin, 2009, 2010· Chatelain, 2015· Dunbar & Segrin, 2012· Lighthouse, Francis, & Kocum, 2011· Sebastian & Bristow, 2008), οι οποίοι ακολουθούν συνήθως πειραματικούς σχεδιασμούς, όπου ζητούν από τους συμμετέχοντες φοιτητές και φοιτήτριες να αξιολογήσουν φωτογραφίες καθηγητών/τριών (α) με επίσημο (π.χ. κοστούμι/ταγέρ), (β) με μέτριο-επαγγελματικό (π.χ. καμπαρντινέ παντελόνι, μπλούζα πόλο ή τζιν πουκάμισο) ή (γ) με ανεπίσημο ντύσιμο (π.χ. κοντό παντελόνι, κοντομάνικο μπλουζάκι). Όπως και στη δική μας έρευνα, τα μέλη ΔΕΠ με επίσημο ντύσιμο θεωρήθηκαν από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως πιο καταρτισμένα και πιο αξιόπιστα (Carr, Davies, & Lavin, 2009, 2010· Dunbar & Segrin, 2012· Lighthouse, Francis, & Kocum, 2011· Sebastian & Bristow, 2008), αλλά και λιγότερο συμπαθή συγκριτικά με όσα προτιμούν ένα μεσαίο-επαγγελματικό ντύσιμο (Sebastian & Bristow, 2008), ειδικά αν είναι άνδρες (Lighthouse, Francis & Kocum, 2011). Από την άλλη μεριά, διδάσκοντες/ουσες με ανεπίσημο ντύσιμο αξιολογήθηκαν ως λιγότερο αξιόπιστοι/ες και συγχρόνως λιγότερο ελκυστικοί/ές και συμπαθείς συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες (Chatelain, 2015· Dunbar & Segrin, 2012). Παρ' όλα αυτά, όπως διαφάνηκε και στη δική μας έρευνα, το ντύσιμο δεν αποτελεί τόσο καθοριστικό παράγοντα για την εντύπωση των φοιτητών/τριών σχετικά με τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους, εφόσον το μέλος ΔΕΠ εκτιμάται για άλλους λόγους· συνήθως παίζει ρόλο όταν η αξία του μέλους ΔΕΠ δεν είναι εμφανής (Dunbar & Segrin, 2012). Σημαντική είναι βεβαίως εδώ και η επιβεβαίωση του ευρήματος ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κρίνουν πιο θετικά τα μέλη ΔΕΠ που η συμπεριφορά τους είναι γνήσια και συνεπής με την αυτοπαρουσίασή τους, π.χ. όσων επιλέγουν ένα πιο χαλαρό ντύσιμο και συγχρόνως χρησιμοποιούν έναν πιο ανεπίσημο τρόπο ομιλίας (Sebastian & Bristow, 2008).

Πώς είναι λοιπόν κανείς γνήσιος και «ο εαυτός του» στο πλαίσιο ενός ρόλου που συνοδεύεται από συγκεκριμένες προσδοκίες; Κάτι τέτοιο είναι εφικτό όταν βρίσκεται σε απόσταση από το ρόλο του, όταν δηλαδή δεν αποδέχεται μόνο τον εαυτό που του υπαγορεύει η θέση του/της διδάσκοντα και του/της φοιτητή/τριας αντίστοιχα. Όπως εξηγεί ο Goffman (1996), «όσο η κυριαρχία του εντοπισμένου ρόλου δεν αμφισβητείται από άλλες ταυτότητες ρόλου, διαφορετικές αλλά όχι αναγκαστικά αντιτιθέμενες στον επίσημο διαθέσιμο εαυτό, μπορούν επίσης να διατηρηθούν» (σ. 241). Σημασία έχει εδώ ο διαχωρισμός του Goffman (1963) ανάμεσα στην κοινωνική και προσωπική ταυτότητα. Έτσι, κάθε καθηγητής και

καθηγήτρια όπως και κάθε φοιτητής και φοιτήτρια, πέρα από την κοινωνική ταυτότητα που τους αποδίδεται από το ρόλο που επιτελούν, διαθέτουν και μία προσωπική ταυτότητα, η οποία τους καθιστά μοναδικούς και ανεπανάληπτους. Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, ένα μέλος ΔΕΠ ερμηνεύει πρωτίστως το διδακτικό και καθοδηγητικό του ρόλο, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι παύει να τον χρωματίζει με στοιχεία της προσωπικής του ταυτότητας. Άλλωστε, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες/ουσες διδάσκοντες/ουσες σε Τμήματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στην έρευνα των Hagenauer, Gläser-Zikuda και Volet (2016) πρόκειται για μια επαγγελματική σχέση που διέπεται από κανόνες, διαθέτοντας συγκεκριμένα όρια που δεν πρέπει να ξεπεραστούν, αλλά συνάμα υπάρχει και ο «χώρος για προσωποποίηση» αυτής της σχέσης (σ. 59).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003), ο ρόλος προβάλλει μόνο μια αποσπασματική εικόνα του ατόμου. Έτσι, στις κάπως μονιμότερες σχέσεις, όπως είναι η παιδαγωγική, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις επιβλέψεων διπλωματικών εργασιών, οι μετέχοντες αναμένουν να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες ο ένας για τον άλλον πέρα από αυτές που δείχνει ο ρόλος τους και επομένως η σχέση τους γίνεται πιο προσωπική (Γκότοβος, 2003). Ίσως έτσι μπορεί λοιπόν να ερμηνευθεί η τάση αυτοαποκάλυψης που παρατηρείται πολλές φορές και από τις δύο πλευρές. Μάλιστα, θεωρείται αναμενόμενο, κατά την εκτέλεση του εντοπισμένου ρόλου του, το άτομο, πρώτον, να εμπλέκεται συγχρόνως και με άλλες δραστηριότητες, δεύτερον, να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις και ομάδες και, τρίτον, να διαχειρίζεται τις κοινωνικές του σχέσεις με τα άτομα που δεν είναι παρόντα (Goffman, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, πρώτον, ο διδακτικός ρόλος ενός μέλους ΔΕΠ μπορεί να υπονομευθεί από τα διοικητικά ή ερευνητικά του καθήκοντα ή ακόμη από ένα οικογενειακό απρόοπτο. Μολαταύτα, όλα τα παραπάνω αποτελούν υποχρεώσεις των υπόλοιπων ρόλων του, που επίσης διεκδικούν το χρόνο του. Στην περίπτωση αυτή, ενεργοποιείται ο *θεσμός των ελαφρυντικών* και, κατά συνέπεια, τυχόν αντιδράσεις για τον *έλεγχο των συνεπαγωγών* (Goffman, 2006) από τους/τις διδάσκοντες/ουσες, όπως η εξήγηση ή η απολογία, που εκλαμβάνονται ιδιαίτερα θετικά από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές. Δεύτερον, κατά την εκτέλεση του εντοπισμένου ρόλου του, ένα μέλος ΔΕΠ μπορεί να δημιουργήσει φιλικές ή ακόμη και ερωτικές σχέσεις με έναν/μία συνάδελφο, αλλά και με έναν φοιτητή ή μία φοιτήτρια. Στη δεύτερη περίπτωση, παραβιάζονται τα δεοντολογικά όρια της παιδαγωγικής σχέσης και, κατ' επέκταση, τα όρια του διδακτικού του ρόλου, δημιουργώντας μια τεράστια απόσταση από αυτόν. Τρίτον, ένα μέλος ΔΕΠ ενδέχεται να μην απαντήσει σε μία κλήση από το σπίτι του εν ώρα μαθήματος. Ωστόσο, είναι πολύ πιθανό να έχει τοποθετήσει οικογενειακές φωτογραφίες στο γραφείο του ή να μοιράζεται πληροφορίες από την προσωπική του ζωή με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες

του, στοιχεία που υπογραμμίζουν την ανθρώπινη διάστασή του και τους/τις βοηθούν να συνειδητοποιήσουν ότι είναι κάτι περισσότερο από το ρόλο του, δηλαδή όχι μόνο καθηγητής/τρια. Όπως το θέτει ο Γκότοβος (2003) η παιδαγωγική σχέση «είναι μεν μια σχέση ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες (ρόλοι), αλλά όχι μόνον σε αυτές» (σ. 122). Άλλωστε, και τα ίδια μέλη ΔΕΠ, παρόλο που πιθανότατα εκτιμούν πολύ τον διδακτικό τους ρόλο, επιθυμούν να μην είναι ιδωμένα μόνο μέσα από τη συγκεκριμένη διάστασή τους (Schwartz & Holloway, 2012).

#### **4.1.5. Η παιδαγωγική σχέση ως ένα πολύπλοκο και δυναμικό φαινόμενο και ο κομβικός ρόλος των συναισθημάτων σε αυτό**

Από την παρούσα έρευνα έγινε ξεκάθαρο ότι η παιδαγωγική σχέση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία διαρκώς εξελίσσεται μέσα από τον ενεργό ρόλο των μετεχόντων σε αυτήν, πάντοτε ανάλογα με τον τρόπο που νοηματοδοτούν ο ένας τις ενέργειες του άλλου (Blumer, 1986). Γενικότερα, σύμφωνα με τους Wilcken και Roseth (2015), όλες οι σχέσεις, συμπεριλαμβανομένου της παιδαγωγικής, θεωρούνται δυναμικές με την έννοια ότι μπορούν να μεταβληθούν ως προς:

- α) τη *διάρκεια*, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση δεν μένουν ίδιες καθ' όλη την περίοδο των σπουδών ή ακόμη και στην πορεία ενός εξαμήνου,
- β) την *ποιότητα*, π.χ. μπορούν να μετατραπούν από κοντινές και υποστηρικτικές σε άσπονδες και συγκρουσιακές ή το αντίθετο,
- γ) τον *σκοπό*, καθώς οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές στο πλαίσιο π.χ. του μαθήματος και κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, και
- δ) την *αξία* τους, διότι η σημασία που τους αποδίδεται διαφέρει από το άτομο σε άτομο αλλά και από στιγμή σε στιγμή.

Κομβικό ρόλο για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης διαδραματίζουν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μετέχοντες (Dobransky & Frymier, 2004· Grantham, Robinson & Chapman, 2015· Urso, 2012). Για παράδειγμα, εφόσον οι φοιτητές/τριες είχαν προηγούμενες θετικές αλληλεπιδράσεις με τα μέλη ΔΕΠ (π.χ. στις προπτυχιακές τους σπουδές), είναι πιθανό να νιώθουν πιο άνετα μαζί τους (Schwartz & Holloway, 2014), κάτι που όπως διαπιστώθηκε και από τη δική μας έρευνα διευκολύνει τη συνέχιση της παιδαγωγικής σχέσης. Από την άλλη πλευρά, αν οι αλληλεπιδράσεις απαιτούν την καταβολή μεγάλης προσπάθειας και οι προσδοκίες των φοιτητών/τριών δεν ικανοποιούνται, τότε αποτρέπεται μια ουσιαστική συνάντηση ανάμεσα σε αυτούς/ές και τα μέλη ΔΕΠ, κάτι που μακροπρόθεσμα λειτουργεί ως εμπόδιο και για τη δημιουργία μιας ποιοτικής σχέσης ανάμεσά

τους (Urso, 2012). Μάλιστα, το είδος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη ΔΕΠ και τους φοιτητές/τριες, δηλαδή το αν είναι ανεπίσημες και εκφράζουν νοιάξιμο ή επίσημες και επαγγελματικές, φαίνεται να σχετίζεται με το αν η επαγγελματική σχέση θα γίνει και διαπροσωπική (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Volet, 2016), γεγονός που υποδηλώνει τη δυνατότητα συνύπαρξης των διαφορετικών μορφών της παιδαγωγικής σχέσης την ίδια στιγμή.

Πότε και πώς όμως δημιουργείται η παιδαγωγική σχέση σε διαπροσωπικό επίπεδο; Οι Grantiz, Koernig και Harich (2009) μελέτησαν τη δημιουργία ενός δεσμού (*rapport*), μιας αρμονικής δηλαδή σχέσης που βασίζεται στην αμοιβαία συμπάθεια ή τη χημεία, ανάμεσα σε φοιτητές/τριες και καθηγητές/τριες. Βρήκαν ότι η δημιουργία της εξαρτάται πρωτίστως από θέματα αμοιβαίας προσέγγισης (*approach*) των συμμετεχόντων (π.χ. αν χαρακτηρίζεται από σεβασμό, προσιτότητα, ειλικινή επικοινωνία, ανοιχτότητα, ενδιαφέρον για την επιτυχία του/της φοιτητή/τριας από το μέλος ΔΕΠ και ενδιαφέρον του/της φοιτητή/τριας για το μάθημα κ.ά.) και προσωπικότητας (*personality*), με κομβικά στοιχεία για ένα μέλος ΔΕΠ το νοιάξιμο για τους/τις φοιτητές/τριες και τη μάθησή τους, μία καλή αίσθηση του χιούμορ, τη δεκτικότητα σε διαφορετικές απόψεις και την ενσυναίθηση (Grantiz, Koernig και Harich, 2009). Πράγματι, είναι αδύνατον η παιδαγωγική σχέση να μείνει ανεπηρέαστη από τα χαρακτηριστικά των δύο πρωταγωνιστών της (Γιαννέλος, 2009· Gruber et al., 2012). Για παράδειγμα, όπως επεσήμαναν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, δεν χαρακτηρίζονται όλα τα μέλη ΔΕΠ από την ίδια εσωτερική κινητοποίηση να διδάξουν και να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους (Hagenauer & Volet, 2014a). Αντίστοιχα, δεν είναι όλοι οι φοιτητές και φοιτήτριες το ίδιο κινητοποιημένοι/ες ή ικανοί/ές για να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις με τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους (Urso, 2012) ούτε διαθέτουν όλοι/ες την αυτοπεποίθηση ή την απαραίτητη γνώση και το ενδιαφέρον για να μουν σε έναν πιο βαθύ και ουσιαστικό διάλογο μαζί τους (Karagiannopoulou & Einwistle, υπό κρίση). Πέρα από τα παραπάνω, κάποιο ρόλο στη δημιουργία αυτού του δεσμού μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών/τριών ενδέχεται να διαδραματίζει η ομοφιλία (*homophily*), δηλαδή το να μοιράζονται οι μετέχοντες κοινές αντιλήψεις, αξίες, στόχους (Grantiz, Koernig και Harich, 2009) ή και ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να επιδιώξουν την ανάπτυξη της μεταξύ τους σχέσης (Urso, 2012).

Ενδιαφέρον για τη συζήτησή μας παρουσιάζει η διάκριση των Korthagen Attema-Noordewier και Zwart (2014) ανάμεσα στη σχέση (*relationship*), η οποία αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου και μπορεί να διαρκέσει μήνες ή χρόνια, και την επαφή (*contact*), που αφορά

μια στιγμιαία εμπειρία συνάντησης και σύνδεσης στο εδώ και τώρα. Υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις χτίζονται στη βάση πολλών στιγμών επαφής, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό βιώνονται ιδιοσυγκρασιακά (Korthagen Attema-Noordewier & Zwart, 2014), ενώ είναι πιθανό η συνειδητοποίηση της αλλαγής στη σχέση να πάρει χρόνο για τους μετέχοντες (Urso, 2012). Γι' αυτό και εδώ αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες οι έρευνες που, είτε από την πλευρά των φοιτητών/τριών (Docan-Morgan & Manuson, 2009· Schwartz & Holloway, 2014· Vianden, 2015) είτε από αυτή των καθηγητών/τριών (Docan-Morgan, 2011), χρησιμοποιούν την *τεχνική του κρίσιμου συμβάντος (critical incident technique)* για να εξετάσουν την παιδαγωγική σχέση. Εστιάζουν δηλαδή σε γεγονότα που, λειτουργώντας ως σημεία καμπής για τους μετέχοντες, με κάποιο τρόπο άλλαξαν την παιδαγωγική σχέση: είτε θετικά, οδηγώντας σε εμβάθυνσή της, είτε αρνητικά, διαβρώνοντάς τη. Τέτοια κρίσιμα συμβάντα για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες μπορεί να σχετίζονται με την ίδια τη διδασκαλία ενός μέλους ΔΕΠ, όπως ένα σχόλιο που απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη (π.χ. συζήτηση για κάποιο σημαντικό ή επίκαιρο θέμα, παροχή παραδειγμάτων, αυτοαποκάλυψη σχετικών με το μάθημα εμπειριών, διέγερση της σκέψης των φοιτητών/τριών) ή και το γενικότερο στυλ διδασκαλίας του (π.χ. ενθουσιασμός, εμπλοκή ή όχι φοιτητών/τριών στο μάθημα, χρήση διαλόγου κ.λπ.) (Docan-Morgan & Manuson, 2009· Schwartz & Holloway, 2014). Αντίστοιχα, σημαντική είναι για τα μέλη ΔΕΠ η ικανοποίηση των κανονιστικών προσδοκιών τους για μια λειτουργική παιδαγωγική σχέση, όπως η κινητοποίηση των φοιτητών/τριών, η εμπλοκή τους στο μάθημα και η υψηλή ακαδημαϊκή τους επίδοση. Στην περίπτωση αυτή βιώνουν θετικά συναισθήματα, καθώς τα αποτελέσματα αυτά γίνονται αντιληπτά ως έμμεση ανατροφοδότηση για τη δουλειά τους (Hagenauer & Volet, 2014α).

Συνηθέστερα, βέβαια, σημεία καμπής της παιδαγωγικής σχέσης εμφανίζονται λιγότερο στο πλαίσιο της τάξης και περισσότερο στις δυαδικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/στις φοιτητές/τριες και τα μέλη ΔΕΠ. Τις περισσότερες φορές οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι προσανατολισμένες στο μάθημα και σχετίζονται με ένα πρόβλημα ή ένα αίτημα των φοιτητών/τριών, όπως μια συζήτηση για μια εργασία ή για το μάθημα γενικότερα, αλλά και αναφορικά με τους κανόνες ή το πλαίσιο ενός μαθήματος (π.χ. παράταση προθεσμίας για την παράδοση μιας εργασίας) ή ακόμη και σχετικά με τις σπουδές και τους μελλοντικούς τους στόχους (π.χ. επιλογή μαθημάτων ή κατεύθυνσης, ευκαιρίες εργασίας ή πρακτικής άσκησης, σπουδές στο εξωτερικό, συστατικές επιστολές) (Docan-Morgan & Manuson, 2009). Μάλιστα, η παροχή συμβουλευτικής για το μάθημα και τις εργασίες, τα μετέπειτα ακαδημαϊκά/επαγγελματικά βήματα ή κάποιο πρόβλημα που παρατήρησαν και προσπαθούν

να επιλύσουν μαζί με το/τη φοιτητή/τρια σημειώθηκαν ως θετικά κρίσιμα συμβάντα και από τα μέλη ΔΕΠ (Docan-Morgan, 2011).

Από την άλλη πλευρά, εξίσου σημαντικά θεωρούνται και κρίσιμα σημεία καμπής τα οποία προσωποποιούν την παιδαγωγική σχέση, δημιουργώντας αισθήματα οικειότητας μέσω της αυτοαποκάλυψης ή της ανάδειξης κοινών σημείων ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (Docan-Morgan, 2011· Docan-Morgan & Manuson, 2009). Τέτοια συμβάντα, από την πλευρά των μελών ΔΕΠ, μπορεί πάρουν τη μορφή μιας αυτοαποκάλυψης (είτε των ίδιων, είτε των φοιτητών/τριών, είτε και των δύο), αλλά και μιας χειρονομίας που δείχνει την εκτίμηση του φοιτητή ή της φοιτήτριας προς το/τη διδάσκοντα/ουσα (π.χ. ένα ευχαριστώ, μια πρόσκληση σε κάποια εκδήλωση, ένα συμβολικό δώρο) (Docan-Morgan, 2011). Αντιστοίχα, από την πλευρά των φοιτητών/τριών, σημεία καμπής μπορούν να αποτελέσουν η συζήτηση με ένα μέλος ΔΕΠ σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, η ανάδειξη κάποιου κοινού τους ενδιαφέροντος (σχετικό ή όχι με το μάθημα), η επιβράβευσή τους, η πρόσκλησή τους για συμμετοχή π.χ. σε κάποιο διαγωνισμό ή συνέδριο (Docan-Morgan & Manuson, 2009), καθώς και η αίσθηση ότι η δουλειά τους έχει σημασία για τον/τη διδάσκοντα/ουσα (Schwartz, 2013· Schwartz & Holloway, 2014). Μάλιστα, περιπτώσεις όπου το μέλος ΔΕΠ συνειδητοποιεί τις δυνατότητες ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας, την επιτυχία του/της ή τη σκληρή δουλειά του/της συνιστούν σημεία καμπής και για τους/τις διδάσκοντες/ουσες. Μάλιστα, σχετίζονται αφενός, με αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της κινητοποίησης τους, όπως και της ικανοποίησης από το επάγγελμά τους, αφετέρου με αύξηση της συμπάθειάς τους για το φοιτητή ή τη φοιτήτρια και συγχρόνως με εμβάθυνση της μεταξύ τους σχέσης (Docan-Morgan, 2011).

Γενικότερα, πάντως, κρίσιμα συμβάντα για τις σχέσεις γενικά μπορεί να αποτελέσουν και πολύ μικρά πράγματα, όπως μια έκφραση, ένα βλέμμα, ένα άγγιγμα, μια χειρονομία, μια σιωπή, η διαχείριση του χρόνου, η ενδυμασία (Docan-Morgan, Manuson, & Harvey, 2013), ακόμη και η χρήση του ονόματος ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας από έναν καθηγητή ή μια καθηγήτρια (Docan-Morgan & Manuson, 2009), κάτι που αποδείχθηκε και από τη δική μας έρευνα. Επιπλέον, μεγάλη σημασία φάνηκε να διαδραματίζει για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες η αφιέρωση χρόνου από τα μέλη ΔΕΠ, εκφρασμένη με συμπεριφορές όπως το να είναι διαθέσιμοι/ες γι' αυτούς/ές, ακόμη και μετά το τέλος του εξαμήνου, να τους/τις κάνουν να νιώθουν άνετα όταν τα επισκέπτονται στο γραφείο, να απαντούν γρήγορα στα αιτήματά τους και να αφιερώνουν γενναιόδωρα χρόνο για την καθοδήγησή τους (Schwartz & Holloway, 2014· Urso, 2012).

Συμπεριφορές των διδασκόντων/ουσών, όπως οι προαναφερθείσες, οι οποίες λειτουργούν ως θετικά σημεία καμπής για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, μπορεί να παρουσιάσουν πολλά θετικά οφέλη, ενισχύοντας την παιδαγωγική σχέση. Είναι, για παράδειγμα, πιθανό να τους/τις οδηγήσουν σε αύξηση της προθυμίας τους να προσεγγίσουν τα μέλη ΔΕΠ και να τους ζητήσουν βοήθεια, είτε σχετικά με το μάθημα είτε για τη μετέπειτα πορεία τους (π.χ. μια συστατική επιστολή). Ενδέχεται, επίσης, να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τις σπουδές τους (π.χ. αλλαγή κατεύθυνσης, φιλοδοξίες σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο, επιπλέον σπουδές), αλλά και την προθυμία τους να επιλέξουν κι άλλο μάθημα –ή στη δική μας περίπτωση διπλωματική εργασία– με το συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ (Docan-Morgan & Manuson, 2009). Μπορούν, ακόμη, να αλλάξουν τις στερεοτυπικές εικόνες που πολλές φορές φέρουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες για τους καθηγητές και τις καθηγήτριες τους (Docan-Morgan & Manuson, 2009· Schwartz & Holloway, 2014), αυξάνοντας την αντίληψή τους για την ανθρώπινη πλευρά των μελών ΔΕΠ και την πίστη τους στους ακαδημαϊκούς γενικά, στο μάθημα, στις ικανότητές τους και στον εαυτό τους (Docan-Morgan & Manuson, 2009). Είναι, τέλος, δυνατόν να αυξήσουν τη σύνδεση, να εδραιώσουν μια σχέση που βρίσκεται υπό ανάπτυξη ή να αποτελέσουν το έναυσμα για μια πιο ουσιαστική σχέση (Schwartz & Holloway, 2014).

Από την άλλη πλευρά, ως αρνητικά κρίσιμα συμβάντα μπορεί να λειτουργήσουν περιπτώσεις όπου διαψεύδονται οι προσδοκίες των μετεχόντων, γεγονός που πάντα συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα (Hagenauer & Volet, 2014α· Lahtinen, 2008· Meanwell & Kleiner, 2013). Για παράδειγμα, οι Hagenauer και Volet (2014α) βρήκαν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος, κινητοποίησης, εμπλοκής, αλλά και συνέπειας στις υποχρεώσεις τους από την πλευρά των φοιτητών/τριών, όπως και η απρεπής συμπεριφορά (καθυστερημένη άφιξη, χρήση κινητού τηλεφώνου, κουβεντούλα ή ενασχόληση με σταυρόλεξα κατά τη διάρκεια του μαθήματος) προκαλούν αγανάκτηση, απογοήτευση, ενόχληση, εκνευρισμό και αμηχανία στα μέλη ΔΕΠ. Αρνητικά συναισθήματα τους προκαλούν, επίσης, η άσχημη συμπεριφορά από την πλευρά των φοιτητών/τριών, όπως η επιθετική έκφραση πικρίας στο μέλος ΔΕΠ για τη βαθμολόγηση ή για τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η απόδοση ευθυνών σε περίπτωση αποτυχίας (Lahtinen, 2008), η μη αναγνώριση της υποστηρικτικής διάστασης του νοιαξίματος που οι διδάσκοντες/ουσες τους δείχνουν (Hagenauer & Volet, 2014α), η έλλειψη ειλικρίνειας (Giles, 2011), η εξαπάτηση ή η εκμετάλλευση του μέλους ΔΕΠ από έναν φοιτητή ή μια φοιτήτρια, τυχόν ξεσπάσματα θυμού ή αγανάκτησης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, όπως και η παράβαση ρητών ή άρρητων κανόνων (Docan-Morgan, 2011). Σχεδόν όλες αυτές οι συμπεριφορές αναφέρθηκαν στην έρευνά μας στους παράγοντες που

εμποδίζουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πιθανό να παρατηρηθεί στα μέλη ΔΕΠ μείωση της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας, κινητοποίησης και ικανοποίησης από το επάγγελμά τους, αλλά και μείωση της συμπάθειάς τους για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες (Docan-Morgan, 2011), καθώς και απώλεια εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό τους (Giles, 2011).

Αντίστοιχα, τη δυσαρέσκεια των φοιτητών/τριών προκαλεί η αίσθηση ότι οι διδάσκοντες/ουσες ενδιαφέρονται μόνο για το περιεχόμενο του μαθήματος, δίχως να δίνουν σημασία στη συμβολή των διδασκομένων ή στις σχεσιακές εμπειρίες που συνδέονται με τη μάθηση, γεγονός που επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Giles, 2011). Δυσαρέσκεια τους προκαλούν επίσης απαθείς, αγενείς, ανήθικες, άδικες, επικριτικές και αδαείς συμπεριφορές από την πλευρά των διδασκόντων/ουσών (Vianden, 2015). Επιπλέον, συμπεριφορές των μελών ΔΕΠ όπως η ακύρωση μαθήματος χωρίς σοβαρό λόγο, η έλλειψη διαθεσιμότητας, η απουσία παροχής καθοδήγησης, η μη έγκαιρη διόρθωση των εργασιών, η ανεπαρκής παροχή ανατροφοδότησης, η αλλαγή των απαιτήσεων μιας εργασίας ή του τρόπου αξιολόγησης την τελευταία στιγμή μπορούν να πλήξουν την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό τους ή ακόμη και προς τις γνώσεις τους, εφόσον εκλαμβάνονται ως έλλειψη καλής διάθεσης και νοιαξίματος από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες (MacFarlane, 2009). Ακόμη και το χιούμορ ενός/μιας διδάσκοντα/ουσας, το οποίο θεωρείται επιθυμητό χαρακτηριστικό των μελών ΔΕΠ από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και γενικότερα φαίνεται να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση, μπορεί να θεωρηθεί ανάρμοστο, αν γίνει αντιληπτό ως προσβλητικό ή θεωρηθεί ότι τους/τις εξευτελίζει – μολονότι αυτό σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως η δική τους αίσθηση του χιούμορ και η επικοινωνιακή τους ικανότητα (Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2011· Frymier, Wanzer, & Wojtaszczyk, 2008· Wanzer, Frymier, & Irwin, 2010). Σε κάθε περίπτωση, ειρωνική ή ταπεινωτική γλώσσα και συμπεριφορά από την πλευρά του μέλους ΔΕΠ, επιβολή της τάξης και της υπακοής (π.χ. με παρατήρηση μπροστά σε όλο το τμήμα) ή τιμωρία των φοιτητών/τριών μπορούν να λειτουργήσουν ως αρνητικά σημεία καμπής για την παιδαγωγική σχέση. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να οδηγήσουν σε μείωση του σεβασμού των φοιτητών/τριών προς το μέλος ΔΕΠ και σε εξασθένηση της εμπιστοσύνης τους προς αυτό και της αντιλαμβανόμενης αξιοπιστίας και επάρκειάς του (Docan-Morgan & Manusov, 2009).

Από όλα τα παραπάνω και καθώς, όπως ήδη επισημάνθηκε, είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε τα συναισθήματα από την εμπειρία (Hochschild, 1985), αναδεικνύεται ο κομβικός ρόλος τους για την εξέλιξη της παιδαγωγικής σχέσης – αλλά και γενικότερα για την ερευνητική διερεύνησή της (Beard, Clegg, & Smith, 2007· Hagenauer, Gläser-Zikuda, &



Volet, 2016· Hagenauer & Volet, 2014a· Rowe, Fitness, & Good, 2015· Quinlan, 2016). Έτσι, ο τρόπος που οι μετέχοντες νιώθουν ο ένας για τον άλλον ή κατά τη διάρκεια της ταυτόχρονης παρουσίας τους στον ίδιο χώρο επηρεάζει την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης (Quinlan, 2016). Ίσως σε αυτό να οφείλεται η διατήρηση της παιδαγωγικής σχέσης και μετά την αποφοίτηση, με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να κρατούν επαφή με τα μέλη ΔΕΠ, είτε πρόκειται να συνεχίσουν τις σπουδές τους είτε όχι, και τους καθηγητές και τις καθηγήτριες να είναι πρόθυμοι/ες να κάνουν κάτι παραπάνω γι' αυτούς/ές, όπως το να τους γράψουν μία συστατική επιστολή ή να τους δώσουν συμβουλές σταδιοδρομίας (Grantiz, Koernig, & Harich, 2009). Αξίζει ίσως, κλείνοντας, να σημειώσουμε ότι τα πιο έντονα θετικά συναισθήματα σε συνδυασμό με τις στενότερες διαπροσωπικές παιδαγωγικές σχέσεις αναφέρθηκαν από διδάσκουσες/οντες σε Τμήματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, οι οποίες/οι απολάμβαναν τη διδασκαλία και τη θεωρούσαν κεντρικό μέρος του ρόλου τους (Hagenauer, Gläser-Zikuda, & Volet, 2016).

## 4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η διασφάλιση της θεωρίας μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου θεμελιώθηκε, είναι απαραίτητη η σαφής και αναλυτική περιγραφή του (Willig, 2015). Χρειάζεται, λοιπόν, καταρχάς να διευκρινίσουμε ότι η θεμελιωμένη θεωρία που αναπτύχθηκε αφορά την παιδαγωγική σχέση στα ΠΜΣ Επιστημών Αγωγής δίχως δίδακτρα και με υποχρεωτική δια ζώσης παρακολούθηση. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη μόνο σε Παιδαγωγικά Τμήματα, συλλέγοντας δεδομένα συνολικά από τρία ελληνικά Πανεπιστήμια (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης ήταν όλες/οι νεαρής ηλικίας (22-25 ετών στη συντριπτική πλειοψηφία τους) και κατείχαν υποχρεωτικά ένα πρώτο παιδαγωγικό πτυχίο (νηπιαγωγοί, δασκάλες/οι, φιλόλογοι, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής). Τα μέλη ΔΕΠ εντάσσονταν σε διαφορετικές βαθμίδες εξέλιξης, χρόνια εμπειρίας και γνωστικά αντικείμενα, ενώ ήταν δυνατό να διαθέτουν ή όχι παιδαγωγική κατάρτιση.

Πέρα από τις παραπάνω αποφάσεις που λήφθηκαν κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, χρειάζεται να γίνει αναφορά και στους περιορισμούς που προκύπτουν από τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε. Παρόλο που εξηγεί σημαντικές πλευρές τού υπό μελέτη φαινομένου, η θεμελιωμένη θεωρία που αναπτύχθηκε δεν μπορεί να γενικευτεί με την ποσοτική έννοια του όρου και η μεταφερσιμότητά της σε άλλα πλαίσια (π.χ. άλλα Πανεπιστήμια, άλλα Τμήματα,

ΠΜΣ με δίδακτρα κ.λπ.) χρειάζεται να γίνει με πολύ μεγάλη προσοχή. Επιπλέον, η μεθοδολογική επιλογή των συνεντεύξεων ως το μοναδικό εργαλείο συλλογής δεδομένων δεν επιτρέπει τον έλεγχο του λόγου των συμμετεχόντων σε σχέση με την πρακτική τους.

Χρειάζεται, επίσης, να επισημανθεί ότι τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν πλήρως τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι, εφόσον όλα τα μέλη ΔΕΠ που συμμετείχαν στην έρευνα ενδιαφέρονταν τόσο για την παιδαγωγική σχέση όσο και για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, ενδέχεται τα αποτελέσματα να είναι μεροληπτικά προς αυτήν την κατεύθυνση, μη λαμβάνοντας υπόψη άλλες πιθανές περιπτώσεις, όπως αυτές επισημάνθηκαν στο λόγο των φοιτητών/τριών. Για παράδειγμα, οι διδάσκοντες/ουσες που δεν δέχθηκαν τελικά να συμμετάσχουν ίσως να είχαν διαφορετικές απόψεις συγκριτικά με τις υπάρχουσες. Αντίστοιχα, οι συμμετέχουσες φοιτήτριες και φοιτητές βρίσκονταν στην πλειοψηφία τους στο πρώτο έτος των σπουδών τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και, κατά συνέπεια, δεν είχαν ακόμη εμπειρίες από την επίβλεψη της διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό επίπεδο, οι οποίες ενδεχομένως να προσέφεραν επιπλέον στοιχεία στη μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης.

Όσον αφορά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα αποτελέσματα στα οποία καταλήξαμε, έχουν σημασία οι εξής επισημάνσεις: Παρόλο που τονίστηκε η επικέντρωση της έρευνας στο μεταπτυχιακό επίπεδο, αναπόφευκτα οι συμμετέχοντες αναφέρονταν συχνά στις εμπειρίες τους και από άλλους κύκλους σπουδών, δηλαδή από τον προπτυχιακό ή και τον διδακτορικό (ο τελευταίος φυσικά μόνο για τα μέλη ΔΕΠ). Μολονότι κατά τις συνεντεύξεις δόθηκε έμφαση στις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων, και πάλι δεν απειράπη ο προσδιορισμός μιας ιδανικής παιδαγωγικής σχέσης, η μορφή της οποίας μεταφέρθηκε στα αποτελέσματα (π.χ. με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά), έναντι της πραγματικής παιδαγωγικής σχέσης που φαίνεται σε μεγάλο βαθμό να αντικατοπτρίζεται από τα εμπόδια. Αν και έγινε προσπάθεια να ληφθεί υπόψη η επίδραση του πλαισίου, ακόμη και με διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, και πάλι η έμφαση δόθηκε πρωτίστως στο μικροεπίπεδο της προσωπικής εμπειρίας και όχι στο μακροεπίπεδο της σχέσης. Το γεγονός αυτό ευθύνεται για τη μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης περισσότερο σε δυαδικό παρά σε ομαδικό επίπεδο.

Τέλος, παρά τα μέτρα που έλαβα μέσω της αναστοχαστικότητας (καταγραφή των προϋπαρχουσών αντιλήψεων σχετικά με το θέμα πριν την έναρξη της έρευνας, συστηματική καταγραφή υπομνημάτων κατά τη διάρκεια της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων) και την προσπάθειά μου να διατηρήσω μια απόσταση από την έρευνα, αναγνωρίζω ότι δεν είμαι ουδέτερη και, επομένως, ο τρόπος με τον οποίο ερμήνευσα τα δεδομένα έχει πιθανώς επηρεαστεί από τις αντιλήψεις, τις παραδοχές, τις εμπειρίες και τις αξίες μου.

### 4.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Καθώς η εμπειρική έρευνα πάνω στο ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ακόμη αρκετά περιορισμένη, μπορούν να διατυπωθούν πολλαπλές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

#### 4.3.1. Έλεγχος της θεμελιωμένης θεωρίας

Η παρούσα έρευνα ανέπτυξε μια θεμελιωμένη θεωρία για την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε καθηγητές/τριες και φοιτητές/τριες που διδάσκουν και φοιτούν αντίστοιχα σε ΠΜΣ Επιστημών Αγωγής. Σαφώς απαιτείται ο έλεγχος αυτής της θεμελιωμένης θεωρίας, ώστε να μην ανταποκρίνεται μόνο στις απόψεις και τις αντιλαμβανόμενες εμπειρίες των συμμετεχόντων, οι οποίες αναπόφευκτα διαθέτουν στοιχεία υποκειμενικότητας, αλλά και σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο πλαίσιο της καθημερινής τους πρακτικής. Η παιδαγωγική σχέση θα μπορούσε λοιπόν να μελετηθεί με **παρατήρηση** των λεκτικών και μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη ΔΕΠ και τους φοιτητές/τριες τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η στατιστική μεθοδολογία των **δομικών μοντέλων εξισώσεων** (structural equation models), είτε για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά είτε για τη συνολική θεωρία, ώστε να επικυρωθεί το θεωρητικό μοντέλο που δημιουργήθηκε.

#### 4.3.2. Έλεγχος της θεμελιωμένης θεωρίας σε σχετικά πλαίσια

Καθώς οι συμμετέχοντες φοιτητές και φοιτήτριες προέρχονταν αποκλειστικά από μεταπτυχιακά προγράμματα δίχως δίδακτρα, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί σε ποιο βαθμό η θεμελιωμένη θεωρία που αναπτύχθηκε ανταποκρίνεται και στα **ΠΜΣ με δίδακτρα**. Παράλληλα, δεδομένου ότι το μεταπτυχιακό επίπεδο αποτελεί ένα υβρίδιο ανάμεσα στον **προπτυχιακό και τον διδακτορικό κύκλο σπουδών**, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ο έλεγχος της θεωρίας και σε αυτά τα επίπεδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα ήταν, επίσης, χρήσιμη η διερεύνηση της ανταπόκρισης της θεμελιωμένης θεωρίας σε **άλλα Πανεπιστήμια της χώρας**, που ενδεχομένως να διακρίνονται από διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως και σε **άλλες Σχολές και Τμήματα**, πέραν των Παιδαγωγικών, που λόγω γνωστικού αντικειμένου αναμένεται να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην παιδαγωγική σχέση. Συγχρόνως, εφόσον η έρευνα αφορά την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε ενήλικα άτομα, αξίζει να ερευνηθεί κατά πόσον μπορεί να βρει εφαρμογή και στην **εκπαίδευση ενηλίκων**. Σημαντική κρίνεται, τέλος, η διερεύνηση της **διαπολιτισμικής διάστασης** της παρούσας θεμελιωμένης θεωρίας,

δηλαδή του κατά πόσον βρίσκει εφαρμογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άλλων χωρών, των οποίων η κουλτούρα διαφέρει από την ελληνική.

#### **4.3.3. Προέκταση της θεμελιωμένης θεωρίας σε άλλα πλαίσια**

Εφόσον η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά σε μεταπτυχιακά προγράμματα με υποχρεωτική δια ζώσης παρακολούθηση, θα παρουσίαζε ίσως ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσον η θεμελιωμένη θεωρία που αναπτύχθηκε έχει κάτι να προσφέρει και στα **εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα**, τα οποία δεν επιτρέπουν τη διαπροσωπική επαφή διδασκόντων-διδασκομένων. Επιπλέον, στοιχεία της θεμελιωμένης θεωρίας, όπως τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης, ενδεχομένως να αφορούν εξίσου την **πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**, πέραν της τριτοβάθμιας, και οι μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές αξίζει να διερευνηθούν. Επιπρόσθετα, καθώς έγινε αντιπαραβολή της παιδαγωγικής σχέσης με οποιαδήποτε άλλη σχέση, τουλάχιστον ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τα όριά της, θα είχε ίσως νόημα να διερευνηθεί η **διαδικασία δημιουργίας ανθρώπινων σχέσεων** γενικότερα, π.χ. σε επαγγελματικά περιβάλλοντα όπου εντοπίζονται διαφορές στην ιεραρχία.

#### **4.3.4. Εμβάθυνση σε επιμέρους ζητήματα**

Πολλαπλά είναι τα επιμέρους ζητήματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα και απαιτούν περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση. Καταρχάς, η έλλειψη επαρκούς βιβλιογραφίας για το **μεταπτυχιακό επίπεδο** υπαγορεύει την περαιτέρω ενασχόληση με τον συγκεκριμένο κύκλο σπουδών. Ιδιαίτερα η **αμφίδρομη διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης**, η λειτουργία της δηλαδή ως όχημα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των μετεχόντων και γενικότερα η αμοιβαιότητα από την οποία χαρακτηρίζεται η σχέση απαιτεί βαθύτερη διερεύνηση –κυρίως από την πλευρά των μελών ΔΕΠ– διότι η σχετική βιβλιογραφία είναι προς το παρόν ελάχιστη.

Ευκαταίο θα ήταν, επίσης, να πραγματοποιηθεί μία **ιεράρχηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών** της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (αφενός των ευρύτερων κατηγοριών τους αφετέρου των επιμέρους συμπεριφορών στις οποίες αναλύονται), καθώς **και των παραγόντων που εμποδίζουν τη δημιουργία της** τόσο από τα μέλη ΔΕΠ όσο και από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Η ιεράρχηση αυτή θα αναδείξει τους πιο σημαντικούς παράγοντες που, κατά τους συμμετέχοντες, ενισχύουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, συμβάλλοντας σε κατάλληλες προτάσεις επιθυμητών και

μη επιθυμητών συμπεριφορών, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Δεομένου ότι η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης σχετίζεται με ατομικούς παράγοντες των μετεχόντων, αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω ο ρόλος και η σημαντικότητά τους, όπως για παράδειγμα τα **ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά** που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, αλλά και τυχόν επιδράσεις του **φύλου** και της **ηλικίας** των μετεχόντων, όπως και του **γνωστικού αντικειμένου** των διδασκόντων/ουσών. Ένα άλλο ατομικό χαρακτηριστικό που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία είναι η **εξωτερική εμφάνιση και το ντύσιμο**, ιδιαίτερα όσον αφορά τα μέλη ΔΕΠ. Καθώς συνήθως ερευνώνται με απλές βαθμολογήσεις εικόνων μελών ΔΕΠ από φοιτητές/τριες, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν βαθύτερα οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσληψή τους, ενδεχομένως με μία εθνογραφική μελέτη.

Ζητήματα που σχετίζονται με το **ακαδημαϊκό πλαίσιο** απαιτούν επίσης περαιτέρω έρευνα σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζουν την παιδαγωγική σχέση, αλλά και τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για τη φοίτησή τους. Τέτοια ζητήματα αποτελούν το πλαίσιο του ΠΜΣ (διαδικασίες επιλογής, πρόγραμμα σπουδών, εντατικοποίηση και εμπορευματοποίηση του), τα σχεσιακά προβλήματα που μπορούν να προκύψουν σε αυτό (π.χ. ανταγωνισμός, έλλειψη συνεργασίας), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Τμήματος και σοβαρά αντικειμενικά προβλήματα, όπως η ανεπαρκής λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών και η διαπλοκή στο Πανεπιστήμιο, τα οποία συνδέονται με το ακαδημαϊκό ήθος, που επίσης χρήζει βαθύτερης διερεύνησης. Αναφορικά τώρα με τις σχέσεις φοιτητών/τριών μεταξύ τους, αξίζει να διερευνηθεί ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης. Αντίστοιχα, ως προς τις σχέσεις των μελών ΔΕΠ μεταξύ τους, χρειάζεται να μελετηθούν οι παράγοντες (π.χ. ιδιοσυγκρασιακοί, πλαισίου κ.λπ.) και ο βαθμός στον οποίο τις επηρεάζουν, ώστε να διατυπωθούν προτάσεις που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη μίας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσά τους. Ενδιαφέρουσα κρίνεται, επίσης, η διερεύνηση των πηγών από τις οποίες αντλούν υποστήριξη τα μέλη ΔΕΠ, για να παραμείνουν στη δουλειά τους.

Ένα άλλο ζήτημα που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς αφορά τα **επιμέρους όρια**. Αν και η παρούσα έρευνα φώτισε πολλές πλευρές τους, σαφώς ζητήματα όπως η αυτοαποκάλυψη των μετεχόντων (τόσο πρόσωπο με πρόσωπο όσο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης), οι συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου, η χρήση του ενικού αριθμού, το άγγιγμα και η σωματική επαφή, η προσφορά δώρων και οι διπλές/πολλαπλές σχέσεις (ερωτικές, φιλικές, οικογενειακές ή/και εργασιακές παράλληλα με παιδαγωγικές) απαιτούν βαθύτερη διερεύνηση που να εστιάζει πρωτίστως σε πραγματικές, βιωμένες εμπειρίες και όχι τόσο σε πειραματικές

συνθήκες με υποθετικά σενάρια τα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να σχολιάσουν. Συγχρόνως, έχει σημασία να ερευνηθεί περαιτέρω αν, κατά την άποψη τόσο των μελών ΔΕΠ όσο και των φοιτητών/τριών, θεωρείται αναγκαία η **ύπαρξη ενός Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας για τα ελληνικά Πανεπιστήμια** και κυρίως τι είδους ρυθμίσεις θα πρέπει να περιλαμβάνει.

Ένα ζήτημα που σχετίζεται σε κάποιον βαθμό με τα όρια και απαιτεί περαιτέρω μελέτη αφορά τον **αντίκτυπο του επαγγέλματος των μελών ΔΕΠ στην προσωπική τους ζωή**. Έχει λοιπόν σημασία, παράλληλα με τα ίδια τα μέλη ΔΕΠ, να δοθεί φωνή και στα μέλη της οικογένειάς τους (σύντροφοι, παιδιά, γονείς), ώστε να διαπιστωθούν τα προβλήματα που επιφέρει το πανεπιστημιακό επάγγελμα, αλλά συνάμα και οι θετικές του πλευρές.

Τέλος, όσον αφορά τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξίζει να πραγματοποιηθεί μία συσχέτιση ανάμεσα στις **αντιλήψεις των μελών ΔΕΠ** τόσο για την παιδαγωγική σχέση όσο και για τη διδασκαλία με τις **διδασκτικές μεθόδους** που ακολουθούν. Θα είχε μάλιστα ενδιαφέρον να εξεταστεί περισσότερο **ο ρόλος του σχεσιακού παράγοντα στην ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας**. Συνάμα, επιβάλλεται να ερευνηθεί η **επιρροή της εκπαιδευτικής πολιτικής** για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς και η αποτελεσματικότητα των προτάσεων που διατυπώθηκαν σε περίπτωση εφαρμογής τους. Θα μπορούσε, παραδείγματος χάριν, να εξεταστεί **ο ρόλος των προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης για τα μέλη ΔΕΠ** και κατά πόσον η γενίκευσή τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση θα παρείχε σημαντικά οφέλη για την ποιότητα των σπουδών.

#### **4.3.5. Άλλοι μεθοδολογικοί σχεδιασμοί**

Εκκινώντας από ένα διαφορετικά διατυπωμένο ερευνητικό ερώτημα, η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε επίσης να διερευνηθεί με την ίδια τεχνική συλλογής δεδομένων (συνεντεύξεις), αξιοποιώντας όμως διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης, όπως η **ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση**, αν επιθυμούσαμε μελετήσουμε τη βιωμένη εμπειρία των μετεχόντων όπως οι ίδιοι την κατανοούν, ή η **κριτική ανάλυση λόγου**, εφόσον ενδιαφερόμασταν να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες μιλούν γι' αυτά τα ζητήματα και κυρίως πώς η κοινωνική και πολιτική κυριαρχία αναπαράγεται στο λόγο τους.

#### 4.4. Συμβολή της έρευνας

Συστηματοποιώντας τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό συνέκλιναν, η παρούσα έρευνα διατύπωσε μια θεμελιωμένη θεωρία για την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Θεωρητικοποίησε την παιδαγωγική σχέση ως μια πολυδιάστατη έννοια, χαρακτηριζόμενη από μια πολλαπλότητα ποιοτικών χαρακτηριστικών και μια μεταβλητότητα ως προς τα όρια ανάλογα με τον ορισμό της εκάστοτε περίπτωσης. Η συστηματική συγκριτική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ως κεντρική κατηγορία την παιδαγωγική σχέση ως ένα σύνθετο δυναμικό φαινόμενο, που παρά τον κεντρικό ρόλο των διδασκόντων/ουσών λόγω θέσης, χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα σε όλες του τις εκφάνσεις: διάθεση/επιθυμία και ευθύνη διαμόρφωσης και διατήρησης, ανάπτυξη ποιοτικών χαρακτηριστικών, υπέρβαση πιθανών εμποδίων, διατήρηση των ορίων, βίωση των συνεπειών που επιφέρει.

Με βάση τα κριτήρια που προτείνει η Charmaz (2014) για την αξιολόγηση των ερευνών αντίστοιχων μεθοδολογικών επιλογών μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η θεμελιωμένη θεωρία που αναπτύχθηκε χαρακτηρίζεται από:

- α) *φερεγγυότητα (credibility)*, καθώς εξέτασε σε βάθος το φαινόμενο της παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο, καταλήγοντας μέσα από τη συνεχή σύγκριση των κατηγοριών σε μια πολύπλοκη και συστηματική ανάλυση με νοηματική αλληλουχία.
- β) *πρωτοτυπία (originality)*, εφόσον προσφέρει μια φρέσκια ματιά στην κατανόηση της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τη θεωρητικοποίησή της ως μια πολυδιάστατη έννοια, φωτίζοντας όψεις της οι οποίες δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς από τη βιβλιογραφία.
- γ) *απήχηση (resonance)*, αφού οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν απεικονίζουν την ολότητα των αντιλήψεων και εμπειριών που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνον διαπροσωπικούς παράγοντες αλλά και το ακαδημαϊκό και ευρύτερο πλαίσιο.
- δ) *χρησιμότητα (usefulness)*, διότι η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προσφέρει ερμηνείες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μετέχοντες στη σχέση, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την πρακτική τους, καταλήγοντας μάλιστα σε συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ανοίγοντας πολλαπλές οδούς για περαιτέρω έρευνα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αβραμίδου, Ε. Δ. (2014). *Διαδικτυακές Εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Λογοκλοπής* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Alansari, M. (2015). Student-teacher relationships at the tertiary level: Prevailing perspectives, existing research and future possibilities. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds.), *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (pp. 188-197). New York: Routledge.
- Andrews, K. G., Smith, L. A, Henzi, D., & Demps, E. (2007). Faculty and student perceptions of academic integrity at U.S. and Canadian dental schools. *Journal of Dental Education*, 71(8), 1027–1039.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. ix-xvi). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, R. L. (1996). The ethics of student-faculty friendships. *New Directions for Teaching and Learning*, (66), 25–32.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115–144. doi:10.1080/03634523.2010.496867
- Bandura, R. P., & Lyons, P. (2012). Instructor Care and Consideration toward Students – What Accounting Students Report: A Research Note. *Accounting Education*, 21(5), 515–527.
- Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Barnett, J. E. (2008). Mentoring, boundaries, and multiple relationships: opportunities and challenges. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), 3–16. doi:10.1080/13611260701800900
- Batten, J., Birch, P. D. J., Wright, J., Manley, A. J., & Smith, M. J. (2014). An exploratory investigation examining male and female students' initial impressions and expectancies of lecturers. *Teaching in Higher Education*, 19(2), 113–125. doi:10.1080/13562517.2013.827645
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497



- Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235–252. doi:10.1080/01411920701208415
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to drop out according to socio-economic status. *US-China Education Review B* 2, 2, 273–279.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Booth, M. (2012). Boundaries and student self-disclosure in authentic, integrated learning activities and assignments. *New Directions for Teaching and Learning*, 2012(131), 5–14. doi:10.1002/tl.20023
- Booth, M., & Schwartz, H. L. (2012). We're All Adults Here: Clarifying and Maintaining Boundaries with Adult Learners. *New Directions for Teaching and Learning*, 2012(131), 43–55. doi:10.1002/tl.20026
- Borghi, S., Mainardes, E., & Silva, É. (2016). Expectations of higher education students: a comparison between the perception of student and teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171–188. doi:10.1080/13583883.2016.1188326
- Bowman, V. E., Hatley, L. D., & Bowman, R. L. (1995). Faculty-Student Relationships: The Dual Role Controversy. *Counselor Education and Supervision*, 34(3), 232–242. doi:10.1002/j.1556-6978.1995.tb00245.x
- Bretag, T. (2016). Defining academic integrity: International Perspectives - Introduction. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 3–5). Springer Reference.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119–141. doi:10.1086/605768
- Carr, D. L., Davies, T. L., & Lavin, A. M. (2010). The Impact of Instructor Attire on College Student Satisfaction. *College Student Journal*, 44(1), 101–111.
- Carr, D., Davies, T., & Lavin, A. (2009). The effect of business faculty attire on student

- perceptions of the quality of instruction and program quality. *College Student Journal*, 43(1), 45–56.
- Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2008). Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly*, 56(3), 325–341, doi:10.1080/01463370802241492
- Cayanus, J. L., Martin, M. M. & Goodboy, A. K. (2009). The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports*, 26(2), 105–113. doi:10.1080/08824090902861523
- Carvalho, S. W., & de Oliveira Mota, M. (2010) The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students, *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145–165. doi:10.1080/08841241003788201
- Chamberlain-Salaun, J., Mills, J., & Usher, K. (2013). Linking symbolic interactionism and grounded theory methods in a research design: from Corbin and Strauss' assumptions to action. *SAGE Open*, 3, 1–10. doi:10.1177/2158244013505757
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Chatelain, A. M. (2015). The effect of academics' dress and gender on student perceptions of instructor approachability and likeability. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(4), 413–423. doi:10.1080/1360080X.2015.1056598
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581. doi:10.1080/03075070802373040
- Γιαννέλος, Α. Ε. (2009). *Η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή: Ο εκπαιδευτικός ως «σημαντικός άλλος»*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Clunis D'Andrea, K. (2013). Trust: A master teacher's perspective on why it is important: How to build it and its implications for MBE research. *Mind, Brain and Education*, 7(2), 86–90.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51(4), 487–519. doi:10.1007/s10734-004-1705-4

- Cox, B. E., McIntosh, K. L., Terenzini, P. T., Reason, R. D., & Quaye, B. R. L. (2010). Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping faculty-student interaction outside the classroom. *Research in Higher Education, 51*(8), 767–788. doi:10.1007/s11162-010-9178-z
- Cox, B. E., & Orehovec, E. (2007). Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. *The Review of Higher Education, 30*(4), 343–362. doi:10.1353/rhe.2007.0033
- Creasey, G., Jarvis, P., & Gadke, D. (2009). Student attachment stances, instructor immediacy, and student–instructor relationships as predictors of achievement expectancies in college students. *Journal of College Student Development, 50*(4), 353–372. doi:10.1353/csd.0.0082
- Creasey, G., Jarvis, P., & Knapcik, E. (2009). A measure to assess student-instructor relationships. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3*(2), 14. doi:10.20429/ijstl.2009.030214
- Cress, C. M. (2008). Creating inclusive learning communities: The role of student-faculty relationships in mitigating negative campus climate. *Learning Inquiry, 2*(2), 95–111. doi:10.1007/s11519-008-0028-2
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Curzon-Hobson, A. (2002). A pedagogy of trust in higher learning. *Teaching in Higher Education, 7*(3), 265–276. doi:10.1080/13562510220144770
- Delaney, A. M. (2008). Why faculty–student interaction matters in the first year experience. *Tertiary Education and Management, 14*(3), 227–241. doi:10.1080/13583880802228224
- Davies, B., Gottschie, M., & Bansel, P. (2006). The rise and fall of the neo-liberal university. *European Journal of Education, 41*(2), 305–319. doi:10.1080/0163660X.2014.1002150
- Denzine, G. M., & Pulos, S. (2000). College students’ perceptions of faculty approachability. *Educational Research Quarterly, 24*(1), 56–66.
- Devlin, M., & O’Shea, H. (2012). Effective university teaching: Views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. *Teaching in Higher Education, 17*(14), 385–397. doi:10.1080/13562517.2011.641006
- Dhanpat, N. (2016). Emotional labor in Academe. Challenges faced. *Problems and Perspectives in Management, 14*(3), 575–582.
- DiVerniero, R. A., & Hosek, A. M. (2011). Students' perceptions and communicative management of instructors' online self–disclosure. *Communication Quarterly, 59*(4),

428–449. doi:10.1080/01463373.2011.597275

- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211–223. doi:10.1080/01463370409370193
- Docan-Morgan, T. (2011). “Everything changed”: Relational turning point events in college teacher–student relationships from teachers’ perspectives. *Communication Education*, 60(1), 20–50. doi:10.1080/03634523.2010.497223
- Docan-Morgan, T., & Manusov, V. (2009). Relational turning point events and their outcomes in college teacher–student relationships from students’ perspectives. *Communication Education*, 58(2), 155–188. doi:10.1080/03634520802515713
- Docan-Morgan, T., Manusov, V., & Harvey, J. (2013). When a small thing means so much: Nonverbal cues as turning points in relationships. *Interpersona*, 7(1), 110–124. doi:10.5964/ijpr.v7i1.119
- Dunbar, N. E., & Segrin, C. (2012). Clothing and teacher credibility: An application of expectancy violations theory. *ISRN Education*, 2012, 1–12. doi:10.5402/2012/140517
- Ei, S., & Bowen, A. (2002). College students’ perceptions of student–instructor relationships. *Ethics & Behavior*, 12(2), 177–190. doi:10.1207/S15327019EB1202
- Ejsing, A. (2007). Power and caution: The ethics of self-disclosure. *Teaching Theology and Religion*, 10(4), 235–243.
- Elliott, G. C., Kao, S., & Grant, A. (2004). Mattering: Empirical validation of a socialpsychological concept. *Self and Identity*, 3(4), 339–354. doi:10.1080/13576500444000119
- Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: Tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002–1016. doi:10.1080/02602938.2014.880776
- Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. ΦΕΚ 1099/5.9.2000, τ. Β'
- Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. ΦΕΚ 310/10.3.2005, τ. Β'
- France, M. K. (2011). *Introducing the Unified Measure of University Mattering: Instrument development and evidence of the structural integrity of scores for transfer and native students* (Unpublished doctoral dissertation). James Madison University, Harrisonburg, Virginia, USA.
- France, M. K., & Finney, S. J. (2010). Conceptualization and utility of university mattering: A construct validity study. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(1), 48–65. doi:10.1177/0748175610362369

- Frostdad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122. doi:10.1080/00313831.2014.904420
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266–288. doi:10.1080/03634520701687183
- Galanes, G. J., & Carmack, H. J. (2013). “He's really setting an example”: Student contributions to the learning environment. *Communication Studies*, 64(1), 49–65. doi:10.1080/10510974.2012.731464
- Geller, S. M., & Greenberg, L. S. (2002). Therapeutic Presence: Therapists' experience of presence in the psychotherapy encounter. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 1(1-2), 71–86. doi:10.1080/14779757.2002.9688279
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern social psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Giles, D. (2010). Developing pathic sensibilities: A critical priority for teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1511–1519. doi:10.1016/j.tate.2010.05.007
- Giles, D. (2011). Relationships always matter: Findings from a phenomenological research inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 80–91. doi:10.14221/ajte.2011v36n6.1
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–606. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>.
- Goldstein, L. S., & Freedman, D. (2003). Challenges enacting caring teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 441–454. doi:10.1177/0022487103259114
- Grantiz, N. A., Koernig, S. K., & Harich, K. R. (2009). Now it's personal: Antecedents and outcomes of rapport between business faculty and their students. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 52–65. doi:10.1177/0273475308326408
- Grantham, A., Robinson, E. E., & Chapman, D. (2015). “That truly meant a lot to me”: A qualitative examination of meaningful faculty-student interactions. *College Teaching*,

- 63(3), 125–132. doi:10.1080/87567555.2014.985285
- Grayson, A., Clarke, D. D., & Miller, H. (1998). Help-seeking among students: Are lecturers seen as a potential source of help? *Studies in Higher Education*, 23(3), 143–155. doi:10.1080/03075079812331380354
- Griffin, W., Cohen, S. D., Berndtson, R., Burson, K. M., Camper, K. M., Chen, Y., & Smith, M. A. (2014). Starting the conversation: An exploratory study of factors that influence student office hour use. *College Teaching*, 62(3), 94–99. doi:10.1080/87567555.2014.896777
- Groves, M., Sellars, C., Smith, J., & Barber, A. (2015). Factors affecting student engagement : A case study examining two cohorts of students attending a post-1992 university in the United Kingdom, 4(2), 27–37. doi:10.5430/ijhe.v4n2p27
- Gruber, T., Lowrie, A., Brodowsky, G. H., Reppel, A. E., Voss, R., & Chowdhury, I. N. (2012). Investigating the influence of professor characteristics on student satisfaction and dissatisfaction a comparative study. *Journal of Marketing Education*, 34(2), 165–178. doi:10.1177/0273475312450385
- Guéguen, N. (2004). Nonverbal encouragement of participation in a course: The effect of touching. *Social Psychology of Education*, 7(1), 89–98. doi:10.1023/B:SPOE.0000010691.30834.14
- Güvendir, M. (2014). A scaling research on faculty characteristics that higher education students prioritize. *College Student Journal*, 48(1), 173-183.
- Guzman, A. B. de, Torres, R. K. C., Uy, M. M., Tancioco, J. B. F., Siy, E. Y., & Hernandez, J. R. (2008). From teaching from the heart to teaching with a heart: Segmenting filipino college students' views of their teachers' caring behavior and their orientations as cared-for individuals. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 487–502. doi:10.1007/BF03025665
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Volet, S. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44–74. doi:10.14786/flr.v4i3.236
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014α). “I don't think I could, you know, just teach without any emotion”: Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. doi:10.1080/02671522.2012.754929
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014β). “I don't hide my feelings, even though I try to”: Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 261–281. doi:10.1007/s13384-013-0129-5
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014γ). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388.

doi:10.1080/03054985.2014.9216134

- Hall, W. A., & Callery, P. (2001). Enhancing the rigor of grounded theory: Incorporating reflexivity and relationality. *Qualitative Health Research, 11*(2), 257–272. doi:10.1177/104973201129119082
- Hall, S. S., & Mitchell, A. M. (2014). Students' preferences and perceptions regarding instructor self-disclosure in the classroom. *Family Science Review, 19*(1), 56-75.
- Hamachek, D. E. (1987). Humanistic Psychology: Theory, postulates, and implications for educational processes. In J. A. Glover & R. R. Ronning (Eds.), *Historical Foundations of Educational Psychology* (pp. 159-182). New York: Plenum Press.
- Han, S., Li, J., Li, Z., & Zeng, Q. (2014). Study of the harmonious teacher-student relationship in the postgraduate enrollment expansion situation. In *International Conference on e-Education, e-Business and Information Management (ICEEIM 2014)* (pp. 193–195). Shanghai: Atlantis Press. doi:10.2991/iceeim-14.2014.56
- Hawk, T. F., & Lyons, P. R. (2008). Please don't give up on me: When faculty fail to care. *Journal of Management Education, 32*(3), 316–338. doi:10.1177/1052562908314194
- Helterbran, V. R. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education, 129*(1), 125–138.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(2), 111–138. doi:10.1353/mpq.2004.0012
- Hochschild, A. R. (1985). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching, 62*(1), 13–19. doi:10.1080/87567555.2013.817379
- Hollinshead, A., & McKendrick, E. (2011). Seeing ourselves as our students see us: The personal development tutor experience through the lens of student as producer. *Enhancing Learning in the Social Sciences, 4*(3), 1–8. doi:10.11120/elss.2012.04030011
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από <https://www.kallipos.gr/el/>.
- Jõgi, L., Karu, K., & Krabi, K. (2015). Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. *International Review of Education, 61*(1), 61–77. doi:10.1007/s11159-015-9467-z
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. New York: The Guilford Press.

- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2007). *Για τη μάθηση. Η σημασία του σχεσιακού παράγοντα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (2013) Influences on personal understanding: Approaches to learning, perceptions of assessment, and the “meeting of minds”. *Psychology Teaching Review, 13*(2), 80–96.
- Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (υπό κρίση). Students’ learning identities and experiences of tutorial teaching: ‘Meeting of minds’ in reaching personal understanding.
- Καρασαλίδης, Θ. (2016). *Γνώσεις, αντιλήψεις και διάδοση πλαγιαρισμού στους φοιτητές: Η περίπτωση της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1059–1067. doi:10.1016/j.tate.2011.05.002
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262–273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kolbert, J. B., Morgan, B., & Brendel, J. M. (2002). Faculty and student perceptions of dual relationships within counselor education: A qualitative analysis. *Counselor Education and Supervision, 41*(3), 193–206. doi:10.1002/j.1556-6978.2002.tb01283.x
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students’ academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development, 51*(3), 332–342. doi:10.1353/csd.0.0137
- Korthagen, F. A., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R. C. (2014). Teacher–student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education, 40*, 22–32. doi:10.1016/j.tate.2014.01.006
- Κοσμόπουλος, Α. Β. (1983). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Lahtinen, A.-M. (2008). University teachers’ views on the distressing elements of pedagogical interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(5), 481–493. doi:10.1080/00313830802346363
- Lannutti, P. J., Laliker, M., & Hale, J. L. (2001). Violations of expectations and social-sexual communication in student/professor interactions. *Communication Education, 50*(1), 69–82. doi:10.1080/03634520109379233
- Legg, A. M., & Wilson, J. H. (2013). Instructor touch enhanced college students’ evaluations. *Social Psychology of Education, 16*(2), 317–327. doi:10.1007/s11218-012-9207-1
- Lemert, C. & Branaban, A. (1997). *The Goffman reader*. Oxford: Blackwell Publishers.



- Lightstone, K., Francis, R., & Kocum, L. (2011). University faculty style of dress and students' perception of instructor credibility. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 15–22.
- Lillis, M. P. (2011). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: Implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 13(2), 155–178. doi:10.2190/CS.13.2.b
- Liu, Y., Li, X., Chen, L., & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher–student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354–362. doi:10.1002/ijop.12112
- Lundquist, C., Sparlding, R. J., & Landrum, R. E. (2002). College students' thoughts about leaving the university: The impact of faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(2), 123–133.
- Macfarlane, B. (2009). A leap of faith: The role of trust in higher education teaching. *名古屋高等教育研究 (Nagoya Journal of Higher Education)*, 9, 221–238. doi:10.18999/njhe.9.221
- Malesky, L. A., & Peters, C. (2012). Defining appropriate professional behavior for faculty and university students on social networking websites. *Higher Education*, 63(1), 135–151. doi:10.1007/s10734-011-9451-x
- Mariskind, C. (2014). Teachers' care in higher education: Contesting gendered constructions. *Gender and Education*, 26(3), 306–320.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2000). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1–17. doi:10.1080/03634520601009710
- McDowell, J. E., & Westman, A. S. (2005). Exploring the use of first name to address faculty members in graduate programs. *College Student Journal*, 39(2), 353–356. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ714066>.
- McKenna-Buchanan, T., Munz, S., & Rudnick, J. (2015). To be or not to be out in the classroom: Exploring communication privacy management strategies of lesbian, gay, and queer college teachers. *Communication Education*, 64(3), 280–300. doi:10.1080/03634523.2015.1014385
- Mead, G. H. (1932). *The philosophy of the present*. LaSalle, Ill.: Open Court.

- Mead, G. H (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meanwell, E., & Kleiner, S. (2013). The emotional experience of first-time teaching: Reflections from graduate instructors, 1997-2006. *Teaching Sociology*, 42(1), 17–27. doi:10.1177/0092055X13508377
- Mendez, J. M., & Mendez, J. P. (2016). Student inferences based on facial appearance. *Higher Education*, 71(1), 1–19. doi:10.1007/s10734-015-9885-7
- Mendzheritskaya, J., & Hansen, M. (2013, August). *Shall I show my anger? Display rules in lecturer-student interaction in Germany and Russia*. Paper presented at the 15th Biennial EARLI conference. Munich, Germany.
- Merriam S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Micari, M., & Pazos, P. (2012). Connecting to the professor: Impact of the student–faculty relationship in a highly challenging course. *College Teaching*, 60(2), 41–47. doi:10.1080/87567555.2011.627576
- Miller, A. N., Katt, J. A., Brown, T., & Sivo, S. A. (2014). The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. *Communication Education*, 63(1), 1-16. doi:10.1080/03634523.2013.835054
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International journal of nursing practice*, 12(1), 8–13. doi:10.1111/j.1440-172X.2006.00543.x
- Moore, S., & Kuol, N. (2007). Matters of the heart: Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 87–98. doi:10.1080/13601440701604872
- Morris, Z., Richardson, P., & Watt, H. (2012). What is popular is not always right: Measuring teacher professional behaviour. In *The Joint Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association Conference* (Jan Wright 02/12/2012-06/12/2012) (pp. 1–19). Australian Association for Research in Education.
- Mos, L. P. & Royce, J. R. (1981). Introduction. In J. R. Royce & L. P. Mos (Eds.), *Humanistic Psychology: Concepts and Criticisms* (pp. xiii–xx). New York: Plenum Press.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2006). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Murray, J. (2006). Constructions of caring professionalism: A case study of teacher educators.

- Gender and Education*, 18(4), 381–397. doi:10.1080/09540250600805054
- Myers, S. A., Brann, M., & Members of Comm 600 (2009). College students' perceptions of how instructors establish and enhance credibility through self-disclosure. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10(1), 9-16.
- N. 2479, ΦΕΚ 67/6.5.1997, τ. Α'
- N. 3528, ΦΕΚ26/9.2.2007, τ. Α'
- N. 4009, ΦΕΚ 195/6.9.2011, τ. Α'
- N. 5343, ΦΕΚ 86/23.3.1932, τ. Α'
- Olson, J. N., & Carter, J. A. (2014). Caring and the College Professor. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 8(1).
- Owen, P. R., & Zwahr-Castro, J. (2007). Boundary issues in academia: Student perceptions of faculty–student boundary crossings. *Ethics & Behavior*, 17(2), 117–129. doi:10.1080/10508420701378065
- Π.Δ. 60/2008, ΦΕΚ 64/16.3.2007, τ. Α'
- Perrine, R. M. (1998). Students' views of instructors' approachability. *Psychological Reports*, 82, 519–525.
- Plaut, S. M. (1993). Boundary issues in teacher-student relationships. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 19(3), 210–219. doi:10.1080/00926239308404906
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813. doi:10.1080/03075079.2010.483279
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Quinlan, K. M. (2016). How Emotion Matters in Four Key Relationships in Teaching and Learning in Higher Education. *College Teaching*, 1–11. doi:10.1080/87567555.2015.1088818
- Reddy, R., Rhodes, G. E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138. doi:10.1017.S0954579403000075
- Rester, C. & Edwards, R. (2007). Effects of sex and setting on students' interpretation of teachers' excessive use of immediacy. *Communication Education*, 56(1), 34–53. doi:10.1080/03634520600954619
- Ritzer G. (Ed.) (2005). *Encyclopedia of Social Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ritzer G. (2010). *Sociological Theory* (8<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Rogers, C. (2010). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. doi:10.3102/0034654311421793
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495–510. doi:10.1016/j.jsp.2014.06.004
- Rosenberg, M., & McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents. *Community and Mental Health*, 2, 163–182.
- Rossiter, M. (1999). Caring and the graduate student: A phenomenological study. *Journal of Adult Development*, 6(4), 205–216.
- Rousseau, N. (Ed.) (2002). *Self, symbols, and society: Classic readings in social psychology*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1–20. doi: 10.1080/09518398.2013.847506
- Sampaio, C. H., Perin, M. G., Simões, C., & Kleinowski, H. (2012). Students' trust, value and loyalty: evidence from higher education in Brazil. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 83–100. doi:10.1080/08841241.2012.705796
- Sarapin, S. H., & Morris, P. L. (2015). Faculty and Facebook friending: Instructor–student online social communication from the professor's perspective. *Internet and Higher Education*, 27, 14–23. doi:10.1016/j.iheduc.2015.04.001
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Geckova, A. M., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W. & van Dijk, J. P. (2014) Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367–378. doi:10.1080/00131881.2014.965556
- Schlesinger, W., Cervera, A., & Pérez-Cabañero, C. (2016). Sticking with your university: the importance of satisfaction, trust, image, and shared values. *Studies in Higher Education*, 1–17. doi:10.1080/03075079.2015.1136613
- Schwartz, H. L. (2011). From the classroom to the coffee shop: Graduate students and professors effectively navigate interpersonal boundaries. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 363–372. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ946162>.
- Schwartz, H. L. (2013). Dinner at Fitzwilly's: Intellectual mattering in developmental

- relationships. In Dominguez, N. & Gandert, Y. (Eds). *Sixth Annual Mentoring Conference Proceedings: Impact and Effectiveness of Developmental Relationship*. Albuquerque, NM: University of New Mexico.
- Schwartz, H. L., & Holloway, E. L. (2012). Partners in learning: A grounded theory study of relational practice between master's students and professors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 115–135. doi:10.1080/13611267.2012.655454
- Schwartz, H. L., & Holloway, E. L. (2014). “I become a part of the learning process”: Mentoring episodes and individualized attention in graduate education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 38–55. doi:10.1080/13611267.2014.882604
- Sebastian, R. J., & Bristow, D. (2008). Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business students' perceptions of professors. *Journal of Education for Business*, 83(4), 196–201. doi: 10.3200/JOEB.83.4.196-201
- Sheer, V., & Fung, T. (2007). Can email communication enhance professor-student relationship and student evaluation of professor?: Some empirical evidence. *Journal of Educational Computing Research*, 37(3), 289–306. doi:10.2190/EC.37.3.d
- Sibii, R. (2010). Conceptualizing teacher immediacy through the “companion” metaphor. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 531–542. doi:10.1080/13562517.2010.491908
- Sleigh, M. J., Smith, A. W., & Laboe, J. (2013). Professors' Facebook Content Affects Students' Perceptions and Expectations. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(7), 489–496. doi: 10.1089/cyber.2012.0561
- Stephanou, G., & Kyridis, A. (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, 5(2), 58–79. doi:10.5539/ies.v5n2p58
- Stephen, D. E., O'Connell, P. O., & Hall, M. (2008). “Going the extra mile”, “fire-fighting”, or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 449–460. doi:10.1080/13562510802169749
- Storrs, D. (2012). “Keeping it real” with an emotional curriculum. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 1–12. doi:10.1080/13562517.2011.590976
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Συμεωνίδου-Καστανίδου, Ε. (2006). *Εγκλήματα κατά προσωπικών αγαθών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Takiff, H. A., Sanchez, D. T., & Stewart, T. L. (2001). What's in a name? The status implications of students' terms of address for male and female professors. *Psychology of Women Quarterly*, 25(2), 134–144.
- Thayer-Bacon, B. J., & Bacon, C. S. (1996). Caring professors: A model. *The Journal of*

- General Education*, 45(4), 255–269.
- Thornberg, R. (2012). Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243–259. doi:10.1080/00313831.2011.581686
- Trammell, B., & Aldrich, R. (2016). Undergraduate students' perspectives of essential instructor qualities. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(1), 15–30. doi:10.14434/josotl.v16i1.19178
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312–1316.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Umbach, P. D., & Warwzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153–184. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Urso, D. J. (2012). *Sustained partnerships: The establishment and development of meaningful student-faculty relationships* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, Fort Collins, Colorado, USA.
- Vianden, J. (2009). Exploring college men's perceptions about interacting with faculty beyond the classroom. *College Student Affairs Journal*, 27(2), 224–241.
- Vianden, J. (2015). What matters in college to students: Critical incidents in the undergraduate experience. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 52(3), 287–299. doi:10.1080/19496591.2015.1067226
- Walker, C., & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65–76. doi:10.1016/j.tate.2015.11.013
- Walker, C., Gleaves, A., & Grey, J. (2006). A study of the difficulties of care and support in new university teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 347–363. doi:10.1080/13450600500467688
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. doi:10.1037/a0027916
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59(1), 1–18. doi:10.1080/03634520903367238
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender and Education*, 23(6), 193–199. doi:10.1080/09540253.2014.928023
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature

- review. *Educational Research*, 53(1), 33–50. doi:10.1080/00131881.2011.552235
- Wentzel, K. R. (2015). Teacher-student relationships, motivation, and competence at school. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds.), *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (pp. 167–176). New York: Routledge.
- Wilcken, A. J. & Roseth, C. J. (2015). The importance of teacher-student relationships for student engagement and achievement. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds.), *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (pp. 177–187). New York: Routledge.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία: Εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wilson, J. H., Stadler, J. R., Schwartz, B. M., & Goff, D. M. (2009). Touching your students: The impact of a handshake on the first day of class. *Ethnicities*, 9(1), 108–117.
- Wolbring, T., & Riordan, P. (2016). How beauty works. Theoretical mechanisms and two empirical applications on students' evaluation of teaching. *Social Science Research*, 57, 253–272. doi:10.1016/j.ssresearch.2015.12.009
- Wong, S. S. H., Lim, S. W. H., & Quinlan, K. M. (2016). Integrity in and beyond contemporary higher education: What does it mean to university students?. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01094
- Woods, C. (2010). Employee wellbeing in the higher education workplace: A role for emotion scholarship. *Higher Education*, 60(2), 171–185. doi:10.1007/s10734-009-9293-y
- Χρυσόγονος, Κ. (2006). *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56–65. doi:10.1016/j.tate.2011.08.005
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., & Van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: the role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517–33. doi:10.1016/j.jsp.2013.05.003
- Zembylas, M., Bozalek, V., & Shefer, T. (2014). Tronto's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualisation of care: implications for critical pedagogies of emotion in higher education. *Gender and Education*, 26(3), 200–214. doi:10.1080/09540253.2014.901718
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105–122. doi:10.1080/03634520701586310

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



## Πίνακας συμμετεχόντων μελών ΔΕΠ

α/α	Ψευδώνυμο	Βαθμίδα	Έτη διδασκαλίας		Γνωστική περιοχή <sup>17</sup>	Σπουδές	Παιδαγωγική κατάρτιση	Διδακτική εμπειρία εκτός Τριτοβάθμιας <sup>18</sup>
			Προπτυ-χιακό	Μεταπτυ-χιακό				
1.	κος Αγγέλου	Καθηγητής	≥30	≥20	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Όχι	Όχι
2.	κα Ακρίβου	Επίκουρη καθηγήτρια	≥40	≥15	Ψυχολογία	Ελλάδα + Εξωτερικό	Όχι	Όχι
3.	κα Ασημάκη	Επίκουρη καθηγήτρια	≥20	≥5	Ψυχολογία	Ελλάδα	Όχι	Όχι
4.	κος Γεωργίου	Λέκτορας	≥10	≥5	Θετικές Επιστήμες	Ελλάδα	Όχι	Όχι
5.	κος Ζαχαριάδης	Καθηγητής	≥40	≥10	Θετικές Επιστήμες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Όχι	Όχι
6.	κα Ηλιοπούλου	Καθηγήτρια	≥30	≥20	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Όχι	Όχι
7.	κος Θαλάσσης	Επίκουρος καθηγητής	≥20	≥20	Παιδαγωγικά	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Πρωτοβάθμια

<sup>17</sup> Για την διευκόλυνση της κατανομής των γνωστικών αντικειμένων (αλλά και των κατευθύνσεων των ΠΜΣ) έγινε εξαρχής διαχωρισμός τους στις εξής πέντε **Γνωστικές περιοχές**:

1. **Παιδαγωγικά:** Αφορούν γνωστικά αντικείμενα που εντάσσονται στις Επιστήμες της Αγωγής, όπως η Προσχολική και Σχολική Παιδαγωγική, η Ειδική Αγωγή, αλλά και η Διαπολιτισμική, η Συγκριτική και η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.
2. **Ανθρωπιστικές Επιστήμες:** Στη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή εντάσσονται γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την Επιστημολογία, αλλά και τη Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας.
3. **Θετικές Επιστήμες:** Εδώ περιέχονται γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις αντίστοιχες Διδακτικές τους.
4. **Ψυχολογία:** Περιλαμβάνει διάφορους σχετικούς με την Εκπαίδευση κλάδους, όπως η Εκπαιδευτική, η Συμβουλευτική και η Γνωστική Ψυχολογία.
5. **Τέχνες:** Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται γνωστικά αντικείμενα σχετικά με το Θέατρο, τη Μουσική και την Αισθητική Αγωγή.

<sup>18</sup> Στην κατηγορία **Διδακτική εμπειρία εκτός τριτοβάθμιας** εντάσσεται **μόνο τυπική** εμπειρία στην πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν λαμβάνονται δηλαδή υπόψη οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών ούτε άλλη άτυπη εμπειρία, π.χ. διδασκαλία σε φροντιστήρια ή σε άλλους φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης.

α/α	Ψευδώνυμο	Βαθμίδα	Έτη διδασκαλίας		Γνωστική περιοχή	Σπουδές	Παιδαγωγική κατάρτιση	Διδακτική εμπειρία εκτός Τριτοβάθμιας
			Προπτυ- χιακό	Μεταπτυ- χιακό				
8.	κα Ιωάννου	Επίκουρη καθηγήτρια	≥20	≥15	Παιδαγωγικά	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Όχι
9.	κος Κυριακίδης	Επίκουρος καθηγητής	≥20	≥15	Παιδαγωγικά	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Όχι
10.	κος Κωνσταντινίδης	Καθηγητής	≥40	≥10	Θετικές Επιστήμες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Όχι	Όχι
11.	κα Λουλούδη	Αναπληρώτρια καθηγήτρια	≥20	≥10	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Ελλάδα	Όχι	Όχι
12.	κα Μωραΐτη	Αναπληρώτρια καθηγήτρια	≥20	≥15	Παιδαγωγικά	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Δευτεροβάθμια
13.	κος Ντάσιος	Καθηγητής	≥40	≥20	Παιδαγωγικά	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Όχι
14.	κα Οικονόμου	Αναπληρώτρια καθηγήτρια	≥20	≥15	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Πρωτοβάθμια
15.	κα Πολυχρονίου	Καθηγήτρια	≥30	≥15	Θετικές Επιστήμες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Όχι	Δευτεροβάθμια
16.	κος Σαρής	Επίκουρος καθηγητής	≥10	≥5	Παιδαγωγικά	Ελλάδα	Ναι	Πρωτοβάθμια
17.	κα Σουρμελή	Αναπληρώτρια καθηγήτρια	≥40	≥20	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Όχι
18.	κος Φωτιάδης	Καθηγητής	<40	≥10	Θετικές Επιστήμες	Ελλάδα	Όχι	Όχι
19.	κος Χαρόπουλος	Επίκουρος καθηγητής	≥20	≥5	Τέχνες	Ελλάδα + Εξωτερικό	Ναι	Όχι
20.	κα Χρήστου	Αναπληρώτρια καθηγήτρια	≥20	≥10	Ψυχολογία	Ελλάδα + Εξωτερικό	Όχι	Όχι

## Πίνακας συμμετεχόντων μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών

a/a	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Προπτυ- χιακές σπουδές	Πανεπι- στήμιο <sup>19</sup>	Κατεύθυνση ΠΜΣ <sup>20</sup>	Έτος	Λόγοι επιλογής ΠΜΣ	Διδακτική εμπειρία <sup>21</sup>	Λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
1.	Αλκμήνη	24	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Θετικές Επιστήμες	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Οικονομικοί λόγοι <sup>22</sup>	Όχι	Ενασχόληση με παιδιά
2.	Άννα	23	ΠΤΔΕ	Άλλο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο	Όχι	Επιθυμητό επάγγελμα
3.	Αριάδνη	24	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Θετικές Επιστήμες	2 <sup>ο</sup>	Οικονομικοί λόγοι Συνεργασία με συγκεκριμένο μέλος ΔΕΠ	Πρακτική άσκηση	Αρέσκεια στην πορεία <sup>23</sup> Ενασχόληση με εκπαίδευση και παιδιά
4.	Αφροδίτη	22	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Εμβάθυνση-εξειδίκευση	Πρακτική άσκηση	Οικονομικοί λόγοι, Ενασχόληση με παιδιά
5.	Βαγγέλης	24	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Οικονομικοί λόγοι Πρακτικοί λόγοι <sup>24</sup>	Όχι	Επιθυμητό επάγγελμα Εκπαιδευτικοί στο οικογ. περιβάλλον Επαγγελματική αποκατάσταση

<sup>19</sup> Στην κατηγορία αυτή προσδιορίζεται αν το **Πανεπιστήμιο** προπτυχιακής φοίτησης είναι το ίδιο ή όχι με αυτό των μεταπτυχιακών σπουδών. Λαμβάνεται δηλαδή υπόψη μόνο το ακαδημαϊκό ίδρυμα και όχι απαραίτητα και το Τμήμα ή η Σχολή.

<sup>20</sup> Όπως συνέβη και με τα μέλη ΔΕΠ, οι **Κατεύθυνσεις ΠΜΣ** ακολουθούν την αρχική κατηγοριοποίηση των γνωστικών αντικειμένων σε ευρύτερες γνωστικές περιοχές.

<sup>21</sup> Στη **Διδακτική εμπειρία** περιλαμβάνεται μόνο τυπική εμπειρία στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση, καθώς και πρόσθετη (πέραν της απαραίτητης για τη λήψη του πτυχίου) αμειβόμενη πρακτική άσκηση σε σχολεία ή άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. βιβλιοθήκες) στην Ελλάδα ή το εξωτερικό.

<sup>22</sup> Οι **Οικονομικοί λόγοι** μπορεί να σχετίζονται με (α) την έλλειψη διδάκτρων του ΠΜΣ ή (β) την παράλληλη φοίτηση αδελφού/ής σε Ίδρυμα της ίδιας πόλης.

<sup>23</sup> Η **Αρέσκεια στην πορεία** αφορά μια αρχικά μη απόλυτα συνειδητή επιλογή των φοιτητριών/ών, η οποία έγινε αρεστή στην πορεία των σπουδών, ιδιαίτερα κατά τις πρακτικές ασκήσεις.

<sup>24</sup> Οι **Πρακτικοί λόγοι** αναφέρονται (α) σε φοίτηση στο ίδιο Πανεπιστήμιο τόσο στο προπτυχιακό όσο και στο μεταπτυχιακό επίπεδο, η οποία συνεπάγεται, αφενός, τη γνώση του συγκεκριμένου Τμήματος και άρα την αντιλαμβανόμενη ευκολία του, αφετέρου, την έλλειψη ανάγκης μετακόμισης ή (β) σε κοντινή απόσταση του μόνιμου τόπου κατοικίας από αυτόν του Πανεπιστημίου.

a/a	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Προπτυ- χιακές σπουδές	Πανεπι- στήμιο	Κατεύθυνση ΠΜΣ	Έτος	Λόγοι επιλογής ΠΜΣ	Διδακτική εμπειρία	Λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
6.	Γιάννης	25	ΠΤΔΕ	Άλλο	Παιδαγωγικά	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο	Όχι	Εκπαιδευτικοί στο οικογ. περιβάλλον Επαγγελματική αποκατάσταση Ενασχόληση με παιδιά
7.	Δανάη	23	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο	Πρακτική άσκηση	Επαγγελματική αποκατάσταση Εκπαιδευτικοί στο οικογ. περιβάλλον
8.	Δάφνη	27	Εκπ/ής & Κοινων. Πολιτικής	Άλλο	Παιδαγωγικά	2 <sup>ο</sup>	Επιπλέον επιμόρφωση	Α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	Αρέσκεια στην πορεία
9.	Ελένη	23	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	1 <sup>ο</sup>	Οικονομικοί λόγοι Γνωστικό αντικείμενο	Πρακτική άσκηση	Αγάπη για τη διδασκαλία
10.	Ελπίδα	23	ΠΤΔΕ	Άλλο	Παιδαγωγικά	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Ενασχόληση με άλλες ηλικίες	Α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	Επαγγελματική αποκατάσταση Αρέσκεια στο διάβασμα
11.	Εριφύλη	22	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Δεν αναφέρθηκε	Πρακτική άσκηση	Δεν αναφέρθηκε
12.	Ευγενία	25	ΤΕΠΑΕ	Άλλο	Παιδαγωγικά	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Απόκτηση ειδικευσης Ενασχόληση με άλλες ηλικίες	Όχι	Ενασχόληση με παιδιά, Επάγγελμα με πολλές εναλλαγές
13.	Ηλέκτρα	34	ΤΕΠΑΕ	Ίδιο	Παιδαγωγικά	2 <sup>ο</sup>	Φήμη μεταπτυχιακού	Α/βάθμια ιδιωτική εκπαίδευση	Ενασχόληση με την εκπαίδευση
14.	Ίκαρος	22	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο	Όχι	Επαγγελματική αποκατάσταση Εκπαιδευτικοί στο οικογ. περιβάλλον
15.	Ιόλη	23	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Θετικές Επιστήμες	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο	Όχι	Επιθυμητό επάγγελμα

a/a	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Προπτυ- χιακές σπουδές	Πανεπι- στήμιο	Κατεύθυνση ΠΜΣ	Έτος	Λόγοι επιλογής ΠΜΣ	Διδακτική εμπειρία	Λόγοι επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
16.	Ιφιγένεια	23	ΦΠ	Άλλο	Παιδαγωγικά	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Απόκτηση ειδίκευσης	Όχι	Εκπαιδευτικοί στο οικογ. περιβάλλον
17.	Κίρκη	24	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Επαγγελματική πιστοποίηση	Όχι	Δεν αναφέρθηκε
18.	Λάουρα	28	ΠΤΔΕ	Άλλο	Παιδαγωγικά	2 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Αξιοκρατία στη διαδικασία επιλογής του ΠΜΣ	Α/βάθμια δημόσια εκπαίδευση	Επιθυμητό επάγγελμα Ενασχόληση με παιδιά
19.	Λητώ	23	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Θετικές Επιστήμες	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο	Όχι	Ενασχόληση με παιδιά, Εκπαιδευτικοί στο οικογ. περιβάλλον
20.	Μαρίκα	24	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Παιδαγωγικά	2 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Φήμη μεταπτυχιακού	Όχι	Αρέσκεια στην πορεία
21.	Μαρίνα	24	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο	Όχι	Επιθυμητό επάγγελμα, Εκπαιδευτικοί στο οικογ. περιβάλλον
22.	Νάγια	24	ΤΕΠΑΕ	Ίδιο	Παιδαγωγικά	2 <sup>ο</sup>	Πρακτικοί λόγοι Φήμη μεταπτυχιακού Επαγγελματική αποκατάσταση	Α/βάθμια ιδιωτική εκπαίδευση	Αρέσκεια στην πορεία
23.	Νεφέλη	23	ΠΤΔΕ	Ίδιο	Θετικές Επιστήμες	1 <sup>ο</sup>	Γνωστικό αντικείμενο Οικονομικοί λόγοι	Όχι	Ενασχόληση με παιδιά
24.	Πηνελόπη	25	ΠΤΔΕ	Άλλο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Δεν αναφέρθηκε	Όχι	Δεν αναφέρθηκε
25.	Φιλίππα	24	ΦΠΨ	Ίδιο	Ψυχολογία	1 <sup>ο</sup>	Δεν αναφέρθηκε	Όχι	Δεν αναφέρθηκε

## Οδηγός συνέντευξης για μέλη ΔΕΠ

### Ερωτήσεις υποβάθρου

1. Ποιο είναι το γνωστικό σας αντικείμενο; Τι είδους μαθήματα διδάσκετε σε μεταπτυχιακό επίπεδο;
2. Πόσα χρόνια διδάσκετε στο Πανεπιστήμιο και πόσα από αυτά σε μεταπτυχιακά προγράμματα;
3. Τι σπουδές έχετε κάνει; Για ποιο λόγο τις επιλέξατε;
4. Πώς γίνετε καθηγητής/τρια στο πανεπιστήμιο; Γιατί επιλέξατε να ακολουθήσετε ακαδημαϊκή καριέρα;
5. Έχετε άλλη εκπαιδευτική εμπειρία πέραν της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
6. Πώς θα λέγατε ότι μάθατε να διδάσκετε;
7. Ποιο είναι για εσάς το καλύτερο κομμάτι της διδασκαλίας;
8. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως καθηγητή/τρια Πανεπιστημίου;

### Αντιλήψεις και εμπειρίες σχετικά με την παιδαγωγική σχέση

9. Πώς ορίζετε εσείς την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
10. Πείτε μου πώς σχετίζεσθε με τους μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες. Δώστε μου ορισμένα παραδείγματα.
11. Κατά τη γνώμη σας, από ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά προσδιορίζεται η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Με άλλα λόγια, τι περιλαμβάνει;
12. Θεωρείτε σημαντική την οικοδόμηση μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριές σας; Για ποιους λόγους;
13. Πείτε μου για κάποια φορά που νιώσατε ότι πραγματικά κάνατε τη διαφορά στη μαθησιακή εμπειρία ενός μεταπτυχιακού φοιτητή ή μιας μεταπτυχιακής φοιτήτριας.
14. Τι θα λέγατε ότι εμποδίζει την οικοδόμηση μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
15. Πείτε μου για κάποια φορά που δυσκολευτήκατε να σχετισθείτε με έναν μεταπτυχιακό φοιτητή ή μια μεταπτυχιακή φοιτήτρια.
16. Ποια είναι τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης;
17. Τι αποκομίζετε εσείς από την παιδαγωγική σχέση;

### Ερωτήσεις για την έρευνα

18. Τι σκέφτεστε/πώς νιώθετε για μια έρευνα που αφορά την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Τι προσδοκάτε από αυτή;
19. Πώς αισθάνεστε γι' αυτή τη συνέντευξη; Υπάρχει κάτι που σας δυσκόλεψε;
20. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

## Οδηγός ομάδας εστίασης για μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες

### Ερωτήσεις υποβάθρου

1. Ας παρουσιάσει ο καθένας τον εαυτό του (ηλικία, σπουδές).
2. Γιατί επιλέξατε το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό;
3. Έχετε κάποιου είδους διδακτική εμπειρία;
4. Γιατί επιλέξατε να γίνετε εκπαιδευτικοί;

### Αντιλήψεις και εμπειρίες σχετικά με την παιδαγωγική σχέση

5. Πώς ορίζετε εσείς την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Τι σημαίνει για εσάς ο όρος παιδαγωγική σχέση στο μεταπτυχιακό επίπεδο;
6. Κατά τη γνώμη σας, από ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά προσδιορίζεται η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Με άλλα λόγια, τι περιλαμβάνει;
7. Πείτε μου για έναν πολύ καλό καθηγητή ή καθηγήτρια που είχατε μέχρι τώρα στο Πανεπιστήμιο. Περιγράψτε μου τα χαρακτηριστικά ενός/μιας καλού/καλής καθηγητή/τριας.
8. Θεωρείτε σημαντική την οικοδόμηση μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης με τους καθηγητές και τις καθηγήτριές σας; Γιατί; Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος σε αυτό;
9. Μοιραστείτε μαζί μου κάποια εμπειρία σας κατά την οποία η σχέση σας με έναν καθηγητή ή μια καθηγήτρια επηρέασε τη μάθησή σας, είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο.
10. Τι εμποδίζει, κατά τη γνώμη σας, την οικοδόμηση μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Πείτε μου για κάποια φορά που δυσκολευτήκατε να σχετισθείτε με έναν καθηγητή ή μια καθηγήτρια.
11. Ποια είναι τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης;

### Ερωτήσεις για την έρευνα

12. Τι σκέφτεστε/πώς νιώθετε για μια έρευνα που αφορά την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Τι προσδοκάτε από αυτή;
13. Πώς αισθάνεστε γι' αυτή τη συνέντευξη; Υπάρχει κάτι που σας δυσκόλεψε;
14. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

## Πληροφοριακό έντυπο για τα μέλη ΔΕΠ

Θέμα έρευνας:	Η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Ερευνήτρια:	Ελένη Καρπούζα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Συμβουλευτικής σε Κοινωνικά και Εκπαιδευτικά Πλαίσια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Επιβλέπων:	Αναστάσιος Εμβαλωτής, Αναπληρωτής Καθηγητής Μεθοδολογίας της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

---

**Σκοπός της έρευνας:** Η παρούσα έρευνα, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας, αποσκοπεί στο να αξιοποιήσει ποιοτικές μεθόδους έρευνας, προκειμένου να διερευνήσει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επικεντρώνεται στις απόψεις και εμπειρίες καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, οι οποίοι/ες διδάσκουν και φοιτούν αντίστοιχα σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που εντάσσονται στο πεδίο των «Επιστημών της Αγωγής».

**Πιθανές δυσκολίες και κίνδυνοι:** Αν και δεν έχει συμβεί μέχρι τώρα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ενδέχεται να αναδυθούν ορισμένα αρνητικά βιώματα, που ίσως προκαλέσουν αναστάτωση ή εκνευρισμό. Στην περίπτωση αυτή, δίνεται η δυνατότητα για ένα μικρό διάλειμμα ή ακόμη και απόσυρσή σας από την έρευνα, εφόσον το επιθυμείτε.

**Οφέλη της έρευνας:** Η συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει μια αναστοχαστική διαδικασία, συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση και τη βαθύτερη κατανόηση των βιωμάτων και της πρακτικής σας. Συνολικά, με την παρούσα έρευνα, στοχεύουμε στο να εξετάσουμε σε βάθος την παιδαγωγική σχέση μέσα από τα διαφορετικά πρίσματα των μετεχόντων σε αυτή, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα ενός θέματος που δεν έχει επαρκώς μελετηθεί ερευνητικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

**Προστασία προσωπικών δεδομένων:** Έχετε τη δυνατότητα να ελέγξετε την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξής σας, στην οποία θα έχουν πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια και ανώνυμα ο επιβλέπων καθηγητής. Η διατήρηση της ανωνυμίας σας θα διασφαλισθεί χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα, καθώς και παραλείποντας ή τροποποιώντας αναγνωριστικά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να σας φωτογραφίζουν.

**Τι απαιτείται από εσάς;** Χρόνος (περίπου 1,5 ώρα) για τη συνέντευξη, όπως και να συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης που ακολουθεί.

### Στοιχεία Επικοινωνίας:

Ελένη Καρπούζα  
Τηλ. 6981926711  
E-mail: [elenkarpouza@gmail.com](mailto:elenkarpouza@gmail.com)

Αναστάσιος Εμβαλωτής  
Τηλ.: 2651005687  
E-mail: [aemvalot@gmail.com](mailto:aemvalot@gmail.com)



## Πληροφοριακό έντυπο για τους/τις φοιτητές/τριες

Θέμα έρευνας:	<b>Η παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση</b>
Ερευνήτρια:	<b>Ελένη Καρούζα</b> , Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Συμβουλευτικής σε Κοινωνικά και Εκπαιδευτικά Πλαίσια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Επιβλέπων:	<b>Αναστάσιος Εμβαλωτής</b> , Αναπληρωτής Καθηγητής Μεθοδολογίας της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

---

### Ποιος είναι ο σκοπός αυτής της έρευνας;

Η παρούσα έρευνα, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, αποσκοπεί στο να αξιοποιήσει ποιοτικές μεθόδους έρευνας, προκειμένου να διερευνήσει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### Σε ποιους/ες απευθύνεται;

Η έρευνα εστιάζει στις απόψεις και εμπειρίες καθηγητών/τριών και μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών. Αναζητούμε λοιπόν νέους/ες εκπαιδευτικούς με παιδαγωγική κατάρτιση (νηπιαγωγούς, δασκάλους/ες, φιλολόγους), ηλικίας 22-26 ετών, οι οποίοι/ες φοιτούν σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που εντάσσονται στο πεδίο των «Επιστημών της Αγωγής» τόσο στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης όσο και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

### Τι θα συμβεί στην έρευνα;

Μαζί με άλλους συμφοιτητές και συμφοιτήτριές σας, θα χωριστείτε σε ομάδες των 5-6 ατόμων και υπό τον συντονισμό της ερευνήτριας θα συζητήσετε για αντιλήψεις και εμπειρίες σας σχετικά με την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ορισμός, ποιοτικά χαρακτηριστικά, εμπόδια, όρια). Η εστιασμένη αυτή ομαδική συνέντευξη (focus group) θα ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί, αποτελώντας, μαζί με τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν με καθηγητές/τριες, το υλικό ανάλυσης της έρευνας.

### Γιατί να συμμετάσχετε;

Η συγκεκριμένη συνέντευξη σας παρέχει την ευκαιρία να μιλήσετε για τις εμπειρίες σας από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντιπαραθέτοντάς τες με αυτές των συμφοιτητών/τριών σας. Είναι πιθανό να αποτελέσει μια αναστοχαστική διαδικασία για εσάς, συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση και τη βαθύτερη κατανόηση των βιωμάτων σας.

Συνολικά, με την παρούσα έρευνα, στοχεύουμε στο να εξετάσουμε σε βάθος την παιδαγωγική σχέση μέσα από τα διαφορετικά πρίσματα των μετεχόντων σε αυτή. Η συμβολή σας λοιπόν είναι πολύτιμη, καθώς θα αναδείξει και τη δική σας φωνή που σπάνια ακούγεται, βοηθώντας μας να κάνουμε συγκρίσεις ανάμεσα στις δικές σας απόψεις και σε αυτές των διδασκόντων/ουσών.

### **Πώς θα διαφυλαχθεί η ιδιωτικότητά σας;**

Σας διαβεβαιώνουμε ότι μόνον η ερευνήτρια θα έχει πρόσβαση στην ηχογράφηση της συνέντευξης, ενώ ο επιβλέπων καθηγητής θα διαβάσει μόνο την απομαγνητοφώνησή της, η οποία θα είναι ανώνυμη. Η διατήρηση της ανωνυμίας σας θα διασφαλισθεί χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα που οι ίδιοι θα επιλέξετε, καθώς και παραλείποντας ή τροποποιώντας αναγνωριστικά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να σας φωτογραφίζουν.

Επιπλέον, μπορείτε κι εσείς να έχετε πρόσβαση στην απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης, εφόσον το επιθυμείτε, καθώς και στην τελική ερευνητική αναφορά. Αν, παρ' όλα αυτά, προκύψει κάποιο σημαντικό πρόβλημα, μέχρι και την ολοκλήρωση της ανάλυσης των δεδομένων, έχετε τη δυνατότητα να αποσυρθείτε από την έρευνα. Στην περίπτωση αυτή, όλες οι πληροφορίες που παρείχατε θα καταστραφούν.

### **Τι απαιτείται από εσάς;**

Καλή διάθεση και χρόνος (περίπου 2 ώρες), ο οποίος πιστεύουμε ότι θα καταστεί επωφελής και για εσάς.

**Πού μπορείτε να απευθυνθείτε αν θέλετε να συμμετάσχετε ή αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα;**

Για εκδήλωση ενδιαφέροντος ή οποιαδήποτε απορία, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια με e-mail ή και τηλεφωνικά. Αν πάλι έχετε επιπλέον αμφιβολίες ή απορίες, μπορείτε να απευθυνθείτε στον επιβλέποντα καθηγητή.

### **Στοιχεία επικοινωνίας**

Ελένη Καρούζα

E-mail: [elenkarpouza@gmail.com](mailto:elenkarpouza@gmail.com)

Τηλ. 6981926711

Αναστάσιος Εμβαλωτής

E-mail: [aemvalot@gmail.com](mailto:aemvalot@gmail.com)

Τηλ.: 2651005687

## Έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- ✓ Διάβασα και κατανόησα το πληροφοριακό έντυπο της έρευνας.
- ✓ Είχα την ευκαιρία να κάνω ερωτήσεις για τυχόν απορίες μου σχετικά με την έρευνα και αυτές μου απαντήθηκαν.
- ✓ Κατανώ ότι η συνέντευξή μου θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί, αποτελώντας ερευνητικό υλικό.
- ✓ Κατανώ ότι έχω τη δυνατότητα να αποσυρθώ από την έρευνα ή να αποσύρω τυχόν πληροφορίες που έχω παράσχει οποιαδήποτε στιγμή πριν από την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων.
- ✓ Εφόσον αποσυρθώ, οι σχετικές ηχογραφήσεις και απομαγνητοφωνήσεις θα καταστραφούν.
- ✓ Συμφωνώ να συμμετέχω στην παρούσα έρευνα.

Προαιρετικά σημειώνω επίσης ότι:

- Επιθυμώ να έχω πρόσβαση στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συνέντευξής μου, προκειμένου να το ελέγξω ή/και να προβώ σε ορισμένες αλλαγές.
- Θα ήμουν διαθέσιμος/η για περαιτέρω συλλογή πληροφοριών, εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο – πιθανότατα με μια πρόσθετη συνέντευξη.
- Επιθυμώ να λάβω ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της ερευνητικής αναφοράς μόλις αυτή ολοκληρωθεί.

Υπογραφή .....

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντα/ουσας

.....

Στοιχεία επικοινωνίας

.....

.....

Ημερομηνία .....

## Σύστημα χαρακτήρων και συμβόλων για την ερμηνεία απομαγνητοφωνημένου κειμένου

(Πηγή: Atkinson & Heritage, 1984)

Σύμβολο	Ερμηνεία Συμβόλου
=	Το σύμβολο της ισότητας στο τέλος της φράσης ενός ομιλητή και στην αρχή του επόμενου χρησιμοποιούνται για να δείξουν πως δεν υπάρχει ευδιάκριτο χρονικό χάσμα μεταξύ τους.
((κείμενο))	Οι διπλές παρενθέσεις χρησιμοποιούνται για να δείξουν πως το κείμενο μέσα στις παρενθέσεις είναι επεξήγηση της ερευνήτριας ή κάποια συμπληρωματική πληροφορία.
ΚΕΦΑΛΑΙΑ	Οι λέξεις με κεφαλαία δηλώνουν πως προφέρονται δυνατώτερα από κάποιες άλλες μέσα στη συζήτηση.
[	Η αγκύλη δηλώνει την έναρξη υπερθετικού λόγου (που επικαλύπτει δηλαδή προηγούμενες φράσεις των συνομιλητών).
<u>κείμενο</u>	Η υπογράμμιση δηλώνει την έμφαση.
°κείμενο°	Το σύμβολο του βαθμού δηλώνει την έκφραση του λόγου με ήσυχη φωνή.
“κείμενο”	Τα αγγλικά εισαγωγικά δηλώνουν τη μεταφορά των λόγων κάποιου άλλου.
κει:::μενο	Η άνω και κάτω τελεία δηλώνει την προέκταση του τελευταίου φωνήεντος. Όσο πιο πολλές οι διπλές τελείες τόσο πιο μακριά και η προέκταση.
(.)	Μία τελεία σε παρένθεση δηλώνει μικρή αλλά ευδιάκριτη παύση.
(...)	Κάθε επιπλέον τελεία σε παρένθεση δηλώνει επιπλέον παύση μισού δευτερολέπτου.
>κείμενο<	Τα σύμβολα «μικρότερο από» και «μεγαλύτερο από» δηλώνουν πως ο ομιλητής μιλάει γρηγορότερα.
;	Το ερωτηματικό χρησιμοποιείται κανονικά ως σημείο στίξης.
-	Η παύλα διαχωρισμού λέξεων χρησιμοποιείται για να δηλώσει την απότομη παύση/κόψιμο του ήχου της προηγούμενης λέξης.
[...]	Το σύμβολο αυτό χρησιμοποιείται για να δηλώσει την απάλειψη πλεονάζουσας πληροφορίας.

## Παραδείγματα Υπομνημάτων

### Παράδειγμα λειτουργικών σημειώσεων (operational notes)

Όνομα υπομνήματος: "Διάσταση απόψεων"

Ημερομηνία δημιουργίας: 2016-9-23 19:48:12

Είδος: "Λειτουργικό"

Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε έντονη διάσταση απόψεων από τις συμμετέχουσες φοιτήτριες για τα ίδια μέλη ΔΕΠ είτε στην ίδια ομάδα εστίασης είτε συγκριτικά με άλλες. Σαφώς παίζει ρόλο η σχέση των συγκεκριμένων φοιτητριών με τα μέλη ΔΕΠ στα οποία αναφέρθηκαν. Παρ' όλα αυτά, οι λόγοι αυτής της διάστασης χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση με πρόσθετες συνεντεύξεις των μελών ΔΕΠ. Συγχρόνως χρειάζεται να διερευνηθεί πότε τα μέλη ΔΕΠ θεωρούν ότι αρχίζει και τελειώνει η παιδαγωγική σχέση, ώστε να επέλθει ο κορεσμός των κατηγοριών.

### Παράδειγμα σημειώσεων σε κωδικό (code notes)

Κωδικός: "μικρές ενδείξεις νοιάξιματος"

Οικογένεια: "Χαρακτηριστικά\_Νοιάξιμο (συναισθηματική διάσταση)"

Ημερομηνία δημιουργίας: 2016-09-14 01:39:50

Ημερομηνία τροποποίησης: 2016-10-27 11:39:05

Περιλαμβάνουν ενέργειες του καθηγητή προς τον φοιτητή, όπως ένας χαιρετισμός (π.χ. καλημέρα) στο αμφιθέατρο ή στο διάδρομο, η προσπάθεια απομνημόνευσης του ονόματός του, ένα "χρόνια πολλά" σε περίπτωση ονομαστικής εορτής ή ακόμη και το να φέρει η καθηγήτρια κάτι φαγώσιμο (π.χ. τυροπιτάκια) σε μεσημεριανή ώρα ή να χαρίσει ένα βιβλίο σε φοιτήτρια. Παρόλο που θεωρούνται μικρές, καθημερινές, κάποιες φορές ίσως και αυτονόητες, οι ενέργειες αυτές εκτιμώνται πολύ από τους φοιτητές, διότι εκλαμβάνονται ως συναισθηματικό νοιάξιμο από την πλευρά των καθηγητών. Συχνά μάλιστα οι καθηγητές δεν συνειδητοποιούν τη σημασία τους, μέχρι να τους την επισημάνουν οι φοιτητές. Αυτή η διάσταση στη σημασιοδότηση των διάφορων ενεργειών εντοπίζεται και στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, όπου μικρές κινήσεις του θεραπευτή (π.χ. μια ενθάρρυνση) εκλαμβάνονται ως περισσότερο σημαίνουσες για το θεραπευόμενο συγκριτικά με τις ενέργειες στις οποίες ο θεραπευτής αποδίδει μεγάλη σημασία (π.χ. μια εμπνευσμένη ερμηνεία).

### Παράδειγμα αναλυτικών σημειώσεων (analytical notes)

Όνομα υπομνήματος: "Ορίζοντας την παιδαγωγική σχέση"

Ημερομηνία δημιουργίας: 2016-09-12 17:43:10

Ημερομηνία τροποποίησης: 2016-10-29 00:47:41

Είδος: "Αναλυτικό"

Ο ορισμός της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι εύκολη υπόθεση. Καταρχάς, ορισμένες συμμετέχουσες (Ασημάκη, Ηλιοπούλου) εξέφρασαν την ανησυχία τους για την ορθότητα της επιλογής του συγκεκριμένου όρου. Κατά τη γνώμη τους, ο όρος "παιδαγωγική σχέση" δεν είναι κατάλληλος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, διότι δεν περιλαμβάνει (δεν μπορεί και δεν θα έπρεπε να περιλαμβάνει) τη διάπλαση/διαμόρφωση της προσωπικότητας των φοιτητών/τριών, όπως συμβαίνει σε άλλες βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), απ' όπου και προήλθε. Αντίθετα, σε άλλες συμμετέχουσες/οντες (π.χ. Πολυχρονίου) ο ορισμός δεν προκάλεσε

κανένα απολύτως πρόβλημα. Αναφέρθηκαν μάλιστα και σε αναλογίες με την παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται σε μικρότερες βαθμίδες, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις ιδιαιτερότητες του Πανεπιστημίου.

Κατά δεύτερον, κατά τον ορισμό της παιδαγωγικής σχέσης, σε αρκετές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/ουσες προέβησαν σε μια διάκριση/διαφοροποίησή της

(α) στα διάφορα επίπεδα σπουδών (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό),

(β) στο είδος των διάφορων μαθημάτων/συνεργασιών (μαθήματα υποχρεωτικά/κορμού, μαθήματα επιλογής, επιβλέψεις διπλωματικών εργασιών),

(γ) στις προσωπικές τους αντιλήψεις συγκριτικά με των υπόλοιπων μελών ΔΕΠ (όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται),

(δ) ανάμεσα στην ιδανική και ρεαλιστική/πραγματική παιδαγωγική σχέση (συχνότερο στους φοιτητές),

(ε) σήμερα και παλαιότερα (μόνο στους καθηγητές). Πέρα από το ακαδημαϊκό συχνά τονίζεται και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ως παράγοντας που επηρεάζει τη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης.

Με άλλα λόγια, προκειμένου να ορίσουν κατάλληλα την παιδαγωγική σχέση, δηλαδή ως μια πολυδιάστατη έννοια, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν και προσδιόρισαν από μόνοι τους **περιορισμούς/όρους/προϋποθέσεις/συνθήκες**. Άλλες φορές πάλι, για να την ορίσουν, αναφέρονταν κατευθείαν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που τη διέπουν (ή οφείλουν να τη διέπουν).

Από τα λεγόμενά των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτουν τρεις κεντρικοί ορισμοί για την παιδαγωγική σχέση, οι οποίοι αναφέρθηκαν τόσο από τις καθηγήτριες/ές όσο και από τις φοιτήτριες/ές. Κάθε ορισμός δίνει έμφαση σε διαφορετικό(ά) συστατικό(ά) στοιχείο(α) της παιδαγωγικής σχέσης, τονίζοντας μια άλλη διάστασή της. Παρ' όλα αυτά, οι ορισμοί αυτοί, **δεν είναι αλληλοαποκλειόμενοι μεταξύ τους, αλλά μπορούν να συνυπάρχουν ταυτόχρονα**. (Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό το γεγονός ότι περισσότεροι του ενός ορισμοί μπορεί να εντοπίζονται και σε μία συνέντευξη, όπως π.χ. συμβαίνει με την κα Ιωάννου, η οποία στη συνέντευξη της αναφέρθηκε σε τρεις).

## Ορισμοί της παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών

**1. Σχέση καθοδήγησης (σχέση μαθητείας, σχέση μέντορα):** Δίνεται έμφαση στον **ρόλο του καθηγητή** και τη **γνωστική διάσταση** της σχέσης. Ο διδάσκων, ως πιο ώριμος και με περισσότερες γνώσεις, έχει την ευθύνη όχι να μεταδώσει τις γνώσεις του στον φοιτητή, αλλά να τον οδηγήσει στη γνώση, μλώντας τον στο γνωστικό αντικείμενο που κατέχει, βοηθώντας τον να αναπτύξει ερευνητικές δεξιότητες, αλλά και εμψυώνοντας του το ακαδημαϊκό ήθος (λειτουργώντας ο ίδιος σαν πρότυπο). Υπάρχει δηλαδή ένας συγκεκριμένος σκοπός, ένας στόχος, για τον οποίο δημιουργείται η παιδαγωγική σχέση (η παιδαγωγική σχέση λειτουργεί ως μέσο για την αποδοτική μάθηση/εκπαίδευση του φοιτητή).

Ο βαθμός και η υφή της καθοδήγησης μπορεί φυσικά να διαφέρει, ανάλογα με τον εκάστοτε συμμετέχοντα αλλά και το γνωστικό αντικείμενο που αυτός διδάσκει. Παρ' όλα αυτά, η σχέση αυτή επιτρέπει συνήθως στον φοιτητή να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικά με τη μάθησή του (π.χ. εμβαθύνοντας σε κάτι που τον ενδιαφέρει μέσα από την εκπόνηση μιας εργασίας). Στην περίπτωση αυτή ο διδάσκοντας είναι πάντα εκεί για να βοηθήσει με τις δυσκολίες και τα αρνητικά συναισθήματα με τα οποία συνδέεται η μάθηση, είτε αυτό σημαίνει να δώσει στο φοιτητή μια μικρή ώθηση, όταν τη χρειάζεται, είτε ακόμη να τον "μαλώνει", όταν βρίσκεται σε τελείως λανθασμένο δρόμο.

Έχει ενδιαφέρον επίσης να παρατηρήσουμε ότι συνήθως ο ορισμός αυτός δίνεται σε δυαδικό επίπεδο, αν και ορισμένες φορές γίνεται αναφορά και στους φοιτητές ως ομάδα (τμήμα).

Θα μπορούσαμε να οπτικοποιήσουμε τη σχέση καθοδήγησης σαν ένα τρίγωνο με κορυφές τον διδάσκοντα (πάνω), το διδασκόμενο αντικείμενο και τον διδασκόμενο (κάτω).

καθηγητής  
/\  
διδασκόμενο αντικείμενο — φοιτητής

\* Στη διάσταση αυτή μπορούμε μάλλον να εντάξουμε και τον κωδικό "**ανάπτυξη εσωτερικού υπόγειου διαλόγου**", καθώς επικεντρώνεται στην υποστήριξη/καθοδήγηση του συγκεκριμένου φοιτητή από έναν διδάσκοντα, που είναι παρών, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής του γνωστικού αντικείμενου και εμπνέει τον φοιτητή.

**2. Σχέση αλληλεπίδρασης, αμφίδρομη σχέση, σχέση δούναι και λαβείν:** Εδώ τονίζεται η **αμοιβαιότητα** από την οποία διέπεται η παιδαγωγική σχέση. Η σχέση αυτή εδράζεται στην αλληλεπίδραση, στον ουσιαστικό συμμετοχικό διάλογο, γι' αυτό και απαιτεί την αντίστοιχη προετοιμασία και ενδυνάμωση των φοιτητών από τον καθηγητή. Επικεντρώνεται δηλαδή στη μεταξύ τους συνεργασία, δίνοντας μια (ψευδ)αίσθηση ισοτιμίας ανάμεσά τους και τονίζοντας τη χρησιμότητα και των δύο στη μεταξύ τους σχέση. Δεν κερδίζει μόνο ο φοιτητής από αυτή τη σχέση αλλά και ο καθηγητής. Και οι δυο κάτι δίνουν και κάτι παίρνουν πίσω: μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, παίρνουν ιδέες ο ένας από τον άλλον και σαν αποτέλεσμα ολοκληρώνεται η προσωπικότητα και των δύο. Αν και η προσφορά τους δεν εξισώνεται (του φοιτητή φαίνεται να είναι μικρότερη από εκείνη του διδάσκοντα, π.χ. μια νέα πληροφορία ή ιδέα), μολταυτά αναγνωρίζεται ως ουσιαστική τόσο από τους/τις καθηγητές/τριες όσο και από τους ίδιους/ες τους/τις φοιτητές/τριες.

Θα μπορούσαμε να οπτικοποιήσουμε τη διάσταση αυτή της σχέσης σαν ένα αμφίδρομο βέλος ανάμεσα στον καθηγητή και τον φοιτητή.

καθηγητής <==> φοιτητής

**3. (Δια)προσωπική, ουσιαστική, στενή σχέση:** Σε αυτή τη διάσταση επικεντρωνόμαστε στους **μετέχοντες ως πρόσωπα**. Πρόκειται για κάτι βαθύτερο, πιο ουσιαστικό, όχι απλά τυπικό αλλά που ξεπερνάει τη γραφειοκρατική διάσταση της σχέσης. Αντί για τη γνωστική διάσταση της σχέσης όπως συνέβη με τους άλλους ορισμούς, εδώ δίνεται έμφαση στη **συναισθηματική/διαπροσωπική διάστασή** της. Ως ακολούθως, η σχέση αυτή αντιπαραβάλλεται με οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη σχέση (π.χ. σχέση γονέα-παιδιού, φιλική, ερωτική), ακριβώς επειδή περιλαμβάνει συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αμοιβαία κατανόηση, η συνεκτίμηση, η αγάπη κ.λπ. Σαφώς η διάσταση αυτή ευνοείται περισσότερο σε περιπτώσεις συνεργασιών ή επίβλεψης διπλωματικών εργασιών, οπότε υπάρχει το περιθώριο και ο χρόνος για ουσιαστική γνωριμία μεταξύ των μετεχόντων. Έτσι, δεν επικεντρωνόμαστε πλέον στους έξωθεν προκαθορισμένους ρόλους των μετεχόντων, αλλά στις ιδιαίτερες προσωπικότητές τους. Γι' αυτό και σημαντικό ρόλο για την οικοδόμηση αυτής της διάστασης της σχέσης φαίνεται να διαδραματίζει η "χημεία" μεταξύ των προσώπων. Αξίζει τέλος να σημειώσουμε ότι αυτή η διάσταση οδηγεί συχνά τους συμμετέχοντες στο να θεωρούν την παρούσα παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανύπαρκτη ή ελλιπέστατη.

Θα μπορούσαμε να οπτικοποιήσουμε αυτή τη διάσταση της σχέσης σαν δύο παράλληλες γραμμές που συμβολίζουν τις στενές σχέσεις ανάμεσα στους δύο μετέχοντες.

καθηγητής === φοιτητής

\* Η "**συνάντηση σπινοζικών σωμάτων**" μπορεί μάλλον να ενταχθεί στην κατηγορία 2, καθώς προκαλεί μια "έκρηξη" που επηρεάζει και τους δύο μετέχοντες. Ταιριάζει όμως και στην κατηγορία 3, διότι πρέπει η σχέση να γίνει κάπως πιο προσωπική για να επέλθει η συνάντηση.

## Ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις

### 3.1. Απαντώντας στα ερευνητικά υποερωτήματα

#### 3.1.1. Ορίζοντας την παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παιδαγωγική σχέση ως όρος σημαίνει μία σχέση:: όπου:: ο διδάσκων (..) πώς να το πω, εμπλέκεται:: σε μία γενικότερη αγωγή του διδασκόμενου. Το μεταπτυχιακό, όμως, επίπεδο (.) δεν προσφέρεται για τέτοια πράγματα. Το μεταπτυχιακό επίπεδο και ο τρόπος που είναι οργανωμένες οι σπουδές είναι καθαρά επιστημονικό επίπεδο. [...] Διότι η έννοια παιδαγωγική σχέση, για μένα, δεν είναι απολύτως σαφής. [...] Ειδικά:: δεν είναι σαφής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Και για τα μεταπτυχιακά δεν είναι σαφής. Δηλαδή:: νομίζω ότι είναι μία έννοια:: (.) η οποία έχει διαμορφωθεί σε κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δηλαδή κάλλιστα μπορούμε να συζητάμε για την παιδαγωγική σχέση στο Δημοτικό Σχολείο::, στο Γυμνάσιο::, ακόμα και στο Λύκειο:: Εκεί:: μπορούμε να συζητάμε, γιατί εκεί:: διαμορφώνονται προσωπικότητες. Άμα πάμε στην τριτοβάθμια, η παιδαγωγική σχέση πρέπει να οριστεί (.) κάπως αλλιώς και να φανούν, ας πούμε και οι περιορισμοί της κ.τ.λ. (κα Ηλιοπούλου)

(.....) Δεν είναι ακριβώς παιδαγωγική η σχέση με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, γιατί:: δεν είναι και πια παιδιά. (.) Οπότε:: εκεί:: βάζω και εγώ ένα ερώτημα στην ερώτηση. (.) Αλλά::, αν το θεωρείς διαμόρφωση σχέσεων (.) αυτό που λέμε παιδαγωγική σχέση (.) και αντιλήψεων, ναι::, (.) νομίζω ότι πολλές φορές (.) βρίσκουμε και το νόημα, αλλάζουμε και τα δεδομένα στη διάρκεια των σπουδών. (κα Οικονόμου)

**Ελπίδα:** (.) Σκέφτομαι τον όρο παιδαγωγική. Συμφωνώ με τον Γιάννη ότι υπάρχει, είναι η αλληλεπίδραση. Απλώς αυτό που υπάρχει, (.) δεν ξέρω, το λέμε παιδαγωγικό; >Δηλαδή:: η λέξη παιδαγωγική μου φαίνεται σαν να έχει από μόνο του κάτι:: θετικό.< (.) Και μπορεί να μην είναι όλες οι αλληλεπιδράσεις θετικές ανάμεσα σε έναν καθηγητή και σε έναν φοιτητή. (.) Δεν ξέρω. Έχω μπερδευτεί λίγο.=

**Ιφιγένεια:** =Όχι:: Απλά νομίζω είναι παιδαγωγική::, γιατί στηρίζεται σε κάποιες:: θεωρίες, σε κάποια:: ήδη:: υπάρχοντα:: θέματα::.=

**Ευγενία:** =Επειδή είναι δάσκαλος και μαθητής, οπότε είναι:: (.) παιδαγωγική::.=

**Ελπίδα:** =Ναι, αυτό. Εγώ στην παιδαγωγική έχω ένα πρόβλημα::.=

**Ιφιγένεια:** =Ε, νομίζω αυτό έχεις τις ρίζες του στα θεωρητικά πιο πολύ.=

**Γιάννης:** =Καλά, τώρα στους ενήλικες δε λέγεται παιδαγωγική, αλλά τέλος πάντων. Δεν έχουν βγάλει άλλο όρο και λέμε αυτό. ((γέλια)) [...]

**Ελπίδα:** Ότι υπάρχει κάτι, υπάρχει σίγουρα. Απλώς αυτό δεν ξέρω αν ονομάζεται παιδαγωγική σχέση. (.) Όταν είναι μια σχέση αδιαφορίας, το λέμε παιδαγωγική σχέση; [...] Παιδαγωγική σχέση αρνητική. Αλλά αυτό δεν ξέρω, αν η λέξη παιδαγωγική από μόνη της δηλώνει κάτι:: (.) καλό. Ότι γίνεται μια αγωγή, ας πούμε, πώς να το πω; Ή ότι μπορεί (.) παιδαγωγική σχέση να πούμε απλώς την αλληλεπίδραση;

**Ιφιγένεια:** Κοίτα::, αγωγή νομίζω είναι, γιατί:: (.) και καλή και κακή να είναι, (.) κάτι παίρνεις, κάτι μαθαίνεις. (.) Δηλαδή:: κι απ' το κακό μπορείς ακόμα να μάθεις. Απ' την κακή συμπεριφορά ας πούμε.=

**Ελπίδα:** =Ναι, σωστό κι αυτό. (.) Το παίρνεις σαν αντιπαράδειγμα.=

**Ιφιγένεια:** =Ναι. (.) Προς αποφυγή. ((γέλια))

#### Προϋποθέσεις ορισμού της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παιδαγωγική σχέση. (.....) Δεν είναι εύκολο να απαντήσω μονοδιάστατα, γιατί είναι διαφορετική η παιδαγωγική σχέση σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο κι είναι διαφορετική επίσης (...) σε::, πώς να το πω, μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων, όπως έλεγα πριν. (κος Γεωργίου)



Για μένα προσωπικά (.) ή συνολικά για τους διδάσκοντες; [...] >Η προσέγγιση του κάθε γνωστικού αντικείμενου είναι ειδική. [...] Το κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει τις ιδιαιτερότητές του. [...] Το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο έχει κάποια χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά, (.) μ' αυτά είναι φορτωμένος κι ο διδάσκων. (.) Αυτά τα χαρακτηριστικά προσπαθεί να προσεγγίσει ο διδασκόμενος. [...] Το αντικείμενο της Ψυχολογίας (.) βάζει:: (.) στοιχεία:: στην αλληλεπίδρασή του με τον διδάσκοντα που είναι:: (.) κομμάτια και:: Ψυχολογικά. (.) Είναι ο τρόπος που βλέπεις τον κόσμο γύρω σου που σε βάζει να βλέπεις και τους φοιτητές. (.) Άρα:: οπωσδήποτε επηρεάζεται (.) σ' αυτή τη σχέση. (κα Πολυχρονίου)

Τι σημαίνει για μένα (.) ή πώς εφαρμόζεται στην πράξη; Γιατί είναι δυο διαφορετικά πράγματα. ((γέλια)) (κα Οικονόμου)

**Μαρίκα:** =Πώς θα την ορίζαμε ιδανικά (.) [ή πώς θα έπρεπε να είναι; [...]]

**Λάουρα:** Πώς τη βιώνουμε ή πώς θα τη θέλαμε;

Σκέψου λίγο ποια ήτανε, ας πούμε, η παιδαγωγική σχέση πριν από 50 χρόνια, (.) όπου το να είσαι φοιτητής στο Πανεπιστήμιο ήταν σαν να έχεις κερδίσει τον πρώτο λαχνό (.) και τι:: σχέση είχες με το διδάσκοντά σου, ο οποίος ήτανε κορυφή (.) επιστημονική. (.) Ήταν τελείως διαφορετική αυτή η σχέση, (.) γιατί ακριβώς ήταν άλλες οι κοινωνικές συνθήκες. (κα Πολυχρονίου)

### **Ορισμοί της παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο**

#### **A. «Σχέση καθοδήγησης» («σχέση μαθητείας», «σχέση μέντορα»)**

(.) Η παιδαγωγική σχέση είναι μία:: είναι η:: (.) σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σ' ένα διδάσκοντα, ένα διδασκόμενο και το διδασκόμενο αντικείμενο, (.) με στόχο:: να ενθαρρυνθεί:: (.) η ανάπτυξη του:: (.) διδασκόμενου σε σχέση μ' αυτό το αντικείμενο. (.) Χρησιμοποιώ τον ορισμό της παιδαγωγικής σχέσης γενικότερα. (κα Πολυχρονίου)

Νομίζω ότι είναι μία:: σχέση::, (....) είναι μία:: σχέση:: ενός ανθρώπου ο οποίος:: (.) λόγω σπουδών, λόγω κατάρτισης, λόγω:: (.) προηγούμενης εμπειρίας (.) βρίσκεται σ' ένα σημείο άλφα κι από κει και πέρα:: (.) υπάρχει κάποιος άλλος, ο οποίος βρίσκεται πιο πίσω:: (.) κι ο οποίος μέσα από μία σχέση, θα 'λεγε κανείς, αλληλεπίδρασης, (.) όπου:: (.) ο έμπειρο:: οδηγεί, καθοδηγεί, κατά κάποιο τρόπο, τον λιγότερο έμπειρο, (.) ο λιγότερο έμπειρος θα φτάσει σε κάποιο μεταγενέστερο επίπεδο. Εφόσον μιλάμε για σχέση μεταπτυχιακού φοιτητή ή και υποψήφιου διδάκτορα, γιατί και οι διδάκτορες ανήκουν στο μεταπτυχιακό (.) κατά βάση, (.) μπορεί να φτάσει τελικά εν δυνάμει και στο ίδιο ακριβώς σημείο (.) ή μπορεί να τον ξεπεράσει κιόλας. Αυτή είναι, αυτή είναι:: η βασική σκέψη που έχω. Δηλαδή ότι:: (.) είναι μια σχέση καθοδήγησης κατά κάποιο τρόπο (.) σε μία πορεία. (κα Ιωάννου)

Ας πούμε ότι η μάθηση είναι ταξίδι και υπάρχει ένα «μπροστά» και ένα «πίσω». Προχωράμε μαζί, αλλά ίσως για το μεγαλύτερο μέρος της πορείας να προηγούμαι εγώ. Μερικές φορές, όμως σταματάω, και ο καθένας μπορεί να εξερευνήσει το πεδίο. Σε οποιαδήποτε κατεύθυνση. Μπορεί ακόμα και να κάνει βήματα «πίσω». Και στην κατάλληλη στιγμή μπορεί να παρέμβω με ένα μικρό σπρώξιμο σε κάποιον ή κάποια. Αλλά αυτός ή αυτή θα έχουν επιλέξει την κατεύθυνση προς την οποία να πορευτούν. [...] Ο δάσκαλος δεν μπορεί να σου δώσει τις δικές του:: γνώσεις ή νοητικές δομές.< Μπορεί μόνο να σε βοηθήσει (.) ν' αποκτήσεις τις δικές σου. (....) Οπότε καθοδήγηση, ξέρω 'γω. (κα Μωραϊτή)

Η παιδαγωγική σχέση:: στο μεταπτυχιακό::, εντάξει, (.) είναι μία σχέση μαθητείας, (.) είναι μία σχέση του:: μαθαίνω:: πώς:: ο άλλος συμπεριφέρεται και το πώς ο άλλος συμπεριφέρεται σε σχέση:: (.) με το ίδιο το αντικείμενό του. (.) Και να το πω ίσως λίγο πιο Ψ, γιατί:: εγώ έτσι:: το καταλαβαίνω, είναι:: πώς:: σχετίζεται ο δάσκαλος μου με το αντικείμενό του και στην ουσία:: αυτό:: που κάνω:: είναι ότι::, (.) ως μεταπτυχιακό, ως φοιτητή, σ' αυτό που εγώ πήρα:: κι αυτό που εγώ κτίζω::, ας

πούμε, με τα παιδιά, έτσι:: είναι η σχέση:: με το αντικείμενο. [...] Είναι μία σχέση που:: (.) είναι εστιασμένη στο πώς κάνω νόημα στο συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο. (κα Χρήστου)

Θα τονίσω και πάλι ότι για μένα παιδαγωγική σχέση, στο επίπεδο το μεταπτυχιακό, είναι η σχέση στην οποία μπορείς να κατευθύνεις το φοιτητή σου ακαδημαϊκά. Στο επίπεδο που είναι αυτό θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό. Δεν μπορείς να τον κατευθύνεις ούτε σε επίπεδο αξιών τρομερά, τις έχει ήδη τις αξίες αυτές. [...] >Δηλαδή παιδαγωγική σχέση είναι ουσιαστικά< διδακτική διαδικασία. [...] Ακαδημαϊκή κατεύθυνση εννοώ ότι όποιος φοιτητής είναι σε μεταπτυχιακό επίπεδο μπορεί να είναι δυνάμει ένας ερευνητής. Να αποδειχθεί δηλαδή ένας μελλοντικός ερευνητής. Ένας άνθρωπος που θα κάνει διδακτορικό αργότερα, που σημαίνει ότι θα κάνει και παραπάνω έρευνα. Επομένως (.) ένα πράγμα είναι ότι πρέπει να τους δείξουμε πώς μπορούν να ψάξουν πράγματα για να αναζητήσουν θέμα εργασίας, πώς μπορούν να κάνουν ένα σωστό πειραματικό σχέδιο, πώς μπορούν να κάνουν αναλύσεις στατιστικής. [...] Έρχονται για να μάθουν απτές δεξιότητες, οι οποίες τους είναι απαραίτητες για να γίνουν, για να κάνουν μετά διδακτορικό – αν υποτίθεται ότι είναι εν δυνάμει ερευνητές... (κα Ασημάκη)

Ο ρόλος μου διαφέρει από φοιτητή σε φοιτητή. [...] Εγώ νομίζω περισσότερο:: ω:::ς κριτικός φίλος (.) παρά:: (.) ως καθηγητής (..) με την ευρεία έννοια. [...] Όταν λέω κριτικός φίλος (.) το λέω με την έννοια ότι τους βοηθάω (.) να μπουν σε μια διαδικασία αναστοχασμού. (.) Δε::ν κάνω ενώ την κριτική γι' αυτούς, (.) εντάξει; (.) Δεν στοχάζομαι ενώ γι' αυτούς. Απλώς τους βοηθώ να κατανοήσουν αυτό το οποίο σκέπτονται, (.) να το εντάξουν μέσα στο πλαίσιο της δουλειάς τους, (.) να δουν πώς μπορούν να το αξιοποιήσουν, τι συνέπειες θα έχει αυτό στην εργασία τους. (..) Σε ό:::λα::: αυτά::: τους καθοδηγώ, γιατί::: είναι κι αυτό μια βήμα-βήμα διαδικασία τις περισσότερες φορές. Δεν είναι όλοι::: απολύτως προετοιμασμένοι να ξεκινήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Ή::: ακόμη και στην περίπτωση που είναι γνωστικά:::, ίσως (.) δεν διαθέτουν άλλε:::ς δεξιότητες, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός μεταπτυχιακού. Οπότε, μ' αυτή την έννοια, προσπαθώ να τους δώσω να κατανοήσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν, °τι σημαίνει μεταπτυχιακό πρόγραμμα δηλαδή°, (.) ενδεχομένως να αποκαλύψουν κάποιες στρεβλώσεις (.) για το πού μπορεί να τους οδηγήσει ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, εφόσον το ολοκληρώσουν επιτυχημένα. (.) °Ναι, μ' αυτή την έννοια, περισσότερο κριτικός φίλος.° Καθοδήγηση (.) με::: στόχο (.) την κατανόηση κι απόδοση νοήματος. (κος Κυριακίδης)

**Δανάη:** Εντάξει, ναι μεν είσαι μόνος σου:::, αλλά εννοείται ότι χρειάζεσαι καθοδήγηση, εφόσον μπαίνεις σε πιο δύσκολα θέματα και πιο εξειδικευμένα. (.) Οπότε χρειάζεσαι μια καθοδήγηση.

## **B. «Σχέση αλληλεπίδρασης», «αμφίδρομη σχέση», σχέση δούναί και λαβείν**

Το παιδαγωγικό φαινόμενο δεν είναι τίποτα άλλο παρά η αλληλεπίδραση:: του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους. [...] Είναι::: μία::: σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης, η οποία::: στηρίζεται::: στο:::ν ουσιαστικό και συμμετοχικό διάλογο. (κος Κυριακίδης)

Παιδαγωγική σχέση είναι καταρχήν ένα πράγμα το οποίο είναι:: αφηρημένο αλλά::: είναι και πολυδιάστατο κίολας, έτσι; >Είναι::: (..) το πώς μπορείς να πιάσεις, ας πούμε, το σφυγμό των ανθρώπων που έχεις απέναντί σου και να μπορέσεις κι εσύ να::: (.) πάρεις μέσα από αυτή τη σχέση πράγματα. Δηλαδή εκεί καταλύεται η σχέση εξουσίας εξουσιαζόμενου, (.) έτσι; Είναι μία σχέση::: σ' ένα άλλο επίπεδο, όχι κατ' ανάγκη φιλική με την έννοια ότι μπορεί να λέμε τα πάντα και να τα μοιραζόμαστε όλα, αλλά::: είναι μία σχέση η οποία πάει μπροστά τη μάθηση (.) κι ολοκληρώνει την προσωπικότητα και των δύο, (.) αμφότερων δηλαδή, και του ενός που διδάσκει και του άλλου που διδάσκεται, γιατί είχα πει πριν ότι::: (..) διδάσκεται και ο ίδιος αυτός που διδάσκει, έτσι;< (...) Μ' αυτή την έννοια λοιπόν είναι μια σχέση η οποία προάγει και τους δύο και τους πηγαίνει ακόμα καλύτερα, όταν βέβαια::: (.) τη διατηρούν και της δίνουν τη δέουσα προσοχή. (κος Σαρής)

Είναι μία ισότιμη σχέση, (.) όπου:: μαθαίνω και με μαθαίνουν οι άνθρωποι με τους οποίους:: (.) αλληλεπιδρώ σε ένα επίπεδο πνευματικό:: και:: καλλιέργειας (.) μιας επιστήμης, (.) μιας ιδεολογικής έτσι προσέγγισης των πραγμάτων. (.) Παίρνω και δίνω. (κα Οικονόμου)

Η σχέση στα μεταπτυχιακά είναι εντελώς:: αμφίδρομη. Εά::ν κάποιος από τους δύο δεν κάνει σωστά τη δουλειά του θα καταρρεύσει η σχέση. >Δηλαδή:: αν φανταστείτε ότι έχουμε ένα διδάσκοντα ο οποίος αδιαφορεί::, δεν προετοιμάζεται σωστά, (.) λέει αυτά που λέει στο προπτυχιακό, ας πούμε, (.) δεν δίνει κάτι παραπάνω, δεν δίνει τη μέθοδο, δεν δίνει τη::ν επιστημονική, ας πούμε, κατάρτιση που πρέπει να δώσει, ή αν έχουμε φοιτητές::, οι οποίοι έρχονται στο μάθημα, όπως πάνε στο προπτυχιακό, χωρίς ν' ανοίξουν βιβλίο, (.) έχει καταρρεύσει η σχέση. Δεν υπάρχει καμία παιδαγωγική σχέση από κει και πέρα. Διότι το μεταπτυχιακό δεν είναι να μιλάς περί ανέμων και υδάτων, ούτε να μιλάς για την οικογένειά σου. (.) Έτσι;< Άρα, λοιπόν, θέλω να πω:: ότι η ποιοτική παιδαγωγική σχέση στο μεταπτυχιακό επίπεδο πρέπει:: να βασίζεται:: στην επιστημονική αλληλεπίδραση (.) των δυο μερών. (κα Ηλιοπούλου)

**Μαρίκα:** Η παιδαγωγική:: σχέση:: βασίζεται στην αλληλεπίδραση:: πολλών ατόμων [...]. Είναι ουσιαστικά μια συνεργασία μεταξύ ατόμων προς έναν κοινό σκοπό::, (.) ο οποίος καθορίζεται κι απ' τις δύο πλευρές, αλλά:: η μία:: πλευρά:: υπερισχύει κατά κάποιο τρόπο.

**Λάουρα:** Εγώ ως παιδαγωγική σχέση θα συμφωνήσω για τη συνεργασία. Θα την όριζα δηλαδή ως μια συνεργασία ανάμεσα σε κάποιους ανθρώπους, (.) που:: το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ότι:: βασίζεται (.) στο:: χαρακτήρα του καθηγητή και στο:: χαρακτήρα του επιμορφούμενου. Οπότε::, ανάλογα με το πώς ταιριάζουν αυτά τα δύο::, χτίζεται και η ανάλογη παιδαγωγική σχέση, που ουσιαστικά είναι όχι ακριβώς φιλική, δεν μπορείς να την ορίσεις ως φιλική σε καμία περίπτωση, αλλά:: μπορεί να καταλήξει και σ' αυτό το κομμάτι. Σίγουρα όμως είναι:: μια πάρα πολύ καλή συνεργασία. (.) Θα 'πρεπε να 'ναι δηλαδή.

**Ελπίδα:** (.) Είναι μία σχέση ανάμεσα στους φοιτητές και:: (.) στον καθηγητή, που:: βοηθάει:: και τις δύο πλευρές θα έλεγα. (.) Στον φοιτητή να μεταδώσει, να το πω, κάποιες γνώσεις και τρόπους έρευνας του καθηγητή. Και στον καθηγητή:: (.) κι αυτός μέσα απ' την παιδαγωγική σχέση μπορεί να κερδίσει κάτι. Δεν ξέρω:: Να:: (.) δει τα πράγματα με νέα οπτική;

**Ιφιγένεια:** Αυτό:: θα μπορούσαμε να το πούμε αμφίδρομη σχέση, (.) που δίνεις και παίρνεις.

**Ελένη:** Πώς θα όριζα τη σχέση αυτή; Όπως την βιώνουμε; (.) Όπως τη βιώνουμε. Εντάξει:: Προσωπική:: μου:: γνώμη είναι ότι είναι ανάλογα με τον διδάσκοντα, πώς χτίζεται η σχέση, το τι είδους σχέση θέλει να χτίσει και εντάξει:: Είναι και ανάλογα με τους διδασκόμενους, στα πλαίσια με αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδαγωγούμενο, ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. [...] διδάσκοντες (.) στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, προσπαθούν να αναπτύξουν μια:: (...) μια στάση διδακτική και παράλληλα αλληλεπιδραστική με τους φοιτητές τους, έτσι ώστε να πάρουν και οι ίδιοι και να δώσουν.

**Βαγγέλης:** [...] σε πρώτο επίπεδο βασικό, κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι ο φοιτητής παίρνει, λαμβάνει από τον καθηγητή, αλλά και ο καθηγητής μπορεί να:: (.) του φανεί επικοινωνιακή αυτή η σχέση αυτή που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ τους.

### Γ. «(Δια)προσωπική, ουσιαστική, στενή σχέση»

Η παιδαγωγική σχέση είναι και μια προσωπική σχέση, διαπροσωπική. Και ενδοπροσωπική. (.) Δηλαδή:: πρέπει να κάτσεις και να σκύψεις πάνω από το χαρακτήρα, απ' τα προβλήματα, απ' τις ανάγκες του καθενός χωριστά (.) και να βρεις τα στοιχεία της προσωπικότητας του παιδαγωγού:: (.) που δένουν με αυτά του μαθητή, (.) ώστε:: να υπάρξει εκεί:: (.) το κοινό σημείο. (κα Οικονόμου)

Αλλά:: είναι μια διαπροσωπική σχέση, με την έννοια ότι:: ο τρόπος που τα παιδιά σχετίζονται μαζί μας, (.) σχετίζονται μαζί μας, (.) μ' εμάς:: ως συνολικές προσωπικότητες. [...] όταν κλείνει η πόρτα.

δημιουργείται μια άλλη δυναμική. (.) Κι αυτή είναι μια κλινική δυναμική:: (.) Έχει να κάνει μ' αυτό που διαμείβεται σ' ένα ασυνείδητο επίπεδο, (.) σ' αυτό που καταλαβαίνετε εσείς κι αυτό που καταλαβαίνω εγώ ότι:: (.) υπάρχει ανάμεσά μας. (κα Χρήστου)

Γιατί αυτό είναι στον πυρήνα αυτής της σχέσης: (.) είναι μια ανθρώπινη:: (.) σχέση με ένα συγκεκριμένο στόχο. (κα Πολυχρονίου)

Στο μεταπτυχιακό:: γνωρίζεις εξαρχής ότι::: (.) η στενή σχέση, (.) ακόμα κι αν δεν είναι θεωρητικά παιδαγωγική, αν κάποιος δηλαδή δεν την έχει πολύ σε παιδαγωγικό επίπεδο, (.) είναι δεδομένη. [...] Στενή σχέση:: (.) ορίζεται ω:::ς (.) μία ουσιαστική διδακτική σχέση, δηλαδή:: μία:: (.) σχέση ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη (.) κι από κει και πέρα μία σχέση ουσιαστικής αλληλεπίδρασης::ς εκτός τάξης (.) που::: σημαίνει:: ότι:: (.) με το τμήμα το οποίο ξεκινάς τον Οκτώβριο ουσιαστικά::, έτσι::, και με το οποίο συνεχίζεις για ένα, δύο ή τρία εξάμηνα είσαι:: (.) σε μία:: συνεχή επικοινωνία, έτσι; Δηλαδή είναι οι μεταπτυχιακοί σου, (.) οι οποίοι είναι εκεί::, οι οποίοι θα είναι για:: δύο ή για τρία::, τουλάχιστον, χρόνια::. Με κάποιους απ' αυτούς θα γράψεις και μεταπτυχιακή εργασία::, έτσι; [...] νομίζω ότι:: για μένα είναι μία σχέση ουσίας, μία σχέση ουσίας. Ακούγεται λίγο γενικό, αλλά νομίζω κατανοείτε το περιεχόμενό του. Δηλαδή ότι πρέπει να είναι ουσιαστική, να μην είναι επιφανειακή η σχέση. Δηλαδή::, (.) για να είναι μία σχέση παιδαγωγική (.) και πράγματι να::, να πληροί, θα έλεγε κανείς, τις προϋποθέσεις, (.) πρέπει να είναι μία σχέση ουσιαστική. (κα Ιωάννου)

Η παιδαγωγική σχέση επίσης είναι κάτι πιο προσωπικό, (..) έτσι; Κάνεις δηλαδή (.) ένα πράγμα το οποίο είναι πιο:: εκτεταμένο το φέρνεις και το κάνεις πιο προσωπικό. Έρχεσαι δηλαδή κι ενδιαφέρεσαι για τον κάθε έναν ξεχωριστά. [...] >Δηλαδή, 'ντάξει, τώρα κάποιιοι άνθρωποι, οι οποίοι παίρνουνε θέματα σε μένα (.) και κάνουνε μεταπτυχιακές εργασίες με μένα, (.) είναι πιο δεμένοι μαζί μου. [...] °Κι εκεί (.) με αυτούς τους ανθρώπους (.) δένομαι και περισσότερο, (.) έτσι;° [...] Οι άλλοι είναι απλά φοιτητές, τίποτε άλλο. (κος Σαρής)

Η παιδαγωγική σχέση είναι:: (..) σχεδόν ανύπαρκτη. Ή:: θα έλεγε κανείς ελλιπέστατη. Με ποια έννοια; Εξαρτάται τώρα και πώς ορίζουμε την παιδαγωγική σχέση. (..) Α::ν εννοούμε μία σχέση:: (.) ανθρώπινη, όπου δηλαδή:: ο καθηγητή::ς είναι:: κοντά στο:: άτομο φοιτητή, (.) μπορεί να παρακολουθεί (.) τις ανάγκες του::, την εξέλιξή του::, την ανταπόκρισή του:: και ανάλογα κι αυτός να:: προσαρμόζεται και να:: διαφοροποιεί τη διδασκαλία του –γιατί αυτό νομίζω είναι η παιδαγωγική σχέση– αυτό δεν υπάρχει. [...] Είναι ελάχιστα τα μαθήματα στο προπτυχιακό επίπεδο που είναι:: επιλεγόμενα, (.) που έχουν πολύ λίγους φοιτητές –υπάρχουνε και τέτοια βέβαια– και στα οποία γνωρίζεσαι με τους φοιτητές, γνωρίζεις τα ονόματά τους, (.) γνωρίζεις σιγά-σιγά (.) τις δυνατότητές τους, >τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα, το χαρακτήρα τους< και ανάλογα προσπαθείς, ας πούμε κι εσύ να:: διαφοροποιήσεις και να βοηθήσεις κ.τ.λ. και στο βαθμό που γίνονται και κάποιες εργασίες κ.τ.λ. που είπαμε. Τώρα:: η παιδαγωγική σχέση στο μεταπτυχιακό επίπεδο (...) κανονικά:: θα έπρεπε:: να είναι καλύτερη. Διότι πολλά από αυτά τα μειονεκτήματα δεν υπάρχουν, (.) έτσι; Είναι λιγότεροι οι φοιτητές, υπάρχει καλύτερη:: (..) επικοινωνία οπωσδήποτε, καλύτερη γνωριμία::, (..) δεν νομίζω όμως::ς ότι και πάλι:: ότι η παιδαγωγική σχέση (.) είναι όπως θα έπρεπε. [...] Ίσω::ς γίνεται καλύτερη μόνο με αυτούς που επιβλέπεις τις εργασίες τους τις διπλωματικές. Εκεί όμως είναι άλλη ιστορία πια. [...] Γίνεται και ανθρώπινη η σχέση πολύ:: (.) και γνωριμία:: (.) και φιλία:: μπορεί να γίνει. [...] Αλλά αυτό είναι επειδή είναι ακριβώς εξατομικευμένη πλέον εκεί η σχέση και η:: επίβλεψη κ.τ.λ. (κα Ηλιοπούλου)

**Ιόλη:** Ωραία, (.) εγώ τη θεωρώ ανύπαρκτη.=

**Όλες μαζί:** Ξεκάθαρα, ξεκάθαρα!

**Ιόλη:** Και κυρίως είναι τυπική:: η σχέση που υπάρχει μεταξύ ενός φοιτητή και καθηγητή. (.) Περιορίζεται σε ακαδημαϊκό επίπεδο μόνο. (.) °Προφανώς.°

**Λητώ:** Κι εγώ νομίζω ιδιαίτερα στο προπτυχιακό επίπεδο (.) η σχέση μεταξύ φοιτητή και:: (.)

καθηγητή είναι τελείως ψυχρή. Δεν ξέρω:: (.) είναι ελάχιστοι αυτοί οι καθηγητές που είναι:: κοντά στους φοιτητές (.) και πραγματικά τους βοηθάνε. (.) Αυτά:: (.) Είναι πολύ απρόσωπη η σχέση μας.= [...]

**Αριάδνη:** =>Εγώ θα συμφωνήσω σ' αυτό. (.) Εμένα ας πούμε μου συμβαίνει να έχω προσωπικά πολύ καλή σχέση, αλλά:: (.) το ότι ένα άτομο έχει πολύ καλή σχέση:: (.) ή:: (.) ότι:: (.) τα άτομα που συνεργάζονται μ' έναν συγκεκριμένο καθηγητή (.) έχουν καλή σχέση μαζί του (.) δε σημαίνει ότι υπάρχει παιδαγωγική σχέση.< [...]

**Αλκμήνη:** Εμένα το ανύπαρκτη δεν μου κάθεται καλά σα::ν (.) [Αλκμήνη.

**Αριάδνη:** [Άπλα δεν είναι τόση όση θα έπρεπε, ας πούμε, να είναι.

**Μαρίνα:** [...] αυτό που νομίζω διαπιστώσαμε όλοι::, απ' το πρώτο εξάμηνο κιόλας, (.) που ήμασταν όλες οι κατευθύνσεις μαζί, είναι ότι::: (.) ο καθηγητή::ς είχε μια διαφορετική στάση σε σχέση μ' αυτή στο προπτυχιακό. Τώρα αυτό μπορεί να είναι είτε:: (.) λόγω του ότι (.) η ηλικία, ο μέσος όρος ηλικίας των φοιτητών είναι πιο ανεβασμένος, είναι πιο συνειδητοποιημένοι γι' αυτό που κάνουν κι ίσως ((ο καθηγητής)) να μην έχει την ανάγκη να:: επιβληθεί τόσο::, σαν άμυνα απέναντι σ' ένα μεγάλο κοινό ακροατών. Εμείς ήμασταν λιγότερα άτομα, πιο συνειδητοποιημένα:: και νομίζω αυτό, ότι είναι πιο οικεία:: η σχέση. Δηλαδή γνωρίζεις ως επί το πλείστον, εντάξει εκτός κάποιων εξαιρέσεων, γνωρίζεις τους καθηγητές σε μια::, (.) βλέπεις μια άλλη πτυχή που δεν την είχες δει σίγουρα στο προπτυχιακό. Ανοίγονται πιο εύκολα και είναι:: πιο:: (.) χαλαροί στη διδασκαλία τους. [...] Δεν πρέπει να ξεχνάμε δηλαδή, ο ρόλος μας ως δάσκαλοι, όπως είμαστε εμείς, δεν σταματάει στο μάθημα που κάνουμε. Αναπτύσσεται μια διαπροσωπική σχέση. Όταν διδάσκεις σε κάποιον κάτι, δεν είναι μόνο το να του μεταδώσεις τις γνώσεις, δίνεις ένα κομμάτι σου στον άλλον κι αυτός αντίστοιχα παίρνει ένα δικό σου. Ανταλλάσεις τον χαρακτήρα σου στην ουσία. Άρα::: πιστεύω ότι:: είναι κάπω::ς αδύνατο, δηλαδή:: θέλει:: μεγάλη:: προσπάθεια:: το να μείνεις σε μια στάση πολύ::: (.) αμέτοχη σ' οτιδήποτε μπορεί ν' απασχολεί τον άλλον. Κι αυτό χαρακτηρίζει πάρα πολλούς καθηγητές, ότι μένουν καθαρά στο διδακτικό κομμάτι, το ακαδημαϊκό, κι από 'κει και πέρα με το που:: λήξει:: η::: (.) συνεδρία, η συνάντηση, η διάλεξη έχει τελειώσει και ο ρόλος τους.

**Συνεντεύκτρια:** Είπατε ότι δημιουργήθηκε τελικά μία ουσιαστική σχέση. (.) Αυτό πώς το εννοείτε ακριβώς;

**Λάουρα:** Έχουμε περισσότερο θάρρος απέναντί:: του (.) συγκριτικά με τους υπόλοιπους μιλάμε πάντα. (..) Και:: τον νιώθουμε λίγο:: πιο:: κοντά μας, πάλι συγκριτικά με τους υπόλοιπους καθηγητές.=

**Ηλέκτρα:** =Μπορούμε ας πούμε να τον ρωτήσουμε::- Εγώ έχω παραπάνω θάρρος να τον ρωτήσω κάτι, παρόλο που ξέρω (.) ότι μπορεί να μου φωνάξει. Το πιο πιθανό είναι να μου φωνάξει. Κι όχι μόνο να μου φωνάξει, να μ' αρπάξει απ' τα μαλλιά (.) εντός εισαγωγικών ας πούμε.=

### *Συνέπειες μιας ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης στο μεταπτυχιακό επίπεδο*

#### **A. Η χρηστική/γνωστική διάσταση: Η παιδαγωγική σχέση ως προϋπόθεση/μέσο αποτελεσματικής μάθησης**

Για μένα δεν υπάρχει μάθηση χωρίς σχέση. (κα Χρήστου)

Γιατί έτσι μαθαίνει ο άνθρωπος, γιατί έτσι ενθαρρύνεται, (...) ξέρω 'γω, πως αλλιώς να::, (...) δεν μπορώ να φανταστώ πώ::: (..) μέσα από μια κακή σχέση (..) μπορείς να διαπρέψεις και να:: μάθεις. (κα Σουρμελή)

Αν δεν την αναπτύξεις αυτή τη σχέση εμπιστοσύνης, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, διαλόγου κ.τ.λ. κ.τ.λ., όλα αυτά που έχει αυτό το πράγμα μέσα, δεν υπάρχει περίπτωση να προχωρήσεις και να 'χεις αποτελέσματα. [...] Οι γνώσεις που θα κατακτηθούν δεν θα έχουν κατακτηθεί στην ουσία. Θα είναι δηλαδή πληροφορίες έτσι ατάκτως ειρημένες κ.τ.λ., οι οποίες κάποια στιγμή τι θα κάνουν; Την

επόμενη στιγμή της αξιολογητικής διαδικασίας, αμέσως την επόμενη στιγμή θα 'χουν ξεχαστεί. (κος Σαρής)

**Αφροδίτη:** Είναι:: (.) δράση-αντίδραση. Άμα:: ο καθηγητής:: (.) κάνει καλά το μάθημα, σε βοηθάει:: να γίνεις καλύτερος, τότε κι εσύ θα αποδώσεις πιο καλά. Αν όμως δεν σε βοηθάει κι ο καθηγητής (.) να κατανοήσεις, τότε και σένα η απόδοσή σου δεν θα είναι τόσο καλή. Δηλαδή:: πάνε μαζί αυτά.

**Αλκμήνη:** Εν τω μεταξύ ένας κάλος καθηγητής (.) και μια καλή παιδαγωγική σχέση θα σε βοηθήσει να μάθεις το αντικείμενο πρώτα. (.) Δηλαδή::, για να δεις αν σου αρέσει και να το γνωρίσεις πρώτα. Αν ο άλλος δεν στο δείξει όμορφα, ίσως σε:: αποτρέψει.

Ε: Εσείς τι θα λέγατε ότι αποκομίζετε από την παιδαγωγική σχέση;

Α: (...) Την ικανοποίηση ότι ίσως, πολύ λίγο βοήθησα τα παιδιά που επιλέγαν τα δικά μου μαθήματα να καταλάβουν πέντε περισσότερα πράγματα για το σχολείο, (.) για την τάξη, (.) για τους μαθητές, (.) για τις μαθήτριες, (.) για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν, (.) τι μπορεί να κινητοποιεί μορφές συμπεριφοράς, (.) ότι πολλές φορές, αυτό που σου είπα και πριν, το αυτονόητο δεν είναι πάντα αυτονόητο (..) κι ότι θα έπρεπε να είναι αυτονόητο, ενώ πολλές φορές δεν είναι. (κα Ακρίβου)

Υπήρξαν στιγμές που ότα::ν λέγαμε κάτι, ας πούμε, (.) μπορεί να μην το είχαν ακούσει:: (.) ή να μην το είχαν συνειδητοποιήσει ακριβώς έτσι (.) και:: καταλάβαινα απ' την αντίδρασή τους ότι του::ς άρεσε πάρα πολύ αυτό [...] ότι τους έκανε ένα:: αha effect έτσι που λέμε, μέσα τους κάτι άλλαξε κ.τ.λ. (κος Χαρόπουλος)

[...] το γεγονός και μόνο ότι τους καθηλώνεις, ας πούμε, και προσπαθούν να μάθουν και να ρωτήσουν, να μπορέσουν να διευκρινίσουν πράγματα πάνω στη στατιστική που σε άλλη περίπτωση δεν θα τα 'πιάναν καν, και το λένε κιόλας, το δηλώνουν ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο μάθημα αλλά:: (..) όταν κατέχεις μερικά πράγματα πάνω σ' αυτό μετά ενθουσιάζεσαι και τα λοιπά, αυτό το πράγμα για μένα είναι ανατροφοδότηση.< (.) Και σου βάζω το πιο δύσκολο. Δε σου βάζω για θεωρητικά μαθήματα, όπου εκεί::, ας πούμε, έχουν εδραιωμένα πράγματα, άλλα στο κεφάλι τους, μύθους, στερεότυπα, προκαταλήψεις και διάφορα ζητήματα (.) και μέσα από το μάθημα έρχονται και μου λένε ότι:: (.) "Εντάξει, έχουμε ανατρέψει πολλά". (κος Σαρής)

Τα ερωτήματα που βάζω μετά ((ως ανατροφοδότηση)), χωρίς ν' απαντάω όμως, γιατί δεν απαντώ ποτέ, (.) αυτά:: (.) κάνουν μία διαφορά:: (.) στο πώς προσεγγίζουν τα άτομα εκείνη τη στιγμή:: (.) αυτό με το οποίο δουλεύουν. (.) Κι αυτό κάνει μία διαφορά στον τρόπο που σκέφτονται. [...] "Α! Τώρα μετά απ' όλα αυτά πρέπει να πάμε να τις ξαναρχίσουμε από την αρχή ((τις ασκήσεις)), γιατί:: μας βάλανε:: (.) σε καινούργια:: τοπία::". (κα Πολυχρονίου)

[...] όταν οι φοιτητές οι μεταπτυχιακοί συνειδητοποιούν αυτή τη διαφορά σοκάρονται (.) και το βλέπεις αυτό, το βλέπεις πάρα πολύ. Δηλαδή αυτό το σοκ, (.) την έκπληξη, (.) τη συνειδητοποίηση ότι αυτά που κάναμε μέχρι τώρα (.) δεν είναι και τόσο σωστά και ότι:: υπάρχει ένας τελείως διαφορετικός τρόπος να διδάξουμε:: (.) και πολλά πράγματα που θεωρούσαμε αυτονόητα δεν είναι αυτονόητα κ.τ.λ. Γιατί εγώ αυτό κάνω, δηλαδή κλονίζω:: πολλές απ' τις βεβαιότητες (.) σε σχέση με την εκπαίδευση. Οπότε, αυτό το πράγμα το βλέπω στους άλλους όταν συμβαίνει. Δηλαδή την έκπληξη, το σοκ, (.) πολλές φορές και τη::ν δυσθυμία, διότι:: πολλές φορές αυτό εκδηλώνεται με εκνευρισμό, (.) του στυλ, ας πούμε, "Καλά, ρε παιδί μου, τι μας λέει κι αυτή τώρα; Δηλαδή όλα θα τα ανατρέψει; Όλα πια είναι λάθος; Όλα;". Δηλαδή κλωτσάει κάποιος, δεν μπορεί να το δεχτεί εύκολα, ανάλογα και με το χαρακτήρα του. [...] Προς το τέλος των μαθημάτων, (.) όμως, πάντοτε (.) αυτά έχουν χωνευτεί (.) και βλέπω τεράστια:: αλλαγή:: στον τρόπο αντιμετώπισης του μαθήματος αυτού. (.) Και:: (.) πολλές φορές, άμα έχουμε και γραπτές αξιολογήσεις, τα τελευταία χρόνια μου το γράφουν κιόλας, ότι "άλλαξε ο τρόπος" κ.τ.λ. "που βλέπω το μάθημα". (κα Ηλιοπούλου)

**Αλκμήνη:** Εγώ θυμάμαι τον κύριο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)). Γιατί δεν το 'χα με το αντικείμενο του, αλλά:: μετά από κάθε εργασία σχεδόν, (.) πήρα αποφάσεις, (.) ασχολήθηκα με αντικείμενα και έπαθα την πλάκα μου. Ξεκίνησα ανακύκλωση. Μπήκα σε διάφορα site μετά την εργασία να μάθω κάποια πράγματα για το νερό και το Ισραήλ. Αποφάσισα να πάω στη Βάλια Κάλντα με την εργασία που έκανα χθες.

**Βαγγέλης:** (..) Υπήρξαν περιπτώσεις καθηγητών, (.) οι οποίοι:: (.) ίσως ακόμα και ο τρόπος με τον οποίον παρουσίασαν (.) την άποψή τους ή ακόμα-ακόμα και τη σχολή σκέψης τους συνολικά, για την οποία εγώ προσωπικά:: δεν είχα:: εικόνα, αλλά μπήκα στη διαδικασία να το ψάξω περισσότερο, να ενδιαφερθώ, να διαβάσω πάνω σε μια συγκεκριμένη σχολή σκέψης, για παράδειγμα, που μπορεί κάποιος καθηγητής να:: ακολουθεί. Ναι, μου δόθηκε αυτό το ερέθισμα. Ή η δυνατότητα να διαλέξω εγώ θεματολογία, που την είχα σε περισσότερες από μία περιπτώσεις, μου 'δωσε τη δυνατότητα:: σε ζητήματα που:: άπτονται των ενδιαφερόντων μου (.) και να αξιοποιήσω κάποια πράγματα που ήδη γνώριζα, αλλά κυρίως, κι αυτό είναι το κυριότερο, να εμβαθύνω πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα. Αυτό είναι η θετική πλευρά. Η αρνητική είναι ίσως κάποιες:: συμπεριφορές που προαναφέρθηκαν, δεν χρειάζεται να επαναλαμβάνω, να με απέτρεψαν στο::, όχι στο να διαβάσω πάνω σε μια συγκεκριμένη εργασία ή οτιδήποτε άλλο, αλλά στο να::, (..) πώς να το πω τώρα, (..) στο ν' αποτραπεί η πορεία μου ή η σκέψη μου προς το να πάρω διπλωματική στο συγκεκριμένο αντικείμενο, που ίσως να το είχα ω::ς εναλλακτική λύση ή:: ω::ς κύριο στόχο που πλέον δεν υπάρχει αυτό. [...]

**Ελένη:** Ας πούμε και προπτυχιακά αρνητική περίπτωση καθηγητή είναι αυτός που, θα 'λεγα εγώ, που έχει ο ίδιος στο μυαλό του αυτού που θέλουν να κάνουν τη διπλωματική του και σου κλείνει την πόρτα πριν καν σου την ανοίξει. Δηλαδή:: εκεί θέλοντας και μη:: δεν προλαβαίνεις καν να σκεφτείς, να επεξεργαστείς το αντικείμενο, εάν σου αρέσει ή όχι, γιατί ξέρεις ότι είναι μια πόρτα κλειστή. Δεν έχεις περιθώρια. Κι αυτό είναι πολύ αρνητικό. Και δεν είναι τόσο πολύ αρνητικό ίσως και στην μελλοντική σου δουλειά, που θα κάνεις κάποτε στη διπλωματική. Είναι αρνητικό γιατί θα μπορούσες να επεξεργαστείς κάποια θεματική, η οποία ίσως δεν την είχες σκεφτεί ποτέ ξανά στη ζωή σου και να σ' έβγαζε σε κάτι διαφορετικό που να σου άρεσε επίσης. Δηλαδή δεν σου κάνει κάτι απαραίτητα κακό άμεσα στη ζωή σου ή και έμμεσα, (.) αλλά ίσω::ς σου αφαιρεί το δικαίωμα ν' ανατρέξεις σε μία:: άλλη θεματική, που θα μπορούσε κάτι να σου δώσει παραπάνω.

**Μαρίκα:** (.) Αλλά από την άλλη:: δε θεωρώ τόσο επιζήμια τη μη ύπαρξη καλής παιδαγωγικής σχέσης, όπως, ας πούμε, όταν μιλάμε για παιδιά μικρής ηλικίας, που καθορίζεται το μέλλον τους (.) το:: μαθησιακό:: (.) Θεωρώ:: ότι είναι πολύ καλό να υπάρχει::, (.) ως επί το πλείστον τουλάχιστον οι περισσότεροι καθηγητές. Τώρα εντάξει::, α::ν με κάποιους δε::ν (.) έχουμε καταφέρει να δημιουργήσουμε μια τέτοια σχέση, δεν πιστεύω ότι είναι τόσο:: (.) επιζήμια:: πρακτικά:: [Αλλά θα ήταν πολύ καλό να::

**Δάφνη:** [Εγώ νομίζω είναι. Εγώ νομίζω είναι, γιατί επηρεάζει και το ενδιαφέρον σου, το δικό μου τουλάχιστον, για το αντικείμενο. [...]] Και δε σου δίνει κίνητρα.

**Λάουρα:** [Κι εμένα με επηρεάζει.

**Μαρίκα:** [Απλά δεν τη θεωρώ ας πούμε επικίνδυνη, όπως θα ήταν σε άλλες περιπτώσεις.= [...]] Απλά αρνητική επιρροή ας πούμε από καθηγητές το ότι σε κάποια μαθήματα (.) δεν εμβαθύνουμε. Νιώσαμε:: ότι κάποια μαθήματα απλά περάσαν έτσι και:: (.) αρνητικά ότι δεν ασχοληθήκαμε. [...]] Κι ότι χάσαμε ένα αντικείμενο.

**Δάφνη:** [Κι ότι λόγω σχέσης η θέση σου δε σου έδινε ίσως το παραπάνω κίνητρο που θα μπορούσαμε να έχουμε σαν μεταπτυχιακοί να εμβαθύνουμε σ' ένα αντικείμενο. (.) Ότι κι εμείς μείναμε λίγο επιδερμικά σε κάποια θέματα [λόγω παιδαγωγικής σχέσης.

## **B. Η αμφίδρομη/εργαλειακή διάσταση: Η παιδαγωγική σχέση ως όχημα ανάπτυξης των μετεχόντων**

[...] >πειδή αυτός ο συνεχής διάλογος με τους φοιτητές με αναγκάζει να σκέφτομαι περισσότερο, νομίζω πράγματι μ' έχει βοηθήσει στο να γίνω πιο ακριβής στους εννοιολογικούς διαχωρισμούς που κάνω::, (.) στα επιχειρήματα που αναπτύσσω. [...] Κι ορισμένα πράγματα που έχω σκεφτεί να γράψω::, (.) –μπορεί ακόμα να μην τα έγραψα, μπορεί να μην τα γράψω ποτέ– αλλά πήρα ιδέες από το μάθημα. Οι ερωτήσεις που έγιναν από τους φοιτητές >και κάθε τόσο με ακούνε να λέω “Α! Εδώ θα μπορούσε γίνει εργασία”, “Α! Το άλλο θα μπορούσε να γίνει εργασία”. Ή μια φοιτήτρια λέει “Κυρία, εσείς θα κάνετε εργασία με τα πάντα μου φαίνεται”.< (κα Μωραϊτή)

Κι όπως είπα δούλεψα κι εγώ πάρα πολύ μαζί τους γιατί με κάποιο απ' αυτά τα θέματα εγώ δεν είχα ιδιαίτερη επαφή κι έμαθα κι εγώ μέσα απ' αυτούς κάποια πράγματα. (κα Ακριβού)

(.) αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι υπήρξαν φουρνιές φοιτητών (.) και σε προπτυχιακό επίπεδο (.) που:: ότα::ν (.) κάποιες φορές (.) υπήρχε ομάδα φοιτητών (..) που απετέλεσαν πυρήνα:: (.) διαμορφώθηκε ένα καλύτερο:: επίπεδο:: (.) για όλο το τμήμα. [...] ο καθηγητής (.) ανεβάζει το επίπεδο. (..) Είναι μεγάλη:: υπόθεση:: (.) να μπαίνει ο εκπαιδευτικός μες στην τάξη (.) και να:: βλέπει:: (.) πρόσωπα χαμογελαστά. (.) Εγώ:: ένιωσα τον εαυτό μου πολλές φορές (.) να:: (.) ψηλώ::νω:: μες στην τάξη (.) από το χαμόγελο των φοιτητών (.) και να λύνω προβλήματα:: που:: (..) σε άλλη περίπτωση θα με δυσκόλευαν. (.) Να τα βλέπω:: τό::σο::: απλά:: (.) Να καθαρίζει το μυαλό:: του εκπαιδευτικού, (.) όταν έχει ένα ωραίο::- Πάντα ψάχνω:: (.) όταν μπαίνω μες στην τάξη::, να βρω:: (.) φοιτητές:: (.) που να χαίρονται αυτό που λέω. (.) Τότε δε θέλω να τελειώσω. (.) Α::ν βλέπεις (...) πρόσωπα:: (.) κατσουφιασμένα:: (.) και βαριεστημένα::, (.) δεν έχεις κι εσύ διαύγεια, (.) δεν έχεις διάθεση. (.) Έτσι:: διαμορφώνεται η ποιότητα (.) στη διαισθητική. (κος Φωτιάδης)

**Βαγγέλης:** [...] ίσως κάποιο από τα ειδικά ενδιαφέροντα ενός φοιτητή (.) –σαφώς δεν μπορεί να έχει το βάθος, ένα τεράστιο βάθος και:: να:: έχει μελετηθεί ολόπλευρα, παρ' όλα αυτά υπάρχει ως ενδιαφέρον– το οποίο θίγεται στα πλαίσια ενός μαθήματος μπορεί να δώσει στον διδάσκοντα το ερέθισμα (.) να ασχοληθεί περαιτέρω με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Αυτό μπορεί να έχει να κάνει με τη θεματολογία μιας εργασίας. Μπορεί να έχει να κάνει με μία πτυχή, με μια υποενοότητα, με μια ενότητα, ένα κεφάλαιο μιας εργασίας. Μπορεί να έχει να κάνει με:: μια ερώτηση που μπορεί να έχει γεννηθεί σ' έναν μεταπτυχιακό φοιτητή κατά την διάρκεια κάποιας παράδοσης ή κάποιας συζήτησης. Όλη αυτή η διαδικασία (.) επιτρέπει στον καθηγητή, δηλαδή του δίνει τη δυνατότητα να διευρύνει κι άλλο το φάσμα των γνώσεων του και:: σίγουρα (.) σίγουρα τώρα, δεν έχω κάνει κάποια έρευνα ((γέλια)), αλλά θεωρώ, όπως το βλέπω εγώ, ότι αυτό μπορεί να κριθεί, να θεωρηθεί και:: να:: αποβεί ως (.) περισσότερο επικοινωνιακό σε σχέση με:: (.) τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών για ένα διδάσκοντα σ' αυτό το επίπεδο. [...]

**Ελένη:** Δηλαδή και ο καθηγητής και γι' αυτό πιστεύω ότι:: το θέλει το μεταπτυχιακό του και γι' αυτό θέλει να είναι και επιβλέπων σε μία διπλωματική εργασία, σε μία διδακτορική εργασία. Θέλει κι ο ίδιος να εξελιχθεί μέσα απ' αυτό και όντως εξελίσσεται μέσα απ' αυτό.=

**Μαρίνα:** =Ναι, γιατί οποιοδήποτε μάθημα και να κάνει ξέρει το:: γνωστικό:: πλαίσιο::, ξέρει κάποια:: βασικά πράγματα, (.) έχει μελετήσει κι ο ίδιος για να φτάσει κάποια πράγματα, αλλά δεν είναι δυνατόν ποτέ να πεις ότι σε ένα κλάδο –γιατί για κλάδους μιλάμε– ότι έχεις πλήρη γνώση όλου του φάσματος που μπορεί να μελετά:: και να ερευνά:: η συγκεκριμένη επιστήμη. Δεν γίνεται. Είναι εκ των πραγμάτων αδύνατο. [...]

**Βαγγέλης:** =Συν του ότι οι έρευνες οι οποίες γίνονται κατά κύριο λόγο στις διπλωματικές εργασίες μπορούν να γίνουν κτήμα του καθηγητή, όχι με την έννοια:: (.) της κλοπής των πνευματικών δικαιωμάτων ή του κόπου του φοιτητή, αλλά με την έννοια των πορισμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω από τον ίδιο (.) και να μελετηθούν σε μεγαλύτερο βάθος.=

**Ελένη:** =Και σε μία δική του εργασία ενδεχομένως, μελλοντική.



**Αλκμήνη:** Α:!! Και Ακαδημαϊκή προώθηση. Θεωρώ ότι σε μία παιδαγωγική σχέση οφείλει ο καθηγητής να ωθεί τους φοιτητές του να πάνε:: ένα βήμα μπροστά ακαδημαϊκά.=

**Αριάδνη:** =Να τους δίνει το βήμα να κάνουνε πράγματα. Να τους ωθεί. [...] Ας πούμε σε συνέδρια.=

**Λητώ:** =Να τους προτείνει, να τους προτείνει [εργασίες.

**Ιόλη:** [Να τους [νημερώνει, να.

**Αριάδνη:** [Να τους εμπλέκει σε τέτοιες διαδικασίες πιο ακαδημαϊκές. (.) Και ένα απλό συνέδριο από παρακολούθηση μέχρι και συμμετοχή, (.) που να ξέρεις όμως ότι:: έχεις και τη στήριξη του καθηγητή του τύπου “Σε βοηθάω, πάμε!”.=

**Γιάννης:** (.) Ε, για το μεταπτυχιακό το αναφέραμε και πριν. (.) Επειδή από το μεταπτυχιακό θα πάρεις, θεωρητικά τουλάχιστον, πιο πολλές ευκαιρίες, (.) κι επειδή μετά πάλι και στην ερευνητική, αν έχεις κάποιον, ε, είναι σημαντικό. Γιατί αν συνεργαστείς με ένα άτομο... [...] Οπότε, αν το δεις και καθαρά εργασιακά και μετέπειτα, μπορεί να έχεις άτομα και την υποστήριξή τους, που μετά μπορεί να σε βοηθήσουν. Οπότε::, μία καλή σχέση:: (.) δεν ξέρεις ποτέ. Ή κάποιιοι φοιτητές όταν απέκτησαν (.) καλό κύκλο γνωριμιών, δεν έχασαν κάτι. Μόνο κέρδισαν.

Σας είπα ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία έχουν βρει δουλειά, γιατί η συστατική επιστολή από κάτω η δική μου είχε τις αναγνωρίσεις μου κι αυτό έχει μια σημασία στην ((ευρωπαϊκή χώρα)). (.) Τέλος πάντων, (.) είμαι χαρούμενη γι’ αυτό, για να πω την αλήθεια. (.) Νομίζω ότι::, αν δεν ήμουν για κάποια:: παιδιά, (.) δε θα ‘λεγα ότι δεν θα ‘καναν τα:: πράγματα::, (.) θα τα ‘καναν, αλλά θα τα ‘καναν ίσως πιο δύσκολα και θα τα ‘καναν σε λίγο πιο:: κατώτερο ίσως Πανεπιστήμιο. (κα Χρήστου)

## β) Προσωπική (κοινωνική και συναισθηματική) ανάπτυξη

((Από την παιδαγωγική σχέση αποκομίζω)) Όλη τη φρεσκάδα των νέων παιδιών, τον τρόπο που βλέπουνε τα πράγματα και τη ζωή. (κα Σουρμελή)

Δηλαδή γιατί:: θεωρώ ένας άνθρωπος στη διάρκεια των σπουδών του, όχι μόνο στο μεταπτυχιακό, αλλά και στο προπτυχιακό, η επαφή που θα έχει με του::: καθηγητές τους και φυσικά με τους συναδέλφους του είναι μία διαδικασία ωρίμανσης. (.) Ενώ προσωπικής, κοινωνικής ωρίμανσης, όχι μόνο επιστημονικής. Υπό αυτή την έννοια ο κάθε ένας είναι φορέας βιωμάτων και ιδεών κι εμπειριών κ.λπ., αλληλοτροφοδοτούμαστε και νομίζω ότι όλοι προχωράμε, γινόμαστε ας πούμε, θέλω να πιστεύω ότι γινόμαστε κάπως καλύτεροι άνθρωποι. [...] ((Εγώ)) διευρύνω, ας πούμε, τον τρόπο σκέψης μου, το γνωστικό μου επίπεδο, (.) μοιράζομαι, μοιράζομαι ανθρώπινα, παίρνω, δηλαδή::: (....) μαθαίνω να:: (..) επικοινωνώ καλύτερα με τους ανθρώπους. Να::: (..) ξέρεις αυτό, η:: (..) παιδαγωγική σχέση, η διδακτική μαθησιακή διαδικασία μάς βοηθάει κιόλας, επειδή έχουμε να κάνουμε με πρόσωπα και διαφορετικά πρόσωπα, με διαφορετικές ιδιαιτερότητες, χαρακτηριστικά, ανάγκες κ.λπ., να προσαρμοζόμαστε απέναντι σε διαφορετικούς χαρακτήρες. [...] μαθαίνουμε να ανταποκρινόμαστε απέναντι σε διαφορετικές ανάγκες και χαρακτηριστικά. Είναι μία διεύρυνση, ας το πούμε, κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων. Μία διεύρυνση και συναισθηματική είναι και κοινωνικών δεξιοτήτων. Κι αυτό είναι επίσης πολύ σπουδαίο. (κος Γεωργίου)

Ε: Τι θα λέγατε ότι αποκομίζετε εσείς από την παιδαγωγική σχέση;

Α: Γίνομαι καλύτερος δάσκαλος. (.) Σκέφτομαι περισσότερο, καλύτερα και πιο ποιοτικά για την επιστήμη μου. (κος Αγγέλου)

Γίνομαι καλύτερος άνθρωπος ελπίζω. (.....) Δεν αστειεύομαι, το πιστεύω αυτό που λέω. (.) Νομίζω ότι δεν θα μάθαινα τόσα αν δεν δίδασκα, (.) μόνη μου (.) μ’ ένα πρόγραμμα απλώς εργασιακής ζωής (.) ή υπηρετώντας ένα άλλο αντικείμενο. [...] Νομίζω ότι:: έτσι κι αλλιώς συμβάλλει:: στη συνολικότερη ωρίμανση ((του φοιτητή)), (.) εκτός από τη λήψη του συγκεκριμένου πτυχίου. Και η ωρίμανση::: (...) αφορά:: την αυτογνωσία του φοιτητή ω::: προ::: (.) αυτό που είναι οι επιστήμες και

η επαγγελματική του σταδιοδρομία και μπορεί να φθάνει:: μέχρι:: (.) τη::ν με:: (.) άλλους όρους αναζήτησης του ελέγχου:: (.) και της εκτίμησης του θυμικού του. Δηλαδή την ίδια του:: τη συγκινησιακή:: (.) ευφυΐα, για να:: γεμίζει με *qualia* την καθημερινότητα του, με ποιοτικά χαρακτηριστικά. [...] Η σύνδεση συναισθημάτων με τις πεποιθήσεις, άρα και με τις αξίες περί του πρακτέου, μετασχηματίζουν (.) την αυτογνωσία και τον αναστοχασμό. Γιατί θέλω να πάρω αυτό το δίπλωμα; Μέχρι να το πάρω, τι διαδρομή θα ακολουθήσω, ποια είναι η σχέση μου με αυτό; Είναι πιο συνειδητή η σχέση με τα συναισθήματα. Γι' αυτό δεν αποτελεί η σπουδή:: απλώς ένα μέσο για κάτι άλλο. Γίνεται αυταξία κι έτσι είναι πιο συνειδητή η ζωή του φοιτητή, μ' όλες τις δυσκολίες που μπορεί να έχει, (...) τις προϋποθέσεις που χρειάζονται για να σπουδάσει και τις αδυναμίες, τα εμπόδια που μπορεί να δημιουργηθούν. Επομένως πιο συνειδητές σπουδές (.) σημαίνει:: σπουδές με περισσότερη αυτογνωσία, άρα:: με περισσότερη χαρά, (.) με λιγότερη ματαίωση, με λιγότερη αποξένωση από τον ίδιο τον εαυτό. (κα Λουλούδη)

Θεωρώ ότι:: είναι μια σχέση μέσω της οποίας (.) πραγματικά:: (.) οι νέοι άνθρωποι ως φοιτητές (.) μπορούν να κατανοήσουν πού βρίσκονται, (.) μπορούν να κατανοήσουν γενικότερα το τι καλούνται να κάνουν (.) και ποιος είναι ο στόχος τους. (κα Ιωάννου)

Μου έχει τύχει:: να:: (.) φύγει φοιτήτρια στα μισά του μαθήματος, (.) γιατί με βάση μια δραστηριότητα που είχαμε στο μάθημα, (..) μάλλον ανακάλυψε ένα κομμάτι που:: το:: γνώριζε ή το:: (.) αποκάλυψα::, το άγγιξα, αν θέλετε κατά έναν τρόπο, (.) που της έδωσε την οπτική ότι από εδώ και πέρα πρέπει να ακολουθήσει αυτό. (.) Και μετά ξαναμπήκε, (.) είχε συγκινηθεί δηλαδή, ξαναμπήκε (.) και:: από κει και μετά, ενώ δεν πολυενδιαφερόταν (.) γενικά (.) ούτε για το Πανεπιστήμιο ούτε για τα γράμματα, (.) δεν είχε καλή γνώμη για τους καθηγητές, (.) προχώρησε, έδωσε έμφαση σ' αυτό που έκανε και νομίζω ότι με τη::ν (.) πορεία που ακολούθησε:: (.) αργότερα στη ζωή της (.) έχει βρει το νόημα και:: σ' αυτό που κάνει. Την έχει βοηθήσει στην εξέλιξή της και ω::ς (.) προσωπικότητα αλλά:: (...) και:: επαγγελματικά και ω::ς (.) άνθρωπο. [...] νομίζω ότι αυτό είναι:: κομμάτι που δείχνει ότι μπορεί:: να επηρεάζεις όντως κάποιους ανθρώπους (.) Ή σε σταματάν στο δρόμο (.) –εσύ δεν θυμάσαι πρόσωπα– (.) και σου λένε “Αχ! Κυρία Οικονόμου, (.) κυρία Οικονόμου, (..) σας είχαμε στο τάδε μάθημα. Εγώ τώρα:: δουλεύω εκεί. Δεν φαντάζεστε πόσο με βοήθησαν αυτά (.) τότε”. (κα Οικονόμου)

**Αλκμήνη:** Εγώ θα σου πω για τον κύριο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)), γιατί:: (.) η μικρή επικοινωνία που είχαμε –εγώ έκατσα ένα χρόνο ανάμεσα στο προπτυχιακό και στο μεταπτυχιακό– με:: βοήθησε::, (.) τον είδα σε ένα-δυο συνέδρια, μου πρότεινε να συνεργαστούμε για μια εργασία και συνειδητοποίησα:: ότι με το Πανεπιστήμιο δεν είχα τελειώσει, (.) ότι είχα πολλά πράγματα να πάρω. Και θεωρώ ότι αν δεν ήταν να μου προτείνει εκείνη την συνεργασία και να:: πάω σε ένα συνέδριο μετά, θεωρώ ότι θα το είχα αφήσει το μεταπτυχιακό (.) με την δουλειά κι αυτά. (.) Γι' αυτό θεωρώ ότι του οφείλω πολλά πράγματα. (.) Γιατί είμαι εδώ, (.) το απολαμβάνω ότι είμαι εδώ (.) και με βοήθησε κι αυτός να το καταλάβω. [...]

**Νεφέλη:** Εγώ θετικά αυτό που σου είπα πριν με τα μαθήματα και:: ναι, κατάλαβα ότι όντως αυτό είναι που θέλω να κάνω.

**Ιόλη:** [...] μπορεί να σε εμπνεύσει να κάνεις κάτι παραπάνω::, να ψάξεις κάτι περισσότερο::=

**Νεφέλη:** =Ναι:: Γιατί εν τέλει μπορεί να μην σε ενδιαφέρει να γίνεις δάσκαλος, (.) να θες να:: (.) το προχωρήσεις και αν έχεις την κατάλληλη κατεύθυνση από πίσω (.) να βοηθηθείς να:: το υλοποιήσεις.=

**Λητώ:** =Ναι, μπορεί να:: καταλάβεις ότι δεν θέλεις να κάνεις αυτό τελικά. Θε::ς να ασχοληθείς ας πούμε με κάτι ερευνητικά, θε::ς να συνεχίσεις στο Πανεπιστήμιο, θε::ς να κάνεις διδακτορικό...

### Γ. Η συναισθηματική/ψυχολογική διάσταση: Η παιδαγωγική σχέση ως προστατευτικός παράγοντας και φορέας συναισθηματικής ικανοποίησης

Πρώτα απ' όλα κάνει τη δουλειά μας πολύ πιο εύκολη. Όταν λειτουργείς σ' ένα (.) συναισθηματικό πλαίσιο ειλικρίνειας κι εμπιστοσύνης και αυτό:: που έλεγα πριν – μιλάω συνέχεια για το μεταπτυχιακό τώρα, έτσι;– εντάξει::, αυτό το πράγμα σε κάνει:: να σου αρέσει αυτό που κάνεις, (.) να είσαι:: πιο ελεύθερος. (κος Χαρόπουλος)

**Μαρίνα:** [...] Γενικότερα:: από το σύνολο των καθηγητών αυτό που σε:: διευκολύνει, σου δημιουργεί έτσι ένα θετικό κλίμα και μια διάθεση να εργαστείς είναι αυτή η ελευθερία που σου δίνεται, που είναι η ουσία του μεταπτυχιακού, το να έχεις την ελευθερία ν' ασχοληθείς με αυτό που σε ενδιαφέρει πάνω στο αντικείμενο.

Είναι απαραίτητο τα νέα που συναντάς να τα συνδέεις με τα βιώματά:: σου. >Αυτό πρέπει να γίνει σ' ένα κλίμα φιλικό, σ' ένα κλίμα αμοιβαία:: εμπιστοσύνης, όπου καταλαβαίνεις ότι όλοι έχουμε τον ίδιο στόχο, που είναι δηλαδή να περνάμε ωραία μαζί [...] και να βρίσκουμε ευχαρίστηση σ' αυτό που κάνουμε. [...] Γενικά:: υπάρχει (.) η άμεση ευχαρίστηση εκείνης της σχέσης, >ειδικά όταν καταλαβαίνεις ότι υπάρχει έτσι πραγματικό ενδιαφέρον και:: ας πούμε, καλή διάθεση, καλά συναισθήματα. (κα Μωραΐτη)

Αποκομίζω:: (.) ένα αίσθημα χαράς, (..) αισιοδοξίας, (.) μια πληρότητα ευρύτερα απ' αυτήν την παιδαγωγική σχέση. (κος Θαλάσσης)

[...] είναι:: σα::ν να:: (.) τελειώνεις μια δουλειά:: (..) και:: λε::ς “Το τέλειωσα (.) και τι:: ωραία:: που ήταν. Πολύ θα ήθελα να ξανακάνω κάτι τέτοιο!”. (.) Μ' αυτή την έννοια ικανοποίηση. Αυτό::.. Και τις περισσότερες φορές προσμονή για:: κάτι:: καλύτερο::.. (κος Κυριακίδης)

Αν καταφέρει δηλαδή η παιδαγωγική σχέση (.) να εδραιωθεί, έτσι, να χτιστεί αυτό με βοήθει και στη διδασκαλία μου και μου δίνει και μια έμπνευση, μια ανατροφοδότηση, ένα κουράγιο για να πάω και παραπέρα. [...] Μπαίνεις, δηλαδή, κουρασμένος και λες “Ωχ! Έχω και μάθημα” και βγαίνεις, ας πούμε, ανανεωμένος, σαν να μην έχεις κάνει μάθημα. Αυτό το πράγμα το θεωρώ ότι είναι επειδή είναι ένα αλισβερίσι και νιώθεις μια ικανοποίηση αυτό το πράγμα. (κος Σαράς)

[Όταν ο διδάσκων βλέπει ότι οι φοιτητές του γίνονται καλύτεροι απ' αυτόν. [...] Όταν λοιπόν βλέπεις ότι προχωράνε αυτά τα παιδιά, ας πούμε, το χαίρεσαι. Κι έτσι προχωράς κι εσύ. Δηλαδή αισθάνεσαι ότι είσαι καλά. Αυτή είναι η έμπνευση. Όταν τους ακούω να κάνουν μια καλή εισήγηση. Όταν τους βλέπεις ότι έχουν πάθος γι' αυτά τα οποία τους έχεις διδάξει, ότι υποστηρίζουν αυτά που τους έχεις διδάξει. Όταν λέω αυτά που τους έχεις διδάξει, όχι μόνο αυτά τα οποία λες εσύ, αλλά υποστηρίζουν το:: γνωστικό αντικείμενο το οποίο υπηρετούν. (κος Θαλάσσης)

Χαίρομαι όταν οι φοιτητές χαίρονται απ' τη σχέση που 'χουμε μεταξύ μας. (.) Χαίρομαι όταν οι φοιτητές χαίρονται το μάθημα. (.) Χαίρομαι όταν οι φοιτητές (..) πιστεύουν ότι η βαθμολογία τους, η αξιολόγησή τους (.) είναι μια συνθετική διαδικασία και δεν είναι μόνο:: (.) το παραδοτέο τους, η εξέτασή τους. (.) Χαίρομαι όταν πιστεύουν οι άλλοι ότι κάνω καλά τη δουλειά μου. (.) Χαίρομαι όταν οι φοιτητές μου με θυμούνται με καλό τρόπο. (.) Χαίρομαι όταν οι φοιτητές με κρίνουν θετικά, (.) στεναχωριέμαι όταν με κρίνουν αρνητικά. (κος Αγγέλου)

[...] θεωρώ ότι είμαι επικοινωνιακή, ναι, γιατί έχω καλή σχέση με τους φοιτητές μου και:: (.) αυτό με κρατάει και στη δουλειά μου. [...] Με γεμίζει:: Είναι:: πληρότητα, (...) νόημα:: (..) °στη ζωή.° (κα Οικονόμου)

**Κίρκη:** [...] εφόσον σου λέει παιδαγωγική σχέση, καταλαβαίνεις ότι πρόκειται για μία σχέση. Δεν είσαι ένας ξένος, δεν είσαι:: (.) απλά ένας τυχαίος φοιτητής, είσαι κάποιος που έχεις

προσπαθήσει, κάποιος που:: σε σέβονται και σέβεται κι εσύ, και:: νομίζω ότι όταν υπάρχει ένα τόσο καλό κλίμα (.) μεταξύ:: καθηγητών και φοιτητών και φοιτητών μεταξύ τους βέβαια::, γιατί κι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, πιστεύω ότι έχει νόημα να κάνεις αυτό που κάνεις, έχει νόημα να είσαι στο μεταπτυχιακό. Αν είναι να είσαι πάλι στο σχολείο, δεν έχει νόημα (.) και:: να:: μην έχεις παιδαγωγική σχέση, να έχεις μόνο μία στείρα απομνημόνευση γνώσεων.

**Δανάη:** Ναι, κι εγώ αυτό πιστεύω, ότι αποτελεί κίνητρο:: (.) για:: καλύτερη:: μάθηση::, για καλύτερη:: συνεργασία::.

**Λάουρα:** [...] βοηθάει κι εμάς τους ίδιους να είμαστε:: πιο θετικοί και στο:: μάθημα:: και στι::ς υποχρεώσει::ς μας. [...] βοηθάει δηλαδή εσένα ψυχολογικά να νιώσεις ότι δε:: χάνεται:: σ' αυτή τη θάλασσα της γνώσης.

**Μαρίκα:** [...] νιώθεις ότι:: (.) οι κόποι σου ας πούμε ανταμείβονται, ότι αυτό το οποίο κάνεις δε χάνεις το χρόνο σου, (.) είναι κάτι το οποίο:: αποδίδει. (.) Νιώθεις ότι κάνεις κάτι για σένα σημαντικό. [...]

**Ηλέκτρα:** Εμένα:: η μη ύπαρξη τέτοιας σχέσης (.) μου δημιουργεί άγχος, (.) μου δημιουργεί ανασφάλεια:: Νιώθω ότι:: (.) δε μου επιτρέπει να:: ρωτήσω, [δε μου δίνει θάρρος να::

**Νάγια:** [Σε κόβει. [Σου κόβει την εξέλιξη.

**Ηλέκτρα:** [Ναι, (.) μου κόβει τη φόρα και την εξέλιξη. Με εγκλωβίζει και:: δε μου αρέσει αυτό.= [...]

**Δάφνη:** =Δηλαδή αρχίζεις κι εσύ ν' αναρωτιέσαι ας πούμε για το γιατί είσαι εδώ και α::ν αξίζει...=

Συμβάλλει στο να:: (.) μην απογοητευθεί το υποψήφιο άτομο, το οποίο κάνει μια διπλωματική, στην πορεία της δουλειάς του. Η απογοήτευση θα υπάρχει, αλλά να ξέρει ότι κάτι το οποίο μπορεί να διαχειριστεί (..) και να το αντιμετωπίσει και να κάνει μία καλή δουλειά στο τέλος. (κα Ακριβού)

### 3.1.2. Ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

#### *Χαρακτηριστικά εγγενή στην παιδαγωγική σχέση*

##### A. Ασυμμετρία vs. ισοτιμία

Είμαι κά::θετη εναντίον όλης αυτής της μπουρδολογίας για την ισοτιμία, για τη φιλία, να έχουνε λόγο οι μαθητές κι αυτά κ.λπ, Αυτά είναι μπούρδες! Είναι μπούρδες της μπουρδοειδούς κριτικής παιδαγωγικής. Ούτε Ranciere, ο αδαής δάσκαλος κ.λπ. Αν ο δάσκαλος είναι αδαής να πάει σπίτι του. (..) Ο δάσκαλος ξέρει. Και ξέρει πού θέλει να φτάσει τα παιδιά. (κα Σουρμελή)

**Συνεντεύκτρια:** Θα λέγατε, λοιπόν, ότι η παιδαγωγική σχέση στο μεταπτυχιακό είναι ισοτιμη;

**Βαγγέλης:** (....) Δεν μπορεί κάποιος να αναφερθεί σε:: σχέσει::ς (.) ανθρώπων, οι οποίοι (.) έχουν συγγραφικό έργο, έχουν διδακτορικό δίπλωμα, (.) έχουν διδακτική εμπειρία και ίσως να έχουν μία ανώτερη βαθμίδα στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, με έναν φοιτητή, (.) ο οποίος ναι μεν έχει ολοκληρώσει το προπτυχιακό κύκλο σπουδών, ναι μεν έχει μία εμπειρία, όμως κατά βάση, στην πλειοψηφία τους, είμαστε άνθρωποι κάτω των 30, κάτω των 25 πολλές φορές, (...) που τώρα μπαίνουμε στη διαδικασία τη::ς αναζήτησης κ.τ.λ.. Ισοτιμη ως προς το:: (.) γνωστικό, το ακαδημαϊκό σκέλος, όχι, δεν είναι. Δε θα μπορούσε να είναι, αντικειμενικά. (.) Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα::, όπως ειπώθηκε προηγουμένως, να μην επαναλαμβανόμαστε, αλληλεπίδρασης (..) και:: σαφώς και υπάρχει μικρότερη απόκλιση, (..) έχει διανυθεί ένα:: μέρος δρόμου σε σχέση με το πώς ξεκινήσαμε στα 18 μας χρόνια τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών (..) και:: ίσως να βρισκόμαστε κάπου::, (.) έχει ξεκινήσει δηλαδή η διαδρομή μας και υπάρχει μικρότερη:: απόσταση:: από τον καθηγητή. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε σαφώς να μιλάμε για:: ισοτιμία.=

**Μαρίνα:** =Είναι απλώς περισσότερο ισοτιμη σε σχέση με το προπτυχιακό, που εκεί πέρα ίσως να μην υπήρχε καν σε κάποιες περιπτώσεις (.) η:: ιδέα:: της ισοτιμίας μέσα στο:: αμφιθέατρο. Είναι απλά περισσότερο, είναι:: (.) άλλου είδους σχέση, (.) η οποία καθορίζεται και απ' τις

συνθήκες που ισχύουν σε κάθε περίπτωση. Δηλαδή δε θα γινόταν να ήταν εκ των πραγμάτων να είναι το ίδιο ισότιμη και στο προπτυχιακό. Δε θα γινόταν μάθημα μετά. Θα υπήρχε απλά:: (.) διάλογος, βαβούρα, που δε θα οδηγούσε και πουθενά εν τέλει.=

**Ελένη:** =Αλλά αυτό. Εγώ πιστεύω ότι και εκ των πραγμάτων αυτό που τόνισε κι ο Βαγγέλης, δεν μπορεί να θεωρηθεί ισότιμη. Από την άποψη ότι ο καθηγητής, ο διδάσκων είναι καθηγητής και εφόσον (.) είναι ο ίδιος γνώστης (..) ενός ευρέως φάσματος (...) γνώσεων (..) πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο που διδάσκει, δεν μπορούμε να πούμε σε καμία περίπτωση ότι είναι ισότιμος με τον φοιτητή, ο οποίος, (.) πέρα:: από τα ηλικιακά, σε καθαρά γνωστικό επίπεδο (.) έχει:: τεράστια ελλείμματα σε σχέση με τον καθηγητή του. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι οδηγεί σε μια ανισότιμη σχέση με αρνητικό πρόσημο. Δηλαδή:: είναι θετικό αυτό, (.) το ότι ο καθηγητής, ο οποίος έχει περισσότερες γνώσεις, είναι σε θέση να διδάξει, μ' όλη τη σημασία της λέξης, τον φοιτητή του. Από το πώς θα κάνει μια εργασία, πώς θα τη δομήσει, μέχρι και το περιεχόμενο της, (.) μέχρι:: και:: όλες τις υπόλοιπες πτυχές του μεταπτυχιακού, όχι μόνο πάνω αναφορικά σε μια εργασία.

Σε κάθε περίπτωση όμως ξαναλέω είναι μια σχέση εξουσίας, (.) αρκεί να μη προβάλλεται ως τέτοια. (..) Είναι σχέση εξουσίας, υπάρχει εξουσία, (..) είναι:: γνωστή, δηλαδή είναι προϋπόθεση, (.) γνωρίζει ποιος είναι τι, αλλά:: (.) απλώς δεν θα πρέπει να προβάλλεται. (.) Όταν προβάλλεται, δημιουργούνται πολλά προβλήματα. [...] Καταρχήν το πιθανότερο είναι:: να:: (...) κοπεί όλος αυτός ο επικοινωνιακός διάλογος (.) μεταξύ πανεπιστημιακού και φοιτητή. (κος Κυριακίδης)

Τα παιδιά παρατηρούν τα πάντα. (..) Μερικές φορές ίσως να μην είναι σε θέση να τα εξηγήσουν και να τα καταλάβουν και να τα ερμηνεύσουν, αλλά νομίζω ότι μπορούν να παρατηρήσουν τα πάντα (.) και:: (..) να το εκτιμήσουν, να μην το εκτιμήσουν. Να το κάνουν λίγο έτσι::, να το καταπιούν, γιατί είναι και σε θέση ανισότητας. Δεν μπορούν να 'ρθουνε τα παιδιά να σου πούνε πράγματα (.) αρνητικά. Ειδικά αν σε φοβούνται. Γιατί θεωρούν ότι τα περιμένεις στη γωνία με το βαθμό. Πράγμα το οποίο πιθανότατα κάποιες φορές συμβαίνει. ((γέλια)) (κα Ακρίβου)

**Κίρκη:** Δεν πρόκειται να εξαλειφθεί ποτέ η ασυμμετρία. Όσο κάποιος –όχι μόνο για την παιδαγωγική σχέση και γενικότερα– όσο κάποιος θεωρείται ανώτερος απ' τον άλλο. Δεν μπορείς να έχεις ελευθερία:: 100%. Πάντα δηλαδή θα σκέφτεσαι ότι τώρα θα αξιολογηθώ. Τώρα δεν μπορώ να θέσω την ερώτηση, γιατί θα ακουστεί χαζή. (.) Τώρα:: θέλω να πω κάτι, αλλά είναι πάρα πολλά τα άτομα, ας πούμε, στα μαθήματα κορμού, που δεν μπορώ να το πω, θα έχω:: την κατακραυγή του κόσμου.

**Αλκμήνη:** Ξέρει περισσότερα (.) αλλά πρέπει να κάνει και περισσότερα. (.) Ξέρει περισσότερα, αυτό δεν νομίζω ότι το αμφισβητεί [κάνεις. [...]]

**Αριάδνη:** =Αλλά αν δεν ήξερε, [δε θα τον χρειαζόμασταν, δεν θα ήμασταν εδώ.

**Αλκμήνη:** [Και φυσικά είναι αυτός που διαχειρίζεται το αμφιθέατρο, τις εργασίες, το μάθημα, τα πάντα.

**Ιόλη:** [Αυτός διδάσκει, εννοείται αυτός.

**Νεφέλη:** [Στην ίδια βάση δηλαδή. (.) Εδώ που είμαι, εδώ ήταν κι αυτός.=

**Αλκμήνη:** =Εγώ το δέχομαι το ασύμμετρο, το δέχομαι και συμφωνώ. Αλλά:: όχι στο ότι δεν αξίζουμε όσο αυτοί. Αλλά στο ότι αυτοί θα χειριστούν (.) το όλο θέμα.

## 2. Ισοτιμία

### α) χρήση του πληθυντικού αριθμού

(.) Εγώ::, για παράδειγμα, μιλάω στους φοιτητές μου κυρίως στον πληθυντικό, (.) στους προπτυχιακούς φοιτητές μου. Γιατί:: προσπαθώ να τους τονίσω ότι τους σέβομαι όσο με σέβονται. (.) Όπως κι αυτοί μου μιλάνε στον πληθυντικό, τους μιλώ κι εγώ στον πληθυντικό. (.) Δεν είναι το αν

θα μιλήσεις στον ενικό ή στον πληθυντικό στο φοιτητή °αυτό που με φέρνει κοντά ή με φέρνει μακριά,° (.) γιατί::, αν μιλάω εγώ στον ενικό (.) και μιλάει αυτός στον πληθυντικό (.) είναι ανισότιμη σχέση, ούτως ή άλλως απ' τη φύση της, (.) λόγω:: επικοινωνιακού:: (..) πλαισίου. (.) Εγώ λοιπόν μιλάω στον πληθυντικό και πολλές φορές μου λένε “Γιατί μας μιλάτε στον πληθυντικό; Εσείς είστε μεγαλύτερος”. Λέω ότι “Άμα το βλέπετε από την πλευρά του μεγαλύτερου, ωραία, εντάξει, (.) θα σας μιλάω στον ενικό τότε. Το θέμα είναι ότι:: αλλού είναι η διαφορά”. ((γέλια)) (.) Τέλος πάντων, (.) η ευγένεια για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό. (κος Αγγέλου)

[...] η δημοκρατικότητα (..) διασφαλίζει (.) την ίδια τη διαμόρφωση των κανόνων του μαθήματος, ακόμη και το ύφος του λόγου,:: τη χροιά της φωνής::, τον τρόπο με τον οποίο απευθύνεται κανείς::, αν χρησιμοποιεί πληθυντικό:: θέλοντας ακριβώς να:: αποδώσει:: μια σχέση:: (..) συνεκτίμησης. (κα Λουλούδη)

## β) κυκλική χωρική διάταξη

**Μαρίνα:** (..) Έτσι όπως είναι δομημένα τα εργαστήρια, καθόμαστε όλοι γύρω απ' το ίδιο τραπέζι και:: γίνεται:: συζήτηση. Στο προπτυχιακό δεν υπήρχε αυτό, ήτανε:: καθαρά:: (.) στην έδρα. Στο αμφιθέατρο (.) καθόταν απ' τη μία οι:: μαθητές απ' την άλλη οι:: καθηγητές. Τώρα:: είμαστε ένα, γινόμαστε ένα, μπλεκόμαστε. Δηλαδή δεν είναι σταθερές οι θέσεις, οι ρόλοι. Κάποια στιγμή θα πάρει:: ο φοιτητής το λόγο και θα παρουσιάσει αυτός ένα κείμενο, θα διδάξει αυτός κάτι. Αλλά::ζουν οι ρόλοι και εκεί είναι νομίζω κι η ουσία του μεταπτυχιακού.

**Κίρκη:** Καταρχάς και ο τρόπος που διδάσκουνε πολλοί στα μαθήματα κορμού, που είναι πάνω στο έδρανο. Βασικό θεώρημα της Παιδαγωγικής είναι ότι δεν πρέπει να κάνεις μετωπική διδασκαλία.

**Πηνελόπη:** (.) Απλά:: στα μαθήματα κορμού ήμασταν και μεγάλο ακροατήριο, [έτσι; Δεν μπορούσαν να κάνουν και διαφορετικά το μάθημα.

**Κίρκη:** [Ναι, ήμασταν 60 άτομα, ναι. (.) Όταν είμαστε έτσι::, σε:: επίπεδο:: αίθουσα::, είναι πολύ καλύτερα, δεν το συζητώ. Και καθόμαστε όλοι, ας πούμε, γύρω-γύρω από 'δω. Δεν είναι αυτό η μετωπική διδασκαλία.=

## γ) συμμετοχή του μέλους ΔΕΠ στο μάθημα ως ισότιμο μέλος

Εγώ προτιμώ τα μαθήματά μου να:: τα:: κάνω:: τουλάχιστον με μια μορφή εργαστηριακού χαρακτήρα, (.) έτσι:: όλοι:: να συμμετέχουμε στην παραγωγή του ιδίου πράγματος. (.) Συμμετέχω και εγώ, (.) γιατί πιστεύω ότι, όταν φεύγουν τα παιδιά από το μάθημα, δε λέω “Πάρτε αυτό να κάνετε”, (.) θα το κάνουν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, (.) αλλά όταν είσαι μαζί τους, (.) δηλαδή είσαι κομμάτι της εργασίας τους, (.) τότε νομίζω ότι βοηθάς, (.) πιστεύω εγώ τουλάχιστον, (.) πιο αποτελεσματικά::. (.) Δηλαδή::, όταν δουλέψετε εσείς με μια συμφοιτητριά σας, να κάνετε μια δουλειά, (.) η μία βοηθάει την άλλη γιατί έχετε ένα κοινό σκοπό. Όταν λοιπόν ο σκοπό:: που έχουν οι φοιτητές (.) στο κομμάτι να κάνουν μια εργασία:: (.) είναι και δικός μου σκοπός και συμμετέχω ισότιμα σ' αυτήν την εργασία, >κάνοντας το κομμάτι που μου αναλογεί, (.) πιστεύω ότι:: δημιουργώ μια καλύτερη σχέση ως προς αυτό (.) και πιστεύω ότι βοηθάω και περισσότερο. (.) Τώρα αυτοί μπορεί:: να με βρίζουν, αλλά τέλος πάντων. (.) Έτσι νομίζω εγώ.< (κος Αγγέλου)

**Κίρκη:** =Καλό θα ήταν όμως ας πούμε να κάνουμε μια βιωματική άσκηση, παιχνίδι ρόλων στην ουσία, που να έρθει ο καθηγητής, ξέρω 'γω, που ξέρει πώς να χειριστεί το ζήτημα και να πει::, να μας δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές και:: μετά να έχει το ρολό του ασθενή. Και να μας βγάλει εκείνη τη στιγμή διάφορα:: (.) ζητήματα, που να μην γνωρίζουμε πώς να τα χειριστούμε, για το καταλάβουμε και εμείς καλύτερα. Γιατί στη θεωρία...

**Συνεντεύκτρια:** =Συμμετοχή του καθηγητή; Γιατί το άκουσα αυτό;=

**Κίρκη:** =Ναι, γιατί να μην συμμετέχει και να κάθεται να μας κοιτάει; ((γέλια υπολοίπων)).

**Αφροδίτη:** Βασικά με το παιχνίδι ρόλων είναι ότι σε βλέπει σαν συνάδελφο, συνεργάτη. Σου δίνει αυτή την ευκαιρία.=

**Κίρκη:** =Ότι:: παύουν βασικά οι ρόλοι μεταξύ καθηγητή και φοιτητή.=

**Κίρκη:** =Όταν συμμετέχει, ναι. Δεν έχεις αυτό το:- Γιατί μπορεί να σου πει, ξέρω 'γω, "Θα είμαι εγώ ο πατέρας σου". Πάυει::ς να:: βλέπει::ς, παύεις; (.) τουλάχιστον για εκείνη τη στιγμή να τον βλέπεις σαν καθηγητή.

#### δ) συνεργατικότητα

Είχα κι έχω ακόμη μια:: ιδεολογική:: θέση:: (.) ότι ο φοιτητής είναι συνάδελφος, (.) δεν βρισκόμαστε:: (.) απέναντι ο ένας με τον άλλον (.) κι όχι με την κακή έννοια, με την καλή έννοια ακόμα, (.) κι ότι η μάθηση στο Πανεπιστήμιο είναι μια απολύτως συνεργατική διδασκαλία και υπό την έννοια αυτή:: (.) θεωρώ ότι με τους φοιτητές είμαστε συνάδελφοι σε μία:: (..) εκπαιδευτική πράξη. (.) Κι η έννοια της συναδελφικότητας (.) κι απ' την οποία προκύπτει η συνεργατικότητα (.) –και όχι από τη συνεργατικότητα η συναδελφικότητα– (..) με:: καθοδηγεί στον τρόπο με τον οποίο παίρνω αποφάσεις σε σχέση με το πώ::ς θα κάνω το μάθημά μου, (.) πώς θα συνεργαστώ με τους φοιτητές μου, (.) πόσο χρόνο χρειάζονται οι φοιτητές μου από μένα (.) και πόσο χρόνο χρειάζομαι κι εγώ από τους φοιτητές μου. (κος Αγγέλου)

Στη διδασκαλία:: υπάρχει μία:: συνεχόμενη (...) διαπραγμάτευση του μαθήματος. Εντάξει, χρησιμοποιώ πολύ το διάλογο, ας πούμε, και τη συζήτηση θεμάτων, όπως επίσης και κάποιες –και στο προπτυχιακό επίπεδο γίνεται αυτό– >προσπαθώ να χρησιμοποιώ αρκετές βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες διαμορφώνουν άλλες σχέσεις, γιατί είναι στις βιωματικές δραστηριότητες σε σχέση με το φοιτητή έχεις άλλη σχέση πιο συνεργατική και όχι τόσο αυτή την ανισότιμη δασκάλου-μαθητή.< (...) Ναι, και στο μεταπτυχιακό επίπεδο υπάρχει:: (..) αυτού του είδους η συνεργασία. (κος Γεωργίου)

Δηλαδή ό::σο ωριμάζει ο φοιτητής, ο καθοδηγούμενος ουσιαστικά αρχίζει κι εκείνος να δίνει τα ερεθίσματά του (.) κι η σχέση αυτή εμπλουτίζεται:: (.) και γίνεται ίσως και πιο:: ισότιμη από ένα σημείο και πέρα. Κι αυτή η κατάσταση βεβαίως προχωράει στην πορεία:: ό::σο οι απαιτήσεις::ς των σπουδών αυξάνονται. (.) Νομίζω ότι λογικά:: ένας φοιτητής ο οποίος είναι στο τέλος του διδακτορικού::, για παράδειγμα, (.) θα πρέπει ν' αντιμετωπίζεται πλέον::ν –εντάξει, αν είναι ένας καλό::ς διδακτορικός φοιτητής, γιατί παίζει ρόλο και αυτό– αν είναι ένας καλός διδακτορικός φοιτητής, νομίζω ότι:: πλέον θα::, θα:: έπρεπε ν' αντιμετωπίζεται ως συνάδελφος. (κα Ιωάννου)

#### ε) αμοιβαιότητα

Θα μου πεις την άποψή σου, θα σου πω τη δικιά μου, θα διαφωνήσουμε, θα συμφωνήσουμε, (...) θα υποχωρήσω (.) στη γνώμη σου, αν δεν μπορώ να τεκμηριώσω πολύ καλά τη δικιά μου, θα κάνεις κι εσύ το ίδιο μ' εμένα. (.) Είναι αυτό που έλεγε ο Vygotsky νομίζω, ότι μέσα από τη συζήτηση (..) γινόμαστε και πλουσιότεροι, (.) καταλαβαίνουμε και την αξία της και βλέπουμε ότι έχει κι αποτελέσματα. Ότι χρειάζεται κι ένας άλλος με τον οποίο πάντα θα πρέπει ίσως να συνεργάζεσαι, για να φτάσεις σ' ένα σωστό αποτέλεσμα, σ' ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. [...] ((Η παιδαγωγική σχέση)) είναι ισότιμη στο επίπεδο του σεβασμού (.) απέναντι στο άλλο άτομο, (..) στη διαθεσιμότητα –έχω κόλλημα μ' αυτή– (.) στη συζήτηση, (.) στο ότι::: όσο μικρός ή και λίγο μεγαλύτερος να είσαι:: εγώ θα κάτσω να σε ακούσω. Δεν σημαίνει ότι δέχομαι πάντα αυτά τα οποία μου λες, αλλά θα κάτσω να σε ακούσω, >για να μπορέσω να καταλάβω και την απογοήτευσή σου και τη ματαιώσή σου και το θυμό σου και::: (.) αρνητικά συναισθήματα.< (...) Να σου εξηγήσω πράγματα για να μπορέσεις εσύ να δεις τη δικιά μου οπτική γωνία, (..) πώς εγώ βλέπω τα πράγματα. Εννοείται ότι είναι ισότιμη. Ποτέ δεν το 'χα δει διαφορετικά. (κα Ακρίβου)

Αυτές είναι, αν όλα αυτά δεν είναι αμοιβαία, στο βαθμό που αυτά δεν είναι, στο βαθμό που οι δύο διαδρομές, οι δυο δρόμοι είναι διαφορετικοί (.) σε ποιότητα και ποσότητα, διαμορφώνονται ανισότιμες σχέσεις. Προφανώς οι ρόλοι είναι ρόλοι. Δηλαδή ο δάσκαλος είναι δάσκαλος ο μαθητής

είναι μαθητής, οκέι. Αλλά::, πώς το λένε, το πόσο θα δώσεις στον άλλον, μέσα στο πλαίσιο του ρόλου που έχεις, έχει να κάνει με την έγνοια, με την εμπιστοσύνη, με την αμεσότητα. Εάν αυτά είναι:: (...) αμφίδρομα αλλά και:: έχουνε το ίδιο βάρος, δεν είναι ετεροβαρή, διαμορφώνονται ισότιμες σχέσεις και εκεί πάνω χτίζεται η παιδαγωγική σχέση. (κος Γεωργίου)

Ε::, νομίζω ότι::, με τον τρόπο που γίνεται άλλωστε και η αξιολόγηση, (.) είναι ισότιμη σχέση, γιατί κι εγώ αξιολογώ τους φοιτητές μου και αυτοί εμένα. (κα Οικονόμου)

### Ο ρόλος της ηλικίας των φοιτητών/τριών

Πρώτα απ' όλα, δεν είμαστε ίδιοι εδώ. Ο ένας κάνει το μάθημα κι ο άλλος είναι ο φοιτητής. Ισοτιμία δεν υπάρχει. Αλλά τους είναι πολύ πιο εύκολο να το δούνε έτσι, όταν είναι κι η ηλικία κοντά, (.) έτσι; Πιστεύω θα υπήρχε και με άλλες διαφορές αυτό. Αν, ας πούμε, ξέρω 'γω, κάποιος:: (.) είναι από άλλη εθνότητα. Και πάλι μπορεί να αισθάνεται κατευθείαν ότι είναι πιο κοντά απέναντί του. Αυτό θέλω να πω ηλικιακά. (.) Οι ρόλοι μας δεν είναι ίδιοι (.) ούτως ή άλλως, (.) αλλά:: τους φέρνει πολύ πιο:: (.) κοντά αυτό που ας πούμε είναι εκείνοι ηλικιακά °σ' αυτό που είμαι εγώ. Μ' αυτή την έννοια το λέω.° (κος Χαρόπουλος)

## B. Παιδαγωγική αγάπη vs. παιδαγωγικός έρως

### 1. Παιδαγωγική αγάπη (από τα μέλη ΔΕΠ προς τους/τις φοιτητές/τριες)

#### α) ανιδιοτέλεια

(...) Και βέβαια είναι μια ανιδιοτελής αγάπη, που λες, ας πούμε, ότι είναι ένας νέος άνθρωπος ο οποίος αυτή τη στιγμή ξεκινάει τη:: (..) ζωή του και προσπαθεί να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα, κι εγώ απέναντί του έχω, ας πούμε, ένα βασικό::, μια βασική αποστολή, ας πούμε, να του δώσω ό,τι μπορώ. Αυτή η σχέση αγάπης, δηλαδή, που υπάρχει από έναν άνθρωπο που διδάσκει °και διδάσκεται, ας πούμε, ταυτόχρονα. Αυτά νομίζω ότι είναι βασικές προϋποθέσεις για να μπει σε παιδαγωγική σχέση.° [...] >Η ανιδιοτελής αγάπη είναι αυτή η οποία λέει ότι εγώ προσφέρω αυτό το πράγμα επειδή έτσι κι αλλιώς μ' αρέσει να συνυπάρχω μ' αυτούς τους ανθρώπους που τους αγαπώ. Είναι νέοι άνθρωποι που ξεκινάν όλο αυτό που είπα πριν. Μου θυμίζουν κιόλας το δικό μου το ξεκίνημα και τα λοιπά και δεν έχω απολύτως τίποτα να εισπράξω απ' όλο αυτό. Δεν κάνω τον καλό για να αποσπάσω:: αξιολογήσεις. Δεν κάνω τον καλό:: (.) για να έχω άλλα πράγματα στο μυαλό μου πίσω, να:: κάνουν μεταπτυχιακά σε μένα ή να τους βάλω, ας πούμε, να κάνουν εργασίες ή:: για κάποιους λόγους, ας πούμε, να τους εκμεταλλευτώ. Είναι μία αγάπη, μια σχέση, η οποία είναι ανιδιοτελής εντελώς. Δεν έχω να κερδίσω τίποτα, παρά μόνο να γίνω καλύτερος μέσα απ' αυτή τη συνύπαρξη, (.) 'ντάξει; (κος Σαρχής)

Ε: (...) Την αγάπη πώς την ορίζετε στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο μεταπτυχιακό επίπεδο; (..) Ως χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης.

Α: Αυτά τα οποία σου είπα:: Το ότι είμαι πάντα διαθέσιμη, το ότι έχω αφιερώσει πολλές ώρες, πολλές ώρες, δεν ζήτησα ποτέ τίποτα (.) πίσω. Ούτε μετάφραση μιας σελίδας, ούτε να δημοσιεύσουμε ποτέ κάτι μαζί. Που το 'χουν κάνει πολλοί συνάδελφοι, το 'χω δει. Δεύτερο βέβαια το όνομα το δικό τους, αλλά παρ' όλα αυτά όνομα. (..) Δεν ζήτησα ποτέ τίποτα, δεν του::ς, όχι εκμεταλλεύτηκα, δεν τους αξιοποίησα, για μένα, στο παραμικρό, στο παραμικρό, >Διέθεσα ώρες, διαθέτω ώρες, τις ώρες που θέλουν αυτοί κι αυτές. "Τι ώρα θέλετε εσείς; Εδώ θα είμαι εγώ", μεσημέρια, μετά το μεσημέρι, μετά το μεσημέρι.< Αντιδρώ μερικές φορές, λέω "Παιδιά, με σέρνετε", αλλά παρ' όλα αυτά έρχομαι. (..) Για μένα πρώτα ήταν σημαντικό αυτό. Δεν τους εκμεταλλεύτηκα ποτέ, στο παραμικρό, αφιέρωσα πολλές ώρες, χωρίς να υπάρχει πουθενά αυτό στο βιογραφικό. Δεν φαίνονται αυτά τα πράγματα στο βιογραφικό. (...) Δεκαπέντε μέρες καθόμουνα με την άλλη εδώ, απ' το πρωί μέχρι το μεσημέρι, γιατί βιαζόταν να το υποβάλλει κιόλας. Δεκαπέντε μέρες, απ' το πρωί μέχρι το μεσημέρι. Ε λίγα είναι; (κα Ακρίβου)



## β) «ιδιοτέλεια»

Εγώ έχω μία αγάπη προς τα παιδιά όλα. Δηλαδή θέλω να τα πάρω από 'δω και να τα πάω εκεί. Θέλω όταν τελειώσουνε::... Δηλαδή έχω φιλοδοξίες, ας πούμε, γι' αυτά τα παιδιά. [...] μία ιδιοτέλεια να βγάλεις καλούς μαθητές (.) που να σε ξεπεράσουν. Εμένα μου συνέβη κάμποσες φορές αυτό. Δηλαδή έκανε ένα παιδί μεταπτυχιακό σε μένα και το 'στειλα κάπου καλύτερα. [...] Δηλαδή αυτό είναι::, ξέρεις (...) είναι σαν να, σαν να ετοιμάζεις τα μικρά σου αδέρφια, ας πούμε, την οικογένεια. Κι εκεί υπάρχει ιδιοτέλεια. [...] Είμαι λίγο σαν μαμά κλώσα για τα παιδιά μου. Δηλαδή::, ξέρεις, θέλω να είναι τα κείμενά τους πολύ ωραία, δεν θέλω να τους τη μπει κανένας και είμαι και πολύ προσεκτική. [...] Ξέρεις κανέναν να κάνει καλό πράγμα χωρίς να έχει ιδιοτέλεια; (...) Αυτά τα "προσφέρω:: (.) λειτουργήμα::", αυτά είναι μπουρδες. >Ο παπάς είναι παπάς γιατί γουστάρει να είναι παπάς, γιατί γαληνεύει να είναι παπάς. Ο καλόγερος τιμωρεί το σώμα του και γίνεται καλόγερος, γιατί, ως καλόγερος, τιμωρώντας το σώμα του, είναι καλά. Ο δάσκαλος γίνεται δάσκαλος γιατί γουστάρει να παίρνει έναν άνθρωπο από εδώ και να τον πηγαίνει εκεί και να βλέπει το αποτέλεσμα.< Άρα υπάρχει ιδιοτέλεια σ' αυτό. Εμείς έχουμε μάθει να λέμε ότι ιδιοτέλεια είναι να σου παίρνω λεφτά, ας πούμε. Δεν είναι αυτό. (κα Σουρμελή)

## γ) πάθος για το γνωστικό αντικείμενο

Νομίζω λοιπόν ότι (..) όλα αυτά δεν μπορούν να γίνονται χωρίς ποιότητα, δηλαδή χωρίς να::, να πω την περίεργη λέξη; (.) Να αγαπάς τους φοιτητές σου κι αυτό που κάνεις. Δεν γίνονται αυτά χωρίς αγάπη. Δεν εννοώ γλυκερά πράγματα, "χρυσό μου" και:::- Εννοώ να αγαπάς αυτό που κάνεις, δηλαδή να με βλέπεις εσύ να μιλάω για κάτι και να λες "Αυτή δεν μου φαίνεται για τρελή και μου φαίνεται να γουστάρει πάρα πολύ αυτό που κάνει. Να το δω κι εγώ;" (κα Σουρμελή)

Εγώ υποστηρίζω λοιπόν αυτό που διδάσκω (.) και νομίζω ότι μεταδίδω και την αγάπη μου γι' αυτό. (.) Γίνεται μόνο του, (.) δε::ν είναι κάτι που χρειάζεται προσπάθεια. (.) Όσοι:: το έχουν και:: (.) το κρατάνε νομίζω μένουν εκεί και προχωρούν στην ίδια κατεύθυνση, (.) κάποιιοι άλλοι ίσως πάρουν άλλα:: ερεθίσματα, για να ακολουθήσουν το αντικείμενο της δικής τους αγάπης. (κα Οικονόμου)

Και:: (..) εγώ θα 'λεγα πάθος (..) για το:: αντικείμενο. Δηλαδή μας ενώνει (.) εμένα και το φοιτητή, τη φοιτήτρια που θεωρώ καλούς, μας ενώνει αυτό το πάθος. Κάνουμε κάτι με πάθος. (κα Μωραϊτή)

## δ) υπομονή και επιμονή

Η υπομονή είναι κάτι πάρα πολύ απλό. Δεν καταλαβαίνουν κάτι; Το ξαναλές. Πάλι δεν καταλαβαίνει έ::νας; Το λες πάλι για όλους. (.) Ό::σα παραδείγματα χρειάζονται, ό::σο:: πιο πολλά παραδείγματα. (...) Το Πανεπιστήμιο σου δίνει το εξής απλό (.) –και το σχολείο στο δίνει το ίδιο πράγμα– (.) το λες μία, δύο, (.) άμα είσαι και καλός άνθρωπος, άντε και τρίτη και τέταρτη (.) και λες "Άμα δεν το καταλαβαίνεις, αϊ παράτα μας". (.) Δε γίνεται έτσι, (.) δε γίνεται έτσι. (.) Εδώ τα παιδιά ήρθαν να μάθουν επιστήμη. (.) Όταν υπάρχει κενό:: στην επιστήμη, (.) υπάρχει κενό:: και στην εφαρμογή της μετά. [...] Δηλαδή:: δεν μπορούμε να εγκαταλείψουμε το παιδί::, (.) το φοιτητή στη μοίρα του, (.) επειδή εγώ έκανα το χρέος μου και μπήκα στο μάθημα και το 'πα μια φορά. (.) Ας το πω και μία και δύο και τρεις και δέκα. (.) Κι αν η ύλη είναι:: εκατό, (.) ας μάθουν τα σαράντα, αλλά να ξέρω ότι θα τα μάθουν πολύ καλά (.) και τα εξήντα δεν πειράζει. (.) Αλλά δεν είναι δυνατόν να φεύγουν από εδώ ημιμαθείς. Φεύγουν ημιμαθείς από το σχολείο, (.) τα χάλια μας τα μαύρα. (.) Κι απ' το Πανεπιστήμιο; (.) Ε, όχι! (κος Αγγέλου)

Λόγω του αντικειμένου μου, είμαι πάντοτε με το μέρος των φοιτητών. Θεωρώ πάρα, πάρα πολύ ότι πρέπει να είναι προσόν του διδάσκοντα να είναι::, να έχει την υπομονή να υπομένει και να επαναλαμβάνει και να επαναλαμβάνει. Και σιγά-σιγά θα καθοδηγήσει τους φοιτητές του. Και θα βρουν οι φοιτητές τον βηματισμό τους και δεν θα είναι ασυνεπείς. [...] έχω μάθει ότι δεν πρέπει να σταματάς να δίνεις άπειρες ευκαιρίες και (.) δίνοντας άπειρες ευκαιρίες θα βρεις την απάντηση, την ανταπόκριση. [...] Δηλαδή απ' όλους τους φοιτητές περιμένω το καλύτερο. Αν δεν μου το δώσουνε, θα μου το δώσουνε λίγο στη συνέχεια. Αρκεί να έχεις την τάση να το περιμένεις. Και να δίνεις εσύ

τις ευκαιρίες για να το πάρεις. Ν' αλλάζεις τακτικές. Γιατί ως εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχεις μονοδιάστατες τακτικές. Κάτι που δεν έπιασε πρέπει να:: 'χεις μια φαρέτρα από εναλλακτικές διδακτικές, να δώσεις μια άλλη διδακτική. Οπότε θα πιάσει η δεύτερη. Δε θα πιάσει η δεύτερη; Η τρίτη, η τέταρτη. Κάποια πιάνει.. (κος Θαλάσσης)

## 2. Παιδαγωγικός έρωσ (από τους/τις φοιτητές/τριες προς τα μέλη ΔΕΠ)

**Μαρίνα:** =Γενικά τον καθηγητή πιστεύω πρέπει λίγο να τον θαυμάζεις, να τον έχεις λίγο σαν πρότυπο. Αν δεν μπορείς να τον έχεις σαν πρότυπο, δεν τον σέβασαι, γιατί εντάξει ο σεβασμός δεν είναι κάτι::=

**Ελένη:** =Κατά παραγγελία.=

**Μαρίνα:** =Ναι, δεν είναι μια προϋπόθεση. Είναι κάτι που κερδίζεται. (.) Αν δεν έχεις αυτά, οποιαδήποτε, όσο σημαντική όσο ωραία όσο:: ενδιαφέρουσα να είναι η γνώση που θα σου παρέχει, νομίζω:: δε θα έχει την ίδια αξία. Δηλαδή:: έχει αξία κάτι, όταν αυτός που στο λέει έχει αξία για σένα. Δηλαδή:: από μόνο του κάτι (.) δε::v... Παίζει ρόλο πάντα ο άνθρωπος που έχεις απέναντί σου να είναι κάποιος ο οποίος θες να του μοιάσεις. Έχεις πάει σε μια κατεύθυνση υποτίθεται, έχεις κάποιους καθηγητές, αυτοί υποτίθεται είναι τα πρότυπά σου. (.) Δε::v έχει:: ουσία διαφορετικά να γίνεται, δε θες ν' ακούσεις τη γνώση από κάποιον που αντιπαθείς.

Είναι μια σχέση αγάπης, (.) γι' αυτό το λέω (.) φιλίας (.) και:: μάλιστα:: αλληλοθαυμασμού. (.) Αυτό είναι άλλωστε και η βάση κάθε δημιουργίας. (.) Γι' αυτό έχει κι ένα ερωτικό στοιχείο θα έλεγα μέσα. (.) Δηλαδή:: αν δεν σε εξιτάρει, αν δε θαυμάζεις κάτι στο πρόσωπο που διδάσκει το αντικείμενο, (.) τότε είναι χαμένο και το αντικείμενο. (.) Πολλές φορές αγαπάμε το αντικείμενο, γιατί:: συμπαθούμε τον καθηγητή μας. (.) Αυτό πηγαίνει και προς τη μία πλευρά και προς την άλλη. [...] Όσες φορές και αν πούμε σε κάποιον (.) να αγαπάς το διάβασμα, δε θα το κάνει, (.) αν δε σε δει να διαβάζεις μαζί του (.) κι αν δε το κάνεις κι εσύ πράξη. (.) Μαθαίνουμε μέσα από αυτά που βλέπουμε αυτοί που θαυμάζουμε να κάνουν (.) κι όχι μέσα από αυτά που τους λέμε να κάνουν. (.) Γι' αυτό πάντα και στη::v τάξη μου, (.) όταν γράφουν οι άλλοι, γράφω κι εγώ, (.) όταν μιλάμε στα group, (.) είμαι κι εγώ από group σε group και συμμετέχω. (.) Δε θα πάω έξω να κάνω τσιγάρο ούτε θα δω το κινητό εκείνη την ώρα. ((γέλια)) (.) Δηλαδή:: είναι θέμα επαγγελματισμού. (κα Οικονόμου)

Έχω μια εντύπωση ότι:: για κάποιους ανθρώπους (..) αυτό που λέμε παιδαγωγικός έρωσ είναι:: καταλύτης για να:: αναπτυχθούν προσωπικά. [...] Κι εγώ έχω επίσης τέτοιου είδους:: παράδειγμα (....) με μια ερωτική σχέση παλιά στην ((ευρωπαϊκή χώρα)), όπου μέσα απ' αυτή την ερωτική σχέση:: έφτασα να αγαπώ το πεδίο της Φυσικοχημείας το οποίο μου ήταν απεχθές στην Ελλάδα ((γέλια)), έτσι; Είναι μια τεράστια αλλαγή. Έφτασα να διαβάζω εγώ Φυσικοχημεία που δεν ήθελα ούτε να την αντικρύσω, που τα βιβλία της τα:: σιχαινόμουν. Ε::: εντάξει (..) παρά πολλοί παιδαγωγοί λένε ότι έτσι κι αλλιώς υπάρχει ο παιδαγωγικός έρωσ, που δεν χρειάζεται σώνει και καλά να εξελιχθεί σε ερωτική σχέση πιο στενή και μετά σεξουαλική σχέση και τα λοιπά, αλλά ότι αυτός είναι αναγκαίος να υπάρχει. Θυμάμαι τον μακαρίτη των Φωτεινό ας πούμε (.) που το έλεγε στην τηλεόραση σε συνέντευξη ότι "Ένας από τους τρόπους που μαθαίνουμε είναι αγαπώντας αυτόν που μας μαθαίνει". Έτσι; Εκεί βέβαια γίνεται λίγο:: πιο:: δύσκολο:: το να:: αφήσεις τον άλλο, γιατί::: ο παιδαγωγικός έρωτας έχει κι αυτό το::, αυτή τη μέγγενη, που τον πιάνεις τον αλλά και δεν τον αφήνεις να φύγει, έτσι; Υπάρχει και αυτή η δυσκολία. Αλλά::, μέχρι ενός ορισμένου σημείου, αυτός ο παιδαγωγικός έρωτας είναι:: κάτι θετικό για τη μάθηση. [...] Κάνει το άτομο που μαθαίνει (...) να:: (..) είναι:: (..) πιο δεκτικό (.) σ' αυτά που του λες. Τους δίνει μεγαλύτερη σημασία, ασχολείται περισσότερο και τα ψάχνει περισσότερο. Προσπαθεί:: να βρει:: (.) προεκτάσεις αυτών που του λες. (....) Του κάνουν μεγαλύτερη εντύπωση τα λεγόμενα σου. Μ' αυτή την έννοια το λέω. (κος Ζαχαριάδης)

Ε: Επίσης υπάρχει ένα δίλλημα από τους συμμετέχοντες. Ορισμένοι μιλούν για αγάπη ως προς την παιδαγωγική σχέση κι άλλοι μιλούν για παιδαγωγικό έρωτα. Εσείς τι λέτε;

A: Εγώ μπορώ να μιλήσω για τίποτα απ' τα δύο; ((γέλια)) Δεν ξέρω. Ναι, ότι είναι παιδαγωγική αγάπη κι είναι παιδαγωγικός έρωτας. (.) Δείτε λίγο::, έχω μια τάση –έχει να κάνει ίσως μ' εμένα ως προσωπικότητα– μου φαίνονται λίγο βαρύγδουπα όλα αυτά, παρόλο που:: (.) προφανώς έχουν περιγραφεί και στη βιβλιογραφία κι έχουν ένα νόημα. Δεν είναι δηλαδή κάποιος ρομαντικός όρος, που κάποιος συνάδελφός μου εφηύρε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων. ((γέλια)) Είναι όροι, ας πούμε, υφίστανται. (.) Παρόλα αυτά δε::ν, δε::ν αισθάνομαι κοντά σ' αυτούς τους όρους. (..) Μάλλον πρέπει να εφεύρω ((γέλια)) (.) έναν δικό μου όρο τώρα, για ν' αποδώσω όλο αυτό. (κα Ιωάννου)

### *Χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης*

#### A. Προσιτότητα

##### 1. Διαθεσιμότητα

###### α) Πρακτική διάσταση

**Αφροδίτη:** Εγώ ((στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης)) θα 'θελα να προσθέσω τη:: διαθεσιμότητα. Δηλαδή:: έχεις κάποια απορία, να μπορείς να βρεις τον καθηγητή να σου εξηγήσει. [...]

**Πηνελόπη:** Υπήρχα::ν περιπτώσεις::ς που κάποιοι είναι:: διαθέσιμοι:: 24 ώρες το εικοσιτετράωρο, που μπορείς να τους βρεις μ' οποιοδήποτε μέσο, και κάποιες άλλες περιπτώσεις που δεν είναι τόσο διαθέσιμοι. Νομίζω ότι και ο χρόνος που θέλουν να αφιερώσουν (.) στο πρόγραμμα γενικά είναι σημαντικός.

**Ηλέκτρα:** =Ναι, δηλαδή φοβόμαστε να στείλουμε ένα mail και τότε θα πάρουμε απάντηση [κι αν θα πάρουμε.

**Δάφνη:** [Και μπορεί να μην πάρουμε! Και μετά το ξαναστέλνεις και παίρνεις την ίδια μέρα και καταλαβαίνεις ότι δεν είχε δει ποτέ το mail.=

**Λάουρα:** =Η ντρέπεσαι να ξαναστείλεις μη::ν τον θίξεις, επειδή ξανάστειλες.=

**Ηλέκτρα:** =Η μην ενοχλήσω και:: μειωθεί [ο βαθμός μου.

**Νάγια:** [Η:: κι αυτό που θα ρωτήσεις, πώς θα το ρωτήσεις, μη::ν σου πει::: “Τι ρωτάς τώρα;”.=

[...] ώρες συνεργασίας (...) που πρέπει να τις κρατάμε με ευλάβεια. Ξέρω 'γω; Και:: όχι αυτή η κουλαμάρα που μου λένε πολλές φορές πολλά παιδιά ανωνύμως –τους λέω “Δεν θέλω να ξέρω ποιος”– “Στέλνουμε mail και δεν απαντάνε ποτέ”. Έχει πολλή δουλειά αυτό. (..) Αλλά ή λες “Πάρε με να κανονίσουμε” ή ξέρω 'γω “Έλα τις ώρες συνεργασίας” ή κάνεις τον κόπο κι απαντάς. [...] Εμένα εδώ οι φοιτητές μου με βλέπουνε σε παρουσιάσεις βιβλίων, με βλέπουν ως πρόσωπο στην πόλη (...) κι επίσης είμαι προσιτή Σάββατο::, αυτό::. Οι φίλοι μου καμιά φορά χτυπάει το κινητό και μου λένε “Έχεις δώσει το κινητό στους φοιτητές σου;”. (...). Καλά, άμα με πάρει κάποιος έντεκα η ώρα το βράδυ ακούει τα εξ αμάξης, αλλά φυσικά κι έχω δώσει το κινητό μου στους φοιτητές μου. Και τα δικά τους έχω και:: ξέρω 'γω. (κα Σουρμελή)

Γι' αυτό λέω ο πανεπιστημιακός δεν μπορεί να επιμείνει:: (.) τόσο στο ρόλο του, στο τυπικό του κομμάτι και να πει “Κοίτα, αυτές είναι οι ώρες συνεργασίας. Αν δε έρθεις, τέρμα”.° (.) Εντάξει, ναι, μπορεί να το κάνει, (.) έχει το δικαίωμα να το κάνει, (.) αλλά:: (.) θα δημιουργήσει, να το πω έτσι, μία:: (..) στρεβλή ίσως εντύπωση στο φοιτητή, ότι:: είναι απρόσιτο::ς (.) ή:: ενδεχομένως είναι:: (.) δύσκολος, δύστροπος, (.) ενώ μπορεί να μη συμβαίνει καθόλου κάτι τέτοιο. [...] Για παράδειγμα, σήμερα:: (.) έχω ώρες συνεργασίας μέχρι τις εννιά, (.) είχα αίτημα μιας φοιτήτριας, η οποία εργάζεται, ότι θα 'ρθει αργά, εντάξει; (.) Και της εξήγησα ότι μπορεί να 'ρθει και πιο αργά. (..) Αυτό εντάξει::, δεν είναι::, (.) να το πω έτσι, θυσία ή κάτι τέτοιο, αλλά:: (.) θα προτιμούσα να έρθει μέσα σ' αυτές τις ώρες συνεργασίας, γιατί:: α::ν (.) αρχίσω να το κάνω σε ένα φοιτητή. (.) Θα πρέπει να το κάνω και σε άλλους φοιτητές (.) το αργότερα. (.) Επομένως, κατ' εξαίρεση, μπορεί να κάνω και κάτι

τέτοιο, (.) χωρίς να επηρεάζεται όμως άμεσα αυτό το οποίο εγώ θεωρώ ποιότητα στη σχέση μας. (κος Κυριακίδης)

Να ξέρετε αυτό που σας έλεγα πριν, (.) ότι με βρίσκετε στο γραφείο μου, ότι είμαι εδώ, ότι οφείλω να κάνω αυτό και θα το κάνω, να υπάρχει ένα commitment (.) από τη δική μας πλευρά κι όχι να:: (.) θεωρείται ότι σας κάνουμε χάρη (.) ή ότι είμαστε καλοί, όταν είμαστε διαθέσιμοι. (.) Δεν είμαστε καλοί, όταν είμαστε διαθέσιμοι. Είμαστε μες στο θεσμικό μας ρόλο, όταν είμαστε διαθέσιμοι. (κα Χρήστου)

## β) Ουσιαστική διάσταση

Η διαθεσιμότητα φαίνεται, καταρχήν σε επίπεδο μαθήματος, δηλαδή το κατά πόσο είναι διαθέσιμος να απαντήσει σε απορίες και για το ίδιο το μάθημα, κατά πόσο θα μείνει πριν ή μετά το μάθημα για να συνηνοηθεί μαζί τους και κατά πόσο είναι διαθέσιμος οποιαδήποτε στιγμή οι φοιτητές θεωρήσουν ότι πρέπει να του απευθυνθούν. (κα Ασημάκη)

Να είσαι διαθέσιμη:: (.) για πιθανή::, για τη συζήτηση του θέματος για παράδειγμα. Να είσαι διαθέσιμη:: στο να εστιάσεις και να επισημάνεις κάποιες δυσκολίες ερευνητικές, που πιθανότατα θα συναντήσει το άτομο. Να είσαι διαθέσιμη:: να συζητήσεις πρωτόλεια σχέδια της δουλειάς. Οτιδήποτε χρειάζεται μια διπλωματική κυρίως, από την αρχή που θα συλλάβει κάποιος ή κάποια το θέμα μέχρι την υποστήριξη. Να είσαι διαθέσιμος και διαθέσιμη σε οτιδήποτε το διαθέσιμο άτομο θέλει να ρωτήσει. (κα Ακριβού)

**Νεφέλη:** [Να βλέπεις ότι το επιδιώκει κι ο ίδιος να έχει επικοινωνία μαζί σου. Όχι μόνο να τον κυνηγάς εσύ κι όποτε τον βρεις “Εντάξει, θα βοηθήσω”. Όταν τον βλέπεις τον άλλον να ενδιαφέρεται το ίδιο, (.) °σου κάνει πολύ μεγάλη εντύπωση, νομίζω:: σε:: (.) προτρέπει.°=

**Λητώ:** =Ακριβώς, ναι.

**Ιόλη:** Ο καθηγητής που είχαμε στη διπλωματική με την Νεφέλη ήταν πάρα πολύ κάλος. Δηλαδή μας έστειλε και e-mail να βρεθούμε πάντα::, (.) ήταν πάντα στο γραφείο:: (.) >Δηλαδή:: μου ‘χει τύχει να του στείλω mail και μου λέει “Πέρνα τώρα απ’ το γραφείο άμα θες” και τα λοιπά. Ήταν πάντα πρόθυμος να βοηθήσει (.) και ήταν εκεί, όταν του έστειλες e-mail, (.) ούτε αργούσε να απαντήσει ούτε τίποτα. (.) Και σε βοηθούσε να σου δώσει και υλικό να διαβάσεις και τα πάντα. (.) Ήταν πάρα πολύ καλός.<

**Αριάδνη:** Επίσης είναι ο μόνος άνθρωπος στο πανεπιστήμιο που έχει την πόρτα του ανοιχτή (.) στο γραφείο.

Η σχέση:: είναι μέσα από τις μορφές εκπαίδευσης. (.) Δηλαδή:: αν θα ‘χεις χρόνο:: (.) να ‘ρθουν οι φοιτητές στο γραφείο σου (.) και σε ώρες εκτός μαθημάτων, (..) το:: να:: έχουν το θάρρος να μπαίνουν οποιαδήποτε στιγμή στο γραφείο σου:: (.) να λύνουν μια απορία:: (.) Κι εσύ:: (.) να μπορείς να ξοδέψεις λίγο χρόνο παραπάνω απ’ αυτόν που σε υποχρεώνει:: (.) το πρόγραμμα (..) για μια:: (..) εκδήλωση::, για μια:: (..) ομαδική:: εργασία::, (.) για μια:: υπαίθρια:: εκπαίδευση:: (.) ανά::λογα:: με:: (..) το:: μάθημά:: σου::, (..) πόσο αυτό σου:: επιτρέπει:: (.) για:: εργαστήρια:: –τα εργαστήρια είναι φοβερό:: πράγμα::– (.) το οποίο θα μπορούσες ακόμη και σε θεωρητικά μαθήματα (.) να τα δημιουργήσεις. (..) Να καλείς τους φοιτητές σε μικρές ομάδες (..) στο γραφείο σου (.) για μερικές ώρες (..) να κάνουν:: (.) στο ίδιο τραπέζι:: (..) ένα:: κομμάτι:: του μαθήματος::, (..) από τη λύση μιας άσκησης (.) μέχρι:: την εκτέλεση (.) ενό::ς πειράματος ή:: (..) πραγματοποίησης μια::ς άσκησης επί χάρτου. (.) Ναι::, (.) είναι πολύ-πολύ σημαντικό, αλλά:: εκεί:: πρέπει:: (.) να θέλεις να δώσεις. (..) Να μην περιορίζεσαι στις έξι ώρες (.) που λέει το πρόγραμμα (.) εβδομαδιαίως, (.) για τους πανεπιστημιακούς εννοώ. (κος Φωτιάδης)

[...] επειδή οι μέρες είναι δύσκολε::ς, (..) γράφω συστατικές επιστολές, ας πούμε::, για τα παιδιά, για να βρουν δουλειά στο εξωτερικό, φοιτητές μου οι οποίοι έχουνε φύγει από δω πέρα:: μετά από οκτώ χρόνια. (.) Προφανώς δεν ανήκει στο πλαίσιο αυτό που πρέπει να κάνω, ξέρω όμως ότι είναι

πολύ σημαντικό να έχουν μία συστατική επιστολή από την Ελλάδα (.) και να βάζω από κάτω, ας πούμε, τους τίτλους μου. (.) Ξέρω ότι αυτό μετράει. (..) Το κάνω, είναι παραπάνω χρόνος, δεν θα έπρεπε, δεν είναι μες στη δουλειά μου. Αλλά:: (..) >και στη δική μου πορεία έχουν βρεθεί άνθρωποι, οι οποίοι έκαναν και κάτι παραπάνω για μένα:: (.) Ίσως όχι στην Ελλάδα αλλά στο εξωτερικό έχουν βρεθεί αρκετοί τέτοιοι άνθρωποι κι εγώ έχω μεγαλώσει μ' αυτή την κουλτούρα, ότι:: στηρίζουμε διά βίου τους ανθρώπους (.) που έκαναν ως φοιτητές μας σχέσεις εμπιστοσύνης κι ασφάλειας μαζί μας.< [...] Γενικά:: η διαθεσιμότητά μου είναι κυρίως σε ό,τι αφορά:: (.) ζητήματα τέτοια::, επαγγελματικά, καριέρας, κατανόησης, (.) τέτοια. (κα Χρήστου)

## 2. Ανοιχτότητα

### α) αντιλαμβανόμενη ευχέρεια των φοιτητών/τριών να απευθυνθούν στα μέλη ΔΕΠ

Η άνεση που πρέπει να έχουν οι φοιτητές να σου χτυπάν την πόρτα. Και μόνο στην Ελλάδα υπάρχει αυτό το πράγμα το εισαγωγικό. "Συγγνώμη που θα κάνω μία ανόητη ερώτηση". Άμα είναι ανόητη μην την κάνεις. Αλλά μη φοβάσαι ότι εγώ θα σε χαρακτηρίσω, γιατί η ερώτηση δεν είναι ποτέ ανόητη. Ίσα-ίσα σου δείχνει ως δάσκαλο τι δεν είπες καλά, τι παρανοούν οι φοιτητές. (κα Σουρμελή)

**Ηλέκτρα:** Εγώ:: θα την ήθελα πιο άμεση:: ((την παιδαγωγική σχέση)), να:: (.) μιλάμε στον ενικό με τους καθηγητές και να νιώθουμε άνετα:: να:: (.) ενοχλήσουμε εντός εισαγωγικών μ' ένα mail, ακόμα και μ' ένα τηλέφωνο, γιατί έτσι κι αλλιώς τα άτομα είναι λίγα. Αλλά:: εκ των πραγμάτων αντιλαμβάνομαι ότι λόγω:: φόρτου εργασίας των καθηγητών και:: (.) μη:: (.) πληρωμής ας πούμε (.) ωρών, εργατωρών δικών τους, αναγκαστικά δεν μπορούν με τον κάθε φοιτητή να δώσουν προσωπικά στοιχεία και:: (.) έχουν μόνο ώρες [επικοινωνίας. [...]

**Λάουρα:** [Εγώ πιστεύω ότι έχει να κάνει πιο πολύ με την ιδιοσυγκρασία του ακαδημαϊκού. (.) Δηλαδή δεν είναι τόσο δεκτικοί, τόσο ανοικτοί (.) μόνο:: αν αποκτήσεις μια πιο:: (.) στενή σχέση απέναντι στο μάθημα που έχει εγώ πιστεύω (.) θα ανοιχτεί ο καθηγητής. [...]

**Μαρίκα:** [Σε μία:: ανθρώπινη σχέση αυτό. Δηλαδή εντάξει:: (.) Όχι υπερβολές, αλλά να νιώθουμε ότι έχουμε έναν σύμμαχο α::ς πούμε:: στη δουλειά μας, (.) ότι μπορούμε σε κάποιον να απευθυνθούμε::=

**Δάφνη:** =Ότι δεν είναι ο μπαμπούλας που [μπορεί και να::

**Μαρίκα:** [Να μη νιώσουμε ντροπή. Ότι μ' αυτόν τον άνθρωπο, ας πούμε, έχουμε περάσει κάποιες ώρες, έχουμε:: κάνει:: μαθήματα::, (.) έχουμε αναπτύξει μια σχέση, (.) να μη νιώθουμε ντροπή να τον προσεγγίσουμε. Αυτό.=

**Δάφνη:** =Και να μη νιώθουμε επίσης ότι η σχέση είναι μέχρι το Πανεπιστήμιο και μετά δεν μπορείς να τον ξαναπροσεγγίσεις αν θες.=

**Νάγια:** =Γιατί κάνουμε κι ένα επάγγελμα που θα τα εφαρμόσουμε αυτά. [Αν θα δουλέψουμε ποτέ! ((γέλια))

**Ηλέκτρα:** [Κάποια στιγμή θα χρειαστούμε να ρωτήσουμε κάτι.=

**Μαρίκα:** =Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη θεωρώ με τους καθηγητές. (.) Με κάποιους δηλαδή θα ήθελα να νιώθω αυτή την ευκολία.=

### β) προώθηση του διαλόγου και του αντιλόγου

**Μαρίνα:** Και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, σαν συνομιλητή απλά, σαν άνθρωπο καταλαβαίνει:: τα χαρακτηριστικά:: (.) από τα οποία θέλει να διέπεται η συζήτηση που έχει. Αν θέλει τον αντίλογο ή αν δεν το δέχεται, αν είναι ανοιχτός στη συζήτηση ακόμη και για κάτι:: ::άσχετο, που μπορεί εσένα να σε ενδιαφέρει, ή αν θέλει να παραμείνει αυστηρός στο πρόγραμμα που έχει στο μυαλό του. [...] Νομίζω ότι αυτοί που είναι πιο:: συνειδητοποιημένοι ως προς το ρόλο τους και ως προς αυτά που 'χουν καταφέρει και ως προς τι::ς, (..) εντάξει, αυτό είναι και βέβαια ανάλογα με τον άνθρωπο, ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Κι ο καθηγητής είναι άνθρωπος. Δηλαδή η συζήτηση του θα είναι αντίστοιχη μ' αυτή που θα κάνει και έξω::, στο δρόμο, με κάποιον άλλον. Όσο δέχεται εκεί τον αντίλογο, τόσο

λογικά θα τον δέχεται:: και από τους φοιτητές του. Αλλά:: γενικά νομίζω ότι, όταν κάποιος είναι σίγουρος και έχει τα επιχειρήματα, τα σωστά επιχειρήματα, όχι τα:: απλά:: καθοδηγούμενα, (.) θα δεχτεί ανοιχτά τον αντίλογο. Γιατί:: ο αντίλογος είναι:: τροφή:: για συζήτηση::, διάλογο::. Αυτό.=

**Ελένη:** =Και νιώθει και ο ίδιος ότι πατάει σε μια στερεή βάση, επιχειρηματολογεί (.) και έτσι:: αναζητά και ο ίδιος στέρεα επιχειρήματα από τον φοιτητή, για να γίνει και εποικοδομητική η συζήτηση.=

**Μαρίνα:** =Και ίσα-ίσα είναι κι ένα καλό ότι τον παρακολουθούν οι φοιτητές ο αντίλογος. Αν δεν υπάρχει αντίλογος, πολλές φορές αυτό μπορεί να είναι δείγμα αδιαφορίας.=

**Βαγγέλης:** =Ναι. Γενικά υπάρχει αντίλογος. Γενικά:: (.) επιτρέπεται και επιδιώκεται πολλές φορές ακόμα ο αντίλογος από τον διδάσκοντα. (...) Δηλαδή ερεθίζει τη συζήτηση=

**Ελένη:** =[Την υποκινεί, την υποκινεί.

**Βαγγέλης:** [Σε τσιγκλάει να απαντήσεις, έτσι ώστε να γίνει και πιο ενδιαφέρον το μάθημα.=

**Ελένη:** =[Να διεξαχθεί (.) η συζήτηση.

**Βαγγέλης:** [Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις που::, όχι άμεσα αλλά έμμεσα με τον τρόπο τους δείχνουν=

**Μαρίνα:** =[Δυσσάρεσκεια...

**Βαγγέλης:** [ότι:: ενοχλούνται:: από την έκφραση μίας διαφορετικής άποψης. (.) Εξαιρέσεις μέχρι στιγμής από την εμπειρία μας στο μεταπτυχιακό.=

**Ελένη:** =Είναι εξαίρεση δηλαδή αυτό.=

**Βαγγέλης:** =Επιβεβαιώνουν τον κανόνα. [Είναι εξαιρέσεις.

Καταρχήν εγώ ακολουθώ:: απολύτως τη μέθοδο της συζήτησης. (.) Όταν οι φοιτητές αμφισβητούν αυτά που λέω, όταν αμφισβητούν (.) κι όχι τις δικές μου απόψεις αναγκαστικά μακάρι να αμφισβητούνται και οι δικές μου απόψεις, (.) εννοείται αυτό– (.) αλλά ακόμα:: και τις θεωρίες πάνω στις οποίες αναφερόμαστε (.) στα πλαίσια εννοώ των γνωστικών αντικειμένων τα οποία διδάσκω (.) και στους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουμε διάφορες έννοιες, (.) θεωρίες, (.) πρακτικές-Καταρχήν, θεωρώ πολύ θετικό να τις αμφισβητούν, (.) απ' όπου:: κι αν προέρχονται αυτές οι απόψεις και οι θεωρίες. (κος Αγγέλου)

### γ) δεκτικότητα τους για ανατροφοδότηση

((Είμαι ανοιχτός σημαίνει)) Να νιώθουν άνετα τα παιδιά να μου εκφράσουν απορίες, να μου εκφράσουν κριτική γι' αυτό που κάνω. Αν κάτι τους εμπνέει να μου το πούνε, για να μπορέσω κι εγώ να τους προχωρήσω ακόμα παρακάτω. Να νιώθουν δηλαδή μία:: οικειότητα μαζί μου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνεται ο σεβασμός. [...] Αλλά::: (...) θέλω να::, θα 'θελα να νιώθουν μια αμεσότητα, δηλαδή να μπορούν να με προσεγγίσουν εύκολα, να μου πούνε το πρόβλημά τους, σε σχέση με το μάθημα, ενδεχομένως αν έχουν και άλλου είδους προβλήματα σε σχέση με το Πανεπιστήμιο που θα 'θελαν να τα μοιραστούν μαζί μου. Θα 'θελα να νιώθουν ότι::: (...) είμαι ένας άνθρωπος δικός τους, που μπορούν να τον εμπιστευτούνε, όχι φυσικά φίλος που κάνουμε απλά μόνο χαβαλέ και τέτοια πράγματα, αλλά να νιώθουν ότι κυρίως σε παιδαγωγικό επίπεδο, κυρίως σε σχέση με το μάθημα, να μου λένε στιδήποτε τους απασχολεί: τι δεν καταλαβαίνουν, αν βρίσκουνε βαρετό κάποιο σημείο του μαθήματος και θέλουνε να το αλλάξουμε, να το κάνουμε πιο ενδιαφέρον. Να υπάρχει αυτή δηλαδή η:: (.) ευχέρεια. (κος Γεωργίου)

### δ) αποδοχή τυχόν εκμυστηρεύσεων των φοιτητών/τριών

Η ανοιχτότητα::, όταν δεν είναι μια αυθαίρετη ιδιωτική κατασκευή, (.) γιατί συχνά:: μπορεί να είναι μια τέτοια:: (.) πλασματική σύλληψη, (.) πλασματική εικόνα, συνήθως:: γίνεται:: (.) αντιληπτή:: με μια άμεση, ας πούμε, βεβαιότητα, >όταν εκφράζεται πολύ έντονα η ανοιχτότητα κι από την άλλη πλευρά. Επομένως, σε μία συμπεριφορά φοιτητήριας,< ως επί το πλείστον (.) που είναι εδώ, (.) αλλά και φοιτητή, κυρίως όμως φοιτητριών, (.) η οποία:: μπορεί να έχει ένα:: χαρακτήρα εξομολογητικό,

(.) έναν χαρακτήρα μια::ς (.) πολλές φορές (.) καλυμμένης (..) επίκλησης βοήθειας, ας πούμε, (.) αυτό είναι λέω:: (.) που εμένα:: με κάνει::, χωρίς να::: (.) έχω δεύτερη σκέψη::, (.) ν' ανταποκρίνομαι. (κα Λουλούδη)

(..) Γενικά νομίζω::, νομίζω:: ότι είμαι ένα άτομο προσηνές (.) για τα παιδιά. Δηλαδή έχουν τύχει και περιπτώσεις όπου έρχονται κάποια απ' αυτά και μου λεν τα προβλήματά τους, τα προσωπικά τους προβλήματα. °Δεν είναι εύκολο αυτό να το κάνει κάποιος ή κάποια.° (..) Προσωπικά:: ή οικογενειακά::, όχι πολλά αλλά έχουν τύχει τέτοιες περιπτώσεις. °Τα ερωτικά τους πολλές φορές.° Αυτό θα έλεγα. (..) Η::μουνά::, αλλά τώρα τελευταία νομίζω ότι έχω γίνει πολύ περισσότερο ανοιχτή στα παιδιά, °πολύ περισσότερο ανοιχτή. ° (κα Ακρίβου)

### ε) διάθεσή τους να γνωρίσουν τους/τις φοιτητές/τριές τους

**Βαγγέλης:** Υπάρχουν περιπτώσεις (.) διδασκόντων (.) που επιδιώκουν και τη::ν διαπροσωπική σχέση έκτος σχολής, όχι σε παρεξηγήσιμα πλαίσια, στα πλαίσια όμως της απόκτησης μίας οικειότητας με τους φοιτητές, της γνωριμίας σε:: μεγαλύτερο:: βάθο::ς και:: (..) τη γνωριμία με τα ενδιαφέροντα του κάθε φοιτητή, κ.τ.λ., έτσι ώστε να γίνει και πιο επικοινωνιακή η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό. Σ' αυτά τα πλαίσια.= [...]

**Ελένη:** Αλλά και πέρα από τα τυπικά:: πλαίσια, είναι ανοιχτός για το λόγο που ανέφερε και ο Βαγγέλης. ότι θέλει να μάθει ο διδάσκων τα ενδιαφέροντα των φοιτητών του, να πατήσει πάνω σ' αυτά. Τον ενδιαφέρουν πλέον, πιστεύω, ως ένα βαθμό και σαν προσωπικότητες (.) και το τι έχουν να δώσουν και σε μία εργασία, αλλά όχι απαραίτητα σ' αυτό με τα στενά πλαίσια τα ακαδημαϊκά, ότι:: θέλω:: (.) να πάει καλά στην εργασία μου, αλλά τον ενδιαφέρει το τι θα δώσει με βάση την προσωπικότητα του και πάνω στο έργο. (.) [Θέλει να αποδώσει δηλαδή.

## 3. Αμεσότητα

### α) βλεμματική επαφή

Βλέπω τον εαυτό μου (..) να κοιτάζει στα μάτια, όσο γίνεται περισσότερο και περισσότερους φοιτητές, περισσότερο τον καθένα και περισσότερους φοιτητές – αν είναι δυνατόν όλους. Γι' αυτό σου λέω ότι τα μαζικά ακροατήρια δεν βοηθάνε. Ότι::: από τα μάτια του αλλοιού καταλαβαίνεις ότι το πιάνει ή δεν το πιάνει, έτσι; Κι αυτό έχει μεγάλη σημασία για μένα. Γι' αυτό τους κοιτάζω στα μάτια, όχι μόνο για να τους κοιτάζω, αλλά για να καταλαβαίνω αν καταλαβαίνουν >ή αν έχει ακόμα ενδιαφέρον το μάθημα ή αν το 'χασα ή αν τους κινητοποιώ ή δεν τους κινητοποιώ.< (κος Γεωργίου)

### β) χρήση ενικού αριθμού

Με την έννοια ότι μιλάω στους φοιτητές, (..) °μιλάω στους φοιτητές στον ενικό. Άλλοι λένε “δεσποινίς”, εμένα θα μου φαινότα::ν, (.) ειδικά με μερικούς έτσι:: πολύ:: (.) σχεδόν σαν κοροϊδία. (κα Μωραϊτή)

### γ) αυθεντικός και άμεσος λόγος

Ά::ρα λοιπό::ν μιλάμε, (.) κατά κάποιον τρόπο, μια γλώσσα η οποία δεν χρειάζεται να την ξαναοικοδομήσουμε από την αρχή. (.) Είναι άλλο πράγμα να μιλάς μια γλώσσα της επιστήμης, την οποία πρέπει το παιδί να:: τη::ν οικοδομήσει από την αρχή για να μπορέσει να καταλάβει και τι λέει (.) ο καθένας από εμάς κι άλλο να 'χουμε ένα κοινό κώδικα τον οποίο μπορούμε να τον ανανεώσουμε γρήγορα:: (.) στην επικοινωνία μας και να καταλαβαίνουμε (.) επίσης γρήγορα (.) τι εννοούν κι όχι μόνο απ' την πλευρά της ορολογίας αλλά κι απ' την πλευρά της εμπειρίας. [...] Είμαι κατά της ξύλινης γλώσσας (.) εγώ:: προσωπικά::, (.) γιατί θεωρώ:: ότι είναι μια γλώσσα που δε βοηθάει (.) την επικοινωνία γενικότερα. Είμαι:: (.) υπέ::ρ (.) της άμεσης γλώσσας, (.) της γλώσσας που χρειάζεται να χρησιμοποιούμε, (.) τον κώδικα μάλλον που χρειάζεται να χρησιμοποιούμε κάθε φορά (.) ανάλογα με το κοινό που έχουμε απέναντί μας (..) και το κοινό που 'χουμε απέναντί μας (.) είναι νέα παιδιά. (..) Εδώ:: (..) πιστεύω ότι το Πανεπιστήμιο:: (.) δεν έχει σκοπό να τ' αλλοτριώσει (.)

και δεν θα πρέπει. (κος Αγγέλου)

#### δ) επαφή στο γραφείο

Συνήθως, όταν παίρνω μηνύματα παρατηρώ πολλές φορές ότι (.) οι φοιτητές, οι φοιτήτριες δεν ξέρουν πώς να επικοινωνήσουν μαζί μου λεκτικά, (.) κάτι το οποίο βεβαίως είναι πιο εύκολο:: (.) στον προφορικό λόγο γι' αυτούς. (.) Οπότε:: σ' αυτή την περίπτωση:: (.) κάπως κι εγώ θα πρέπει ίσως να σπάσω τον πάγο. (.) Και γι' αυτό το λόγο προτιμώ (.) να έρχονται στο γραφείο και να με βρίσκουν, παρά να:: (.) μου στέλνουν μηνύματα για να απαντώ με μηνύματα. (κος Κυριακίδης)

**Γιάννης:** Στις ώρες γραφείου είναι πολύ πιο άμεσο::ς ο:: καθηγητής. (.) Ανάλογα με το φοιτητή πάντα. Αλλά:: (.) και πιο άμεσος είναι και:: (.) φαίνεται πολύ πιο άνετος, δεν κρατάει κάποια προσχήματα ή κάτι τέτοιο:: Και:: (.) επειδή είναι και ο χώρος του, ας πούμε, (.) φαίνεται να είναι λίγο:: πιο:: φιλόξενο::ς, πιο:: εγκάρδιο::ς=

**Ιφιγένεια:** =Νομίζω ότι:: καταλαβαίνεις και πιο πολλά (.) για το χαρακτήρα. Όχι τόσο τον χαρακτήρα. Τον καταλαβαίνεις λίγο:: πιο πολύ::, ένα τι:: πιο πολύ::, όταν βλέπεις το χώρο του, που λέει κι ο Γιάννης. (.) Νομίζω κι απ' το χώρο αναγνωρίζεις πολλά για ένα άτομο.=

**Γιάννης:** =Ναι. Δεν υπάρχει η πίεση του χρόνου. Θεωρητικά είναι πιο::, δε θα διέκοπτε:: Άλλο να σηκώνεις να πεις την άποψή σου στο μάθημα ας πούμε, 'ντάξει εκεί είναι πιο περιορισμένος ο χρόνος. Αλλά στο γραφείο ούτε η πίεση χρόνου υπάρχει ούτε:: η πίεση του υπόλοιπου κοινού που σας κοιτάνε.

**Ιφιγένεια:** Ναι. Κι εκεί καταλαβαίνεις και πόση σημασία θα σου δώσει. (.) Άμα σου πει ένα:: "Ορίστε, πάρε το αρχείο και φύγε" (.) εντάξει:: (..) Θα μπορούσα να το πάρω και μόνη μου απ' τη βιβλιοθήκη. ((γέλια)) Έτσι δεν είναι;

**Ευγενία:** Ε, ναι::, αυτό που είπαν τα παιδιά. Ότι στο:: γραφείο::, ας πούμε, είναι πιο:: άμεσος, ενώ στο μάθημα, (.) ειδικά, ας πούμε, στα προπτυχιακά, που είναι πιο:: πολλά άτομα είναι κάπως πιο απρόσωπο. Έτσι πιστεύω.

**Ελπίδα:** Κι εγώ:: αυτό να πω:: Ας πούμε::, μου έχει τύχει καθηγήτρια που στο μάθημα φαίνεται πιο:: (.) απότομη κι έχει και κάποια στοιχεία ειρωνείας θα έλεγα, που εμένα δε μ' αρέσει καθόλου, (.) στο γραφείο:: είναι:: πολύ:: πιο:: φιλική:: και πρόθυμη να βοηθήσει. (.) Δηλαδή να σε βοηθήσει να βρει::ς άρθρα::, να βρει::ς (.) ό,τι χρειάζεσαι::, ακόμη και η ίδια να σου δανείσει απ' τα δικά της. (..) Και πιστεύω ότι είναι και λογικό να έχει διαφορετική::, ότι μπορεί να δείξει πιο πολύ πώς είναι στ' αλήθεια. (.) Όταν κάνει μάθημα σε πολλά άτομα, ίσως έχει και κάποιο::ν ρόλο:: που πιστεύει ο ίδιος. Ότι πρέπει να κρατάει πιο πολύ απόσταση::; Δεν ξέρω. Κι ίσως να πρέπει κιόλας, για:: να:: μπορεί να κρατήσει μία τάξη ας πούμε::, (.) όταν είναι πολλά άτομα, ειδικά στο προπτυχιακό που είναι πά::ρα πολλά:: (.) πρέπει ίσως ο καθηγητής να δείχνει μία:: πιο:: απόμακρη:: προσωπικότητα, δεν ξέρω πώς να το πω. (.) Και νομίζω ότι γενικά, άσχετα απ' το αν είσαι καθηγητής ή όχι, πάντα η συμπεριφορά είναι αλλιώς απέναντι σε ένα άτομο ή σε πολλά::..

#### 4. Προσιτότητα

##### α) χιούμορ

Προσιτός σημαίνει να μπορούν να σε πλησιάσουν εύκολα. [...] Καμιά φορά τους κάνω και πλάκες, τους λέω και κάνα αστείο ας πούμε έτσι. (κος Ζαχαριάδης)

[...] η δυνατότητα του να αστελευτείς με τον άλλο, που εγώ το κάνω αυτό τώρα όμως (.) γιατί εμένα μου έρχεται πολύ:: Θεωρώ ότι έχω χιούμορ, αυτό το black χιούμορ και δεν μου έρχεται δύσκολο, ας πούμε, να πω ένα αστείο στους φοιτητές πριν το μάθημα (κα Ασημάκη)

**Κίρκη:** [Να έχει χιούμορ.

**Εριφύλη:** =Χαλαρώνει:: την ατμόσφαιρα.=



**Δανάη:** =Αυτό. Βοηθάει στη συνοχή της ομάδας.=

**Ελπίδα:** Δε:: σημαίνει:: και ότι άμα κάποιος είναι αγέλαστος και μιλάει σοβαρά, ότι θα κάνει κάτι ποιοτικό. Μπορεί:: να το λέει:: (.) με αστείο τρόπο:: Βέβαια, συμφωνώ με την Ιφιγένεια ότι κάποιες φορές πρέπει να είμαστε σοβαροί. Δε γίνεται όλα να τα λέμε με αστείο τρόπο. Αλλά:: (.) ναι::, (.) πιστεύω κι αυτό::, ότι άνθρωποι είναι οι καθηγητές και κανένας άνθρωπος δεν είναι συνέχεια σοβαρός. Δε γίνεται αυτό.=

**Γιάννης:** =Γίνεται. ((γέλια))

**Ελπίδα:** Στην τριτοβάθμια;=

**Γιάννης:** =Ε::, (.) μπορεί να έχουμε και καθηγητές οι οποίοι:: (.) να το πάρουνε μονοκόμματο και να μη::ν (.) σπάσει:: λίγο η μονοτονία, ας πούμε.

**Ελπίδα:** Ε::, ναι, υπάρχουν. Αλλά:: σ' αυτούς δε λείπει ένα στοιχείο:: της καθημερινής συμπεριφοράς των ανθρώπων γενικά; [Είναι κάτι::-

**Γιάννης:** [Ε, ναι:: (.) Γι' αυτό είναι περίεργο.=

## β) φιλική στάση

Και γενικά:: είμαι φιλική::, (...) >δηλαδή τους κάνω αστεϊάκια, προσπαθώ έτσι να τους χαλαρώσω, αλλά:: χωρίς αυτό να επηρεάζει:: (.) την αυστηρότητα με την οποία αντιμετωπίζουμε την επιστήμη,< (..) η οποία είναι:: αυστηρό πράγμα έτσι κι αλλιώς. (.) Δηλαδή προσπαθώ να έχω το ανθρώπινο φιλικό επίπεδο (...) του καθηγητή όμως, (.) χωρίς να επηρεάσω την αυστηρότητα της δουλειάς τους (.) και της επιστήμης με την οποία ερχόμαστε σε επαφή. (κα Πολυχρονίου)

## γ) ανθρώπινη διάσταση

**Μαρίκα:** [Να ξέρει ο καθηγητής να κατέβει από το:: (.) βάθρο τού καθηγητή. (.) Δηλαδή να κάνει αυτές τις εναλλαγές χωρίς να υπάρχει ο φόβος τη::ς απομυθοποίησης. Να:: γίνονται αυτές οι αλλαγές ανθρώπινα. Να νιώθουμε ότι αυτός είναι:: ένα::ς άνθρωπος που παλεύει κι αυτός για να [μας μάθει.

**Μαρίνα:** Υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι είναι μονίμως καλά ή μονίμως χάλια (.) κι υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι::, όταν είναι καλά, είναι καλά γενικά, όταν είναι χάλια, είναι χάλια με όλους. Αυτό είναι ανθρώπινο. Αυτό δεν σε πειράζει να το δεις από κάποιον καθηγητή, όπως θα το 'βλεπες κι απ' τον δάσκαλό σου στο σχολείο, ότι κάποιες μέρες είναι καλά και κάποιες όχι. Είναι ωραίο να ξέρεις ότι υπάρχει μια ανθρώπινη διάσταση πίσω από το έδρανο.

**Αλκμήνη:** Εγώ πάντως θα ήθελα με τους ανθρώπους που συνεργάζομαι να ήξερα μέχρι και το οικογενειακό τους επίπεδο. (.) Δηλαδή:: όχι πολλά πράγματα για την ζωή τους, κάποια πράγματα για τη ζωή τους, για την οικογένεια τους ίσως, ναι. Όπως ας πούμε να μοιραστεί μαζί μας (..) ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)) ας πούμε, όταν είχε γεννήσει η γυναίκα του. Αυτό μου αρέσει, να βλέπω την ανθρώπινη πλευρά τους. Να βλέπω ότι είναι και άνθρωπος πέρα από καθηγητής.

**Συνεντεύκτρια:** Σε τι βοηθάει να βλέπεις την ανθρώπινη πλευρά ενός καθηγητή;

**Νεφέλη:** Τον νιώθεις πιο κοντά σου.

**Όλες μαζί:** Ναι, πιο οικεία, πιο κοντά σου.

**Αριάδνη:** Ναι, φεύγει από εκεί από την εικόνα. Τον έχεις σ' ένα άλλο επίπεδο και:: (.) νιώθεις ότι έχεις μια άλφα πρόσβαση, (.) μια δυνατότητα επικοινωνίας.=

**Αλκμήνη:** =Κι η ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών)) στα μαθήματα της τα επιλογής έλεγε ας πούμε για την ανιψιά της.

**Ιόλη:** Δεν είχε πει και στο μεταπτυχιακό η ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών)) κάτι σε φάση για έρωτες είπε και λέει: “Καλά, (.) τι σας μιλάω εγώ γι’ αυτά;” π.χ. [Το ‘χε πει κι αυτό, το ‘χε πετάξει.

**Αλκμήνη:** [Ναι, Ήτανε κάτι το οποίο ελάφρυνε και το μάθημα, γιατί:: (.) °είναι λίγο βαρύ το μάθημα της,° (.) πολύ βαρύ. (.) Κι εκεί ξαφνικά που ήταν σοβαρή (.) πέταγε κάτι για την ανιψιά της και έσκαγε και ένα χαμόγελο μέχρι τ’ αυτιά.

Ε: Και θίξατε επίσης και ζητήματα αυτοαποκάλυψης ενός διδάσκοντα=

Α: =Α, ναι, να μιλήσεις για σένα. (..) Κοίτα να δεις, αυτό γίνεται:- Εγώ το κάνω λιγάκι::, μάλλον επίτηδες. Δηλαδή:: βάζω ένα προσωπικό χαρακτηριστικό:: (.) για να ξέρει ο άλλος (.) ότι κι εσύ είσαι ένας άνθρωπος, (.) που έχεις και τα προσωπικά σου, που έχεις και την οικογένεια σου, έχεις και τα προσωπικά σου προβλήματα (.) κι έχεις μια υπόσταση, (.) δεν είσαι ένα ρομπότ, ας πούμε, που κινείται στο μάθημα. (.) Και γι’ αυτό βάζω (.) επίτηδες πολλές φορές (.) μιας γενικής γνώσης προσωπικά ζητήματα, όχι:: (.) βαθιά, αλλά έτσι:: (.) αυτά που όλοι θα ξέρουνε, (.) αν με γνωρίζουνε λίγο παραπάνω. [...] Ότι:: έχω μια κόρη, ας πούμε, (.) ή ότι:: η κόρη μου παντρεύτηκε. Δηλαδή πολύ βασικά πράγματα αυτά, (.) που έχω φωτογραφίες γύρω τριγύρω. Δηλαδή:: αυτά που είναι κοινοποιημένα. (.) Ότι:: είσαι:: (.) άνθρωπος και όχι:: (.) °κανένα πράγμα:: που δουλεύει (.) μόνο γι’ αυτό.° [...] Απόλυτα σημαντικό είναι ((να περάσει αυτό στους φοιτητές)). (.) Γιατί βλέπεις ότι τη συζήτηση την ξεκινήσαμε λέγοντας ότι είναι μια ανθρώπινη σχέση. (.) Έτσι:: κι αυτοί πρέπει να ξέρουν ότι κι εγώ είμαι άνθρωπος κι εγώ να ξέρω ότι αυτοί είναι άνθρωποι. (.) Γιατί αυτό είναι στον πυρήνα αυτής της σχέσης. (κα Πολυχρονίου)

Νομίζω ότι::: (...) είναι κάτι (..), είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό (.) με την έννοια ότι::: (.....) σε κάνει πιο ανθρώπινο στα ματιά τους (...), τους αφήνεις να έρθουν πιο κοντά σου (....) και άρα να αισθανθούν κάποια θετικά συναισθήματα για ‘σένα (.) ευκολότερα από κάποιον που τους κρατάει σε απόσταση (...), με αποτέλεσμα αυτά τα θετικά συναισθήματα να ‘ναι πάλι ο καταλύτης (.) για::: καλύτερη, ανθρωπινότερη έτσι, βιωματικότερη μάθηση. (κος Ζαχαριάδης)

#### δ) χαλαρό ντύσιμο

Ένας άλλος τρόπος ((που με κάνει προσιτό)) είναι η χρήση προσωπικών παραδειγμάτων και::: (..) η::: (.) παρουσίαση και ανάλυση προσωπικών εμπειριών, (.) δικών μου δηλαδή εμπειριών στους φοιτητές,< (..) έτσι::: για να εξηγήσω το δικό μου παράδειγμα, τη δική μου προσέγγιση. (.) Κι από κει κι ύστερα (..) χαμόγελο, (..) μια καθαρή επιμελημένη εμφάνιση, αλλά όχι κάτι το οποίο να δημιουργεί απόσταση. (.) Δηλαδή::: (.) ένα κοστούμι, μια γραβάτα::: (..) όσο ελκυστική κι αν φαίνεται για κάποιον που το βλέπει::: (..) την ώρα της δουλειάς (.) μπορεί να λειτουργεί αποτρεπτικά για κάποιον φοιτητή, (.) αν και πάλι μπορεί να ξεπεραστεί εύκολα κάτι τέτοιο με την κατάλληλη χρήση του λόγου. (.) °Αυτά κατά βάση.° (κος Κυριακίδης)

**Συνεντεύκτρια:** Το ντύσιμο επηρεάζει; Που είπες ότι ντύνονται απλά; [...]

**Ιφιγένεια:** Όταν λέμε απλό::: (.) [δε λέμε και όπως ντύνεσαι στο σπίτι σου.

**Γιάννης:** [Το casual, εντάξει.

**Ιφιγένεια:** Αλλά επειδή έχεις ένα κύρος ακριβώς, (.) ναι::: οι φοιτητές το προσέχουνε νομίζω αυτό.=

**Ευγενία:** =Καθαρά ρούχα, να μην είναι βρώμικα, να μη μυρίζει. (.) [Αυτά είν’ τα βασικά. ((γέλια))

**Ιφιγένεια:** [Ναι, υπήρχε καθηγητής που φορούσε όλο το χρόνο τα ίδια, ρε παιδιά.=

**Γιάννης:** =[Και σ’ εμάς.

**Ιφιγένεια:** [Αυτό θες δε θες το παρατηρείς. (.) Δεν το λέω για κακό.=

**Γιάννης:** =Απ’ την άλλη, αν δεις έναν καθηγητή ή καθηγήτρια που έρχεται όλο στην τρίχα και::: έχει::: ένα στυλ λίγο::: πιο::: ντίβα=

**Ιφιγένεια:** =Δεν είναι κακό. Αρκεί να μην το παίζει.=

**Γιάννης:** =Όχι, δεν είναι κακό. Δε λέω ότι είναι κακό. Απλά μπορεί λίγο να σε κομπλάρει μετά στην

επικοινωνία. Αν το δεις τον άλλον να έρχεται με το τζιν και την μπλούζα, (.) λέω εγώ τώρα, είναι ένα ακόμη λιθαράκι για να 'μαστε λίγο πιο χαλαροί:: (.) Εξάλλου μπορεί να 'χετε και παρόμοιο ντύσιμο. ((γέλια υπολοίπων)) (.) 'Ντάξει. (.) Αλλά, αν δεις τώρα τον άλλον, που είναι κουστουμάτος, στην τρίχα, μπορεί λίγο:: να σ' επηρεάσει, να 'σαι πιο:: σοβαρός, (.) πιο:: συγκρατημένος, (.) [να προσέχεις να μην πεις και κάτι παραπάνω.

**Ευγένια:** [Εμένα δε μου πολυαρέσει το πολύ επίσημο. Μου φαίνεται λίγο απόμακρο. ((γέλια))

**Ελπίδα:** [Κι εμένα το πολύ επίσημο δε μ' αρέσει.

## B. Σεβασμός

### 1. Ευγένεια

**Συνεντεύκτρια:** Πώς τον εννοείτε τον σεβασμό; Ή αλλιώς πώς εκδηλώνεται στην πράξη;

**Αλκμήνη:** Από μια απλή καλημέρα καταρχάς. (.) Στο διάδρομο. (.) "Καλημέρας σας". "Καλημέρα". Αυτό είναι απλό. (.) Μετά:: (.) στο αμφιθέατρο:: –άμα μιλάμε για προπτυχιακό– (.) να έχει τη θέληση να σε ακούσει, να μην απορρίψει τη γνώμη σου. (.) Και σε μεταπτυχιακό επίπεδο να:: (.) μπορείς να συνεννοηθείς μαζί του.

**Ιόλη:** Και να μην σε αποπαίρνει. Δεν ξέρω, εμένα αυτό:: το πηγαίνω στο γραφείο και με αποπαίρνει ο άλλος, (.) μου δημιουργεί μια:: πολύ αρνητική προδιάθεση να ξαναπάω. (.) Δηλαδή:: δε σου 'χω κάνει κάτι, μίλα μου πιο καλά, 'ντάξει. (.) Με ξέρεις κι από χθες; ((χιουμοριστικά))

**Μαρίκα:** Ο σεβασμός έχει σχέση μ' αυτό. Στη:: συνέπεια και στο ότι σέβομαι ότι είσαι μια προσωπικότητα:: που:: έχεις κάποια:: (.) μπορεί να 'χεις κάποιες ιδιαιτερότητες, μπορεί:: να:: μην έχεις χρόνο για κάτι:: Να είμαι πιο διαλλακτικός, να μην υπάρχει αυτή η επίθεση η λεκτική ή:: έστω:: στην πράξη να μη γίνεται κάτι. Απλά αυτή:: δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα, το οποίο:: δε βοηθάει καθόλου στο να:: σέβεται ούτε η μία πλευρά (.) ούτε η άλλη, όταν υπάρχει αυτή η λεκτική επίθεση ας πούμε μεταξύ τω::ν (.) – κυρίως ξεκινάει απ' τον καθηγητή και:: συνεχίζεται.

**Συνεντεύκτρια:** Άρα χρειάζεται να είναι αμοιβαίος, [αν καταλαβαίνω σωστά απ' αυτά που λες;

**Μαρίκα:** [Ε, ναι, σίγουρα αμοιβαίος, ναι.

**Νάγια:** Για μένα και το ότι:: κάποιος καθηγητής προσπαθούσαν να μάθουν ακόμα και το όνομά μας, (.) έστω ή το όνομα ή το επίθετο, δείχνει ότι:: θέλει να σε δει λίγο πιο προσωπικά. Γιατί εντάξει::, (.) ήμασταν αρκετά, τριάντα άτομα, αλλά και πάλι:: σε μια έτσι συχνή τριβή μπορείς να μάθεις από:: πολλού::ς τα ονόματα. Για μένα αυτό είναι στοιχείο ότι ο καθηγητής με υπολογίζει και με σέβεται, όταν θα κάνω μια ερώτηση και θα μου:: μιλήσει:: Δε με πειράζει αν θα μου μιλήσει στον ενικό ή τον πληθυντικό, αλλά ότι θα ξέρει ποια είμαι. (.) Κι αυτό:: το θεωρώ [στοιχείο σεβασμού.

**Μαρίκα:** [Πιστεύω εντάξει, γενικά γνωρίζουνε ποιοι είμαστε, απλά από κει φαίνεται ποιοι θα μπουν στη διαδικασία να γνωρίσουν παραπάνω ή κάποιος άλλοι μένουν απλά στο πρόσωπο που τους είναι οικείο και ξέρουν ποιος είναι, αλλά:: δε θα σε πουν ας πούμε και με τ' όνομά σου.

**Λάουρα:** Κοίταξε:: (.) μερικούς τους λένε.=

**Μαρίκα:** =Ε ναι, εντάξει. Είναι και η μνήμη.

**Δάφνη:** [Δεν είναι μόνο η μνήμη.

**Ηλέκτρα:** [Αυτό επίσης εγώ το θεωρώ πολύ άσχημο. Ότι μερικούς τους λένε με τα ονόματά τους, (.) άλλους με τα επίθετά τους και άλλους (.) άλλοι δεν έχουν όνομα καν, ας πούμε. ((γέλια))

**Συνεντεύκτρια:** Και ο Γιάννης ανέφερε τη λέξη σεβασμός. (.) Ο σεβασμός πώς εκδηλώνεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης;

**Ευγένια:** [Καταρχήν να σου μιλάει και λίγο ευγενικά, έτσι;

**Ιφιγένεια:** [Πάει και λίγο στον τρόπο που σου συμπεριφέρεται.

**Ευγενία:** Να μη μιλάει λες κι έχει μπει ας πούμε:: (.) κι εγώ δεν ξέρω πού. ((γέλια))

**Γιάννης:** Καλά, τουπέ έχουν πολλοί, εντάξει.

**Ευγενία:** Αυτό ένα, άλλο...=

**Γιάννης:** =Να παίρνει υπόψη την άποψή σου. Δηλαδή σε πολλές συζητήσεις με πανεπιστημιακούς, (.) λες εσύ κάτι, συνεχίζει το δικό του, κανονικά την άποψή του.=

**Ευγενία:** =Αυτό, ναι.=

**Γιάννης:** =Υπάρχει ένα επικοινωνιακό χάσμα εκεί πέρα μου φαίνεται. Εκεί σίγουρα φαίνεται (.) ο σεβασμός κι η μετριοπάθεια του άλλου, του πανεπιστημιακού.[...]

**Ελπίδα:** Ν' ακούει και την άποψη του άλλου. Ακόμη και να διαφωνεί σε κάτι, να μην το απορρίψει αμέσως. Να ψάξει να δει γιατί διαφωνεί και μήπως έχει δίκιο.

(.) Όταν ξέρω κάτι, το ξέρω και το λέω. Δεν επιμένω, το λέω μία φορά. (.) Αν ο άλλος δεν θέλει να το πάρει, δεν θα τον πιέσω να το κάνει. (.) Σημαίνει:: ότι δεν είναι έτοιμος να το δεχτεί. (.) Και δεν το κάνω νομίζω σε επίπεδο προσωπικότητας αλλά:: (.) γιατί:: νομίζω ότι:: (.) αν δεν είναι κάποιος, όπως ένα παιδί, (.) αν ακόμα δεν έχει μάθει:: (.) σε επίπεδο κίνησης να μπορεί να πιάσει το μολύβι ή:: να μπορεί να πατήσει για να περπατήσει ή να γράψει με το μολύβι, (.) με τον ίδιο τρόπο, όταν μεταδίδεις μία:: γνώση::, μία:: πληροφορία:: ή:: προσπαθείς να επικοινωνήσεις μία ιδέα, (.) αν δεν είναι έτοιμος ο νους του να την πάρει, δεν θα το κάνει. Και θα του κάνεις κακό να του το επαναλαμβάνεις διαρκώς. (.) Οπότε:: προσπαθώ με ευγένεια. (κα Οικονόμου)

## 2. Συνέπεια

### α) συνέπεια στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις

[Συνεπής σημαίνει να είσαι όλες τις ώρες που χρειάζεται ο φοιτητής παρών, >όχι μόνο με βάση:: (.) όταν βγάζεις ανακοινώσεις ότι δέχεσαι τους φοιτητές συγκεκριμένες ώρες, αλλά ανά πάσα στιγμή να ξέρει ο φοιτητής ότι μπορεί να σε βρει. (.) Αυτό είναι ένα είδος συνέπειας. Ένα δεύτερο είδος συνέπειας είναι:: (.) να μην αργείς ποτέ στις παραδόσεις σου.< Να μην απουσιάζεις από τις παραδόσεις σου. Να μην σ' αντικαθιστούν άλλοι στις παραδόσεις σου. Να είσαι συνεπής στη διόρθωση των γραπτών. Μέσα σε έξι μέρες να 'χεις βγάλει αποτελέσματα οπωσδήποτε, διότι δεν μπορεί ο φοιτητής να περιμένει. Κι είναι λογικό αυτό, να μην πρέπει να περιμένει. Ν' απαντάς στα e-mail που δέχεσαι από τους φοιτητές. (.) Συνεπής σε όλες τις υποχρεώσεις που πρέπει να έχει ένα μέλος ΔΕΠ. (κος Θαλάσσης)

Συνέπεια σημαίνει πολλά πράγματα. Δηλαδή η συνέπεια μπορεί να ξεκινάει από πολύ μικρά πράγματα. Να::, (.) ταιριάζει και με το νοιάξιμο που μου είπατε πριν, έτσι; Ας πούμε ότι έρχομαι στην ώρα μου. Αυτό::, (.) όσο μικρό κι αν φαίνεται, είναι τεράστιο πράγμα. [...] Συνέπεια επίσης σημαίνει ότι ο άλλος από κάτω βλέπει ότι είσαι συνεπής, ότι είσαι οργανωμένος, ότι έχεις έτοιμα αυτά τα πράγματα. [...] >Ας πούμε αυτό με το χρόνο το θεωρώ κάτι πάρα πολύ σημαντικό, κάτι που λείπει πολλές φορές στην Ελλάδα. Και δεν είναι αυτή:: (.) παραξενιά του εξωτερικού, είναι:: δείγμα. Όταν ο φοιτητής έχει έρθει πρωί-πρωί απ' τις 9 η ώρα και κάθεται έξω και περιμένει κι ο καθηγητής δεν έρχεται. Αυτό δε δείχνει ούτε νοιάξιμο, ούτε συνέπεια, ούτε τίποτε. Είναι απλώς κάτι πάρα πολύ κακό, πιστεύω. Δεν καλλιεργείς πάνω σ' αυτό παιδαγωγική σχέση. (.) Η όταν έρχεται ο φοιτητής εδώ – κι ο μεταπτυχιακός– κι εσύ δεν είσαι. (.) Η δείχνεις ότι έχεις κάτι άλλο που είναι πάντα το άλλο πιο σημαντικό απ' το δικό σας μάθημα. (κος Χαρόπουλος)

### β) καλή προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος

**Νάγια:** Και να 'χει οργάνωση. Να ξέρει τι:: Θα:: κάνει. [Να μην έρχεται::

**Όλες μαζί:** [Ναι, (.) ακριβώς!]

**Μαρίκα:** =Να κάνει χρονοδιάγραμμα.=

**Νάγια:** =[Να ξέρουμε τι θα κάνουμε!

**Μαρίκα:** [Να κάνει χρονοδιάγραμμα σε συνεργασία με τους φοιτητές. Να ξέρουμε από πριν τι θα κάνουμε [πότε.

**Νάγια:** [Πότε θα το παραδώσουμε και τι υποχρεώσεις θα 'χουμε, για να μη σκάνε (.) το ένα μετά το άλλο, (.) άκυρα::.

### γ) συνέπεια λόγων και έργων

Είναι πολύ σημαντικό να ξέρετε ότι στη μία η ώρα την Παρασκευή την Χρήστου θα τη βρείτε ό,τι και να γίνει στο γραφείο της, (.) εντάξει; Κι είναι άλλο πράγμα να ζεις στην αβεβαιότητα, "Θα το δει τώρα που το 'στειλα; Δεν θα το δει; Δεν θα μου απαντήσει; Κι αν έχει δουλειά; Κι άμα μου πει ότι δεν γίνεται; Κι αν δεν το δει καθόλου και περάσει η ημερομηνία;". Είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα να ξέρεις ότι αυτό που σου λέει ο άλλος ισχύει.< (..) °Για να μπορείς να του 'χεις ακριβώς εμπιστοσύνη.° (κα Χρήστου)

**Μαρίκα:** =Να έχει συνέπεια σ' αυτά που λέει. Να μην είναι άλλα λέει κι άλλα κάνει::...=

**Ηλέκτρα:** =Κι άλλα εννοεί.=

**Ίκαρος:** =Γενικότερα το θέμα της αξιολόγησης θεωρείται κάτι αρνητικό. Το να αξιολογούμαστε όλοι το ίδιο. Ωραία; Ακόμα στο πλαίσιο, όμως, του Πανεπιστημίου, που::: θα έπρεπε ουσιαστικά αυτά να μας λένε να τα κάνουνε κιόλας, από τη στιγμή που τα λες πρέπει και να τα κάνεις, η αξιολόγηση είναι το πρωταρχικό (.) και χρησιμοποιούν την αξιολόγηση πολύ περισσότερο από αυτό::.=

**Κίρκη:** =Π.χ. δε σου βάζει εργασία, σου βάζει εξετάσεις.=

**Ίκαρος:** =Ακριβώς! Αξιολόγηση εκεί. Απ' έξω κι [αξιολόγηση.

**Κίρκη:** [Η:::- Ναι, απ' έξω κι αξιολόγηση, (.) παπαγαλία ας πούμε. Ά::λλο:: για την παιδαγωγική σχέση αυτό. [Ά::λλο:: για την παιδαγωγική σχέση

**Ίκαρος:** [Αυτό επίσης. Αυτό. Το να μην κάνεις αυτά που λες, αυτό είναι το χειρότερο!

**Συνεντεύκτρια:** Άρα η συνέπεια λόγου και έργων είναι:: [σημαντική.

**Ίκαρος:** [Ε, ακριβώς:::ς! Παναγία μου, ναι!

**Συνεντεύκτρια:** Πώ:::ς εκδηλώνεται αυτή η συνέπεια λόγων και έργων; (.) Να κάνεις αυτό που λες...=

**Ίκαρος:** =Ναι.=

**Συνεντεύκτρια:** =Υπάρχει κάτι άλλο σας έρχεται στο μυαλό;

**Κίρκη:** Αυτά που διδάσκεις να τα πιστεύεις και να τα διδάσκεις εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ:: βασικό::.. Η:::, ας πούμε, αν έχεις κάποια αντίρρηση για αυτά που έχει πει αυτό:::ς, κάποιος:::ς ας πούμε:: που ασχολείται με την Ψυχανάλυση, ο Φρόντ, αν εσύ δεν πιστεύεις κάτι, καλό θα είναι να το:: πεις. Όχι να το επιβάλλεις, αλλά να το πεις. Πιστεύω ότι είναι πολύ καλό να λες και τη γνώμη σου. (.) Και να λένε κι οι φοιτητές τη γνώμη τους (.) πάνω σε κάποια θέματα.

**Συνεντεύκτρια:** Άλλη πρόταση;

**Πηνελόπη:** [°Άρα:: έχουμε συνέπεια και να:: εκφράζει την προσωπική του άποψη;°

**Κίρκη:** Ναι. Κι εμείς. Δηλαδή να μην είναι άπλα::, να σου μεταδίδει κάποιες γνώσεις και από 'κει και πέρα βγάλ' τα πέρα μόνος σου.

**Συνεντεύκτρια:** Να πιστεύει αυτό που διδάσκει επίσης. Αυτό είναι μία συνέπεια, ότι δεν το διδάσκει απλά για τους τύπους.

**Αφροδίτη:** Και να κάνει περισσότερες πράξεις παρά λόγια να λέει.

**Συνεντεύκτρια:** Ένα παράδειγμα:: σ' αυτό;=

**Αφροδίτη:** =Τώρα:::; (.) Γιατί::: κολλάμε:: στα λόγια και::: (.) δεν κάνουμε τίποτα ουσιαστικά στην πράξη.=

**Δανάη:** =[°στη θεωρία κολλάμε. (.) Πολλή θεωρία.°

**Αφροδίτη:** [Μόνο για να το πούμε, να το πούμε, να το πούμε...=

**Γιάννης:** Ε, η συνέπεια είναι σημαντικό, ναι. Δείχνει ότι τον άλλον τον παίρνεις στα σοβαρά. [...]

**Ελπίδα:** Ταιριάζει και με όλα τα υπόλοιπα που λέγαμε για σεβασμό, για: (..) εκτίμηση, πώς το είπαμε; Για κατανόηση. Αυτό κατανοείς ότι κι ο άλλος (..) να έχει συνέπεια, δηλαδή: είπες στον άλλον ότι θα του στείλεις κάτι μέχρι εκείνη την ημερομηνία, ε κι ο άλλος θα 'χει κανονίσει και το δικό του πρόγραμμα, θα περιμένει (..) να του το στείλεις.

**Γιάννης:** Καλά, συνήθως εμείς έχουμε αυτό το θέμα. (..) Θα ζητήσουμε παράταση:, εντάξει.=

**Ελπίδα:** =Ναι, κι εμείς το έχουμε αυτό. Γι' αυτό: (..) πιστεύω ότι κι ο φοιτητής μπορεί να καταλάβει ότι κι ο καθηγητής τελικά: κάτι που είχε πει: στους φοιτητές ότι θα έχει έτοιμο ξέρω 'γω, ότι δεν το έχει. (..) Και οι φοιτητές πιστεύω καταλαβαίνουν ότι κάτι έτυχε στον καθηγητή. (..) Ό:λα εμπλέκονται. Και η συνεννόηση:.. Δηλαδή πρέπει να υπάρχει και καλή συνεννόηση. Μπορεί ο καθηγητής όντως να μην είναι συνεπής σε κάτι, αλλά επειδή: δεν μπόρεσε. Αν μπορεί απλώς να το εξηγήσει για ποιο λόγο δεν μπόρεσε να κάνει κάτι:., οι φοιτητές θα το πάρουν πολύ καλά.

### 3. Εκτίμηση

**Μαρίκα:** =Θεωρώ ότι κάποιοι καθηγητές ας πούμε σε επίπεδο μεταπτυχιακό σε: εκτιμάνε διαφορετικά σαν προσωπικότητα, σαν άτομο. (..) Τη γνώμη σου ας πούμε.=

**Νάγια:** =Σε σέβονται, [το εισπράττεις αυτό.

**Μαρίκα:** [Ενώ προπτυχιακά ίσως να μην ισχύει αυτό τόσο πολύ.=

**Δάφνη:** =[Δε σε σέβονται τόσο.

**Μαρίκα:** [Σε βλέπουν πιο πολύ ακόμη σαν μαθητή, σα:ν=

**Ηλέκτρα:** =Σαν έναν αριθμό σε βλέπουν.=

**Μαρίκα:** =[Όχι όλοι, όχι όλοι.

**Λάουρα:** [Ίσως και ηλικιακά όμως. Σ' αυτό να ευθύνεται και η ηλικία.

**Νεφέλη:** [Εγώ πιστεύω έχει αλλάξει. Καμιά σχέση με το πώς ήταν στο προπτυχιακό. Νομίζω είναι [πολύ καλύτερα.

**Ιόλη:** [Σε βλέπει ένα: σκαλοπάτι πιο πάνω πλέον, επειδή έχει πάρει το πτυχίο σου και είσαι σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Οπότε, σε αντιμετωπίζει σαν πιο ίσο ας πούμε.

**Αλκμήνη:** Και συνειδητοποιείς κι εσύ ποιος είσαι, (..) έχεις ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και μπορείς (..) να κάνεις ένα διάλογο με τον άλλο. >Α: πήγαμε σ' εκείνο το συνέδριο. Α: τι ήταν αυτό, τι σου άρεσε, τι δεν σου άρεσε; Εσύ θες απορρίψεις ακαδημαϊκά πράγματα, να κάνεις μια κριτική (..) σ' ένα άρθρο, σ' ένα βιβλίο... Αλλάζεις κι εσύ ο ίδιος και σ' εκτιμάει ο άλλος< (..) °νομίζω.°=

**Αριάδνη:** [>Μα και μόνο που βλέπει ότι έχεις τη διάθεση και τη θέληση ν' ασχοληθείς παραπάνω από τις προπτυχιακές σου σπουδές με κάτι άλλο: (..) νομίζω κι αυτό: (..) δίνει τη βάση στο να σε αντιμετωπίσει λίγο: πιο: (..) σοβαρά και προσωπικά...

**Συνητεύτρια:** Σχετίζεται μήπως η εκτίμηση μ' αυτό που είπατε πριν, να τον προωθήσει ένας καθηγητής σ' ένα συνέδριο ή σ' ένα ερευνητικό πρόγραμμα ή σε κάτι άλλο;=

**Ιφιγένεια:** =Ναι, εκτιμάει τις ικανότητές σου. (..) Και τις δυνατότητές σου.=

**Ελπίδα:** =Και τη δουλειά που έχει κάνει.

**Συνητεύτρια:** Άρα η εκτίμηση θα μπορούσε να οριστεί και ως αναγνώριση της αξίας ενός φοιτητή;

**Ιφιγένεια:** Ναι. (..) Και η παροχή: (..) ευκαιριών.=

**Γιάννης:** =Η επιβράβευση.

**Συνητεύτρια:** Η επιβράβευση με τι μορφές;

**Γιάννης:** °Ε, μπορούμε να πάμε στα Παιδαγωγικά τώρα.° (.) Η επιβράβευση, όπως ξέρουμε όλοι, εκτός από τη λεκτική που:: είναι:: στην καθημερινή:: επικοινωνία είναι και:: (.) αυτά, πόσο και σε τι ενέργειες τον προωθεί. (.) Ας πούμε, τον δικτυώνει:: (.) με άλλους επιστήμονες. °Λέω εγώ τώρα.° Κάποια συνέδρια, ημερίδες. [Όλα:: αυτά είναι επιβράβευση.

**Ιφιγένεια:** [Και ο βαθμός. (..) Λίγο πιο:: τυπικά.=

**Γιάννης:** =Και ο βαθμός. (..) Απλά ο βαθμός υποτίθεται ότι πάει και λίγο με συγκεκριμένα κριτήρια, (.) 'ντάξει που δεν είναι ακριβώς το ίδιο.

**Ιφιγένεια:** Ναι:: °Συμπεριφοριστικό.° ((γέλια))

**Συνεντεύτρια:** Ελπίδα για την επιβράβευση;

**Ελπίδα:** Ε, ναι. Πώς αλλιώς; (.) Οι βαθμοί, που είτε η Ιφιγένεια, (.) είναι κι αυτό μία επιβράβευση. Δηλαδή:: μπορεί να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά πιστεύω πάλι ότι κι ένας καθηγητής στο μεταπτυχιακό κιάλας, που ξέρει τα άτομα, ότι:: μπορεί:: να εκτιμήσει και άλλα πράγματα, ας πούμε την προσπάθεια. Μπορεί:: κάποιες φορές πιστεύω ίσως να μην είναι τό::σο:: τυπικός, (.) να αναγνωρίσει και:: (.) την προσπάθεια του άλλου, ξέρω 'γω, κι ας μην ήταν το αποτέλεσμα τό::σο:: τέλειο (.) και:: να:: του βάλει έναν καλό βαθμό. (.) Τώρα ναι::, η επιβράβευση γενικά:: (.) αυτά που είπαν τα παιδιά. Να τον προωθεί σε συνέδρια, να τον δικτυώνει.=

**Γιάννης:** =Μπα::, νομίζω στους βαθμούς πιο πολύ με τις εργασίες το κάνουν. Τουλάχιστον ιδίων πείρας.

**Ελπίδα:** Ναι, μπορεί::.

### 3. Αλληλοσεβασμός

Κοίταξε::, δεν ξέρω αν καλλιεργείται ((ο αλληλοσεβασμός)). (.) 'Η τουλάχιστον δεν ξέρω αν καλλιεργείται (.) στο Πανεπιστήμιο. (.) Είναι κάτι το οποίο θεωρούμε στο Πανεπιστήμιο ότι:: (.) υφίσταται (.) ή οφείλει να υφίσταται αλληλοσεβασμός. (.) Τώρα:: το κατά πόσο συμβαίνει είναι άλλο ζήτημα. (...) Νομίζω ο αλληλοσεβασμός προϋποθέτει τον αυτοσεβασμό (...) και ένας άνθρωπος ο οποίος δεν σέβεται τον εαυτό του, φυσικά δεν μπορεί να σεβαστεί και κανέναν άλλον. (.) Η δική μου εμπειρία όμως δείχνει μέχρι τώρα ότι:: (.) οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που έχουμε εδώ τουλάχιστον (.) ή μ' αυτούς που συνεργάζομαι εγώ καλύτερα, (.) έχου::ν υψηλό αυτοσεβασμό (.) κι αυτό περνάει, (.) περνάει δηλαδή και στις σχέσεις τους μ' εμένα. (.) Δεν έχω αισθανθεί ποτέ από κανένα φοιτητή κι από καμιά φοιτήτρια ότι:: δεν με σέβονται (.) και νομίζω και το αντίστροφο. (..) Δε νομίζω όμως ότι είναι κάτι το οποίο αναπτύσσεται:: Είναι κάτι το οποίο:: (.) το προσδοκάς, αλλά, εάν δεν το βρεις, (.) δεν μπορείς να το διδάξεις σε κάποιον, γιατί πολύ απλά:: (.) θα πρέπει πρώτα να μάθει τον αυτοσεβασμό. (.) Κι αυτό νομίζω είναι κάτι το οποίο κάποιος το μαθαίνει από:: μικρή ηλικία, (.) σαφώς μέσα στην οικογένεια κατά βάση, (.) κι από κει κι ύστερα:: σε μικρή ηλικία ξανά:: (.) με τους ανθρώπους με τους οποίους βρίσκεται, (.) όχι μόνο στο σχολείο αλλά και:: στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. (κος Κυριακίδης)

#### α) σεβασμός στο μάθημα

Συνυπεύθυνοι είμαστε ((στην παιδαγωγική σχέση)). Δηλαδή:: (.) πώς λέμε ούτε μονός καβγάς γίνεται:: ούτε:: γάμος άμα δε θέλει η νύφη κι ο γαμπρός; Είναι θέμα:: του:: (.) να επιθυμούν και οι δύο το ίδιο και να έχουν και τη συνείδηση:: (.) της πράξης που:: (.) συμβαίνει την ώρα που αρχίζει το μάθημα και τελειώνει (.) ως προς τη συνέπεια, ως προ::ς (.) την εργατικότητα, ως προ::ς (.) τον αλληλοσεβασμό και την κοινωνική σχέση, το διάλογο μέσα στην τάξη, (.) τη::ν ό::σμωση αυτήν (.) τη διδακτική. [...] Γιατί:: (..) ο μεταπτυχιακός φοιτητής σε αυτή::ν τη::ν βαθμίδα:: εκπαίδευσή::ς του:: (..) είναι:: στη φάση:: που πρέπει:: (.) να μιλάει κιάλας, (.) δηλαδή:: να παίρνει το λόγο, να παρουσιάζει και να:: (.) δημιουργεί την εκπαιδευτική διαδικασία. (..) Άρα:: δεν είναι:: το μοτίβο:: (.) τη::ς διάλεξης, όπου:: ο καθηγητής λέει και ο μαθητής ακούει.

## β) αμοιβαία ευγένεια

Επίσης, (.) ὄξεχασα να πω προηγουμένως, πρέπει να μιλάμε με καλό τρόπο (.) κι εμείς στους φοιτητές μας κι οι φοιτητές μας απέναντι σε μας. [...] η ευγένεια για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό. [...] Τη βελτιώνει ((την παιδαγωγική σχέση)), (.) της δίνει μια μορφή, (.) μια ποιότητα. (.) Απελευθερώνει, (.) απελευθερώνει το φοιτητή, (.) απελευθερώνει και τον διδάσκοντα, τη διδάσκουσα. (...) Αυτό:: (.) Πιστεύω ότι η:: απελευθέρωση:: (.) και η:: ισοτιμία:: στη σχέση:: (.) είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της. (.) Και πιστεύω ότι η ευγένεια είναι ένα εργαλείο για να το πετύχει. (κος Αγγέλου)

## γ) αμοιβαία συνέπεια

A: [Η συνέπεια λόγων και έργων απ' τη μεριά του φοιτητή (.) –τηρουμένων των αναλογιών, παιδιά είναι, έχουν και τα οράματά τους, (.) τους έρωτές τους, ό,τι θέλεις έχουνε– είναι:: όμως βασική. Δε:: (.) προχωράνε οι διπλωματικές, αν δεν υπάρχει συνέπεια.

E: Συνέπεια από την πλευρά του διδάσκοντα;

A: Εννοείται, εννοείται. Άμα ο διδάσκων κάνει:: ένα εξάμηνο για να επιβλέψει::, να συζητήσει με το φοιτητή, προφανώς δεν μπορεί, πρέπει να γίνει. ((γέλια)) (κος Κωνσταντινίδης)

**Συνεντεύκτρια:** Η οργάνωση (.) ως προς την παιδαγωγική σχέση;

**Λάουρα:** (.) Για να μην υπάρχουνε προστριβές και:: να:: (.) ουσιαστικά να υπάρχει (.) μια:: αλλοίωση της σχέσης (.) καλό είναι να είναι αυτό που λέμε:: (.) όλα εντάξει ανάμεσα στις δύο πλευρές. Αν λοιπόν ο κάθε ένας οργανώνει σωστά τη δουλειά του (.) και τηρεί τα deadline, αλλά απ' την άλλη:: είναι και εντάξει στις υποχρεώσεις του απέναντι στο::ν φοιτητή κι ο φοιτητής αντίστοιχα, (.) νομίζω δεν υπάρχουνε παρεξηγήσεις, δεν υπάρχουν νεύρα::, (.) είναι πιο ομαλή η σχέση. Όταν δηλαδή εμείς περιμένουμε ένα μήνα για το mail, ενάμιση [που είδα εγώ σήμερα ότι περίμενα ξέρω γω

**Μαρίκα:** [Υπάρχει αντίστοιχη αρνητική:: διά::θεση::, ας πούμε, στη συνεργασία. [Ενώ όταν κάποιον τον σέβεσαι::

**Λάουρα:** [Και ουσιαστικά ναι, μπορεί ν' αργήσεις στο μάθημα:: Όχι, ν' αργήσεις να μπεις στο μάθημα. Εννοώ ν' αργήσεις να παραδώσεις κάτι:: Να μην είσαι τόσο::=

**Νάγια:** =Λειτουργείς και μετά κι εσύ με αυτό τον τρόπο που λειτουργούν αυτοί.=

**Λάουρα:** =Ναι, αυτό στο περνάνε η αλήθεια είναι.=

**Ηλέκτρα:** =Ναι, αλλά εσύ:: έχεις κυρώσεις, ενώ:: (.) εσύ δεν μπορείς να κάνεις τίποτα.=

**Μαρίκα:** =Ίσως είναι και λίγο αλληλεπίδραση αυτό::, (.) ότι ντάξει, από ένα σημείο και μετά κι οι καθηγητές επηρεάζονται από τη στάση τω::ν φοιτητών και:: [αυτό:: πάει:: έτσι::

**Νάγια:** [Ναι, αλλά οι καθηγητές πρέπει να ορίσουνε:: Δε θα βάλουμε, δε θα οργανώσουμε εμείς τους καθηγητές. Αυτοί θα οργανώσουν.

**Μαρίκα:** [Καλά::, ναι::, σίγουρα:: Αυτοί φτιάχνουν το πλαίσιο.

**Δάφνη:** [Ναι, αλλά εγώ είδα τη διαφοροποίηση στη συμπεριφορά τη δική μας ανάλογα με το πώς ήταν ο άλλος. (.) Αν ήταν οργανωμένος, εμείς ήμασταν διαφορετικά.=

**Όλες μαζί:** =Ε, ναι, σίγουρα. [Προφανώς.

**Λάουρα:** [Πιο τυπικοί.

**Νάγια:** Πιο τυπικοί και πιο θετικοί.

**Όλες μαζί:** Ναι!

**Νάγια:** Ήμασταν πιο θετικοί. Δηλαδή εντάξει, όλοι μιλάμε για τον ίδιο. ((γέλια))

## δ) αμοιβαία εκτίμηση

Είμα:: επίση:: χαρούμενη::, γιατί:: (.) νομίζω ότι έχουμε επίση:: μια αμοιβαία σχέση εκτίμησης (.)



σ' αυτό που εγώ προσπαθώ να κάνω και που αυτά είναι εκεί και το αναγνωρίζουν και παίρνουν. (κα Ιωάννου)

Θα 'πρεπε να περιλαμβάνει εκτίμηση. Δεν υπάρχει αλλιώς παιδαγωγική σχέση. Θα 'πρεπε να περιλαμβάνει εκτίμηση, του ενός προς τον άλλον, όχι μόνο των παιδιών προς τα εσένα. (..) Και του εαυτού σου προς τα παιδιά. Είναι αμφίδρομη αυτή. Αν δεν τα εκτιμήσεις και δεν τα σεβαστείς (..) και δε δείχνεις με τη συμπεριφορά σου ότι τα παίρνεις υπόψη σου, (..) τα παίρνεις υπόψη σου, (...) τα παιδιά το καταλαβαίνουν. Τα παιδιά παρατηρούν τα πάντα. (..) Μερικές φορές ίσως να μην είναι σε θέση να τα εξηγήσουν και να τα καταλάβουν και να τα ερμηνεύσουν. Αλλά νομίζω ότι μπορούν να παρατηρήσουν τα πάντα (.) και:: (..) να το εκτιμήσουν να μην το εκτιμήσουν. (κα Ακρίβου)

**Ηλέκτρα:** =Η παιδαγωγική σχέση είναι οριοθετημένη:: (.) με βάση:: (.) το:: (..) σεβασμό:: (.) που ορίζει το κάθε άτομο και τα όρια:: (.) που βάζει:: η κάθε πλευρά.

**Νάγια:** Κι εγώ συμφωνώ. Το βασικό είναι ο σεβασμός. Το να υπάρχουν κι απ' τις δυο πλευρές (.) σεβασμός και διάθεση να υπάρξει παιδαγωγική σχέση. Και από το::ν καθηγητή:: και από τον φοιτητή.

#### ε) σεβασμός των ορίων του άλλου

Ο σεβασμός είναι ένας άτυπος κανόνας, σεβασμός ότι:: δεν παραβιάζω:: αυτουνού που έχω απέναντι (...) τι::ς, πώς να το πω, τις ισορροπίες, τι::ς ανάγκες, τι::ς (.....) αυτά τα οποία θέλει να δρομολογήσει, για να μπορέσει να:: ικανοποιήσει, ας πούμε, τις ανάγκες του, τις παιδαγωγικές πάντα ανάγκες, έτσι; (.....) Κυρίως έχουνε να κάνουνε με τον σεβασμό. (κος Γεωργίου)

Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης είναι αυτά που περιέγραψα λίγο πριν. Να είσαι ειλικρινής, ένα. (...) Να είσαι αντικειμενικός, δύο. (..) Να είσαι συνεπής. (...) Να:: (.) είσαι αυστηρός (..) ως προς τα κριτήρια και ως προς τους κανόνες. (...) Και να προδιαγράψεις τα όρια:: (..) Και να μην τα υπερβαίνεις τα όρια, (.) ούτε να επιτρέπεις να τα υπερβούν οι άλλοι, αλλά ούτε κι εσύ να τα υπερβαίνεις. (κος Θαλάσσης)

### Γ. Δικαιοσύνη

Νομίζω:: είναι διάφορες οι διαστάσεις ((της δικαιοσύνης)). Η μία διάσταση είναι με τον τρόπο με τον οποίο γενικώς διαμορφώνεις μία εικόνα για το φοιτητή, καταρχάς. Το δεύτερο είναι ο τρόπος με τον οποίο το::ν (.) προσεγγίζεις εσύ ή δεν τον προσεγγίζεις, τον καθοδηγείς ή δεν το καθοδηγείς. (.) Και έ::νας τελευταίος, πολύ ξεκάθαρος, είναι ο τρόπος με τον οποίο τον αξιολογείς. (κα Ιωάννου)

**Ελένη:** Κι ένα:: ακόμη στοιχείο που θέλω:: να αναφέρω στα χαρακτηριστικά εδώ πέρα που συζητούμε είναι το ζήτημα:: τη::ς διαχείρισης και ίσης αντιμετώπισης των φοιτητών. Δηλαδή:: ο καθηγητής πλέον στο μεταπτυχιακό ξέρει πολύ καλά ποιο είναι το ακροατήριό του και τα εννιά με δέκα άτομα. Κι αν δεν ξέρει, μαθαίνει όσους δεν ξέρει κατά τη διάρκεια και του εξαμήνου, του μαθήματος, των διαλέξεων του. (..) Όταν μαθαίνει πλέον τους φοιτητές του μπορεί να κατανοήσει ποιος ενδιαφέρεται περισσότερο για κάποιο αντικείμενο, ποιος έχει γνώσεις, ποιος θέλει ίσως μελλοντικά να πάρει διπλωματική σ' αυτόν, να δουλέψουνε μαζί, να εκπονήσει τη διπλωματική του, να κάνουν μία άλλη έρευνα ή να πάνε σε κάποιο συνέδριο μαζί. Εγώ πιστεύω ότι ο καθηγητής και το σκέφτεται, γιατί είναι μέρος της δουλειάς του, δηλαδή είναι αντικειμενικό να το σκέφτεται, όχι σωστό με την έννοια του σωστού, είναι λογικό, είναι στα πλαίσια της δουλειάς του, αλλά αυτό δεν πρέπει να λειτουργεί:: ανασταλτικά:: προς την καλή συμπεριφορά απέναντι σε όλους τους φοιτητές και σε κοινωνικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Διότι:: ο φοιτητής που είναι απέναντί σου είναι, στο μάθημά σου αυτό είναι ακαδημαϊκός πολίτης και θέλει να μάθει από εσένα είτε σε πάρει στη διπλωματική του είτε όχι. Είναι το μάθημά του και κανένας από μας δεν θέλει να φύγει με λειψό μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ούτε το μεταπτυχιακό δίπλωμα να είναι μόνο η διπλωματική του.

Θέλει να πάρει, πιστεύω, ο καθένας μας απ' όλα τα μαθήματα. Ο καθηγητής δηλαδή είναι απαράδεκτο και για ακαδημαϊκούς και για κοινωνικούς λόγους να δείχνει μέσα στο αμφιθέατρο ή μέσα στην αίθουσα τη συμπάθεια με την έννοια την ακαδημαϊκή και με την έννοια την προσωπική. Είναι απαράδεκτο, ακόμα και:: σχετικά με ακαδημαϊκά, όχι συμφέροντα, με ακαδημαϊκές συνέχειες που μπορεί να έχουν. Δηλαδή το ότι:: (.) πηγαίνει κάποιος μεταπτυχιακός φοιτητής με έναν καθηγητή σ' ένα συνέδριο δεν μπορεί αυτό να σημαίνει ότι από κει κι έπειτα πέφτει όλο το βάρος του καθηγητή στον συγκεκριμένο φοιτητή, (.) εφόσον έχει απέναντί του πολλούς φοιτητές.

**Συνεντεύκτρια:** Άρα η δίκαιη μεταχείριση είναι επίσης χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης, απ' ό,τι αντιλαμβάνομαι;

**Αφροδίτη:** (..) Η δίκαιη και ίση μεταχείριση, ναι.

**Συνεντεύκτρια:** Πώς θα την ορίζατε;=

**Αφροδίτη:** =Δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους, ενθαρρύνοντας ό::λου::ς. (.) Δηλαδή τονίζεις και τα θετικά και τ' αρνητικά σε ό::λου::ς. (.) Δεν προβάλλεις έναν, ((δε)) λες: "Κοιτάξτε αυτόν τη καλά που τα 'κανε". Αυτό τώρα, εντάξει...=

**Κίρκη:** =Επιβραβεύοντας όλους [στον τομέα που ο καθένας τα πήγε καλά.=

**Πηνελόπη:** =Όταν είσαι διαθέσιμος και προσιτός σε όλους.=

**Κίρκη, Ίκαρος:** =Ξε όλους!

**Αφροδίτη:** (..) Ίδιος τρόπος έκφρασης, ομιλίας σε όλους, προσέγγισης.=

**Πηνελόπη:** =Εντάξει, ο ίδιος τρόπος έκφρασης δεν μπορεί να είναι::, γιατί:: είμαστε:: άνθρωποι και:: εντάξει::, εδώ στην πρακτική [ας πούμε::-

**Αφροδίτη:** Οπότε, να μην είμαστε ρομπότ λες. [Εντάξει, ναι. [...]

**Ίκαρος:** Απλά, αν αξιολογήσεις παραδείγματος χάριν τις επιδόσεις, δεν πρέπει να λαμβάνεις κάποιες φορές (.) το χαρακτήρα. Αυτό. Δηλαδή, άμα θες να αξιολογήσεις ένα γραπτό, δε θα πεις θα βάλω λιγότερο σ' αυτόν, γιατί μου 'κανε προβλήματα. Το θεωρώ λίγο::, να είναι και λίγο δίκαιος, ότι ουσιαστικά, αν έχεις τις δυνατότητες, μπορεί να μην είναι ο χαρακτήρας του καλός, αλλά άμα έχει τις δυνατότητες, πρέπει να υπάρχει μια δικαιοσύνη ουσιαστικά στο πώς θα το αξιολογήσεις. (.) Δηλαδή κάθε φορά να αξιολογήσεις- Άλλο στο θέμα συζήτησης κ.τ.λ., να πεις ότι τον χαρακτήρα αυτό δεν τον πάω, για παράδειγμα, κι άλλο στο θέμα ότι ναι, αυτός έγραψε καλύτερα από τον άλλον, αλλά επειδή ο άλλος έχει καλύτερο χαρακτήρα του βάζω μεγαλύτερο βαθμό, στον άλλο επειδή έχει χειρότερο του βάζω χαμηλότερο.= [...]

**Πηνελόπη:** Αυτό που είπες πάντως με την αντικειμενικότητα πριν, (.) ε, δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός παντού. Μεταξύ μας τώρα. Πες ότι είσαι στο:: τώρα, έτσι όπως είμαστε. Ναι. Πες ότι τα θέματα των εξετάσεων μπορεί:: να τα βαθμολογήσει με κάποια αντικειμενικότητα, αλλά:: (.) η εργασία::, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να δει μέσα και να μην είναι [αντικειμενικός.

**Ίκαρος:** [Ναι, αλλά άμα το περιεχόμενο, παραδείγματος χάριν, της εργασίας είναι καλό, δεν μπορεί να το χαντακώσεις, επειδή ακριβώς δε σου αρέσει ο χαρακτήρας του. Πρέπει να δεις τι παρουσιάζει. Κατάλαβες τι εννοώ. Δηλαδή:: να αξιολογείς το κάθε πλαίσιο. Αν αξιολογείς το περιεχόμενο, να μη λαμβάνεις υπόψη το χαρακτήρα. Μπορεί να είναι χειρότερος ο χαρακτήρας του, αλλά μπορεί η εργασία να 'ναι καταπληκτική. Δεν μπορείς να πεις ότι "Ναι, επειδή ο χαρακτήρας σου είναι χάλια σου βάζω πέντε". Θέλω να πω ότι πρέπει να υπάρχει το όλο. Αυτό εννοώ.=

**Αφροδίτη:** =Να μην υπεισέρχεται ο συναισθηματικός [παράγοντας.

**Ίκαρος:** [Ακριβώς. Ο συναισθηματικός παράγοντας, αυτό. (.) Άμα αξιολογείς κάτι ακαδημαϊκό, να βάζεις το ακαδημαϊκό καθαρά. Σε κάποιον που το κομμάτι έχει να κάνει και με τον χαρακτήρα, ναι, αξιολογήσέ τον λιγότερο.

Ποιοτικό χαρακτηριστικό ευρύτερα σαν ομάδα:: φοιτητών μεταπτυχιακών είναι να μην κάνεις

διακρίσεις. Να μην κάνεις διακρίσεις ανάμεσα στους φοιτητές. Ότι αν αυτόν τον συμπαθείς περισσότερο, τον άλλον τον συμπαθείς λιγότερο. Το να συμπαθείς κάποιον περισσότερο ή λιγότερο είναι μέσα στη φύση του ανθρώπου. Είναι ξεκάθαρο. Και ιδιαίτερα μέσα στη διδακτική φύση του ανθρώπου. Δεν υπάρχει πιθανότητα κάποιος, άσχετα αν λέει ότι: (.) για μένα όλοι το ίδιο, (.) μέσα του να μην έχει κάποια ίχνη συμπάθειας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σε σχέση με κάποιους. (.) Τι διαφοροποιείται όμως: άλλο να το 'χεις μέσα σου και άλλο αυτό να καθορίζει τη στάση σου. Εδώ πέρα μπαίνει το ζήτημα της λογικής, εδώ μπαίνει το ζήτημα της επιστημονικής δεοντολογίας κι εδώ μπαίνει και το ζήτημα της εμπειρίας, ώστε αυτά τα τρία πράγματα σου επιτρέπουν να τιθασεύεις (.) τη:ν άποψη σε εισαγωγικά, τη συναισθηματική άποψη που μπορεί να έχεις για κάποιον φοιτητή. Την συναισθηματική αντίληψη, να το πω καλύτερα, που μπορεί να έχεις για κάποιον φοιτητή. [...] Αυτό έχει να κάνει με τις εμπειρίες του ίδιου του ατόμου. Έχει να κάνει με την προϋπάρχουσα γνώση που έχει και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες. Με αυτό έχει να κάνει αφενός. Μπορεί να επηρεάζεται σ' ένα δεύτερο επίπεδο με τα κριτήρια που μπορεί να έχει κάποιος εκπαιδευτικός (.) ή κάποιος:ς καθηγητής απέναντι στους εκπαιδευόμενους, με την έννοια ότι μπορεί να θέτει κάποια συγκεκριμένα κριτήρια (...) από την αρχή κι όταν βλέπει ότι κάποιος:ς φοιτητής φαίνεται ότι τα προσεγγίζει τα κριτήρια: πιο γρήγορα ή πιο εύκολα, αυτό να διαμορφώνει αυτή τη συναισθηματική συμπάθεια και έτσι να μη δίνεις στη συνέχεια και άλλες ευκαιρίες. (κος Θαλάσσης)

## Γ. Διαφάνεια

### 1. Ειλικρίνεια των μελών ΔΕΠ

#### α) έκφραση της αλήθειας

Ειλικρίνεια σημαίνει ακριβώς αυτό το οποίο σκέφτεσαι να μπορείς να το λες στο φοιτητή (..) και όχι να σκέφτεσαι ότι: η συγκεκριμένη διατύπωσή σου: (....) μπορεί να ωραιοποιεί: ή μπορεί να προκαλέσει: σε εισαγωγικά κάποια: (..) ψυχική επιβάρυνση του φοιτητή. Δηλαδή να είσαι ειλικρινής σε αυτά ακριβώς που θέλεις, σε αυτά που περιμένεις από τον συγκεκριμένο φοιτητή (.) και να: αξιολογείς με ειλικρίνεια την πρόοδό του. Να λες την αλήθεια. Εξάλλου η επιστήμη αναζητά την αλήθεια. Άρα σ' ένα επιστημονικό επίπεδο πρέπει την αλήθεια κι εσύ να κοιτάς. Και να προωθείς την αλήθεια. (κος Θαλάσσης)

**Δάφνη:** [Στην τελική ήταν και ξεκάθαρος.=

**Μαρίκα:** Ήταν ειλικρινής, γιατί κάποιος: (..) πουλάνε ας πούμε ότι: θα και θα και στο τέλος:ς...=

**Δάφνη:** =“Ε εγώ βαριέμαι” ας πούμε.=

**Λάουρα:** =Μας το ‘πε απ’ την αρχή όμως.=

**Δάφνη:** =Ναι. “Εγώ αυτά ξέρω να σας πω. Μην περιμένετε ότι θα ασχοληθώ και πολύ σοβαρά μαζί σας”. Βέβαια αυτό: (.) ναι, λίγο μαζοχιστικό [ακούγεται. ((γέλια))

#### β) παραδοχή της άγνοιάς τους

°Τους λέω ότι δεν ξέρω. Αν δεν ξέρω, τους λέω “δεν ξέρω”.° Προχθές ήρθε ένας στο μάθημα και μου ‘λεγε κάτι για τη θεωρία του χάους, του λέω “Κοίτα να δεις, επειδή δεν ξέρω καλά, δεν μπορώ-Μπορεί να ξέρω όσα ξέρεις κι εσύ ή εσύ μπορεί να ξέρεις παραπάνω. Λοιπόν, δε θα μιλήσω γι’ αυτό ακόμα, θα μιλήσω γι’ αυτά που ξέρω”. Γελάσανε κάποιοι, αλλά: νομίζω πίσω από το γέλιο ήτανε κι ένα:ς (.) μια εκτίμηση έστω, σου λέει “ντάξει, δεν προσπαθεί να το παίξει κάποιος που δεν είναι”. (κος Ζαχαριάδης)

**Μαρίνα:** Ή ακόμα κι όταν δεν έχει κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις να είναι ειλικρινής σ' αυτό. Δηλαδή όχι, επειδή είναι πανεπιστημιακός, είμαι πανεπιστήμονας.

#### γ) σαφήνεια ως προς τις απαιτήσεις/προσδοκίες τους

**Ιφιγένεια:** =Να είσαι ξεκάθαρος απ’ την αρχή. Έτσι έχουν τα πράγματα, (.) τόσες ώρες θα δουλέψεις, (.) μπορεί: και παραπάνω:.. ((γέλια))

**Ελπίδα:** (...) Ναι, εγώ νομίζω αυτό:: (. ) Να:: >ξεκαθαρίζει τι περιμένει από σένα, τι θα κάνει αυτός.<

**Νάγια:** =Αυτό που είπε η Δάφνη πριν. Όταν σου ζητάνε κάτι που μετά θα το ζητήσουν και θα εξεταστείς σε αυτό, ε τουλάχιστον να το 'χεις διδαχθεί! Και να το 'χεις καταλάβει. Όχι, ο καθένας::ς=

**Δάφνη:** =Σαφήνεια να υπάρχει. Να ξέρεις τι περιμένουν από σένα!

Εγώ θεωρώ ότι όλες, όλα τα interaction είναι meaningful και θεωρώ ότι από τη στιγμή που πα::ς στην τάξη και γυμνός ενώπιος ενώπιω, λες ποιος είσαι, τις απαιτήσεις σου κ.λπ., αυτό είναι πολύ meaningful. Τους δείχνεις ότι είσαι αυτή, δεν έχουν εκπλήξεις κ.λπ.. Εγώ μπορεί να ζητώ πολλά, αλλά δεν υπάρχει έκπληξη, δεν υπάρχει στρίμωγμα του φοιτητή στη γωνία κι εκείνη η άγρια χαρά, έκοψα το 40% ας πούμε. (κα Σουρμελή)

Νομίζω ότι:: (. ) όσο:: πιο:: συστηματική:: παιδαγωγική σχέση αναπτύσσεται::, ότι αυτό:: (. ) μοιραία εκβάλλει:: στην ανάπτυξη επιστημονικού τρόπου σκέψης. [...] Δηλαδή ξεκινάω:: με τον Χ μεταπτυχιακό φοιτητή::, (. ) έτσι; (. ) και βλέπω την αφετηρία του και:: βάζω το στόχο μου σε σχέση μ' αυτόν τον φοιτητή. (. ) Νομίζω ότι ο στόχος θα επιτευχθεί πιο εύκολα:: εά::ν (. ) υπάρχει μια συστηματικότητα::, μία:: (. ) σταθερότητα σ' αυτή τη σχέση. Το 'χω δει δηλαδή να γίνεται, (. ) για να 'μαι ειλικρινής. Και:: νομίζω ότι:: (. ) πιο εύκολα::, αυτό που είπα, το λέω πολύ απλά, νομίζω πιο εύκολα:: >μπορεί να εκλάβει ο φοιτητής τα ερεθίσματα μ' αυτό τον τρόπο. Κι ό::σο πιο εύκολα και ξεκάθαρα είναι τα ερεθίσματα γι' αυτόν και το τι:: χρειάζεται ο ίδιος να κάνει::, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να εξελίξει τη δουλειά του.< (κα Ιωάννου)

## 2. Γνησιότητα των μελών ΔΕΠ

### α) αυθεντικότητα

**Εριφύλη:** [Και γνήσιος, αυτό που λέγαμε. Αυτό που είναι, αυτό δείχνει.

**Μαρίνα:** Οπότε:: ναι, το να είναι:: ειλικρινής κι αυθεντικός (. ) στη συμπεριφορά του. Δηλαδή:: να μη θέλει να δείξει κάτι άλλο απ' αυτό που είναι στην πραγματικότητα.

Δεν μπορείς να τους ξεφύγεις, (. ) επομένως όσο πιο ειλικρινής τόσο καλύτερα. Για να 'ναι κι αυτοί καλά να 'σαι κι εσύ καλά και να 'χουμε καλούς λογαριασμούς. Δηλαδή να μη θεωρήσει ποτέ ότι του απέκρυψες, ότι τον κορόιδεψες, ότι του 'στειλες άλλο μήνυμα από αυτό που είχες στο μυαλό σου και διάφορα τέτοια. Όλα αυτά νομίζω:: (. ) ο παράγοντας που αποφασιστικά (. ) θεμελιώνει μια σχέση, αν θέλουν κι οι δύο, είναι η ειλικρίνεια. (. ) Και όσες φορές δεν το 'κανα, να σου πω κι αυτό, βγήκα ζημιωμένος. Δηλαδή όσες φορές πήγα να το παίξω διαφορετικός από αυτός που ήμουν, ευτυχώς ήταν στην αρχή της καριέρας μου, πήρα το μάθημά μου τάκα-τάκα και τελείωσε η υπόθεση. [...] Συνήθως, κοίτα να δεις, αυτά τα πράγματα έχουν να κάνουνε:: (...) με την ποιότητα του ανθρώπου. Δηλαδή προσπαθείς ας πούμε να δείξεις μια άλλη ποιότητα και να του στείλεις ένα άλλο μήνυμα. Τώρα αυτό που προσπάθησα εγώ, είναι χαρακτηριστικό ας πούμε τότε στις αρχές, ήταν να ντύνομαι καλά (. ) και να:: προσπαθώ:: να δείξω ότι είμαι κάποιος άλλος απ' αυτός που είμαι, ενώ συνήθως ντυνόμουν αλλιώς. (. ) Ε, προσπάθησα αλλά δεν κράτησε παραπάνω από μερικές βδομάδες. Πήγα πέντε, έξι φορές, επτά, δέκα φορές στο μάθημα έτσι.<sup>ο</sup> Ναι, αλλά τις άλλες μέρες που δεν είχανε μαθήματα, με βλέπανε πάλι τα παιδιά, ένα. Δεύτερο, δεν μπορείς. Είχα συνηθίσει αλλιώς, ήμουν άλλος. Κι ευτυχώς το κατάλαβα και δεν έπεσα δηλαδή μέσα σ' ένα λούκι που να λέει όχι, εφόσον είσαι σ' αυτή τη θέση θα πρέπει να ντύνεσαι και να φέρεσαι κ.τ.λ. και να βγάζεις προς τα έξω κάτι άλλο. Το τελείωσα έτσι με τα στοιχειώδη αυτά, ας πούμε, ήταν ένα κλασικό δείγμα ότι:: (. ) τι είναι αυτό, δεν μπορείς να επιβιώσεις αφού σε 'βλέπαν ας πούμε. Και μάλιστα (. ) η ζημιά ήταν ότι κάποιος κόσμος με συμπάθησε έτσι και μετά με αντιπάθησε. Ενώ αν πας κατευθείαν έτσι, (. ) μπορεί να τους είσαι:: από ουδέτερος έως και θετικός, (. ) δείχνοντας αυτό που είσαι. Να σε δεχθύνε όπως είσαι, ρε παιδί μου. Ενώ, α::ν του::ς πα::ς με ένα τρόπο (. ) πιο:: πολιτικά ορθό ας πούμε και:: πας τη δεύτερη φορά ή τη δέκατη φορά αρχίζεις και δεν μπορείς να

το κάνεις και::: τους δείχνεις ένα άλλο πρόσωπο, περισσότερες πιθανότητες είναι να σε αντιπαθήσουνε::, (.) να σε κατηγορήσουνε::: (κος Ζαχαριάδης)

### β) έκφραση συναισθημάτων

(.) Γίνομαι αυστηρή. Δηλαδή:: δεν είμαι:: η:: ευχάριστη:: περίπτωση καθηγητή. Είμαι ο άνθρωπος που θα σηκώσει και τη φωνή. Θα δείξω –γι’ αυτό μιλάω για ειλικρίνεια– τότε μ’ ενοχλεί κάτι, (.) θα εξηγήσω γιατί με ενοχλεί (.) και θα κάνω και κουβέντα εκεί. (κα Οικονόμου)

Δεν προσποιούμαι, αυτό είμαι. Έχω τσακωθεί στο αμφιθέατρο με δυο-τρεις (.) κοπελιές. (.) Γιατί φαινόταν ότι:::, εγώ τουλάχιστον το εξέλαβα ως μία προσπάθεια πρόκλησης μέσ’ απ’ τη συμπεριφορά τους. >Δηλαδή δεν προσποιούμαι ούτε όταν βγαίνει κάτι καλό ούτε όταν βγαίνει κάτι που κάποιος άλλος μπορούσε να το πει εντάξει, θα μπορούσε να μην είναι τόσο έντονη, θα μπορούσε να::: το διαπραγματευτεί λίγο. Αλλά μερικά πράγματα δεν είναι διαπραγματεύσιμα, ειδικά όταν τα εξηγείς μία, δύο, τρεις φορές (.) κι ο άλλος ή η άλλη φαίνεται να μην το καταλαβαίνει (.) ή εσκεμμένα προσπαθεί να προκαλέσει μία κατάσταση, εκεί:: συμπεριφέρεσαι διαφορετικά. (κα Ακρίβου)

Υπάρχει κάτι άλλο αλλά δεν το πολυλέω, γιατί δεν τα καταφέρνω καθόλου εκεί. Υπάρχει το θέμα του να είσαι:: γνήσιος. Λοιπόν κι εγώ θεωρώ ότι:: υπάρχουν περιπτώσεις που δεν είμαι γνήσιος. Ε:: γιατί; Γιατί έχω ανατραφεί με έναν τέτοιο τρόπο που:: να μου έχει τονιστεί ότι θα έπρεπε να ‘μαι αρεστός στο περιβάλλον μου (.). Αυτός ο τρόπος έχει επικρατήσει περισσότερο απ’ όσο θα ‘πρεπε στη δόμηση της προσωπικότητάς μου, με αποτέλεσμα κάποιες φορές –δε γίνεται συχνά, αλλά γίνεται– κάποιες φορές να μη::ν έχω τρόπο να αναδείξω με αξιοπρεπή:: μέθοδο, με αξιοπρεπή (...) τρόπο, τα αρνητικά μου συναισθήματα. Αυτό το καταλαβαίνω::, το καταλαβαίνω ότι το καταλαβαίνουν και οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μου, αλλά:: ατυχώς δεν μπορώ να το αλλάξω. [...] Δηλαδή:: πολλές φορές πιάνω τον εαυτό μου να μην μπορώ να πω ότι κάτι με στεναχωρεί, ότι κάτι με θυμώνει, ότι κάτι μ’ ενοχλεί ή:: να το εκφράσω αυτό το πράγμα με έναν τρόπο που::: εντάξει υπάρχουν τρόποι να το πεις, να εκφραστείς, να το δείξεις, χωρίς να::: σώνει και καλά να προσβάλλεις τον απέναντι. Υπάρχουν τρόποι τέτοιοι. Αλλά::: δεν το έχω δουλέψει, δεν μπορώ. Δηλαδή κάτι με τραβάει πίσω. (κος Ζαχαριάδης)

### 3. Ακαδημαϊκό ήθος των μελών ΔΕΠ

Ακαδημαϊκό ήθος είναι:: να::, (..) να λειτουργεί::ς (.) στον ακαδημαϊκό χώρο με όρους, με όρου::ς (..) ισότητας, με ό::ρου::ς δημοκρατίας, το είπα και πριν, (.) με ό::ρου::ς σεβασμού για τους άλλους ανθρώπους, με ό::ρου::ς δικαιοσύνης, ό,τι και να σημαίνει αυτό και στο βαθμό που μπορεί να τηρηθεί, γιατί είναι μια έννοια λίγο::, ((γέλια)) εντάξει::, όχι πολύ εύκολη::, (.) και με όρους το να μη::ν, για παράδειγμα, καταπατάς βασική δεοντολογία. (.) Δηλαδή η επιστήμη είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δεοντολογία. (κα Ιωάννου)

Α::ν (.) είμαστε:: άνθρωποι:: οι οποίοι:: είναι:: (.) καθαροί, έντιμοι και με ακαδημαϊκό ήθος. (.) Το ζήτημα του ήθους για μένα, ας πούμε, είναι πρώτιστο. °Είναι απ’ αυτά που πρέπει κανείς να μάθει μες το Πανεπιστήμιο° (.) και θεωρώ:: ότι χωρίς αυτό δεν μπορεί να υπάρχει πανεπιστημιακός (.) °ή δε θα ‘πρεπε να υπάρχει πανεπιστημιακός.° [...] τα παιδιά που δουλεύουν μαζί μας σαφώς:: (.) πρέπει να:: έχουν μια εικόνα ενός δασκάλου που συμπεριφέρεται μ’ ακαδημαϊκό ήθος. [...] Το ορίζω:: (...) μέσα:: από δυο:: διαφορετικούς τρόπους. Το ένα έχει να κάνει:: (.) με το engagement που έχει κανείς (.) στο:: να υποστηρίξει τα παιδιά:: (.) να μάθουν μ’ ένα τρόπο που ανοίγει δρόμους, στη συνέχεια, σ’ αυτό το συγκεκριμένο αντικείμενο, να μπουν όσο βαθύτερα γίνεται σ’ αυτό. (.) Κι από την άλλη πλευρά:: (.) μ’ έναν τρόπο ο οποίος δεν δημιουργεί αδικίες ανάμεσα στους φοιτητές, (.) μ’ ένα τρόπο ο οποίος:: σημαίνει:: κοντινές σχέσεις που διευκολύνουν τη μάθηση, αλλά όχι φιλικές, διαπροσωπικές σχέσεις, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται, (.) με απόλυτα όρια και σ’ ό,τι αφορά το επίπεδο του ήθους που αφορά και τις όποιες δυνατές σχέσεις, πιθανώς, ερωτικές ή οποιοσδήποτε που μπορούν ν’ αφορούν τις σχέσεις στα μεταπτυχιακά::, (..) με σεβασμό:: απέναντι

στους συναδέλφους, που αυτό:: σημαίνει ότι κανείς::ς (..) θέλει ένα δικό του χώρο να έχει, αλλά όχι:: υπονομεύοντα::ς, κατηγορώντα::ς ή::ς (.) συντρίβοντας, ακόμα κι αν μπορεί::, αυτό το οποίο μπορεί να φέρει ο συνάδελφος (.) ή::ς ο όποιος συνάδελφος. (..) Αυτό:: για μένα είναι ένα ζήτημα ακαδημαϊκού ήθους, (.) αυτό:: που σημαίνει λειτουργώ θεσμικά, έτσι; Λειτουργώ θεσμικά όχι μ' ένα τρόπο γραφειοκρατικό, αλλά:: λειτουργώ με θεσμικό τρόπο σ' ότι αφορά:: (.) αυτό που απαιτείται στη συγκεκριμένη θέση. (κα Χρήστου)

Επίση::ς σε:: θέματα ιδεολογικά. Για μένα ο επιστήμονας πρέπει να είναι ιδεολόγος, να 'χει από πίσω μια θεωρία ολόκληρη (.) και μάλιστα πολιτική θεωρία. >Κι επειδή εγώ ανήκω στην αριστερά, (...) αυτό μου δημιουργεί περαιτέρω περιορισμούς στο πώς πρέπει εγώ να συμπεριφέρομαι σε διάφορα επίπεδα. Στο αν θα παίρνω προγραμματάκια ή δεν θα παίρνω, (.) στο τι λεφτά θα παίρνω έξω από το μισθό μου, (.) πώς θα αμείβομαι σε άλλα μεταπτυχιακά ή αν δεν πρέπει να αμείβομαι. Όλα αυτά μου δημιουργούν ζητήματα που (.) εγώ, για να μπορέσω να είμαι (.) ισόρροπος με όλα αυτά τα οποία πρεσβεύω ιδεολογικά, πρέπει να είμαι πολύ πιο προσεκτικός στο τι κάνω και τι δεν κάνω, (.) έτσι; Κι αν απορρίπτω ή δεν απορρίπτω συνεργασίες ή άλλα πράγματα.< (...) Εκεί όμως είμαι::, θέλω να 'μαι:: (..) απολύτως, ας πούμε, σαφής στο ποιες είναι οι διαχωριστικές μου γραμμές. (.) Αυτό εμένα μου δίνει, αυτό είναι που λέω ότι η αυστηρότητα ενός επιστήμονα είναι το επιστημονικό κομμάτι και το ιδεολογικό του. Και ειδικά ενός κοινωνικού επιστήμονα –δε λέω, και οι άλλοι βέβαια– κοινωνικού επιστήμονα όμως, ο οποίος (.) μιλάει για κοινωνία και τα λοιπά και πώς υπηρετεί την κοινωνία. Εκεί πρέπει να είμαστε πάρα πολύ σοβαροί στο τι λέμε και τι κάνουμε, (.) εντάξει; (.) °Δεν μπορεί ένας κοινωνικός επιστήμονας να υπηρετεί την κοινωνία (.) κι απ' την άλλη μεριά να θησαυρίζει εις βάρος της κοινωνίας. (κος Σαράς)

**Μαρίνα:** Εντάξει, ακούγονται γενικά και πολλά για:: λογοκλοπές που κάνουν καθηγητές από άλλους καθηγητές. Δηλαδή::, αν κάποιος δεν φοβάται να κλέψει κείμενο άλλου συναδέλφου και να το δημοσιοποιήσει, θα φοβηθεί να κλέψει την εργασία ενός φοιτητή που στο κάτω-κάτω δεν πρόκειται να του κάνει και τίποτα; Εντάξει, αυτό είναι νομίζω στη διακριτική ευχέρεια του καθηγητή να το κάνει ή να μην το κάνει.=

**Ελένη:** Ναι, είναι και ηθικό δικό του ζήτημα. Είναι και το πώς στέκεται συνολικά απέναντι σε ζητήματα κλοπής, όπως είτε η Μαρίνα. [Δηλαδή::

**Μαρίνα:** [Είναι κάποιοι που είναι πολύ:: αυστηροί. Στις εργασίες που ζητάνε θέλουν να είναι καλυμμένοι απ' αυτό και το ζητάνε αυστηρά απ' τους φοιτητές τους [και άλλοι που::

**Ελένη:** [Και κάποιοι που ίσως δεν το εφαρμόζουν συνολικά αυτό (.) και κατ' επέκταση και στους μεταπτυχιακούς φοιτητές τους.=

**Βαγγέλης:** =Α! Το ότι συμβαίνει δεν μπορεί να δικαιολογηθεί κιόλας. (.) Το ότι συμβαίνει:: (.) κάτι:: τόσο σοβαρό:: από ανθρώπους, οι οποίοι:: (.) έχουν ολοκληρώσει όλους τους κύκλους σπουδών και έχουν::ν (.) θέση διδάσκοντα σ' ένα Πανεπιστήμιο, που σημαίνει ότι:: (.) θα πρέπει να 'χουν και το:: φάσμα των γνώσεων εκείνων (.) και τη δυνατότητα να διαχειριστούν τις γνώσεις εκείνες και τη δυνατότητα να ερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις γνώσεις εκείνες και να τις καταγράψουν, είτε αυτό αφορά:: ένα δοκίμιο, είτε αφορά μία έρευνα, είτε αφορά οτιδήποτε άλλο, (.) και να συμβαίνει κάτι παρεμφερές, κάτι:: τόσο:: (.) σημαντικό:: είναι:: σαφώς κατακριτέο (.) και θα 'πρεπε να καταδικάζεται. Αυτό.

**Συνεντεύκτρια:** Άρα θα λέγατε ότι το ακαδημαϊκό ήθος, [αν μπορούμε να το ονομάσουμε έτσι

**Ελένη:** [Το ακαδημαϊκό ήθος!

**Συνεντεύκτρια:** είναι απ' τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας καλής παιδαγωγικής σχέσης;=

**Ελένη:** =Ναι:: (.) Σε πολύ μεγάλο βαθμό. (.) Ναι, γιατί εφόσον (.) εισέρχεσαι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (.) και θέλεις να μορφωθείς σε πανεπιστημιακά πλαίσια, περιμένεις ότι:: ο:: διδάσκων, ο:: ακαδημαϊκός πλέον, πέρα από το ζήτημα των γνώσεων, το οποίο το αναλύσαμε, ότι θα έχει επάρκεια γνώσεων και κάτι παραπάνω ίσως από επάρκεια γνώσεων, θα είναι κι ένας άνθρωπος με ήθος και:: το κύρος του θα απορρέει από το ήθος αυτό, απ' το ήθος του ακαδημαϊκού όσον αφορά με τη διαχείριση των γνώσεων που ανέφερε ο Βαγγέλης,

με τη διαχείριση των ατόμων, των περιστάσεων, των προβλημάτων στο επίπεδο της επιστήμης, αλλά και στα υπόλοιπα ακαδημαϊκά επίπεδα, τη συνολική στάση. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η συνολική στάση του διδάσκοντα. [...]

**Βαγγέλης:** =Να προσθέσω κάτι που αφορά το ήθος και τη συνολική στάση, που πρέπει να έχει ένας ακαδημαϊκός. (...) Αφορά την ανεξαρτησία, (.) όχι από μία συγκεκριμένη οπτική γωνία που είναι σίγουρο ότι εκκινεί ένας άνθρωπος από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία είτε για να μελετήσει ένα ζήτημα είτε για να διαμορφώσει μια συνολική στάση ζωής ή ένα συνολικό τρόπο σκέψης, μια συνολικότερη εντός εισαγωγικών, γιατί η έννοια φιλοσοφία έχει::, εντός εισαγωγικών «φιλοσοφία» ζωής, στάσης, μελέτης κ.τ.λ. (.) Αυτό δεν είναι κατακριτέο. Κατακριτέο όμως (.) είναι:: (.) αφενό::ς (.) να μη::ν εξετάζεται ένα ζήτημα σε βάθος, να μην εξετάζεται στο μέγιστο εύρος του το ζήτημα το οποίο θα καταγραφεί. (...) Δηλαδή:: να:: εξαντληθούν όλα τα περιθώρια, (.) που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος, για να καταγράψει μία άποψη και να μην κρυφτεί πίσω από μία συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία που μπορεί να έχει αφενός (.) και αφετέρου και το κυριότερο αφορά την ανεξαρτησία από:: (.) εκδοτικούς οίκους, (.) ερευνητικά προγράμματα, (.) ιδιωτικά συμφέροντα συνολικά, που μπορεί να έχουν τα δικά τους συμφέροντα όσον αφορά (.) τα αποτελέσματα, τα πορίσματα μιας έρευνας (.) και να κατευθύνουν μια έρευνα εκεί, η οποία μπορεί να είναι λανθασμένη. Είναι ζήτημα δεοντολογίας αυτό. Κατά πόσο ένας ακαδημαϊκός αποδέχεται να πάρει χρήματα από μία ιδιωτική εταιρία (.) ή:: να πάρει χρήματα από έναν συγκεκριμένο εκδοτικό οίκο ή:: (.) από έναν συγκεκριμένο φορέα, οργανισμό, οτιδήποτε, ο οποίος εξυπηρετεί τα δικά:: του:: συμφέροντα, (.) δηλαδή:: δε δίνει τα χρήματα αφίλοκερδώς, για την ψυχή της μάνας του, κι εξυπηρετεί αυτά τα συμφέροντα, (..) θεωρώ ότι, αν αυτό συμβαίνει::, είναι κι αυτό κατακριτέο.

#### 4. Διαφάνεια των φοιτητών/τριών

##### α) έκφραση της αλήθειας

>Επίσης, 'νταξει, και η ειλικρίνειά τους μ' ενδιαφέρει. Δηλαδή, ας πούμε, μπορεί κάποιος (.) για κάποιο πολύ χαζό λόγο (.) να έχασε μια προθεσμία, μια εξέταση, οτιδήποτε. (.) 'Ντάξει, αν ο άλλος έρθει και μου πει "Ξέρετε, Κύριε::, (.) με πήρε ο ύπνος. (.) Κοιμήθηκα και δεν ήρθα" λέω "Οκέι. (.) Δεν μπορούμε να κάνουμε τώρα το μάθημα. Θα 'ρθεις το Σεπτέμβρη".< Δηλαδή, το βλέπω πολύ θετικότερα από το ν' ακούσω έτσι:: ένα ολόκληρο κατασκευάσμα και ψέμα ας πούμε. (κος Χαρόπουλος)

##### β) παραδοχή της δυσκολίας

[Ειλικρινής σημαίνει να έχει το θάρρος ο φοιτητής να μου πει "Αυτό πώς να το κάνω;". (.) Με ειλικρίνεια::, δηλαδή με:: (..) το ίδιο είναι και ο όρος αυθεντικότητα. (.) Δηλαδή να 'ρθει και να μου πει "Δεν το καταλαβαίνω αυτό. (.) Εξηγήστε μου, (.) δώστε μου ένα παράδειγμα, (.) πέστε μου τι να διαβάσω, (.) πέστε μου πώς να το αντιμετωπίζω, (.) ποιες είναι οι δυνατότητες που υπάρχουν". Να είναι τα ερωτήματα τέτοια:: που να σου επιτρέπουν να εξηγήσεις ακριβώς αυτό που ζητάει (.) ο φοιτητής. Μ' αυτήν την έννοια. (κος Ντάσιος)

##### γ) ελευθερία λόγου

((Η παιδαγωγική σχέση)) Δημιουργείται από τη στιγμή που διασφαλίζεις τον άλλον να εκφράσει ό,τι θέλει. (.) Ότα::ν ο συνομιλητής (..) έχει την ευχέρεια (.) να είναι ο εαυτός του, (.) η:: σχέση:: αυτή:: γίνεται::, (.) έχει ενδιαφέρον. (.) Και δεν είναι δήθεν, δεν είναι κάπως, δεν είναι συγκρατημένος, δεν είναι:: κατσιασμένος, δεν είναι:: σα::ν (..) συρρικνωμένος, ας πούμε::, (.) σε μια τυπική σχέση, (.) "Κύριε:: καθηγητά::", (.) ξέρεις, τα γνωστά. (κος Ντάσιος)

**Κίρκη:** Ναι, συνεργασία, ναι, και ελευθερία λόγου μεταξύ:: των συμμετεχόντων, είτε είναι:: συμφοιτητές είτε είναι καθηγητές. [...] να έχεις το θάρρος, να μην φοβάσαι να μιλήσεις για κάποιο θέμα είτε αφορά κάποιο γνωστικό αντικείμενο είτε αφορά τη συμπεριφορά απέναντι

στον καθηγητή και τη συμπεριφορά του καθηγητή απέναντι σου. (.) Δηλαδή να μην σε αποπαίρνει για κάτι που λες να μην σε θεωρεί κατώτερο ούτε εσύ βέβαια να είσαι:: αγενής ή θρασύς. Αυτό θέλω να πω.<

**Δάφνη:** =Και βασικά εγώ θεωρώ αυτονόητο το να μπορείς σ' ένα μεταπτυχιακό να δώσεις μια εργασία, να πάρεις ένα βαθμό και να μπορείς μετά να πας και:: (.) να ρωτήσεις ας πούμε προσωπικά το:: γιατί.=

**Ηλέκτρα:** =Ότι δεν είμαι ευχαριστημένη με το βαθμό. [Μπορώ να την ξανακάνω, ρε παιδί μου;

**Δάφνη:** [Η να υπάρχει συζήτηση. Δηλαδή και:: να:: περάσει:: (.) κι 7 να πάρεις, κι 8 να πάρει::ς...=

**Ηλέκτρα:** =Ναι, αν δεν είσαι ευχαριστημένος απ' τον εαυτό σου::...=

**Μαρίκα:** =Να υπάρχει μια ανατροφοδότηση τέλος πάντων.=

#### δ) ακαδημαϊκό ήθος

Τώρα για το ακαδημαϊκό ήθος, το οποίο είναι ένα:: μεγάλο ζήτημα στο χώρο των ελληνικών Πανεπιστημίων ((γέλια)) και όχι μόνο των ελληνικών, (.) είναι ότι::, (.) εντάξει::, δε χρειάζεσαι, δε χρειάζεσαι τους επιστήμονες μόνο εκείνους οι οποίοι θα κάνουν καλά τη δουλειά:: (.) Αλλά:: χρειάζεσαι και επιστήμονες οι οποίοι::, τέλος πάντων, (.) έχουνε μία:: αντίληψη του τι συμβαίνει γύρω τους, έχουνε αντίληψη του ρόλου τους, (.) ποια είναι η σχέση με το περιβάλλον τους, ποια είναι η σχέση με τους άλλους, πώς επηρεάζει ο ένας τον άλλον, (.) ποια είναι τα προβλήματα τα οποία δημιουργούνται στις σχέσεις και για ποιους λόγους. (.) Υπάρχουν πάντα τα θέματα ισότητας, τα θέματα δικαιοσύνης, τα θέματα:: (.) της δημοκρατίας, ακόμα και σ' ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον. [...] Και:: (.) να::, νομίζω ότι::, για να πάρεις ουσιαστικά ή::θο::ς, πρέπει να το δείξεις κιάλας με κά::ποιον τρό::πο:: (κα Ιωάννου)

#### Σχέση με τη συνέπεια λόγων και έργων και προϋπόθεση της εμπιστοσύνης

Συνήθως θεωρώ, συνήθως, ότι αυτό που λέω το εννοώ κι αυτό που εννοώ το λέω. Έτσι. Και δεν είναι πάντα αρεστό όμως. °Δεν είναι καθόλου αρεστό.° [...] ((Σ' αυτές τις περιπτώσεις)) °Αδιαφορώ, (.) αδιαφορώ.° Δεν έχω αξιοποιήσει μέσα στο χώρο ούτε γνωριμίες, ούτε κλίκες, ούτε:: Πώς τις είχα πει μια φορά –κάτι με είχε εκνευρίσει– “Άλλο κλίκα, άλλο παρέα”. (...) Νομίζω ότι όλα:: στο κάτω-κάτω έτσι:: του κειμένου (.) είναι θέμα αυτοσεβασμού, να σέβεσαι τον εαυτό σου. Κι όταν σέβεσαι τον εαυτό σου νομίζω ότι (.) ό,τι λες το εννοείς κι ό,τι εννοείς το λες. (κα Ακρίβου)

Η εμπιστοσύνη πάει μαζί με την διαφάνεια. Εγώ σ' εμπιστεύομαι αν πιστεύω:: ότι::, ότι:: έχεις έντιμη συμπεριφορά απέναντί μου. (κα Μωραΐτη)

#### *Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην εμφάνιση της παιδαγωγικής σχέσης*

##### A. Νοιάξιμο

#### 1. Υποστηρικτική διάσταση

##### α) καθοδήγηση/υποστήριξη

Κοιτάξτε να δείτε, αυτό το οποίο:: μέχρι τώρα περιέγραψα ω::ς καθοδήγηση (.) θα μπορούσε επίσης να::, να:: οριστεί ως υποστήριξη. Για μένα:: είναι μια συνεχής διαδικασία::- Είναι και τα δύο, γιατί δεν ταυτίζονται οι όροι, έτσι; Καθοδήγηση είναι ότι προσπαθείς ν' ανοίξεις έναν δρόμο για τον άλλον ή ν' ανοίξεις με τον άλλον έναν δρόμο, έτσι; (.) Υποστήριξη σημαίνει ότι σε όλη αυτή την πορεία είσαι σταθερά εκεί. (κα Ιωάννου)

[Η υποστήριξη, κατά την γνώμη μου, πρέπει να είναι οργανική και ψυχολογική. (.) Οργανική θα έλεγα όταν είναι επί του αντικειμένου, να μπορείς δηλαδή να καθοδηγείς τον άλλον σ' όλα τα στάδια εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας, από το πώς θα επιλέξει το θέμα μέχρι το πώς θα γράψει τα συμπεράσματα, (..) δίνοντάς του παραδείγματα συγκεκριμένα και υποδείχνοντάς του πώς πρέπει να τα διατυπώσει και πι πρέπει να κάνει. [...] Δηλαδή:: (.) δεν μπορεί να σου λέει δεν



μπορώ να κάνω κριτική ανάλυση ενός άρθρου, (..) που του χρειάζεται για τη δουλειά του. (.) Κι αυτό είναι μία δεξιότητα. (.) Θα πρέπει να του μάθεις πώς να κάνει κριτική ανάλυση και πώς πρέπει μετά να την εφαρμόσει στο δικό του, στη δική του περίπτωση. (κος Ντάσιος)

**Αριάδνη:** Ας πούμε για μένα:: (.) για να σε εμπνεύσει ένας καθηγητής είναι να σου δώσει το πάτημα (.) ν' ασχοληθείς και εσύ με κάτι παραπάνω (.) και να σε βοηθήσει πάνω σ' αυτό.=

**Νεφέλη:** =Ναι, και να μπορεί να σε βοηθήσει. (.) Όχι να σ' αφήσει να παλεύεις μόνος σου. [...]

**Συνεντεύτρια:** ((απευθυνόμενη στην Αριάδνη)) Και ανέφερες πριν ότι είναι σημαντικό να βοηθάει ο καθηγητής συμβουλευτικά. Αυτό πώς το εννοείς; Σε τι επίπεδο;

**Αριάδνη:** Ε:::μ ότι έχεις προβλήματα με την οποιαδήποτε εργασία (..) είτε:: την πτυχιακή, τη διπλωματική που έχω εγώ, είτε και σε πιο απλές εργασίες, είτε:: σε οτιδήποτε άλλο θέμα (.) και είναι:: διαθέσιμος να σε βοηθήσει. (.) Ας πούμε ο συγκεκριμένος καθηγητής δεν θα σου δώσει ποτέ τη λύση, (.) ισχύει, αλλά θα σου δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές (.) για το πού να κατευθυνθείς.

## β) έμπρακτο ενδιαφέρον για την πρόοδο των φοιτητών/τριών

Εγώ θεωρώ ότι, σε προσωπικό επίπεδο –δεν ξέρω οι συνάδελφοι– εγώ θεωρώ ότι ξέρω πέντε πράγματα, δεν ξέρω δέκα. Ξέρω πέντε, αλλά απ' αυτά τα πέντε θέλω τουλάχιστον τα τέσσερα, για να μη πω και τα πέντε, να τους τα δώσω. Τώρα συνειδητοποιώ μ' αυτή την συζήτηση –να πώς βοηθάει το feedback, έτσι;– συνειδητοποιώ ότι πολλές φορές, ένα πρόβλημα που έχω εγώ στη διδασκαλία μου που έχει να κάνει και με το λόγο και θα το διαπιστώνεις κι εσύ τώρα εδώ πέρα είναι ότι είμαι φλυαρός. Η φλυαρία μου μπορεί να έχει να κάνει μ' ένα πρόβλημα, ας πούμε, λόγου ή άρθρωσης και λοιπά, αλλά, αν το δω από τη θετική του σκοπιά, έχει να κάνει με το ότι θέλω ό,τι ξέρω να τους το δώσω. [...] Μάλλον δεν γίνεται αυτό. Δεν είναι ρεαλιστικό και χρονικά. Ή από την άλλη απορρέει η φλυαρία μου από την αγωνία μου να καταλάβω ότι έχουνα καταλάβει. Δηλαδή ένα πράγμα μπορεί να το πω μ' ένα πιο έτσι, να χρησιμοποιήσω πιο πολλές κουβέντες απ' όσες χρειάζονται, αλλά μ' ενδιαφέρει, μέχρι να καταλάβω ότι το κατάλαβαν. Κι αυτό μπορεί να είναι πρόβλημα γιατί ο άλλος μπορεί να το έχει πιάσει απ' την πρώτη στιγμή, αλλά εγώ θέλω να το πιάσει κι αυτός που καταλαβαίνω ότι δεν το έχει πιάσει. Άρα για τον πρώτο που είναι πιο::: ας το πούμε, όχι πιο εύστροφος, αλλά πιο, το 'χει, πιο γρήγορα στο να το πιάσει μπορεί να είναι λίγο κουραστικό, για τον άλλον μπορεί να είναι, κατάλαβες τι λέω. Κι αυτό είναι έγνοια επίσης. [...] Έγνοια ότι σ' ενδιαφέρει ο φοιτητής, ότι είσαι εκεί γι' αυτόν, για να του δώσεις αυτά που θες. Τον νοιάζεσαι, δηλαδή θες (.) να του δώσεις. Μια διαδικασία δοσίματος, ας πούμε. (κος Γεωργίου)

**Λάουρα:** Έχουμε περισσότερο θάρρος απέναντί:: του (.) συγκριτικά με τους υπόλοιπους μιλάμε πάντα. (..) Και:: τον νιώθουμε λίγο:: πιο:: κοντά μας, πάλι συγκριτικά με τους υπόλοιπους καθηγητές.=

**Ηλέκτρα:** =Μπορούμε ας πούμε να τον ρωτήσουμε::- Εγώ έχω παραπάνω θάρρος να τον ρωτήσω κάτι, παρόλο που ξέρω (.) ότι μπορεί να μου φωνάξει. Το πιο πιθανό είναι να μου φωνάξει. Κι όχι μόνο να μου φωνάξει, να μ' αρπάξει απ' τα μαλλιά (.) εντός εισαγωγικών ας πούμε.=

**Μαρίκα:** =Με αστείο τρόπο όμως το κάνει.=

**Ηλέκτρα:** =Όχι, συγγνώμη, δεν είσαι στο άλλο κομμάτι που κάναμε εμείς. Καθόλου:: με το χάδι και με το γάντι. Μιλάμε για δόντια, να βγαίνουν δόντια. Παρόλο λοιπόν που ξέρω ότι θα αντιδράσει έτσι, (.) νιώθω άνετα –μαζοχισμό:: πες το;– (.) νιώθω άνετα να του πω, γιατί ξέρω ότι τελικά (.) θα μου δώσει να καταλάβω.=

**Νάγια:** =Μα και θα σ' ακούσει, δε θα σε κόψει.=

**Ηλέκτρα:** =Δε θα μου πει γιατί ρωτάς. Θα μου πει: “Γιατί ρωτάς, γιατί κάνεις;”, “Γιατί θέλω να μάθω” και τελικά θα καταλάβω και θα μάθω. [...]

**Δάφνη:** =Και δε θεωρήσαμε ποτέ ότι δε μας σέβεται, (.) παρ' ό::λα:: αυτά που λέμε.=

**Μαρίκα:** =Δηλαδή πραγματικά νιώσαμε ότι μας υπολογίζει και ότι τον ενδιαφέρει να μάθουμε (.)

εμείς. =

**Δάφνη:** = Αυτό κυρίως. =

**Μαρίκα:** = Ναι, ότι τον ενδιαφέρουμε. Αυτό.

### γ) ανταπόκριση στις ανάγκες των φοιτητών/τριών

(..) Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που βλέπεις ότι έχουν κάποιες δυσκολίες. (..) Αλλού είσαι υποχρεωμένος θεσμικά ν' ανταποκριθείς. Για παράδειγμα, παιδάκια τα οποία έχου::ν δυσλεξία πρέπει να εξεταστούν προφορικά. Είμαι υποχρεωμένη να το κάνω ούτως ή άλλως, το κάνω ούτως ή άλλως. Εκπαιδευτικοί που έχουν τη δουλειά τους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων και δεν μπορούν να 'ρθουν στις εξετάσει::ς. (.) Κλείνουμε ένα διαφορετικό::, μία διαφορετική ημερομηνία για να 'ρθουν να γράψουνε μόνοι τους, δίπλα εδώ στο γραφείο ή στην αίθουσα που δίνουν εξετάσεις κάποιος άλλος συνάδελφος. (.) Με τις εργασίες τους επίσης. Κάποια απ' αυτά προαιρετικά αναλαμβάνουν κάποιες εργασίες (..) και καθόμαστε και τις συζητάμε, τους δίνω βιβλιογραφία, συζητάμε για το θέμα:: (κα Ακρίβου)

[...] όταν ένα παιδί:: –λέω έ::να:: (.) μό::νο:: παράδειγμα::, δε θα πω πολλά –αν ένα παιδί δουλεύει, (.) γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει να σπουδάσει, (.) εγώ δεν μπορώ να του βάζω απουσίες. (κος Αγγέλου)

Είχα περιπτώσεις, ας πούμε::, φοιτητών (.) με τους οποίους είχα πολύ καλή συνεργασία, είχαμε:: πολύ καλή σχέση, αλλά:: (.) δεν μπορούσαν, ας πούμε, να διαβάσουν Αγγλικά. (.) Τους έδινα κείμενο στα Αγγλικά και δυσκολευόντουσαν. (.) Εντάξει::, στην αρχή δεν μου το 'λέγαν. (.) Στη συνέχεια, επειδή άρχισα να γίνομαι πιο απαιτητικός με την εργασία κ.λπ., μου είπαν “Δεν ξέρω καλά Αγγλικά” ή “διστάζω::” η “φοβάμαι::”. Ναι::, αυτό όμως εγώ:: (.) το παίρνω σπίτι μου (.) κι εννοείται ότι μπαίνω στη διαδικασία να σκεφτώ. (.) Τι μπορώ να κάνω να τον βοηθήσω; (.) Να βρω βιβλιογραφία ενδεχομένως εγώ (.) στη Νέα Ελληνική γλώσσα. (.) Ή:: να μπω στη διαδικασία να του εξηγήσω:: (.) στα Ελληνικά (.) το κείμενο::, το οποίο θα 'πρεπε να διαβάσει στα Αγγλικά. (.) Αλλά αυτά:: για μένα είναι:: (..) μέρος της πρακτικής, (.) της δικής μου πρακτικής. (.) °Δεν μπορείς να απορρίψεις ένα φοιτητή, γιατί δεν μπορεί να διαβάσει ένα αγγλικό κείμενο, εντάξει; (.) Να του πεις, ας πούμε, ότι δεν αξίζεις, ότι δεν είσαι καλός, (.) όχι::° (.) Ναι::, υπάρχει μια:: ανεπάρκεια (.) σε δεξιότητα, εννοώ, γλωσσική, (.) αλλά:: αυτό:: είναι κάτι το οποίο μπορεί να καλυφθεί με άλλους τρόπους. (.) Επομένως σε μια υγιή::, ποιοτική:: παιδαγωγική σχέση (.) λειτουργείς και μ' αυτό τον τρόπο. Δηλαδή::, (.) να το πω έτσι::, (.) αναπληρώνεις (.) και προσπαθείς να καλύψεις τα πιθανά κενά:: ή τις ανεπάρκειες του φοιτητή με:: (.) ά::λλους τρόπους, για να τον βοηθήσεις να πάει παραπέρα. (κος Κυριακίδης)

**Κίρκη:** Ναι, συμπάρασταση:: (..) >όσον αφορά την παιδαγωγική σχέση θέλω να πω ότι:: κάποιος μπορεί να δυσκολευόμαστε, μπορεί να κολλάμε, δε μαθαίνουμε όλοι με τον ίδιο ρυθμό. Εκεί δεν θα πρέπει να μείνεις πίσω, να σε αφήσει ο καθηγητής πίσω. Θα πρέπει::: να σου συμπαρασταθεί. Δε σου λέω να σου δώσει έτοιμη τη λύση, αλλά θα πρέπει να σε:: βοηθήσει. Εκεί που έχεις την αδυναμία να σε βοηθήσει:: να το ξεπεράσεις και:: ας μην ξεχνάμε ότι πολλοί στρεσάρονται στο μεταπτυχιακό και:: πολλοί δεν αποδίδουνε καλά και αντιμετωπίζουν χίλια δυο προβλήματα. Γιατί πέραν από φοιτητής, πέραν από μαθητής, πέραν από καθηγητής, έχεις κι άλλη ζωή έξω από το Πανεπιστήμιο και δεν ξέρεις τι αντιμετωπίζει ο καθένας πριν έρθει για μάθημα. Συνεπώς πρέπει όλοι να συμπαραστεκόμαστε τόσο μεταξύ μας, αλλά ειδικότερα οι καθηγητές, ας πούμε, που είναι::: σ' ένα επίπεδο πάνω από εμάς. Αυτό ήθελα να πω.< [...] Ναι, ας πούμε κάποιος καθηγητής (.) θέλουν να σε βοηθήσουν, σου δίνουν δηλαδή εκείνα τα οποία χρειάζεσαι και εσύ αντιδράς πάνω σε αυτό. Αυτό που είπε η Αφροδίτη, (.) που είναι δράση-αντίδραση. Κάποιοι::: εκτιμάν τον τρόπο που μαθαίνεις και σου δίνου:::ν και κάτι παραπάνω από αυτό που μπορείς να αντιληφθείς. Και μετά εσύ ανάλογα δρας. Αν σε απαξιώσει ο άλλος, δεν έχει νόημα να το κάνεις και αυτό νομίζω ότι ισχύει σ' εμάς. Δηλαδή::: πιεστήκαμε πάρα πολύ, αλλά δεν μας υποτίμησε κάνεις νομίζω.

Ενδεχομένως θα δανείσω κάποια βιβλία μου, για να μην τα αγοράσει ο άλλος σε μια εποχή κρίσης, (.) και θα:: προσπαθήσω να:: (.) βοηθήσω. (κα Οικονόμου)

Πώς εγώ ανταπεξέρχομαι σ' αυτό το πράμα; (...) Φροντίζοντας τουλάχιστον να μη χάνουν τα εξάμηνα τα παιδιά εξαιτίας των μαθημάτων μου. Γιατί δεν μπορώ να ξέρω αν το παιδί αυτό είναι φτωχό ή δεν είναι. Ούτε μπορώ να ξέρω όταν κάποιος παιδί μου δηλώνει ότι ξέρεις δεν μπορώ να έρχομαι στα μαθήματα, επειδή δεν μπορώ να νοικιάσω, αν είναι ψέμα ή αλήθεια. [...] Αυτό για μένα:: σε τι με προφυλάγει; Με προφυλάγει από το γεγονός ότι αφού δεν μπορώ να ξέρω και να έχω εδραιώσει παιδαγωγική σχέση πραγματική με τα παιδιά και να ξέρω:: (.) από ποια κοινωνικοοικονομικά, μορφωτικά και άλλα περιβάλλοντα εκπορεύονται αυτά τα παιδιά (.) και τι ανάγκες πραγματικές έχουν, τουλάχιστον να μη φανώ εγώ τροχοπέδη και παρεμποδιστικός παράγοντας στη ζωή τους, (.) 'ντάξει; (κος Σαρής)

#### δ) επικέντρωση στα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών

Εντάξει:: >είναι το πώς θα πλησιάσεις τον άλλον, (.) το πώς θα κάνεις ας πούμε τη διδασκαλία, (.) το πώς θα πλαισιώσεις τη διδασκαλία και τα αντικείμενα πάνω σ' αυτά τα ενδιαφέροντα των παιδιών και:: στις ανάγκες τους, αν θέλεις, και στις ικανότητές τους, που μπορείς να τις εκμαιεύσεις λίγο-πολύ, βλέποντας, βάζοντας ας πούμε κάποιες εργασίες ή:: (.) ζητώντας κάποια πράγματα απ' αυτούς καταλαβαίνεις και μέσα απ' τους διαλόγους που γίνονται< –αν έχεις διάλογο– (.) σε ποια μήκη κύματος αυτοί:: κινούνται. (.) Ένα δηλαδή είναι αυτό (.), να πλαισιώσεις όλο αυτό, τα περιεχόμενα των μαθημάτων σου –που μέσα απ' τα μαθήματά σου ξεκινάει και η παιδαγωγική σχέση– στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα αυτών των ανθρώπων (.), 'ντάξει; [...] προσπαθώ να προσαρμόσω τα περιεχόμενα του μαθήματος ανάλογα με την πολιτική πραγματικότητα, (.) έτσι; Δηλαδή, α::ν ας πούμε στην εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν υπάρχει προσαρμογή του αντικειμένου σου με το πολιτικό κομμάτι (.) για μένα:: έχεις χάσει το παιχνίδι. (κος Σαρής)

[...] ό::ταν ξεκινάω ένα μάθημα το εξάμηνο, πέρα από το ότι προσπαθώ ν' ανιχνεύσω πού βρίσκονται όλοι::, σε ποιο επίπεδο βρίσκονται, τι χρειάζονται κ.τ.λ., μ' ενδιαφέρει πολύ:: και τι τους ενδιαφέρει. Αυτό:: το θεωρώ σημαντικό:: να το συνηγορώ. (κα Ιωάννου)

(.....) Το ότι:: (.) ήδη από τη διαδικασία που ξεκινάμε μια πτυχιακή εργασία, μια διπλωματική εργασία (.) προσπαθώ να συνηγορώ:: το δικό τους ενδιαφέρον. Δηλαδή εγώ δεν δίνω θέματα συνήθως, δεν δίνω θέματα στους φοιτητές που να έχουν να κάνουν μόνο με το δικό μου ενδιαφέρον, θέλω να έχει ενδιαφέρον και γι' αυτούς. Αυτό βέβαια είναι πιο δύσκολο για μένα, αλλά είναι πιο ουσιαστικό σε σχέση μ' αυτή τη σχέση, την παιδαγωγική σχέση. (κος Γεωργίου)

**Μαρίνα:** =Ναι θα συμφωνήσω. Γενικότερα:: από το σύνολο των καθηγητών αυτό που σε:: διευκολύνει, σου δημιουργεί έτσι ένα θετικό κλίμα και μια διάθεση να εργαστείς είναι αυτή η ελευθερία που σου δίνεται, που είναι η ουσία του μεταπτυχιακού, το να έχεις την ελευθερία ν' ασχοληθείς με αυτό που σε ενδιαφέρει πάνω στο αντικείμενο [...].=

**Ελένη:** =Ναι, κι εγώ κυρίως αυτό θέλω να τονίσω ότι:: θετικό παράδειγμα είναι, όταν ο καθηγητής γνωρίζει τις θεματικές που σ' ενδιαφέρουν, θέλει να σ' επιβλέψει πάνω σ' αυτές τις θεματικές έτσι ώστε κι εσύ να εκπονήσεις μία εργασία που:: θα βαθύνει σ' ένα θέμα που σ' ενδιαφέρει, σε αφορά, σου αρέσει. Είναι μία:: θετική πτυχή καθηγητή. Η επίσης θετική εικόνα καθηγητή είναι η εικόνα του καθηγητή που προσπαθεί να εκμαιεύσει από σένα τι σου αρέσει, προσπαθεί να σου δώσει εναλλακτικές ή άλλες πτυχές πάνω σ' ένα αντικείμενο. Δηλαδή αυτό αποτελεί και την ουσιαστική κατεύθυνση, ιδιαίτερα στο ζήτημα της διπλωματικής αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη εργασία.

**Αφροδίτη:** ((Η δυνατότητα επιλογής δείχνει ότι)) Εκτιμάει ο άλλος την επιλογή σου και αυτό που σου αρέσει. [Και σε ενθαρρύνει.

**Ίκαρος:** [Σου δείχνει εμπιστοσύνη βασικά.=

**Κίρκη:** =Κι εσύ γίνεσαι και καλύτερος πάνω σε κάτι σ' ενδιαφέρει. Α::ν κάτι:: δεν σ' ενδιαφέρει και ασχοληθείς δεν έχει νόημα να το κάνεις. Το κάνεις απλά για να το κάνεις. Δε::ν έχεις ενδιαφέρον γι' αυτό.

**Συνεντεύκτρια:** Άρα υπάρχει μεγαλύτερο εσωτερικό κίνητρο.=

**Κίρκη:** =Ναι! =

**Αφροδίτη:** =Και ότι σε υπολογίζει κιόλας, ότι:: δεν είναι αυταρχικός "Θα κάνεις αυτό κι αυτό". Θα υπολογίσει και τη δικιά σου γνώμη και αυτό που σου αρέσει.=

**Κίρκη:** =Και καταβάλλεις και μεγαλύτερη προσπάθεια, ότα::ν σου αρέσει κάτι. Γιατί λες θέλω να αποδώσω, το ξέρω αυτό. Θέλω να ασχοληθώ με αυτό, θα βρω παραπάνω ζητήματα σχετικά με αυτό. Άρα σου βγαίνει πολύ καλύτερο το αποτέλεσμα.

### ε) αφιέρωση χρόνου

>Αν μιλήσουμε για φάσεις και πέραν του μαθήματος, αν εννοείτε αυτό, < (.) πέραν του μαθήματος είναι ό::λος εκείνο::ς ο χρόνος, (.) που δεν είναι:: λίγος, (.) εκτός από την επικοινωνία με:: τα μηνύματα και τι::ς διορθώσεις στι::ς (.) γραπτές εργασίες. Είναι ό::λος εκείνος ο χρόνος, που μπορεί να περιλαμβάνει ευρύτερη συζήτηση πάνω στο θέμα μιας εργασίας (.) σε συνεργασία μας μέσα στο γραφείο, αλλά πολύ συχνά όχι:: μόνον αυτό, (.) γιατί συνήθως, όταν συζητώ, ιδίως για διπλωματικές, θέλω να πω που έχουν έναν προγραμματισμό μεγαλύτερης διάρκειας, [...] Δηλαδή:: διαθέτω περισσότερο χρόνο (.) για να εξηγήσω το κείμενο καθαυτό ή (.) να προετοιμάσω τη συζήτηση ή (.) να:: αποφορτίσω αυτή την αδυναμία του, (.) να μπορεί:: να μιλήσει, (.) να εξηγήσει τι θέλει να πει, όταν είναι °υπό εκπόνηση η δουλειά° (κα Λουλούδη)

[...] ίσως να το συσχετίζω μ' αυτό που είπαμε πριν, δηλαδή:: το γεγονός ότι έ::χεις θέσει στόχους ή:: έ::χεις φροντίσει κάποιους ανθρώπους ή:: έ::χεις ασχοληθεί πολλέ:::ς ώρες, έχεις δηλαδή αφιερώσει πολύ:: χρόνο:: για τους ανθρώπους αυτούς, είναι λίγο-πολύ ότι κάνεις με τα παιδιά σου τελικά, (.) από μια άλλη σκοπιά ίσω::ς. (κα Ιωάννου)

### στ) συμβουλευτική σε επαγγελματικά/ακαδημαϊκά ζητήματα

[...] έρχονται πάρα πολλές φορές απόφοιτες (.) που έχουν τελειώ::σει:: –αυτό γίνεται και:: μέσω e-mail– συμβουλέ::ς για μια δουλειά που θέλουν να τις δοκιμάσουν (.) τι θα μπορούσαν να κάνουν, (.) πολλές φορές για εκδηλώσεις (.) τι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, συστατικές επιστολέ::ς πολλές φορές, τη:: γνώμη τους για κάτι που μπορεί να έχει υπάρξει ως πρόταση επαγγελματική::, τι θα έλεγα εγώ γι' αυτό. Τέτοια πράγματα πάρα πολύ συχνά. (κος Χαρόπουλος)

Λένε τα ζητήματα τα οποία μπορεί να έχουνε, ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, επειδή μπορεί να είναι μακριά από το σπίτι τους, επαγγελματικές δυσκολίες, συζητάμε, με συμβουλευονται για διάφορα θέματα και ως πιο έμπειρος λόγω ηλικίας (.) και επιστημονικά πιο έμπειρος, τους καθοδηγώ, ώστε να παίρνουν τις καλύτερες αποφάσεις. (κος Θαλάσσης)

**Δάφνη:** =Ήντάξει, βέβαια νομίζω υπάρχουν και καθηγητές που είναι δεκτικοί στο να:: (.) πα::ς να συζητήσεις μαζί τους (.) ένα πρόβλημα που σε απασχολεί στη δουλειά σου π.χ.

**Αλκμήνη:** Μήπως μπορώ να προσθέσω κάτι ακόμα πάνω σ' αυτά τα συμβουλευτικά; (.) Συγγνώμη::, αλλά εγώ είχα πρόβλημα. Πρόβλημα... Όταν τελειώναμε τις σπουδές στο τέταρτο έτος και λέω: Ωραία, μετά τι; (.) Οι φίλοι σου δεν μπορούν να σε βοηθήσουν ίσως όσο ένας ακαδημαϊκός (.) και πάλι θα χτυπήσεις την πόρτα του κυρίου ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)) και της κυρίας ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών)). (.) Ο κύριος ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)) μου πρότεινε κάποια πράγματα σχετικά με τα μεταπτυχιακά που έπαιζαν σχετικά με τα Μαθηματικά ανά:: την Ευρώπη και ανά:: την Ελλάδα και:: (.) δεν βρήκα κλειστή την πόρτα του, μπορούσα να κουβεντιάσω αυτό το θέμα. (.) Και με την κυρία ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών)) αντίστοιχα. (.) Και αυτό:: το:: συμβουλευτικά το θεωρώ πολύ σημαντικό.

## η) προώθηση των φοιτητών/τριών

...επειδή οι μέρες είναι δύσκολες, (..) γράφω συστατικές επιστολές, ας πούμε, για τα παιδιά, για να βρουν δουλειά στην Αγγλία, φοιτητές μου οι οποίοι έχουν φύγει από δω πέρα: μετά από οκτώ χρόνια. (.) Προφανώς δεν ανήκει στο πλαίσιο αυτό που πρέπει να κάνω, ξέρω όμως ότι είναι πολύ σημαντικό να έχουν μία συστατική επιστολή από την Ελλάδα (.) και να βάζω από κάτω, ας πούμε, τους τίτλους μου από τα Πανεπιστήμια τα οποία έχω ή τις αναγνωρίσεις μου. (.) Ξέρω ότι αυτό μετράει, (..) το κάνω, είναι παραπάνω χρόνος, δεν θα έπρεπε, δεν είναι μες στη δουλειά μου, αλλά: (..) >και στη δική μου πορεία έχουν βρεθεί άνθρωποι, οι οποίοι έκαναν και κάτι παραπάνω για μένα: (.) Ίσως όχι στην Ελλάδα αλλά στο εξωτερικό έχουν βρεθεί αρκετοί τέτοιοι άνθρωποι κι εγώ έχω μεγαλώσει: σε αυτή την κουλτούρα, ότι: στηρίζουμε διά βίου τους ανθρώπους (.) που έκαναν ως φοιτητές μας σχέσεις εμπιστοσύνης κι ασφάλειας μαζί μας.< (κα Χρήστου)

Με τους μεταπτυχιακούς συμμετέχουμε σε διάφορα προγράμματα εθελοντικής παρέμβασης, (..) στους διάφορους συλλόγους τους τοπικούς αλλά κι όχι μόνο, όσον αφορά θέματα αναπηρίας. Και βέβαια με τους μεταπτυχιακούς έχω τη δυνατότητα κι έχω: πάρα, πάρα πολύ, πολλές συμμετοχές σε συνέδρια, όπου: πηγαίνουμε μαζί:, (..) οργανώνουν τις παρουσιάσεις. (κος Θαλάσσης)

**Αλκμήνη:** Α:!! Και Ακαδημαϊκή προώθηση. Θεωρώ ότι σε μία παιδαγωγική σχέση οφείλει ο καθηγητής να ωθεί τους φοιτητές του να πάνε: ένα βήμα μπροστά ακαδημαϊκά.=

**Αριάδνη:** =Να τους δίνει το βήμα να κάνουνε πράγματα. Να τους ωθεί.

**Συνεντεύκτρια:** Να κάνουν πράγματα ακαδημαϊκά όπως;=

**Αριάδνη:** =Ας πούμε σε συνέδρια.=

**Λητώ:** =Να τους προτείνει, να τους προτείνει [εργασίες.

**Ιόλη:** [Να τους [ενημερώνει, ναι.

**Αριάδνη:** [Να τους εμπλέκει σε τέτοιες διαδικασίες πιο ακαδημαϊκές. (.) Και ένα απλό συνέδριο από παρακολούθηση μέχρι και συμμετοχή, (.) που να ξέρεις όμως ότι: έχεις και τη στήριξη του καθηγητή του τύπου “Σε βοηθάω, πάμε!”.=

**Αλκμήνη:** =Ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 1)) τα κάνει αυτά.=

**Αριάδνη:** =Κι ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 2)) πάρα πολύ τα κάνει αυτά. Κι όχι σε φάση “Είναι αυτό το συνέδριο” αλλά σε φάση “Σε βοηθάω, πάμε!”. Είναι πολύ σημαντικό από το να σου πει ο άλλο:ς- Ο ((ΔΕΠ Παιδαγωγικής)) τα κάνει, αλλά δεν είναι ότι “Σε βοηθάω, πάμε!” είναι: (.) “Πάτε!”.=

**Αλκμήνη:** =Όχι. Είναι ότι σε υποχρεώνουν να πας. (.) Είναι το άλλο άκρο.

**Αριάδνη:** Ναι, είναι διαφορετικό. Αλλά πάλι, ότι κερδίζεις εσύ...

**Ιφιγένεια:** Το ενδιαφέρον έχει να κάνει καθόλου και με το α:ν ένας καθηγητής αναγνωρίζει την αξία του φοιτητή και θέλει να τον προωθήσει; Παράδειγμα αναγνωρίζει ότι ένας φοιτητής είναι πάρα πολύ καλός –ρωτάω και τα παιδιά να μου πουν τη γνώμη τους– και παράδειγμα τον προωθεί σε μία: έρευνα, σε μια: δημοσίευση, πράγμα που δεν θα το έκανε [με τον οποιονδήποτε. [...]

**Ευγενία:** =Αυτό δείχνει πολύ: έμπρακτο ενδιαφέρον κι είναι και καλό κίνητρο νομίζω (.) για τους φοιτητές έτσι, για να ενδιαφερθούν. [...]

**Γιάννης:** Θα συμφωνήσω. Γενικά εκεί φαίνεται η σχέση. Εντάξει:, εκεί μάλλον διαλέγει ο καθηγητής ένα άτομο που το έχει ήδη ξεχωρίσει. Οπότε εντάξει, εκεί φαίνεται πιο πολύ η σχέση με το συγκεκριμένο άτομο (.) και μετά: μάλλον θα το προωθήσει, επειδή πιστεύει στις δυνατότητές του. ΄Ντάξει. [...]

**Ελπίδα:** Κι εγώ το βρίσκω ένδειξη ενδιαφέροντος κι είναι και: (.) δείχνει ότι:, πώς να το πω, (.) όχι ζήλεια ας πούμε. Ότι δεν ζηλεύει ένα φοιτητή, ζηλεύει (.) τέλος πάντων, έναν φοιτητή που

είναι πολύ καλός, (.) θέλει να το δείξει αυτό, να δείξει για κάποιον άλλον ότι είναι καλός, όχι ο ίδιος. =

**Ιφιγένεια:** =Καλά ναι:: Ζήλεια::; (.) Δεν έχει ανάγκη πιστεύω να ζηλέψει το φοιτητή. (.) Είναι και δικό του το καλό. Κι αυτός θα προβληθεί. =

**Ευγένια:** =Ε ναι::, αυτό. Μπαίνει κι αυτός [ως όνομα εκεί πέρα.

**Ιφιγένεια:** [Αυτός δεν έχει να ζηλέψει τίποτα.

**Συνεντεύκτρια:** Εσύ, Ελπίδα, πώς το σκεφτόσουνα;

**Ελπίδα:** Το σκεφτόμουνα ότι::, ξέρω γω::, ότι:: ο φοιτητής, (.) άμα έχει κάνει κάτι πέρα από τη δουλειά του καθηγητή. (.) Σε κάποιον τομέα ας πούμε, έστω και μικρό, τον ξεπέρασε σε κάτι. Ναι::, αλλά:: αυτό που λέει και η Ιφιγένεια, ότι θα προβληθεί κι ο καθηγητής με την προβολή του φοιτητή, δεν το σκέφτηκα αυτό. (.) Ναι όντως, θα προβληθεί:: κι ο καθηγητής::, αλλά απ' την άλλη είναι και αυτό, ότι προβάλλεις τα επιτεύγματα ενός άλλος ανθρώπου.

## θ) κάλυψη των ακαδημαϊκών εξόδων

Μου έχει τύχει:: περιστατικό να έχω::, να κάνουμε μαζί με φοιτητή ανακοίνωση και να καλύψω εγώ τη συμμετοχή του, γιατί:: θεωρούσα ότι άξιζε τον κόπο να παραβρεθεί κι η συμμετοχή του ήταν 500 ευρώ, ως φοιτητής 500 ευρώ, τα οποία αυτά τα κάλυψα από δικούς μου πόρους, αυτό που λένε απ' την τσέπη μου. (κος Θαλάσσης)

(.) Μία και μοναδική φορά:: (..) είπα σε φοιτητές μου να:: (..) παρουσιάσουν κάτι που φτιάξαμε σε συνέδριο (.) και φρόντισα να μην πληρώσουν. (.) Γιατί ξέρω ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν αμείβονται (.) και::, αν είναι εργαζόμενοι, δεν έχουν και το χρόνο να κάνουν αυτό το πράγμα. (.) Και δε δέχθηκα να βάλω το όνομά μου εκεί, ήταν τα δικά τους ονόματα. (.) Αυτό σημαίνει να είσαι παιδαγωγός και να κάνεις πράγματα γι' αυτό που αγαπάς, όχι για το συμφέρον σου. (κα Οικονόμου)

Ειδικά:: για τους υποψήφιους διδάκτορες (.) και κυρίως για όσους δεν έχουν εργασία, (.) ειδικά αυτή την περίοδο, που δεν μπορούν να βρουν εργασία κι έχουν κι άλλα ζητήματα πιο βιοποριστικά:: κ.λπ., είναι:: ακόμη χειρότερα. (..) Δηλαδή τους βοηθάς. Τους έχω εντάξει σε προγράμματα έτσι ώστε να μπορούν να πληρώνονται:: και να έχουν ένα μικρό εισόδημα (.) ή:: να εξασφαλίσω χρήματα για αγορά υπολογιστή γι' αυτούς (.) ή:: να εξασφαλίσω χρήματα για να πάνε σ' ένα συνέδριο. Τέτοια πράγματα (.) βεβαίως, ναι βεβαίως. Αλλά ξαναλέω αυτό:: είναι μέρος της παιδαγωγικής σχέσης ω::ς προέκταση::, έτσι; (.) Δεν είναι κομμάτι της παιδαγωγικής σχέσης που αφορά:: αμιγώς τη μάθηση και την ανάπτυξη μέσα:: στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. (κος Κυριακίδης)

## 2. Συναισθηματική διάσταση

### α) μικρές ενδείξεις νοιαξίματος

Απ' το πολύ μικρό ότι, όταν μπαίνεις μέσα σ' ένα δημόσιο χώρο, όπως είναι ένα αμφιθέατρο, λες καλημέρα, (.) απ' το ότι σήμερα είναι του Αγίου Κωνσταντίνου "Χρόνια Πολλά στις Ελένες και στους Κώστηδες", (.) που είν' μικρά πραγματάκια, δεν είν' τίποτα σημαντικό. [...] Έφτασα τα τελευταία χρόνια στο σημείο, όταν έχω μικρά ακροατήρια, όχι:: στο αμφιθέατρο που δεν μπορείς να το κάνεις -ίσως να μπορώ, αλλά εγώ επέλεξα να μην το κάνω- να τους έχω δώσει το κινητό μου τηλέφωνο, να τις πω -γιατί ήταν οι περισσότερες κοπέλες, αλλά και τα αγόρια που ήταν- "Όσοι και όσες από σας αισθάνεστε ότι::, καταρχήν είστε από ξένο μέρος, δεν είστε απ' ((την πόλη)), (.) αν ποτέ σας τύχει κάποια δυσκολία, (.) ιατρική:: δυσκολία::, προσωπική:: δυσκολία::, οτιδήποτε (.) και δεν έχετε κάποιον να μιλήσετε ή να ζητήσετε βοήθεια, αυτό είναι το κινητό μου τηλέφωνο, πάρτε το και μη διστάσετε να το χρησιμοποιήσετε". Δυο-τρεις το 'καναν. (...) Δυο-τρεις το 'καναν. (κα Ακρίβου)

A: [...] τα τυροπιτάκια τα πηγαίνω κάθε φορά που έχουμε μάθημα, γιατί είναι τρεις η ώρα ((γέλια)). Παίρνω για μένα. Όχι κάθε φορά, όσες φορές το θυμάμαι. Παίρνω για μένα και επειδή είμαστε σε χώρο έτσι όλοι μαζί τα αφήνω εκεί. Ναι, αυτό.

Ε: Αυτό δείχνει νοιάξιμο πάντως.

Α: Ε ναι, εννοείται, εννοείται. Γιατί τις συμπαθώ όλες τους. Καταλαβαίνω ότι έρχονται πολλές απ' αυτές από δουλειά. Δηλαδή το μάθημα ξεκινάει στις τρεισήμισι-τέσσερις παρά, πολλές απ' αυτές έχουν τελειώσει στις τρεις, οπότε έρχονται αμέσως μετά τη δουλειά. Ξέρω ότι θα μείνουν ένα διάστημα που θα 'ναι χωρίς φαγητό κι αυτό είναι, είναι εκνευριστικό να πεινάς και να πρέπει να παρακολουθήσεις μάθημα. (κα Ασημάκη)

Με τους μεταπτυχιακούς έχω και μια ιδιαίτερη σχέση. Και τους το λέω ότι είμαι μια μητρική φιγούρα, mother figure τους λέω ότι είμαι (..) και "ό,τι θέλετε να απευθύνεστε σ' εμένα" και τα λοιπά. [...] κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν και κάποια προσωπικά προβλήματα. Είτε έχουν δουλειές και ένα από τα απογεύματα δεν μπορούν να έρχονται... Είτε:: έχουν (.) ξέρω εγώ αρρωσταίνουν και θα πρέπει να δούμε τι θα κάνουμε με τις απουσίες τους... 'Η:: (..) θέλουν να κάνουν μια διπλωματική αλλά με κάποιο τρόπο δεν μπορούν να:: συνεργαστούν ομαλά τον supervisor... 'Η:: τι άλλο; (....) Α! 'Η ψάχνουν να βρουν εργασία, τίτλο, θέμα για την διπλωματική τους και δεν μπορούν να βρουν και έρχονται πολλές φορές και συζητάμε αρκετά μέχρι να καταλήξουν... (....) Αυτά είναι κάποια θέματα, δεν ξέρω, δεν μου έρχεται κάτι άλλο. Τα παιδιά ζητού::ν (..) βοήθεια και:: δεν είναι κάποια ιδιαίτερη βοήθεια, είναι μια μορφή φροντίδας ας πούμε. Δεν είναι η βοήθεια, το ουσιαστικό. Είναι να ασχοληθεί κάποιος με αυτό το πρόβλημα που έχουν εκείνη τη στιγμή. (κος Ζαχαριάδης)

Λοιπόν έχω περιπτώσεις φοιτητῶ::ν, (..) οι οποίοι::, (...) αφού:: ολοκλήρωσαν την διπλωματική τους κ.λπ. (.) ήρθαν και με βρήκαν και μου λέγαν: "Ένα δε θα ξεχάσω από σένα, είπες αυτό". (.) Εγώ δεν θυμόμουν καν ότι το είπα, ας πούμε. (.) 'Η:: ότι:: "Αυτό το οποίο:: εκτιμῶ:: είναι ότι:: (.) έκανες για μένα αυτό", (.) που:: για μένα:: ήταν κάτι πολύ:: λίγο:: (.) Εκεί πέρα πλέον αρχίζω κι αντιλαμβάνομαι. (.) Γιατί πολλές φορές εγώ νομίζω ότι μπορεί να προσφέρω κάτι πολύ:: κι ο άλλος μπορεί να μη το εκτιμάει τόσο:: ως πολύ::, (.) αλλά:: να είναι κάτι πολύ:: λίγο:: (.) και να το εκτιμά πέρα:: πολύ::. (..) °Τέτοια:: παραδείγματα:: πάρα πολλά, (.) απ' όλους νομίζω τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, (.) όσον αφορά τους φοιτητές μου.° (κος Κυριακίδης)

## β) «τον/την έχουν στο νου τους»

Πρέπει να υπάρχει σχέση αμοιβαίου σεβασμού, για να μπορέσει να έχει την ασφάλεια ότι:: θα τον ειδοποιήσεις αν προκύψει κάτι, που σημαίνει ότι:: (.) τον κρατάς στο νου σου, (.) έτσι; Τον έχεις στο νου σου:: (.) και:: τον έχεις στο νου σου σημαίνει τι::; Σημαίνει ότι:: μπορεί:: να βρεις ένα άρθρο, ας πούμε και να του το στείλεις ή να του πεις "δες αυτό" ή "σκέφτηκα αυτό", εντάξει; [...] Εγώ το 'χω ζή::σει αυτό. (.) >Θυμάμαι καθηγήτριά μου να μου λέει: "Έκανα μπάνιο και σκέφτηκα αυτό κι είπα να σου στείλω mail να σου πω να δεις αυτό", έτσι;< Το οποίο σ' έβαζε σε πάρα πολύ βαθιά νερά, έπρεπε να κάνεις τεράστια πορεία μόνος σου. (.) Αλλά:: σου:: έδινε πάρα πολύ κουράγιο το γεγονός ότι ο άλλος σ' έχει στο νου του, (.) που σημαίνει ότι λίγο σε κουβαλάει μαζί του::, άρα:: (.) μ' έναν τρόπο δεν είσαι μόνος (.) κι αυτό:: είναι που κάνει τα πράγματα διαφορετικά. Γ' αυτό λέω ότι:: (.) έχει πολύ μεγάλη σημασία:: (.) αυτός που είναι από την άλλη πλευρά να έχει μία:: τέτοια:: ωριμότητα::, ώστε, ναι μεν να υπάρχει όριο, αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να είναι απολύτως διαθέσιμος και μ' έναν τρόπο:: (.) ξεκάθαρα διαθέσιμος σ' αυτόν που τον έχει ανάγκη. [...] Το ότι κανείς:: (.) θεωρεί ότι ο άλλος είναι εκεί για να τον στηρίξει, (.) είναι εκεί (.) ακόμα κι όταν δεν είναι εκεί. Δηλαδή:: ότι::, όταν λείπει:: έχει στο νου του να σε:: ειδοποιήσει, να σου στείλει ένα mail και να σου πει: "Ξέρεις εγώ θα λείπω στο εξωτερικό τις επόμενες πέντε μέρες". (.) Εγώ:: το κάνω πά::ντα αυτό, ασχέτως αν προκύψουν mail, αν προκύψουν αιτήματα ή όχι, (.) έτσι; (.) Είναι πολύ σημαντικό:: να ξέρεις ότι:: (.) ο άλλος θεωρεί ότι αυτό που θα κάνεις θα είναι το καλύτερο, για να κάνει το καλύτερο. (κα Χρήστου)

## γ) ενεργητική παρουσία

Πολλές φορές κάνουμε πράγματα ή συμμετέχουμε σε πράγματα, μοιάζουμε ότι είμαστε εκεί, αλλά δεν είμαστε εκεί, είμαστε αλλού. Το μυαλό μας και η ψυχή μας είναι αλλού. (..) Δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα, δεν έχει σημασία. Γιατί μπορεί να έχουμε προβλήματα, γιατί δεν ξέρω 'γω τι, αλλά

δεν είμαστε εκεί. Ακόμα και σε ατομικό επίπεδο βιώνουμε τη ζωή μας και πολλές φορές δεν είμαστε συνειδητοί μέσα σ' αυτό. Είμαστε:::, είμαστε αλλού, έτσι; Μπορεί τώρα να κάθομαι και να σου μιλάω και να σου λέω διάφορα πράγματα και να φαίνομαι ότι είμαι εκεί, αλλά να είμαι αλλού. Θα μου πεις και πώς σου μιλάω. Κι όμως γίνεται αυτό το πράγμα. (...) Αυτό βιώνεται, απ' αυτόν που έχεις απέναντί σου βιώνεται με κάποιο τρόπο. Καταλαβαίνει ο άλλος ότι είσαι εκεί παρών ή δεν είσαι τόσο παρών ή είναι το μυαλό σου, σε απασχολούνε κι άλλα πράγματα. Αυτού του είδους, το να δείχνεις, ας πούμε, το ότι είσαι εκεί, πραγματικά παρών –δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις τι σου λέω– έχει πολύ μεγάλη σημασία. [...] Στην πράξη ((η έγνοια)) εκδηλώνεται (.....) με το ότι::: (.....) δίνεις στους φοιτητές σου να καταλάβουν ότι είσαι:::, ότι είσαι εκεί γι' αυτούς, ότι είσαι εκεί::: ανοιχτός... [...] Ότι είσαι εκεί γι' αυτούς, δεν είσαι, ξέρω 'γω, για να κάνεις, να εκτελέσεις ένα καθήκον, ώστε βδομάδα με τη βδομάδα, μήνα με το μήνα εσύ:: να:: παίρνεις το μισθό σου και να λες ότι "Εντάξει, το 'κανα κι αυτό", αλλά το ότι είσαι εκεί γιατί θες να τους δώσεις, αυτό που σου 'λεγα και πριν. [...] Θέλω να είμαι παρών με την έννοια του να τους κρατάω όσο γίνεται από το χέρι, χωρίς βέβαια να τους ποδηγετώ σε κάθε φάση, σε κάθε φάση της ερευνητικής τους διαδικασίας >από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας, απ' το σχεδιασμό της έρευνας, στην υλοποίηση της έρευνας, στη συγγραφή, στο::, όλα αυτά τα πράγματα.< Θα 'θελα να:: έχουμε πιο συστηματική επαφή. [...] Προσπαθώ λοιπόν σ' όλη τη διάρκεια της, σ' όλη τους την πορεία να είμαι εκεί πέρα για ν' απαντάω οποιαδήποτε απορία, να τους βοηθάω, να τους κατευθύνω. (κος Γεωργίου)

#### δ) ψυχολογική υποστήριξη και ενδυνάμωση

[Η υποστήριξη, κατά την γνώμη μου, πρέπει να είναι οργανική και ψυχολογική. [-]-ψυχολογική με την έννοια ότι πρέπει::: (.) ο εκπαιδευτικός, (..) δηλαδή, αν πάντα μιλάμε για ποιότητα, (.) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, ο καθηγητής στο Πανεπιστήμιο θα πρέπει να έχει μία υποστηρικτική διάθεση (.) και μία:: βαθύτατη κατανόηση απέναντι στο πρόσωπο (.) του:: υποψήφιου. (.) Δεν του λες (..) τι δεν κάνει καλά (.) αλλά το γιατί η εργασία του δεν είναι καλή. (.) Δεν είναι το πρόσωπο, είναι η δουλειά του. (.) Αυτό νομίζω ότι είναι ένα θεμελιώδες θέμα (.) ποιότητας και σχέσης, (..) προκειμένου να ενθαρρυνθεί ο υποψήφιος. (.) Έτσι; Δηλαδή::: (.) το κυριότερο είναι ακριβώς αυτό, (.) ν' αναγνωρίσεις ότι το πρόσωπο είναι το πιο πολύτιμο του πράγματος, (.) να:: του:: δώσεις να καταλάβει:: (.) ότι ο ίδιος μπορεί να τα καταφέρει, (.) να τον πείσεις για κάτι τέτοιο (.) και να τον πείσεις ενεργά, για έλα 'δω και πες μου. (κος Ντάσιος)

Πρώτα απ' όλα ψυχολογικά ενδυνάμωσα ένα φοιτητή σε μία φάση πλήρους απογοήτευσης. (...) Δηλαδή:: που συνέβη ένα περιστατικό στη ζωή του που του άλλαξε την ίδια του τη ζωή και (..) τον ενδυνάμωσα να το διαχειριστεί αυτό το περιστατικό. Αυτό ήταν σε επίπεδο ψυχολογικής υποστήριξης, η οποία όμως οδήγησε και σε:: μαθησιακά αποτελέσματα, γιατί μέσω αυτής της ενδυνάμωσης γνώρισε το σχετικό γνωστικό αντικείμενο, (.) πολύ περισσότερο και το::ν (..) βοήθησε να εξελιχθεί και ερευνητικά στο συγκεκριμένο αντικείμενο. [...] Τον ενδυνάμωσα::: δίνοντάς του αφενός τις κατάλληλες πληροφορίες, (....) δίνοντάς του:: τέτοιες πληροφορίες, ώστε να μπορέσει αφενός να επιλύσει το πρόβλημα το οποίο του είχε δημιουργεί, μέσω αυτών των πληροφοριών να το επιλύσει, τέλος πάντων να το διαχειριστεί θα λέγαμε καλύτερα, να διαχειριστεί το πρόβλημα, το οποίο του είχε δημιουργηθεί μέσα απ' αυτές τις πληροφορίες. Και, δεύτερον, έχοντας πάντα στο μυαλό του, δίνοντάς του ας πούμε το μήνυμα ότι είμαι δίπλα σου, οπότε:: είχε ένα πρόσωπο αναφοράς. Η παιδαγωγική σχέση βασίζεται σε μία αρχή που λέγεται πρόσωπο αναφοράς. Δηλαδή:: το κάθε άτομο (...) έχει (.) κάποια πρόσωπα αναφοράς. Τα πρόσωπα αναφοράς μπορεί να είναι από τη μαμά του, τον μπαμπά του, ένα φίλο του, ένα κολλητό, μια φίλη, τον άντρα του, τη γυναίκα του. Κάθε άνθρωπος δεν έχει πολλά πρόσωπα αναφοράς, κατά κανόνα έχει ένα πρόσωπο αναφοράς. Άντε να 'χει το πολύ δύο. Κυρίως έχουν ένα πρόσωπο αναφοράς όλοι, όλοι οι άνθρωποι. Τι σημαίνει πρόσωπο αναφοράς; Ότι εκεί μπορώ να εμπιστευτώ, ν' ακουμπήσω, να προστρέξω, (..) να πω και τα άσχημά μου και τα καλά μου. Λοιπόν, (....) φρόντισα, φρόντισα, όχι ότι έκανα κάτι μαγικό, δεν έκανα κάτι άλλο, αλλά με τον τρόπο μου τέλος πάντων έγινα πρόσωπο αναφοράς για το συγκεκριμένο άτομο και αυτό ήταν στοιχείο ενδυνάμωσης, γιατί λέγαμε πώς θα συνεχίσουμε παρακάτω και παρακάτω και παρακάτω. Κι έτσι τώρα είναι σ' ένα στάδιο που μπορεί και διαχειρίζεται πάρα, πάρα



πολλά πράγματα για τη ζωή του, την ίδια τη ζωή του, τα οποία (...) σε διαφορετική περίπτωση ή όταν τέλος πάντων άρχισε αυτή η διαδικασία, δεν μπορούσε. (κος Θαλάσσης)

#### ε) ενθάρρυνση-εμψύχωση

[...] έρχεται (.) η φοιτήτρια, (.) μερικές φορές ανήσυχη, κάνα δυο φορές και ψιλοκλαμένη –ειδικά στα διδακτορικά, ότι δεν προχωράνε– και την ενθαρρύνω::, την ενθαρρύνω και:: φεύγει –γιατί μου το ‘χουν πει αρκετοί– φεύγει και λέει “Αχ, κύριε Κωνσταντινίδη, μου λύσατε τα προβλήματα και τώρα:: (.) ξεκινάω πάλι τη δουλειά”. Γιατί:: πάντοτε οι δουλειές στο μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο (.) έχουνε διακυμάνσεις. Κάποιες στιγμές δεν βγαίνει:: Έτσι γίνεται σ’ όλες τις έρευνες δηλαδή. Όταν λοιπόν φεύγει:: ανακουφισμένη, ναι αυτό είναι::, θα έλεγα, ένα highlight της παιδαγωγικής σχέσης. [...] ((Η ενθάρρυνση αυτή συνίσταται)) στη συζήτηση, πώς θα λύσουμε τα προβλήματά τους, πώς να:: (.) βρούνε διέξοδο στην ανάλυση των δεδομένων, πώς να συνδέσουν τη θεωρία με την πρακτική (.) και στη συναισθηματική ενθάρρυνση, (.) “τα καταφέρνεις”, “μπορείς”, “μη σε νοιάζει”, “κι άλλοι έχουν τέτοιου είδους δυσκολίες” κ.τ.λ.. Άρα χρειάζεται γνωστική:: διέξοδος και συναισθηματική ενθάρρυνση. (κος Κωνσταντινίδης)

Προσπαθώ να ενθαρρύνω να κάνουν και λάθη και τους λέω πάρα πολλές φορές ότι:: trial and error, αυτό, δοκιμή και λάθος, έτσι μαθαίνουμε. Προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα εκείνο που να σηκώνει και λάθη, δηλαδή να μην τους κατσαδιάζω στο πρώτο (.) στραβοπάτημα. Ε:: (κος Ζαχαριάδης)

**Συνεντεύκτρια:** Ενθάρρυνση. Νέο χαρακτηριστικό. Πώς το ορίζουμε αυτό;

**Αφροδίτη:** Στις παρουσιάσεις ότι:: μας λένε “Εντάξει, μη::ν αγχώνεστε:: (.) Έτσι:: θα μάθετε σιγά-σιγά να:: κάνετε:: την παρουσίαση σωστά”. Αυτό. Ότι “Είμαστε εδώ, για να συζητήσουμε τα θέματα, να τ’ αναφέρουμε::”. [...]

**Κίρκη:** =Να μην κρίνει το αποτέλεσμα της δουλειάς σου. (.) Βασικά να το κρίνει, αλλά:: να:: το:: κρίνει μέσα σε όρια. Να μην σε ξεφτιλίσει, επειδή δεν έχεις γράψει αυτό που θεωρεί αυτός ότι έπρεπε να [έχεις γράψει].

**Αφροδίτη:** [Και να τονίζει και τα θετικά, δηλαδή όχι μόνο τα αρνητικά, τι έκανες λάθος. Να σε ενθαρρύνει λέγοντας σου ότι:: “Μπράβο::! Έκανες κι αυτό σωστά”].

**Πηνελόπη:** (..) °Ναι, όντως η ενθάρρυνση νομίζω ότι λείπει.° [...] Μπορεί όμως αργότερα, μέσα από τις ενθαρρύνσεις που θα λάβεις, να αγαπήσεις και το μάθημα και τον καθηγητή.=

**Κίρκη:** =Μπορεί και όχι όμως.=

**Πηνελόπη:** =Εμένα μου έτυχε. Α::! Ως προς αυτό::, (.) ναι, μου έχει τύχει και στο μεταπτυχιακό επίπεδο. Αυτό που λες. Και για το περιεχόμενο του μαθήματος και για:::- Εγώ δεν είχα προηγούμενη εμπειρία με τον καθηγητή, αλλά απ’ αυτά που άκουγα –ωραία;– ήμουν προκατειλημμένη και απέναντι στο μάθημα και απέναντι στον καθηγητή. Αργότερα όμως βλέποντας ότι μπορώ να ανταπεξέλθω και:: παίρνοντας και ενθαρρύνσεις, ‘ντάξει::, καταλαβαίνεις. ((γέλια υπολοίπων))

#### στ) ενδιαφέρον για τη ζωή των φοιτητών/τριών

Προσπαθώ να ‘μαι φιλικός, να:: (...) τους ρωτάω για τα προσωπικά τους. Έτσι; Όταν τύχει ευκαιρία, χώνομαι. Έτσι; (..) Για να σπάσω τον πάγο ας πούμε, ότι είμαστε δυο άνθρωποι, οι οποίοι δεν έχουν καμιά άλλη σχέση παρά μονό φοιτητής-καθηγητής, φοιτήτρια-καθηγητής. (.....) Τους ρωτάω και άσχετα πράγματα, για τα προβλήματα τους... Ή τους αφήνω να μου πουν. (κος Ζαχαριάδης)

**Συνεντεύκτρια:** Επίσης ένα άλλο χαρακτηριστικό που εμφανιζόταν στη βιβλιογραφία στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ήταν το νοιάξιμο, δηλαδή το να νιώθουν οι φοιτητές ότι οι καθηγητές νοιάζομαι για αυτούς.

**Νεφέλη:** °Σε προσωπικό επίπεδο;°

**Συνεντεύκτρια:** Εσείς πώς το καταλαβαίνετε;

**Λητώ:** Α::χι! Χτυπάς τώρα φλέβα εκεί πέρα! Προσωπική εμπειρία.=

**Νεφέλη:** =Ναι, εγώ συμφωνώ. Είναι σημαντικό, γιατί και με τον κύριο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 4)) που:: είχα την πτυχιακή στο προπτυχιακό επίπεδο (.) και τελειώνοντας πάντα μου έστειλε και ενδιαφερόταν για το τι κάνω, (.) πού είμαι τώρα και γενικά. Ναι::, (.) με τους ανθρώπους που θεωρώ ότι έχω μια καλή συνεργασία, όντως τους βλέπω και πιο κοντά μου. [...]

**Αριάδνη:** Και εγώ όσο έλειπα σε Erasmus στην ((ευρωπαϊκή χώρα)), (.) που όντως δεν είχα επαφή με εδώ και θα μπορούσα να μην έχω, (.) γιατί και τυπικά δε θα είχα άλλο μάθημα του κυρίου ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 2)), (.) μου έστειλε e-mail να δει πώς είναι το σχολείο, αν χρειάζομαι κάποια βοήθεια, γιατί έκανα και ((γνωστικό αντικείμενο του ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 2)) εκεί, (.) αν χρειάζομαι κάποια βοήθεια ή και το οτιδήποτε. (.) Και μόνο ας πούμε αν περνάω καλά... (.) Όταν βλέπεις ότι ένα καθηγητής που συνεργάζεσαι (.) είτε και πιο προσωπικά είτε και σε μεγαλύτερης εμβέλειας εργασίες, επιδιώ::κει μία προσωπική σχέση μαζί σου και ενδιαφέρεται και σε ανθρώπινο επίπεδο, (.) σε προδιαθέτει ν' ασχοληθείς παραπάνω με αυτό τον άνθρωπο και με το αντικείμενο του. [...]

**Συνεντεύκτρια:** ((απευθυνόμενη στην Αριάδνη)) Κρατάω λίγο αυτό που είπες ότι ενδιαφέρονται και σε προσωπικό επίπεδο.=

**Αριάδνη:** =Μα και μόνο και ο κύριος ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 4)) που έστειλε Χρόνια Πολλά κι όλα αυτά (.) είναι προσωπικό επίπεδο.=

**Νεφέλη:** =Όχι μόνο Χρόνια Πολλά. Μου 'στειλε τι κάνω με τις σπουδές μου, γιατί ήξερε ότι θέλω να συνεχίσω. Γιατί εγώ έδωσα και άλλη χρονιά και δεν μπήκα. Ήξερε ότι δεν μπήκα και ενδιαφερόταν να δει πώς συνεχίζω. Ήτα::ν (.) πολύ σημαντικό αυτό για μένα (.) να βλέπω ότι κάποιος άνθρωπος που:: τον ήξερα –ένα χρόνο στην ουσία συνεργαστήκαμε– όντως θέλει να δει τι κάνω.

**Αριάδνη:** Εμάς και σε επίπεδο ας πούμε μεταπτυχιακό που τελειώσαμε όλο το τμήμα και ήταν και το τελευταίο μάθημα τυπικά που είχαμε με τον συγκεκριμένο καθηγητή και όλοι το ξέραμε ότι ήταν το τελευταίο μάθημα κι από εκεί και πέρα ας πούμε μας έστειλε σε όλο το τμήμα να δει πώς είμαστε ή:: (.) μας έστειλε:: (.) ασκήσεις, αλλά ας πούμε αστεία παραδείγματα μ' εμάς, για να δει:: αν έχουμε απορίες... Ναι, είναι προσωπικό επίπεδο πλέον. Κι είναι σημαντικό. Σε ένα μεταπτυχιακό επίπεδο για μένα είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει και προσωπική επαφή μ' έναν άνθρωπο που συνεργάζεσαι.

### 3. Αμοιβαίο νοιάξιμο

#### α) «ανταπόδοση» της καλής διάθεσης

Σε νοιάζονται. Οι φοιτητές σου σε νοιάζονται όταν κι αυτοί- Όπως το είπα και πριν εγώ, ότι να είμαι εκεί γι' αυτούς κι αυτοί να είναι εκεί για μένα. Έτσι; Όχι για το μάθημα. Ψέματα, για το μάθημα θα είναι. Όχι ότι πρέπει να είναι εκεί, ας πούμε. Έρχονται με σκοπό, εκτιμούνε, ας πούμε, τη δουλειά που κάνεις, εκτιμούνε αυτά που τους λες. Βέβαια η έγνοια κι αυτή κατακτιέται (.) εκατέρωθεν, έτσι; Ναι, (...) πρέπει να υπάρχει, υπάρχει και η έγνοια. Αυτές είναι, αν όλα αυτά δεν είναι αμοιβαία, στο βαθμό που αυτά δεν είναι, στο βαθμό που οι δύο διαδρομές, οι δυο δρόμοι είναι διαφορετικοί (.) σε ποιότητα και ποσότητα, διαμορφώνονται ανισότιμες σχέσεις. Προφανώς οι ρόλοι είναι ρόλοι. Δηλαδή ο δάσκαλος είναι δάσκαλος ο μαθητής είναι μαθητής, οκέι, αλλά:::, πώς το λένε, το πόσο θα δώσεις στον άλλον, μέσα στο πλαίσιο του ρόλου που έχεις, έχει να κάνει με την έγνοια, με την εμπιστοσύνη, με την αμεσότητα. Εάν αυτά είναι:: (...) αμφίδρομα αλλά και::: έχουνε το ίδιο βάρος, δεν είναι ετεροβαρή, διαμορφώνονται ισότιμες σχέσεις και εκεί πάνω χτίζεται η παιδαγωγική σχέση. (κος Γεωργίου)

E: Και νωρίτερα που μιλούσαμε για τη φροντίδα και για την εμπιστοσύνη, αναφέρατε ότι θα θέλατε να είναι αμοιβαία γενικά αυτά στην παιδαγωγική σχέση.

A: Ναι, ναι. Θα ήθελα να είναι αμοιβαία:: στην παιδαγωγική σχέση. (.) Θα σας πω ένα παράδειγμα. Να σας πω::: Όχι, να πω καταρχάς, να μην παρανοηθώ, (.) τι σημαίνει αμοιβαιότητα για μένα.

Αμοιβαιότητα:: σημαίνει ότι:: (.), για μένα είναι πολύ σημαντικό (.) την ό::ποια καλή διάθεση εκπέμπω στους άλλους και την ό::ποια προθυμία, (.) την αντιστοιχη να λαμβάνω κι απ' την άλλη πλευρά. (..) Τώρα::, να σας πω, (.) πριν μια βδομάδα είχα εδώ:: εξετάσεις (.) και είχα:: εξετάσεις σ' ένα πολύ μεγάλο μάθημα, με::, ξέρω 'γω, τετρακόσια άτομα. Μου είχαν δώσει από τη Γραμματεία πολλέ::ς (.) αίθουσες (.) και λίγους επιτηρητές, γιατί::: φέτος βρισκόμασταν και σε μία::: ακόμα πιο ιδιόζουσα κατάσταση, (.) δεν είχαμε πολλούς φοιτητές, μεταπτυχιακούς, υποψήφιους διδάκτορες, για:: να μπορέσουν να συνδράμουν στο έργο της επιτήρησης (.) και:: χρειάστηκε να κάνω μία ολόκληρη διαδικασία. Καταρχάς, απ' αυτούς που μου έδωσαν, να επιβεβαιώσω αν θα έρθουν, μετά να ψάξω να βρω επιπλέον, γιατί δεν μου έφθναν τα άτομα τα οποία μου έδωσαν (.) και ν' ανησυχώ μέχρι τελευταία στιγμή αν τελικά όντως θα εμφανιστούν κι αν θα καλυφθούν οι ανάγκες. (.) Αυτό είναι:: μία:: πολύ δύσκολη κατάσταση. Κι ανήκει σ' αυτέ::ς που:: λίγο τις συζήτησα νωρίτερα::, τα πράγματα που έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια, και τίποτα πια δεν είναι αυτονόητο στη δουλειά. (.) Δηλαδή:: τα πάντα πρέπει να τα κάνεις εσύ, τα πάντα (.) πλέον. (.) Ήρθαν λοιπόν, καλή ώρα ήμασταν σ' αυτή την αίθουσα, (.) τους είχα καλέσει δέκα λεπτά, ένα τέταρτο νωρίτερα για να συνηνοηθούμε >για την κατανομή των αιθουσών, πώς θα κάνουμε τη διαδικασία, να μην υπάρχουν απορίες, να γίνουν όλα::< (.) καλά. Και κά::ποια στιγμή άρχισαν να λένε δύο-τρεις, άρχισαν την γκρίνια ουσιαστικά::, (.) όχι απέναντί μου, απέναντι συνολικότερα, ας πούμε, όσον αφορά στις υποχρεώσεις τους για τις επιτηρήσεις. (.) Κι έλεγαν "Α! Κι εμείς έχουμε και άλλα πράγματα να κάνουμε. Και αυτό το εξάμηνο:: έχουμε:: και πά::ρα πολλές επιτηρήσει::ς και:: δεν γίνεται αυτό το πράγμα::. Κι εγώ:: άφησα την άλλη μου δουλειά για να έρθω::" κ.τ.λ. Εκεί είναι αλήθεια ότι αισθάνθηκα λίγο περίεργα:: (.) Δηλαδή:: (.) νομίζω ότι:: (.) στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, όπως τη συζητάμε αυτή τη στιγμή, το μίνιμουμ που μπορεί να γίνει από την άλλη πλευρά, δηλαδή απ' την πλευρά του φοιτητή::, (.) είναι να κατανοήσει ότι:: ακόμη και σ' ένα απλό, τεχνικό επίπεδο (.) μπορεί να προσφέρει μία μίνιμουμ ανταπόδοση, γι' αυτό το οποίο κερδίζει. Αυτό μ' έκανε να αισθανθώ άβολα και δεν είναι βέβαια η πρώτη φορά που το αισθάνθηκα. Το ξέρω, υπάρχει γενικότερα γκρίνια (.) εδώ και πολλά χρόνια. Και βέβαια:: υπάρχουνε πάντα εκείνοι οι οποίοι θα πουν "Μα τι λέτε; Βεβαί::ως! (.) Θέλω πάρα πολύ να βοηθήσω::" (.) κι υπάρχουν κι εκείνοι οι οποίοι δημιουργούν προβλήματα και δημιουργούν προβλήματα (.) ακριβώς γιατί, κατά τη γνώμη μου, ισχύει αυτό που συζητάμε::, (.) δεν αντλαμβάνονται αυτή την αίσθηση της αμοιβαιότητας. (κα Ιωάννου)

## β) παρουσία τους σε εκδηλώσεις εκτός του Πανεπιστημίου

>Ας πούμε όταν κάνεις μια ομιλία::, όταν έχεις μια συνάντηση με ανθρώπους και τα λοιπά, αν αυτοί έρχονται::, αν αυτοί αργότερα μετά πάνε ας πούμε και εμφανίζονται πάνω στις εργασίες που έχουν κάνει, τις κοινοποιούνε, καλούν ανθρώπους, σε καλούν εσένα να πας... (κος Σαρής)

## γ) έκφραση πραγματικού ενδιαφέροντος

Ε: Θα λέγατε ότι το νοιάξιμο είναι επίσης αμοιβαίο στην παιδαγωγική σχέση;

Α: (.) Όχι, (.) όχι. Θεωρώ ότι το νοιάξιμο (.) πρέπει να προέρχεται από κάποιον μεγαλύτερο. Δηλαδή:: (.) τουλάχιστον για σοβαρά πράγματα. (...) Εγώ έχω τη δυνατότητα, για παράδειγμα, να πάρω μία κοπελίτσα που θα ζητήσει τη βοήθειά μου, να τη φορτώσω στο αυτοκίνητο –όπως φόρτωσα από 'δω– (..) και να την πάω στο νοσοκομείο δίπλα (.) και να ζητήσω κιόλας από κάποιο γιατρό που πιθανότατα ξέρω (.) να τη δει γρήγορα (.) ή να τον δει. (..) Τα παιδιά είναι μικρότερα από μας. (..) Μπορεί να σε δει και να σου πει "Α! Σήμερα μου φαίνεστε άκεφη". (...) Δεν νομίζω ότι θα 'μπαινα ποτέ στη διαδικασία να της εξηγήσω ή να του εξηγήσω, γιατί είμαι άκεφη. Ή μπορεί και να 'μπαινα, δεν ξέρω, πάλι εξαρτάται από τον απέναντι ή την απέναντι. Πάντα:: εξαρτάται από το βλέμμα του άλλου (.) η σχέση. Αυτό που σου είπα και πριν: καταλαβαίνεις τον άλλον, τον τρόπο με τον οποίο σου μιλάει, την πρόθεση που υπάρχει πίσω από τον τρόπο που σου μιλάει, (.) το αν είναι κουτσομπολίστικη η διάθεση ή αν είναι πραγματικό νοιάξιμο, "να βοηθήσω, βρε παιδί μου, ρωτάω' δεν είναι επειδή είμαι περίεργη ή οτιδήποτε, θέλω να βοηθήσω". Αλλά νομίζω ότι αυτό είναι

προνόμιο, εντός κι εκτός εισαγωγικών, ενός μεγαλύτερου ατόμου. (κα Ακρίβου)

#### δ) συμβολικά δώρα

Ε: Για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές νιώσατε ποτέ ότι νοιάζονται για σας με κάποιο τρόπο;

Α: Ναι, ναι. °Αυτό το ένιωσα.°

Ε: Τι συνέβη και το νιώσατε;

Α: Σ' όλα αυτά. (.) Να σας πω παραδείγματα που έχουμε έτσι λίγο πιο:: >Παράδειγμα –θα πω κάτι αυτό μάλλον δεν πρέπει να το πω τώρα– μετά που τελειώσαμε το εξάμηνο κι επειδή ήξεραν ότι πάντα πάω στα παιδιά μου ήθελαν να μου φέρουν ένα δώρο για τα παιδιά. (.) Πολλές φορές ήτανε γλυκά. (.) Ιδίως ένα άτομο, μια φοιτήτρια είχε φέρει δυο-τρεις φορές, άλλη φορά έφερα εγώ. Δηλαδή πολλές φορές κερνιόμασταν εδώ. Δηλαδή ήτα::ν ένα κουτάκι στη μέση και, όταν κάναμε το μάθημα, όλοι μπορούσαμε να τρώμε κάτι, (.) έτσι; (.) Ή ξέρω 'γω, όταν εγώ έπρεπε να πάω κάπου να μιλήσω, (.) έρχονταν όλοι μαζί. Υπήρχε αυτό. (.) Και μεταξύ τους, σας το 'πα πριν, πάρα πολύ. (.) Ήταν πολύ καλή ομάδα. Νομίζω ότι είναι::, έχω την αίσθηση ότι είναι κάτι εξαιρετικό (.) που συνέβη, (.) δεν ξέρω. Δηλαδή μιλάω πολύ καλά για τους μεταπτυχιακούς, αλλά έτυχε να είναι όντως έτσι. Δεν το λέω μόνο σ' εσάς, το λέω:: (.) και στους ίδιους. Αυτό.< (κος Χαρόπουλος)

(.) με:: δώρα ενδεχομένως έτσι:: (..) συμβολικά όχι:: βέβαια::- Ας πούμε, για παράδειγμα, μία φοιτήτριά μου με συγκίνησε, (.) γιατί τώρα στο διάστημα που είχα τη μητέρα μου άρρωστη:: (.) –φοιτήτρια:: παλιά::, έτσι;– (.) είχε:: γράψει:: όλα τα μηνύματα που ανταλλάσαμε τους δύο μήνες που ήμουν στο νοσοκομείο (.) και προσπαθούσε να με εμψυχώσει –κι εγώ το ίδιο αλλά ίσως εκείνη ήταν σε πιο καλή φάση ((γέλια)) από μένα σ' αυτή τη συγκεκριμένη περίπτωση– (.) και, όταν ήρθε (.) και συναντηθήκαμε:: εδώ (.) μαζί με κάποιες άλλες συμφοιτήτριές της, (.) μου τα έδωσε σε ένα κουτάκι:: (.) Και ήτανε γραμμένα:: έτσι:: (.) σε ένα:: ρολό. (.) Δηλαδή:: είναι ο χρόνος που αφιέρωσες (.) για να:: (..) δείξεις σε κάποιον ότι:: είναι πολύτιμες ακόμα και οι λέξεις στην επικοινωνία, (.) που έχει γίνει τηλεφωνικά ή μέσα από sms φυσικά (.) στην περίπτωσή μου. ((γέλια)) (κα Οικονόμου)

## B. Κατανόηση

### 1. Υποστηρικτική διάσταση

#### α) επιείκεια στη γνωστική ανεπάρκεια των φοιτητών/τριών

Υπάρχουν πολλές κατανοήσεις. Κατανόηση μία είναι να κατανοεί ο εκπαιδευτικός, δηλαδή εγώ::, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Να κατανοεί τις ανησυχίες τους, τα οράματά τους, (.) τα προβλήματά τους και τι::: (.) πολλές φορές τη::ν ανεπάρκειά τους, (.) γιατί υπάρχει αρκετή. [...] Ανεπάρκεια γνωστική. Δηλαδή::, διδάσκοντας ένα μάθημα το οποίο σχετίζεται με τις Θετικές Επιστήμες, τα παιδιά:: του Παιδαγωγικού, οι φοιτητές-φοιτήτριες του Παιδαγωγικού (.) έχουνε πάρα πολλές αδυναμίες. (...) Αυτό είναι το ένα. Το δεύτερο είναι οι κατανοήσεις από την πλευρά των φοιτητών και των φοιτητριών του:: περιεχομένου και της ουσίας του μαθήματος [...]. [Όταν λέμε κατανό::ηση στο περιεχόμενο εννοούμε:: κατανόηση του μαθήματος. Παραδείγματος χάρη, το μάθημα το δικό μου είναι και θεωρητικό και εργαστηριακό. Εννοούμε κατανοήσεις νοητικές, εννοούμε κατανοήσεις διαδικαστικές και κατανοήσεις επιστημολογικές. (κος Κωνσταντινίδης)

#### β) υποχωρήσεις στις ακαδημαϊκές δυσκολίες

Δηλαδή::, όταν ας πούμε βγαίνει ένα πρόγραμμα, (.) το πρόγραμμα το μεταπτυχιακό, (.) κάποιες ώρες, κάποιες μέρες (.) και βλέπω:: ότι τα παιδιά:: δυσανασχετούν, (.) τ' αλλάζω για παράδειγμα, (.) ενώ μπορεί να βολεύει εμένα. (.) Αυτό είναι μια μορφή υποχώρησης, γιατί εγώ μπορεί να οχωρωθώ πίσω απ' αυτό (.) και να λέω "Αυτό είναι το πρόγραμμα. Άμα γουστάρετε ελάτε, άμα δε γουστάρετε τελείωσε". (...) Ή, για παράδειγμα, (.) θα βάλω ένα πρόγραμμα, ας πούμε, (.) παράδοσης εργασιών

(.) ή:: τι να πούμε για να υπάρχει αυτή η καταληκτική ημερομηνία (..) ίσως είμαι εγώ αυτός πρώτος που θα υποχωρήσει, αν καταλάβω ότι οι φοιτητές δεν θα τα καταφέρουν (.) σ' αυτές τις ημερομηνίες. (.) Τέτοια πραγματάκια. Λεπτομέρειες μεν, οι οποίες όμως οικοδομούν τη σχέση, κατά τη γνώμη μου. (κος Αγγέλου)

**Πηνελόπη:** =Ευελιξία, για παράδειγμα, στο πρόγραμμα. Είχε τύχει να έχει ο καθένας διάφορες υποχρεώσεις, να μην είναι σταθερό το πρόγραμμα τω::ν συναντήσεων μας, οπότε:: συγκεκριμένη περίπτωση καθηγητή ήταν πολύ ευέλικτος, ώστε να κάτσει να συζητήσει με όλους και να βρούμε μια κοινή λύση. Αυτό ναι, είναι κάτι που διευκόλυνε όλους μας.

**Συνεντεύτρια:** Ωραία. Στην ευελιξία καλυφθήκαμε. Κάποιο παράδειγμα στην κατανόηση;=

**Άννα:** =Δικό μου παράδειγμα, που πηγαينوέρχομαι, δε μένω μόνιμα εδώ. Το κατανοούν και::: ίσα-ίσα με βοηθάνε περισσότερο σε αυτό το κομμάτι, να αλλάξουν το πρόγραμμα π.χ., (.) τις ώρες... [...]

**Δανάη:** Εγώ την κατανόηση θα πρόσθετα μαζί με τη συμπαράσταση. Ότι:: αυτό::, κατανόηση στις ανάγκες του άλλου. (.) °Αυτό κυρίως.°

**Συνεντεύτρια:** Ανάγκες όπως;=

**Κίρκη:** =Ο ρυθμός μάθησης.=

**Δανάη:** =Ο ρυθμός μάθησης, ναι. Υποχρεώσεις έξω από δω...=

**Κίρκη:** =Αδυναμία:: σε κάποια γνωστικά αντικείμενα και σε κάποια άλλα, ξέρω 'γω, να 'χεις καλύτερες επιδόσεις...

### γ) ευελιξία στα προσωπικά προβλήματα των φοιτητών/τριών

((Δείχνω κατανόηση στους φοιτητές)) >Νομίζω σε δύο επίπεδα::.< (.) Το ένα είναι ότι ούτως ή άλλως αυτό που συμβαίνει στην εκπαίδευση και στο εκπαιδευτικό μας έργο επηρεάζεται πάρα πολύ κι από εξωγενείς παράγοντες. Στο βαθμό:: που:: διαπιστώσω:: ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που σχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες, εκεί ναι::, θέλω να δείχνω κατανόηση. Δηλαδή, για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα παιδιά δουλεύουν, το γνωρίζετε κι εσείς. (.) >Δηλαδή:: ιδανικά εγώ μπορεί να ήθελα στο μυαλό μου, ανθρώ::πους, οι οποίοι κατά τα τρία τέταρτα, ας πούμε, του χρόνου τους για δύο ή τρία χρόνια ν' ασχολούνται με το μεταπτυχιακό τους. Γνωρίζω ότι αυτή τη στιγμή δεν μπορεί να γίνει όμως αυτό. (.) 'Η:: άλλο παράδειγμα::, (.) στην τελευταία χρονιά των μεταπτυχιακών μας, που μόλις ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους, κάποια στιγμή::, εκεί μεταξύ τρίτου εξαμήνου κι εξάμηνου που έπρεπε να ξεκινήσουν την μεταπτυχιακή τους εργασία, ό::λοι πήγαν και γράφτηκαν σ' αυτό το πρόγραμμα των ανέργων, τα Voucher (.) του ΟΑΕΔ και λίγο-πολύ άρχισαν να λένε:: "Α! Τώρα η εργασία::, δεν μπορώ εγώ τώρα με την εργασία::, (.) γιατί πήγα και γράφτηκα εκεί:: και παρακολούθη μαθήματα::". Και αφού παρακολούθησαν τα μαθήματα, μετά σε κάποιους απ' αυτούς δόθηκαν και κάποιες θέσεις εργασίας για κάποιους μήνες κ.τ.λ. (.) Αυτό:: εμένα μου κόστισε αρκετά::, (.) γιατί:: υπήρχε:: συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα σε σχέση με την εκπόνηση, εξέλιξη και ολοκλήρωση των εργασιών, το οποίο βεβαίως επλήγη:: αφάνταστα:: απ' αυτή τη διαδικασία. Λοιπόν (.) εκεί αισθανόμουν ένα δίλλημα, δηλαδή από τη μία αισθανόμουν:: "Πο::πό::! Τι:: μας περιμένει πάλι! Ό::λοι:: αυτοί:: θ' αργήσουν να τελειώσουν και ό::λο το δικό μας προσωπικό:: χρονοδιάγραμμα θα πάει στον κάλαθο των αχρήστων". Άρα:: διαισθάνεσαι ουσιαστικά ότι η κατάσταση αυτή θα δημιουργήσει και σ' εσένα πρόβλημα (.) μέσω εκείνων. Κι από την άλλη σκέφτεσαι:: "Τι μπορούν να κάνουν; (.) Είναι άνεργοι. Αυτό πραγματικά μπορεί να είναι ένα λιθαράκι και κά::που να τους οδηγήσει". (.) 'Η::, ας πούμε, ενώ:: στην αρχή ήμουν πολύ θορυβημένη, χάρηκα:: όταν οι δύο φοιτητριάς μου, οι οποίες είχαν, τέλος πάντων, εμπλακεί σ' αυτό, βρέθηκαν να κάνουν μία δουλειά, η οποία ήταν (.) πά::νω:: στο αντικείμενό τους, ένα το κρατούμενο, και δεύτερον στη μία περίπτωση κίολας ήτανε και:: πά::ρα πολύ:: σχετικό με το ιδιαίτερο θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν στην εργασία. (.) Εκεί:: λοιπόν (.) ναι, αισθάνθηκα ότι έδειξα κατανόηση. (κα Ιωάννου)

**Μαρίνα:** Σαν καθηγητής έχεις να κάνεις με παιδιά. Κάποιες φορές είναι παραπάνω σκληρή η στάση απ' ό,τι θα 'πρεπε. [...] Παράδειγμα η αδιαφορία που υπάρχει από πολλούς. Υπάρχουν πολλοί που έχουν γενικά μια πιο αυστηρή στάση, αλλά όταν έχεις κάποιο πρόβλημα, (..) ξεχνάνε αυτό και σου συμπεριφέρονται όπως θα 'πρεπε, (..) σαν καθηγητής με μαθητή. (..) Υπάρχουν κάποιοι άλλοι οι οποίοι γενικά μπορεί να είναι πολύ ευχάριστοι, αλλά, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα, η στάση τους είναι η παγερή καθαρά: εγώ είμαι καθηγητής, δουλειά μου είναι να μπω ένα τρίωρο να κάνω το διάλλειμα στην τάξη μου, φεύγω μετά, δεν ξέρω, μη μ' ανακατεύετε με τα υπόλοιπα. Αυτό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε δηλαδή, ο ρόλος μας ως δάσκαλοι, όπως είμαστε εμείς, δεν σταματάει στο μάθημα που κάνουμε. Αναπτύσσεται μια διαπροσωπική σχέση. Όταν διδάσκεις σε κάποιον κάτι, δεν είναι μόνο το να του μεταδώσεις τις γνώσεις. Δίνεις ένα κομμάτι σου στον άλλον κι αυτός αντίστοιχα παίρνει ένα δικό σου. Ανταλλάξεις τον χαρακτήρα σου στην ουσία. Άρα:: πιστεύω ότι:: είναι κάπως:: αδύνατο, δηλαδή:: θέλει:: μεγάλη:: προσπάθεια:: το να μείνεις σε μια στάση πολύ:: (..) αμέτοχη σ' οτιδήποτε μπορεί ν' απασχολεί τον άλλον. Κι αυτό χαρακτηρίζει πάρα πολλούς καθηγητές, ότι μένουν καθαρά στο διδακτικό κομμάτι, το ακαδημαϊκό, κι από 'κει και πέρα με το που:: λήξει:: η:: (..) συνεδρία, η συνάντηση, η διάλεξη έχει τελειώσει και ο ρόλος τους. Δεν υπάρχει κάτι πέρα απ' αυτό, πέρα απ' τον ακαδημαϊκό τους ρόλο, ως άνθρωποι. Αυτό είναι:: (..) το αρνητικό χαρακτηριστικό που θα μπορούσαμε να πούμε.

**Συνεντεύκτρια:** Και τι είδους προβλήματα μπορεί να είναι αυτά, στα οποία μένουν αμέτοχοι ως πούμε, και θεωρείς ότι δεν θα 'πρεπε;=

**Μαρίνα:** =Από το πολύ απλό, ότι όσον αφορά τις απουσίες, ζούμε δηλαδή σε μια εποχή στην οποία το να δουλεύει ένας φοιτητής και:: παράλληλα να έχει το ρόλο του φοιτητή είναι:: το αναμενόμενο. Οπότε:: το να κλείνει ο καθηγητής τα μάτια σ' αυτό, μόνο και μόνο γιατί:: δεν τον απασχολεί, δε::v- Εντάξει όντως μπορεί να μην τον απασχολεί=

**Ελένη:** =Δεν τον απασχολεί.

**Μαρίνα:** [Στο καθαρά ατομικό του έργο δεν του δημιουργεί κάποιο:: ζήτημα, αλλά:: (..) το ν' αδιαφορήσει γι' αυτό, να κλείσει τα μάτια του σ' αυτό (..) δημιουργεί πάρα πολλά προβλήματα. [...]

**Συνεντεύκτρια:** Άλλου είδους πρόβλημα εκτός από τις απουσίες;

**Ελένη:** (..) Ίσως κι ένα πρόβλημα υγείας ως πούμε.=

**Μαρίνα:** =Γενικότερα ναι, ναι, τα καθημερινά προβλήματα που μπορεί να έχει ένας ενήλικας, γιατί ενήλικες είμαστε πλέον, δεν είναι ότι είμαστε υπό την προστασία των γονέων μας ως προπτυχιακοί φοιτητές, πλέον πολλοί:: συντηρούν τον εαυτό τους, δεν έχουν τη δυνατότητα να τους συντηρούν κάποιοι άλλοι. Οπότε::, (..) θα πρέπει, αν μη τι άλλο, όχι μόνο να μη δείξεις μια σκληρή στάση απέναντι σ' έναν άνθρωπο, ο οποίος προσπαθεί, παράλληλα με τα οικονομικά θέματα που έχει, να βγάλει και το μεταπτυχιακό του, γιατί τον ενδιαφέρει. Θα πρέπει να τον βοηθήσεις ως προς αυτό. Δηλαδή, να προσπαθήσεις να εξομαλύνεις οποιαδήποτε δυσκολία μπορεί να συναντάει, προκειμένου να τον βοηθήσεις κι εσύ προς αυτήν την κατεύθυνση. Δηλαδή:: είναι κάτι καλό να το βλέπεις και ως εκπαιδευτικός θα 'πρεπε να το χειροκροτάς, όχι να του δημιουργείς, να βάζεις κι άλλα εμπόδια προς αυτόν. Αυτό.=

**Πηνελόπη:** Ακόμα και κάποια προσωπικά πρόβλημα που μπορεί να έχει κάποιος και να τον πηγαίνει πίσω με το πρόγραμμα σπουδών.

**Συνεντεύκτρια:** Τι είδους προσωπικά προβλήματα;=

**Πηνελόπη:** =°Οτιδήποτε.° Αν κάποιος για παράδειγμα:: έχει πρόβλημα υγείας.=

**Κίρκη:** =>Πρόβλημα υγείας, θάνατος στην οικογένεια, επαγγελματικές υποχρεώσεις, διαζύγιο::=

**Ίκαρος:** =Καταποντισμοί. ((γέλια))=

**Κίρκη:** =Γάμος, μετακόμιση, έλλειψη χρημάτων, όταν έχεις οικονομική δυσπραγία. Πάρα πολλά προβλήματα [κι ακόμη τόσα.

**Άννα:** [Μετακινήσεις.=

**Κίρκη:** =ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΙΣ!

**Πηνελόπη:** Εντάξει, δεν θα μας συμπαρασταθούν στο προσωπικό πρόβλημα. Απλά να καταλαβαίνουν, να βοηθήσουν, να::=

**Εριφύλη:** =Και είναι:: και ευέλικτοι στο ωράριο.=

**Ίκαρος:** =Αυτό. Ευελιξία, [ναι.

## 2. Συναισθηματική διάσταση

### α) ενεργητική ακρόαση

((Η παιδαγωγική σχέση)) Είναι ισότιμη [...] στο ότι::: όσο μικρός ή και λίγο μεγαλύτερος να είσαι::: εγώ θα κάτσω να σε ακούσω. Δεν σημαίνει ότι δέχομαι πάντα αυτά τα οποία μου λες, αλλά θα κάτσω να σε ακούσω, >για να μπορέσω να καταλάβω και την απογοήτευσή σου και τη ματαίωσή σου και το θυμό σου και::: (.) τα αρνητικά συναισθήματα.< (...) Να σου εξηγήσω πράγματα για να μπορέσεις εσύ να δεις τη δικιά μου οπτική γωνία, (.) πώς εγώ βλέπω τα πράγματα.. (κα Ακριβού)

### β) ενσυναίσθηση

°Είναι μια σχέση (..) δύσκολη (...) που (...) νομίζω ένα απ' τα πράγματα που μας λείπει γενικότερα είναι η ενσυναίσθηση. [...] Δηλαδή να μπορώ να μπω στα παπούτσια του αλλουνού, λένε οι Άγγλοι. Να μπορώ να καταλάβω σε πρώτη φάση και να αισθανθώ αυτά που αισθάνονται. Δεν είναι καθόλου εύκολο, δεν είναι καθόλου::: δουλεμένο, δεν είναι καθόλου μαθημένο, έτσι; Αυτό που μας μαθαίνουν και μέσα στο::: εκπαιδευτικό σύστημα είναι::: κάθε άλλο πάρα επικοινωνία με τον άλλο που θα λέγαμε ότι είναι το πρώτο βήμα πριν την ενσυναίσθηση. Θα 'λεγα ότι αυτό θα πρέπει να συνοδεύεται και από μια αποδοχή του άλλου ανθρώπου που δεν σημαίνει συμφωνία εκατό τις εκατό με αυτά που λέει αλλά αποδοχή και κατανόηση αυτού που είναι.° Νομίζω έχω πειστεί από τον Rogers. Αυτό είναι το κύριο το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βοηθιέται ο άλλος να πάει προς την δική του κατεύθυνση, να ξετυλίξει τις αρετές του να τις εκμεταλλευτεί να τις δουλέψει και να πάει παρακάτω, να εξελιχτεί σαν άνθρωπος. Ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο συνέχεια αυτός κριτικάρεται, συνέχεια::: κατακρίνεται, συνέχεια::: (..) του λένε ότι δεν έχει κάνει ακριβώς αυτό που θα έπρεπε να κάνει, είναι ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο δεν μπορεί να μεγαλώσει, δεν μπορεί να εξελιχτεί, δεν μπορεί να αναπτυχτεί, δεν μπορεί να γίνει αυτός που είναι να γίνει. Θα γίνεται κάθε φορά (...) θα εξελίσσεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιδρά σ' αυτό που του 'χουνε πει ή του 'χουνε κάνει. Πράγμα που δε θα είναι αυτό που είναι να γίνει. Θα είναι ένα:::, μια στρέβλωση. Έτσι; Νομίζω η ενσυναίσθηση είναι κυρίως που::: εμπρικλείει την παιδαγωγική σχέση, θα έλεγα. [...] Λοιπόν ένα επιτυχημένο παράδειγμα είναι, θυμάμαι που έλεγε μια φοιτήτρια του προηγούμενου έτους του μεταπτυχιακού από την προηγούμενη ομάδα που είχαμε. Είχε γράψει κάποια στιγμή, είχε πει, δεν μπορώ να θυμηθώ ότι "Είναι ένας άνθρωπος" λέει "που μόλις του πεις κάτι αμέσως το κάνει δικό του πρόβλημα. Και μια φορά του είπα κάποιο πρόβλημα που είχα με τους γονείς μου και κόλλησε και δεν μπορούσα να μην σκεφτώ ότι το θεωρούσε δικό του πρόβλημα". (κος Ζαχαριάδης)

Νομίζω::: ότι είμαι ένα άτομο το οποίο προσπαθεί να τα καταλάβει τα παιδιά, (..) επί του πρακτέου όχι θεωρητικά, (.) προσπαθεί να τα καταλάβει. (..) Και::: νομίζω::: ότι όπως περνάν τα χρόνια –που έχουν περάσει πια τα χρόνια– αρχίζω να τα καταλαβαίνω πια πολύ περισσότερο τα παιδιά. Να έχω αυτό το συναίσθημα της ενσυναίσθησης που λέμε:::, να μπορώ να μπαίνω στη θέση τους, (..) να τα καταλαβαίνω, τις ανάγκες τους, τις ανησυχίες τους, (.) τα προβλήματά τους, τους προβληματισμούς τους, τα αδιέξοδά τους, (..) το θυμό τους μερικές φορές. [...] Και μερικές φορές (.) με συγκινούν κιάλας (.) °τα παιδιά.° Έτσι::: κάποιες φορές που τα βλέπω να κάθονται στο αμφιθέατρο, στην αίθουσα, να δίνουν εξετάσεις και να δυσκολεύονται::: και σκέφτομαι::: ότι θα πάρουν ένα πτυχίο και θα βγουν σε μία αγορά εργασίας πάρα πολύ δύσκολη::: (..) και πιθανότατα ότι οι γονείς τους δεν έχουν τη δυνατότητα να τα υποστηρίξουν οικονομικά:::. Με λυπεί πάρα πολύ, με στεναχωρεί πάρα πολύ. [...] Αυτό που σου είπα ότι στην πορεία των χρόνων αρχίζεις και::: (..) τα καταλαβαίνεις τα

παιδιά, αισθάνεσαι αυτή την ενσυναίσθηση, ότι εάν εγώ ήμουν στη θέση τους, εάν εγώ είχα κάποια προβλήματα και δεν είχα κάποιο άτομο να απευθυνθώ, τι θα 'κανα; (κα Ακρίβου)

Προσπαθώ να σκεφτώ πολλές φορές (.) αν σχετίζομαι με τους φοιτητές μου ως παιδιά μου ή όχι. Καμιά φορά βλέπω τον εαυτό μου, ας πούμε:: (..) –νομίζω όμως πως όχι:: (.) και θα ήταν πολύ σημαντικό να είναι όχι– δηλαδή βλέπω τον εαυτό μου πολλές φορές να::, (.) να με νοιάζει, ρε παιδί μου, ή να κάνω ταύτιση μαζί τους και να λέω “Όχι, ρε γαμώτο. Πρέπει να πάει σ’ αυτό το Πανεπιστήμιο”, ας πούμε. “Γιατί να πάει στο άλλο που είναι λιγότερο καλό; Σ’ αυτό πρέπει να τα καταφέρουμε να πάει”, (.) που έχει να κάνει με τα δικά μου πράγματα που εγώ κουβαλούσα, ας πούμε, έτσι (.) από φοιτήτρια:: και στη συνέχεια:: μ’ αυτά που έκανα εγώ στη ζωή μου πάρα πολύ:: Και αυτό, αυτό κάνει προφανώς ένα κομμάτι ταύτισης. Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι:: μία μερική ταύτιση είναι αναγκαία για τη σχέση. Όχι απόλυτη, αλλά μία μερική ταύτιση είναι αναγκαία για τη σχέση, γιατί εξελίσσει και τους δύο, εξελίσσει και τη σχέση.< (..) °Ναι, δεν ξέρω. (..) Ναι, αυτό νομίζω.° (κα Χρήστου)

### γ) αντοχή - ωριμότητα

Ε: Και είπατε κιάλας ότι ((το μέλος ΔΕΠ)) πρέπει να έχει λύσει κάποια θέματα με τον εαυτό του, κάποιες ανασφάλειές του.

Α: Ναι, απολύτως (.) επίσης, (.) για να μη θεωρεί ότι ό,τι συμβαίνει, ό,τι έρχεται απ’ τους φοιτητές (.) ότι:: στρέφεται:: εναντίον του ή τον αφορά, (.) γιατί δεν είναι έτσι τα πράγματα. (.) Δηλαδή οι φοιτητές πολλές φορές αντιδρούν (.) ή:: κινούνται:: ή:: (.) κάνουν επιλογές με βάση τα δικά τους χαρακτηριστικά. (..) Άρα εμείς αυτό κάνουμε είναι πάλι με βάση τα δικά μας χαρακτηριστικά και:: (.) δοκιμάζεις με βάση αυτά να κάνεις το καλύτερο (.) που κρίνεις εσύ. Αλλά:: (.) κάθε φορά, όσο μπορείς (.) κρίνεις, (.) ό,τι μπορείς κάνεις. (.) Όλα τα πράγματα έχουν και τα όριά τους. (.) Δηλαδή κι εμείς πρέπει να αποδεχόμαστε (.) τον εαυτό μας, για να μπορούμε ν’ αποδεχτούμε και τους άλλους. (κα Πολυχρονίου)

Χρειάζεται:: ν’ αντέχεις (..) είτε:: τη δυσκολία ή:: την αποτυχία ή:: αυτό που σου προβάλλει ότι εσύ δεν έκανες σωστή καθοδήγηση (.) – αν εσύ εννοείται την έχεις κάνει, °διότι::, αν είσαι ό,τι να ‘ναι, αυτό είναι άλλο πράγμα.° (...) Χρειάζεται λοιπόν μια αρκετά μεγάλη αντοχή:: σε ό,τι:: φέρει ο:: (..) φοιτητή::ς σε σχέση:: με αυτό που εσύ:: (.....) μπορεί να του κινητοποιείς. Ακόμη και το ίδιο το διδακτορικό μπορεί, ας πούμε, να κινητοποιεί. (.) Μπορεί να υπάρχουν στιγμές αμφισβήτησης:: από το φοιτητή, (.) μπορεί:: να υπάρχουνε:: στιγμές ευχάριστες, (.) μπορεί:: να υπάρχουνε:: στιγμές απόλυτης σύγχυσης. (..) Χρειάζεται::, όπως είπα πριν, μία ωριμότητα::, (.) μία αντοχή και μία:: έτσι:: (.) επαφή με το συναίσθημά μας και τι:: (.) είναι αυτό, πρώτον, που έρχεται γνωστικά:: κάθε φορά αλλά και συναισθηματικά:: (.) μαζί με:: (.) το φοιτητή στο γραφείο. [...] Θυμάμαι έναν καθηγητή Κοινωνιολογίας, διάσημο σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού, που κάποια στιγμή –δεν ξέρω τι είχε γίνει– αλλά είχε βάλει μια ανακοίνωση στην πόρτα του “Παρακαλώ πολύ, όποια συναισθηματική δυσκολία έχετε, ως ενήλικες φοιτητές, να την αφήσετε έξω από το κατώφλι αυτής της πόρτας πριν μπειτε μέσα”.< (.) Δηλαδή:: ανθρώπους με τους οποίους πορεύεσαι μαζί:: (.) χρόνια, για να τελειώσουν μια μεγάλη δουλειά, (.) μοιράζεσαι και δυσκολίες προσωπικές (.) κάποια στιγμή. (.) Αυτό θέλει μία αντοχή. (.) Είπα και προηγουμένως με όριο. Δεν θα λύσεις εσύ το πρόβλημα. (.) Οστόσο είναι σημαντικό να μπορέσεις κάποια στιγμή ν’ ακούσεις. (κα Χρήστου)

### 3. Αμοιβαία κατανόηση

**Ελίδα:** Γί αυτό:: (.) πιστεύω ότι κι ο φοιτητής μπορεί να καταλάβει ότι κι ο καθηγητής τελικά:: κάτι που είχε πει:: στους φοιτητές ότι θα έχει έτοιμο ξέρω ‘γω, ότι δεν το έχει. (.) Και οι φοιτητές πιστεύω καταλαβαίνουν ότι κάτι έτυχε στον καθηγητή. (.) Ό::λα εμπλέκονται. Και η συνεννόηση:: Δηλαδή πρέπει να υπάρχει και καλή συνεννόηση. Μπορεί ο καθηγητής όντως να μην είναι συνεπής σε κάτι, αλλά επειδή:: δεν μπόρεσε. Αν μπορεί απλώς να το εξηγήσει για ποιο λόγο δεν μπόρεσε να κάνει κάτι::, οι φοιτητές θα το πάρουν πολύ καλά.



**Αριάδνη:** [Και κατανόηση, (.) γιατί εντάξει ο καθένας, είναι επάγγελμα, προφανώς και θα τύχει κάτι άσχημο, δεν είναι στην καλή του μέρα, πρέπει να δείξουμε και εμείς κατανόηση. Γιατί πολλές φορές και εμείς κρίνουμε, περιμένουμε μια άσχημη συμπεριφορά (.) ανάμεσα σε πολλές καλές, για να πούμε ότι: (.) αυτός συμπεριφέρθηκε έτσι.

### Γ. Εμπιστοσύνη

#### **1. Εμπιστοσύνη των φοιτητών/τριών προς τα μέλη ΔΕΠ**

##### **α) εμπιστοσύνη στις γνώσεις του μέλους ΔΕΠ**

Το βλέπω κι εγώ. Έχει πολύ ενδιαφέρον, άμα δεις αξιολογήσεις ανώνυμες (.) φοιτητών. Δεν είχα σκεφτεί ότι: -ειδικά στο προπτυχιακό βέβαια:;, >που δεν σας ενδιαφέρει τόσο, αλλά βέβαια σχετίζεται κι αυτό με τη συζήτηση μας<- στο προπτυχιακό ότι:; θα είχαν τό:;σο στο μυαλό τους στο κριτήριο:; (.) του γνωστικού αντικείμενου, πόσο καλά φαίνεται το κατέχει. Αλλά έχει ενδιαφέρον, γιατί στις αξιολογήσεις φαίνεται ότι προκύπτει ως κριτήριο:; (.) κι αυτό μ' έχει εκπλήξει πρέπει να πω στο παρελθόν. Άρα προφανώς ισχύει:;. (κα Ιωάννου)

Εμπιστοσύνη σ' αυτή την περίπτωση για το:; (.) περιεχόμενο των μαθημάτων πιο πολύ, γιατί:; (.) θα μπορούσαμε να διαχωρίσουμε την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο διδάσκοντα και προς το μάθημα ((εννοεί τη γνώση που φέρνει στο μάθημα, την ερμηνευτική προσέγγιση που έχει επιλέξει)). Σ' αυτή την περίπτωση και στο μεταπτυχιακό, μπορεί σε προπτυχιακό ίσως να μη φαινόταν αυτό το πράγμα, να μην υπήρχε, να μην υπάρχει τόσο εύκολα περίπτωση που να φανεί αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης στο επιστημονικό επίπεδο, αλλά εκείνοι είχαν επιλέξει ήδη μία:; κατεύθυνση, ήξεραν ότι θα κάνουν αυτή την έρευνα μ' αυτό τον τρόπο, (.) οπότε τους έλειπε η εμπιστοσύνη (.) σε αυτά που εγώ τους παρουσίαζα, σε αυτά που εγώ:; (.) εκπροσωπούσα επιστημονικά ας πούμε. Οπότε, εμπιστοσύνη σε δύο επίπεδα, ναι.< (κα Μωραϊτή)

**Μαρίκα:** Και να είναι καταρτισμένος σ' αυτό που κάνει και να το αποδεικνύει. Να:; (.) μη νιώθουμε ότι (.) δεν ανταποκρίνεται η θέση του με τι:; γνώσεις του ας πούμε.=

**Ηλέκτρα:** =Ναι, να μην έχει γνώσεις μόνο για τη συγκεκριμένη παράδοση του μαθήματος, (.) εντός εισαγωγικών.=

**Μαρίκα:** =[Το συγκεκριμένο άρθρο.

**Ηλέκτρα:** [Αλλά αν ανοίξει η συζήτηση και πάει αλλού κ.τ.λ. να έχει μια εμπειριστατωμένη άποψη εφ' όλης της ύλης.=

**Πηνελόπη:** [Η εμπιστοσύνη είναι πολλά πράγματα. Αν εμπιστεύεσαι τις γνώσεις του άλλου, αν τον εμπιστεύεσαι γι' αυτή τη θέση. Και η εμπιστοσύνη σε:;, –εντάξει προσωπική σχέση φυσικά και δεν μπορείς να έχεις– σε σχέση με αυτό που λέγαμε πριν με τη προσήνεια, να μπορείς να τον προσεγγίσεις. Και νομίζω ότι:; οι περισσότεροι εμπνέουν εμπιστοσύνη ως προς το γνωστικό επίπεδο, αλλά όλοι:; δεν εμπνέουν, (.) πώς να το πω:;, (.) αυτή την εγγύτητα.=

##### **Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη του μέλους ΔΕΠ ως προϋπόθεση**

**Ιόλη:** Καλά:; (.) και να ενημερώνεται και μην κάνει σε μεταπτυχιακό επίπεδο τα ίδια με προπτυχιακό.

Κι αυτό γίνεται όταν ο ίδιος ο διδάσκων δεν μένει σταθερός, αλλά:; (.) διαρκώς επιχειρεί να εξελίσσεται. Κι αυτό το κάνει μέσω συμμετοχής σε άρθρα, σε δημοσιεύσεις, σε συμμετοχή σε συνέδρια. [...] Εξάλλου δια βίου μάθηση έχουμε, δεν τελειώνει ποτέ. Δεν λέει τίποτα ένας τίτλος, ότι κάποιος είναι καθηγητής Πανεπιστημίου, αλίμονο. Σημαίνει ότι ένας καθηγητής Πανεπιστημίου διαρκώς μαθαίνει και αυτός και μαθαίνει μέσα από τους φοιτητές του. Και με δεδομένο ότι οι φοιτητές φέρνουν το νέο πνεύμα, έτσι; (κος Θαλάσσης)

## β) εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του μέλους ΔΕΠ

Κοιτάζετε::, νομίζω ότι εκδηλώνεται με τον απλό:: τρόπο::, καταρχήν της αποδοχής, (.) καταρχήν της αποδοχής από την πλευρά του φοιτητή, ότι:: κοιτάξε να δεις ο άλλος είναι εδώ::, γιατί:: κάτι καλό:: θέλει να κάνει για μένα::. (..) Άρα λοιπόν::ν εισπράττει την αίσθηση, κατά κάποιον τρόπο, ότι υπάρχει κάποιου είδους φροντίδας, (.) ότι υπάρχει κάτι::, έχει κάτι στο μυαλό του για μένα:: (.) και απλά:: (.) το::, το:: ακολουθεί, (.) έτσι; Άρα λοιπόν μιλάμε για μία κατάσταση αποδοχή::ς ουσιαστικά απ' την πλευρά του φοιτητή, (.) επίσης μία:: κατάσταση εμπιστοσύνης. (κα Χρήστου)

Ε: Και η εμπιστοσύνη; Πώς την ορίζετε, σε τι συνίσταται;

Α: (..) Σε π συνίσταται; (.) Πιστεύω ότι οι προθέσεις που δείχνεις αντιστοιχούν σε κάτι:: (.) πραγματικό μέσα σου. Δεν είναι έχω έναν δεύτερο σκοπό. Δεν ξέρω αν είναι:: (.) καλός ορισμός. (κα Μωραΐτη)

Κι η παιδαγωγική σχέση δεν είναι κατ' ανάγκη να σε λατρέψουν. (..) Είναι να δεθούν μαζί σου με κάποιο τρόπο. Έστω και να σε αμφισβητήσουνε. < Παιδαγωγική σχέση είναι αυτό, (.) έτσι; Αν κρίνεις ότι ο Freire θεωρούσε:: (.) πολύ γόνιμο τον διάλογο που έκανε με μια φοιτήτρια, η οποία του 'βγαζε την ψυχή κάθε φορά. "Δεν είχαμε συμφωνήσει" λέει "ποτέ", έτσι γράφει, "μ' αυτήν τη γυναίκα, αλλά μου 'δωσε πάρα πολλά και πήρε και πάρα πολλά απ' όλο αυτό το πράμα. Δηλαδή και οι δυο βγήκαμε πάρα πολύ κερδισμένοι μέσα απ' αυτή την ιδιαίτερη, ας πούμε, και ιδιότυπη σχέση που είχαμε δημιουργήσει. (..) Και εμένα μ' έκανε να μπορέσω να ψάξω περισσότερο και βαθύτερα κάποια πράγματα για να απαντήσω στα ερωτήματά της και αυτή η ίδια για να προβληματιστεί πάνω σε άλλα ζητήματα. (..) Δεν συμφωνήσαμε κατ' ανάγκη", λέει, "ποτέ, ούτε στο τέλος. Αλλά όμως μείναμε ικανοποιημένοι και οι δυο απ' τη συνύπαρξή μας". [...] Αυτός που έρχεται και να σε αμφισβητήσει ακόμα::, κάπου εμπιστεύεται, ας πούμε, το διάλογο που θα κάνει μαζί σου, (.) ότι έχει κάποια χαρακτηριστικά, έχει κάποιο επίπεδο. Έτσι; Δεν έρχεται να αμφισβητήσει μόνο και μόνο –δε λέμε να σε βρίσει, να αμφισβητήσει– και μόνο που έρχεται να αμφισβητήσει πάει να πει ότι έρχεται να αμφισβητηθεί και ο ίδιος, (.) 'ντάξει; (.) Και πολλά παιδιά έρχονται να πουν την άποψή τους για να σε προκαλέσουν σε διάλογο. Και πολλές φορές είναι εξτρίμ η άποψή τους για να σε προκαλέσουν πάλι:: επίσης περισσότερο σε διάλογο. Άρα είναι μια σχέση εμπιστοσύνης. Ιδιότυπη εμπιστοσύνη, αλλά είναι εμπιστοσύνη. (κος Σαρής)

## γ) εξεμύθεια των μελών ΔΕΠ

Είναι κι αυτός ρόλος του μέντορα, όντως, να εμπνέει την εμπιστοσύνη, τη σιγουριά, την ασφάλεια στον φοιτητή. Και να ξέρει ότι αυτό::: περιορίζεται στον- (.) μένουμε στον ίδιο το διδάσκοντα. Δηλαδή ο διδάσκων δεν είναι ένας μεγάλος κουτσομπόλης, ακούει δέκα πράγματα από δέκα φοιτητές και μεταφέρει αυτά που ακούει στους άλλους φοιτητές ή:: στ' άλλα μέλη ΔΕΠ (κος Θαλάσσης)

## 2. Εμπιστοσύνη των μελών ΔΕΠ προς τους/τις φοιτητές/τριες

### α) «καλή διάθεση»

Όταν κανείς επιχειρήσει να διδάξει τη (.) διαφορετική ηθική της επιστημονικής έρευνας (..) οφείλει:: (.) ν' αρχίσει μ' αυτό που ονομάζεται benevolence, δηλαδή με ευμενή στάση απέναντι στον άλλον. Επομένως, (.) ακόμη και αν ο φοιτητής δείξει:: συμπεριφορά (.) παραβατική ή απαξιωτική ή αντινομική ή αδιαφορίας στο μάθημα, (.) εκ των προτέρων και σε κάθε περίπτωση αξίζει το::ν ισότιμο σεβασμό (.) ως δυνάμει επιστημονικός ερευνητής. Κι αυτό είναι, πώς να πω; Δεν είναι προσποίηση. Γι' αυτό χρησιμοποίησα το παράδειγμα της απεύθυνσης στον πληθυντικό αριθμό ως αναγκαία σύμβαση. (κα Λουλούδη)

Ε: Πώς την ορίζετε την καλή διάθεση;

Α: Νομίζω:: ότι τη βλέπω έτσι πολύ:: να συσχετίζεται:: με την προθυμία. Βέβαια η προθυμία::: (.) μπορεί να ενέχει κι άλλες διαστάσεις. Καλή διάθεση:: σημαίνει ότι::: θέ::λεις (.) κάτι καλό:: να γίνει

για τον άλλον, έχεις θετική:: πρόθεση:: για τον άλλον, (..) που η προθυμία δεν το εμπερικλείει απαραίτητα, τώρα που στο σκέφτομαι. Μπορείς να είσαι πρόθυμος χωρίς να έχεις απαραίτητα πολύ καλή διάθεση, (..) γιατί ενδεχομένως απόφασή σου ν' ασχοληθείς μ' έναν φοιτητή να:: (..) συμπλέκεται με:: άλλε:: (..) προτεραιότητες. (..) Δηλαδή:: μπορεί να πω εγώ στον Χ "Ναι, βεβαίως να σε αναλάβω, βεβαίως ν' ασχοληθώ, βεβαίως να τα πούμε" κ.τ.λ., κ.τ.λ., αλλά:: (..) θέλω να πω αυτό να μη:: σχετίζεται:: απαραίτητα:: με το φοιτητή ή την εξέλιξή του ή το να:: πάρει κάτι απ' αυτή τη διαδικασία, αλλά:: να σχετίζεται:: με το γεγονός ότι:: (..) θα έχω κάνει μία ακόμα έρευνα. (..) Μπορεί να είναι πιο:: χρηστικό δηλαδή. Ενώ νομίζω η καλή διάθεση πιο πολύ συσχετίζεται:: με τον άνθρωπο (..) τελικά. (..) Και υπ' αυτή την έννοια ίσως σχετίζεται πιο πολύ με την παιδαγωγική σχέση. (κα Ιωάννου)

## β) εμπιστοσύνη στις ικανότητες ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας

**Ίκαρος:** Την εμπιστοσύνη πώς την ορίζουμε... Αυτό ακριβώς: το ότι σου δίνει μια ελευθερία σημαίνει ότι έχει εμπιστοσύνη ότι αυτό που θα επιλέξεις θα 'ναι κάτι το οποίο θα είναι σχετικό με το θέμα, σίγουρα, θα 'ναι κάτι ποιοτικό... Αυτό. Δηλαδή:: σε πολλές περιπτώσεις μας έχουν αφήσει κάποια:- (..) Αυτό. Θέμα βασικά ελευθερίας, εμπιστοσύνη στις ικανότητες που έχουμε, ότι αυτό μπορούμε να το καταφέρουμε ουσιαστικά. Σ' αφήνω λίγο μόνο σου να το δεις και μετά έχουμε ανατροφοδότηση και τα υπόλοιπα. Αλλά έχουμε κι αυτό το θέμα εμπιστοσύνης. (..) Κάπως έτσι το ορίζω.

Η εμπιστοσύνη, η εμπιστοσύνη είναι:: (..) κάτι που:: (..) νομίζω ότι:: πρέπει κανένας να:: (..) πώς να το πω (...) πρέπει κανένας η εμπιστοσύνη (..) να την μεταδώσει και να την καλλιεργήσει (..) λέγοντας ότι εσύ αναγνωρίζεις τις δυσκολίες, (..) αναγνωρίζεις το γιατί δεν, (..) αλλά ότι είναι ικανός. (..) Δηλαδή:: πρέπει με τον τρόπο σου να δείξεις ότι είναι ικανός να τα καταφέρει. (..) Θα πρέπει δηλαδή να:: (..) μεθοδεύσεις και να:: αποδείξεις στην πράξη ότι εσύ εμπιστεύεσαι αυτό το άτομο, (..) επενδύεις σ' αυτό το άτομο. (..) Και βέβαια (..) νομίζω ότι ένας τρόπος και το 'χουνε κάνει σ' άλλα Πανεπιστήμια, δεν το 'χω κάνει πάρα πολύ, (..) μια φορά τώρα και μου φαίνεται θετικό. (..) Αυτή η εμπιστοσύνη κατακτιέται, ξέρετε, με πρακτικές που:: (..) δεν τις πολυκατανοούσα, (..) τις είχα έτσι:: μακριά, (...) όταν η εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας, λες ότι "Μετά εγώ θέλω, θέλω ένα άρθρο να βγει απ' αυτό (..) μαζί με τη δική μου συμβολή, αφού κι εγώ έχω συμβάλει σ' αυτό", (..) να βάλει ο φοιτητής ή εγώ πρώτος το όνομά μου και να γίνει μια δημοσίευση. (..) Οπότε:: βλέπει τον εαυτό του πλέον από διαφορετική σκοπιά και είναι η μετάδοση "Κι εγώ αξίζω". (..) Με την υποστήριξη, "Για να βάλει ο καθηγητής την δική του την υπογραφή εδώ, σ' αυτό το κείμενο, σημαίνει ότι αυτό που έχω κάνει είναι καλό". (..) Δηλαδή κυρώνεις με αυτό τον τρόπο, πέρα από τη διαδικασία του βαθμού και του ενδοπανεπιστημιακού και του τίτλου, την προς τα έξω (..) μαρτυρία σου ότι αυτός αξίζει. (..) Με τέτοιο τρόπο, έτσι νομίζω ότι κατοχυρώνει, δηλαδή μεταδίδεις σε κάποιον ότι του έχεις εμπιστοσύνη. (κος Ντάσιος)

Εμπιστεύομαι τους φοιτητές μου που αισθάνομαι ότι μπορώ να εμπιστευτώ. Ένα το κρατούμενο:: ((γέλια)) Δεν εμπιστεύομαι όλους τους φοιτητές μου. (..) Εμπιστεύομαι εκείνους τους φοιτητές μου που έχουν δώσει δείγματα γραφής, ότι μπορούν να σταθούν σε μία τέτοια σχέση, γιατί εμένα προσωπικά αυτό:: μ' ενδιαφέρει. (..) Εντάξει::, είναι λίγο οι όροι που βάζει κανείς στο παιχνίδι το οποίο παίζει. Εμένα μ' ενδιαφέρουν αυτού του είδους οι σχέσεις. (..) Αν μπορεί κανείς, αν επιθυμεί και μπορεί ν' ανταποκριθεί, καλώς. Αν όχι::, δεν ενδιαφέρομαι για κάτι τέτοιο. (κα Ιωάννου)

## γ) εχεμύθεια

Κι εντάξει, βεβαίως, επειδή παίζει ρόλο και το θέμα της εχεμύθειας, όπως το ακούσατε από άλλες συνεντεύξεις. (..) Η εχεμύθεια:: σχετίζεται και με τις δύο πλευρές. Δηλαδή, έτσι όπως ο φοιτητής επιθυμεί την εχεμύθεια απ' τον καθηγητή του σε περίπτωση που του αποκαλύψει κάτι ιδιαίτερο, με τον ίδιο τρόπο, φαντάζομαι, ότι:: ο καθηγητής θα αποκαλύψει κάτι στα πρόσωπα εκείνα::, τα οποία θεωρεί ότι είναι διασφαλισμένη η εχεμύθεια (..) προφανώς. (κα Ιωάννου)

### 3.1.3. Εμπόδια για τη δημιουργία της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

#### Μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες

#### A. Στάση απέναντι στις σπουδές τους

##### α) έλλειψη κινήτρων, ενδιαφέροντος ή ενθουσιασμού

(..) έχω την αίσθηση: (..) ότι η ποιότητα αυτή υποθηκεύεται (..) στο ότι δεν έχουμε: αυστηρά κριτήρια επιλογής υποψηφίων. (.) Έχει γίνει (.) να κάνω κι ένα μεταπτυχιακό, αφού δεν έχω τι άλλο να κάνω. (.) Δεν είναι κίνητρο αυτό. (.) Επειδή δεν έχω τι άλλο να κάνω, δουλειά δεν έχω, ας κάνω κι ένα μεταπτυχιακό, (.) δεν χάλασε ο κόσμος. (.) Αυτό ούτε σου δημιουργεί, ούτε:, ούτε: (.) ενυπάρχεις σ' αυτή τη θέση, (.) καμία ένδειξη (.) ενδιαφέροντος, εμπλοκής, (.) ανάλωσης, (.) ενώ: (.) το μεταπτυχιακό είναι μία ενεργητική διαδικασία. Δηλαδή: (.) θα πρέπει ο άλλος (.) να εμπλακεί, θα πρέπει να ενεργήσει. (κος Ντάσιος)

Εκείνη με την οποία δεν έχω καταφέρει να έχω ιδιαίτερη επικοινωνία είναι ακριβώς αυτή η οποία ήρθε έχοντας κάνει ήδη ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (.) και δεν έχω καταλάβει, πραγματικά μου δίνει την αίσθηση της φοιτήτριας η οποία γνωρίζει ήδη αυτά που θα 'πρεπε, δεν καταλαβαίνω ακριβώς το κίνητρο με το οποίο έχει έρθει να κάνει ένα ακόμα μεταπτυχιακό. °Κατάλαβες τι λέω, δηλαδή δεν είναι διατεθειμένη να εμπλακεί, δεν τη βλέπω πολύ έτσι να 'χει κίνητρο και δέσμευση, ας πούμε, είναι, ξέρω 'γω οικογενειακές υποχρεώσεις έχει κι όλα αυτά, δηλαδή αυτό. Εκεί θεωρώ ότι- είναι αυτό που σου είπα πριν. Δηλαδή όταν έχει έρθει ο φοιτητής αλλά βαριέται, θεωρεί ότι το ξέρει αυτό το πράγμα, (..) γιατί έχει έρθει τότε;° Δηλαδή εκεί δεν μπορώ να βρω, ό,τι και να πω πέφτω πάνω σε τοίχο, τα ξέρει ήδη από προηγούμενα, °οπότε εκεί δεν μπορείς να συνεχίσεις, δεν το θέλει και η φοιτήτρια όμως σ' αυτή την περίπτωση°. [...] Δεν το παίρνω προσωπικά. Αν το έπαιρνα προσωπικά θα, φαντάζομαι ότι θα έκανα αναλογισμό, θα προσπαθούσα να βρω τι φταίει παραπάνω ή στιδήποτε. Αλλά θεωρώ ότι είναι αυτό ακριβώς και ότι αυτή η στάση προφανώς την έχει γενικότερα προς το μεταπτυχιακό το οποίο ήρθε να παρακολουθήσει. Δεν αφορά εμένα προσωπικά ως διδάσκουσα. (.) Αυτό.

Εννοείται ότι χαίρομαι πάρα πολύ άμα υπάρχει το πρώτο, αλλά: (.) 'ντάξει, καμιά φορά μπορεί να σε στενοχωρεί ένα:: πράγμα που είναι πολύ κλασικό, πιστεύω: άμα κάποιος βλέπει άτομα να βαριούνται και ο ίδιος μετά δεν κάνει το μάθημα που θέλει να κάνει. [...] Πάντα έχει πολύ μεγάλη σημασία αυτός που σ' ακούει (.) πώς αντιδρά:: (κος Χαρόπουλος)

##### β) εργαλειακή οπτική των σπουδών

Θα έλεγα ότι: (...) κυρίως δυσκολευόμουν σε:, δυσκολευόμουν σε: (.) περιστατικά και σε περιπτώσεις που: (.....) αυτός που είχε επιλέξει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, (..) τα κριτήριά του (....) δεν ήταν (..) τόσο επιστημονικά ή δεν ήταν τόσο, τα κριτήριά του, της επιλογής του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, δεν είχε να κάνει τόσο με τη::ν (.) ουσία του γνωστικού αντικειμένου όσο με το ότι έβλεπε: (.) ωφελμιστικά το αντικείμενο. (κος Θαλάσσης)

Δεν μπορείς να το κάνεις εάν ο φοιτητής δεν δείξει ενδιαφέρον, δεν έχει κι αυτός με την πλευρά του δέσμευση προς αυτή την προσπάθεια ή αν είναι ένας φοιτητής ευθύς εξαρχής αδιάφορος, του τύπου ότι "εγώ έχω τη δουλειά μου, έχω ήδη κάνει ένα μεταπτυχιακό, εδώ μπήκα τώρα κατά λάθος, γιατί θέλω έναν ακόμα τίτλο που μπορεί κάτι να εξυπηρετεί στη δουλειά", εκεί δεν υπάρχουν κίνητρα, δεν μπορείς να δουλέψεις, δηλαδή σε:, δεν μπορείς να δουλέψεις. Άρα: όχι ότι κι εκεί δεν θα δουλέψεις. Κι εκεί θα κάνεις το μάθημά σου, κι εκεί θα απαντήσεις στις τυχόν ερωτήσεις που μπορεί να έχει, κι εκεί θα κατευθύνεις εάν σου ζητηθεί αλλά: δε::ν, εμένα τουλάχιστον σαν ερευνητρια, σε επίπεδο ερευνητικό πλέον, δεν με ενδιαφέρει αυτό το πράγμα. Δηλαδή δεν θα ήθελα να αναλάβω περαιτέρω την επίβλεψη ενός φοιτητή τέτοιου τύπου σε επίπεδο διπλωματική εργασίας, αυτό. ((γέλια)) (κα Ασημάκη)

[...] είναι πολύ σημαντικό για έναν άνθρωπο ο οποίος ξεκινάει να κάνει κάτι > –και δεν μιλάμε τώρα για παιδί το οποίο δηλώνει, δε δηλώνει στο μηχανογραφικό μια σχολή και τα λοιπά, μιλάμε για έναν άνθρωπο, ο οποίος έχει κάνει τα προπτυχιακά του, έχει πάει εδώ και μετά από χρόνια έρχεται και κάνει ένα μεταπτυχιακό– εκείνος ο άνθρωπος (.) είναι σημαντικό πολύ για ποιο λόγο ήρθε για το μεταπτυχιακό.< Αν κάνει ένα μεταπτυχιακό για να πάρει ένα χαρτί (..) και να γίνει:: διευθυντής ή σύμβουλος στην εκπαίδευση ή:: κάτι άλλο, να του ανοίξει μια πόρτα, να κάνει ένα διδακτορικό αργότερα, για να γίνει κάτι πάλι, τότε αυτό το ωφελιμιστικό αφαιρεί, ας πούμε, τις προϋποθέσεις της ζύμωσης στη:: βάση παιδαγωγικής σχέσης, (..) υγιούς παιδαγωγικής σχέσης και τα λοιπά, και τα λοιπά. Εκείνος είναι σαφώς προσανατολισμένος στο να πάρει ένα χαρτί. Κι επειδή:: (.) αρκετοί άνθρωποι σήμερα:: –λόγω και των κοινωνικών καταστάσεων κι όλων αυτών των απαιτήσεων στην αγορά εργασίας– έρχονται μόνο για το χαρτί, (.) αρκετοί άνθρωποι απ’ αυτούς λοιπόν δεν έχουν τη δυνατότητα ούτε και θέλουν να μπουν, να εμπλακούν σε ζητήματα τέτοια::, μάθησης και:: αλισβερισιού και:: παιδαγωγικής σχέσης και τα λοιπά. Έρχονται απλά, (.) περνάνε το μάθημα (.) με κάποιο τρόπο, (.) με το λιγότερο δυνατό κόστος, (.) που εδώ έχουμε ένα ζήτημα, (.) δεν είναι μεταπτυχιακοί, πραγματικοί μεταπτυχιακοί όπως εγώ θα:: θεωρούσα, θα ‘παιρνα, °δηλαδή να τους δίνεις ένα και να κάνουν δέκα (.) μόνοι τους, για τον εαυτό τους όχι για:: (.) εμένα, (.) έτσι; Λοιπό::ν (.) εκεί υπάρχει ένα έλλειμμα εκεί. Φαίνονται, δηλαδή, καθαρά ότι::° είναι κάποιοι οι οποίοι έχουν μεράκι και με ‘κείνους, ας πούμε, πραγματικά βλέπεις προχωράς –και σ’ αυτούς επενδύω και για το μέλλον– κι είναι πολλοί άλλοι, °οι οποίοι έρχονται μόνο για το χαρτί. Και σ’ αυτή την περίπτωση σου αφαιρούν και τη δυνατότητα να αναπτύξεις οτιδήποτε άλλο.° (κος Σαράης)

### γ) έλλειψη συνέπειας

[Μία την αντιπαθούσα αρκετά, γιατί ερχόταν όποια ώρα ήθελε. (...)] °Και δε λέω, μπορεί να είναι κάποιοι που έχου::ν, αλλά μου λες, ξέρω ‘γω, “Έχω το τάδε πρόβλημα. Θα έρχομαι κάπως καθυστερημένα, γιατί έχω (.) αυτό κι αυτό το λόγο” ή ένα σοβαρό λόγο τέλος πάντων. Αυτή ερχόταν με άνεση. Ούτε έλεγε σε κανέναν. Κι οι άλλοι ενοχλούνταν. Έλεγαν “Καλά, εμείς τι είμαστε;”. Καλά::, οι άλλοι έρχονταν για τον εαυτό τους, αλλά κάπως ένιωθα::ν ότι:: (.) τους γελοιοποιούσε αυτή. Ερχόταν μετά από μισή ώρα, σα:: να ήταν το πιο φυσικό πράγμα του κόσμου, ούτε συγγνώμη ούτε τίποτα. Παπ, καθόταν.° Ναι, μ’ ενοχλεί επίσης όταν αργούν στο μάθημα –και στο προπτυχιακό αυτό– και το θεωρούν αυτονόητο αυτό. (.) Ναι, δεν είναι καθόλου αυτονόητο. (κα Μωραϊτή)

>Δηλαδή έχουμε πει ότι θα κάνουμε αυτή την εργασία και δεν έρχεται εργασία καθόλου. Ή έρχεται (.) και έρχεται άλλα αντ’ άλλα.< (...) Εγώ είμαι από τις διδάσκουσες που:: (.) στέλνω mail, δεν περιμένω να μου πούνε, (.) ότι “Δεν έχω λάβει::”. Τώρα, καλή ώρα με τις πτυχιακές, (.) όταν είδα ότι δε::ν (.) εστάλη το πρώτο κείμενο, έστειλα mail, πήρα τηλέφωνο, “Συμβαίνει κάτι;”. Δεν το άφησα, για να πω μετά ότι το κείμενο ήρθε καθυστερημένα. Οπότε, νομίζω ότι έτσι, όσο μπορώ, λίγο:: απορροφώ:: τις δυσκολίες. (κα Λουλούδη)

Δηλαδή:: (.) καθόμαστε μαζί απέναντι για να πούμε ποια είναι τα προβλήματα και τι πρέπει να γίνει, (.) ε και μ’ ενοχλεί, ας πούμε, όταν ο άλλος έρχεται ανέτοιμος, όταν ο άλλος δεν έχει την παραμικρή ιδέα (.) γι’ αυτό που του λες. (.) Του δίνεις μία οδηγία κι αντί να το αξιοποιήσει σου λέει (.) “Τι να κάνω, (.) τι να κάνω;”. (.) Δηλαδή έχει μάθει σήμερα ο φοιτητής, η φοιτήτρια, τα πράγματα να έρχονται από μόνα τους. Δεν έρχονται από μόνα τους, πρέπει να ενεργήσεις για να έρθουνε. (.) Έτσι; Πρέπει να πας στη βιβλιοθήκη. (κος Ντάσιος)

Κοίτα, έχω φτάσει στο σημείο να δίνω το θέμα, (.) να δίνω τα ερωτηματολόγια, (..) να δίνω τη βιβλιογραφία σε μεταπτυχιακή, για να τη βοηθήσω, επειδή ήξερα ότι δεν έμενε στην πόλη και δούλευε. (.) Την οποία στο τέλος διέγραψα βέβαια. (.) Γιατί:: (.) εγώ την κυνηγούσα με e-mails “Έλα, (.) τελειώνει ο χρόνος. (.) Δεν έκανες τίποτα ερευνητικό ακόμη” (.) κι όλα της τα ‘χα δώσει έτοιμα, (.) αυτά τα ερωτηματολόγια, αυτή τη βιβλιογραφία, αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα, αυτά θα κάνεις. Κι αυτή μου ‘λεγε τη μια φορά “αρραβωνιάστηκα”, την άλλη φορά “δουλεύω σ’ ένα ξενοδοχείο και δεν μπορώ”. (..) Αναγκάστηκα να τη διαγράψω, είχε περάσει πια πάρα πολύ μεγάλο χρονικό

διάστημα. [...] Δεν ένιωσα καλά. Αλλά έβλεπα πως δεν υπήρχε από την πλευρά της καμία διάθεση να δουλέψει. (.) Καμία διάθεση. Μάλλον με κοροϊδεύε. (..) Ε, κι εκεί σταμάτησε και η σχέση μας. (.) Την είχα προειδοποιήσει “Πρόσεξε::, θα διαγραφείς”, αλλά:: ήταν κι επιλογή της. (κα Ακρίβου)

#### δ) αντιγραφή ή πλαγιαρισμός

Άλλα μικρά πράγματα που μπορεί να μου δημιουργήσουν θέμα. Δείτε λίγο:: –τώρα βέβαια αυτό:: δεν μπορεί ν’ αφορά τόσο το μεταπτυχιακό, πιο πολύ το προπτυχιακό– ακόμα αυτό το:: πολύ τετριμμένο του ν’ αντιγράψουν στις εξετάσεις (.) εμένα μ’ εκνευρίζει πολύ αυτό το πράγμα, (.) γιατί:: αισθάνομαι ότι::, (.) ότι ο άλλος με υποτιμά εκείνη την ώρα. Υποτιμά καταρχήν τη νοημοσύνη μου, γιατί έχει την αίσθηση:: –βέβαια εντάξει, ίσως είναι και λίγο κι η ανωριμότητα στη μέση– αλλά έχει την αίσθηση ότι εγώ δεν θα το καταλάβω. (.) Ενώ, βέβαια, είναι πολύ εύκολο να το καταλάβεις, (.) ακόμα κι αν δεν το διαπιστώσεις εκείνη την ώρα. Αυτό λίγο:: (.) μου προκαλεί έτσι:: ένα αρνητικό συναίσθημα, αισθάνομαι λίγο::, αυτό που λέγαμε, (.) ότι:: προφανώς:: η εμπιστοσύνη πάει στραφι. >Αυτό μπορεί να γίνει ακόμα χειρότερο::, όταν για παράδειγμα έναν φοιτητή τον γνωρίζεις και καλύτερα, γιατί έχεις συνεργαστεί στενότερα μαζί του:: και στο τέλος (.) κάνει κάτι τέτοιο. Δηλαδή:: τώρα που το λέτε::, μου ‘χει συμβεί το εξής.< Καλά::, έχουμε πιάσει τόσα χρόνια ά::πειρους ανθρώ::πους ν’ αντιγράφουν στ’ αμφιθέατρα, στις αίθουσες κ.τ.λ. είτε εκείνη την ώρα είτε εκ των υστέρων. (.) >Πιο πολύ::, τώρα που το συζητάμε, έτυχε να μου κακοφανεί μια-δυο φορές, όταν το έκαναν φοιτητέ::ς, παιδιά::, τους οποίους τους ήξερα περισσότερο, γιατί είχαμε συνεργαστεί, είχαν γράψει εργασίες σ’ άλλα μου μαθήματα, είχαν έρθει στις ώρες συνεργασίας, ξανάρθαν, μιλήσαμε για την εργασία, διορθώσαμε, κάναμε, ράναμε και μετά, για παράδειγμα, μου ‘ρχεται σ’ αυτό ή σε άλλο μάθημα και προσπαθεί ν’ αντιγράψει. Εκείνη την ώρα αυτό αισθάνομαι ότι μου πατάει πιο πολύ τον κάλο απ’ ότι ένας Χ, Ψ ανώνυμος φοιτητής που έρχεται κι αντιγράφει στο αμφιθέατρο. Γιατί:: αισθάνομαι ότι, αν μη τι άλλο, είχαμε αναπτύξει μία σχέση. Και τώρα λοιπόν που το συζητάμε, θα το πω πάλι, θυμάμαι ότι σε μία-δυο τέτοιες περιπτώσεις το είπα κιόλας. Δηλαδή πρέπει να:: (.) το είπα στο φοιτητή, δηλαδή του:: τύπου:: (.) “Μα είναι δυνατόν τώρα; (.) Εμείς γνωριζόμαστε κιόλας. (.) Ήταν ανάγκη αυτό πράγμα;”.< [...] η αντίδραση ήτανε::, είναι πάντα::: έτσι:: (.) μία αντίδραση πραγματικά έτσι:: λίγο μετανόησης και ντροπής, τουλάχιστον στο επίπεδο που συζητάμε, γιατί:: δεν μπορώ να γνωρίζω κι επακριβώς τι γίνεται στο μυαλό του κάθε ανθρώπου, όπως αντιλαμβάνεστε. ((γέλια)) Αλλά εκείνη τη στιγμή φαινότανε ότι είχε κάποιο αντίκτυπο αυτό το οποίο έλεγα. Τώρα::, τι να σας πω; Στο μεταπτυχιακό:: (.) δε μου έχει συμβεί ακόμα, τουλάχιστον σ’ εκτεταμένη μορφή. Αλλά, αν κάποια στιγμή διαπίστωνα, για παράδειγμα, (.) εκτενή πλαγιαρισμό, plagiarism, (.) σε μία εργασία (.) ή:: διαπίστωνα ότι κάποιος αντί να καθίσει να γράψει την εργασία του πλήρως κάποιον για να του τη γράψει, (.) ξέρετε όλα αυτά τα χαριτωμένα που συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια ((γέλια)), ε, ναι, νομίζω ότι αυτό:: θα σήμαινε για μένα κατάφωρη παραβίαση ουσιαστικά (.) της συνεργασίας και (.) της εμπιστοσύνης και:: όλα αυτά που συζητούσαμε νωρίτερα. (κα Ιωάννου)

°Βέβαια::, βρήκα:: κι εργασίες αντιγραφή απ’ το Internet και πρότεινα:: (....) στον Τομέα να διαγραφούν αυτές οι φοιτήτριες (.) και είδα ότι αυτό είναι ταμπού. Εγώ θα τις διέγραφα. (..) Και:: οι:: φοιτήτριες (.) μου είπανε ότι εγώ δε φέρθηκα καλά::, γιατί:: έπρεπε αν τους πω: “Κοίταξε εδώ αντέγραψες”. “Καλά” λέω “δεν ξέρεις ότι αντέγραψες; Έπρεπε να στο πω εγώ;”. Δηλαδή:: (..) πάλι μία::, (...) ένα ψευτικό πράγμα στην ουσία. Και όλο αυτό, το να θέλουν να κρατάνε::, για ποιο λόγο δεν μπορούμε να:: (.) διαγράψουμε κάποιον, γιατί; Ή παλιότερα κάποια άλλη είχε αντιγράψει εργασία, τελική εργασία –εγώ μιλάω για εργασίες εξαμήνου, έτσι;– είχε αντιγράψει ολόκληρη εργασία. (..) Απλώς είχε αλλάξει στοιχεία-κλειδιά. Ε, ο επιβλέπων και οι συνάδελφοι αποφάσισαν ότι ήταν αρκετό να κάνει κάποιες αλλαγές πάλι::, (.) δεν ξέρω τι::, κάποια πράγματα και:: πέρασε κι αυτή. Αυτά τα πράγματα δε::v- Δεν είναι σωστό (.) αυτή να είναι μεθαύριο (..) στη::v ίδια:: μοίρα με κάποιους άλλους που έχουν δουλέψει μόνοι τους, με:: κόπο::.. Βλέπω πολύ άδικα πράγματα γύρω μου. [...] Θύμωσα πάρα πολύ. Τη μια φοιτήτρια τη συμπαθούσα πολύ. Τώρα, όταν τη βλέπω, δεν είμαι ικανή να την κοιτάξω στα μάτια. Δεν θέλω να τη βλέπω. Είμαι πολύ απογοητευμένη. Το θεώρησα προδοσία. Και κάθε φορά που συμβαίνει κάτι παρόμοιο, είτε με μεταπτυχιακούς είτε με

προπτυχιακούς, γενικά γίνονται πιο δύσκολες οι σχέσεις με τους φοιτητές. Πιο δύσκολες με την έννοια ότι είμαι κάθε φορά λίγο πιο καχύποπτη. (κα Μωραΐτη)

## **B. Συνθήκες φοίτησης**

### **α) απόσταση από το Πανεπιστήμιο φοίτησης**

Λοιπόν, θα 'θελα με τους φοιτητές στο μεταπτυχιακό, με τους οποίους δουλεύουμε εργασίες, τις διπλωματικές τους εργασίες μαζί, να είμαστε πολύ κοντά γεωγραφικά. Αυτό δεν είναι εκ των πραγμάτων ρεαλιστικό πάντα, γιατί πολλοί μένουνε μακριά, άλλοι δουλεύουνε, άλλοι::: κι αυτό::: δημιουργεί κάποια προβλήματα σε σχέση με τη σχέση που εγώ θα ήθελα. Αν τους είχα εδώ πέρα, ας πούμε, σε καθημερινή βάση, ήξερα ότι κάποιες ώρες τη βδομάδα είναι εδώ, σ' αυτό το χώρο, ξέρεις. Εδώ πέρα υπάρχει ένα πρόβλημα, δεν είστε εδώ, ο μέσος όρος δηλαδή, είναι οι περισσότεροι, ξέρω 'γω, κάποιοι δουλεύουνε, κάποιοι από ένα σημείο και μετά ζούνε κάπως πιο μακριά, σας χάνουμε. (...) Ναι, θα 'θελα:::, η εικόνα που διαμορφώνω σε σχέση με:::- Θα 'θελα να βλέπω, να έχουμε ένα κοινό χώρο εργασίας, εδώ το εργαστήριο, το γραφείο, όπου να επικοινωνούμε πιο συστηματικά:::. Το κάνουμε βέβαια, αλλά το κάνουμε πολλές φορές τηλεφωνικά, από e-mail, από Skype. Αυτό δεν με βοηθάει και τόσο, αλλά το κάνουμε. (κος Γεωργίου)

**Ελένη:** [Και πόσοι πηγαινοέρχονται!

**Βαγγέλης:** Αυτό αναγκάζει πολλούς μεταπτυχιακούς, που είναι από άλλη πόλη, είτε να εργάζονται στην πόλη των Ιωαννίνων, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο κόστος των σπουδών και της ζωής τους, είτε να πηγαινοέρχονται κάνοντας ακόμα και::: 500 και 600 χιλιόμετρα (..) κατά τις μέρες που υπάρχει κάποια υποχρέωση εδώ. Ανασταλτικός παράγοντας που::: σαφώς::: (.) ελαττώνει το χρόνο του φοιτητή (.) και τον αποσπά από την ακαδημαϊκή διαδικασία.

**Συνεντεύτρια:** Η απόσταση τι ρόλο παίζει στην παιδαγωγική σχέση; ((απευθυνόμενη στην Ελένη)) Εσύ είσαι και σ' ένα μεταπτυχιακό εξ αποστάσεως ταυτόχρονα, οπότε::: θα μπορούσες να μας πεις κάτι πάνω σ' αυτό;=

**Ελένη:** =Για την απόσταση; (.) Η απόσταση κι από την προσωπική μου εμπειρία λειτουργεί ανασταλτικά σε πολλές περιπτώσεις, αν όχι σε όλες. (..) Όπως είπαμε, εξαρτάται πάντοτε::: ανάλογα με το διδάσκοντα. Δηλαδή:::, ακόμη και καθηγητές, οι οποίοι::: κάνουνε εξ αποστάσεως διδασκαλίες, υπάρχουν διδάσκοντες οι οποίοι::: (..) προσπαθούν να δώσουν πάρα πολλά στους φοιτητές τους. Κάνουν υπεράνθρωπες προσπάθειες, έτσι ώστε να τη χτίσουν αυτή τη σχέση, αλλά υπάρχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην απόσταση. Δηλαδή είναι αντικειμενικές οι δυσκολίες. Όταν βλέπεις και ακούς έναν καθηγητή να σου μιλάει μέσω Skype, ε, αντικειμενικά δεν μπορείς (.) ούτε να εκφράσεις τις απορίες σου, ούτε αυτός να σου τις λύσει, ούτε να υπάρχει τόσο άμεσα προσωπική επαφή. Γιατί προσωπική επαφή είναι η συζήτηση, ρωτάω-απαντάω, ρωτάω-απαντάω. Δεν είναι απλά ένα ξερό mail, που μπορεί να στείλω και θα μου απαντηθεί. Όπως υπάρχουν κι άλλοι καθηγητές που:::, (.) εξαιτίας της απόστασης κι όχι μόνο (..) και εξαιτίας και της δικής τους της στάσης, την κάνουν ισοπεδωτική αυτή τη διαδικασία, την ισοπεδώνουν δηλαδή. Ούτε οι ίδιοι μπορούν ν' ανταπεξέλθουν ούτε και θέλουνε κι εξαιτίας και των αντικειμενικών δυσκολιών, είναι πολύ δύσκολο να χτιστεί. Γενικότερα είναι πολύ δύσκολο να χτιστεί η ακαδημαϊκή σχέση εξ αποστάσεως, γιατί:::, όπως είπαμε και πριν, ο ακαδημαϊκός έχει ένα συγκεκριμένο κύρος, το ακαδημαϊκό κύρος, το ακαδημαϊκό ήθος και τον θέλεις ως πρότυπο. Εφόσον κάποιον δεν μπορείς να τον δεις, να του μιλήσεις, ν' αλληλεπιδράσεις μαζί του, είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό. Δηλαδή εγώ που παρακολουθώ κι εξ αποστάσεως πρόγραμμα, (.) να σας πω και την αλήθεια, αν με ρωτήσετε για τους καθηγητές μου στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα, (.) δεν έχω γνώμη για κανέναν. (.) Έχω γνώμη για τα αντικείμενα έτσι όπως δίνονται, για τα βιβλία τους, αλλά δεν έχω γνώμη για το άτομο ως άτομο σχεδόν καθόλου.

**Συνεντεύτρια:** Είναι σημαντικό αυτό για σένα; Το να έχεις γνώμη για έναν διδάσκοντα;=

**Ελένη:** =Είναι. Είναι πολύ σημαντικό να έχεις γνώμη για έναν διδάσκοντα. Είναι πολύ σημαντικό και για τους κοινωνικούς λόγους που προαναφέραμε, (.) που είναι εξίσου σημαντικοί με τους

ακαδημαϊκούς, αλλά και για τους καθαρά ακαδημαϊκούς-γνωστικούς. Δηλαδή: (.) εφόσον (.) δεν μπορείς να συναναστραφείς άμεσα με κάποιον, δεν μπορείς να πάρεις και τις απαραίτητες γνώσεις που μπορεί αυτός να σου δώσει και σε καθαρά γνωστικό επίπεδο. Γιατί κι εμείς, όπως κάνουμε τις διδασκαλίες, όπως γίνεται η διδασκαλία εξ αποστάσεως, (.) οι φοιτητές που βρίσκονται απέναντι από τον καθηγητή είναι πάρα πολλοί, είναι ο καθένας μπροστά στο λάπτοπ του και είναι πάρα πολύ δύσκολο μέσα σε λίγες ώρες να εκφράσουν όλοι απορίες και να: (.) απαντηθούν. Είναι βασικό δηλαδή και για ακαδημαϊκούς λόγους.

>Πάρα: πολύ: επηρεάζει η απόσταση, γιατί: (.) η προσωπική επαφή ανοίγει και άλλους δρόμους, [...] γιατί: δε βλέπεις μόνο: με: (.) τα λόγια και με τα mail αλλά: βλέπεις και με το πρόσωπο του ανθρώπου. Το χαμόγελο:, η κίνηση:, (.) η ενθάρρυνση:, (.) η ματιά: που σε κοιτάζει ο άλλος (.) και: προς τη μία κατεύθυνση, δηλαδή και προς την αυστηρότητα, αλλά και: προς τη:ν (...) πιο φιλική διάθεση. (.) Το χαμόγελο:, το αστείο: που θα πεις. (.) Είναι αλλιώςτικη η προσωπική επαφή. (κα Πολυχρονίου)

## β) εργασιακή απασχόληση

Δηλαδή, για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα παιδιά δουλεύουν, το γνωρίζετε κι εσείς. (.) >Δηλαδή: ιδανικά εγώ μπορεί να ήθελα στο μυαλό μου, ανθρῶ:πους, οι οποίοι κατά τα τρία τέταρτα, ας πούμε, του χρόνου τους για δύο ή τρία χρόνια ν' ασχολούνται με το μεταπτυχιακό τους. Γνωρίζω ότι αυτή τη στιγμή δεν μπορεί να γίνει όμως αυτό. (κα Ιωάννου)

Ήταν μια φοιτήτρια που λέει "Εγώ δεν μπορώ να παρακολουθώ το ένα μάθημα, γιατί εργάζομαι εκείνες τις ώρες" και: λέει "Τι θα κάνουμε;". Λέω: (.) >"Εγώ λυπάμαι πάρα πολύ" και πολύ-πολύ καλή φοιτήτρια, δηλαδή συμπαθέστατη και καλή φοιτήτρια, "αλλά:" λέω "δεν μπορούμε, αφού γράφουμε έτσι, δεν μπορούμε μετά να πούμε ότι αυτή, ε αυτή εργάζεται δεν πειράζει". Οι επόμενοι που θα 'ρθουν μπορεί να εργάζονται όλοι κι όλοι να έχουν πρόβλημα. Δηλαδή μετά πού πάει η υποχρέωση που γράφουμε στον κανονισμό; "Η τη διαγράψουμε" λέω "ή γινόμαστε γελοίοι". Δεν είναι πως θέλω εγώ να διαγράψουμε αυτή τη φοιτήτρια, αλλά: (.) έτσι είναι τα πράγματα. Ας έκανε σπουδές (.) εξ αποστάσεως. Δεν ξέρω, τι να πω; Δεν μπορείς να είσαι: και εδώ και εκεί (...) τότε είναι μεγάλη η υποχρέωση. (...) Αυτή ήταν μια δύσκολη περίπτωση πάλι. Ευτυχώς, ευτυχώς πρέπει να πω εδώ, ότι οι περισσότεροι αποφάσισαν ότι πρέπει να μείνει, οι περισσότεροι, δύο λέγαμε ότι: πρέπει να ισχύσουν οι κανόνες, αλλιώς τι τους έχουμε. Ήμασταν δύο, δεν πέρασε το δικό μας.° Κι εγώ χαίρομαι για τη φοιτήτρια, γιατί είναι συμπαθέστατη κι αξίζει δηλαδή να βοηθηθεί. Αλλά: οι κανόνες είναι κανόνες, (.) δηλαδή είναι (.) το ότι είμαστε και γραφειοκρατικός οργανισμός. (κα Μωραϊτή)

## γ) οικογενειακά προβλήματα

Λοιπόν το εξής συνέβη: κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής του, ο φοιτητής αυτός χώρισε, (.) έτσι; >Ήταν παντρεμένος, είχε μεγάλα παιδιά κ.τ.λ. και χώρισε απ' τη γυναίκα του. Και πέρασε μία πάρα πολύ δύσκολη ψυχολογική κατάσταση, στην οποία έπρεπε να τον στηρίξω και τον στήριξα. Και κουβεντιάζαμε τότε για τα προσωπικά του. (κα Ηλιοπούλου)

Πρόκειται για μια πρόσθετη επιβάρυνση, διότι δεν είμαστε σε όλα ειδικοί. Αλλά είναι επιβαρυνμένη η ίδια η ζωή, μ' αυτή την έννοια. Με την επιβάρυνση περισσότερο εννοώ ότι: (.) δεν φαίνεται να αίρονται, ας πούμε, τα εμπόδια που έχει η ίδια η ζωή του φοιτητή (.) ή ο τρόπος με τον οποίο (..) εμμονικά (.) αιχμαλωτίζεται στο πρόβλημα του. >Χώρισε η μητέρα με τον πατέρα κ.λπ. και: δεν μπορεί να συγκεντρωθεί.< Αυτό εννοώ εμμονικά, >παρότι έχει περάσει ένας μήνας, δύο μήνες, τρεις μήνες,< °αυτό.° Οπότε σε τέτοιου είδους περιπτώσεις το μόνο: που μπορώ: να κάνω (.) είναι να βοηθήσω να διεκπεραιωθεί κάτι (.) και: (..) εννοείται ότι σ' όλες αυτές τις στιγμές (.) η πρώτη συμβουλή είναι ότι πρέπει να ζητηθεί βοήθεια από έναν ειδικό. Αλλά δε:ν σπανίζουν αυτά τα προβλήματα: (.) τα προσωπικά και οι: εξετάσεις, (.) κάθε εξεταστική διεργασία, είναι: (.) η καταλληλότερη περίοδος για να συμβούν τα πιο άσχημα πράγματα. Οξύνεται η ευαισθησία (.) και



κάτι που σε μια άλλη στιγμή μπορεί να μην έχει αυτόν τον αντίκτυπο, σε μια τέτοια περίοδο (.) πολλαπλασιάζεται °και μεγεθύνεται.° (κα Λουλούδη)

### Γ. Στάση απέναντι στα μέλη ΔΕΠ

#### α) στερεοτυπικές αντιλήψεις

Το δεύτερο στοιχείο είναι:: (.) οι στερεοτυπίες που μπορεί να 'χει αναπτύξει ο ίδιος ο μεταπτυχιακός φοιτητής, (.) από τα βιώματα και τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει ως προπτυχιακός φοιτητής. (.) Να γίνω πιο σαφής. Ένας προπτυχιακός φοιτητής, ο οποίος στο επίπεδο των προπτυχιακών σπουδών δεν συνεργάστηκε με κανένα καθηγητή, κανένας διδάσκων δεν έδειξε ενδιαφέρον γι' αυτό το φοιτητή ως προπτυχιακό φοιτητή, δεν του έδωσε περιθώρια εμπιστοσύνης, (.) αυτός ήδη όταν βρίσκεται ως μεταπτυχιακός φοιτητής είναι πάρα, πάρα, πολύ δύσκολο ν' αλλάξει αυτή την αντίληψη (.) και θέλει απ' την πλευρά του διδάσκοντα, του καθηγητή μεγάλη προσπάθεια:: για να διαμορφώσει νέους όρους. Εάν βέβαια τους διαμορφώσει, όλα θα πάνε καλά, αλλά έχασε αρκετό χρόνο. Δηλαδή πολλές φορές ο φοιτητής ο μεταπτυχιακός μπορεί να αισθάνεται ότι ο καθηγητής δεν το::ν διευκολύνει ή τον διευκολύνει κατά τέτοιο τρόπο, ώστε κάτι θέλει να πάρει απ' αυτόν. Κι αυτό οφείλεται ήδη σε προκαταλήψεις και σε στερεοτυπίες τις οποίες απέκτησε, (..) όχι λανθασμένα υποχρεωτικά, επειδή είναι προκατάληψη ή επειδή είναι στερεοτυπία, (.) γιατί δεν πάει πει κάθε προκατάληψη είναι μία:: λανθασμένη κατάσταση, αλλά τις απέκτησε σε επίπεδο προπτυχιακό. (...) Αυτό δυναμιτίζει την παιδαγωγική σχέση σε επίπεδο μεταπτυχιακό. [...] Κι εφόσον έχει περιορισμένες προσλαμβάνουσες, πολλές φορές ο ίδιος ο φοιτητής μπορεί να 'χει διαμορφώσει μία συγκεκριμένη θέση::, άποψη, αντίληψη για:: τον διδάσκοντα καθηγητή, οπότε:: όσο κι αν προσπαθεί ο διδάσκων καθηγητής να διαμορφώσει παιδαγωγική σχέση, η λανθασμένη προσλαμβάνουσα:: που έχει (.) δεν του το επιτρέπει. Δεν του επιτρέπει να είναι τόσο ανοιχτός. Και θέλει αρκετή προσπάθεια από τους διδάσκοντες, (.) ώστε όντως να διαμορφώσουν την παιδαγωγική σχέση. (κος Θαλάσσης)

**Δάφνη:** [Στο προπτυχιακό βέβαια υπάρχουν πολλοί που μπαίνουν λίγο με τη νοοτροπία του μαθητή, (.) που έχουν συνηθίσει:: (.) το μοτίβο του καθηγητή, που ξέρουν ότι δε θα επιδιώξουνε, (.) δε θεωρούν ότι μπορεί:: να:: επιτευχθεί μία παιδαγωγική σχέση με τον καθηγητή. [...] Επίσης για κάποιο λόγο φεύγουμε απ' το Λύκειο –καλά τώρα πήγα πολύ πίσω– αλλά με μια νοοτροπία ότι όποιος πλησιάζει τους καθηγητές είναι [γλείφτης.

**Ηλέκτρα:** [Είναι φλώρος.=

**Δάφνη:** =Οπότε, για να είσαι αποδεκτός απ' τους συμφοιτητές σου, δε::ν θες και πολλά-πολλά με τον καθηγητή βασικά.=

**Ηλέκτρα:** =Η θα σε αγγαρέψει ο καθηγητής, αν σε μάθει, ξέρω 'γω.=

**Δάφνη:** =Δεν ξέρω. Εγώ νομίζω ότι πιο πολύ μας ενδιαφέρει το να μην υπάρχουν σχόλια των συμφοιτητών.

**Ίκαρος:** =Ναι, ίσως να αποβάλουμε και τις προκαταλήψεις μερικές φορές, δηλαδή:: με την έννοια:: ότι:: (.) >σε μερικές περιπτώσεις μαθαίνουμε από προηγούμενα έτη για παράδειγμα ή βλέπουμε σε σχέση με το προπτυχιακό κάποιους μεταπτυχιακούς καθηγητές ουσιαστικά και ενώ στο προπτυχιακό είχαν ένα άλλο πρόσωπο, (.) επειδή:: ακριβώς δεν είχαμε την ίδια εγγύτητα, ερχόμαστε λίγο προκατειλημμένοι και στο μεταπτυχιακό. Δηλαδή:: ότι ναι::, αυτός είναι έτσι, άρα::: οκέι, δεν υπάρχει περίπτωση να τα βρούμε. Και μετά ξαφνικά βλέπεις ένα άλλο πρόσωπο. Δηλαδή ουσιαστικά πρέπει να είσαι και λίγο ανοιχτός στο να δεις μια διαφορετική::, δηλαδή σ' ένα διαφορετικό πλαίσιο πώς λειτουργεί ο άλλος.

#### β) υστεροβουλία

Δηλαδή:: αυτό που δεν ανέχομαι είναι:: η υποκρισία και το γλείψιμο. (.) Το να 'ρθει ο άλλος –κι επειδή καταλαβαίνεις τι άλλο έχει στο μυαλό του και τι θα σου ζητήσει– (.) να λείει παραπάνω πράγματα από αυτά που:: (.) εγώ ως προσωπικότητα (.) δεν τα 'χω ανάγκη, για να πιστέψω στον

εαυτό μου. (.) Αυτό με ενοχλεί. (.) Πιο πολύ όμως ως απόσταση, όχι:: αρνητική σχέση. Αμηχανία ίσως. (κα Οικονόμου)

Οι πιο σοβαρές περιπτώσεις είναι περιπτώσεις, οι οποίες πλαισιώνονται, νομίζω, με προσχηματικές δικαιολογίες, κάποιου για αδυναμία, ότι του 'τυχε το πιο τραγικό πράγμα της ζωής του κ.λπ., (.) οι οποίες (..) και πειστικές να είναι δεν μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό, αλλά ιδίως όταν δεν είναι πειστικές, οπωσδήποτε με::, με:: κάνουν να:: (.) γνωρίζω ότι δεν έχω δυνατότητα να προσφέρω για να βοηθήσω, (.) να διορθωθεί κάτι και να πάει πιο μπροστά. (κα Λουλούδη)

Τι είναι αυτό που με απογοητεύει; (.) Ότα::ν λένε ψέματα:: 'Ηταν μια φοιτήτρια::, (.) που δεν ήταν ούτε καν απ' το Τμήμα μας, και δεν είχε περάσει το μάθημα τον Ιούνιο, (.) δηλαδή δεν είχε περάσει::, δεν λέμε πως ήταν κοντά στο όριο, (.) τίποτα και λέει "Α! Ξέρετε μ' έχουν πάρει για μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο χ'" και μου 'πε ένα όνομα αμερικάνικου Πανεπιστημίου, λέω "Μπράβο::" –εγώ ήμουν στην αρχή, τα πίστευα όλα– (..) "αλλά δεν σημαίνει τίποτε. Κοίταξε, αυτό για μένα δεν σημαίνει τίποτε" λέω. "Δεν μπορώ να λειτουργώ μ' αυτό τον τρόπο. Για ν' αρχίζω να το σκέφτομαι, (.) ν' αρχίσω να το σκέφτομαι λέμε, θα μου:: στείλεις την επιστολή. Θα σου έχουν στείλει κάτι που λέει ότι έγινες δεκτή". (.) Λοιπόν, μου στέλνει mail και λέει "Έχω γράψει στο Πανεπιστήμιο χ'" και μου είπε ένα άλλο Πανεπιστήμιο, όχι εκείνο που μου είχε πει το πρωί, λέει "και μου είπαν ότι δεν μπορούν να στείλουν τέτοιο γράμμα::", >που εγώ δεν ζητούσα γράμμα απ' αυτούς, ζητούσα να μου προωθήσει το γράμμα που έστειλαν αυτοί στη φοιτήτρια,< γιατί λέει μου είπαν ότι δεν μπορούν να στείλουν τέτοιο γράμμα γιατί (τάχα της απάντησαν) "θα ήταν σαν να εκβιάζαμε μία καθηγήτρια από άλλο Πανεπιστήμιο και αυτό δεν μπορούμε να το κάνουμε". >Οπότε αυτή μου έλεγε ψέματα στην ουσία, μου έλεγε ψέματα.< Ήρθε ξανά το Σεπτέμβριο, πάλι δεν πέρασε και μετά άλλαξε μάθημα νομίζω. (.) Αυτό με::: με::: στεναχώρησε. Κι άλλες φορές έγινε μετά. >Τώρα έγινα πολύ καχύποπτη κι όταν κάποιος μου δηλώνει ότι έχει ανάγκη, "Για να δούμε" λέω "για ν' αρχίσω να το σκέφτομαι, πρέπει να μου φέρεις αυτό, αυτό, αυτό, δηλαδή αποδεικτικά στοιχεία γι' αυτά που λες".< Κι αυτό είναι λίγο::, δεν μ' αρέσει, είναι λίγο μπακαλίστικο, αλλά απ' την άλλη μεριά λέω γιατί εσύ να διαμορφώσεις το δικό σου το πρόγραμμα με αυτά τα ψέματα που λες και ο άλλος που δεν (.) τολμάει:: να ζητήσει μια:: χάρη για μια μεγάλη ανάγκη που πραγματικά έχει, εκείνος που δεν τολμάει –εγώ πάντα είμαι υπέρ εκείνων που δεν τολμούν, γιατί κι εγώ η ίδια ήμουν απ' αυτούς που δεν τολμούν– (.) λέω ο άλλος να:: μην (.) εξυπηρετηθεί ας πούμε. [...] συνήθως πρέπει να πειστώ ότι μιλάω για::, μιλάω με ανθρώπους (..) με ανοιχτή καρδιά, πώς το λένε; Δηλαδή που αυτό που λένε το εννοούν, που δεν έχουν δεύτερο σκοπό. Βλέπεις μετά μερικοί που:: κάνουν πως ενδιαφέρονται και θέλουν και λοιπά (.) και μετά καταλαβαίνεις ότι ο μόνος σκοπός είναι να πάρουν μια συστατική επιστολή. Που δε λέω, (.) κι αυτό δικαίωμά τους είναι και με χαρά και να, χθες έστειλα μία μόλις. (.) Αλλά::: (..) ας πούμε, αν υπάρχει πραγματικό:: ενδιαφέρον, δηλαδή αν η υπόλοιπη συμπεριφορά είναι ειλικρινής, θα ζητήσουν και συστατική επιστολή, από μένα θα ζητήσουν, από ποιον άλλον; Αλλά πολλές φορές καταλαβαίνεις ότι ορισμένα πράγματα γίνονται ή λέγονται με δεύτερο σκοπό::. Αυτά::, αυτά::: τα πράγματα δεν μου αρέσουν, (.) αυτοί (.) οι υπολογισμοί. Θα ήθελα, δηλαδή, οι άνθρωποι να είναι πιο ευθείς. (.) Θέλω να έχω να κάνω με ευθείς ανθρώπους, με ειλικρινείς ανθρώπους (....) και μερικές φορές αυτό δε::ν (.) το βλέπω. (κα Μωραϊτή)

### γ) άσχημη συμπεριφορά

'Ηταν μία:: που ερχόταν στο μάθημα και ταυτόχρονα –πολύ άσχημο πράγμα– και ταυτόχρονα διάβαζε για κάποιον:: άλλο μάθημα και την έβλεπες και το 'κανε και με κάποια επιδεικτικότητα. (....) Και νομίζω το 'κανε για να τη βλέπουμε, ότι αυτή είναι πολύ απασχολημένη. [...] θυμάμαι συγκεκριμένα δύο φοιτητές που διαφωνούσαν έντονα με την ερμηνευτική μου προσέγγιση. Αυτοί:: οι δύο ήτανε πολύ της θετικιστικής κάπως σχολής και μαρξιστικής (.) και:: είχαν ένα::, δε λέω:: ας πούμε να κάνεις κριτική, να πεις αυτό μου φαίνεται λάθος, τα πράγματα πρέπει να είναι αλλιώς, πολύ ωραία, συζητάμε, αλλά κάπως μια στάση, κάπως αφ' υψηλού::: Όταν αυτό έρχεται από φοιτητή::, σου κάνει::, δηλαδή είναι λίγο:: κι επικίνδυνο γενικά για όλη τη σχέση και με τους άλλους.

Λίγο:: σαν λέει, ξέρω 'γω, "εσύ τώρα μας λες παραμύθια, ενώ εμείς ξέρουμε ποια είναι η αλήθεια". ((γέλια)) [...] Μα:: κάπως ενοχλητικοί είναι αυτοί::, δηλαδή λες και τα ξέρουν όλα::, οπότε δεν χρειάζονται τίποτε άλλο. Έτσι:: μέσα στο δικό τους τον κόσμο αυτό::, δεν θέλουν ν' ακούσουν τίποτα άλλο. (...) Στην ουσία:: αυτό:: (.) θέτει σε κίνδυνο και:: (.) το:: κύρος –που όλοι πρέπει να έχουμε, και οι φοιτητές έχουν κάποιο κύρος– και δεν έχει::, δεν είναι:: επιστημονικά σωστό. Γιατί θα 'πρεπε (.) την αντίρρησή τους (.) να την εκφράσουν με λόγια και να είναι:: έτοιμοι κι αυτοί::- Αλλά αυτοί πάλι το θεωρούν, το θεωρούν σα::ν –και οι δύο άντρες ήτανε (.) και μεγάλοι στην ηλικία– το θεωρούσαν μάλλο::ν (.) περιττό δηλαδή, να:: τώρα να ασχοληθούνε, δηλαδή ερμηνευτικές προσεγγίσεις, αλίμονο. ((γέλια)) Κάπως έτσι:: (.) Και:: κάπως σαν τυφλοί μου:: φαίνονταν. Αυτό ήταν κάτι πολύ:: αρνητικό, μια πολύ αρνητική εμπειρία. Ένας (.) είχε αυτή τη στάση. Ο άλλος, (.) ο άλλος, όπως έχω πει, ήταν πολύ πιο θετικός. Σκεφτόταν σαν τον πρώτο, αλλά ήταν πολύ πιο ανοικτός. (.) Α! και τι μου έλεγε, α μπράβο, α ναι::, "Δεν μπορώ καθόλου να δεχτώ όλα αυτά που λέτε, αλλά::" λέει "θαυμάζω το::ν, το::ν (.) ενθουσιασμό, με τον οποίο παρουσιάζετε, ασχολείστε με όλα αυτά". Οπότε μ' αυτόν ήταν θετική η σχέση. °Με τον άλλον ήταν αρνητική.° Ήταν θετική, αλλά δεν ήταν σχέση, θέλω να πω. Δεν είχαμε επικοινωνία:: στην ουσία. Επικοινωνία ανθρώπινη μόνο είχαμε, αλλά δεν είχαμε επικοινωνία στο επίπεδο (.) των μαθημάτων. (κα Μωραϊτή)

Μου έχει τύχει, ας πούμε και μεταπτυχιακή φοιτήτρια να γυρίσει και να μου πει "Αυτά που μας λέτε (.) δεν μας προσφέρουν τίποτα, διότι τα γνωρίζουμε". Ναι. (.) Αυτό το πράγμα δεν το λες έτσι. Δηλαδή (.) αυτό είναι αγένεια. Μπορεί κανείς να πει κάτι άλλο, ότι, ξέρω 'γω, δεν κατάλαβα:: (.) τι το καινούργιο έχει αυτό:: που λέτε τώρα (.) σε σχέση μ' αυτό που είπατε προηγουμένως ή που είπατε πέρσι ή δεν ξέρω τι. Αλλά έ::τσι να γυρίσει και να στο πει, αυτό το πράγμα είναι απίστευτη αγένεια, °πιστεύω,° προς τον καθηγητή σου και:: (.) είναι μία από τις μελανές στιγμές που θυμάμαι (.) σε μεταπτυχιακό μάθημα. Αλλά υπάρχουν πάντα αγενείς άνθρωποι, δε:::ν. [...] Δεν ήταν ό::λοι, (.) αλλά:: το θέμα είναι ότι αυτοί οι συγκεκριμένοι:: χαλούσανε τόσο πολύ την ατμόσφαιρα, που στη συνέχεια χάλασε η σχέση μας και με τους άλλους. [...] Είχαν ένα:: πολύ:: απαξιωτικό; ύφος, μία:: πολύ:: απαξιωτική:: συμπεριφορά, έτσι σαν να μην τους άρεσε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, (.) στο οποίο βρέθηκαν και το οποίο είχαν επιλέξει. Έτσι, σαν να μη τους άρεσε, σαν να τους είχε απογοητεύσει πλήρως, (.) σαν να θεωρούσανε το χρόνο τους χαμένο. (.) Νόμιζαν ότι τα ήξεραν όλα. (.) Οπότε, αισθανόσουν ότι δεν μπορείς, ας πούμε, να του::ς ευχαριστήσεις, δεν μπορείς να του::ς ικανοποιήσεις. Ήτανε μία πά::ρα πολύ, ας το πούμε, άτυχη:: σχέση::, μία χημεία πάρα πολύ κακή εκείνη (.) τη φορά. (κα Ηλιοπούλου)

Ε, εκεί:: μου δείχνει ότι τελικά:: (.) αυτοί οι άνθρωποι (.) έχουν μια ευαίσθητη χορδή. Για κάποιους λόγους (.) τους χτυπάς δηλαδή σ' ένα σημείο:: που νιώθουν ανασφαλείς. Γι' αυτό και δεν μπαίνουνε καθόλου στη διαδικασία μετά (.) και σ' απορρίπτουνε. (.) Κάτι δηλαδή ενοχλεί εκεί. Κι ενοχλεί τη βόλεψή τους, που έχουνε:: βγάλει μια επίπλαστη, ξέρω 'γω, (.) ισορροπία (.) γνωστική μέσα τους, για να μπορούν να υπάρχουνε. Κι αυτό (.) τους κλονίζει και σου λέει τώρα άντε πάλι απ' την αρχή, καταρρέουν αυτά τα οποία εγώ είχα δομήσει, έστω και στοιχειωδώς για να μπορώ να προχωρήσω και θα μπω τώρα στη διαδικασία; Ή κάποιοι άλλοι δεν είναι και στη φάση τους. (...) Άλλα προσωπικά προβλήματα, άλλα ζητήματα και τα λοιπά που έχουν να λύσουν και σου λέει τώρα δεν θέλω να κλονίσω και το:: γνωστικό μου (.) το:: κομμάτι, όλο αυτό το πράγμα, (.) τις γνωστικές μου δομές μέσα, για να μπω και σε άλλους προβληματισμούς. [...] Εκεί πάνω (.) λες ότι εδώ:: δεν είναι μόνον αμφισβήτηση, εδώ:: είναι κάτι το οποίο τον πονάει πάρα πολύ. Τον ενοχλεί, ρε παιδί μου, αυτό το πράγμα.< Γιατί, αν δεν τον ενοχλούσε, θα έλεγε γιατί:: το αμφισβητεί:: (.) για ποιους λόγους. Θα έμπαινε::, τέλος πάντων, σ' ένα:: διάλογο. (.) Ή δε θα έλεγε τίποτα::, (.) έτσι; Από τη στιγμή που εκδηλώνει όμως και την τάση αυτή, πάει να πει ότι κάτι τον χτύπησε πάρα πολύ εκεί::.. Εκδήλωσε το θυμό του, την οργή του κι από κει και πέρα δε::ν- Ένωθε να προσβάλλεται απ' αυτό που του 'χεις πει δηλαδή. Να προσβάλλεται το αξιακό του σύστημα ή κάτι άλλο (.) και σε προσβάλλει κι αυτός με το δικό του τρόπο εμπράκτως, ας πούμε. Μπορεί να γίνει ασυνείδητα αυτό, δεν λέω ότι είναι συνειδητό (.) πάντα. [...] >Δηλαδή εδώ πάει και γίνεται, ας πούμε, ανισότιμο το πράγμα και μάλιστα γίνεται εξουσιαστικό απ' την άλλη μεριά. Δηλαδή, ενδεχομένως, αυτός ο άνθρωπος που απαξιώνει εμένα, ενδεχομένως να μην απαξιώνει εμένα, να απαξιώνει, ας πούμε, αυτό που πρεσβεύω εγώ. (.)

Ίσως να βλέπει δηλαδή, δεν έχει καταφέρει (.) ή δεν έχω καταφέρει εγώ να τον κάνω να δει ότι εγώ μπαίνω σε μια σχέση παιδαγωγική αφήνοντας το εξουσιαστικό κομμάτι από πίσω, δηλαδή δεν είμαι ο δάσκαλος που θα πάω να τον κάνω, ούτε η μορφή εξουσίας του καθηγητή, αλλά είμαι ένας ισότιμος άνθρωπος, ο οποίος έρχεται ισότιμα να σου πει αυτά τα οποία: εγώ πιστεύω. Ίσως δεν το βλέπει έτσι. Δεν τον έχω βοηθήσει εγώ να το δει έτσι. Και::: (.) πάνω σ' αυτά που λέω, αν δεν ταιριάζουν στο αξιακό του σύστημα, στις πεποιθήσεις του και σ' όλα αυτά τα στεγανά του, τότε λοιπόν έρχεται και μου επιτίθεται. (..) Σου λέει::- Δηλαδή::, στην ουσία επιτίθεται απέναντι στην εξουσία,< δεν επιτίθεται σε μένα, (.) 'ντάξει; Αλλά εγώ δεν έχω καταφέρει να τον κάνω να με θεωρήσει ότι δεν είμαι εξουσία. (κος Σαρής)

Μου έχει συμβεί βεβαίως (.) μεταπτυχιακή φοιτήτρια::, (.) η οποία βεβαίως δεν είχε επιλέξει να κάνει μαζί μου διπλωματική εργασία, είχε επιλέξει με μια άλλη συνάδελφο, (..) η οποία όμως ήρθε:: (.) και με βρήκε με παράπονο για τη συγκεκριμένη συνάδελφο::, (.) την οποία βεβαίως εγώ τη συμπαθούσα πάρα πολύ και τη συμπαθώ ακόμη, (.) ως συνάδελφο εννοώ, (.) αλλά μου είπε:: “Δεν μου συμπεριφέρεται καλά:: Δεν ξέρω τι να κάνω:: Σκέφτομαι να τα παρατήσω::”. Κι επειδή εγώ είμαι από τους ανθρώπους που::, (.) όταν ακούω κάποιον να λέει σκέφτομαι να τα παρατήσω, αυτό λίγο με ερεθίζει, (.) δεν θέλω δηλαδή::, τι σημαίνει θα τα παρατήσω, αποφάσισα να τη βοηθήσω:: και της είπα ότι::, αν το επιλέξεις, (.) μπορείς να κάνεις μαζί μου (.) διπλωματική. Κι: ερχόταν εδώ στα μαθήματα, (.) συμμετείχε σε συνέδρια τα οποία οργάνωσα κ.λπ., (..) και την είχα σε υψηλή να το πω έτσι εκτίμηση τη συγκεκριμένη φοιτήτρια. (.) Αφού ολοκλήρωσε τις σπουδές της –έκανε τη διπλωματική της μαζί μου τελικά– (..) ήθελε να συνεχίσει, ήθελε να συμμετέχει και σε διάφορα δικά μου προγράμματα αλλά:: της εξήγησα ότι δε::ν έχω αυτή τη δυνατότητα, τουλάχιστον εκείνη τη χρονική περίοδο. Κι είδα ότι άλλαξε εντελώς η στάση της. (.) Ενώ δηλαδή:: ήταν πολύ θετική, ξαφνικά έγινε:: (.) πάγωσε:: Αυτό δεν μου 'χει ξανα συμβεί. Βεβαίως:: (.) υποθέτω πού μπορεί να οφείλεται, γιατί είχε διάφορα ζητήματα προσωπικά::, (.) αλλά μου έκανε φοβερή εντύπωση το πώς άλλαξε εντελώς η στάση της απέναντί μου, σε βαθμό μάλιστα:: που:: –ξαναλέω τη βοήθησα να ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό της εδώ, ενώ σκεφτόταν να τα παρατήσει– να μιλάει σε άλλους συναδέλφους για μένα:: (.) με::: αρνητικό τρόπο. (.) Αλλά και αυτό θα το δεχθώ, (.) γιατί οι άνθρωποι είμαστε:: απρόβλεπτοι. (.) Επομένως δεν ξέρω τι ακριβώς συνέβη και δεν μου εξήγησε και ποτέ (.) και πάγωσε:: έτσι μ' αυτό τον τρόπο. (.) Αυτά συμβαίνουν στις σχέσεις. (.) Καμία σχέση δεν είναι τέλεια, γιατί να είναι η παιδαγωγική: σχέση::; [...] Αρχικά:: με αιφνιδίασε:: η στάση της και:: (.) δεν μπορούσα να το διαχειριστώ, γιατί δεν ήξερα τι ακριβώς συνέβαινε. (.) Όταν κάποιος, για παράδειγμα::, (.) ξαφνικά κόβει επικοινωνία και:: (.) δε::ν ξέρεις πώς να το διαχειριστείς, ούτε ξέρεις, τι να κάνω, να τον ψάξω κ.λπ. (.) Κι όταν μάλιστα ακούς κι από συναδέλφους σου να σε λένε (.) “Ξέρεις, μου είπε η τάδε αυτό (.) κι ότι την απέρριψες” και λέω “Πότε την απέρριψα;”, ας πούμε. (..) Ναι, νομίζω:: με αιφνιδίασε αυτή η στάση. Δε με σοκάρει ιδιαίτερα::, (.) αλλά:: ήταν κάτι το οποίο δεν περίμενα. Αυτό. (.) Ε εντάξει επιβιώνεις, (.) δε σημαίνει ότι γίνεται κάτι. (.) Απλώς είναι κάτι το οποίο σε απασχολεί και το:: συζητάς (.) και με συναδέλφους σου::, (.) το συζητήσα ο ίδιος και με άλλους φοιτητές, γιατί:: με ενδιέφερε να δω μήπως υπάρχει και κάτι άλλο (.) πίσω από μια τέτοια αντίδραση. (.) Αλλά::, για να 'μαι ειλικρινής, δεν κατανόησα ακόμα το λόγο. (κος Κυριακίδης)

#### **Δ. Ατομικά χαρακτηριστικά**

##### **α) προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία**

Ο καθένας έχει το χαρακτήρα του κι ο χαρακτήρας (.) άλλες φορές είναι δεκτικός (.) κι άλλες φορές δεν είναι δεκτικός. (.) Το να είναι κλειστός χαρακτήρας δεν είναι αρνητικό καταρχήν, έτσι; (.) Δεν το συζητάμε καν. (..) Αλλά αν ο άλλος δεν σου επιτρέπει:: (..) να:: (..) βελτιώσεις, αυτό που λέμε, την εκπαιδευτική σχέση μαζί του, μέσω της βελτίωσης των κοινωνικών σχέσεων, δεν μπορεί να κάνεις κάτι άλλο. [...] ((Δεν το επιτρέπει)) °Θέτοντας μια απόσταση (.) την οποία δε θέλει να την ξεπεράσει. (.) Ο καθένας από μας θέτει (.) τα πλαίσια, την απόσταση που θέλει να κρατήσει απ' τον άλλον.° (..) Αν κάπου πρέπει να συναντηθούμε στη μέση κι εγώ πρέπει να διανύσω τριάντα βήματα (.) και τα διανύσω (.) κι ο άλλος πρέπει να διανύσει τριάντα και διανύσει τα δεκαπέντε, (.) δεν θα συναντηθούμε. (κος Αγγέλου)

**Ιφιγένεια:** =Αλλά γενικά:: για τη σχέση είναι και λίγο:: το κατά πόσο ο φοιτητής (.) είναι σαν άνθρωπος ανοιχτός να τον πλησιάσει και τον καθηγητή. (.) Μπορεί να φοβάται.

**Γιάννης:** Ναι, μπορεί.=

**Ιφιγένεια:** =Να έχει ενδιασμούς.

**Συνεντεύτρια:** Οι ενδιασμοί αυτοί πού μπορεί να οφείλονται;=

**Γιάννης:** =[Θα ψάξουμε πολύ πίσω τώρα.

**Ιφιγένεια:** [Στη συμπεριφορά του καθηγητή::, στο:: ίδιο:: το:: άτομο:: (.) Μπορεί να είναι το ίδιο το άτομο, (.) από μόνο του να φοβάται (.) να πλησιάσει κάποιον.

**Συνεντεύτρια:** Ελπίδα, εσύ που είπες ότι είναι κάτι που:: αποφεύγεις;

**Ελπίδα:** Εγώ:: το αποφεύγω όχι γιατί:: (.) μου φαίνεται::- Θετικό μου φαίνεται γενικά, ότι έχω να πάρω πράγματα από τη στενή αλληλεπίδραση με καθηγητές, αλλά:: (.) δεν το βρίσκω:: τόσο:: απαραίτητο:: κάποιες φορές. Ή:: (.) που λέει η Ιφιγένεια πόσο εύκολα σαν άνθρωπος πλησιάζεις τους άλλους. Ε:: εγώ:: δεν το έχω τόσο εύκολο να πλησιάζω τους άλλους. Δηλαδή:: και σε καθηγητή τον έχω και ένα σκαλί παραπάνω κάπως. (.) Τι να του πω δηλαδή::; (.) Δεν ξέρω...

Δηλαδή κάποιιοι φοιτητές, ενώ είναι φοιτητές και είναι ο ρόλος τους να δέχονται την κριτική, δεν μπορούν να τη δεχτούν την κριτική ω::ς άνθρωποι. Θεωρούν ότι η κριτική τους καταρρακώνει:: Ναι::, όμως η επιστήμη έχει κριτική. Όλοι κρινόμαστε στην επιστήμη. (.) Αυτό:: πάρα πολλοί μεταπτυχιακοί φοιτητές δυσκολεύονται να το δεχτούνε. Ε, αυτό:: (.) είναι θέμα προσωπικότητας. Δεν μπορώ εγώ να την αλλάξω την προσωπικότητα στο σημείο που τον παραλαμβάνω τον φοιτητή και είναι:: άνω των 22 χρονών. Πολλές φορές είναι και 45 χρονών. (κα Ηλιοπούλου)

Πολλές φορές, (.) σε μεγάλο βαθμό δεν μπορώ να το περιγράψω γιατί::, ξέρεις, είναι εκείνο το::, υπάρχει σπίθα ή δεν υπάρχει. Δηλαδή κάποιον τον συμπαθώ (.....) και άλλες φορές αυτό:: δεν συμβαίνει. Πιο σπάνια, πολύ σπάνια μου συμβαίνει να αντιπαθώ κάποιον φοιτητή, αλλά έχει συμβεί κι αυτό. Και δεν μπορώ να πω γιατί::, γιατί είναι κάτι που:: προέρχεται::, είναι το συναίσθημα δηλαδή (.) και δύσκολα περιγράφεται. (κα Μωραϊτή)

## β) ηλικία

Κοιτάξτε, (.) ένας διαμορφωμένος άνθρωπος, πενήντα χρονών ας πούμε, που έρχεται να κάνει μεταπτυχιακό και:: εργάζεται, (.) δεν είναι ένα παιδί υπό διαμόρφωση, (.) έχει:: ήδη:: διαμορφώσει:: μια κοσμοθεωρία, μία αντίληψη, μία νοσοτροπία. (.) Ενώ ένας νεότερος άνθρωπος ίσως είναι πιο ανοιχτός (.) σε άλλες ιδέες, στην καινοτομία, στην επιστημονική:: ταυτότητα. (κα Οικονόμου)

[...] νομίζω ότι οι μεγάλοι:: στην ηλικία έχουν μεγαλύτερη:: αυτοπεποίθηση. Και οι άντρες ίσως έχουν, παρόλο που είμαστε σε Παιδαγωγικό Τμήμα, °φαντάζομαι ότι μπορεί να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.° Επειδή μου φαίνονταν έτσι αρκετά αρχαίοι (.) στον τρόπο που σκέφτονταν σχετικά με την έρευνα.° (κα Μωραϊτή)

Ας πούμε στο μεταπτυχιακό επίπεδο πάντα υπάρχουνε, φοιτήτριες, φοιτητές που είναι μεγαλύτεροι από μένα. Δε μ' αρέσει να παίζω τον αυστηρό δάσκαλο και συνήθως προσπαθώ να σπάσω αυτόν τον ρόλο. Συνήθως πετυχαίνει. Κάποιες φορές όμως δεν πετυχαίνει. Μάλλον δεν βγαίνει σε καλό όταν, γιατί καταλαβαίνω ότι πάντα όλοι χρειάζονται να νιώθουνε ότι απέναντί τους έχουνε τον δάσκαλο. ((γέλια)) [...] από τη στιγμή που μπορεί να παύει να σε βλέπει ως δάσκαλο ο κατά τα άλλα μεγαλύτερος από σένα φοιτητής που έχεις, μπορεί μετά να, κι αν είναι και λίγο, έτσι λίγο πιο:: να το πω (..) αυξημένη, υπερβάλλουσα αυτοπεποίθηση, ας πούμε, να θεωρεί ότι αυτά που:: οι γνώσεις που έχει σε κάποια πράγματα ότι είναι οπωσδήποτε πιο σωστές. Ενώ ξέρεις εσύ, εκεί υπάρχει και μια αντικειμενική πραγματικότητα, ξέρεις ότι μπορεί να έχει λάθος ή ότι μία προσέγγιση που θα ακολουθήσει να επιμένει σ' αυτή την προσέγγιση κι εσύ να ξέρεις ότι είναι λάθος η προσέγγιση, εκεί

πέρα αυτό είναι πρόβλημα, έτσι; Πρακτικό περισσότερο. (κος Γεωργίου)

**Ιόλη:** [Παίζει ρόλο κι η ηλικία. Όλες είμαστε και μικρές στην ηλικία, δεν είμαστε και 40 χρονών, 50, να έχουμε αναπτύξει μια άλλη σχέση (.) [με τον καθηγητή.

**Λητώ:** [Καλά ναι, όντως.

**Συνεντεύκτρια:** Η ηλικία πώς παίζει ρόλο;

**Αλκμήνη:** Ε καλά τώρα. (.) Εμάς οι συμφοιτήτριες μας είναι πάνω από 40, δε θα 'ναι πάνω από 40; (.) Αν είναι 48 ας πούμε (.) και ο καθηγητής είναι 40, ε εντάξει.

**Νεφέλη:** Και 50 να είναι ο καθηγητής και 55, αλλιώς θα μιλήσει και θα του συμπεριφερθεί κάποιος που είναι με 5 χρόνια διαφορά και αλλιώς εγώ που μου ρίχνει χρόνια τριάντα χρόνια διάφορα. [...]

**Αριάδνη:** Αυξανόμενη την ηλικίας νομίζω ότι είσαι πιο συνειδητοποιημένος, (.) [έχεις άλλες εμπειρίες.

**Νεφέλη:** [Συνειδητοποιημένος (.) ή πιο:: επαναπαυμένος ότι:: (.) εντάξει θα μπω, θα κάνω ένα μεταπτυχιακό. Ίσως δεν το κυνηγάς τόσο όσο εμείς.=

**Λητώ:** =Ναι, και αυτό φαίνεται πάρα πολύ. [...]

**Αριάδνη:** =>Εξαρτάται από τον άνθρωπο. Εξαρτάται από τη διάθεση που έχει ως άνθρωπος, γιατί εγώ διαφωνώ στο θέμα της ηλικίας. (.) Τα:: θαυμάζω:: άτομα μεγαλύτερης ηλικίας [να τολμάν και να κάνουν πράγματα.

**Νεφέλη:** [Ναι, γιατί δουλεύουν, έχουν την οικογένεια τους.

**Αριάδνη:** >Απλά να είναι συντονισμένοι στο ότι:: ναι, κάνω ένα μεταπτυχιακό, δεν σημαίνει ότι έχω άλλες υποχρεώσεις, γιατί προφανώς όλοι έχουμε, αλλά ένας κάπως μεγαλύτερης ηλικίας έχει πιο πολλά, αλλά ότι εγώ κάνω ένα μεταπτυχιακό, είμαι στην ίδια θέση με τα παιδιά, έχω και τις ίδιες υποχρεώσεις. Έχω δει και άτομα που ασχολούνται αλλά έχω δει και άλλους που, επειδή έχουν παιδιά ή το στιδήποτε, "εμείς θα κάνουμε λιγότερες εργασίες". Μισό λεπτάκι. Ναι, αλλά όταν μπαίνεις, πρέπει να μπεις υπεύθυνα και να συνεχίσεις υπεύθυνα.=

**Νεφέλη:** =Βέβαια αυτό δεν γίνεται μόνο με μεγαλύτερες ηλικίες, γιατί έχω παράδειγμα που γίνεται=

**Λητώ:** =Καλά, ναι.=

**Αριάδνη:** =Απλά είναι μεγαλύτερες οι δικαιολογίες.

**Αλκμήνη:** Απλά οι μεγαλύτερες ηλικίες δεν έχουν ίσως την όρεξη την δικιά μας με την έννοια: Α! Να πάμε κι από δω, να πάμε κι από κει.=

**Ιόλη:** =Φοβούνται την αξιολόγηση κυρίως και μπορεί γι' αυτό να το κάνουνε (.) κάποιον.=

**Νεφέλη:** =Επίσης δεν νοιάζονται τόσο πολύ για την ουσία του προγράμματος, (.) ότι έχω έρθει να μάθω. Και το μόνο που τους νοιάζει είναι να κάνουν μια εργασία σωστή, έτσι όπως πρέπει, να πάρω ένα βαθμό κάλο, να πάρω το χαρτί μου να φύγω. Ενώ εμένα (.) με νοιάζει και να μάθω και κάποια πράγματα.=

**Αλκμήνη:** =Εσύ έχεις όλη τη ζωή μπροστά σου. Η άλλη τώρα κοιτάει τη ζωή των παιδιών της. (.) Αλλά είναι τρομερό παράδειγμα για τα παιδιά τους. (.) Α::! Αυτό...=

**Αριάδνη:** =Ναι, τρομερό παράδειγμα. (.) Και για μας ακόμα να βλέπεις άτομα που ασχολούνται σ' αυτή την ηλικία. Σ' αυτή την ηλικία; 'Ντάξει (.) προφανώς αλλάζουν οι υποχρεώσεις σου και η ροή της ζωής σου (.) και σημαίνει ότι αψηφάς τις υποχρεώσεις για να ασχοληθείς με κάτι άλλο. Είναι [θαρραλέο όπως και να το κάνεις.

### γ) γνωστικές ανεπάρκειες

Προ::βλήματα:: (.) υστέρηση::ς γνώ::σης, (.) μη κατανόησης. (..) Δηλαδή:: (..) για κάποιον που:: (.) δεν είχε ακούσει ποτέ για το γνωστικό αντικείμενο ε, αυτός σίγουρα:: στα πρώτα του μαθήματα:: (.) θα 'ναι λίγο:: μουδιασμένος. (..) Εκεί είναι ο εκπαιδευτικός (.) να το::ν (.) παρασύρει::, (.) έτσι; [...] ((Σ' αυτές τις περιπτώσεις)) Συνήθω::ς (.) φροντίζει::ς να δώσει::ς (..) κίνητρα::, (....)

αναφερόμενο::ς (.) στο:: χώρο τον συναισθηματικό και:: (.) της ομορφιά::ς (.) ή:: και πολλώ::ν (.) δικών σου βιωμάτων. (κος Φωτιάδης)

**Αριάδνη:** Το πρόβλημα μου ήταν στα Μαθηματικά, γιατί:: στη δικιά μου την κατεύθυνση (.) ήμασταν μόνο δύο κορίτσια που ήμασταν από Παιδαγωγικό (.) και τα υπόλοιπα παιδιά ήταν από Φυσικό, Χημικό, Πληροφορική κ.τ.λ. (..) Και κάναμε Μαθηματικά και ήτανε μια:: αντιμετώπιση::... (.) Δηλαδή::, α::ν φέτος ξαναγάπησα τα Μαθηματικά με το συγκεκριμένο μάθημα, πέρσι (.) από το πρώτο μάθημα έμπαινα::, λέω “Εντάξει, δε θα το περάσω”. Υπήρχε ένα άλφα νοητικό κενό, (.) γιατί προφανώς όταν απευθύνεσαι σε ένα κοινό που είναι του Παιδαγωγικού, μα πρακτικά, όταν έχεις ένα κοινό που δύο άτομα, (.) τρία άτομα που είναι από το Παιδαγωγικό και όλοι οι υπόλοιποι έχουν ένα καθαρά θετικό τρόπο σκέψης (.) προφανώς –Πληροφορική, Φυσικό και όλα αυτά– και απευθύνεσαι μόνο σε αυτούς και:: το επίπεδο των ασκήσεων που βάζεις είναι μόνο γι’ αυτούς (.) και οι υπόλοιποι (.) που δυσκολεύονται και αυτοί, (.) οπότε ξαφνικά λες άμα δυσκολεύονται και αυτοί και εσύ είσαι εδώ και έχεις να καταβάλεις όλη αυτή την προσπάθεια και ο καθηγητής δεν το σέβεται, γιατί όντως δεν το σέβεται, σ’ εμάς δεν το σεβάστηκε. Ας πούμε όλο το τμήμα καθόμασταν, ζητούσαμε αίθουσες και καθόμασταν μέχρι τις 12 το βράδυ στο πανεπιστήμιο γι’ αυτό το μάθημα, για να κάνουμε εργασίες! [...] Άσχετα αν βελτιωθήκαμε. Γιατί βελτιωθήκαμε πάρα πολύ. Βελτιωθήκαμε, αλλά:: αντιμετωπίζαμε προβλήματα. (.) Όχι προβλήματα πώς θα διεκπεραιώσεις την εργασία. Προβλήματα κατανόησης μες στην τάξη. (.) Μιλούσε και δεν τον καταλαβαίναμε! (.) Και όταν του λέγαμε μπορούμε ίσως να τα κάνουμε και πιο απλά, (.) δηλαδή:: ήμασταν τρία άτομα που καθόμασταν έτσι και προσπαθούσαμε, έπρεπε οπωσδήποτε να συνεργαστούμε με κάποιους άλλους, (.) για να το πάμε εις πέρας το μάθημα.

Το γεγονός, ας πούμε, ότι μεθοδολογικά έχουνε δυσκολίες (.) παραπάνω από αυτές που θα ‘θελα να έχουνε.[...] (...) Ναι, μεγάλη δυσκολία είναι ότι –κι αυτό τεχνικό φυσικά είναι, δεν είναι μια προσωπική δυσκολία– έχει να κάνει με την εξοικείωσή τους με τη Μεθοδολογία Έρευνας. Δεν έχουν αυτή την, δηλαδή είναι σαν να ξεκινάμε από το μηδέν (..) πολλές φορές. Έχουνε πάρει κάποια βασικά πρώτα εφόδια, αλλά ενδεχομένως τα μαθήματα που:: επωμίζονται άλλοι διδάσκοντες, ίσως να:: πρέπει να γίνουμε περισσότερα. Δηλαδή δεν είναι:: Φυσικά θα μου πεις ότι “Κι εσείς θα τους βοηθήσετε μεθοδολογικά”. Φυσικά κι εγώ θα τους βοηθήσω, αλλά:: θα ‘πρεπε ήδη να έχουνε κάποια έτοιμα::, κάποιες δεξιότητες που να μην ξεκινάνε, ας πούμε, από το μηδέν. (...) Κι αυτό δημιουργεί ένα πρόβλημα συνεργασίας. (κος Γεωργίου)

#### δ) ακαδημαϊκή ανωριμότητα

[...] μία φορά μ’ έναν άνθρωπο, που ακόμη και τώρα το σκέφτομαι, (..) με πά::ρα πολύ καλές προοπτικές –ήμουν πάρα πολύ χαρούμενη εξαρχής για τη συνεργασία– (.) και που έμοιαζε στη συνέχεια να μη μπορεί καθόλου να καταλάβει:: (.) τι ζητούσα και τι έλεγα. (.) Αυτό δεν μου ‘χει ξανασυμβεί ποτέ. [...] Έμοιαζε να παίρνω το ένα mail μετά το άλλο, όπου στην ουσία μου έλεγε εγώ διάβασα αυτό, διάβασα αυτό, διάβασα αυτό, (.) σαν εγώ, ας πούμε, να ήμουνα μια ελεγκτική μητέρα, η οποία:: (.) έκανε παρατηρήσεις για το πόσα άρθρα διαβάσατε σήμερα (.) και σαν αυτό να σήμαινε ότι αντικαθιστούσα το ζήτημα της ευρύτερης κατανόησης που εγώ ζητούσα. (..) Και μετά ερχόταν, θυμάμαι και μου ‘λεγε:: “Μα γιατί δεν είστε ευχαριστημένη; (.) Γιατί με ρωτάτε αυτά τα πράγματα, αφού εγώ σας είπα ότι τα διάβασα τα άρθρα;”. Κι όταν εγώ ρωτούσα “Ναι, ρε παιδί μου, αυτά τα άρθρα που διάβασες, τι λες δηλαδή, τι θα κάνεις;”, μου ‘λεγε ότι “Αυτό δεν μπορώ να το σκεφτώ εγώ. Αυτό θα μου το πείτε εσείς. (.) Εγώ σας είπα τι διάβασα και τι έκανα. (.) Γι’ αυτό είστε εδώ για να με βοηθήσετε σ’ αυτό”. (..) Κι εκεί ας πούμε δεν έβγαινε άκρη. (κα Χρήστου)

#### ε) αναπηρία

Ε: Θυμάστε κάποια φορά που να δυσκολευτήκατε να σχετιστείτε με κάποιον μεταπτυχιακό φοιτητή ή κάποια μεταπτυχιακή φοιτήτρια;

Α: Ναι::, (.) κυρίως άτομα τα οποία:: (..) έχου::ν (..) κάποια αναπηρία. (.) Όταν εννοώ αναπηρία,

εννοώ:: ή κινητική αναπηρία, κυρίως::ς (.) δεν είναι τόσο:: βεβαίως αυτά (.) και:: άτομα:: τα οποία έχουν βαρηκοΐα (.) ενδεχομένως ή::ς (.) μερική τύφλωση::, που είχαμε κάποιες τέτοιες περιπτώσεις. (.) Εκεί ναι, εκεί δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμο, (.) γιατί εγώ δεν έχω::, δεν είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος. (.) Παίρνει περισσότερο χρόνο. (.) Όχι ότι δεν δημιουργείται σχέση, αλλά:: μου παίρνει περισσότερο χρόνο εκεί:: [..] Είχα:: μία φοιτήτρια με:: (.) μερική τύφλωση, η οποία:: εντάξει::- Καταρχήν έχουμε:: συγκεκριμένη πρακτική (.) και:: στον τρόπο εξέτασης των συγκεκριμένων ατόμων και:: στο πώς κάνουν τις εργασίες τους κ.λπ. (..) Όπως είχα κι άλλη μια φοιτήτρια με μερική κώφωση. (.) Αλλά με τη φοιτήτρια με τη μερική τύφλωση:: ήταν κάπως δύσκολο, γιατί:: συνήθω::ς επειδή λειτουργώ::ς (.) κατά τη διάρκεια του διαλόγου κάνω:: ρητορικές ερωτήσεις, (..) επειδή προφανώς δεν μ' έβλεπε (.) τόσο καθαρά, (.) θεωρούσε πως οι ερωτήσεις ήταν προς αυτούς και σήκωνε το χέρι να απαντήσει. (.) Αυτό γινόταν διαρκώς (.) και:: δεν ήξερα πώς να το διαχειριστώ αρχικά. (.) Να την κόψω ας πούμε; Να της πω “σταμάτα”; (.) Γιατί:: δε::ν ήξερα:: πώς θα το εκλάβει:: (.) Κι αυτό με δυσκόλευε λίγο. (.) Αλλά:: σταδιακά:: αναπτύχθηκε:: πολύ καλή έτσι:: σχέση. (.) Η ίδια βεβαίως έχει πει ότι είχε πρόβλημα να μπει σε κάποια:: ομάδα εργασίας που κάναμε κ.λπ. (.) εκεί:: τη βοήθησα κι εγώ λίγο περισσότερο κι εκεί γνωριστήκαμε και καλύτερα::, (...) αλλά:: (.) ναι, εντάξει, ήτανε κι αυτό διαχειρίσιμο σε τελική ανάλυση::, (.) απλώς πήρε περισσότερο χρόνο. (.) Πάλι:: με κώφωση έγινε το ίδιο ή σχεδόν το ίδιο::, ε:: (.) απλώς ένας με κώφωση δεν ακούει:: (.) Ερχόταν πάλι:: με κασσετοφωνάκι μπροστά να καταγράφει τη φωνή:: κι όλα αυτά:: (.) Η συμμετοχή:: είναι δύσκολη εκεί (.) στην επικοινωνία. (.) Αλλά:: ξαναλέω (.) απαιτεί:: περισσότερο χρόνο και ίσως λίγο περισσότερο κόπο στα άτομα με αναπηρία. (κος Κυριακίδης)

#### ε) εσωτερικά/ψυχολογικά προβλήματα

Η δεύτερη περίπτωση:: (.) ήταν μια περίπτωση η οποία:: κύλησε καθ' όλα πολύ καλά στη διάρκεια της πορείας και σκόνταψε στο τέλος. (.) Αυτό:: είχε να κάνει με μία περίπτωση μίας φοιτήτριας, (.) η οποία ήταν πολύ συνειδητοποιημένη, έδινε πολύ μεγάλη βάση σ' αυτό που έκανε, ήθελε να προχωρήσει, ήθελε να βελτιωθεί, (.) ξεκίνησε με πολύ καλές προϋποθέσεις μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη μεταπτυχιακή εργασία:: (.) κι όταν ήρθε η ώρα να τη υποβάλλει, απλά δεν ήθελε να την υποβάλλει, γιατί θεωρούσε:: ότι δεν θα ήταν αρκετά καλή. Αυτό είναι μια άλλη περίπτωση πια:: Εκεί νομίζω:: ότι:: (..) ήταν ένα θέμα με το οποίο ασχολήθηκα εγώ:: πολύ προσωπικά εκείνο το διάστημα, διότι:: (.) πρέπει να πω ότι:: υπήρξε:: πραγματικά:: ο:: κίνδυνος::ς ένας φοιτητής (.) με πολύ καλές επιδόσεις και με πολλή:: προσπάθεια, ο οποίος::ς θεωρητικά θα έπαιρνε και με πολύ καλό βαθμό το πτυχίο του:: κινδύνευε::, από ένα δικό του εσωτερικό πρόβλημα, να μην ολοκληρώσει τις σπουδές του. Και νομίζω ότι εκεί::, (.) εντάξει αυτό ήταν κάτι που πραγματικά το πήρα επάνω μου εκείνο το διάστημα, αλλά ήταν κάτι για το οποίο ενδιαφέρθηκαν και πολλοί:: άλλοι:: συνάδελφοί μου:: από το μεταπτυχιακό, γιατί:: βέβαια::, (.) γνωρίζοντας κιάλας το συγκεκριμένο άτομο, συνειδητοποίησα::ν ότι αυτό ήταν κάτι:: που με κάθε τρόπο θα έπρεπε να αποφευχθεί:: (.) Εκεί νομίζω ότι:: (.) η παιδαγωγική σχέση, όχι μόνο η δική μου αλλά και πολλών άλλων συναδέλφων μου, ενεργοποιήθηκε τα μέγιστα. (.) Διότι:: για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και:: (.) αισθανόμενοι και τη θηλιά στο λαιμό μας, γιατί υπήρχαν προθεσμίες οι οποίες έπρεπε:: να τηρηθούν, (.) κάναμε τα αδύνατα δυνατά έτσι ώστε:: τελικά:: (.) να βρει τη δύναμη και να ολοκληρώσει τη δουλειά και να την καταθέσει. (.) Κάτι βεβαίως το οποίο έ::γινε τελικά. Η δουλειά βεβαίως ήταν πολύ:: καλή::, (.) αλλά:: (.) σκέφτομαι πολύ συχνά, (.) εά::ν, εά::ν (.) η συγκεκριμένη φοιτήτρια είχε βρεθεί σ' ένα διαφορετικό ακαδημαϊκό περιβάλλον, πολύ πιθανόν αυτή τη στιγμή να είχε βρεθεί χωρίς μεταπτυχιακό. (.) Διότι εμείς εδώ ενεργοποιήσαμε την παιδαγωγική μας σχέση::, (.) ενώ:: σε άλλα πλαίσια πολύ πιθανόν αυτό να μην είχε γίνει. Γιατί ξέρετε ότι:: (..) πολύ συχνά οι διαδικασίες αυτές είναι και:: απρόσωπες (...) και::: θα μπορούσε::, θα μπορούσε κάλλιστα να πει κανείς “Είναι επιλογή της, (.) δε θα το καταθέσει, (.) είναι σεβαστό::, (.) ούτε χρειάζεται ούτε μπορώ ν' ασχοληθώ περαιτέρω”. Αυτό νομίζω είναι ένα ενδιαφέρον παράδειγμα για τη δική σας περίπτωση. [..] Να πω την αλήθεια, ήταν ένα διάστημα στο οποίο ταλαιπωρήθηκα πολύ:: Νομίζω:: ότι:: (.) σ' ένα:: ποσοστό:: πρέπει να υπερέβην τελικά το ρόλο μου, ((γέλια)) (.) όπως έκαναν κι αρκετοί συνάδελφοί μου, οι οποίοι:: υποστήριξαν αυτή τη διαδικασία. Δηλαδή:: θυμάμαι:: ότι:: (.) τα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής (.) είχαν



συμβάλει ο καθένας απ' την πλευρά του επίσης πολύ: (.) στο να μη:: χαθεί:: εντελώς η μπάλα. 'Η επίση::ς (.) συνάδελφος μου, η οποία έχει και:: (.) πιο στενή ψυχολογική κατάρτιση, ανάλαβε επί::σης να δουλέψει αυτό το πεδίο σε κάποιο:: βαθμό::, (.) °νομίζω με::, ίσως με αρκετή επιτυχία.° (.) Μου άφησε συνολικά μία θετική αίσθηση του τύπου: "Εντάξει::, ήταν δύσκολο:: αλλά ευτυχώς έγιναν τα πράγματα ω::ς όφειλαν να γίνουν", (.) απ' την άλλη όμως και μια πικρή:: γεύση:: ότι υπερέβη::ν, ενδεχομένως, το ρόλο μου με ένα::ν τρό::πο:: που:: (.) είχε τελικά προσωπικό κόστος για μένα. (κα Ιωάννου)

Θα σου αναφέρω ένα ά::λλο παράδειγμα, αλλά αυτό είναι από υποψήφια διδάκτορα. Δεν έχει σημασία νομίζω. Θα μπορούσε να είναι και μία που κάνει διπλωματική εργασία μεταπτυχιακή. Και η κοπέλα αυτή:: αντιμετώπιζε πάρα πολλά προσωπικά προβλήματα. Είχε ψυχοσωματικά, είχε αυτά κ.τ.λ. Ό::μως (.) ήμουν βέβαιη και ήξερα, κατάλαβα από ένα σημείο και μετά ότι:: ό,τι και κουβέντα να κάναμε, όπως και να την κάνουμε έτσι- Διότι στο κάτω-κάτω δεν είμαι και ψυχολόγος, έτσι; Ούτε μπορώ να κάνω ψυχοθεραπεία. Με βάση την εμπειρία που έχω ως άνθρωπος. Ό,τι και να κάνω μ' αυτή την κοπέλα και όσο::, κι εκατό:: ώρες να μιλάμε, διακό::σιες ώρες να μιλάμε, δεν πρόκειται να βοηθήσω. Δεν πρόκειται να βοηθηθεί. Ότι η κοπέλα αυτή είχε ανάγκη από μία:: άλλου τύπου βοήθεια κι ότι εγώ: (.) το μόνο που θα μπορούσα να κάνω θα ήτανε:: (.) να μην εμπλακώ πολύ::, για να μη γίνω μέρος του προβλήματος. Δηλαδή να προσπαθήσω να κρατήσω:: τη σχέση στο επίπεδο της επιβλέπουσας, της καθηγήτριας κ.τ.λ., διότι, αν εμπλεκόμουν πολύ::, μετά θα ήταν χειρότερα κι όχι καλύτερα. Οπότε, εκεί έκανα το αντίθετο απ' ό:τι είχα κάνει με τον άλλον. Δηλαδή: άρχιζε:: να μου λέει >ξέρεις "έχω πονοκέφαλο, πήγα στο νοσοκομείο::, έκανα αυτό::, έκανα εκείνο::, έκανα το άλλο::, δεν μπορώ, δεν κάνω, δεν δείχνω" κι εγώ: (.) δεν συνέχιζα πολύ. Έλεγα "Περαστικά. Πρέπει να είσαι ήρεμη. Λοιπόν τι έχουμε τώρα; Έχουμε αυτό, έχουμε εκείνο, τι θα κάνουμε με::" και προσπαθούσα να το κρατήσω:: στο επίπεδο της εργασίας. (.) Και τελικώς (.) κι αυτό πήγε καλά, δόξα τω Θεώ, η κοπέλα:: τελικώς και:: την εργασία έκανε και:: η διατριβή ήτανε άριστη και στη συνέχεια ξεπέρασε και κάποια προβλήματα, >όσο τα ξεπέρασε κ.τ.λ.< (κα Ηλιοπούλου)

(.) Μία-δύο φορές έχω τύχει ανθρώπους που είχανε μεγάλα προβλήματα, (.) δηλαδή ήτανε:: ασθενείς ψυχικά:: (.) οι ίδιοι, (.) οπότε δημιούργησαν εντάσεις. (.) Αλλά αυτό μας ξεπερνάει, δεν έχει να κάνει (.) μ' εμένα ή τον οποιοδήποτε, αυτό πια:: (.) είναι μια ξεχωριστή περίπτωση ενός άρρωστου ανθρώπου, ο οποίος βρέθηκε σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον (.) και:: δημιουργεί κάποια θέματα. (.) Αυτό ήταν από τα πιο ακραία, μία ή δύο φορές. [...] σ' αυτή την περίπτωση δεν σχετίστηκα καθόλου. Δηλαδή κράτησα μια απόσταση και δε::ν μπήκα (.) στη λογική να σχετιστώ, γιατί ξέρω ότι πια θέλει και ειδική διαπραγματεύση κι εγώ δεν ήθελα να μπω σ' αυτό (.) το σκηνικό. (.) Αυτούς τους άφησα, είναι αυτούς που τους αφήνεις απ' έξω. [...] Είσαι σε αβεβαιότητα δηλαδή, δεν ξέρεις τι να κάνεις. (.) >Σ' αυτές τις περιπτώσεις εμείς γενικότερα επειδή έχουμε μια επιτροπή ψυχολογικής στήριξης, έχουμε ψυχολόγους κι έχουμε κι ανθρώπους που ασχολούνται με την ειδική αγωγή. Το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι ν' απευθυνθείς σ' αυτούς (.) και να πεις αυτούς "Ρε παιδιά, αυτή εγώ:: τι να την κάνω; (.) Πώς να την αντιμετωπίσω;". (κα Πολυχρονίου)

#### στ) ντύσιμο

[...] το γεγονός ότι:: -χωρίς να είμαι καθόλου συντηρητική, να προσπαθώ να είμαι καθόλου συντηρητική- (.) το να είναι Ιούλιος ή Ιούνιος και να έχει 35 βαθμούς, για μένα δεν δικαιολογεί η φοιτήτρια να εμφανίζεται στο:: Πανεπιστήμιο με το μαγιό της, για παράδειγμα. ((γέλια)) (.) 'Η δεν δικαιολογείται να εμφανίζεται στην ορκωμοσία:: ντυμένη, για παράδειγμα::, (.) στην καλύτερη περίπτωση όπως όταν πηγαίνει σ' ένα γάμο και στη χειρότερη:: (.) όπως όταν χορεύει σ' ένα τραπέζι σ' ένα νυχτερινό κέντρο. ((γέλια)) Καταλαβαίνετε τι εννοώ. Δηλαδή: μ' ενδιαφέρει να υπάρχει μία συναίσθηση για τους χώρους στους οποίους κινούμαστε και τι είθισται και τι δεν είθισται σ' αυτούς τους χώρους. (κα Ιωάννου)

Εγώ θα 'λεγα ότι:: οι φοιτήτριες θα μπορούσανε:: να:: (.) έχουνε:: καλύτερη::, (.) να είναι λίγο πιο προσεκτικές. Δηλαδή: όχι να υπάρχει ένα dressing code. Τώρα στην Ελλάδα βρισκόμαστε. Εδώ δεν

υπάρχει dressing code στις εταιρείες και στις τράπεζες και στο γάμο. Αλλά τώρα, αν έρχεσαι με τα μισά βυζιά απ' έξω και μ' ένα κολάν κι είσαι και κουκλάρα, ας πούμε, και:: δεν ξέρω 'γω, δεν θα πω:: τη:: βλακεία φταίει ο βιαστής, αλλά θα μπορούσες να 'ρχεσαι λίγο πιο σεμνά, ας πούμε. Σεμνά, όχι με την έννοια του κόσμος, μακριά φούστα, σα::ν κανονικό παιδί σημερινό και όχι::: παλιοκαιρίσιο. (κα Σουρμελή)

### Μέλη ΔΕΠ

#### **A. Ακαδημαϊκή συμπεριφορά**

##### **α) έλλειψη διαθεσιμότητας**

(..) Γι' αυτό βλέπουμε διάφορα πράγματα, καθηγητές να μην είναι στα γραφεία τους, όταν θα 'πρεπε, καθηγητές να μην είναι στις ώρες συνεργασίας, όταν θα 'πρεπε, καθηγητές ν' ακυρώνουν μαθήματα χωρίς να ενημερώνουν κανέναν, καθηγητές ν' ακυρώνουν μαθήματα και να μην τα αναπληρώνουν, ενώ θα έπρεπε να τα αναπληρώνουν. (κα Χρήστου)

Για μένα είναι πάρα πολύ άσχημο τα παιδιά να περιμένουν (..) πότε θα 'ρθει κάποιος ή κάποια, ο οποίος για μεγάλο χρονικό διάστημα λείπει, (..) για να συζητήσουν κάτι το οποίο πιθανότατα τους απασχολεί. Κάλι για το μάθημα, κάλι για τις εξετάσεις, κάποιες απορίες, οτιδήποτε είναι αυτό, δεν ξέρω τι:: (..) μπορεί να είναι αυτό. Αυτά τα πράγματα θυμώνουν και μένα.< (..) Ε, φαντάζομαι, πιθανότατα, θυμώνουν και κάποια απ' τα παιδιά. (..) Έχει να κάνει με τις προσδοκίες, τι περίμεναν να βρουν και τι πιθανότατα βρήκαν (..) που δεν τους αρέσει αυτό που βρήκαν. (κα Ακρίβου)

Άμα ((ο καθηγητής)) είναι αποστασιοποιημένος, απόμακρος, ξένος, δεν τον βρίσκεις, δεν έχει αυτό, δεν θυμάται περί τίνος πρόκειται, ποια είναι, ποιο είναι το θέμα, πώς πρέπει να κινηθεί, τι βιβλιογραφία θέλει, τι:: υποστήριξη:: (..) ενδελεχή χρειάζεται, ασφαλώς δεν υπάρχει αποτέλεσμα. (κος Ντάσιος)

**Αλκμήνη:** Είναι κι ο τρόπος. Δηλαδή ας μην απαντήσει ας πούμε μέσα στη μέρα, άμα δεν έχει χρόνο.=

**Νεφέλη:** =Αλλά όχι και μες [στη βδομάδα!

**Αλκμήνη:** [Αλλά:: ας δημιουργεί όμως το κλίμα:: στο φοιτητή να πει:: "Α! Εντάξει:: Θα έχει δουλειά". (..) Γνωστοποίησέ το μου ότι δεν μπορείς (..) εν τέλει.

**Όλες μαζί:** Ναι, ναι. Συμφωνώ.

**Αλκμήνη:** Ο κύριος ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)) το γνωστοποίησε. (..) Είπε ότι είναι αρκετά πιεσμένος (..) και προκάλεσε την κατανόηση ακόμα και ανθρώπων που τον έψαχναν επανειλημμένα και εντατικά θα έλεγα.=

**Λητώ:** =Κάθε βδομάδα. ((γέλια))

**Δανάη:** =Εμένα ένα άλλο που μου 'χει τύχει είναι ότι έχουμε πάει σε::: γραφείο::: (..) καθηγήτριας και::: κοιτούσε συνέχεια το ρολόι (..) για το πότε θα φύγουμε. (..) Μου χτύπησε πολύ άσχημα. (..) 'Η ξέρω 'γω ζητήσαμε βοήθεια και::: αμέσως η απάντηση ήτανε:: >"Εντάξει, θα βρείτε, θα βρείτε".< [...] Ναι, μου χτύπησε λίγο άσχημα.=

**Αφροδίτη:** =Δεν υπάρχει και::: βλέμμα να συναντάς.=

**Κίρκη:** =Βλεμματική επαφή.

##### **β) ασυνέπεια λόγων και έργων**

**Ιφιγένεια:** Παράδειγμα:: (..) εμάς μας είχε κακοφανεί που:: (..) ένα::ς καθηγητή::ς μας είχε πει να βγούμε για φαγητό:: (..) κι ενώ εμείς είχαμε κλείσει κανονικά να πάμε:: (..) δεν εμφανίστηκε. Δηλαδή:: αυτό:: (..) χτυπάει λίγο άσχημα. ((γέλια)) Ναι, (..) δεν το περίμενα. [...] Ούτε ενημέρωση ούτε ένα "Με συγχωρείτε πολύ που δεν ήρθα".=

**Ευγενία:** =Όντως. Όταν το προτείνεις κιόλας εσύ, είναι λίγο:: τρελό:: (.) να το ακυρώνεις εσύ ο ίδιος. ((γέλια))

**Αλκμήνη:** Εγώ τον συμπαθώ όμως τον ((μικρό όνομα ΔΕΠ Παιδαγωγικής 2)).

**Αριάδνη:** Εγώ δεν τον συμπαθώ. Μου φαίνεται διπρόσωπος, μου φαίνεται ότι λέει πράγματα... Διπρόσωπος εννοώ, επειδή ακούγεται λίγο βαρύ (.) λέει:: πράγματα:: (.) τα οποία δεν τα εφαρμόζει μετά. Μας αξιολογεί με διαφορετικό:: τρόπο:: (.) Λέει πράγματα πολύ ωραία και ξαφνικά ΔΕΝ ΤΑ ΕΦΑΡΜΟΖΕΙ (.) στην ίδια του την πρακτική. (.) Όπως για παράδειγμα το ίδιο κάνει και ο ((ΔΕΠ Παιδαγωγικής 5)). (.) Εγώ το έχω κι απ' αυτόν, (.) ότι λέει πά::ρα:: πολύ ωραία πράγματα και ξαφνικά, όταν έρχεται η ώρα να σε αξιολογήσει=

**Ιόλη:** =[Ξι. (.) Πέντε.

**Αριάδνη:** [χρησιμοποιεί:: ακριβώς τον ίδιο τρόπο τον οποίο στις ομιλίες του λέει να μην ακολουθήσουμε. (.) Όταν είσαι παράδειγμα –γιατί ως εκπαιδευτικός είσαι παράδειγμα– και πρεσβεύεις έναν συγκεκριμένο τρόπο, (.) μη συμπεριφοριστικό, δεν μπορείς ξαφνικά να αντιμετωπίζεις τους φοιτητές σου εξεταστικά συμπεριφοριστικά.=

**Αλκμήνη:** [Ε πώς θα τους εξετάσεις;=

**Αριάδνη:** =Δεν ξέρω. (.) Άμα θες να κάνεις κάτι, βάλ' τους να κάνουνε project. (.) Βάλ' τους να κάνουνε άλλα πράγματα πιο δημιουργικά.=

**Αλκμήνη:** =Ε τους έβαλε στο μάθημα επιλογής αυτά, ρε καμάρι μου. Στα υποχρεωτικά αν έχεις 250 άτομα, τι project να κάνεις; Χάνεσαι.=

**Αριάδνη:** Βάλ' τους κριτικές ερωτήσεις τότε. Κατάλαβες;=

**Ιόλη:** =Κριτικές βάζει ο ((μικρό όνομα ΔΕΠ Παιδαγωγικής 2)). (.) Ο ((μικρό όνομα ΔΕΠ Παιδαγωγικής 2)) βάζει κριτική, ΑΛΛΑ ΘΕΛΕΙ ΤΗ ΔΙΚΙΑ ΤΟΥ! ((γέλια))=

**Αριάδνη:** =Ε συγγνώμη, ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΗ ΚΡΙΤΙΚΗ;=

**Λητώ:** =Αυτό θα γράψεις. Άλλη κριτική δηλαδή, εκτός θέματος κριτική.=

**Ιόλη:** =“Δε θέλω να μου γράψετε το βιβλίο. Θέλω τη γνώμη σας”. Τρία.=

**Νεφέλη:** =Θέλει γνώμη (.) που είναι όμοια με τη δική του. Εντάξει.

**Ελένη:** Δεν μπορεί ένας καθηγητής να προετοιμάζει παιδαγωγούς και να μην φέρεται ο ίδιος σαν παιδαγωγός. (.) Δηλαδή αυτό:: αντιφάσκει από μόνο του. [...] Δηλαδή αλίμονο! (..) Λειτουργεί είτε ως λανθασμένο πρότυπο (.) είτε ω::ς (.) θετικό. Τι να κάνουμε;

**Μαρίνα:** Ναι, πάντως είναι πρότυπο. Και αν δε θες να μοιάσεις σ' αυτό το πρότυπο, εκεί έχεις ένα θέμα. Αν δηλαδή όχι μόνο δε θες, σου περνάει αδιάφορο, α::ν απ' την άλλη σου δημιουργεί:: άσχημα:: συναισθήματα::.. Γιατί:: ίσως να ξέρεις κάποια πράγματα ή η αντιμετώπιση που έχεις απ' αυτόν να μην είναι αυτή που θα έπρεπε. Γιατί:: γενικά:: είναι άσχημο (.) και επειδή ακριβώς είμαστε σ' αυτό το Τμήμα που είμαστε και:: η διδασκαλία που γίνεται περιλαμβάνει τις αξίες, τις στάσεις, τα:: πρότυπα που θα πρέπει να περνάμε στους μαθητές και το πώς θα πρέπει να τα κάνουμε αυτά με τη διδασκαλία μας και τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε και να βλέπεις από το ίδιο άτομο που σου τα λέει να:: (..) περιγράφει ακριβώς τη στάση Δάσκαλε που δίδασκες! Αυτό είναι::

**Ελένη:** =[Αντίφαση.

**Μαρίνα:** [κάποια αναντιστοιχία που σου::: δημιουργεί:: λίγο:: (..) ναι. [...] [Απομακρύνει.

**Ελένη:** [Απωθεί, απωθεί.

**Μαρίνα:** Απομακρύνει το::ν- Δημιουργεί ίσω::ς- (.) Νομίζω εκεί πέρα είναι που καταλαβαίνεις ότι::- Αρχίζεις να 'χεις δεύτερες σκέψεις, μήπως είναι όλα ένα κάλυμμα και είναι όλα στα πλαίσια ενός θεάτρου (.) κι απλά πρέπει να υποκριθείς ότι εσύ::- Δηλαδή πηγαίνεις μετά στο άλλο άκρο, ότι δεν είσαι αυθεντικός. Εκεί πέρα, άμα χαθεί η αυθεντική σχέση μεταξύ του διδάσκοντος και του διδασκόμενου υπάρχει θέμα στο:: κατά πόσο θα μεταβιβαστούν οι::: γνώσει::: με το σωστό τρόπο.

**Ελένη:** Ο φοιτητής, έπειτα, κρατάει ίσως και μια στάση άμυνας.=

**Μαρίνα:** =Επιφυλακτική ίσως.=

**Ελένη:** =Επιφυλακτική στάση άμυνας [απέναντι σ' όλα αυτά.

**Μαρίνα:** [Αμφισβήτηση.

**Ελένη:** Δεν μπορεί ούτε ο ίδιος να εκδηλωθεί όπως θα μπορούσε, θα έπρεπε και θα μπορούσε, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο, έτσι ώστε να υπάρξει η ανάλογη αλληλεπίδραση και συζήτηση κι όλα αυτά που προαναφέρθηκαν, που είναι εποικοδομητικά στο μεταπτυχιακό και γι' αυτό μπήκαμε στο κάτω-κάτω. Όχι, απωθεί. Απωθεί και προκαλεί μάλιστα και τριγμούς στο ζήτημα αυτό, ότι πλέον δεν τον θεωρείς πρότυπο. Για σένα δεν είναι ούτε ακαδημαϊκός, δεν μπορείς να τον θεωρήσεις ούτε ακαδημαϊκό. [Δηλαδή χάνει κι αυτή την αξία. ((γέλια))

**Μαρίνα:** [Πας πάλι στο θέμα του σεβασμού, σταματάς να:: σέβεσαι.=

**Ελένη:** =Σταματάς να σέβεσαι.

**Βαγγέλης:** Και υπάρχει μια άλλη πτυχή. Επειδή τις τελευταίες δύο δεκαετίες (.) το μεταπτυχιακό αποτελεί σκαλοπάτι για το διδακτορικό, για τη διδακτορική διατριβή (..) ενός φοιτητή, ίσως να δημιουργεί::, να ανακυκλώνει::, ν' αναπαράγει στρεβλά πρότυπα, πρότυπα τέτοια::, (.) τα οποία, εν πάση περιπτώσει, δεν συνάδουν με το ακαδημαϊκό ήθος, με την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και όλα τα:: υπόλοιπα, τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα::ν διδάσκοντα, έναν κάτοχο (.) διδακτορικού, το οποίο το θέτει στην υπηρεσία του Πανεπιστημίου κ.τ.λ. Και διαιωνίζεται μια κατάσταση άσχημη::.

### γ) άνιση ή μεροληπτική αντιμετώπιση

**Γιάννης:** Ένα πράγμα είναι και η μεροληπτική αντιμετώπιση, αν ένας κάνει διακρίσεις... Συμπάθειες υπάρχουνε, εντάξει, δε::ν τι::ς ψέγω::, γιατί πάντα, θέλουν δεν θέλουν οι συμπάθειες αναπτύσσονται για τους εκπαιδευόμενους. Το θέμα είναι να μη βγαίνει μετά στην πράξη αυτό. Να μη κάνει διακρίσεις, να μην είναι άδικος με κάποιον φοιτητή, ας πούμε. Ένα πράγμα θα ήταν αυτό.

**Μαρίνα:** Υφιστάμεθα μία διάκριση την οποία δεν μπορούμε να δικαιολογήσουμε και:: (..) αυτό βασικά, δεν μπορούμε να δικαιολογήσουμε και::: μας έχει δημιουργήσει ένα τελείως αρνητικό κλίμα, μια τελείως αρνητική διάθεση προς ένα συγκεκριμένο καθηγητή, προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, (.) για το οποίο δεν ήμασταν καθόλου προκατειλημμένοι εξ αρχής, ήμασταν πολύ πρόθυμοι να συμμετέχουμε και βρήκαμε κλειστή:: πόρτα. Αυτό:: καταστρέφει το όλο ωραίο κλίμα, καταστρέφει το ίδιο το μάθημα, καταστρέφει τον γόνιμο διάλογο, καταστρέφει τη::ν σχέση που θα μπορούσες να έχεις με το::ν καθηγητή κι εν τέλει καταλήγει να γίνεται μία:: αναγκαστική παρακολούθηση ενός τρίωρου μαθήματος στο οποίο πηγαίνεις, φεύγεις και σχολιάζεις το πόσο δεν μίλησες κατά τη διάρκειά του. Αυτό.

**Συγνευκτήρια:** Αυτή η διάκριση στην πράξη πώς πραγματώνεται, πώς εκδηλώνεται;=

**Μαρίνα:** =Ω::ς αδιαφορία, ω::ς (.) αρνητική στάση την ώρα που κάνει κάποιος φοιτητής την απόπειρα να εκφράσει κάποια άποψη, να θέσει ερώτημα, να βάλει μια καινούργια διάσταση στο ζήτημα. Όλα αυτά και γενικά και η::=

**Ελένη:** =Η υπερβολική ευγένεια απέναντι σε κάποιον και::=

**Μαρίνα:** =[Η μονομέρεια

**Ελένη:** [Η τυπικότητα απέναντι [σε κάποιους άλλους.

**Βαγγέλης:** [Η άνιση αντιμετώπιση.=

**Ελένη:** =[Άνιση αντιμετώπιση.

**Βαγγέλης:** [Η άνιση αντιμετώπιση σ' ότι αφορά (.) μια αδυναμία που μπορεί να εκδηλωθεί σε δύο:: διαφορετικούς φοιτητές (.) είναι στοιχείο:: [άνιση::ς-

**Μαρίνα:** [Ναι, και η γλώσσα του σώματος, η οποία λέει πολλά την ώρα τη::ς=

**Ελένη:** =Η γλώσσα του σώματος, οι εκφράσεις...=

**Ελένη:** =Οι εκφράσεις, ναι. Εκεί πέρα νομίζω:: αυτό είναι που σε τσακίζει.=

**Βαγγέλης:** =Η ειρωνεία.=

**Μαρίνα:** =Η ειρωνεία, ναι. (.) Αυτό είναι που σε τσακίζει, όταν προσπαθείς δηλαδή να γεφυρώσεις ένα χάσμα που έχει δημιουργηθεί, χωρίς λόγο και πάλι πέφτεις στον γκρεμό, γιατί δεν βρίσκεις καμία ανταπόκριση. Είναι λίγο άσχημο, ναι.

**Ελένη:** =Ναι, είναι άσχημο ναι κι είναι και καταστρεπτικό.=

**Μαρίνα:** =Καταστρέφει πραγματικά δηλαδή:: το μάθημα. Οποιοδήποτε και να 'ναι το μάθημα, οποιοδήποτε αντικείμενο και να 'χει,:: (.) γίνεται το κλίμα εχθρικό. Γίνεσαι εσύ επιφυλακτικός και το μόνο που κάνεις είναι ν' ασχολείσαι μ' αυτό. Αντί να ασχολείσαι με το αντικείμενο που σε ενδιαφέρει, ασχολείσαι με το πόσο χάλια είναι:: το:: κλίμα.=

**Ελένη:** =Η διαδικασία.=

**Μαρίνα:** =Ναι.

**Συνεντεύκτρια:** Φαντάζομαι αυτά τα στοιχεία που αναφέρατε σας εμπόδισαν να σχετιστείτε και με το συγκεκριμένο καθηγητή.

**Όλοι μαζί:** Ναι::!

**Ελένη:** Μας απώθησαν. ((γέλια)) (.) Είναι και λογικό νομίζω.

**Μαρίνα:** Ναι, ίσως να είναι κι επιλογή, συνειδητή επιλογή του καθηγητή, ούτως ώστε να αποθαρρύνει τους φοιτητές με το ν' ασχοληθούν, γιατί εντάζει κι αυτό:: είναι::=

**Βαγγέλης:** =Να μην πάρουν διπλωματική;=

**Ελένη:** =Ναι, να μην πάρουν διπλωματικές στον ίδιο.=

**Μαρίνα:** =Ναι, γιατί:: ο κάθε καθηγητής θέλει:: (.) έναν συγκεκριμένο αριθμό φοιτητών. [Οπότε μπορεί να θέλει στοχευμένα να αποθαρρύνει δηλαδή έτσι.

**Ελένη:** [Σωστό αυτό, πολύ σωστό. [Πολύ σωστή αυτή η παράμετρος. Μπορεί να είναι και στοχευμένο. Δεν μπορούμε να ξέρουμε, γιατί κάτι προσωπικό δεν έχει γίνει δηλαδή, [κάποια λογομαχία.

**Μαρίνα:** [Αυτό. Όταν είναι αδικαιολόγητα, προσπαθείς να βρεις κάποια:: πιθανή εξήγηση... Είναι:: (.) ένας πιθανός λόγος για τον οποίο μπορεί να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Αλλά και πάλι δεν δικαιολογεί αυτή τη::ν, χαλάει ολόκληρο το κλίμα και χαλάει το μάθημα. [...]

**Μαρίνα:** [Και πέρα απ' αυτό να πούμε ότι, πέρα απ' την σχέση που υπάρχει μεταξύ του καθηγητή και του φοιτητή, υπάρχει κι η σχέση μεταξύ των φοιτητών, η οποία συγκαθορίζει και το ποια θα είναι η σχέση με τον καθηγητή. Δηλαδή:: υπάρχει πιθανότητα ένας καθηγητής που::: (.) συμπαθεί κάποια άτομα περισσότερο, να είναι:: πιο άνετος, πιο φιλικός μ' αυτά. Ωστόσο κι οι υπόλοιποι μπορεί είτε:: να απομονώσουν αυτόν (.) και τον καθηγητή είτε::: ν' απομονώσουν τον καθηγητή. Είναι πάντα ανάλογα με:: τα άτομα δηλαδή. Κι όσο περισσότερα είναι τα άτομα τόσο πιο πολλές και οι αλληλεπιδράσεις. Οπότε:: σίγουρα δεν είναι:: πάντα καθηγητής-φοιτητές η::: (..) αλληλεπίδραση. Είναι τόσα πολλά δηλαδή, τόσοι πολλοί οι παράγοντες=

**Ελένη:** =Που συνλειτουργούν [σ' όλο αυτό το πλαίσιο.

**Μαρίνα:** [Ναι. Δηλαδή κάθε ένας θα έχει μια διαφορετική δυναμική και θα καθορίσει και την τελική δυναμική που θα έχει η ομάδα με τον καθηγητή.=

**Ελένη:** =Και ο ίδιος δηλαδή. Είναι ορισμένοι φοιτητές και οι ίδιοι που δέχονται ίσως μια μεροληπτική, θετικά μεροληπτική συμπεριφορά απέναντι στον καθηγητή, δεν το αξιοποιούν με τρόπο χρησιμοθηρικό, χρησιμοποιοητικό.=

**Μαρίνα:** =[Είναι πως θα το διαχειριστεί ο καθένας. [...]

**Βαγγέλης:** Ένα:: δεύτερο:: ζήτημα::, (.) με την αρνητική χροιά παρεξηγήσιμο μπορεί:: να είναι:: μία εμμονή, μια εμπάθεια, που μπορεί να έχει κάποιος::ς διδάσκοντας απέναντι σ' ένα φοιτητή ή σε μια ομάδα φοιτητών. Είναι:: παρεξηγήσιμο απ' την άλλη::: Δηλαδή:: τα δύο άκρα που λέμε.

Το ένα άκρο είναι αυτό, το άλλο άκρο είναι η εμμονή, η εμπάθεια, η αδικαιολόγητη εμπάθεια που μπορεί να επιδεικνύει.=

**Ελένη:** =Και συνεχής. [(...) Συνεχές κρούσμα.

**Βαγγέλης:** [Αυτό είναι::, ναι::, ένα ζήτημα που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως θετικό σε καμιά περίπτωση.

**Συνηντεύτρια:** Μια άνιση μεταχείριση επίσης πώς μπορεί να επιδράσει στους υπόλοιπους, (.) που τη βλέπουν;=

**Πηνελόπη:** =Να:: χαλάσει την ομάδα.=

**Ίκαρος:** =°Πάει η δυναμική.°=

**Πηνελόπη:** =Και να υπάρχει καχυποψία.=

**Κίρκη:** =Και ανταγωνισμός, ο οποίος θα αυξηθεί πάρα πολύ πιστεύω στην άνιση μεταχείριση. Ή μπορεί απλά να μην έχεις ανταγωνισμό, να μη σε νοιάζει πια, επειδή ξέρεις ότι είναι το αποτέλεσμα προδιαγεγραμμένο. Ποιος ας πούμε θα πάρει το::ν καλύτερο:: βαθμό::, ποιο::ς θα εκτιμηθεί:: η προσπάθειά του:: και πάει λέγοντας. [...]

**Συνηντεύτρια:** Και αν η άνιση μεταχείριση είναι αρνητική και όχι θετική; Αν δεν είναι εύνοια;

**Κίρκη:** (..) Δηλαδή, αν δεις τον καθηγητή να φέρεται:: (.) καλά, να μην ευνοεί κάποιον και να ευνοεί όλους τους υπόλοιπους; (.) Κι αυτό είναι πολύ άσχημο επίσης. Γιατί ειδικά όταν η ομάδα είναι δεμένη:::- Δηλαδή αν συνέβαινε σ' εμάς, που:: νομίζω είμαστε αρκετά δεμένοι, δε θα 'ταν ωραίο. (.) ((απευθυνόμενη στον Ίκαρο)) Τι κουνάς το κεφάλι εσύ; ((γέλια)) Ναι, δε θα 'ταν ωραίο πιστεύω. Και ότι θα χάλαγε και η δικιά μας η σχέση με τον καθηγητή. (.) Γιατί φέρεται έτσι, α::ς πούμε::, στο::ν Ίκαρο (.) ή στη Πηνελόπη; Λέμε τώρα τυχαία παραδείγματα. Ε::, μωρέ::, εντάξει. [...]

**Πηνελόπη:** =Απλά:: τώρα:: δεν είναι λίγο δύσκολο να στοχοποιεί έτσι ένα συγκεκριμένο άτομο; Τουλάχιστον δεν ξέρω, [δεν έχω:: (..) προσωπικά δεν έχω εμπειρία.

**Αφροδίτη:** [Αν έχει κόμπλεξ; ((γέλια))]=

**Κίρκη:** =Η άλλη άρχισε την ψυχανάλυση! ((γέλια))=

**Αφροδίτη:** =Εγώ τα 'χω πει; Φρόνιτε! (.) Δε θα κλέψω εγώ δικαιώματα. Παρακαλώ πολύ. [...]

**Πηνελόπη:** =Το να στοχοποιηθεί όμως έναν κι όχι κανέναν άλλος μέσα από την ομάδα;=

**Ίκαρος:** =Η στοχοποίηση μπορεί να γίνει από κάτι προσωπικό που έχουνε μεταξύ τους.=

**Κίρκη:** =Μπορεί να είναι φυλετική διάκριση. Αν κάποιος είναι ρατσιστής.=[...]

**Αφροδίτη:** [Μπορεί ν' αγγίζει άλλα προβλήματά του που τα βλέπει στον ίδιο [και να τα βγάζει κόμπλεξ.

**Κίρκη:** [ΠΡΟΒΟΛΗ, ΠΡΟΒΟΛΗ!]=

**Αφροδίτη:** =Τι λέω τώρα; ΤΙ ΛΕΩ; ΤΙ ΛΕΩ; ((πανηγυρίζοντας))=

**Κίρκη:** =Δέκα στο μάθημα σήμερα! ((γέλια))

**Πηνελόπη:** (.) Ναι, αυτό:: (.) πώ::ς θα μας επηρέαζε εμάς, ας πούμε; [...] Δε θα σεβόμασταν τον καθηγητή. [Δε θα τον σεβόμασταν, ναι.

**Ίκαρος:** [Αυτό. Αν είναι ρατσιστής, βασικά δε θα μας άρεσε καθόλου.

**Κίρκη:** Ναι, γιατί:: (.) νομίζω ότι θα 'χεις το αίσθημα κάποια στιγμή μπορεί να είναι και απέναντί σου έτσι. Και θεωρείς και άδικο ότι φέρεται έτσι στον άλλον, εφόσον δεν ξέρω τι σχέση μπορεί να 'χουνε μεταξύ τους και πώς να έχει προκύψει αυτό, αλλά δεν είναι ό,τι καλύτερο νομίζω να υποτιμάει κάποιον, να μη:: του δίνει την ίση αντιμετώπιση όπως με τους άλλους.=

**Δανάη:** =Νομίζω όμως ότι εκεί παρεμβαίνει κι η ομάδα. Ότι μπορεί:: να υποστηρίξει:: [το::ν

**Κίρκη:** [Αν η ομάδα είναι στην αρχή όμως;=

**Κίρκη:** =Εκεί το κάνεις, γιατί δεν έχεις γνωρίσει ακόμη τους άλλους, δεν έχεις αναπτύξει σχέση με τους άλλους.=

**Πηνελόπη:** =Κι επίσης είναι και το άλλο. Το κατά πόσο::: (.) μπορείς να μιλήσεις στον καθηγητή γι' αυτό. Γιατί::: μπορεί::: να υπάρχει, τουλάχιστον στο προπτυχιακό επίπεδο, υπάρχει πάντα ο φόβος.=

**Δανάη:** =Ναι, ισχύει αυτό.=

**Πηνελόπη:** =Στο μεταπτυχιακό δεν υπάρχει τόσο ο φόβος, αλλά και πάλι υποτίθεται πω:::ς κρίνεται απ' αυτόν η αξιολόγησή σου, αργότερα θα πρέπει να απευθυνθείς σε κάποιον καθηγητή για να συνεργαστείς μαζί του, οπότε:::, αν ακουστούν, λέω εγώ, προβλήματα, (.) ότι έχεις εσύ, ξέρω 'γω, κάποιο πρόβλημα με τον καθηγητή, μπορεί::: να επηρεάσει και τους άλλους καθηγητές, όπως κι εμάς αντίστοιχα μας επηρεάζουν φήμες.=

**Κίρκη:** =Δε θα μπορούσε όμως και κάποιος::: φοιτητές::: να αντιμετωπίζουν το ίδιο με τον καθηγητή τον συγκεκριμένο συμφοιτητή τους; Δηλαδή::: για άλλους λόγους. [...] ο καθηγητής να στοχοποιεί ένα συγκεκριμένο άτομο και οι υπόλοιποι συμμαθητές του να στοχοποιούν επίσης το άτομο αυτό. Για δικούς τους λόγους [ο καθένας].

**Πηνελόπη:** [Να είναι δηλαδή στοχοποιημένο από παντού].=

**Αφροδίτη:** Να του κάνανε bullying! =

**Κίρκη:** =Ναι, όντως θα μπορούσε! Δε θα μπορούσε τουλάχιστον από κάποια μέλη να συμβεί αυτό για τον χ, ψ λόγο; Για προσωπικούς λόγους; (.) Λόγω ζήλιας, λόγω::: οτιδήποτε; =

**Πηνελόπη:** =Για να πάνε με τα νερά του καθηγητή ίσως και να::: έχουνε μια καλή εικόνα απέναντι στον καθηγητή.=

**Κίρκη:** =Ναι, ότι δηλαδή εμείς τασσόμαστε υπέρ σου στον τρόπο που φέρεσαι::: =

**Λητώ:** Μα έτσι ήτανε και στο γραφείο της όταν πήγαινα. Και κάθε φορά "Κάνε αυτό που νομίζεις" και "Κάνε αυτό", (.) που δεν είχε την ίδια αντιμετώπιση σε όλα τα υπόλοιπα άτομα που είχε διπλωματική. >Δεν ξέρω τι είχε μ' εμένα προσωπικά. Μπορεί να μην είχε και τίποτα, απλά έτσι μπορεί να το είδα εγώ, δεν ξέρω.< Αλλά::: πραγματικά:::, (.) ενώ μπορεί να ήθελα να πάω ας πούμε σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε αυτή την κατεύθυνση, (.) με απέτρεψε τελείως. Γιατί δε νοιαζόταν καθόλου, δεν την ενδιέφερε, ναι.

### γ) εκμετάλλευση των φοιτητών/τριών

(.) Γιατί νομίζω έχει γίνει::: (.) κι ένα είδος::: (.) business (.) το να::: βγάζουνε::: με τις πλάτες μεταπτυχιακών φοιτητών οι καθηγητές κάποιες εργασίες, (.) τις οποίες πολλές φορές δεν είναι και σε θέση να ελέγξουν κι εκτίθενται. (.) Δηλαδή έχω ακούσει και::: σε πρώτες βαθμίδες (.) συναδέλφων, (.) τακτικών καθηγητών, (.) να λένε "Α! Εγώ κάνω το μεταπτυχιακό εκεί, γιατί οι φοιτητές μού βγάζουν εργασίες". (.) Σε::: ένα επίπεδο που ο Νόμος λέει (.) ότι ειδικά οι υψηλόβαθμοι καθηγητές πρέπει να έχουν αυτόνομο::: (..) έργο::: και συγγραφικό κι ερευνητικό. (.) Άρα::: αυτό που πρέπει εγώ να κάτσω να το κάνω μόνη μου ή μόνος μου για τον εαυτό μου (.) δε:::ν (.) αντιστοιχεί σ' αυτό το επίπεδο. (.) Όπως επίσης πράγματα που με ενοχλούν είναι και το ότι::: εκμεταλλευόμαστε τους φοιτητές, τους πιέζουμε να παρακολουθήσουν κάποια::: σεμινάρια:::, κάποιες::: ημερίδες με χρήματα. (κα Οικονόμου)

**Μαρίνα:** Εντάξει, ακούγονται γενικά και πολλά για::: λογοκλοπές που κάνουν καθηγητές από άλλους καθηγητές. Δηλαδή:::, αν κάποιος δεν φοβάται να κλέψει κείμενο άλλου συναδέλφου και να το δημοσιοποιήσει, θα φοβηθεί να κλέψει την εργασία ενός φοιτητή που στο κάτω-κάτω δεν πρόκειται να του κάνει και τίποτα; Εντάξει, αυτό είναι νομίζω στη διακριτική ευχέρεια του καθηγητή να το κάνει ή να μην το κάνει.=

**Ελένη:** Ναι, είναι και ηθικό δικό του ζήτημα. Είναι και το πώς στέκεται συνολικά απέναντι σε ζητήματα κλοπής, όπως είτε η Μαρίνα. [Δηλαδή:::

**Μαρίνα:** [Είναι κάποιος που είναι πολύ::: αυστηροί. Στις εργασίες που ζητάνε θέλουν να είναι καλυμμένοι απ' αυτό και το ζητάνε αυστηρά απ' τους φοιτητές τους [και άλλοι που:::

**Ελένη:** [Και κάποιος που ίσως δεν το εφαρμόζουν συνολικά αυτό (.) και κατ' επέκταση και στους

μεταπτυχιακούς φοιτητές τους.=

**Βαγγέλης:** =Α! Το ότι συμβαίνει δεν μπορεί να δικαιολογηθεί κιόλας. (.) Το ότι συμβαίνει: (.) κάτι:: τόσο σοβαρό:: από ανθρώπους, οι οποίοι: (.) έχουν ολοκληρώσει όλους τους κύκλους σπουδών και έχουν:ν (.) θέση διδάσκοντα σ' ένα Πανεπιστήμιο, που σημαίνει ότι: (.) θα πρέπει να 'χουν και το:: φάσμα των γνώσεων εκείνων (.) και τη δυνατότητα να διαχειριστούν τις γνώσεις εκείνες και τη δυνατότητα να ερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις γνώσεις εκείνες και να τις καταγράψουν, είτε αυτό αφορά:: ένα δοκίμιο, είτε αφορά μία έρευνα, είτε αφορά οτιδήποτε άλλο, (.) και να συμβαίνει κάτι παρεμφερές, κάτι:: τόσο: (.) σημαντικό:: είναι: σαφώς κατακριτέο (.) και θα 'πρεπε να καταδικάζεται.

**Μαρίνα:** [...] όταν πας σε σχέση εκμετάλλευσης, (.) δηλαδή να χρησιμοποιείς μόνο και μόνο, λόγω της θέσης σου=

**Βαγγέλης, Ελένη:** =Α, και αυτό, [και αυτό.

**Μαρίνα:** [Ν' απαιτείς μάλλον τη βοήθεια ενός φοιτητή σε κάτι, ότι θα πρέπει να είναι κάτι ως προαπαιτούμενο, (.) κι αυτό πάλι::: (.) καταπατά κάποιες βασικές προϋποθέσεις με τις οποίες μπήκες. Δεν μπήκες για να κάνεις τη δουλειά γραφείου σ' έναν καθηγητή. Έχεις μπει για να πάρεις κάποιες γνώσεις. (.) Αν θες να το κάνεις, βεβαίως να το κάνεις. Όχι όμως καταπιεζόμενος ή φοβούμενος. [...] Κι απ' τη στιγμή που μπορεί ένας φοιτητής να μην μπορεί να κάνει κάτι γι' αυτό. Δηλαδή:: να υποχρεώνεται να κάνει μια εργασία, την οποία δεν θα ήθελε να κάνει ή δεν έχει το χρόνο να κάνει (.) ή δεν έχει τη διάθεση, αλλά μόνο και μόνο φοβούμενος ότι μπορεί να πάρει ένα κακό βαθμό ή να κοπεί στο μάθημα, [αναγκάζεται να το κάνει.

**Ελένη:** [Δηλαδή ο εκβιασμός που παρουσίασε πριν ο Βαγγέλης, [ο οποίος μόνο σαν εκβιασμός μπορεί να ειπωθεί.

**Μαρίνα:** [Ναι. Αναγκάζεται να το κάνει. Και δεν μπορεί:: ν' απευθυνθεί και κάπου πολλές φορές, γιατί δεν υπάρχει κάποια αρμόδια:- Γιατί ο καθηγητής αυτός μπορεί να είναι υπεύθυνος στο Τμήμα του ή αυτοί οι καθηγητές είναι υπεύθυνοι στη δικιά του κατεύθυνση. Δεν έχει κάπου αλλού ν' απευθυνθεί. Και ξέρει ότι θα βρει και πόρτες κλειστές στις περισσότερες περιπτώσεις, γιατί, όπως και να το κάνεις, η συναδελφικότητα έρχεται πακέτο μαζί και μ' άλλα πράγματα.

**Ιφιγένεια:** Ναι. Τώρα όμως η συμμετοχή σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα, νομίζω, δεν είναι και κακή, γιατί αυτό είναι ο τρόπος να σε προωθήσει που λέγαμε. (.) Εκτός κι α::ν (.) ο καθηγητής κοιτάει να επωφεληθεί μόνο [(.) ο ίδιος (.) κι όχι εσύ.

**Γιάννης:** [Καλά, μ' αυτή τη λογική, (.) ας πούμε, θα πει ότι έβγαλα ένα νέο πρόγραμμα, εσύ πήρες εργασιακή εμπειρία και τ' όνομά σου θα 'ναι κάπου στα πολύ ψιλά γράμματα, ας πούμε. Κάπως έτσι.=

**Ιφιγένεια:** =°Είναι ανάλογα.°

**Συνεντεύκτρια:** Είναι μια σχέση εκμετάλλευσης δηλαδή, έτσι τη::ν:=

**Γιάννης:** =Ε, μπορεί να είναι, ναι.=

**Ιφιγένεια:** =Καλά δεν είναι πάντα εκμετάλλευση.=

**Γιάννης:** =Όχι, εξαρτάται μετά κι ο φοιτητής τι θέλει. Μπορεί να θέλει ν' αποκτήσει εργαστηριακή εμπειρία, εντάξει να μη θέλει να::

**Ιφιγένεια:** Εντάξει, μπορεί να 'χει.

**Ευγενία:** Πόσο καπηλεύεται την εργασία σου.=

**Ιφιγένεια:** =Αυτό, ναι.

**Συνεντεύκτρια:** Ένας άλλος συμμετέχοντας μου ανέφερε ότι ο ίδιος, όταν ήταν φοιτητής, έκανε επικουρικό έργο σε κάποιον καθηγητή. Οπότε πληρωνόταν κι είχε υπεύθυνο κάποιον καθηγητή. Και μου είπε ότι αυτό τον επηρέασε στο πώς στεκόταν απέναντι στον καθηγητή. Ότι ένιωθε ότι έπρεπε να είναι πάντα εκεί, στο μάθημα, να συμμετέχει. Να είναι δηλαδή κάτι



παραπάνω από επαρκής και στο μάθημα, για να δικαιολογήσει και την άλλη σχέση που είχαν, την επαγγελματική. (.) Αυτό εσάς πώς σας φαίνεται;

**Ιφιγένεια:** Τι έκανε δηλαδή; Τον βοηθούσε σε γραπτά και σε τέτοια;

**Συνεντεύκτρια:** Ό,τι περιλαμβάνει το επικουρικό πρόγραμμα, ναι.

**Γιάννης:** Τουλάχιστον πληρωνότανε. Εδώ το κάνουνε και::: [(..) αμισθί.

**Ιφιγένεια:** [Και τζάμπα.

**Συνεντεύκτρια:** Γι' αυτό το αμισθί τι έχετε να πείτε;

**Ελπίδα:** Εκμετάλλευση.

**Ιφιγένεια:** Είναι εκμετάλλευση καθαρά, αλλά είναι, είναι όμως και με τη::ν (.) συγκατάβαση του φοιτητή.=

**Γιάννης:** =Ναι. (.) Δηλαδή ξέρει τι περιμένει.=

**Ιφιγένεια:** =Αυτό. Το κάνει επειδή το θέλει. Μπαίνει λίγο κι ότι το θέλει κι ο [φοιτητής.

**Γιάννης:** [Μετά είναι λίγο και πόσο τον εκμεταλλεύεται κι ο καθηγητής. Λέει: "Για να σε προωθήσω, θα κάνεις αυτό".

**Ιφιγένεια:** Ναι, ναι. Πάρε τρεις σακούλες γραπτά.

**Ελπίδα:** Εντάξει είναι και τι θέλει ο φοιτητής, αλλά ο φοιτητής δεν είναι και τόσο:: σε:: θέση να κάνει ότι θέλει, γιατί μπορεί ο καθηγητής μετά να μην τον στηρίξει, ας πούμε, στη διπλωματική του, (.) δε::ν ξέρω:: τι κάνει ακριβώς. Ναι, δεν είναι το τι θέλει. Θα επηρεαστεί κιόλας, θα σκεφτεί τις συνέπειες.

**Συνεντεύκτρια:** Τι θα είναι αυτές οι συνέπειες;

**Ελπίδα:** Δεν ξέρω τι μπορεί να είναι.=

**Ευγενία:** =Να πάρει κακό βαθμό.=

**Γιάννης:** =Να τον αφήσει.

**Ιφιγένεια:** [Ναι, να τον αφήσει.

**Ευγενία:** [Μπράβο. Να τον κόψει.

**Γιάννης:** Καθαρά [εκβιαστικό το δίλλημα.

**Ιφιγένεια:** [Είναι καθαρά επιλογές αυτά όμως. (..) Μπορεί άλλος να μη το έκανε. Άλλος το κάνει μ' ευχαρίστηση κιόλας.

**Ελπίδα:** Ο καθηγητής εννοείς;

**Ιφιγένεια:** Όχι, ο φοιτητής, αλλά είναι ουσιαστικά=

**Γιάννης:** =Υποτακτικός.=

**Ελπίδα:** Ναι::, δεν ξέρω. Εξαρτάται κι απ' τον καθηγητή. Αν ο καθηγητής το παρουσιάσει πιο ανοιχτά το θέμα, ότι μπορεί, α::ν θέλει, ν' αναλάβει κάποια εργασία, άμα δε θέλει όχι. Αλλά άμα το παρουσιάσει με έμμεσο τρόπο, ότι:: πρέπει να το κάνεις, αλλιώς κάτι θα γίνει ας πούμε, ε τότε, πιστεύω, ο φοιτητής δεν έχει και πολλές επιλογές.

**Ευγενία:** Συνήθως έτσι δε γίνεται, όπως το λες; Δηλαδή σε βάζουν να το κάνεις.

**Συνεντεύκτρια:** Άρα ίσως δεν είναι και τόσο επιλογή του φοιτητή [τελικά;

**Ευγενία:** [Δεν είναι.

**Ιφιγένεια:** Είναι::, αφού:::...

**Γιάννης:** Εννοεί ότι αναγκάζεσαι.

**Ιφιγένεια:** Ναι, για να κερδίσει κάτι άλλο, ίσως αναγκάζεται κιόλας.

**Γιάννης:** Ε, μετά πάει τι όρια βάζει.

**Ιφιγένεια:** Ναι, αυτό. (.) Και πώς έχει μάθει κι ο φοιτητής. Μπορεί να 'χει μάθει από μικρός ν' ασχολείται, οπότε το συνεχίζει.=

**Γιάννης:** =Ναι, τον εκμεταλλεύονται για τη λάντζα. ((γέλια υπολοίπων))

#### δ) γνωστική ή/και διδακτική ανεπάρκεια

**Μαρίκα:** [Εγώ πιστεύω ότι:: την επηρέασε και το ότι εμείς δεν εκτιμήσαμε τον συγκεκριμένο καθηγητή, γιατί:: (.) δε μας έπεισε με τη::v=

**Ηλέκτρα:** =Και με τις γνώσεις του.=

**Μαρίκα:** =Με τις γνώσεις του, με τη::v (.) πώς να το πω; Ακαδημαϊκή ικανότητα;=

**Ηλέκτρα:** =Αναρωτιόμασταν γιατί έχει θέση:: (.) ακαδημαϊκού. Μήπως είναι αναπληρωτής, μήπως είναι [κάτι:: άλλο. ((γέλια))

**Μαρίκα:** [Ναι::, δεν μας έπεισε. Δεν μας έπεισε με τον τρόπο που παρουσίασε το μάθημά του, με τις γνώσεις, με τον τρόπο που έκανε το μάθημα.=

**Δάφνη:** =Ίσως δεν είχε το κύρος το ακαδημαϊκό, όπως το 'χουμε στο μυαλό μας.=

**Ηλέκτρα:** =Δεν είχε τρόπο μετάδοσης! (.) Αυτό. (.) Κανέναν. (.) Μηδέν. Δηλαδή:: είτε βλέπαμε τηλεόραση είτε:: (.) μας μιλούσε κάποιος από το μικρόφωνο [ήταν το ίδιο και το αυτό.

**Δάφνη:** [Ίσως επειδή τα ξέραμε ήδη.=

**Λάουρα:** =Ίσως αυτό. Επειδή τα ξέραμε ήδη.=

**Ηλέκτρα:** =[Δεν κέντρισε καν το ενδιαφέρον σου. [...]] ((Ο καλός καθηγητής πρέπει)) Να έχει μεταδοτικότητα. (.) Καλά, βέβαια αυτό είναι:: νομίζω έμφυτο (.) χαρακτηριστικό και όχι τόσο επίκτητο. (.) Να είναι λαοπλάνος, ρε παιδί μου. Να μπαίνει μες στο μάθημα και να ζωντανεύει::, να μην κοιμούνται::!]=

**Νάγια:** =[Προετοιμασμένος.

**Ηλέκτρα:** [Διότι ο άλλος έρχεται από τη δουλειά του. Απ' την προσωπική του ας πούμε, απ' τον καημό του, τις σκέψεις του. Να μπει στο μάθημα και να ξυπνήσει, να ζωντανέψει, ν' ακούσει, να τον κάνει να:: μάθει όντως, (.) επί της ουσίας.

**Βαγγέλης:** Βέβαια::, (.) μέσα σ' αυτά τα πλαίσια φαίνεται δηλαδή, πώς να το πω τώρα; Θα το πω λαϊκά, γιατί δεν μπορώ να το εκφράσω αλλιώς: πόσο απίδια πιάνει ο σάκος, δηλαδή:: ποιο είναι το βάθος των γνώσεων του καθηγητή. Βέβαια, δεν είμαστε οι καθ' αρχήν αρμόδιοι να το διαπιστώσουμε αυτό. Παρ' όλα αυτά, είμαστε σε θέση να:: το:: αντιληφθούμε σε μεγαλύτερο:: εύρος και λόγω της εμπειρίας μας πλέον αλλά και λόγω του τρόπου που γίνεται το μάθημα. Αν κάποιος καθηγητής δηλαδή έχει μεγαλύτερο εύρος γνώσεων ή:: καλύτερη μεταδοτικότητα, το αντιλαμβανόμαστε σε:: μεγαλύτερο βαθμό. Και:: αντίστοιχα:: μπορούμε να:: κατανοήσουμε:: και:: (.) ποιος από του διδάσκοντες, ίσως να μην έχει το εύρος που έχει κάποιος άλλος.=

**Μαρίνα:** =Η είναι λίγο ανασφαλής ως προς τον ρόλο του και δεν θέλει να χάσει αυτή την σχέση ισχύος και εξουσίας [που είχε στο προπτυχιακό (.) φοβούμενος ότι θα εξισωθεί γενικότερα:: με του:: φοιτητές του. [...]]

**Ελένη:** =Θέλοντας και μη, γίνονται συγκρίσεις. Και ανάμεσα στους διδάσκοντες. [...]] Άσχετα με τα ενδιαφέροντά μας. Δηλαδή αυτή η σύγκριση είναι σε άλλο επίπεδο, σε επίπεδο γνώσεων. Γιατί τα ενδιαφέροντα είναι, λέμε "ναι, δεν με ενδιαφέρει αυτό το αντικείμενο, αλλά παραδέχομαι ότι έχει συγκεκριμένες γνώσεις ο καθηγητής" και ούτω καθεξής.<

**Μαρίνα:** Και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, σαν συνομιλητή απλά, σαν άνθρωπο καταλαβαίνει:: τα χαρακτηριστικά:: (.) από τα οποία θέλει να διέπεται η συζήτηση που έχει. Αν θέλει τον αντίλογο ή αν δεν το δέχεται, αν είναι ανοιχτός στη συζήτηση ακόμη και για κάτι:: ::άσχετο, που μπορεί εσένα να σε ενδιαφέρει, ή αν θέλει να παραμείνει αυστηρός στο πρόγραμμα που έχει στο μυαλό του.=

**Ελένη:** =Και συνολικότερα αν συμπεριφέρεται σαν ακαδημαϊκός.=

**Βαγγέλης:** =Και να συμπληρώσω: από ποια σκοπιά λέει αυτά που λέει. Και από ποια οπτική γωνία.=

**Μαρίνα:** =Ποια συμφέροντα έχει. ((γέλια))=

**Βαγγέλης:** =Όχι συμφέροντα με την υλική έννοια στενά. Με την έννοια από ποια οπτική γωνία (..) αναφέρεται σε κάποια ζητήματα και προκαλεί τη συζήτηση ή: (..) γενικότερα παρουσιάζει κάποιο ζήτημα ή κάποιο θέμα.=

**Ελένη:** =Η απωθεί τη συζήτηση.=

**Μαρίνα:** =Ναι. Ή παραλείπει: (..) να αναφερθεί σε κάτι.=

**Ελπίδα:** Εγώ: θα 'λεγα κιόλας ((ότι εμποδίζει την παιδαγωγική σχέση)) να πιστεύει ο καθηγητής ότι ο φοιτητής πρέπει να συνεχίσει να ψάχνει για να βρει διάφορα πράγματα έτσι: για την επιστήμη, ενώ ο ίδιος έχει φτάσει σε ένα σημείο (..) και δε: δέχεται να τα: (..) αμφισβητήσει. Αυτό. (..) Να μην έχει όρεξη δηλαδή να ψάξει, αυτά που ξέρει αυτός να τα ξαναεξετάσει.

#### ε) έλλειψη ανατροφοδότησης

**Πηνελόπη:** =Αυτό που έλεγε αρχικά: η: Δανάη: (..) με τη:ν συνεργασία για μένα είναι το μεγαλύτερο θέμα είναι κι αυτό με την ανατροφοδότηση, ότι κανένας μα κανένας δεν έχει γυρίσει- Υπήρχε μια περίπτωση έστω, η οποία μας δείχνει ότι εντάξει, προχωράς καλά: (..) σ' αυτό, αλλά επειδή: η ύλη που είχαμε ήτανε κατατετημένη, όχι για οποιοδήποτε άλλο λόγο. Αλλά και πάλι, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρχε ανατροφοδότηση. Να ξέρεις αν αυτό που έχεις κάνει, αυτό που έχεις παρουσιάσει είναι σωστό: (..) Και στα πλαίσια της παρουσίας αλλά και στα πλαίσια του της εργασίας της γραπτής. Δεν είχαμε: νομίζω: (..) από τις περισσότερες περιπτώσεις.=

((Τα παιδιά)) >Καταλαβαίνουν ακόμη και το πόσες διορθώσεις θα κάνεις στα κείμενα στα οποία σου φέρνουνε, αν τα κοιτάξεις ή όχι. Γιατί: πάρα πολλές φορές πιθανότατα δεν αισθάνονται ασφαλή και μ' αυτά που γράφουν κι όταν του:ς πετάς ένα κείμενό τους και τους λες "εντάξει, καλό μου φαίνεται", κάπου αρχίζουν ν' ανησυχούν, ότι εδώ τα πράγματα δε:ν, κάποιος δεν κοίταξε κάτι καλά ίσως.< (κα Ακρίβου)

### B. Προσωπική συμπεριφορά

#### α) έλλειψη ενδιαφέροντος ή πίστης στην παιδαγωγική σχέση

Και βέβαια έχει να κάνει και με τους ίδιους τους διδάσκοντες. Αν ο διδάσκων δεν πιστεύει στην παιδαγωγική σχέση, δεν διαμορφώνεται ποτέ παιδαγωγική σχέση. (κος Θαλάσσης)

Νομίζω υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι: θεωρούν αυτό το κομμάτι της παιδαγωγικής σχέσης (..) αδιαπραγμάτευτο, (..) υπάρχουν όμως κάποιοι οι οποίοι ενδεχομένως δεν το έχουν σε απόλυτη προτεραιότητα: πά:ντα: (..) και επιλέγουνε να ενισχύσουνε ά:λλα: (..) σημαντικά είναι αλήθεια, άλλες σημαντικές είναι η αλήθεια διαστάσεις του ρόλου τους, (..) όπως είναι για παράδειγμα η έρευνα:, η συγγραφή:, η διοίκηση:... (κα Ιωάννου)

Το ότι δεν έχουν αποκλειστικό επάγγελμα οι πανεπιστημιακοί το επάγγελμά τους. [...] Δηλαδή είναι δικηγόροι και δικηγορούν, είναι πολιτικοί μηχανικοί και χτίζουνε σπίτια, είναι ξέρω 'γω και κάνουν άλλα πράγματα, είναι τεμπέληδες, δεν γουστάρουνε τα παιδιά. Εγώ δεν καταλαβαίνω πώς επιλέγεις να είσαι πανεπιστημιακός και να είσαι μόνο ερευνητής. Πάνε σε ερευνητικό κέντρο, (...) άμα είσαι ερευνητής. (κα Σουρμελή)

**Ελένη:** (..) Ορισμένοι:, εφόσον μιλάμε και ελεύθερα ((γέλια)), (..) δε: στέκονται πάνω σ' αυτό, δε δίνουνε καμιά βαρύτητα (..) και εντάξει: εγώ:, (..) για να μιλήσω και ευθέως, θεωρώ: ότι ορισμένοι: (..) δεν παλεύουν καν γι' αυτή τη παιδαγωγική σχέση, δεν τους ενδιαφέρει καν.

#### β) διατήρηση απόστασης

Άμα δεν τους αφήσεις να έρθουν κάπω:ς κοντά, (...) δε:ν (..) γίνεται νομίζω σωστή (..) παιδαγωγική δουλειά. (κα Μωραΐτη)

**Ιφιγένεια:** Εννοώ:: ότι θα μπορούσε να είναι ακόμα πιο κοντά στο φοιτητή. (.) Να τον βοηθάν πιο πολύ. (.) Και δε λέω μόνο στη διπλωματική, εννοώ:: και στα προηγούμενα::, σ' όλα τα μαθήματα. (.) Αλλά, 'ντάξει::, (.) αυτό που θέλω να πω είναι ότι υπάρχει και ένα τείχος καμιά φορά. [...] Νιώθεις ότι δεν σε βοηθάνε, ότι δε θα ασχοληθούν μαζί σου. (.) Η:: πρόθεση:: και η διάθεση:: μετράει κι όταν τη βλέπεις ότι δεν υπάρχει, προφανώς δε::ν σου αρέσει και σένα αυτή η κατάσταση. [...] η σχέση λίγο εξουσίας που υπάρχει. (.) Α::ν δώσει ο καθηγητής το πάτημα να υπάρξει (.) αυτό το τείχος, να::: Να μην έχει θέληση όμως.

**Λητώ:** Κι εγώ νομίζω ιδιαίτερα στο προπτυχιακό επίπεδο (.) η σχέση μεταξύ φοιτητή και:: (.) καθηγητή είναι τελείως ψυχρή. Δεν ξέρω:: (.) είναι ελάχιστοι αυτοί οι καθηγητές που είναι:: κοντά στους φοιτητές (.) και πραγματικά τους βοηθάνε. (.) Αυτά::: (.) Είναι πολύ απρόσωπη η σχέση μας.=

**Ιόλη:** =Κι είναι και απρόσιτοι σαν άτομα (.) πολλοί καθηγητές στο προπτυχιακό. (.) Άμα θέλετε κατονομάζω κιόλας. ((γέλια)) [...]

**Αριάδνη:** Και:: απλά:: μέχρι:: το:: Λύκειο:: (.) μπορείς να πεις ότι δινόταν έμφαση (.) κά::πω::: (.) στη::ν παιδαγωγική στάση ενός καθηγητή >και ξαφνικά περνάμε σε ένα ακαδημαϊκό επίπεδο που όχι απλά δεν θεωρείται δεδομένο, (.) ενώ θα 'πρεπε να θεωρείται δεδομένο. (.) Είναι ότι δεν χρειάζεται ξαφνικά, (.) είμαστε ακαδημαϊκό επίπεδο (..) και ψυχραίνονται αυτόματα οι σχέσεις, χωρίς να καταλαβαίνω τον λόγο. (.) Και δεν είναι μόνο ότι ψυχραίνονται οι σχέσεις γενικά. (.) Είναι και οι συμπεριφορές οι όποιες, (.) σε:: επίπεδο και μεταπτυχιακό και προπτυχιακό, πολλές φορές είναι απαράδεκτες.=

**Αλκμήνη:** [...] είναι λίγοι αυτοί που αφήνουν την πόρτα τους ανοιχτή στους φοιτητές. [...] Ε νομίζω είναι πιο απότομος στο:: μάθημα του. Δε δίνει ευκαιρίες ίσως για διάλογο, (.) να δώσει στους φοιτητές χώ::ρο να μιλήσουν (.) νομίζω. [...]

**Λητώ:** (..) Εγώ τώρα τι να σου πω; Να σου πω εν τάχει τη δική μου εμπειρία. Απλά:: επέλεξα μια συγκεκριμένη καθηγήτρια για διπλωματική εργασία στο προπτυχιακό επίπεδο. (.) Την επέλεξα γιατί μου άρεσε το αντικείμενο. Πάρα πολύ ωραίο αντικείμενο, καταπληκτικό (.) και είχε και πάρα πολύ καλή συμπεριφορά. Πήγα εκεί πέρα με όρεξη, της λέω "Θέλω να ασχοληθώ με αυτό το πράγμα". (.) Λοιπόν, (.) δε λέω μου έκανε πολύ καλές διορθώσεις, (.) όποτε της έστενα e-mail μου απαντούσε, αλλά::, όταν πήγαινα στο γραφείο της, ήταν ένα πράγμα λες και έμπαινα στο ψυγείο. Δηλαδή:: δε νοιαζόταν, δεν την ενδιέφερε (.) σε αντίθεση με άλλα άτομα που τα είχε και ενδιαφερόταν πάρα πολύ. Δεν ξέρω τι έφταιγε τέλος πάντων σε αυτό [αλλά::

**Ιόλη:** [Πολύ ψυχρή στάση αυτή η γυναίκα!]

**Λητώ:** =Πά::ρα:: πολύ ψυχρή στάση, (.) απαίσια:: στάση.

### γ) αδιαφορία για τα προβλήματα των φοιτητών/τριών

**Μαρίνα:** Σαν καθηγητής έχεις να κάνεις με παιδιά. Κάποιες φορές είναι παραπάνω σκληρή η στάση απ' ότι θα 'πρεπε. [...] Παράδειγμα η αδιαφορία που υπάρχει από πολλούς- [...] Υπάρχουν κάποιοι άλλοι οι οποίοι γενικά μπορεί να είναι πολύ ευχάριστοι, αλλά, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα, η στάση τους είναι η παγερή καθαρά: εγώ είμαι καθηγητής, δουλειά μου είναι να μπω ένα τρίωρο να κάνω το διάλλειμα στην τάξη μου, φεύγω μετά, δεν ξέρω, μη μ' ανακατεύετε με τα υπόλοιπα. Αυτό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε δηλαδή, ο ρόλος μας ως δάσκαλοι, όπως είμαστε εμείς, δεν σταματάει στο μάθημα που κάνουμε. Αναπτύσσεται μια διαπροσωπική σχέση. Όταν διδάσκεις σε κάποιον κάτι, δεν είναι μόνο το να του μεταδώσεις τις γνώσεις, δίνεις ένα κομμάτι σου στον άλλον κι αυτός αντίστοιχα παίρνει ένα δικό σου. Ανταλλάξεις τον χαρακτήρα σου στην ουσία. Άρα::: πιστεύω ότι:: είναι κάπω::: αδύνατο, δηλαδή::: θέλει::: μεγάλη:: προσπάθεια:: το να μείνεις σε μια στάση πολύ::: (..) αμέτοχη σ' οτιδήποτε μπορεί ν' απασχολεί τον άλλον. Κι αυτό χαρακτηρίζει πάρα πολλούς καθηγητές, ότι μένουν καθαρά στο διδακτικό κομμάτι, το ακαδημαϊκό, κι από 'κει και πέρα με το που:: λήξει::

η::: (.) συνεδρία, η συνάντηση, η διάλεξη έχει τελειώσει και ο ρόλος τους. Δεν υπάρχει κάτι πέρα απ' αυτό, πέρα απ' τον ακαδημαϊκό τους ρόλο, ως άνθρωποι. [...]

**Βαγγέλης:** =Παράδειγμα συγκεκριμένο. Έχει υπάρξει. Αλλάζω τώρα τα::: φύλα ίσως και τις συνθήκες, αλλά θα το πω. Έχει υπάρξει καθηγητής, (.) ο οποίος (.) να έχει δημιουργήσει ζήτημα σε φοιτητή, (.) εργαζόμενο μεταπτυχιακό φοιτητή, ο οποίος έκανε μία απουσία παραπάνω, (.) καθυστέρησε ένα ολόκληρο εξάμηνο να του περάσει το βαθμό και:::, όταν κλήθηκε ν' αντιμετωπίσει αυτό το ζήτημα, ενώ δεν είχε, δεν ήταν σε επικοινωνία με το φοιτητή, έτσι ώστε να λυθεί είτε με το έναν είτε με τον άλλον τρόπο, του έδωσε είκοσι μέρες περιθώριο να::: εκπονήσει νέα εργασία, ενώ είχε ήδη εκπονήσει. Έδωσε βασικά τρεις επιλογές. Η να εκπονήσει νέα εργασία, ή να του βάλει πέντε στο μάθημα, ή να ξαναπαρακολουθήσει το μάθημα. Αυτό, για παράδειγμα, ναι, είναι μια σκληρή στάση, γιατί::: δεν εξαντλήθηκαν όλα τα περιθώρια να λυθεί το ζήτημα. Σ' ένα ολόκληρο εξάμηνο, έτσι; Από τη θερινή περίοδο μέχρι το Φλεβάρη και::: ξαφνικά μέσα σ' ένα εικοσαήμερο έπρεπε να λυθεί μ' έναν τρόπο, ο οποίος είναι::: τουλάχιστον ανορθόδοξος. Υπάρχουν και περιπτώσεις καθηγητών, που σε μάθημα μ' εξήντα άτομα, φοιτητής εργαζόμενος δεν προσκόμισε εργασία και του 'δωσε 15 μέρες (..) να ολοκληρώσει τις εργασίες, έτσι ώστε να του περάσει το μάθημα. Κι αυτός ο φοιτητής ήμουνα εγώ. Ναι, εν πάση περιπτώσει. Ναι, έχει δοθεί κι αυτή η δυνατότητα από καθηγητή που, εν πάση περιπτώσει, ούτε ενέπιπτε στα αντικείμενά μου το μάθημά του, ούτε κάτι παρεμφερές, ούτε θα με ξαναέβλεπε. Παρ' όλα αυτά μου 'δωσε τη δυνατότητα να περάσω το μάθημα, χωρίς να το ξαναπαρακολουθήσω. (.) Να μία ήπια στάση και σωστή και μία::: άλλη η οποία είναι σκληρή, με παραδείγματα.

**Ηλέκτρα:** Ναι::, ας πούμε εγώ λόγω εγκυμοσύνης (.) ζήτησα κάτι από μια::: καθηγήτρια και::: (..) μου 'κοψε τα φτερά στην απάντηση, γιατί μου είπε ότι "Δεν είναι τίποτα να γεννάς, είναι σαν να 'χεις μια γρίπη. (.) Θα λείψεις σε δυο μαθήματα::: και τελείωσε η υπόθεση". (.) Ε μετά εγώ τι να ζητήσω και πώς να το ζητήσω, αφού::: δε μου αναγνώρισε τη διαφορετικότητα της κατάστασης; Και μου λέει: "Εντάξει, κι εγώ έχω γεννήσει. Δεν κάναμε κι έτσι. (.) Εγώ γέννησα και την επόμενη μέρα πήγα για δουλειά" ας πούμε::: αυτολεξεί. Τι να κάνω, (.) τι να ζητήσω και τι να πω;=

**Αριάδνη:** Προβλήματα κατανόησης μες στην τάξη. (.) Μιλούσε και δεν τον καταλαβαίναμε! (.) Και όταν του λέγαμε μπορούμε ίσως να τα κάνουμε και πιο απλά, (.) δηλαδή::: ήμασταν τρία άτομα που καθόμασταν έτσι και προσπαθούσαμε, έπρεπε οπωσδήποτε να συνεργαστούμε με κάποιους άλλους, (.) για να το πάμε εις πέρας το μάθημα. [...] Ξαφνικά περνάμε σ' ένα επίπεδο που ΥΠΑΡΧΕΙ ΝΟΗΤΙΚΟ ΚΕΝΟ, παιδιά! Υπάρχει νοητικό κενό! (.) Και δε σε βοηθάει και ο καθηγητής. Δηλαδή καταλαβαίνει το πρόβλημα γιατί είναι μια τάξη άλαλη –και οι φυσικοί– και δε σε βοηθάει να το πάει το επίπεδο κάπου (.) και το πάει στο επόμενο μάθημα του, που είναι τώρα των κοριτσιών και το βλέπω εγώ αυτό, εντάξει δεν είναι απλά ότι ας πούμε μας έχει αφήσει λάσκα. Είναι σε φάση: αυτές είναι οι δυνατότητες, ωραία. Αυτό κάνετε. [...] Κάναμε όλοι νοητικά άλματα, όχι γιατί μας βοήθησε ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)), γιατί::: ΕΠΡΕΠΕ::: ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ::: [...] Μας έλεγε απλά "Κάντε την εργασία" (.) και τα νοητικά άλματα που κάναμε, (.) >γιατί πρώτη φορά το αντιμετώπισα αυτό και το εκτίμησα (.) από τα παιδιά, γιατί (.) ένιωσα::: ομάδα με τους συμφοιτητές μου ας πούμε πέρσι (.) που μαζευόμασταν όλοι μαζί και όλοι είχαμε διαφορετικές γνώσεις (.) και τα νοητικά άλματα τα κάναμε, επειδή απλά καθόμασταν δέκα άτομα και προσπαθούσαμε να λύσουμε τα θέματα. Που μπορεί να είχαμε ατομικές εργασίες και δεν κάναμε ποτέ ατομική εργασία. Όλοι μαζί, γιατί δεν καταλαβαίναμε. Κι αυτοί που καταλάβαιναν καθόντουσαν και βοηθούσαν όλους τους άλλους.

#### δ) άσχημη συμπεριφορά

**Λητώ:** Όχι να πας στο γραφείο και να κάθεται ο άλλος, λέμε τώρα, έτσι (.) και να σε ρωτάει με βαρύ ύφος και με βαριά φωνή και ξέρω 'γω και (.) να μην σου δίνει και την σημασία που χρειάζεσαι ας πούμε.< Δηλαδή::: (.) [αυτό το θεωρώ πολύ κακό.

**Αριάδνη:** [Γενικά:: (.) για μένα που το συνειδητοποίησα φέτος (.) δεν είναι το θέμα μόνο πόσο θα σε βοηθήσει ο άλλος, αλλά και γενικά τι αντιμετώπιση θα έχει απέναντι σου. >Γιατί είναι παιδιά ας πούμε:: (..) μεταπτυχιακού επιπέδου που συνεργάζονται με καθηγητές και δεν είναι άπλα ότι:: (.) είναι απόμακροι και δεν τους βοηθάνε. (.) Τους συμπεριφέρονται άσχημα.< (.) Και η αντίδραση είναι ότι ας πούμε άλλοι καθηγητές “Εντάξει, μη μιλάτε για να πάρετε πτυχίο”. Δεν είναι το θέμα (.) πό::σο:: τελικά απόμακρος είναι ο άλλος, αλλά:: αν σου συμπεριφέρεται και άσχημα, δηλαδή πρέπει να συνεργαστείς μ’ έναν άνθρωπο και τελικά σου συμπεριφέρεται άσχημα, που εμένα με θεωρώ τυχερή γιατί δεν έχω αυτό το θέμα. (.) Αλλά είναι άλλοι φίλοι μου που πέρασαν δύο χρόνια μεταπτυχιακό (.) και:: οι καθηγητές τους τους συμπεριφέρονται::, πετάν τετράδια ας πούμε έτσι (.) “Είναι για πέταμα η εργασία σου”. Δε γίνεται αυτό το πράγμα. (.) [Είσαι καθηγητής.

**Ελπίδα:** Για μένα είναι απ’ τα χειρότερα (.) η ειρωνεία. Γενικά η ειρωνεία, αλλά ειδικά από καθηγητή::, που είναι:: ας πούμε ήδη σε μια θέση:: ισχύος απέναντι στους φοιτητές, μου φαίνεται πολύ ενοχλητικό, (.) δηλαδή σα::ν να κάνει:: επιθεώρηση:: να το πω; Σαν να προσπαθεί να κάνει κάτι κωμικό για να αναδειχτεί (.) στους υπόλοιπους φοιτητές σε βάρος ενός άλλου φοιτητή.

**Κίρκη:** =Ναι, εγώ είχα πρόβλημα και σε προπτυχιακό επίπεδο με:: (.) την ίδια καθηγήτρια και σε μεταπτυχιακό επίπεδο με την ίδια καθηγήτρια και θεωρώ ότι:: προσωπικά ότι:: δεν κάνει. Μπορεί να ξέρει, να είναι άρτια καταρτισμένη, αυτό που λέγαμε και πριν αλλά δε::ν, δεν το ‘χει με την παιδαγωγική σχέση. Δεν το ‘χει καν με τη σχέση γενικότερα. Τη σχέση:: συνομιλίας. [...] Η ειρωνεία της. Το γεγονός ότι δεν ξέρει να μιλήσει πέρα από:: διάφορα πράγματα δυσνόητα και ακατανόητα, πέρα από έναν κόσμο:: αποκλειστικά δικό της, στον οποίο έχει πρόσβαση μόνο:: αυτή (.) και κανείς άλλος. (.) Κι αυτό τον κόσμο εγώ πρέπει, για να μπορέσω να συνεννοηθώ μαζί της, να τον κατακτήσω, πράγμα αδύνατον (.) για τα δικά μου δεδομένα. Και σαφώς με:: ενοχλεί:: πάρα:: πολύ:: το γεγονός ότι υποβαθμίζει τους φοιτητές.

**Ίκαρος:** Βασικά ξέρεις ποιο ήταν το θέμα; Το να μου έκανες καλό μάθημα, ενώ ήσουν μέσα στο αμφιθέατρο σωστός, και μετά έξω να ‘σουν έτσι, θα το δεχόμουν. Αλλά να μου κάνεις και κακό μάθημα, να μην είσαι ουσιαστικά καλός καθηγητής και να έχεις κι αυτή τη συμπεριφορά ότι:: (.) “Ωραία:: Δε με νοιάζει τίποτα” ξέρω ‘γω “Ερχομαι απλά, επειδή πληρώνομαι” ε, δε μου κάνει κάτι, μου βγάζει μία::=

**Αφροδίτη:** =Ανευθυνότητα. [(.) Τα ερμηνεύω.

**Ίκαρος:** [Ναι, αυτό. Μου έβγαλε πολύ αρνητική εικόνα.

**Κίρκη:** =Να μην κρίνει το αποτέλεσμα της δουλειάς σου. (.) Βασικά να το κρίνει, αλλά:: να:: το:: κρίνει μέσα σε όρια. Να μην σε ξεφτυλίσει, επειδή δεν έχεις γράψει αυτό που θεωρεί αυτός ότι έπρεπε να [έχεις γράψει. [...]

**Δανάη:** ((Στις παρουσιάσεις εργασιών)) Δε βοηθάει πολύ το να σε κοιτάει ο άλλος, να σε καρφώνει και να νιώθεις εκείνη την ώρα ότι:: αξιολογείται:: Δε βοηθάει.=

**Κίρκη:** =Η να γράφει εκείνη την ώρα... Τι γράφεις, χριστιανέ μου; [Τι γράφεις; Διατριβή; ((γέλια))

**Πηνελόπη:** [Ναι, αλλά ούτως ή άλλως οτιδήποτε κάνουμε είναι:: (..)=

**Πηνελόπη:** =Ναι::, αξιολογείται.=

**Δανάη:** =Θα μπορούσε:: να εκτιμάται πρώτα-πρώτα και μετά να αξιολογείται.=

**Πηνελόπη:** =Ε:: να::, ωστόσο αυτή την εκτίμηση δεν την έχουμε δει πουθενά.

**Ηλέκτρα:** [Ίσως να δεχθούμε και κριτική! (.) [Δεν ξέρω αν έχει κάποια σχέση κι αυτό. (.) Και όσοι:: έχουν δεχθεί:: κριτική:: (.) γυρνάει πίσω εκδικητικά.=

**Νάγια:** =Και:: φανερά:: [εκδικητικά.

**Ηλέκτρα:** [Και φανερά και απροκάλυπτα, ναι. (.) Είναι πολλά:: τα παραδείγματα. [...]

**Νάγια:** Είχαν σταλθεί τα άρθρα μετά τα Χριστούγεννα, [ενώ νομίζανε ότι μας-

**Λάουρα:** [Όχι, είχαν σταλεί τα άρθρα (.) έγκαιρα σχετικά. Απλά εμείς μπερδέψαμε τον τίτλο ενός άρθρου=

**Ηλέκτρα:** =Είχε ίδιο τίτλο!=

**Λάουρα:** =Είχαν παρόμοιο. Έλειπε, άλλαζαν [μια-δυο λέξεις.

**Δάφνη:** [Είχε ίδιο τίτλο, ναι. Και το ένα ήταν review και το άλλο ήταν κανονικό. Σωστά.=

**Λάουρα:** =Δεν τσεκάρουμε εσωτερικά τα:: άρθρα. Είδαμε μόνο τον τίτλο.=

**Ηλέκτρα:** =Τα μοιράσαμε αναλόγως και έμεινε ένα άρθρο χωρίς να το 'χει πάρει κανείς.=

**Μαρίκα:** =Το οποίο:: ήταν η μέρα της παρουσίασης και δεν υπήρχε κάποιος να το παρουσιάσει.

**Νάγια:** Και η απάντηση σ' αυτό ήταν απειλητικά mail=

**Λάουρα:** =Τύπου "Δεν σας ξανακάνω μάθημα" και τέτοια (.) "αν δεν είστε έτοιμοι μέχρι::".=

**Μαρίκα:** =Αν δε μου στείλετε όλα:: τα:: άρθρα:: [μέσα σε τρεις μέρες.

**Ηλέκτρα:** [Μέσα σε τρεις μέρες, στις οποίες μέρες έτρεχε πρακτική (.) και άνθρωποι από άλλες πόλεις είχαν έρθει στη Θεσσαλονίκη για την πρακτική, η οποία ήταν 8 ώρες τη μέρα, ας πούμε. [Τραγικό!

**Μαρίκα:** [Ενώ ας πούμε συνέπεια δεν υπάρχει από την άλλη πλευρά.=

**Ηλέκτρα:** =Και πάλι ζητήσανε άδεια, τουλάχιστον τα παιδιά που ήταν εκτός (.) Θεσσαλονίκης, που δεν είχανε μαζί τους λάπτοπ, που δεν είχανε πρόσβαση σε Internet, που δεν είχανε χρόνο για να το κάνουνε (.) και παρ' όλα αυτά η απάντηση ήτανε "Δε με νοιάζει τίποτα. Θέλω τα άρθρα χθες" ας πούμε.

**Μαρίκα:** Και τα οποία δεν παρουσιάστηκαν όλα τελικά! Έτσι=

**Ηλέκτρα:** =Με δική τους υπαιτιότητα.=

#### ε) έλλειψη σεβασμού

**Δάφνη:** Εγώ θεωρώ:: ότι 'ντάξει, οι συγκεκριμένοι καθηγητές δε σέβονταν ούτε τον προσωπικό μας χρόνο. (.) Γιατί εμείς γνωρίζαμε ότι το μάθημα, ας πούμε, θα ήτανε τρίωρο και τελικά ήτανε μιάμιση ώρα κι ούτε. (.) Και:: δεν ενημερωνόμασταν γι' αυτό.=

**Ηλέκτρα:** =[Η ερχόμασταν και δεν γινότανε μάθημα.

**Δάφνη:** [Δεν υπήρχε κάποια νύξη ότι ας πούμε "Μας συγχωρείτε", να δείξουν ότι μας σέβονται σαν προσωπικότητες. Ήταν ότι:: "Εντάξει, δεν είχατε και κάτι καλύτερο να κάνετε. [Τι πάθατε;".

**Ηλέκτρα:** [>Σε αντίθετη περίπτωση όμως, όταν αργούσαμε εμείς στο μάθημα, γινότανε χαμός. (.) Διέκοπτε το μάθημα:: (.) "Με προσβάλλετε:: Δεν πρέπει να 'ρχεστε αργά:: Χάνω τον ειρμό:: μου::".<=

**Νάγια:** =Να τα πούμε κι αυτά.=

**Δάφνη:** =Αυτό είναι πάλι όμως λόγω υπεροψίας μάλλον.=

**Μαρίκα:** =Υποτίμηση της προσωπικότητάς μας.=

**Δάφνη:** =Αυτό. Υπεροψίας δικής τους και υποτίμησης της προσωπικότητάς μας.=

**Αριάδνη:** =>Θα μπορούσε να μην είναι ακριβώς ίδιες οι σημειώσεις. (.) Δηλαδή εγώ:: δε νομίζω ότι:: (.) ήτανε το πλαίσιο. Ήταν ότι ξαφνικά βλέπαμε ακριβώς ίδιες σημειώσεις, που συνειδητοποιείς ότι ένας καθηγητής δεν έχει καταβάλει ΚΑΜΙΑ:: προσπάθεια! (.) Δηλαδή άλλαξε τις διαφάνειες και πες μας τα ίδια. Δε θα μ' [ενοχλούσε. [...] "Και γενικά δεν μπορείτε να τις βρείτε τις διαφάνειες μου, (.) γιατί τις έχω αναθεωρήσει. Θα πρέπει να αγοράσετε και το βιβλίο μου, για να τις βρείτε" ((μιμούμενη τη φωνή του)) (.) και εγώ ήμουν σε φάση, να 'χουν αγχωθεί όλοι και να λέω: "Παιδιά, εντάξει, τις έχω εγώ τις σημειώσεις. Μην

αγχώνεστε”. (.) Δηλαδή ‘ντάξει:: (.) Είναι άσχημο να βλέπεις ότι ο άλλος σ’ ένα μεταπτυχιακό επίπεδο δεν έχει καταβάλει καμιά προσπάθεια για να είναι σ’ αυτό.<

**Ιόλη:** Αλλά θεωρεί ότι έχει καταβάλει. (.) Αυτό είναι το ωραίο.

**Ηλέκτρα:** =Α::! Εγώ κάπου να πω, μου ‘ρθε κάτι που θέλω να πω ότι:: (.) ούσα αντικαπνίστρια τα τελευταία:: τρία χρόνια, φανατική, μ’ ενόχλησε πάρα πολύ το γεγονός και από συμφοιτητές αλλά και από καθηγητές που δε σέβονται τον προσωπικό μου χώρο και που καπνίζανε και μέσα στην αίθουσα::=

**Νάγια:** =Ρωτούσαν.=

**Ηλέκτρα:** =Ε, μπορείς να πεις όχι; [Εδώ η έγκυος και δεν είπε όχι (.) και θα πω εγώ;

**Μαρίκα:** [Εγώ είχα πει, είχα πει. Στο γραφείο:: του συγκεκριμένου καθηγητή είχα πει ν’ ανοίξουν παράθυρο [κι απάντησε μ’ ένα σχολιάκι περίεργο, αλλά ‘ντάξει.

**Ηλέκτρα:** [Κι εγώ. Στη συνέντευξη που δώσαμε καπνίζαν και οι δυο καθηγητές. Εγώ ήμουν έγκυος, μόλις το ‘χα μάθει, (.) τρομοκρατημένη κι αυτά και φυσούσαν τον καπνό πάνω μου. Δεν μπορούσα ν’ απαντήσω. Μιλάμε είχα πάθει απ’ την ένταση:: που δεν πίστευα αυτό που συμβαίνει εν έτει:: 2014 (.) μου ‘ρθε πονοκέφαλος ας πούμε. Λέω δε γίνεται αυτό το πράγμα. (.) Οπότε και στους χώρους στο διάλειμμα καπνίζαν σε χώρους που έπρεπε εγώ να φύγω από εκεί::, ενώ θα ‘πρεπε εκείνοι να μετακινηθούν.=

**Μαρίκα:** =[Ελληνάρες!

**Ηλέκτρα:** [Και κάτω από το σήμα! ((γέλια υπολοίπων)) Κανένα ίχνος σεβασμού!

## Γ. Ατομικά χαρακτηριστικά

### α) προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία

[...] Δεν είναι όλοι::- Εγώ πιστεύω ότι είμαι κατάλληλη γι’ αυτή τη δουλειά, αλλά δεν φταίει ο άλλος που δεν είναι κατάλληλος (.) και μπορεί να του άρεσε απλώς να:: διαβάζει, να δημοσιεύει:: περισσότερο κι η διδασκαλία μπορεί να του αρέσει λιγότερο. (..) Και δεν μπορείς να αποκλείσεις τους ανθρώπους αυτούς. Πώς να το κάνεις; Τεχνικά δηλαδή πώς να το κάνεις (.) να αποκλείσεις αυτούς τους ανθρώπους; (..) Νομίζω μερικοί είναι::: ναι, απλώς διαφορετικοί. Είναι οι χαρακτήρες ίσως. (κα Μωραϊτή)

Όπω::ς κάθε:: σχέση::, (.) καθορίζεται από τους ανθρώπους, (.) τις αξίες και τις προσωπικότητες τους. (.) Κατά συνέπεια::, μία:: καλή:: παιδαγωγική σχέση στην τριτοβάθμια (.) σημαίνει ότι ένα::ς εκπαιδευτικός έχει:: προβληματιστεί πάνω σ’ αυτό, (.) έχει ψάξει, έχει μελετήσει (.) κι επίσης έχει δουλέψει με τον εαυτό του κι έχει ξεπεράσει ανασφάλειες, φοβίες, (.) αβεβαιότητες::ς ή άλλα χαρακτηριστικά, όπως αδιαφορία::, (.) δεν με νοιάζει καν τι θέλουν κι ούτω καθεξής. (.) Δηλαδή:: η προσωπικότητα του ανθρώπου (.) την καθορίζει. (.) Βεβαίως και μετά, όπως όλα τα πράγματα στην επιστήμη, (.) και η μελέτη:: του πράγματος. (.) Αλλά για να μελετήσει κανείς, (.) πρέπει:: να:: (.) αναστοχάζεται. (.) Και για ν’ αναστοχαστεί::, πρέπει (.) να είναι ισορροπημένος με τον εαυτό του και να προσπαθεί να βρει πράγματα να προχωρήσει. [...] Φυσικά:: η σχέση:: που φτιάχνουν με τους φοιτητές τους, (.) αν φτάνεις εκεί, (.) είναι η σχέση που έχουν με όλους τους ανθρώπους. (.) Δηλαδή::, α::ν νομίζουν ότι αυτοί:: είναι:: οι κυρίαρχοι, ξέρουνε το αντικείμενο τους και είναι:: και καθηγητές, άρα:: θα φτιάξουν μια σχέση μ’ αυτά τα χαρακτηριστικά, (.) η οποία θα τους εξυπηρετεί κιάλας, δηλαδή:: (.) αυτό που κάνουνε θα το προχωράει μπροστά. (.) Επομένως, είναι σημαντικό να ψαχτεί αυτό. Γιατί, ας πούμε, ξέρω ανθρώπους που:: (.) είναι πολύ φιλικό (.) και με τα τηλέφωνα και με τα Facebook κ.τ.λ., γιατί δεν κάνουνε τίποτα μέσα στην τάξη. (.) Κι έτσι περνάει εύκολα ας πούμε. (κα Πολυχρονίου)

**Βαγγέλης:** Ένα τρίτο στοιχείο –όλα αυτά έχουν ειπωθεί αλλά κάπως ανακεφαλαιώνονται στην ερώτηση αυτή– έχει να κάνει με:: την ανθρώπινη διάστασή του φυσικά. (.) Να ‘χει κάποια χαρακτηριστικά::, να ‘χει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία:: (.) το::ν καθορίζουν. Να μην είναι αγενής, να είναι φιλικός, να είναι κοινωνικός, να είναι::: (..) γενικότερα οξυδερκής κοινωνικά,



πέρα από τα ακαδημαϊκά. Δηλαδή υπάρχουν περιπτώσεις ανθρώπων οι οποίοι μπορεί να έχουν τεράστιο φάσμα, εύρος γνώσεων, αλλά κοινωνικά:: να μη μπορούν να σταθούν. Γνωρίζουμε τέτοιες περιπτώσεις.

## β) ηλικία

**Ίκαρος:** =Ίσως, ίσως να έχει να κάνει με το πώς ο ίδιος ο καθηγητής βλέπει τον εαυτό του. Αν θεωρεί δηλαδή τον εαυτό του διάνοια, μπορεί να είναι πάρα πολύ απρόσιτος βασικά. Ένας καθηγητής ο οποίος μπορεί να είναι πιο νέος, για παράδειγμα, μπορεί να είναι πιο προσιτός. Αλλά δεν ισχύει πάντα. Πιστεύω ότι έχει να κάνει πάλι με τον χαρακτήρα.

**Μαρίνα:** [Δηλαδή νομίζω ότι κάποιος καθηγητής ότα::ν, υπάρχουν καθηγητές, νομίζω ότι:: α::ν πούμε:: (.) με βάση ειδικά την ηλικία, οι καθηγητές, βλέπω εγώ τουλάχιστον, ως επί το πλείστον οι καθηγητές που είναι πιο μεγάλοι σε ηλικία και κοντά στην συνταξιοδότηση, που έχουν επιτύχει αυτά που έχουν επιτύχει, είναι σίγουροι για τις γνώσεις τους και::: (.) δεν έχουν να κυνηγήσουν κάτι πλέον, (.) είναι πιο χαλαροί στο έργο τους, είναι πιο προσιτοί. Ενώ άλλοι οι οποίοι είναι ακόμα σε::: (.) δικαιολογημένα βασικά, επειδή είναι σε μια φάση που κυνηγάνε να γίνουν κάτι, κυνηγάνε μια θέση, είναι πολύ πιο::: στρεσαρισμένοι, πολύ πιο::: αμυντικοί και θέλουν να::: δείχνουν τη θέση τους [με κάθε ευκαιρία.

**Βαγγέλης:** [Να αποδεικνύουν.=

**Ελένη:** =[Ναι, να αποδεικνύουν.

**Μαρίνα:** [Ναι, εντάξει είναι δικαιολογημένο, γιατί το κυνηγάς, παλεύεις γι' αυτό και σου:: βγαίνει κάπως αρνητικά κάποιες φορές. Ναι::, νομίζω μεγαλώνοντας όμως, όσοι είναι σε μεγαλύτερη ηλικία, αντί να:: έχουνε (.) λόγω θέσης το τουπέ, αυτό:: εξαλείφεται σιγά-σιγά, γιατί φεύγει:: (.) το όλο άγχος για την αναζήτηση της αναγνώρισης.

## γ) «ναρκισσισμός»/«κόμπλεξ»

(.) Νομίζω μερικές φορές φταίει και ο τρόπος που:: ο ακαδημαϊκός βλέπει τον εαυτό του. Έχω:: μια αίσθηση ότι μερικές φορές (.) βλέπουμε το εαυτό μας ότι είναι λίγο παραπάνω από κει που είμαστε, τον εξαίρουμε από τον υπόλοιπο κόσμο:: Δηλαδή:: (.) εντοπίζω στον εαυτό μου και σε συναδέλφους πολύ συχνά την ανάγκη να είμαστε κάτι το εξαιρετικό, (.) να:: αυτοεπιβεβαιωνόμαστε συνέχεια πόσο καλοί είμαστε, έτσι; Αυτό το πράγμα:: (.) δεν ξέρω αν οπωσδήποτε βοηθάει. (κος Χαρόπουλος)

Είναι κάποιοι οι οποίοι είναι καθηγητάδες. (.) Το παίζουν έτσι γιατί νομίζουν ότι από τη στιγμή που πήραν θέση στο Πανεπιστήμιο δεν μπορεί να τους αμφισβητήσει κανένας, (.) ούτε ο ίδιος τους ο εαυτός. Εδώ λοιπόν (.) από 'κείνη τη φάση και μετά εγώ, για μένα, νομίζω ότι δεν μπορεί να κερδίσει αυτός ο άνθρωπος μια παιδαγωγική σχέση εμπιστοσύνης με τον άλλον. Πάντα θα τον βλέπει::, κι ο ίδιος θα αντιμετωπίζει τους άλλους ανισότιμα, και οι άλλοι θα τον αντιμετωπίζουν ανισότιμα. Κι όταν σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανισότιμα κι είναι από κάτω σου, θα κοιτάξουν λοιπόν να:: χρησιμοποιήσουν πρακτικές οι οποίες δεν θα είναι καθόλου αξιοπρεπείς. Ούτε για τους ίδιους ούτε και για σένα, που τις επικυρώνεις αυτές τις πρακτικές. Πάντα θα είναι δηλαδή υποδεέστεροι και θα θέλουν, θα είναι κόλακες, θα είναι ένας εσμός αυλοκολάκων γύρω σου που θα σε:: ανεβάζουν εσένα τον νάρκισσό σου, αλλά οι ίδιοι θα γίνονται χειρότεροι. (.) Κι εσύ θα γίνεσαι χειρότερος, κι οι ίδιοι όμως, μ' αυτό το πράγμα, αντί να προάγουν τον εαυτό τους, θα γίνονται χειρότεροι. (κος Σαράς)

**Ελένη:** ((Το κόμπλεξ ορισμένων καθηγητών)) Δημιουργεί τον τοίχο, την απόσταση. Κι ίσως, δεν ξέρω και πώς το βλέπει κάθε διδάσκοντας, δεν ξέρω αν υπάρχει και κάποια::: (.) κάποιοι::: φθόνος, με την έννοια::: της ανησυχίας για το δικό του ακαδημαϊκό προφίλ και για το μελλοντικό του φοιτητή του ίσως; Δεν μπορείς δηλαδή να ξέρεις...=

**Μαρίνα:** =Γενικά όταν βλέπεις έναν καθηγητή ο οποίος είναι πολύ::: (.), δε θέλει να βγει από τα

πρότυπα τα κι από τα πλαίσια=

**Ελένη:** =Από τα πλαίσια [που έχει αυτός.

**Μαρίνα:** [Από τα στεγανά που έχει δημιουργήσει. Όταν δεν θέλει να βγει, αυτό εμένα προσωπικά που μου βγάζει είναι άμυνα κι αμηχανία.=

**Ελένη:** =Ε και δεν το θες αυτό από έναν [ακαδημαϊκό.

**Μαρίνα:** [Δηλαδή δεν σου βγάζει μια σιγουριά!]=

**Ελένη:** =Ούτε καν για τις γνώσεις του.

**Μαρίνα:** Ναι. Δηλαδή είναι::: (.) το δείγμα:: που δεν θες να συναντήσεις σαν καθηγητή, γιατί:: (.) σίγουρα δε θα επιδέχεται αντίλογο, σίγουρα:: δεν θα μπορείς ν' αναπτύξεις μια::: (.) καλύτερη διαπροσωπική σχέση μαζί του, γιατί θα θέλει να διατηρήσει σταθερούς τους ρόλους (...) και σίγουρα δεν νομίζω να μπορείς να τον εμπιστευτείς όσον αφορά τις γνώσεις του, γιατί πολύ απλά δεν θα ανοιχθεί πέρα απ' αυτά που έχει:: διαβάσει ή γνωρίζει πάρα πολύ καλά κι έχει προετοιμάσει να σου πει. (..) Δεν θα μπορείς ποτέ βασικά να τον ψυχολογήσεις, να καταλάβεις τι::: άνθρωπος είναι, γιατί έχει μελετήσει αυτό που θα σου παρουσιάσει και δεν φεύγει [απ' αυτό. [...]

**Ελένη:** =Και το κόμπλεξ φαίνεται, δεν μπορεί δηλαδή να κρυφτεί. Σ' όλα τα επίπεδα. Κι ιδιαίτερα τώρα στο μεταπτυχιακό, που είμαστε λίγοι οι φοιτητές. Το κόμπλεξ φαίνεται και δημιουργεί τοιχούς. Σ' όλα τα επίπεδα και στο ακαδημαϊκό. [...]

**Βαγγέλης:** Όλα:: αυτά::, εν πάση περιπτώσει, συντείνουν στη δημιουργία κόμπλεξ, αν υπάρχει η αίσθηση πληρότητας και η αίσθηση ότι είμαι αυθεντία.

#### δ) γνωστικό αντικείμενο

**Κίρκη:** =Εγώ θα πω κάτι άλλο, το οποίο είναι ιδιαίτερα πρωτότυπο. Έχει:: τύχει:: το περιεχόμενο του μαθήματος να με κάνει να σιχαθώ τον καθηγητή.=

**Ίκαρος:** =Εύκολα, (.) εύκολα. Πες το, πες το, μ' άρεσε.=

**Κίρκη:** =Ναι, όντως. Έτσι είναι. Γιατί αν το μάθημα είναι δύσκολο και δεν σ' ενδιαφέρει::, (.) μπορεί ο καθηγητής να 'χει όλη την καλή διάθεση, αλλά:::...

**Πηνελόπη, Αφροδίτη:** Πες το, πες το.

**Κίρκη:** >Λέω, το περιεχόμενο του μαθήματος κάποιες φορές σε κάνει να μην τα πηγαίνεις καλά με τον καθηγητή, όταν είναι πολύ δύσκολο το μάθημα. Βασικά, όχι δύσκολο, μπορεί να είναι και έξω απ' τα ενδιαφέροντά σου και να το κάνεις απλά για να το κάνεις. Τι σχέση θα 'χεις με τον καθηγητή; Όσο και να προσπαθεί δηλαδή αυτός ή αυτή, για να στο διδάξει καλύτερα.<=

**Πηνελόπη:** =Μπορεί όμως αργότερα, μέσα από τις ενθαρρύνσεις που θα λάβεις, να αγαπήσεις και το μάθημα και τον καθηγητή.=

**Κίρκη:** =Μπορεί και όχι όμως.

#### ε) εξωτερική εμφάνιση και ντύσιμο

**Ηλέκτρα:** [Κι έχω κι ένα σημαντικό στοιχείο να πω, που δε:::ν ξέρω, δεν το 'θεσε κανείς. (.) Η εμφάνιση. (.) Όταν ένας άνθρωπος έρχεται απεριποίητος, (.) ξεμαλλιασμένος, ((γέλια των υπολοίπων)) (.) με ρούχα ρεταλιασμένα και::: (.) μουσκεμένα απ' τον ιδρώτα, ας πούμε, (.) με απεριποίητα μαλλιά::, αχτένιστα, άπλυτα, να στάζουνε:: στον ιδρώτα::, πώς να τον εκτιμήσω αυτόν τον άνθρωπο;=

**Μαρίκα:** =Έτυχε όμως. (.) >Έτυχε:: να έχουμε καθηγητή, ο οποίος 'ντάξει, (.) πώς έχεις εσύ το νου σου στην ευπρέπεια; Μπορεί να είχε ένα σκίσιμο στο ρούχο του. Εμένα δε μου έκανε καμία μα καμία αίσθηση, γιατί:: ήτα:::ν ένα::: καθηγητής, ο οποίος σε συνέπαιρνε με τον τρόπο που μιλούσε, με τις γνώσεις του, με το:::=<

**Ηλέκτρα:** =Ναι, αλλά:: αυτό το άτομο τώρα που λέμε ήτανε μονίμως έτσι απεριποίητο, ατημέλητο! Και λες με προσβάλλει εμένα, [όταν μου 'ρχεται στο μάθημα έτσι.

**Μαρίκα:** [Εμένα δε με άγγιζε.=

**Λάουρα:** =Εγώ πιστεύω πάντως ότι έχει να κάνει::, (.) συγκεκριμένα στη Μαρίκα, ότι:: >είχε:: και μια κλίση προς αυτήν την κατεύθυνση και της άρεσε πιο πολύ το μάθημα. Εμένα ας πούμε που δε μου άρεσε αυτό το μάθημα::<=

**Δάφνη:** =Εγώ ποτέ δεν πρόσεξα. (.) Εμένα δε μ' ενόχλησε.

**Μαρίκα:** Μα γιατί; Καθαρά ρούχα είχε, δεν είχε τίποτα.

**Ηλέκτρα:** Τι λες καλέ που ήταν καθαρά; Η μάκα απ' τον ιδρώτα να!=

**Μαρίκα:** =[Μήπως είσαι λίγο υπερβολική;

**Ηλέκτρα:** [Κάτι εμπριμέ της δεκαετίας του '30. ((γέλια)) (.) Μαλλί ιδρωμένο, κολλημένο, παιδιά!=

**Νάγια:** =Ήτανε το σύνολο. [Ήτανε το μάθημα που δεν μας έπεισε.

**Μαρίκα:** [Αν σε έπειθε στο μάθημα;

**Ηλέκτρα:** Ε πώς να με πείσει ένας που βγήκε από:: το:: (.) πουθενά;=

**Μαρίκα:** =Ίσως της δημιουργούσε αρνητική εικόνα το γεγονός ότι:: της φαινόταν σα::v=

**Δάφνη:** =Λίγο συντηρητική:: θα έλεγα.=

**Ηλέκτρα:** =Λίγο:: θεια απ' το χωριό, παιδιά! Καθόλου ακαδημαϊκό.=

**Μαρίκα:** =Λίγο μακριά:: από:: το::v, (.) δεν θεωρούσε ότι θα 'χε στενή σχέση μ' αυτό το άτομο.=

**Δάφνη:** =Μεγάλη:: απόσταση::.=

**Μαρίκα:** =Ναι, μεγάλη απόσταση.=

**Ηλέκτρα:** =Η θεια απ' το χωριό τώρα εγώ σας λέω, εσείς επιμένετε μεγάλη απόσταση.=

**Δάφνη:** =Προσπαθούμε να το βγάλουμε λίγο:: (.) Πώς θ' ακουστεί, βρε. ((γέλια))

**Μαρίκα:** Εμένα, αν με έπειθε με διαφορετικό τρόπο, δε:: θα:: με:: πείραζε:: καθό::λου.=

**Ηλέκτρα:** =[Μπορεί, μπορεί. Εντάξει μπορεί.

**Μαρίκα:** [Δεν 'πα να φοράει το κλάμερ εδώ; Δε:: μ' ενδιαφέρει::!=

**Δάφνη:** =[Απλά σε προδιαθέτει.

**Νάγια:** [Εγώ νομίζω ότι ήταν η συνολική εικόνα:: [Ότι είσαι προδιατεθειμένη και::

**Ηλέκτρα:** [Ήταν η συνολική εικόνα, αλλά έπαιξε ρόλο κι αυτό.=

**Μαρίκα:** =Και πάλι και πάλι. Ας με προδιέθετε αρνητικά. [Ενώ άμα ξεκινούσε να μιλάει και με συνέπαιρνε;

**Ιόλη:** Έχω πάρει μια φόρα το μάθημα της –ναι, μην το σχολιάσετε, μια φορά πήγα στο πρώτο– (.) μαυροντυμένη, (.) ένα πρόσωπο δηλαδή παγερό. Όχι, (.) δεν ξαναπήγα στο μάθημα της. (.) Με προδιάθεσε πολύ αρνητικά.

**Λητώ:** Μα έτσι ήτανε και στο γραφείο της όταν πήγαινα. [...] αισθανόμουν μια:: ψύχρα λε::ς και:: (.) ξέρω 'γω πενθούσαμε κανέναν... (.) Ναι, πραγματικά. Φέρνει πολύ:: (.) άσχημο συναίσθημα αυτό το πράγμα. Παρά πολύ άσχημο συναίσθημα. (.) Επίσης, ότι ήταν απεριποίητη. Ήταν κι απεριποίητη. Πάρα πολύ. Ποτέ δε βαφόταν, τίποτα-τίποτα.

**Ιόλη:** Εμένα με προδιαθέτει αρνητικά κι ο σταυρός που φοράει ο ((ΔΕΠ Παιδαγωγικής)) κάπου εδώ. [Δεν ξέρω.

**Νεφέλη:** [Είναι της μοδός.

**Αριάδνη:** ΔΕ ΣΟΥ ΦΤΑΙΕΙ Ο ΣΤΑΥΡΟΣ! ΣΟΥ ΦΤΑΙΕΙ ΤΟ V ΠΟΥ ΞΕΠΡΟΒΑΛΛΕΙ! ((γέλια))

**Πηνελόπη:** Ας πούμε::, ήμασταν στο:: κυλικείο:: τις προάλλες και πετύχαμε μια καθηγήτρια, η οποία είναι από άλλο Τμήμα, δεν είναι από το δικό μας. Και τη βλέπεις, ρε παιδί μου, στην εμφάνιση ότι είναι λίγο:: πώς να το πούμε; [...]

**Φιλίππα:** =Έξαλλο;=

**Πηνελόπη:** =Δε:: μ' αρέσει η λέξη, αλλά λίγο::, ναι, έξαλλο. [Για μπουζούκια. ((γέλια))

**Κίρκη:** [Α! Πες έτσι, χριστιανή μου, μας έφαγες [τόσην ώρα! ((γέλια))

**Φιλίππα:** [Ε, αν έβλεπες το μπούστο έτσι σε καθηγήτρια, θα σου άρεσε;=

**Κίρκη:** =Τον Ίκαρο ρώτα! =

**Ίκαρος:** =[Δεν ξέρω.=

**Πηνελόπη:** =Συγγνώμη λίγο, όταν βλέπεις τον άλλον ότι είναι ντυμένος έτσι και γνωρίζεις ότι είναι καθηγητής ή εν πάση περιπτώσει, ναι, βλέπεις ότι είναι καθηγητής, θα σου εμπνεύσει εμπιστοσύνη;=

**Κίρκη:** =Όχι.=

**Πηνελόπη:** =Όντως. Εμένα αυτό λίγο μ' επηρεάζει.=

**Κίρκη:** =Όχι, αλλά σκέψου ότι μπορεί να 'ταν πολύ καλή καθηγήτρια.=

**Αφροδίτη:** =Η ο καθηγητής με τη βερμούδα, το shorts ((με προφορά)).= [...]

**Πηνελόπη:** Συγγνώμη, σε άλλο πλαίσιο τον βλέπεις έξω και σε άλλο [μες στο Πανεπιστήμιο.

**Κίρκη:** [Ναι, εντάξει. Σε επηρεάζει όμως [έστω και υποσυνείδητα.

**Πηνελόπη:** [Σου λέω, έξω από το Πανεπιστήμιο δε με πειράζει το πώς θα ντύνεται, αλλά, όταν είναι στο Πανεπιστήμιο, συγγνώμη, αλλά δε θέλω τώρα την άλλη να μου έρχεται με το μίνι. ((γέλια)) Κι έχω πετύχει πάρα πολλές. Ναι, και στο δικό μας και:::- Στο προπτυχιακό υπήρχε περίπτωση που κυκλοφορούσε η άλλη ξέρω 'γω με το μίνι. Ε, δεν είναι ωραίο.=

#### στ) συμπεριφορές χαμηλού κύρους

**Ίκαρος:** Είχαμε μία περίπτωση στο προπτυχιακό, όπου είχαμε τον καθηγητή –δεν ξέρω αν το 'χετε πετύχει, εμείς το 'χαμε πετύχει σίγουρα– ο οποίος ήταν σε φάση, έμπαινε στο κυλικείο, για παράδειγμα, και μπορούσε να φωνάξει κάποιον φοιτητή “Τι κάνεις, ρε μαλάκα;” ξέρω 'γω, σε τέτοια φάση. (.) Όταν υπάρχει μια τέτοια αντιμετώπιση, δεν περιμένεις τον άλλον ουσιαστικά:: να έχει:::- Ή μιλούσε για αθλητικά, ξέρω 'γω, ή μιλούσαν για γκόμενες. Αυτό το πράγμα δε μου δημιουργεί εμένα μια:: θέση καθηγητή. Μου ρίχνεις πάρα πολύ το:: status σου.=

**Αφροδίτη:** =Εγώ έχω δει καθηγητή:: (.) να κάνει ποδήλατο, έξω.=

**Ίκαρος:** =Ελα ρε, εντάξει. [Εμένα μ' άρεσε.

**Αφροδίτη:** [Εγώ τον συμπάθησα. Εγώ τον συμπάθησα.

**Κίρκη:** Όχι, 'ντάξει, μπορείς να δει::: εκεί που κάνεις, ας πούμε, τον περίπατό σου, γιατί κι αυτός άνθρωπος είναι. Π.χ., άμα βγεις ένα βράδυ και πας στα στέκια της νεολαίας της δικιάς μας (.) και δεις και τον καθηγητή σου εκεί. [Δεν το κατηγορώ.

**Ίκαρος:** [΄Νταξει, είναι η συμπεριφορά όμως, η συμπεριφορά.=

**Κίρκη:** =Δεν το κατηγορώ, δεν το κατηγορώ. Άμα τον δεις να χορεύει πάνω στο τραπέζι, [θα σου 'ρθει η όρεξη εσένα μετά την άλλη μέρα να πας να κάνεις μάθημα;

**Ίκαρος:** [Αυτό σου λέω! (..) Αυτό σου λέω ακριβώς. Αυτό.

**Πηνελόπη:** Συγγνώμη, σε άλλο πλαίσιο τον βλέπεις έξω και σε άλλο [μες στο Πανεπιστήμιο.

**Κίρκη:** [Ναι, εντάξει. Σε επηρεάζει όμως [έστω και υποσυνείδητα.

**Ιόλη:** Δεν γίνεται (.) να είναι τέτοιο το προφίλ του στο μεταπτυχιακό, (.) να είναι ανύπαρκτος. (.) Εγώ δηλαδή (.) για διπλωματική έψαχνα σ' αυτόν. Αλλά άμα πάω στο γραφείο και μου λέει: “Τι ήρθες;” μου κάνει. (.) “Ψαξ' το μόνη σου το θέμα. Δεν έχω να σου πω κάτι”. [...] Γιατί εγώ:: (.) θα είχα πάρει διπλωματική στο ((γνωστικό του αντικείμενο)) κι αυτή τη στιγμή δεν έχω πάρει, γιατί αυτός ο άνθρωπος κάθεται όλη τη μέρα και πίνει τσίπουρα! (.) [Κατάλαβες;

**Νεφέλη:** [Και κάνει ταξίδια.=

**Αριάδνη:** =Και βγάζει φωτογραφίες.=

**Ιόλη:** =Και τις ανεβάζει στο Facebook με δυο παγωτά έτσι! ((δείχνει, γέλια)) Ε, δε γίνεται. Πήγε στο

((όνομα ζαχαροπλαστέιου)), το μάθαμε. (.) Με τα παγωτά έτσι ήτανε! Και γράφει και μια λεζάντα. ((ενοχλημένα)) [...]

**Λητώ:** [Το ανοίγεις ((το Facebook), (.) κάνεις τη σελίδα scroll και:: βλέπεις δέκα φωτογραφίες μόνο αυτός!]=

**Ιόλη:** =Παρουσιάζαμε εργασίες και του λέω “Να σας κάνω add;”. “Κάνε με add στο Facebook”. (.) Δηλαδή εντάξει, (.) μιλάμε για τραγικά πράγματα.=

**Νεφέλη:** =Απαράδεκτο για έναν καθηγητή ν’ ασχολείται- Όχι ν’ ασχολείται, καλά κάνει και ασχολείται. Να δίνει το::σα:: δικαιώματα και πάτημα για σχόλια από τους φοιτητές του!

**Ιόλη:** Πατάει παντού like. [Παντού::!]

**Νεφέλη:** [Μέχρι και σ’ εμένα [μια φορά. ((γέλια))]

**Ιόλη:** [Τι σ’ εμένα; Πατάει στο πρώτο έτος! (.) Να παρουσιάζουμε εργασίες και να ‘ναι (.) τώρα θα δεις έτσι (.) έτσι και με το κινητό. (.) Και σηκώθηκε μόνο για να βγάλει μια φωτογραφία να την ανεβάσει στο Facebook! (.) Μα την Παναγία αυτό που σου λέω τώρα! ((γέλια))]

### Ακαδημαϊκό πλαίσιο

#### **A. Αντικειμενικά προβλήματα**

##### **α) φόρτος εργασίας των μελών ΔΕΠ**

A::ν μιλάμε για το σήμερα::, (.) σήμερα προφανώς οι:: απαιτήσεις έχουν αυξηθεί πάρα πολύ, έχουν αυξηθεί πάρα πολύ, γιατί τα Πανεπιστήμια βρίσκονται σε πολύ άσχημη κατάσταση, οι αξιολογήσεις των πανεπιστημιακών::ν φτάνουν στα ουράνια και ταυτόχρονα το teaching επίσης. (...) Συνεπώς είμαστε όλοι πάρα πολύ κουρασμένοι κι είμαστε ψυχικά λιγότερο διαθέσιμοι. (.) Αυτό μας κάνει προφανώς –κι εμένα πάρα πολλές φορές, έτσι;– με κάνει να είμαι λιγότερο διαθέσιμη:: για περισσότερα πράγματα, διότι αντέχω πια λιγότερο, (.) εντάξει; Όσο πιο κοντά στο burnout είμαστε πολλοί από μας, (.) τό::σο η διαθεσιμότητά μας είναι μικρότερη. [...] Έχει ενδιαφέρον ότι μειώνονται, ας πούμε, πηγαίνουν ΦΕΚ που μειώνουν τις ώρες των ΕΔΥΠ των ΕΤΕΠ ή και άλλων υπαλλήλων που έχουμε εδώ πέρα και οι υποχρεώσεις των μελών ΔΕΠ είναι στα ουράνια. (...) Μοιάζει σχεδόν να δίνουμε μία μάχη επιβίωσης (.) και νομίζω ότι αυτό εξαντλεί όλους μας. (.) Εκεί ναι::, σας είπα, εκεί έχει να κάνει κανείς με το από πού μπορεί να αντλεί δύναμη για να στέκεται στα πόδια του. (.) Όσο αντλεί::, γιατί κι αυτά τ’ αποθέματα προφανώς δεν είναι τεράστια, έτσι, όλων μας, (.) εξαντλούνται, γιατί:: (.) αυτές είναι οι ανθρώπινες αντοχές °και αυτό σημαίνει το να είσαι άνθρωπος, (.) έτσι οι δυνατότητές σου δεν είναι απεριόριστες.° (κα Χρήστου)

Είμαστε κουρασμένοι γενικά, δηλαδή:: (.) διαχεόμαστε σε χίλια πράγματα. Το Πανεπιστήμιο είναι μια τρέλα (.) και πάνω σ’ αυτό όλο το πράγμα δεν βάζουμε το προσωπικό κομμάτι, το οποίο πολλές φορές το χάνουμε εντελώς, ξεχνάμε δηλαδή ότι έχουμε οικογένειες, ότι έχουμε προσωπική ζωή και τα λοιπά, (.) κι εκεί πάνω, ας πούμε, (.) όταν κουραζόμαστε τόσο πολύ, δε γίνεται πολλές φορές έτσι όπως θα γινόταν το μάθημα ή στιδήποτε όταν μπαίνουμε μέσα εκεί με το μεράκι και με την επίβλεψη που θα ‘πρεπε να υπάρχει και την αυστηρότητα που θα ‘πρεπε να έχουμε σε κάποια ζητήματα όσον αφορά τον εαυτό μας, (.) είμαστε λίγο πιο χαλαροί σε πράγματα. (..) Κι ενδεχομένως εκεί να το χάνουμε. Άλλο είναι να διαχέεσαι σε πολλά (.) κι άλλο είναι να έχεις συγκεκριμένα πράγματα. Άλλο είναι να κάνεις είκοσι διαφορετικά μαθήματα μέσα στη διάρκεια της χρονιάς κι άλλο να ‘χεις τρία συγκεκριμένα μαθήματα, (.) έτσι; Αλλιώς μπαίνεις λοιπόν κι αντιμετωπίζεις το κάθε τι (.) κι αλλιώς και πολλά άλλα πράγματα τα οποία, όταν έχεις όμως πολλά να κάνεις, δεν έχεις τη δυνατότητα ούτε το σθένος (.) κάποια στιγμή, μπουκώνεις. Και λες δεν θέλει να ασχοληθεί; Ας μην ασχοληθεί, τι να κάνουμε τώρα; (..) °Είναι και θέμα άμυνας και δικό μας.° Βλέπω τον εαυτό μου, το πιάνω. Φέτος έπηξα στα μαθήματα, (.) έτσι; Πολλά μαθήματα (.) σε διάφορα επίπεδα και::: (.) θεωρώ ότι δεν έκανα μαθήματα καλά στο τέλος. Δεν μ’ άρεσαν εμένα τα μαθήματα αυτά που έκανα στο τέλος. Γιατί είναι και τα όριά σου. Δεν είναι μόνο τα μαθήματα. °Είναι κι οι έρευνες, (.) είναι κι οι αρθρογραφίες, (.) είναι και χίλια δυο άλλα.° (κος Σαρής)

Αρχίζοντας από τον πρώτο λόγο: (.) κινείται κανείς:;, δηλαδή ο εκπαιδευτικός ω:; (.) συνειδητός δρών μέσα σ' αυτό χώρο, (.) πολλές φορές σε ένα: (.) όριο απογοήτευσης, ματαίωσης, (.) εξουθένωσης από την υπερβολική δουλειά, η οποία εννοείται >ότι δεν μετρείται, δεν αξιολογείται κ.λπ.< και κυρίως δεν αναγνωρίζεται στον ευρύτερο, ας το πούμε, χώρο:;. [...] Οπότε σ' αυτά τα δύσκολα όρια (.) μεταξύ πραγμάτωσης κι εξουθένωσης (.) υπά:;ρχουν στιγμές που δοκιμάζονται (.) οι αντοχές (..) και που:;, κατά την άποψή μου, συρρικνώνεται η ποιότητα: (.) της απόδοσης του έργου. Μπορεί δηλαδή κάποιες στιγμές να έχει μια μορφή διεκπεραιωτική, (.) πράγμα το οποίο αμέσως γίνεται αντιληπτό, στο μάθημα:; και στη:; συνεργασία με έναν φοιτητή:;, στην επικοινωνία:; στο τηλέφωνο:;, αμέσως γίνεται αντιληπτό ότι χρησιμοποιεί μια ξύλινη φωνή που δίνει:; μια:; τυπική απάντηση. (.) Επομένως γίνεται αναποτελεσματικός. (κα Λουλούδη)

**Μαρίνα:** Ίσω:; ((ως εμπόδιο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης μπορεί να λειτουργήσει)) (.) ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος του καθηγητή. Αν έχει πολλές ενασχολήσεις ταυτόχρονα στο ίδιο εξάμηνο, τότε μειώνεται κατά πολύ ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει στο μεταπτυχιακό. Αυτός είναι ο λόγος που πολλοί καθηγητές δεν αναλαμβάνουν πολλά μαθήματα, ή:; δεν αναλαμβάνουν πολλούς φοιτητές, είτε δεν μπορείς να τους βρεις εύκολα για κάποιες εργασίες, για ανατροφοδότηση ή για διορθώσεις. Αυτό, όπως και να το κάνεις, δημιουργεί κάποια εμπόδια και στις εργασίες και στο:; αντικείμενο το ίδιο (.) που έχει αναλάβει να διδάξει, (.) που:; με τη σειρά του:; δημιουργεί ένα γενικότερο κλίμα:;. Γιατί:;, αν δεν έχεις τη δυνατότητα να συναντήσεις κάποιον καθηγητή εύκολα είτε:; δεν μπορείς να πάρεις εργασία σ' αυτόν, θα αναγκαστούν το βάρος να πέσει πάνω στους άλλους καθηγητές. Από ένα καθηγητή, δηλαδή, μπορεί να δημιουργηθεί ένα γενικότερο αρνητικό κλίμα σ' ολόκληρη την κατεύθυνση.

## β) χαμηλές αμοιβές

Ε κι απ' την άλλη πλευρά οι αντιλήψεις των ανθρώπων πώς μπαίνουν και λένε (.) "Ε, καλά τώρα, (.) εμένα μου 'χουν κόψει το μισθό στη μέση, (.) θα κάθομαι να κάνω μάθημα;" ή ότι "Προσπαθώ ν' ανταποκριθώ σε πάρα πολλά πράγματα, γιατί: (.) δεν έχω λεφτά, άρα πρέπει να κάνω κι άλλα πράγματα κι επομένως δεν επικεντρώνομαι στο μάθημά μου (..) σ' αυτό το δίωρο, το τρίωρο, το οποίο θέλει μεγάλη προετοιμασία, θέλει πολλή:; (.) σκέψη" κ.τ.λ.. (κα Πολυχρονίου)

[...] θα ήθελα ένα πακέτο Ντελόρ, (.) για παράδειγμα, γιατί θα:; έπαιρνα 2.600 αυτή τη στιγμή και παίρνω 1.600 το μήνα, (.) εκ των οποίων έχουν κοπεί και ό,τι άλλα χρήματα παίρναμε για συνέδρια. (.) Συνεπώς έχω δει να με οικτρίζει (.) εκπαιδευτικός κατώτερης βαθμίδας, γιατί βγάζει παραπάνω χρήματα από μένα και είναι και δικά του. Κι όταν τελειώνει το ωράριό του, πηγαίνει σπίτι και δεν προετοιμάζεται. (.) Ενώ ο πανεπιστημιακός δουλεύει και:; [...] είναι δουλειά, (.) είναι μέρα-νύχτα, είναι χειμώνα-καλοκαίρι, είναι Χριστούγεννα-Πάσχα, Σάββατα-Κυριακές, (.) δεν έχει:; χρόνο:;. (.) Το κάνεις όμως, γιατί το πιστεύεις αυτό και το ακολουθείς και το αγαπά:; (.) μέχρι να:; (.) τελειώσουν ίσως οι δυνάμεις σου ή να σταματήσεις να πιστεύεις σ' αυτό, (.) αν το πλαίσιο πια στενέψει κι άλλο. (.) Γιατί αν δεν έχεις και το χρόνο να ερευνήσεις και να γράψεις και να:; πας στο μάθημά σου αξιοπρεπώς, (.) κι όταν λέω να πας αξιοπρεπώς εννοώ το:; να έχεις τα χρήματα να αγοράσεις τα βιβλία ή να έχεις την πρόσβαση στα περιοδικά που σου:; στέρησε το κονδύλι προ:; τη βιβλιοθήκη για το Πανεπιστήμιο (.) και να:; έχεις πραγματικά πράγματα να δώσεις. Να μπορείς να κοιτάς το φοιτητή σου στα μάτια. (κα Οικονόμου)

**Ηλέκτρα:** Εγώ:; θα την ήθελα πιο άμεση:;, να:; (.) μιλάμε στον ενικό με τους καθηγητές και να νιώθουμε άνετα:; να:; (.) ενοχλήσουμε εντός εισαγωγικών μ' ένα mail, ακόμα και μ' ένα τηλέφωνο, γιατί έτσι κι αλλιώς τα άτομα είναι λίγα. Αλλά:; εκ των πραγμάτων αντιλαμβάνομαι ότι λόγω:; φόρτου εργασίας των καθηγητών και:; (.) μη:; (.) πληρωμής ας πούμε (.) ωρών, εργατωρών δικών τους, αναγκαστικά δεν μπορούν με τον κάθε φοιτητή να δώσουν προσωπικά στοιχεία και:; (.) έχουν μόνο ώρες [επικοινωνίας].

**Λάουρα:** [Εννοείς επειδή δεν πληρώνουμε;

**Ηλέκτρα:** Επειδή δεν πληρώνονται (.) όσο θεωρούν εκείνοι ότι θα 'πρεπε να πληρώνονται (.) [γι' αυτό που κάνουν.

#### γ) υποχρηματοδότηση του Πανεπιστημίου - έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής

κι οι φοιτητές (.) δεν ξέρουν προς τα πού να παν, (.) όταν δεν υπάρχουν βιβλιογραφίες, όταν δεν υπάρχει πρώτα στη βιβλιοθήκη (.) κι αυτό το πράγμα κάνει ένα θυμό:: (.) αυτό προφανώς έρχεται και σ' εσένα. (κα Χρήστου)

Τώρα ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, όταν πηγαίνω σε ένα εργαστήριο, που εγώ:: πρέπει να τους δείξω κάποιες αφηγήσεις και δεν λειτουργεί η τηλεόραση (.) ή δεν υπάρχει βίντεο (.) ή έχουν κλέψει το λάπτοπ (.) ή ο προτζέκτορας βγάζει πουλάκια, ας πούμε, και πρέπει εγώ να τα κουβαλάω όλα (.) και να ξέρω κάθε φορά σε κάθε χώρο (.) πώς θα συνδεθούν κ.τ.λ., (.) δεν το 'χω δει στο εξωτερικό. [...] Δηλαδή έχω αναγκαστεί να κάνω μέσα στο κρύο μάθημα, που:: όσο (.) και να θες να ασχοληθείς διανοητικά (.) και να ξεχάσεις ότι μουδιάζουν τα πόδια σου και μαυρίζεις από το κρύο, (.) η παιδαγωγική σχέση:: δεν αναδύεται έτσι σε:: τέτοιο περιβάλλον. (κα Οικονόμου)

Γιατί βέβαια εδώ στο Πανεπιστήμιο καλούμαστε να κάνουμε τα πάντα (.) και βεβαίως τα τελευταία χρόνια και όχι μόνο πράγματα τα οποία ανήκουν στενά στο ρόλο μας, αλλά καλούμαστε συνεχώς να τον υπερβαίνουμε:: (.) με διάφορους τρόπους. [...] >Δηλαδή:: ό::ταν πλέον δεν μου ζητείται να κάνω διδασκαλία, έρευνα και διοίκηση, αλλά:: ταυτόχρονα μου ζητάνε να κάνω γραμματειακή υποστήριξη, τεχνική υποστήριξη υπολογιστών, (.) ν' αναλαμβάνω να κάνω μόνη μου τις μετακομίσεις στο Πανεπιστήμιο, να βάφω μόνη και να πληρώνω μόνη μου τους χώρους, (.) να::, τι να σας πω τώρα, να κάνω ακαδημαϊκά ταξίδια, για την εξέλιξή μου σε συνέδρια ή σε συναντήσεις εργασίας που σχετίζονται με το Πανεπιστήμιο, πληρώνοντας απ' την τσέπη μου, (.) όλα αυτά είναι κάποια στοιχεία που κάποια στιγμή αρχίζουν να σε βαραίνουν, γιατί συσσωρεύονται. Νομίζω:: ότι ό::λοι αυτοί οι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν κάποια στιγμή να δημιουργήσουν ένα πολύ εκρηκτικό κοκτέιλ, που κάποια στιγμή:: μοιραία ένας άνθρωπος (.) μπορεί πιο εύκολα κι αβίαστα να πει: "εγώ τώρα δεν μπορώ ν' ασχοληθώ" ή "δεν μπορώ να δώσω τόσο πολύ χρόνο" ή "δεν μπορώ βάλω τόσο πολλή ενέργεια σ' αυτό". Εκεί νομίζω μοιραία η παιδαγωγική σχέση θα επιβαρυνθεί. (κα Ιωάννου)

**Βαγγέλης:** Το γεγονός είναι ότι δεν υπάρχουν αποσπασμένοι. °Να ένα πρόβλημα.° Είναι ανασταλτικός παράγοντας από την άποψη ότι ο καθηγητής θα πρέπει να γίνει λάστιχο, κατά μία έννοια, παρακολουθώντας τα μαθήματα όλων των φοιτητών και να είναι ο αποκλειστικός κι ο μοναδικός υπεύθυνος για το πώς θα κατευθυνθεί ο μεταπτυχιακός φοιτητής να κάνει το μάθημά του, πώς θα τον συμβουλευτεί, πώς θα τον προετοιμάσει και πέφτει όλο::ς ο φόρτος, εν πάση περιπτώσει, εργασίας, προετοιμασίας κ.τ.λ. στις πλάτες του.

#### δ) ελλιπής φοιτητική μέριμνα

**Βαγγέλης:** Ένας επίσης ανασταλτικός παράγοντας που υπάρχει είναι:: (.) η ελλιπέστατη (.) φοιτητική μέριμνα σ' ό,τι αφορά τους μεταπτυχιακούς φοιτητές. Ενδεικτικά::, εντάξει::, μόλις δέκα δωμάτια δόθηκαν στο σύνολο των μεταπτυχιακών φοιτητών του Πανεπιστημίου [για το ακαδημαϊκό έτος που διανύουμε. [...]] Αυτό αναγκάζει πολλούς μεταπτυχιακούς, που είναι από άλλη πόλη, είτε να εργάζονται στην πόλη, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο κόστος των σπουδών και της ζωής τους, είτε να πηγαίνουν κάνοντας ακόμα και:: 500 και 600 χιλιόμετρα (..) κατά τις μέρες που υπάρχει κάποια υποχρέωση. Ανασταλτικός παράγοντας που:: σαφώς:: (.) ελαττώνει το χρόνο του φοιτητή (.) και τον αποσπά από την ακαδημαϊκή διαδικασία.

Επίσης ένα::: στοιχείο δεύτερο είναι ότι:: δε δίνεται στους μεταπτυχιακούς φοιτητές (.) η δυνατότητα να υποστηριχτούν μέσω δανείων, φοιτητικών δανείων, ώστε, τα οποία αυτά φοιτητικά δάνεια μπορούν να τα επιστρέψουν όταν πια εργαστούν, βρουν δουλειά, ώστε:: οι φοιτητές να

είναι πάρα, πάρα, πολλές ώρες στο Πανεπιστήμιο, (...) που είναι ο χώρος της ακαδημαϊκής ανάπτυξης. (κος Θαλάσσης)

#### ε) ανεπαρκής λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών στο Πανεπιστήμιο

Αλλά σ' ένα επίπεδο έτσι: αλληλεπίδρασης, που δεν είναι θεσμικά περιορισμένη, δεν σου λέει κανένας, δεν σε περιορίζει κανένας, ή τουλάχιστον με τη μορφή των συνεπειών δεν σε περιορίζει, το ότι, αν θα κάνεις εφτά ((μαθήματα αντί για δεκατέσσερα)), θα έχεις συνέπειες. Κανένας δεν το ελέγχει ποτέ, κανένας δεν το ελέγχει ποτέ! (...) Μπορείς να κάνεις εφτά μαθήματα και να πεις κάλυψα τα μαθήματα. Δεν υπάρχουν συνέπειες. Ε, δεν είναι ωραίο αυτό (.) να περνάει ως μήνυμα στα παιδιά. Δεν είναι όμορφο. [...] Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, νομίζω:: αυτό που εγώ θα έλεγα (.) σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο (.) είναι ότι δεν υπάρχουν επαρκείς ελεγκτικοί μηχανισμοί. Κάπου:: έχουμε αφεθεί:: [...] “Εντάξει μωρέ, ποιος θα με ψάξει τώρα; Ποιος να βρει τι κάνω; Αν κάνω όλα τα μαθήματα, αν είμαι στο γραφείο μου κάθε μέρα, αν δεν είμαι; Αν” ξέρω ‘γω “παραμονή ή την ίδια μέρα του μαθήματος δεν πάω να κάνω μάθημα και τα παιδιά περιμένουν; Εντάξει”. °Δεν υπάρχει ελεγκτικός μηχανισμός να το ελέγξει αυτό. ° Όχι δεν υπάρχει, υπάρχει. °Απλά δεν έχει αξιοποιηθεί.° (κα Ακρίβου)

**Κίρκη:** Και με ενοχλεί επίσης πάρα πολύ οι αξιολογήσεις που έχουμε κάνει, από τις όποιες στο προπτυχιακό, καταλαβαίνεις με τα ερωτηματολόγια, δεν έχουν πιάσει τόπο πουθενά. (.) Τις κάνουμε τζάμπα. Κανείς δεν τις λαμβάνει υπόψη, κανένας. Τι να κάνεις; Να τσακωθείς; Τσακώνεσαι. Και τι γίνεται; (.) Τίποτα.

#### στ) διαπλοκή στο Πανεπιστήμιο

Βλέπουν κι ένα περιβάλλοντα χώρο –στον βαθμό που μπορούν να τον κατανοήσουν– που:: λειτουργεί όπως ακριβώς λειτουργεί το κοινωνικό πλαίσιο έξω απ' το χώρο αυτό του Πανεπιστημίου. (.) Βλέπουν ίσως διαπλοκή, βλέπουν ίσως:: (.) κλίκες, βλέπουν ίσως δίκτυα, βλέπου::ν (...) πράγματα:: τα οποία δεν περίμεναν να δουν και τους απογοητεύουν. (κα Ακρίβου)

**Ελπίδα:** Μπορεί να είναι και γενικά πως λειτουργεί το Τμήμα, (.) η κουλτούρα του Τμήματος. [...] Δηλαδή, άμα οι καθηγητές το 'χουν έτσι:: (.) συνήθεια, ας πούμε, να συνεργάζονται και μεταξύ τους, [(.) άμα συνεννοούνται...

**Ιφιγένεια:** [Δε συμβαίνει. (.) Έχουν στρατόπεδα, γενικά. (.) Οι μισοί:: συμπαθιούνται, οι άλλοι μισοί όχι. Γενικά κρύβονται κι εκεί:: και νομίζω επηρεάζει και αυτό τη σχέση.

**Συνεντεύκτρια:** Αυτό γίνεται αντιληπτό λοιπόν από σας τους φοιτητές...

**Γιάννης:** =[Το παρασκήνιο;

**Ευγενία:** [Ναι, ναι.=

**Ιφιγένεια:** =Ναι, κάποιοι μας το 'λεγαν κιάλας. [...]

**Γιάννης:** Οι φήμες γενικά, τι ακούγεται. Δεν θα το εξακριβώσεις, αλλά όσο να' ναι σ' επηρεάζουνε.

**Συνεντεύκτρια:** Αρνητικές φήμες που ακούγονται για έναν καθηγητή;

**Γιάννης:** Γιατί και στο:: Πανεπιστήμιο:: έχω καταλάβει, είναι λίγο::, (.) εξασκείται πολύ η φημολογία γενικά. Δεν ξέρω:: Το παρασκήνιο, το μαχαίρωμα, έχει::, έχει::=

**Ιφιγένεια:** =Και στο προπτυχιακό, όταν μπήκαμε, ακούγαμε διάφορα εννοείται.

**Συνεντεύκτρια:** Και πώς λειτουργούν αυτές οι φήμες ως προς την παιδαγωγική σχέση;

**Γιάννης:** Λειτουργούν αρνητικά για την άποψη του φοιτητή για το Τμήμα και για το Πανεπιστήμιο γενικότερα. Δηλαδή:: ένας χώρος με μικρότητες, reality... Γιατί πιστεύω ότι υπάρχουν, γίνονται. Δηλαδή, ας πούμε εγώ το 'χω αυτό, σαν καθηγητές, ότι θα έχουσε κάποιες διαφορές με άλλους συναδέλφους, οι οποίες εμάς μας φαίνονται:: το λιγότερο ανούσιες – και μπορεί να είναι κιάλας. Όσο για την παιδαγωγική:: σχέση::, (.) ε, δείχνει πιο πολύ για το χαρακτήρα του άλλου κάποια πράγματα. Μπορεί να είναι πολύ καλός ακαδημαϊκά, ας πούμε, αλλά::=



**Ιφιγένεια:** =Σαν άνθρωπος να μην μπορείς να συνεργαστείς, ναι.

## **B. Σχισιακά προβλήματα**

### **α) έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μελών ΔΕΠ**

[...] δεν μιλάμε πολύ μεταξύ μας >κι αυτό είναι λάθος. [...] Ο καθένας κάνει τη δική του δουλειά στο βαθμό που την κάνει και::: (..) ο ένας δεν ξέρει με τι ασχολείται ο άλλος. Αυτό είναι αρνητικό, θα μπορούσαμε να βοηθάμε ο ένας τον άλλον. Καθένας στην απομόνωσή του, λοιπόν. (κα Μωραϊτή)

Ο καθένας είναι κλεισμένος στον εαυτό του. (.) Υπάρχει πάρα πολύς φόβος εξωτερίκευσης (...) κι έλλειψης επικοινωνίας θα έλεγα (.) κι όπως σ' όλα τα::: (.) επαγγέλματα (.) δημιουργούνται κάποιες ομάδες που::: αλληλεπιδρούν έτσι (.) με βάση όμως το μικροσυμφέρον περισσότερο (.) που μπορεί::: στο πανεπιστημιακό επίπεδο αλλάζουν κι από βδομάδα σε βδομάδα, (.) κανένας δε μπορεί να έχει εμπιστοσύνη σε κανέναν. (κα Οικονόμου)

[...] εφόσον είναι::: (..) προβληματικές οι σχέσεις της πολιτειότητάς μας ευρύτερα, είναι προβληματικές σε μεγάλο βαθμό και οι εργασιακές σχέσεις, επομένως και οι συναδελφικές.< Δε:::ν (.) διέπονται από αλληλεγγύη, παρά μόνον σε πολύ ειδικές περιπτώσεις, νομίζω, (.) τυχαίοτητας στην ιδιοσυγκρασία ή::: (.) όταν είναι::: αναμειγμένες (.) με::: στρατηγικές::: (.) συνεργατικών συμφερόντων. Συμφερόντων-ενδιαφερόντων, (.) δε:::ν το χρωματίζω αναγκαστικά αρνητικά. (..) >Ενώ κανονικά::: η αλληλεγγύη, η ευμενής::: στάση εξ υπαρχής απέναντι σε έναν άλλον, για μια καλημέρα ή για το πώς πάει η ζωή σου, ας πούμε, (.) κανονικά δεν θα έπρεπε να εκπορεύεται από συγκεκριμένη ιδιοτέλεια –έστω κι αν αυτή είναι η συνεργασία το συγκεκριμένο πρόγραμμα– αλλά από μία ανάγκη αυτοπραγμάτωσης (.) της έμφυτης, (.) της εγγενούς κοινωνικότητας που έχει:::, όχι η ζωή, ο βίος, η δουλειά αυτή, (.) που είναι::: να είσαι μ' ανθρώπους, πόσο μάλλον νέους. (κα Λουλούδη)

((Η σχέση μεταξύ συναδέλφων)) Πρώτα-πρώτα μπορεί να επηρεάσει πολύ::: στα μαθήματα που γίνονται από περισσότερους από έναν διδάσκοντες. Εμείς έχουμε τέτοια μαθήματα (.) κι άλλοι::: έχουνε, όπου:::, αν οι δύο ή τρεις διδάσκοντες που::: μοιράζονται ένα μεταπτυχιακό μάθημα, δεν είναι απολύτως καλά (.) συντονισμένοι, αυτό βγαίνει πάρα πολύ στο μάθημα. Άρα φυσικά μπορεί να επηρεάσει. (κα Ηλιοπούλου)

**Μαρίκα:** Δεν ξέρω. Απλά πιστεύω επίσης ότι::: (..) δεν ξέρω πώς είναι η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών του μεταπτυχιακού. Δηλαδή::: σε κάποιες στιγμές νιώσαμε ότι::: (.) δεν συνεννοούνται μεταξύ τους. Ότι ο καθένας ας πούμε=

**Ηλέκτρα:** =[Κάνει το κομμάτι του.

**Μαρίκα:** [κάνει τα δικά του. Δηλαδή::: σε σημείο::: (.) να αναφέρουμε άλλους καθηγητές, ειδικά στα πρώτα έτη που δε:::ν γνωρίζαμε (.) και::: δε:::ν υπήρχε επικοινωνία. Δηλαδή::: αναφέραμε τον έναν στον άλλον και “Μιλήστε μαζί του” ας πούμε. [...] Νιώθουμε ότι::: δεν υπάρχει μια σύμπνοια μεταξύ τους, ότι δεν είναι κάτι συνολικό που υπάρχει::: ένα σχέδιο, μια οργάνωση μεταξύ τους. (.) Είναι::: ο καθένας, κάνει το δικό του, όπω:::ς ξέρει, όπως μπορεί, όπως θέλει, όπως έχει διάθεση:::.

### **β) ανταγωνισμός μεταξύ των μελών ΔΕΠ**

Εάν ο διδάσκων είναι σε πίεση σε σχέση με τους συναδέλφους, αν οι συνάδελφοί του (.) διαβάλλουν –διότι υπάρχουν και τέτοια:::– το:::ν συνάδελφο, (..) εά:::ν ο συνάδελφος αναγκαστεί και πάρει μαθήματα, τα οποία δεν έχει επιλέξει και δεν είναι μέσα στα ενδιαφέροντά του, του επιβάλλουν τέτοια μαθήματα, (.) τότε βέβαια αυτό θα έχει συνέπειες. [...] Δεν θα γίνεται καλό μάθημα. (κος Κωνσταντινίδης)

**Συνεντεύκτρια:** Η σχέση μεταξύ των συναδέλφων πώς επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση;

**Γιάννης:** Εντάξει, δεν μας πολύ::επηρεάζει::=

**Ιφιγένεια:** =Ναι, αυτό.

**Γιάννης:** Ίσως να 'ναι η:: (.) διάθεση:: του καθηγητή εκείνη την ώρα, ας πούμε, αν έχει επηρεαστεί από κάνα άλλο συμβάν ή από κάνα άλλο συνάδελφο, ας πούμε, μη την πληρώσουμε εμείς τη νύφη. Όχι ότι βγαίνει κάτι τέτοιο συχνά, αλλά:: φαίνεται καμιά φορά αυτό το κλίμα και:: (.) ανούσιο. Δηλαδή είναι λίγο μικρότητες αυτά.

**Ιφιγένεια:** Ναι, τα ζητήματα που 'χουν μεταξύ τους είναι, εντάξει και διοικητικού και άλλου περιεχομένου, πολλές φορές. Ή θέμα οργάνωσης του μεταπτυχιακού ή του προπτυχιακού. Δεν μας αφορούν άμεσα-άμεσα πάντα. (.) °Αυτό. Δεν μας επηρεάζουν. ° (.) Αλλά η εικόνα ναι. Σχηματίζεις μια εικόνα.

**Συνεντεύτρια:** (..) Η σχέση με τους συναδέλφους θα λέγατε ότι επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση; Η σχέση των συναδέλφων μεταξύ τους, των καθηγητών.=

**Δανάη:** Ναι::, εννοείται! [...] Γιατί:: ο ένας δεν συνεργάζεται με τον άλλον, ενώ::: είναι σε κοινό:: πλαίσιο:: ας πούμε, (.) μπορεί να διδάσκουν το ίδιο μάθημα, (.) να υπάρχει συνδιδασκαλία:: και νομίζω δε βοηθάει πολύ:: το να μην υπάρχει καλή σχέση μεταξύ τους.=

**Ίκαρος:** =Κι επίσης να μη βγάζουν τις δικές τους ουσιαστικά αντιπαλότητες σ' εμάς.=

**Κίρκη:** Ναι. Ή να [προσπαθούν να μας κατευθύνουνε.

**Ίκαρος:** [Αυτό. Γιατί είναι κάτι που ουσιαστικά, όχι δε μας ενδιαφέρει. Απλά ναι:::, (.) το πρόβλημα είναι δικό σας. Αυτό.=

**Κίρκη:** =Και γενικότερα δεν είναι ωραίο να βλέπεις ας πούμε::: (.) καθηγητές μεταξύ τους να μη μιλιούνται, χωρίς να κάνουν ακόμη και το ίδιο μάθημα. Σαν να μην υπάρχει ο ένας για τον άλλον. Τίποτα. [...] Π.χ. να παρουσιάζει ο ένας ξέρω 'γω ένα βιβλίο του κι οι άλλοι να είναι όλοι απόντες. (.) Καταλαβαίνεις, ας πούμε, ποιοι πηγαίνουν με ποιους, σαν κλίκες. Που, εντάξει, κάποιος μπορεί να μην μπορούσε να πάει, αλλά::: σου κάνει εντύπωση άμα το βλέπεις [μια, δυο, τρεις φορές.

**Δανάη:** [Είναι μία κοινότητα κι εδώ. Δεν αλλάζει κάτι.

**Συνεντεύτρια:** Αυτό την παιδαγωγική σχέση πώς μπορεί να την επηρεάσει;

**Ίκαρος:** Για παράδειγμα, χαρακτηρισμοί για έναν καθηγητή από έναν άλλο καθηγητή, γιατί:: έχω ένα:: παράδειγμα, που είχαμε καθηγητή, ουσιαστικά ο οποίος έκανε έναν χαρακτηρισμό άσχημο μπροστά:: σε::: φοιτητές, τον είχαμε δηλαδή καθηγητή, ε, μου χαλάει την εικόνα του ανθρώπου εμένα προσωπικά. Δηλαδή θεωρώ ότι αυτός ο άνθρωπος, από τη στιγμή που μιλάει μ' αυτόν τον τρόπο για κάποιον συνάδελφό του, δεν είναι άτομο εμπιστοσύνης και δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορέσω να φτιάξω σχέση μαζί του.

**Κίρκη:** (..) Σε βάζει κι εσένα σε μια διαδικασία να σκεφτείς τη μεταξύ τους κόντρα ας πούμε. Και μπορεί να θες υποσυνείδητα, να θες, (.) να πάρεις κάποια θέση, να πεις ότι αυτός, ξέρω 'γω, έχει δίκιο. Και να αρχίσεις να αντιπαθείς τον άλλον χωρίς να σου 'χει κάνει τίποτα. Μόνο και μόνο επειδή τάσσεσαι με τη::v=

**Εριφύλη:** =Και μόνο που ξέρεις πράγματα νιώθεις λίγο άβολα, σε δύσκολη θέση...=

**Κίρκη:** =Πιστεύω ότι σου χαλάει όλο το:::, το κλίμα πιστεύω ότι χαλάει. Δηλαδή, όταν είσαι σ' ένα χώρο, δεν έχει νόημα να είναι έτσι. Δεν τα πάνε όλοι καλά με όλους, αλλά ένα γεια, ας πούμε, μπορούνε να το λένε. Δε νομίζω ότι θα είναι ό,τι καλύτερο να βλέπουμε τους καθηγητές τσακωμένους (.) ή να μη μιλιούνται.

### γ) ανταγωνισμός μεταξύ των φοιτητών/τριών

Συσχετισμοί, για παράδειγμα, φοιτητών μεταξύ τους. (.) Ενίοτε::, πάντοτε υπάρχει ένα::: υφέρπων ανταγωνισμός, πάντα. (.) Δεν είναι:: απευθείας (.) ορατός, (.) γίνεται όμως ορατός, όταν τους βάζεις να δουλέψουν σε ομάδες. (..) Εκεί::: βγαίνουν πάρα πολλά::: (..) μυστικά::: (..) τα οποία::, πολλές φορές, έρχονται και μου τα::: (.) λένε, (.) ξεχωριστά ο καθένας (.) "Έχω πρόβλημα με τον τάδε, έχω

πρόβλημα με τον τάδε, ο τάδε είναι έτσι, αλλιώς” κ.λπ. (.) Αλλά όλα αυτά για μένα είναι διαχειρίσιμα, (.) εννοώ ξέρω πώς να τα χειριστώ. (.) Επομένως δεν είναι εμπόδια:: (.) και δεν επηρεάζουν τη σχέση μου (.) με τους φοιτητές. (.) Το γεγονός ότι θα ‘ρθει και θα μου πει κάποιος κάτι για κάποιον άλλον (.) συμφοιτητή του (.) δεν σημαίνει ότι εγώ θα δω τον συμφοιτητή του αλλιώς κι αυτόν επίσης θα τον δω αλλιώς. (.) Η:: πρακτική:: (.) που συνήθως ακολουθώ::, είναι να:: τους ακούω, δεν τους διακόπτω, (..) θεωρώ σημαντικό να ακούσω την άποψή τους αλλά:: (.) ως εκεί. (.) Αφού ακούσω::, τους λέω “Ωραία, θες να μου πεις κάτι άλλο; (.) Ωραία, νομίζω ότι τελειώσαμε” (.) και σταματάει εκεί. (..) Δεν το ακολουθώ αυτό το νήμα δηλαδή:: (.) της δικής τους σκέψης (.) και της δικής τους διάθεσης, (..) γιατί δεν μ’ εξυπηρετεί και στη δουλειά μου. (.) >Αλλά δεν το θεωρώ εμπόδιο απ’ αυτή την άποψη, γιατί ξαναλέω είναι διαχειρίσιμο. (κος Κυριακίδης)

**Αφροδίτη:** Αν έχουμε εμείς καλή σχέση μεταξύ μας, θα ‘χουμε και με τους καθηγητές,=

**Κίρκη:** =Εννοείται! Ναι, [αυτό θέλω να πω.

**Αφροδίτη:** [Αλλά μπορεί να υπάρχει και η άλλη πλευρά του να μην έχεις καλή σχέση μεταξύ:: της ομάδας. Κι αυτό το επηρεάζει αρνητικά και τους καθηγητές.=

**Κίρκη:** =Ναι, ειδικά στις βιωματικές ασκήσεις.=

**Ίκαρος:** =Η στις ομαδικές εργασίες γενικά.=

**Κίρκη:** =Στις ομαδικές εργασίες, άμα δεν μπορείς να συνεννοηθείς;=

**Ίκαρος:** =Υπάρχει πρόβλημα νομίζω.=

**Κίρκη:** =Και γενικότερα στο μάθημα. Άμα εγώ είμαι τσακωμένη, ας πούμε, με του:::ς μισούς από εδώ, πώς θα::;- Δε θα ‘ναι ό,τι καλύτερο να παρακολουθήσω και να τους βλέπω. (.) Και:: το ανάλογο, να με βλέπουν και αυτοί. [Προφανώς!

**Αφροδίτη:** [Αν υπάρχει ανταγωνισμός. Μπορεί να θέλει ο άλλος να βάλει λόγια, να:: μην είναι αλήθεια και::, για να φανεί αυτός ανώτερος, ξέρω ‘γω, (.) αν δεν είναι καλή η σχέση.

**Ελένη:** [Στη δική μας κατεύθυνση υπάρχουν, πρέπει να το πούμε αυτό, μεταξύ των φοιτητών υπάρχει μια πολύ καλή σχέση αλληλοβοήθειας κι αλληλεγγύης, δεν υπάρχει βαθμοθηρία. Δηλαδή αυτό:: χτίστηκε, υπάρχει, είναι υπαρκτό φαινόμενο. Αλλά ίσως τώρα –και μιλάω και με επιφυλακτικότητα, δηλαδή με τα όσα γνωρίζουμε– υπάρχουν και άλλες κατευθύνσεις, όπου υπάρχουν κι ορισμένα προγράμματα... Δηλαδή ίσως ο ανταγωνισμός να πηγαίνει πλέον σε άλλα πλαίσια, ίσως για τα συνέδρια.=

**Μαρίνα:** =Ποιος θα συμμετάσχει στα συνέδρια...=

**Ελένη:** =Ποιος θα πάρει κάποια προγράμματα ή θα μπει σε κάποια πρόγραμμα αύριο μεθαύριο ή θα μπει σ’ ένα πρόγραμμα με το διδακτορικό του και θα πληρώνεται. Δηλαδή ο ανταγωνισμός συνεχίζεται σ’ άλλε:::ς.=

**Βαγγέλης:** =Ποιος θα προλάβει να τελειώσει σε κατευθύνσεις, οι οποίες έχουν άμεσο:: αντίκτυπο::

**Ελένη:** =[Επαγγελματική αποκατάσταση.

**Βαγγέλης:** [εν πάση περιπτώσει, στην αγορά εργασίας [γενικότερα.

**Ελένη:** [Όπως η Ειδική Αγωγή [αυτή τη στιγμή.=

**Βαγγέλης:** [Ποιος θα προλάβει να τελειώσει τον Ιούνιο, (.) ποιος θα προλάβει να τσιμπήσει τον τάδε καθηγητή για διπλωματική. (.) Ο ανταγωνισμός υπάρχει σε άλλα πλαίσια, σαφώς με άλλη μορφή, (.) σαφώς με μεγαλύτερη ένταση, (.) ναι, συμφωνούμε, αλλά::: η διαπαιδαγώγηση τόσων δεκαετιών, (.) δύο, δυόμιση, τριών δεκαετιών στη ζωή ενός ανθρώπου δεν εξαλείφονται [εν μία νυκτί.

**Μαρίνα:** [Γενικά όσο περισσότερα έχεις να κερδίσεις, ν’ αποκομίσεις από έναν καθηγητή, από μια κατεύθυνση νομίζω τόσο περισσότερο εγείρεται και ο ανταγωνισμός. Στη δικιά μας κατεύθυνση επειδή:: αυτό που έχεις να κερδίσεις είναι γνώσεις, τις γνώσεις θα τις λάβουμε όλοι εξίσου. Όσοι βρισκόμαστε στο μάθημα θα πάρουμε:: τα ίδια πράγματα.=

**Ελένη:** =Ναι, ισχύει αυτό.=

**Μαρίνα:** =Σε άλλες κατευθύνσεις που:::= Ναι, γι' αυτό δεν μπορούμε να μιλήσουμε και τόσο, να έχουμε γνώση διαφόρων καταστάσεων.=

**Ελένη:** =Κι ίσως το έχουν δημιουργήσει κι οι καθηγητές. Κι οι καθηγητές έχουν συντείνει σ' αυτό το καλό κλίμα, κάποιοι καθηγητές. [Για να το λέμε κι αυτό.

**Μαρίνα:** [Αν υπήρχε αυτό το τρυπάκι ότι κάποιοι από σας στο τέλος θα συμμετέχουν στο τάδε συνέδριο, ανάλογα με την εργασία, ίσως τότε να υπήρχε άλλο κλίμα. Ναι, νομίζω είναι πάντα ανάλογα στο πλαίσιο που δημιουργεί ο καθηγητής.=

**Βαγγέλης:** =Επιχειρήθηκε και στη δική μας την κατεύθυνση να καλλιεργηθεί αυτό το κλίμα, με::: (.) εργασιούλες, οι οποίες ίσως θα μπορούσε να αναρτώνται στο Διαδίκτυο και να 'ναι προσβάσιμες από όλους, να βλέπει ο καθένας τι γράφει ο άλλος και να μπορεί να το κρίνει κι ούτω καθεξής. (.) Εμείς από μόνοι μας δεν μπήκαμε στη διαδικασία. Μπήκαμε στη διαδικασία να ρωτήσουμε το συμφοιτητή μας (.) τι βιβλιογραφία αξιοποίησε, έτσι ώστε:: να:: ανατρέξουμε κι εμείς σε αυτήν, για να κάνουμε την εργασία. (..) Μπήκαμε στη διαδικασία να κουβεντιάσουμε για το περιεχόμενο της εργασίας. Αλλά εγώ προσωπικά και φαντάζομαι:: και οι συνομιλήτριες και όλοι οι υπόλοιποι της κατεύθυνσης δεν μπήκαν στη διαδικασία να διαβάσουν άρθρα κάποιου άλλου.=

**Μαρίνα:** =Όχι για:: να σνομπάρεις τον άλλον. Γιατί απλά δεν είχε=-

**Βαγγέλης:** =[ΔΕ ΘΑ ΄ΧΕ ΝΟΗΜΑ.

**Ελένη:** [Για λόγους διακριτικότητας.=

**Βαγγέλης:** =Α::ν ήταν στα πλαίσια μια παρουσίασης σαφώς και λέγεται και μία γνώμη, σαφώς κι υπάρχει κι ένας διάλογος. Αλλά:: τώρα:: η εργασία η οποία:: αναρτάται και μάλιστα μ' αυτό το σκεπτικό, ΔΕ ΘΑ ΜΠΑΙΝΑΜΕ ΕΜΕΙΣ στη διαδικασία [να το κάνουμε.

**Μαρίνα:** [Και πέρα απ' αυτό να πούμε ότι, πέρα απ' την σχέση που υπάρχει μεταξύ του καθηγητή και του φοιτητή, υπάρχει κι η σχέση μεταξύ των φοιτητών, η οποία συγκαθορίζει και το ποια θα είναι η σχέση με τον καθηγητή. Δηλαδή:: υπάρχει πιθανότητα ένας καθηγητής που::: (.) συμπαθεί κάποια άτομα περισσότερο, να είναι:: πιο άνετος, πιο φιλικός μ' αυτά. Ωστόσο κι οι υπόλοιποι μπορεί είτε:: να απομονώσουν αυτόν (.) και τον καθηγητή είτε::: ν' απομονώσουν τον καθηγητή. Είναι πάντα ανάλογα με:: τα άτομα δηλαδή. Κι όσο περισσότερα είναι τα άτομα τόσο πιο πολλές και οι αλληλεπιδράσεις. Οπότε:: σίγουρα δεν είναι:: πάντα καθηγητής-φοιτητές η::: (..) αλληλεπίδραση. Είναι τόσα πολλά δηλαδή, τόσοι πολλοί οι παράγοντες=

**Ελένη:** =Που συνλειτουργούν [σ' όλο αυτό το πλαίσιο.

**Μαρίνα:** [Ναι. Δηλαδή κάθε ένας θα έχει μια διαφορετική δυναμική και θα καθορίσει και την τελική δυναμική που θα έχει η ομάδα με τον καθηγητή.=

**Ελένη:** =Και ο ίδιος δηλαδή. Είναι ορισμένοι φοιτητές και οι ίδιοι που δέχονται ίσως μια μεροληπτική, θετικά μεροληπτική συμπεριφορά απέναντι στον καθηγητή, δεν το αξιοποιούν με τρόπο χρησιμοθηρικό, χρησιμοποιοητικό.=

**Μαρίνα:** =[Είναι πως θα το διαχειριστεί ο καθένας.

**Ελένη:** [Το διαχειρίζονται συλλογικά. Όχι, στην κατεύθυνσή μας αυτό πρέπει να το πούμε και να το παραδεχτούμε. [Ότι έχουμε κατακτήσει μια συλλογικότητα.

**Μαρίνα:** [Υπάρχει μια συλλογικότητα που τότε δεν την περίμενε κανένας.=

**Ελένη:** =Που μας βοηθά όλους, από την άποψη ότι μπορεί να παρουσιάσουμε μια εργασία και ξέρουμε:: ότι δεν θα υπάρξει κάποιος που θα υποκινήσει μια συζήτηση προς ίδιον όφελος, αλλά ότι θα γίνει μια συζήτηση πάνω στην εργασία, στο θέμα, αυθεντική συζήτηση. Εντάξει, υπάρχει μια ανησυχία για την άποψη του καθηγητή, εφόσον είναι καθηγητής, μόνο αυτό. Δηλαδή αυτό::, αυτό είναι μεγάλο, είναι και σημαντικό το [κεκτημένο αυτό.

**Μαρίνα:** [Ναι, παίζει ρόλο αυτό. Δηλαδή:: το να νιώθεις ασφάλεια τουλάχιστον με του::ς ομοίους σου παίζει ρόλο στο πώς θα αντιμετωπίσει κι ολόκληρο το τμήμα συνολικά ο καθηγητής από μέρους του.=

**Ελένη:** =Η πόσο θα επιτρέψουμε εμείς στον καθηγητή.=

**Μαρίνα:** =Γιατί κι ένας καθηγητής έχει μέσα στο τμήμα του δέκα διαφορετικά τα οποία τρώγονται μεταξύ τους, αυτό από μόνο του πρέπει να του καταστρέφει κι όλο το κλίμα που θέλει να δημιουργήσει. Και σε κάποιες κατευθύνσεις είναι βασικό αυτό. Δηλαδή δεν είναι απλά θα μεταδώσω τις γνώσεις και θα φύγω. Σε κατευθύνσεις που είναι σημαντικές οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα για τη συζήτηση και το διάλογο, ε νομίζω αυτό θα είναι:: καταστροφικό για τη:: σχέση που θα δημιουργηθεί.

## Γ. Πλαίσιο του ΠΜΣ

### α) αριθμός των φοιτητών/τριών

Για να μπορέσεις να κάνεις παιδαγωγική σχέση πραγματική, πρέπει να έχεις και τη δυνατότητα να μπορείς να πλησιάσεις τους ανθρώπους και να μάθεις τι είναι αυτοί. Εδώ δεν μπορούμε να ταυτοποιήσουμε πολλές φορές, όχι πολλές, τις περισσότερες φορές τα ονόματά τους δεν τα ταυτοποιούμε με τη φυσιογνωμία. Όταν τα βλέπουμε τα παιδιά καταλαβαίνουμε ποιοι είναι, αλλά δεν ξέρουμε (.) αυτός είναι εκείνος. Είναι απρόσωπο. (κος Σαρρής)

Τώρα νομίζω ότι αλλάζω πάρα πολύ, η εικόνα μου αλλάζει πάρα πολύ σε μικρά ακροατήρια, που έχουμε:: μία άλλη σχέση, πιο κουβεντιαστή κ.τ.λ., που παρουσιάζουν τα παιδιά εργασίες και τέτοια, (.) στη συνεργασία στο γραφείο, όπως είπα. (.) Και:: στα μεταπτυχιακά πιστεύω ότι αλλάζει (.) λόγω ακριβώς ότι δεν είναι το μάθημα (.) έχει τελείως διαφορετική μορφή. Είμαστε:: λιγότεροι και συμμετέχουν περισσότερο οι μεταπτυχιακοί φοιτητές, οπότε εκεί δεν χρειάζεται στην ουσία να μιλάς συνέχεια (..) ούτε να φωνάζεις χρειάζεται, διότι:: (.) είναι κι αυτό το θέμα. Όταν πρέπει να φωνάζεις για ν' ακουστείς, αυτό αλλάζει ό:λο:: σου:: το στήσιμο. Δεν είσαι ο εαυτός σου. Γιατί αλλάζει κι η φωνή σου κι ο τόνος. Όταν είσαι σ' ένα πιο κανονικό::, μιλάς σε πιο κανονική:: κλίμακα κ.τ.λ., είσαι και πολύ:: πιο::, πιστεύω, άνθρωπος, ας πούμε, (.) είσαι:: πιο κανονικός. (κα Ηλιοπούλου)

### β) διαδικασίες επιλογής

**Ε:** Το ευρύτερο πλαίσιο του Πανεπιστημίου ή της κοινωνίας επηρεάζει με κάποιο τρόπο;

**Α:** Ναι, ναι, (.) σωστά μου το υπενθυμίζεις. Επηρεάζει διότι:: (.) βάζει τους μεταπτυχιακούς φοιτητές σε μία:: πολύ ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους. Δηλαδή ήδη:: από τις εξετάσεις που δίνουν συνήθως, για να μπουν, ξεκινάει αυτός ο ανταγωνισμός, γιατί είναι πολύ:: μεγάλος. Και μετά υπάρχει::, τον νιώθεις έντονα. (κα Ηλιοπούλου)

**Κίρκη:** =Και να πω και κάτι άλλο; Αξιολογούμεστε όλοι –βέβαια αυτό δεν ξέρω πώς μπορεί να γίνει αλλιώς– δίνουμε εξετάσεις ή κάνουμε::, τις εργασίες τις αφήνω απ' έξω, δίνουμε εξετάσεις πάνω σε ίδια θέματα όλοι. Που απ' τη μία το καταλαβαίνω ότι όλοι πρέπει να αξιολογηθούμε με τα κοινά θέματα, για μην υπάρχουν διακρίσεις. Αλλά, απ' την άλλη, δεν είναι όλοι το ίδιο καλοί:: (.) σε: όλα:: τα ζητήματα που έχει θίξει ένα μάθημα. [...]

**Πηνελόπη:** =Να κάνει:: δηλαδή ο καθένας [εξατομικευμένη αξιολόγηση::];

**Κίρκη:** [Όχι! (.) Σ' ένα κομμάτι που του αρέσει περισσότερο. Κατάλαβες; Αντί να διαβάσει, ας πούμε, τα πάντα όλα, (.) κάνει μια ανάγνωση [και:: [...]]

**Πηνελόπη:** Το καλύτερο θα 'τανε βέβαια να υπάρχει:: αυτή η αξιολόγηση που λες, για να δει τα δικά σου τα δυνατά και αδύνατα σημεία. Αλλά::: ποιος θα το κάνει;=

**Κίρκη:** =Κανείς!=

**Πηνελόπη:** =Ποιος θα κάτσει; Ένας καθηγητής για δέκα άτομα...=

**Κίρκη:** =Να δει πού έχει αδυναμία ας πούμε ή ποια είναι τα ενδιαφέροντα του.

Κοίταξε να δεις, εμένα:: (..) αυτό το οποίο με πειράζει και δεν έχω αποδείξεις, (.) έτσι το λέω ω::ς (.) ένα προβληματισμό και:: (.) ξέρω ότι μπορεί να έχει συμβεί, (.) μ' ενοχλεί αφάνταστα (.) να γίνεται επιλογή με βάση τις γνωριμίες. (..) Δηλαδή κάποιος ξέρει κάποια, (.) κάποια ξέρει κάποιον. (...) Και

υπάρχει ο τρόπος, (.) γιατί έχουμε και συνέντευξη, (.) να πριμοδοτήσεις ή να μην πριμοδοτήσεις κάποιον. Και τρέχα γύρευε, ποιος θα το βρει και ποιος θα το ψάξει. (...) Και μετά να βρεθείς μ' ένα άτομο το οποίο κάνει διπλωματική (..) μαζί σου, το οποίο εσύ δε θα επέλεγες, α:ν είχες εσύ τον αποκλειστικό λόγο να κάνεις την επιλογή, (.) και το οποίο σου δημιουργεί άπειρα προβλήματα μετά. Δηλαδή: ούτε τις γνώσεις έχει ν' ανταποκριθεί (.) πολλές φορές (..) και τέλος πάντων δεν θα ήταν η δικιά σου επιλογή. Και πιθανότατα να έχει αποκλειστεί κάποιος ή κάποια που είχε περισσότερη ικανότητα, (..) αλλά δεν είχε: κάποια άλλα προσόντα. Τα οποία υπάρχουν στο Πανεπιστήμιο, δεν το συζητάμε τώρα, σχέσεις, (.) γνωστοί, γνωστές, (.) κάποιος μίλησε σε κάποιον. Πιθανότατα και από πολιτικές παρατάξεις να πριμοδοτούνται κάποιοι άτομα. Πιθανότατα. Είμαι σίγουρη ότι γίνεται, δεν έχω τις αποδείξεις. (κα Ακρίβου)

Στην πράξη: τα δικά μας τα μεταπτυχιακά είναι με τέτοιο τρόπο δοσμένα: (.) ώστε ίσω: δεν υπάρχουν πολλές συναντήσεις και: ί:διο υπόβαθρο, για να πάει κανείς πιο: βαθιά στο αντικείμενό του. (.) Φανταστείτε δηλαδή: ότι τουλάχιστον στη δική μου: κατεύθυνση (.) μπορεί να έρχονται άνθρωποι:, όπω:ς (.) αυτό το είχαμε και στο εξωτερικό, (.) ήταν άλλος από Νοσηλευτική, ερχόταν από πρώτο πτυχίο δηλαδή δικηγόρος ή: φιλόλογος ή: γιατρός ή: βιολόγος. (.) Οπότε εγώ περίμενα και θα ήθελα: (.) να εμβραθύνουν, έχοντας ένα υπόβαθρο, πάνω σε αυτό που έχω δώσει στους προπτυχιακούς. (.) Δηλαδή, κατά τη γνώμη μου, θα γινόταν πιο καλή δουλειά, (.) αν παίρναμε μό:νο προπτυχιακούς του Τμήματός μας για μεταπτυχιακό, (.) ώστε να μπορώ να τους δώσω κάτι άλλο. (κα Οικονόμου)

#### γ) πρόγραμμα σπουδών του ΠΜΣ

Θεωρώ και ακούω ότι πολλοί απλώς επαναλαμβάνουν (.) και το δεχόμαστε ως παράπονο αυτό, (.) ότι στο πρώτο έτος, ας πούμε, επαναλαμβάνουν μαθήματα (.) που δέχθηκαν κάποιοι στο προπτυχιακό τους. (.) Εκεί είναι: χαμένοι: (.) οι άνθρωποι που πίστεψαν σε μας, (.) για να κάνουν ένα δεύτερο πτυχίο, (.) και απ' τη δική μου την πλευρά αισθάνομαι: ότι δεν μπορώ: και να μην κάνω μία ανασκόπηση (.) για αυτούς οι οποίοι δεν έχουν ιδέα από: Διδακτική Μεθοδολογία, για παράδειγμα. (κα Οικονόμου)

**Λητώ:** [...] οι περισσότεροι καθηγητές που είναι εδώ μέσα (.) δεν έχουνε παιδαγωγική εμπειρία. Δηλαδή πώς πας να διδάξεις Παιδαγωγικά από τη στιγμή που δεν έχεις παιδαγωγική εμπειρία μες στην τάξη; (.) Αυτό είναι:;, παιδιά, φοβερό! [= [...]]

**Ιόλη:** =>Κι επίσης αυτό που θεωρώ λάθος είναι ότι μερικοί αναφέρουν τα παραδείγματα της Γερμανίας. (.) Ναι, είναι λάθος, (.) γιατί: είσαι σε σχολείο της Γερμανίας. Στην Ελλάδα είναι πολύ: διαφορετικά. (.) Δεν έχεις πάει στην Ελλάδα να δεις πώς είν' το σχολείο. Και μου αναφέρεις τη Γερμανία ως παράδειγμα. Όχι, δεν είναι το ίδιο, καμία σχέση.<=

**Αριάδνη:** =Αυτό ήταν κι ιδιαίτερα έντονο θέμα (.) για τους δικούς μου συναδέλφους του προηγούμενου: εξαμήνου: τον προηγούμενο χρόνο, που ήταν από άλλες κατευθύνσεις και από άλλεςσχόλες. >Δηλαδή εμείς έστω και θεωρητικά ακούσαμε κάποια πράγματα. Εμένα δικοί μου φίλοι ας πούμε μπήκανε από το Φυσικό συγκεκριμένα, ενώ είχαν τη δυνατότητα να κάνουν μεταπτυχιακό εκεί. Κι έκανε το παιδί μεταπτυχιακό εδώ, γιατί ήθελε όντως να δει, να δώσει μια πιο παιδαγωγική διάσταση και τελικά δεν την είδε ποτέ. Και ας πούμε του δίναμε εμείς σημειώσεις μας από το προπτυχιακό ή οτιδήποτε άλλο. (.) Που σημαίνει ότι: (.) θεωρητικά δεν υπάρχουν ούτε καν οι βάσεις σ' εμάς.<=

**Αλκμήνη:** =Αναγκαστικά θα έκαναν τα ίδια ο ((ΔΕΠ Παιδαγωγικής 2)) και ο ((ΔΕΠ Παιδαγωγικής 1)). Αφού ξεκινά κάποιος από το μηδέν, (.) τα ίδια θα έκανε ο χριστιανός;=

**Αριάδνη:** =Το 'χω σκεφτεί και εγώ. [Δε:ν ξέρω: γενικά:;]

**Νεφέλη:** [Δεν ξέρεις πώς θα αντιδρούσε σ' ένα διαφορετικό σύστημα όμως.

**Ιόλη:** Συγγνώμη, γιατί να υπάρχει μάθημα κορμού;

**Αλκμήνη:** Γιατί, βρε καμάρι μου, κάποιοι δεν τα είχαν ακούσει ποτέ.

**Ιόλη:** =Μα είναι μεταπτυχιακό, δεν είναι προπτυχιακό!=

**Αριάδνη:** =Ναι, (.) θα μπορούσε να μην είναι κορμού, απλά η κάθε κατεύθυνση να έχει ας πούμε το:: παιδαγωγικό ((μάθημα)). (.) Απλά και πάλι θα μπορούσε:: (.) [να είναι διαφορετικό.

**Νεφέλη:** [...] Να είναι διαφορετικό και ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε κατεύθυνσης. Γιατί, αν (.) σε μία κατεύθυνση ήταν καθαρά άτομα από Παιδαγωγική Σχολή, που δε χρειαζόταν να τ' ακούσουν (.) δεύτερη φορά, θα μπορούσαν να κάνουν κάτι πιο:: ψαγμένο.=

**Αριάδνη:** =Όχι, εγώ δεν θεωρώ ότι δε χρειάζεται να τ' ακούσουμε δεύτερη φορά. Θέλω να τ' ακούσουμε σε δεύτερο επίπεδο, δηλαδή:: (.) σ' ένα:: παραπάνω επίπεδο. [Δηλαδή αυτό πρέπει να ακούσουμε.

**Όλες μαζί:** [Μπράβο!

**Αλκμήνη:** Κι άμα ο άλλος είναι από το μηδέν; Κατάλαβες; (.) Πώς θα έφτανε στο δεύτερο επίπεδο, αφού πήγαινε για το πρώτο;

**Αριάδνη:** °Ναι, αλλά γι' αυτό είσαι καθηγητής, Αλκμήνη μου.° (.) >Εννοώ ότι όντας καθηγητής (.) πρέπει να το προβλέψεις αυτό το πράγμα και μπορείς να κάνεις μία διαφάνεια, δύο εισαγωγικές. Δηλαδή:: (.) και το παιδί που είναι:: μεταπτυχιακό (.) προφανώς θα πάρει ένα παραπάνω επίπεδο. Δηλαδή:: (.) για Παιδαγωγική μιλάμε. (.) Δεν είναι ότι θα έχει τεράστιο νοητικό κενό στο να καταλάβει κάποια πράγματα. [Δεν είναι ανάγκη να σου παραθέσει όλη τη βιβλιογραφία. [...]

**Ιόλη:** Λέγεται Φυσικές Επιστήμες το μεταπτυχιακό. Ε, η Φυσική είναι ανύπαρκτη! (.) Δεν ξέρω πώς γίνεται αυτό...

**Λητώ:** Ισχύει. Ούτε Περιβάλλον έχει.

**Νεφέλη:** Μόνο Μαθηματικά, Μαθηματικά, Μαθηματικά, Μαθηματικά...

**Ιόλη:** Ναι, αλλά:: Φυσική:: δίνει την δυνατότητα να έχεις και δεν κάνουν τα μαθήματα! (.) Είχαμε δύο μαθήματα κανονικά επιπλέον.

**Αλκμήνη:** Είναι επιλογή [του καθηγητή, παιδιά. [...]

**Αριάδνη:** [Να σας πω κάτι; [...] >Το πρόγραμμα του μεταπτυχιακού της δικής μας κατεύθυνσης είναι λίγο γενικό, γιατί:: έχει έναν μεν τίτλο, αλλά αλλάζει κάθε χρόνο. [...] Δηλαδή::, (.) όταν κάποιος θέλει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, (.) μπορεί να μη δίνεται το:: πάτημα. Αυτό θέλω να πω. (.) Θα έπρεπε να υπάρχουν μαθήματα επιλογής (.) που να έχεις τη δυνατότητα να μπορείς να πεις εγώ::, γιατί έχω μπει ας πούμε για το Περιβάλλον και θέλω περιβαλλοντικά μαθήματα (.) και να τα πάρω όλα [προφανώς<-

**Αλκμήνη:** [Τι σου λέει ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 2)); Πήγαινε ρωτά τον ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 3)) γιατί δεν παίρνει άλλο μάθημα.=

**Ιόλη:** =Πήγα και τον ρώτησα.

**Αλκμήνη:** Κι εμείς τον ρωτήσαμε. (.) Και μας είπε: "Πήγαινε και ρώτα τον". (.) Εννοώ, ρε παιδί μου, ότι δεν είναι στο:: Τμήμα απαραίτητα, (.) είναι και στους καθηγητές.=

**Αριάδνη:** =Μα ναι, αυτό! Δεν είναι στο Τμήμα. Είναι ξεκάθαρα πάνω στους καθηγητές. (.) Το θέμα είναι τον καθηγητών. (.) Απλά:: νιώθω ότι η δική μας κατεύθυνση είναι λίγο και πιο ασταθής. Δηλαδή δεν ξέρεις τι μαθήματα θα 'χεις, τι θα βγεις, τι θα κάνεις.=

**Αλκμήνη:** =Είναι γιατί υπάρχει επιλογή, Αριάδνη μου. Είναι πολλοί καθηγητές και υπάρχει επιλογή.

**Αριάδνη:** Σ' ΑΥΤΟΥΣ! Όχι σ' εμάς! Σ' αυτούς υπάρχει επιλογή! Εμείς:: (.) ό,τι μας πουν στο πρόγραμμα. (.) Που σημαίνει:: ότι αλλιώς μπαίνεις, θέλεις ν' ακολουθήσεις έναν κλάδο...

**Ιόλη:** Κι εγώ ήθελα Φυσική, ρε παιδιά, αλλά δε γίνεται με τον καθηγητή που έχουμε!

**Αλκμήνη:** Παίρνει τηλέφωνο, για παράδειγμα, ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 2)) τον ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 1)): "Έλα ((μικρό όνομα μέλους ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 1)), πόσα μαθήματα θα κάνεις;". Λέει ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 1)): "Κουράστηκα πάλι. Θα κάνω ένα" ((χιουμοριστικά)).

**Ιόλη:** "Έχω να πάω στον ((όνομα μεζεδοπωλείου)) το απόγευμα. Άσ' το, (.) βγάλ' το απ' το πρόγραμμα!" ((χιουμοριστικά)). ((γέλια))

**Αριάδνη:** Και μιλάμε και για τον ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 1)) ας πούμε που εμάς στα μαθήματα βαθμούς [μας πέρασε φέτος!]

**Αλκμήνη:** [“Α ωραία” λέει. “Εντάξει τότε, θα ρωτήσω τους μαθηματικούς πόσα μπορούν να πάρουν. Υπάρχει η δυνατότητα”. (χιουμοριστικά)]

**Δανάη:** =[°Στη θεωρία κολλάμε. (.) Πολλή θεωρία.° [...]

**Κίρκη:** =Δηλαδή στην ουσία::, να σου δώσω ένα παράδειγμα. (.) Λέμε για την επιθετικότητα, (.) λέμε:: για:: τι:::ς (.) γνωστικές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες, λέμε για χίλια δυο περιστατικά, αλλά:: στην πράξη δεν έχουμε πάρει::: (.) ν’ αναλύσουμε περιπτώσεις. Εμένα θα μ’ ενδιέφερε πάρα πολύ να αναλύσουμε:: τι κάνουμε σε μια περίπτωση που ένα παιδί σηκώνεται και χτυπάει τα υπόλοιπα, που::: θέλω, ας πούμε, εκεί καθοδήγηση. Θέλω να δω τις πιθανές λύσεις. Όχι να το διαβάσω από τη βιβλιογραφία. Να το συζητήσουμε:: στο πλαίσιο εδώ. [...]

**Δανάη:** =Εμένα επίσης δεν μου αρέσει το ότι:: επικεντρωνόμαστε πολύ:: σε ξένα χωράφια, δηλαδή:: πολλή::: Ψυχολογία::, ενώ:: ουσιαστικά κάνουμε ((ειδίκευση)). Και για μένα:::, μπορώ να πω ότι δυσκολεύομαι από ένα σημείο και μετά να παρακολουθήσω. Οπότε:::, μπορεί και να χάνω το ενδιαφέρον μου έτσι... [...] Ναι, για μένα ήτανε δύσκολο εξάμηνο. Δηλαδή δυσκολεύτηκα να το παρακολουθήσω. Με πολλούς ορισμούς, με πολλή θεωρία... Και στην ουσία πήρα πολύ λίγα πράγματα. (.) Δεν ξέρω γιατί.

**Πηνελόπη:** Και η αλήθεια είναι ότι κάποια πράγματα της Ψυχολογίας μάς ήτανε γνωστά, τουλάχιστον από άποψη θεωριών απ’ το προπτυχιακό, γιατί οι περισσότεροι προερχόμαστε από Παιδαγωγικές Σχολές. Ωραία; Απλά::: (.) η ((ειδίκευση)) για μένα:- Με το που μπήκα στο μεταπτυχιακό δεν ήξερα καν τι είναι η ((ειδίκευση)). Είχα πάρει μια ιδέα από το::: σύγγραμμα:: που διάβασα για να μπω. (.) Δε:::ν γνώριζα::: τίποτα και δεν έχω μάθει. Και εξακολουθώ ένα χρόνο μετά, δύο εξάμηνα τέλος πάντων μετά, να μην έχω καταλάβει πράγματα για την ((ειδίκευση)), όπως πιστεύω και όλοι μας. Είναι κι αυτό ένα θέμα.=

**Φιλίππα:** =Ναι. Άντε να πεις στον παππού, να εξηγήσεις τι σπουδάζεις!

**Πηνελόπη:** [Ασ’ τον παππού! Τις συμφοιτήτριες! Πρώτα στις συμφοιτήτριες να προσπαθήσεις να εξηγήσεις τι κάνεις στην ((ειδίκευση)) και δεν είσαι σε θέση να το πεις δύο εξάμηνα μετά!=

**Κίρκη:** (.) Και αυτό, θα έπρεπε να ήταν πιο πρακτικό, (.) στα δικά μας τα κομμάτια. Δηλαδή::: (.) συνεδρίες. Να δεις τι κάνεις σε μια περίπτωση που πρέπει να ασκήσεις το επάγγελμα. (.) Υποθετικά σενάρια! (.) Βιωματικές ((ασκήσεις))!=

**Δανάη:** =Η::: μέσα από βίντεο. (.) Και γενικά έχουμε ακούσει πράγματα και εργαλεία, τα όποια δε θα δούμε ποτέ ούτε είμαστε υποχρεωμένοι να εξειδικευτούμε πάνω σ’ αυτά και να τα χρησιμοποιήσουμε. Συνεπώς μας είναι άχρηστες γνώσεις.

#### δ) εντατικοποίηση των ΠΜΣ

**Ηλέκτρα:** (..) Και υπήρχαν και καθηγητές που::: απλά::: (.) ήλθαν (.) και παρήλθαν (.) και πέρασαν και δεν ακούμπησαν.=

**Δάφνη:** =[Ε ναι.

**Ηλέκτρα:** [Ούτε καν το επίθετο να θυμηθούμε:::]=

**Μαρίκα:** =Έχει να κάνει εντάξει και με τις ώρες που είχαμε μαζί τους. (.) Είχαμε λίγες ώρες μαθήματος μαζί τους.

Δεν μπορώ να έχω μία παιδαγωγική σχέση, η οποία να φιλτράρεται σε μερικές συναντήσεις, σε ελάχιστες συναντήσεις. (κος Θαλάσσης)

Πρώτα-πρώτα φταίει::: (.) η πολύ μεγάλη εντατικοποίηση που υπάρχει::: (.) του περιεχομένου της ύλης και του τι πρέπει να γίνει. Δηλαδή τα μεταπτυχιακά προγράμματα είναι σχετικά σύντομα, (.) είναι πολύ απαιτητικά (...) και::: (.) οι φοιτητές και ο διδάσκων είναι αρκετά αγχωμένοι λόγω αυτού.



Δηλαδή:: έχουν πολλά πράγματα να διαβάσουν, πολλά πράγματα να κάνουν::ν. Συνήθως έχουν και πολλές άλλες υποχρεώσεις, είναι εργαζόμενοι, αυτά κ.τ.λ. Έχουν στο μυαλό τους πώς θα βγάλουν πέρα τις εργασίες που έχουν αναλάβει κ.τ.λ. κ.τ.λ. και:: δεν υπάρχει κι εκεί (.) αρκετός:: χρόνος για χαλάρωση ή για:: (.) μία πιο ουσιαστική:: σχέση. Δεν νομίζω ότι υπάρχει πολύ:: ουσιαστική σχέση (.) ούτε εκεί. [...] Στα δύο πρώτα χρόνια (.), που δεν είναι καν δύο, δηλαδή στην ουσία ένα μάθημα κάνουμε, άντε να κάνουμε κι ακόμα μισό:: (.) κ.τ.λ., ο χρόνος αυτός δεν είναι πάρα πολύς για να:: (.) κάνεις σχέσεις, ας πούμε, (.) ιδιαιτέρως στενές.(κα Ηλιοπούλου)

**Κίρκη:** =>Γιατί πιέζεται ο καθηγητής για να βγάλει την ύλη και μπορεί:: οι φοιτητές του είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο να είναι:::, (.) να πιέζονται ή να μην κατανοούνε, αλλά αυτός πρέπει να βγάλει την ύλη. [...]

**Αφροδίτη:** =Κι εγώ ήθελα να το αναφέρω αυτό. Γιατί, όταν ο καθηγητής θέλει:: να δώσει πληροφορίες, ε::, δεν υπάρχει χρόνος να πεις κι άλλα θέματα, ν' αγγίξεις κι αυτά. [...]

**Κίρκη:** =Ναι. Πρέπει αμέσως να πας στο επόμενο. Μπορεί αυτό το θέμα να ενδιαφέρει:: το 80% των φοιτητών, αλλά εσύ πρέπει να πας στο επόμενο, γιατί έτσι πρέπει να το κάνεις. [...]

**Πηνελόπη:** =Απλά ναι::, έχει συμβεί όντως αυτό που λέμε για το διάλογο, ότι:: λόγω της ύλης, τώρα ύλης, του θέματος που θεωρούσε ο καθηγητής ότι έπρεπε να συζητηθεί ή δεν μπορούσαμε να κάνουμε διάλογο. Λίγο θεωρώ ότι είμαστε σε άλλο πλαίσιο. Δεν είμαστε ούτε στο Δημοτικό ούτε στο Λύκειο, για να:: (.) περιοριζόμαστε σε μια ύλη. Υποτίθεται πω:: (.) για διάλογο είμαστε εδώ.

#### ε) εμπορευματοποίηση των ΠΜΣ

Για το μεταπτυχιακό:: δεν νομίζω ότι υπάρχουν άλλα:: εμπόδια. Καλά::, υπάρχουν εμπόδια, όταν έχουνε γίνει αυτές οι υπερβολές που γίνονται από συναδέλφους, που βάζουν δίδακτρα >πέντε χιλιάδες, εφτά χιλιάδες, δέκα χιλιάδες κ.τ.λ.< (.) αφενό::ς κι αφετέρου η:: (.) μαζική:: συμμετοχή σε όμορες χώρες σε μεταπτυχιακά με 500 άτομα, (.) μεταπτυχιακά τα οποία δεν ξέρουν τη γλώσσα και παίρνουν πτυχία:: Αυτά δεν είναι μεταπτυχιακά, αυτά είναι μία:: (.) εμπορική σχέση κι όχι παιδαγωγική σχέση. (κος Κωνσταντινίδης)

**Λάουρα:** [Επίσης, αν δεν υπάρχει εμένα μου θυμίζει όπως πας, ας πούμε, να ψωνίσεις στο σούπερ μάρκετ και λες: "Αυτό θέλω. (.) Το αγοράζω τόσο". Δηλαδή είναι σαν να είναι:: μια αγοροπωλησία κοινώς.=

**Δάφνη:** =[Έχεις δίκιο.

**Λάουρα:** [Δηλαδή μπαίνουμε, αφήνουμε τα λεφτά μας –αν πληρώνουμε, συνήθως πληρώνονται τα μεταπτυχιακά– (.) παίρνω εγώ τη γνώση=

**Μαρίκα:** =[Η έστω ένα χαρτί, ρε παιδί μου.

**Λάουρα:** [και δε μου δίνεις τίποτα παραπέρα. Μια σχέση που θα μπορώ κι αργότερα να σ' ενοχλήσω:: κι ω:: (.) να μην είμαι μεταπτυχιακή δηλαδή.

#### 4. Χαρακτηριστικά Τμήματος

##### α) μη Παιδαγωγικό Τμήμα

Παιδαγωγικές σχέσεις, ό,τι:: και να λέμε::, αναπτύσσονται:: (.) και από άτομα τα οποία:: έχου::ν, να το πω έτσι, (.) ένα αντίστοιχο υπόβαθρο παιδαγωγικό. (.) >Δεν περιμένω ν' αναπτύξει, ας πούμε::, παιδαγωγική σχέση τόσο εύκολα ένας καθηγητής του Πολυτεχνείου με αντίστοιχα φοιτητές του:: (.) Όχι, ότι δεν μπορεί να συμβεί, αλλά::, εάν υπάρχει και μια::, ένα υπόβαθρο να το πω έτσι, (.) αυτό διευκολύνει τα πράγματα.< [...] Έχω δει::, έχω δει:: (.) εδώ στη Νομική, στην Ιατρική:: (.) λειτουργούν μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο:: (.) περισσότερο με ταύτιση::, >ταυτίζονται με κάποιο καθηγητή τους που τον θεωρούσαν καλό< αλλά:: (.) δεν έχει καμία σχέση με παιδαγωγική::, (.) ταυτίζονται μ' αυτό το ρόλο και θεωρούν ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους. (.) Ενώ:: στην πραγματικότητα τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν είναι:: υψηλή διαρροή φοιτητών –γιατί

υπάρχουν τέτοια θέματα, τα συζητάμε– (.) δεν ξέρουν πού οφείλεται, γιατί αυτοί:: θεωρούν ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους, (.) αλλά οφείλεται σ' αυτό, (.) οφείλεται σ' αυτό. (κος Κυριακίδης)

**Συνεντεύκτρια:** Άλλα πράγματα που ίσως επηρεάζουν την παιδαγωγική σχέση; Ας πούμε, το Τμήμα, η Σχολή, το Πανεπιστήμιο;

**Ιόλη:** Όπως παραδόξως, παρόλο που είμαστε Παιδαγωγικό Τμήμα, (.) παιδαγωγική σχέση δεν υπάρχει. Αυτό μου κάνει εντύπωση π.χ. (.) που είμαστε Παιδαγωγικό και δεν υπάρχει.=

**Νεφέλη:** =Και όλοι μας μαθαίνουν για την παιδαγωγική σχέση και εν τέλει τουλάχιστον σε προπτυχιακό επίπεδο δεν την βλέπεις πουθενά.=

**Ιόλη:** =Μαθαίνουμε για τον ιδανικό δάσκαλο, (.) ότι δεν πρέπει να είναι ειρωνικός, δεν πρέπει να είναι αυταρχικός (.) και βλέπεις ο ίδιος ο καθηγητής που λέει αυτά να έχει αυτά τα στοιχεία.=

**Λητώ:** =Ξέρεις τι νομίζω ότι φταίει σ' αυτό; Ότι οι περισσότεροι καθηγητές που είναι εδώ μέσα (.) δεν έχουνε παιδαγωγική εμπειρία. Δηλαδή πώς πας να διδάξεις Παιδαγωγικά από τη στιγμή που δεν έχεις παιδαγωγική εμπειρία μες στην τάξη; (.) Αυτό είναι::, παιδιά, φοβερό!=

**Αλκμήνη:** =Εγώ πιστεύω ότι είναι και σπόντα (.) το ότι κάποιος διδάσκει. Δηλαδή ας πούμε ήθελα να ασχοληθώ με την έρευνα, αλλά κάπως πρέπει να πληρωθούν. Οπότε, ας κάνουν μερικές ώρες. Τι θα κάνουμε; Ότι να 'ναι.

## β) αυταρχικό Τμήμα

Νομίζω ότι:: ένα επίση::ς στοιχείο που μπορεί:: να εμποδίσει ή να καταστρέψει ας πούμε:: την παιδαγωγική σχέση (..) είναι και το πλαίσιο. Δηλαδή, αν τυχόν έχουμε ένα αυταρχικό Τμήμα, όπου οι περισσότεροι άνθρωποι δεν καταλαβαίνουνε τίποτα από τη λέξη δημοκρατία, (...) δεν υπάρχει περίπτωση. Δηλαδή θα 'ναι::, θα εμφανίζονται σχεσούλες εδώ κι εκεί (...) ατροφικές και ίσως και φοβισμένες, έτσι; Γιατί::, αν έχεις μια τέτοια κατάσταση, ένα Τμήμα δηλαδή που η πλειοψηφία των ανθρώπων δεν ενδιαφέρεται για τη δημοκρατία, σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρεται και για ιδιαίτερες σχέσεις με κάποιους ανθρώπους ας πούμε. Χωρίς να θέλω να το γενικεύσω, γιατί πάντα υπάρχει και το λάθος και αυτό που δεν έχουμε προβλέψει:: και το:: απρόσμενο, έτσι; Πάντα υπάρχουν αυτά τα πράγματα. Αλλά:: εξ ορισμού έλλειμμα δημοκρατίας σημαίνει:: (...) αγνόηση των εσωτερικών διαστάσεων κάποιου ανθρώπου. Αγνόηση των προσωπικοτήτων, έτσι; Και λατρεία κάποιων κανόνων που υποτίθεται ότι είναι αυτοί που διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία του θεσμού και διάφορα άλλα τέτοια πομπώδη, που στην ουσία όμως έχει να κάνει με καταστροφή προσωπικοτήτων, με:: τσαλάκωμα προσωπικοτήτων. Αυτό είναι:: ό,τι πρέπει ας πούμε. Ένα κι ένα για καταστροφή παιδαγωγικών σχέσεων ακόμα κι αν υπάρχουν. (κος Ζαχαριάδης)

Θεωρώ ότι οικοδομούνται καλύ::τερες (..) παιδαγωγικές σχέσεις, [...] όταν η δομή του προγράμματος είναι:: τέτοια:: που:: να:: (..) επιτρέπει τη συνεργασία των φοιτητών. (.) Δηλαδή, αν πάει κάποιος στην Ιατρική, ας πούμε, (.) τη συνεργασία μπορεί να 'χει ένας φοιτητής; (.) °Λέω παράδειγμα.° (..) Γενικά:: πιστεύω πάρα πολύ στη συνεργασία, (.) πιστεύω πάρα πολύ. Πιστεύω πάρα πολύ, γιατί:: (.) δεν είναι μόνο η συνεργασία μεταξύ δύο-τριών παιδιών, δύο-τριών φοιτητών. Είναι και συνεργασία μεταξύ μας. (.) Και από την άλλη, (...) η επιστημονική γνώση::, η:: επιστήμη::, (..) η:: πράξη:: (..) μέσα στα Πανεπιστήμια, (..) είτε είμαστε:: καθηγητάδες, είτε μιλάμε:: απ' την πλευρά των φοιτητών, (.) είτε είμαστε ένα σύμπλεγμα:: μεταξύ φοιτητών και καθηγητάδων, (.) παράγεται μόνο συνεργατικά. (κος Αγγέλου)

## γ) κεντρικό Τμήμα

**Λάουρα:** =Εγώ που ήμουν σε μικρό Πανεπιστήμιο (.) πιστεύω ότι είχαμε πολύ διαφορετική σχέση με τους καθηγητές, δηλαδή:: (.) μας 'ξέραν με τα μικρά μα::ς=

**Δάφνη:** =Σε σύγκριση με το προπτυχιακό εννοείς.=

**Λάουρα:** =Ναι, σε σύγκριση με το προπτυχιακό πάντα. (.) Στα μικρά Πανεπιστήμια είναι πολύ πιο εύκολο να αναπτύξεις μια παιδαγωγική σχέση, (.) όταν το επιτρέπει φυσικά ο καθηγητής. Εντάξει:: είχαμε και περιπτώσει::ς (.) πολύ:: ξεχωριστές. (.) Αλλά:: είχαμε και περιπτώσεις που

ήσουν:: πιο κοντά στον καθηγητή:: Ήταν και:: μερικά μαθήματα επιλογής που πηγαίναν πιο:: λίγοι::... (.) Δηλαδή:: ήταν τύπου:: αριθμητικά (.) και πιο κάτω απ' το μεταπτυχιακό, τα μικρά:: μεταπτυχιακά:: Οπότε:: (.) εκεί:: είχαμε αναπτύξει. Δηλαδή:: εγώ προσωπικά είχα αναπτύξει σχέση με καθηγητές.

**Νάγια:** (..) Ναι::, κι εγώ το πιστεύω αυτό. Ότι:: στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, που είναι πά::ρα:: πολλά:: άτομα, δηλαδή:: όταν είστε (.) 200 και:: στο έτος, (.) 'ντάξει με ποιους να αναπτύξεις σχέση και τι; Και ούτε οι φοιτητές την επιδιώκουνε. Ενώ:: (.) στις πιο μικρές Σχολές, ίσως είναι πιο κοντά.

#### 4. Ευρύτερο πλαίσιο

### **A. Η επίδραση της δυτικής κουλτούρας**

#### **α) «κουλτούρα έλλειψης χρόνου»**

Είναι ένα τεράστιο ζήτημα. (...) Φαίνεται ότι:: όσο περνάει ο καιρός (..), όλο και πιο σημαντικό γίνεται το ζήτημα αυτό, διότι πολύ άπλα (.) μας ζητούν να κάνουμε όλο και περισσότερα πράγματα ή όλο και ποιοτικότερα πράγματα σε όλο και μικρότερους χρόνους. Σε όλο τον κόσμο. [...] Έχω παραδείγματα φοιτητριών μου ας πούμε και φοιτητών μου στο μεταπτυχιακό που τρέχουν όσο τρέχω και εγώ αυτή τη στιγμή, ενώ εγώ στη ηλικία τους δεν έτρεχα. Δηλαδή τα χρόνια του '70 και του '80 ακόμα ήταν τα πράγματα:: (.) πολύ::, με πολύ:: αργότερους ρυθμούς πήγαιναν απ' ό,τι πηγαίνουν τώρα. (...) Θεωρώ ότι είναι:: (..) ένα (..) πάρα πολύ άσχημο πολιτιστικό σύμπτωμα. (κός Ζαχαριάδης)

(.) Πριν δέκα χρόνια οι φοιτητές ήταν αλλιώς. (.) Δηλαδή::, αν πάρω ακόμα και τα δικά μου φοιτητικά χρόνια, (.) λέγανε:: “Τι ωραία θα κάτσω και δέκα χρόνια φοιτητής να κάνω φοιτητική ζωή”. (.) Αντιθέτως τώρα είναι::, βιώνου::ν το ότι “Αμάν να τελειώσει! Αχ! Τι γρήγορα να φύγω”. (.) Άρα ή δεν περνούν καλά μες στη φοιτητική ζωή οι φοιτητές (.) ή δέχονται την πίεση απ' έξω στο να τελειώσουν για να δουν τι θα κάνουν μετά::, (.) ξέρουν ότι και το μετά δεν είναι::, δεν είναι προσδιορισμένο ούτε το έχουν βρει (.) και:: υπάρχει ένα αδιέξοδο. (κα Οικονόμου)

>Όμω::ς παίζει κι ένα ρόλο η εντατικοποίηση της δουλειάς,< δηλαδή:: ότα::ν μέσα απ' αυτά που είπα: λιγότεροι συνάδελφοι, περισσότεροι φοιτητές, περισσότερες απαιτήσεις (.) πάντοτε, έτσι κι αλλιώς από την εξέλιξη< (.) και δεδομένου ότι:: υπάρχουν όρια:: (.) δυνάμεων, (.) νομίζω ότι η μοναχικότητα είναι μια συντηρητική άμυνα:: η συντηρητική (.) διασφάλιση δυνάμεων για μια:: πιο νοικοκυρεμένη, ας πούμε, αξιοποίησή τους. Είναι:: πάντως τοξικό φαινόμενο. >Γίνεται για αμυντικούς λόγους, αλλά είναι τοξικό φαινόμενο. (κα Λουλούδη)

#### **β) επικράτηση ανταγωνιστικών σχέσεων στην κοινωνία**

E: Το ευρύτερο πλαίσιο του Πανεπιστημίου ή της κοινωνίας επηρεάζει με κάποιο τρόπο;

A: Ναι, ναι, (.) σωστά μου το υπενθυμίζεις. Επηρεάζει διότι:: (.) βάζει τους μεταπτυχιακούς φοιτητές σε μία:: πολύ ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους. Δηλαδή ήδη:: από τις εξετάσεις που δίνουν συνήθως, για να μπουν, ξεκινάει αυτός ο ανταγωνισμός, γιατί είναι πολύ:: μεγάλος. Και μετά υπάρχει::, τον νιώθεις έντονα. Δηλαδή ποιος θα κάνει την καλύτερη εργασία, ποιος θα πάρει το μεγαλύτερο βαθμό. Έχουν ήδη μπει σε μία επαγγελματικοεπιστημονική, σ' έναν επαγγελματικοεπιστημονικό ανταγωνισμό. (.) Δεν είναι κακό αυτό. Δεν είναι εκατό τοις εκατό κακό. Δηλαδή η επιστήμη έχει ανταγωνισμό, η έρευνα έχει ανταγωνισμό. Αυτό:: πάντοτε υπήρχε, πάντοτε υπήρχε. Απλώς όμω::ς, (.) επειδή μιλούμε για παιδαγωγική σχέση, αυτό το πράγμα επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση. (κα Ηλιοπούλου)

**Βαγγέλης:** [Δυστυχώς η πλειοψηφία, μεγαλώνουμε σε μία:: ανταγωνιστική κοινωνία κι αυτό το ανταγωνιστικό κλίμα έχει περάσει στην πλειοψηφία των φοιτητών, ειδικά στο προπτυχιακό επίπεδο και στο μεταπτυχιακό, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, αλλά ιδιαίτερα στο προπτυχιακό επίπεδο η βαθμοθηρία και ιδιαίτερα τα τελευταία δυο τρία χρόνια έχει θεσμοθετηθεί στα

Παιδαγωγικά Τμήματα ο βαθμός πτυχίου να παίζει ένα σημαντικό ρόλο και παραλίγο να παίζει καταλυτικό, όσον αφορά την επιλογή κ.τ.λ. και τον πίνακα κατάταξης για:: τους αναπληρωτές, όλα αυτά, όλη αυτή η διαδικασία και οι προσλαμβάνουσες του φοιτητή, που έχει από την εκπαίδευση και γενικότερα από:: (.) την κοινωνική του ζωή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του εν πάση περιπτώσει και:: Θεσμικά ο βαθμός παίζει ένα συγκεκριμένο ρόλο, όλα αυτά μαζί δημιουργούν ένα εκρηκτικό μείγμα το οποίο οδηγεί στο:: (.) να υπάρχει μια έκρηξη ανταγωνισμού μεταξύ τους κι αυτό να το προσλαμβάνει και ο καθηγητής, να το αντιλαμβάνεται (.) και στις σχέσεις του με τους φοιτητές και να το αντιλαμβάνεται μέσα σ' ένα αμφιθέατρο, ακόμα και μία ματιά μπορεί να το αντιληφθεί, ιδιαίτερα αν μπει σ' ένα τέταρτο έτος, ειδικά τελευταίο εξάμηνο (.) πλέον, και δημιουργείται έτσι αυτή η αίσθηση, η οποία είναι:: (.) όχι μόνο, κατά τη γνώμη μου, αρνητική όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και την ακαδημαϊκή διαδικασία, αλλά:: (.) είναι:: αυτό:: το οποίο μπορεί κάποιος να πει σχηματοποιημένα, λαϊκά ότι:: (.) δεν είμαστε νηπιαγωγείο. Αυτό το πράγμα δηλαδή::... Έχουμε μείνει πολλές φορές στο νηπιαγωγείο. Γιατί είναι νηπιακό στάδιο το να ανταγωνίζεσαι με το συμφοιτητή σου για το:: αν έχεις πάρει (.) μεγαλύτερη ύλη για μία εργασία στο μεταπτυχιακό επίπεδο, που θα 'ταν τιμή σου να πάρεις μεγαλύτερη ύλη (.) και ευκαιρία να διαβάσεις και να μελετήσεις σε βάθος ένα ζήτημα, (.) μέχρι το:: να:: κάνεις σκηνή γιατί σου έβαλε εννιά κι όχι δέκα και στο συμφοιτητή σου έβαλε δέκα ο καθηγητής κ.τ.λ. [...]

**Μαρίνα:** =Μα έτσι σου μαθαίνουνε έτσι κι αλλιώς από, καλά εντάξει, όχι από το Νηπιαγωγείο, απ' το Δημοτικό ξεκινώντας παίζει πολύ μεγάλο ρόλο ο βαθμός για τους γονείς εν πρώτοις και::: στη συνέχεια για τους μαθητές. Κι εντάξει στο::: Δημοτικό τουλάχιστον έχεις τους βαθμούς, έχεις και μια σχέση με τους καθηγητές. Μετά περνάς στο::: Γυμνάσιο και στο Λύκειο, παύει να υπάρχει αυτή η καλή σχέση με τους καθηγητές, οπότε επικεντρώνεσαι μόνο στο βαθμό και γίνονται και πιο ανταγωνιστικές οι σχέσεις μεγαλώνοντας και φτάνοντας προς την Τρίτη Λυκείου. Τώρα το να έρχεσαι ξαφνικά στο Πανεπιστήμιο και να σου λένε ότι:: "Α! Δεν ισχύει εδώ πέρα όμως κι ο βαθμός και μη μας κοιτάτε μόνο για τους βαθμούς", είναι και λίγο υποκριτικό. Γιατί πρώτον μετράει ο βαθμός και δεύτερον μ' έχουν βάλει σ' ένα πλαίσιο του να σκέφτομαι έτσι απ' όταν ήμουνα έξι. Δεν είναι δυνατόν να φθάσω στα 18, 19 και τώρα να πω: "Ε, εντάξει, όχι δεν με πειράζει ο βαθμός". Το κακό είναι::: ότα:::ν παύει αυτό να γίνεται για τον εαυτό σου, να κυνηγάς δηλαδή ένα βαθμό για σένα και πάει να γίνει σε βάρος ενός άλλου. Δηλαδή το να θες να πατήσεις [επί πτωμάτων-

**Ελένη:** [Πατάς επί πτωμάτων πλέον για μία εργασία, για ένα βαθμό.=

**Μαρίνα:** =Σε βάζουν δηλαδή σ' αυτό το πλαίσιο. Που κανονικά το Πανεπιστήμιο θα 'πρεπε να είναι κάτι ξέχωρο απ' αυτό. Είναι να πάρεις τη γνώση, όχι να σε βαθμολογήσει για τη:: μετέπειτα:: δουλειά σου. (.) Αυτό θα φανεί στη μετέπειτα δουλειά σου κατά πόσο θα μπορέσεις να::: είσαι καλός ή όχι.=

**Ελένη:** =Και μη ξεχνάμε ότι αυτό συνδέεται και συνολικότερα μ' αυτά που συμβαίνουν στην κοινωνία και στην οικονομία με τις ελαστικές σχέσεις εργασίας, με το ότι θα πρέπει να πιστοποιείς συνεχώς τις γνώσεις σου, διαρκώς θα πρέπει να δίνεις πτυχία και να παίρνεις::: χαρτιά. Δηλαδή πλέον σ' αυτό θα εξετάζεσαι, στο πόσα χαρτιά θα έχεις.=

**Βαγγέλης:** =Με το φόβητρο της ανεργίας.=

**Ελένη:** =Με το φόβητρο της ανεργίας, δικαιολογημένα από την πλευρά του φοιτητή, του ανθρώπου, με το φόβητρο της ανεργίας, με το φόβητρο:: (.) της απόλυσης αύριο μεθαύριο. Δηλαδή αυτό λέγεται τρομοκρατία. [Το ότι πρέπει συνέχεια::-

**Μαρίνα:** [Είναι τρομοκρατία.

**Ελένη:** =Ναι, είναι τρομοκρατία. Δηλαδή, όταν μου λες ότι, αν δεν έχεις αυτό το μεταπτυχιακό κι αν δεν κάνεις αυτό κι αυτό τώρα, δεν θα έχεις δουλειά, είναι τρομοκρατία αυτό το πράγμα.=

**Βαγγέλης:** =Με τη σύνδεση των τυπικών προσόντων και της αποδοτικότητας στην εργασία, σε σχέση με το μισθό, (.) όλα αυτά, εντάξει, δημιουργούν μία:: (.) ιεραρχία, μια κατάσταση η οποία:: (.) οδηγεί αντικειμενικά στην όξυνση συμπεριφορών ανταγωνιστικών.

## **B. Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα**

### **α) απαξίωση του Πανεπιστημίου**

Κι απ' τη::ν άλλη πλευρά έρχεται η κοινωνική απαξίωση αυτού που κάνεις που κι αυτό βαραίνει τη::ν (.) ψυχή του ανθρώπου και του διδασκόμενου και του διδάσκοντα, ότι εντάξει, (.) ματαίως τα κάνουμε όλα αυτά. [...] Δηλαδή:: ο άνθρωπος πρέπει να ενθαρρύνεται να προχωράει μπροστά (.) κι όσο καλύτερα τα πάει τόσο καλύτερα να:: ανταμείβεται γι' αυτό. (.) Εφόσον δεν υπάρχει αυτή η ανταμοιβή, εκτός από την ψυχική ανταμοιβή, ότι κάποιος σου λέει "Μπράβο" ή " Σ' ευχαριστώ" ξέρω 'γω ή "Α! Εκείνος ο δάσκαλός μου", (.) °απ' όλα τ' άλλα:: (.) παίρνεις μία ματαίωση. (.) Δηλαδή κι απ' την κοινωνία η οποία λέει "Καθηγητής τώρα, σιγά τ' αβγά". (.) Οικονομική:: φυσικά απ' το Κράτος που λέει "Ε ναι τώρα, το Πανεπιστήμιο". (..) Από:: (.) τη φτώχεια στην οποία πέφτει κανένας (..) και την υποτίμηση του Πανεπιστημίου την οποία βιώνει. (..) °Απ' όλα αυτά παίρνει μία ματαίωση°

Ε: Και πώς μπορεί ν' ανταποκριθεί σ' αυτή τη ματαίωση.

Α: >Ξεκινάς, όπως σε όλα τα πράγματα στη ζωή σου, (.) να θεωρείς ότι η ανταμοιβή έρχεται μόνο από μέσα σου (.) και άρα στηρίζεσαι σ' αυτή την εσωτερική ανταμοιβή. Το κάνω για μένα::, (.) γιατί το πιστεύω::, (.) και άρα θα συνεχίσω να το κάνω καλά, ανεξαρτήτως από τις υπόλοιπες συνθήκες.< (κα Πολυχρονίου)

(.) Η κοινωνική υποστήριξη, βέβαια, και από:: τον κόσμο, (..) θα έλεγα, και από τον κρατικό φορέα και από την κοινωνική συνοχή, (.) την κοινωνία της πόλης, αν θέλετε, που είναι:: ζωντανός οργανισμός ένα Πανεπιστήμιο, (.) είναι κι αυτό σημαντικό. (.) Δηλαδή:: δεν μπορείς να πηγαίνεις σε ένα καφέ και να ακούς αρνητικά πράγματα για τους πανεπιστημιακούς ή "εσείς οι τεμπέληδες ((γέλια)) που δουλεύετε μόνο::". Δηλαδή:: υπάρχει και μία άγνοια ενδεχομένως (..) και:: ίσως σε πολλά πράγματα φταίμε κι εμείς για την εικόνα που βγάζουμε προς τα έξω (.) για τη δουλειά μας και το::ν αλληλοσπαραγμό μας, αν θέλετε. ((γέλια)) (κα Οικονόμου)

### **β) επίδραση της οικονομικής κρίσης**

Είναι [...] η έλλειψη:: στόχων για τους νέους, (.) η φτώχεια:: επομένως και η έλλειψη (.) μέ::σων ν' αναπτύξει κανείς πράγματα ή ακόμη:: (.) να ενθαρρύνει ανθρώπους να παν σ' ένα συνέδριο, να φτιάξει ένα συνέδριο:: (.) Δηλαδή είναι όλο αυτό το πλαίσιο που φτωχαίνει την τριτοβάθμια εκπαίδευση. (.) Η κοινωνική αντίληψη αλλά:: και:: (.) η οικονομική:: ανέχεια (.) που υπάρχει. [...] Νομίζω ότι δυσχεραίνουν ((την παιδαγωγική σχέση)), γιατί δεν μπορείς να κάνεις όλα αυτά που θέλεις, γιατί δεν έχεις τα μέσα, δεν έχεις τα λεφτά, δεν μπορείς να:: (.) τους δώσεις (.) όλα τα υλικά που χρειάζονται. (κα Πολυχρονίου)

Την ((παιδαγωγική σχέση την)) εμποδίζουν οι συνθήκες (..) κυρίως έλλειψης χρόνου (.) και:: πολλές φορές (.) μιζέριας (.) που:: έχει:: σήμερα:: κατακλύσει:: (.) το::ν κόσμο:: όλο::ν (..) με το να κλαίγεται (.) και να παραπονείται ο εκπαιδευτικός (.) και:: να:: (..) αγανακτούν οι φοιτητές (..) βλέποντα::: με απαισιοδοξία:: το αύριο:: (κος Φωτιάδης)

**Ελένη:** [...] ζούμε σε μία πολύ δύσκολη εποχή που το μεταπτυχιακό, θέλοντας και μη, το χρειαζόμαστε σχεδόν οι περισσότεροι, για να μην πω όλοι, ως προσόν, γιατί μας ζητείται αφενός κι αφετέρου είναι ιδιαίτερα δύσκολο είτε να μπει στις εξετάσεις είτε να πληρώσεις, επί πληρωμής μεταπτυχιακά.

## **Γ. Η κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας**

### **α) κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας**

Σε επίπεδο προπτυχιακό τώρα αν ρωτάμε για την παιδαγωγική σχέση αυτή έχει να κάνει πάρα, πάρα, πολύ σ' ότι::: ιδιαίτερα οι Έλληνες φοιτητές, οι Ελληνίδες και οι Έλληνες φοιτητές, δεν έχουν την κουλτούρα (.) τη::ς αυτονομίας. Επομένως είναι άκρως εξαρτώμενοι από ένα οικογενειακό::

ακόμα περιβάλλον, που αυτός: δεν τους (.) διευκολύνει να δουν (..) την παιδαγωγική σχέση, γιατί: (.) εκεί που παν να δουν την παιδαγωγική σχέση, η παιδαγωγική σχέση έχει αντικατασταθεί: ή στη θέση της παιδαγωγικής σχέσης κυριαρχεί η γονεϊκή σχέση. Οπότε δεν είναι έτοιμοι να δουν και το δεύτερο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης. (κος Θαλάσσης)

Το κοινωνικό πλαίσιο με την έννοια του ότι: (..) κάποια παιδιά ίσως: από το σπίτι τους (.) δεν έχουν μάθει ότι: κάποια πράγματα: έτσι πρέπει να γίνονται. Ότι ο σεβασμός στον άλλον (.) ή στην άλλη, μέσα σ' ένα αμφιθέατρο για παράδειγμα, είναι εκ των ουκ άνευ, πρέπει να υπάρχει. (κα Ακρίβου)

Έχω:, δηλαδή, περιπτώσεις γονέων φοιτητών και φοιτητριών, (.) οι οποίοι: (..) μ' αντιμετωπίζουν σαν δάσκαλο στο σχολείο και: έρχονται: μαζί με τα παιδιά τους στο γραφείο (..) να με παρακαλέσουν για διάφορα. (.) Ενώ:, για παράδειγμα, τα ξέρω τα παιδιά, (.) έρχονται με βρίσκουν, μου λεν αν έχουν κάποιο πρόβλημα: (.) Πολλά παιδιά δουλεύουν, (.) δεν μπορούν να έρχονται, για παράδειγμα:, σε: όλες στις παραδόσεις των μεταπτυχιακών μαθημάτων ή στις συναντήσεις μας. (.) Το κατανοώ:, (.) αλλά: τους εξηγώ ότι το μεταπτυχιακό είναι μια προτεραιότητα. (.) Δεν ξέρω δηλαδή κατά πόσο: (.) αν έλεγαν στον εργοδότη (.) "Δε θα έρθω, (.) γιατί θα πάω στο μεταπτυχιακό", αν ο εργοδότης θα το δεχόταν. (.) Και συνήθως αυτό τους λέω "Είναι μια προτεραιότητα. Το μεταπτυχιακό το κάνεις, γιατί το επέλεξες. (..) Δεν το κάνεις, δηλαδή, από ανάγκη". (..) Επομένως, απ' αυτή την άποψη, θα πρέπει να: (.) αφοσιωθούν σ' αυτό. (.) Αλλά ξαναλέω: (.) μέχρι ένα σημείο κατανοώ, (.) γιατί υπάρχουν κι άλλες ανάγκες (.) προσωπικές και οικονομικές. (.) Έχω όμως περιπτώσεις φοιτητών που έρχονται με τους γονείς τους και λεν (.) "Και να: Κι είχαμε αυτό το πρόβλημα: (..) κι ο πατέρας είχε αυτό το πρόβλημα υγείας" (.) κι έπρεπε να είναι εκεί και δεν μπορούσε να έρθει: (.) Κι αυτά τα κατανοώ. (.) Αλλά δεν κατανοώ για ποιο λόγο θα πρέπει να έρθει κάποιος μ' έναν συνήγορο. (.) Δηλαδή θα μπορούσε: να: (.) έρθει και να μου το εξηγήσει: (.) μόνος του ή μόνη της (.) και να μου πει: "Ξέρετε:, αντιμετωπίζω αυτό το θέμα: (.) Θα ήθελα να δείξετε κατανόηση: (.) Θα ήθελα να με βοηθήσετε ν' αναπληρώσω αυτό το κενό:". (.) Δηλαδή αυτά όλα τα κατανοώ. (.) Όταν όμως έρχονται με γονείς, εκεί λίγο: (.) αισθάνομαι ότι κάτι δεν πάει καλά. (.) Και κυρίως σ' αυτό το επίπεδο: (.) Μου 'χουν τύχει τέτοια. [...] Κι όχι μόνο σ' εμένα, (.) και σ' άλλους συναδέλφους. (.) Ναι:, κάτι δεν πάει καλά εκεί. (.) Κι αισθάνομαι ότι πλεόν: αυτό είναι λίγο: κλυδωνίζει την παιδαγωγική σχέση (.) κι, α:ν θε:ς, με κάνει να χάνω και το ενδιαφέρον μου για το φοιτητή ή τη φοιτήτρια. Ναι, αυτά συμβαίνουν. (.) Και σε προπτυχιακό επίσης! (.) Αλλά το προπτυχιακό το δικαιολογώ, (.) γιατί: (.) στο προπτυχιακό θεωρώ ότι: –αν κι είναι ενήλικοι βέβαια– (.) θεωρώ ότι ίσως σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται ακόμη από τους γονείς τους (.) και οικονομικά:, (..) κυρίως βεβαίως οικονομικά, πολλές φορές και: (.) μένουν μαζί. (.) Επομένως, ο γονιός έχει άλλη:, (.) να το πω έτσι, άλλο λόγο στη ζωή του παιδιού του, (.) οπότε το δέχομαι διαφορετικά. (.) °Αλλά σε μεταπτυχιακό:, (.) ναι.° (κος Κυριακίδης)

## β) κουλτούρα των μικρών κοινωνιών

**Αλκμήνη:** =Είναι πάρα πολύ διαδεδομένο. Και ίσως να είναι ταμπού που δεν γίνεται εδώ πέρα. (.) Απλά: θέλει τον τρόπο του να γίνει. Δηλαδή ας πούμε, άμα: η: (.) Νεφέλη, να πω για παράδειγμα, (.) ετοιμάζει μια εργασία με τον κύριο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)) και έχουν project κ.τ.λ., ε τι να βρεθούν στο Πανεπιστήμιο, τι σε ένα καφέ μέσα στην πόλη; Είναι το ίδιο πράγμα. Τώρα, (.) α:ν βρεθούν (.) για: άσχετα πράγματα, είναι αυτό που λέει η Ιόλη μετά. Δηλαδή: (.) είναι και λίγο ταμπού. Α, μη μας δει κανένας, τι μπορεί να πουν... (.) Παίζουν λίγο αυτά ακόμα ειδικά στη γιαννιώτικη κοινότητα.=

**Αριάδνη:** =Ναι, στη γιαννιώτικη και γενικά στην ελληνική, αλλά ακόμη περισσότερο στη γιαννιώτικη. Ισχύει αυτό το πράγμα. [Στο εξωτερικό οι σχέσεις είναι πολύ διαφορετικές.

**Ιόλη:** [Ε, ναι, στην Αθήνα δε θα το βρεις εύκολα αυτό.=

**Αλκμήνη:** =Ναι, στην Αθήνα εντάξει, χάνεσαι. Ενώ εδώ, ας πούμε, εντάξει.

**Αριάδνη:** (..) Που και πάλι και μόνο που θα μπεις στο πλαίσιο του ότι "Α! Πρέπει να χαθούμε"... (.) Κατάλαβες; Είναι η νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας ότι δεν ξέρω, (.) πρέπει ξαφνικά να

έχουμε μια τεράστια απόσταση με τον καθηγητή, που δεν ισχύει αυτό το πράγμα. [Δεν πρέπει να έχουμε.

**Αλκμήνη:** [Ειδικά σε μεταπτυχιακό επίπεδο που μπαίνει και η ιδέα της συνεργασίας με τον καθηγητή.=

**Αριάδνη:** =Που αναπόφευκτα, ναι, τι θα κάνεις; Άνθρωποι είστε. (.) Πεινάσατε. ((γέλια))

#### Δ. Η γεωγραφική θέση της χώρας

Ένα τρίτο σημείο (..) είναι:: (.) ο τόπος. Εάν δούμε τη χώρα μας, η χώρα μας δεν βρίσκεται στην Κεντρική Ευρώπη, άρα έχει μία δυσκολία στο φοιτητή, κυρίως μεταπτυχιακό φοιτητή, να βρεθεί σε διπλανούς τόπους, όπου μέσα απ' αυτούς τους διπλανούς τόπους να πάρει:: επιστημονικά δεδομένα, (.) ακαδημαϊκά δεδομένα. Δηλαδή, (.) εάν ήταν ένας φοιτητής, ένας φοιτητής που ζει στη Γερμανία, όταν ακούει ότι κάποιος::ς, στον τομέα του, μιλάει στην Ολλανδία, (.) παίρνει το τρένο και σε δύο ώρες είναι στην Ολλανδία, (..) ή όταν ακούει για το Βέλγιο, ή όταν ακούει για το Λουξεμβούργο. Εδώ στην Ελλάδα, επειδή βρίσκεται σε μία περιοχή, σε μία ζώνη, λόγω του τόπου, πιο αποκλεισμένη, δεν έχει αυτές τις δυνατότητες. Κι αφού δεν έχει αυτές τις δυνατότητες έχει και περιορισμένες::ς προσλαμβάνουσες. (κος Θαλάσσης)

### 3.1.4. Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

#### *Οριοθετώντας την παιδαγωγική σχέση*

#### A. Μια ξεκάθαρα οριοθετημένη σχέση

Η ίδια η παιδαγωγική σχέση έχει όρια::, γιατί:: (.) ακριβώς επειδή γίνεται με κάποιο σκοπό::, (..) αυτός ο σκοπό::ς (.) δε θα υπηρετηθεί, αν ο καθένας δε:: (.) λειτουργεί μέσα στα πλαίσια αυτής της σχέσης (.) για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Δηλαδή:: ο διδάσκων πρέπει να οργανώσει το μάθημά του, (.) να ενθαρρύνει τους φοιτητές να δουλέψουν, να τους ενθαρρύνει ν' ανοίξει το μυαλό τους, να ψάξουν πράγματα να οδηγηθούν σε κάποια αποτελέσματα. (.) Τα όρια:: είναι:: (.) ότι δεν μπορεί να πέσει κάτω απ' αυτό. (.) Δηλαδή δεν μπορεί να μη το κάνει αυτό, (.) γιατί τότε:: (.) σπάνε τα όρια, σπάνε και το συμβόλαιο αυτής της παιδαγωγικής σχέσης. (.) Ο φοιτητής, απ' την άλλη πλευρά, (..) προσπαθεί να προχωρήσει ο ίδιος μπροστά, να πετύχει ένα αποτέλεσμα, να γράψει την εργασία του, να μάθει πράγματα, ν' ανοίξει το μυαλό του:: (.) Οπότε::, όταν δεν το κάνει αυτό, (.) το όριό του είναι αυτό. (...) Ο διδάσκων είναι έ::να:: άτομο απέναντι σε μια ομάδα ανθρώπων. (.) Άρα:: θα πρέπει να λειτουργήσει ως ένας προς πολλούς. (.) Άρα αυτή η σχέση αναγκαστικά κρατάει κάποιε::ς αποστάσεις, (.) γιατί:: α::ν βάζεις έναν άνθρωπο να έχει:: προσωπικές σχέσεις με σαρά::ντα:: (.) ή:: θα έχει με ορισμένους ή:: δε θα έχει:: (.) καμία προσωπική σχέση, θα είναι μια τυπική σχέση. (.) Θέλω να πω:: ότι:: (.) η:: δράση του καθενός μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης είναι και το όριο. (.) Τώρα εσύ:: το όριο το λες ως προς το:: πόσο:: μπορεί κανείς ν' ανοιχτεί, (.) πόσο μπορεί να μιλήσει κ.τ.λ. Νομίζω ότι::, εάν το κάνει αυτό τότε:: (.) σπάει τα όρια:: –κατάλαβες πώς το βάζω; Το βάζω λίγο αντίστροφα– (.) δεν κάνει αυτό που πρέπει, κάνει κάτι άλλο. (.) Οπότε::, αυτό αυτομάτως είναι το όριο (.) που δεν πρέπει να ξεπεράσει. Πρέπει να κάνει:: αυτό:: (.) για το οποίο αυτή η σχέση υπάρχει. (.) Αυτό είναι το όριο, κατά τη γνώμη μου. [...] Δηλαδή δεν είναι τα όρια που θα βάλεις γνωρίζοντας έναν άνθρωπο και ποια είναι τα όριά σου. (.) Είναι:: τα όρια που βάζει η ίδια η σχέση όπως αναπτύσσεται (.) για την επίτευξη του σκοπού για τον οποίο::ν (.) έχει:: φτιαχτεί. (κα Πολυχρονίου)

(...) Τα όρια::: τελειώνου::ν στα όρια της επιστήμης και του:: συγκεκριμένου:: μεταπτυχιακού προγράμματος. Δηλαδή:: δεν μπορείς να πα::ς (.) να υπεισεέλθεις, ας πούμε, σε μία γενική αγωγή (.) αυτών των φοιτητών. (κα Ηλιοπούλου)

(..) Και βεβαίω::ς να πω:: και κάτι, ο ρόλος μου ως πανεπιστημιακός δεν είναι απλώς να διδάσκω, (.) δεν βρίσκομαι εδώ απλώς για να διδάσκω. (.) Βρίσκομαι και για να μαθαίνω, βρίσκομαι και για να κάνω έρευνα, βρίσκομαι και για να καθοδηγώ. (.) Επομένως ο ρόλος μου είναι πολλαπλός. (κος Κυριακίδης)

Μερικές φορές θα ήθελα να πω καμιά::, καμιά:: έτσι::, κάνα αστείο (.) και το σκέφτομαι, να το πω, να μην το πω. (.) Δε λέω όλα όσα μου περνάνε από το μυαλό, γιατί μερικά πράγματα, π.χ. ένα αστείο, ίσως να θεωρηθούν μη συμβατά με το στερεότυπο της καθηγήτριας Πανεπιστημίου. Ξέρω ότι στην Ελλάδα έχουν μια πολύ::: συντηρητική εικόνα (.) του:: δασκάλου, που συμπεριλαμβάνει κι αυτό που λέγαμε πριν ότι ο δάσκαλος πρέπει να τα ξέρει όλα, (.) έτσι; Οπότε, αυτό το ταμπού το 'σπασα. (κα Μωραϊτή)

A: Ο ρόλος του φοιτητή έχει προδιαγραφές, (.) ο ρόλος του καθηγητή έχει προδιαγραφές. Κι αυτές είναι γραφειοκρατικές προδιαγραφές. (.) Το θέμα είναι:: (.) ότι αυτοί οι ρόλοι (.) θα πρέπει κάπου να συναντηθούν. (.) Αν συναντηθούν στο επίπεδο της γραφειοκρατικής σχέσης, (.) εντάξει, (.) θα κάνει ο καθένας αυτό που έχει να κάνει. (.) Το θέμα είναι να ξεπεράσουμε τη γραφειοκρατική σχέση (.) και να συναντηθούμε σ' ένα άλλο επίπεδο σχέσης, όπου:: (.) εγώ θα ευχαριστιέμαι τη δουλειά μου (.) και το παιδί θα ευχαριστιέται αυτό που ήρθε να κάνει εδώ πέρα.

E: Και οι γραφειοκρατικοί όροι που υπάρχουν ήδη;

A: °E, εντάξει.° (.) Πότε γίνονται εξετάσεις, πότε γίνονται αξιολογήσεις, (..) ποια είναι η κλίμακα της αξιολόγησης. (..) Προσωπικά διαφωνώ με την κλίμακα του δέκα. (.) Θα προτιμούσα την κλίμακα του είκοσι. (.) Αλλά:: αυτοί είναι οι όροι, τι να κάνουμε; (κος Αγγέλου)

(..) Αυτό:: νομίζω:: είναι:: η:: ποιότητα:: στη::ν εκπαίδευση:: (..) Να τηρεί κανόνες (..) στο:: πότε:: θα μπει:: μες στην αίθουσα, (.) όχι να μπαίνει τελευταίος, (.) πώς θα τηρεί το ωράριο, (..) το πώς θα συμπεριφέρεται μέσα εκεί. (κος Φωτιάδης)

Και:: (.) αυτό το οποίο θα 'λεγα (.) τήρηση ενός διδακτικού συμβολαίου. Δηλαδή:: (.) από εκπαιδευτική άποψη, (.) όπως το κάνω, (.) ο καθηγητής θα πρέπει να ορίζει το διδακτικό συμβόλαιο με τους φοιτητές του. Παραδείγματος χάρη, μ' αυτό τον τρόπο θα γίνεται το μάθημα, αυτοί είναι οι κανόνες, (..) αυτός ο τρόπος της βαθμολογίας. (κος Κωνσταντινίδης)

ναι::, προσπαθώ να είμαι δημοκρατική, προσπαθώ να συνυπολογίζω, (.) μου αρέσει να συνδιαμορφώνουμε, στο βαθμό:: που:: αυτό το πράγμα είναι εφικτό κι η άλλη πλευρά μπορεί να το κάνει, (.) >γιατί δεν μπορεί πάντα να το κάνει:: < Αλλά:: (.) απ' την άλλη μεριά:: (..) θεωρώ:: ότι:: (.) τον καθοδηγητικό ρόλο:: προφανώς τον έχω εγώ:: (.) και αυτό μ' ενδιαφέρει να είναι πάντα σαφές. Δηλαδή:: αυτό είναι μία άλλη γραμμή::, την οποία θέτω, ένα άλλο όριο::. Δηλαδή:: ότι είναι σαφέ::ς ότι οι ρόλοι μας είναι διακριτοί. Δεν μπορούμε να είμαστε το ίδιο::, (.) δεν μπορούμε να ορίζουμε με τον ίδιο τρόπο τους όρους του παιχνιδιού, (.) που είναι σημαντικό αυτό:: (κα Ιωάννου)

**Μαρίνα:** =Ναι. Και εντάξει και πέρα απ' αυτό:: γενικά οτιδήποτε μπορεί να ξεπερνά:: αυτό για το οποίο (.) θα ήθελες να::, (.) με την προϋπόθεση αυτή που μπήκες, >Δηλαδή μπήκες για να πάρεις κάποιες γνώσεις, να βοηθήσεις κιόλας στο Πανεπιστήμιο, στις επιτηρήσεις, σ' οτιδήποτε. Αλλά από κει και πέρα οτιδήποτε ξεπερνάει αυτό< (..) και:: είτε είναι εκμετάλλευση είτε σε πολλές περιπτώσεις και παρενόχληση.

## **B. Η αμοιβαιότητα των άτυπων ορίων και η μεσότητα ως χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης**

**Κίρκη:** (...) Βασικά είναι πολύ:: ρευστά:: τα όρια::, τα όρια:: έγκεινται στην κάθε περίπτωση το τι όρια θες να βάλεις και:: το πόσο:: εμπιστεύεσαι τον άλλον για να μιλήσεις. [...] Και πρέπει να υπάρχει σεβασμός κι από τις δύο πλευρές εγώ πιστεύω. Και να σέβεσαι::, να φτάνεις μέχρι εκεί που πρέπει να φτάσεις, χωρίς να το ξεπερνάς. Και ο φοιτητής και ο καθηγητής.

**Ηλέκτρα:** =Η παιδαγωγική σχέση είναι οριοθετημένη:: (.) με βάση:: (.) το:: (..) σεβασμό:: (.) που ορίζει το κάθε άτομο και τα όρια:: (.) που βάζει:: η κάθε πλευρά. [...] Καλά:: δε θα γίνουμε και:: κολλητοί::. (.) Αυτό, να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμό::ς, αμοιβαία κατανόηση, αμοιβαίες



υποχωρήσεις.=

**Νάγια:** =Αυτό που 'πε η Λάουρα να μην ξεφεύγει το χιούμο::ρ. ((γέλια))=

**Μαρίκα:** =Είναι και στο άτομο. (.) Κάποιοι θέλουνε πιο άμεσες σχέσεις, κάποιοι θέλουν τις πιο απόμακρες.=

**Λάουρα:** =Αυτό εξαρτάται.=

**Νάγια:** =Το βάζεις κι εσύ.=

**Λάουρα:** =Ναι, εννοείται αυτό. Απλά έχει να κάνει και με το:: (.) μέχρι πού σ' αφήνει ο άλλος και μέχρι πού θες να πας εσύ. Δηλαδή:: δεν υπάρχει συνταγή:: για τα όρια:: (.) Εξαρτάται. Μπορεί ο άλλος (.) να 'χει πάρα πολύ χιούμορ (.) και να σ' αφήνει να πας παραπέρα και να γίνεται η πλάκα μες στο μάθημα και "Πάμε και για ένα τσιγάρο", θέλω να πω (.) λίγο πιο:: προσιτά πράγματα. Και να είναι και το όριο τύπου:: (.) ένα αστεϊάκι και μαζεμένα και ["Πάμε, προχωράμε".

**Μαρίκα:** [Να ξέρει ο καθηγητής να κατέβει από το:: (.) βάθρο τού καθηγητή. (.) Δηλαδή να κάνει αυτές τις εναλλαγές χωρίς να υπάρχει ο φόβος τη:: απομυθοποίησης. Να:: γίνονται αυτές οι αλλαγές ανθρώπινα. Να νιώθουμε ότι αυτός είναι:: ένα:: άνθρωπος που παλεύει κι αυτός για να [μας μάθει.

**Δάφνη:** [Κι εγώ νομίζω ότι δε χρειάζεται να είναι πολύ αυστηρά τα όρια του στυλ να τον νιώθεις εξουσία κι εσύ να είσαι:: από κάτω, να πρέπει να υπακούς. (.) Ότι να είναι κάπως αμοιβαία. Όπως σέβεσαι εσύ να σε σέβεται κι αυτός. Όπως σε κάθε ανθρώπινη σχέση, [ας πούμε.

Η σχέση, η παιδαγωγική σχέση, που αυτό και νομίζω ότι αυτό:: θα τα λέει όλα, μοιάζει μ' ένα τζάκι. (.) Πολύ κοντά στο τζάκι καίγεσαι, πολύ μακριά παγώνεις. (.) °Λοιπόν το κόλπο είναι να βρεις τη σωστή θέση. Λοιπόν, αυτά είναι τα όρια:° ούτε να καείς ούτε να παγώσεις, ούτε εσύ ούτε οι μεταπτυχιακοί φοιτητές. (κος Θαλάσσης)

Εγώ πιστεύω ότι οι όροι πρέπει να φτιάχνονται κάθε φορά (.) ξεχωριστά. Δηλαδή πρέπει να φτιάχνουμε τους όρους που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε καλά τη δουλειά μας. (.) Όχι εμείς. Εντάξει, εμείς θέτουμε τους όρους μας, (.) ωστόσο όμως οι όροι:: αυτοί::, (.) α::ν δε::ν (..) τους σέβονται τα παιδιά (..) κι αν είναι όροι που είναι επαχθείς για τα παιδιά –°για να χρησιμοποιήσω και μια λέξη του συρμού°– (..) δεν έχει νόημα, (.) κανένα νόημα δεν έχει. (.) Θα γίνουμε μισητοί, (.) θα γίνει μισητό το μάθημα, (.) θα γίνει μισητή η διαδικασία (.) και τέλος θα 'ρθουν θ' ακούσουν. Ωραία, εγώ θα κάνω τη δουλειά μου, θα πάρω το μισθό μου. (.) Το μισθό θα τον πάρω, δεν είναι εκεί το πρόβλημα, (.) Ε το θέμα είναι να μείνει και κάτι. (.) Οι όροι λοιπόν πρέπει να συνδημιουργούνται. [...] ((Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης)) είναι τα ίδια με τα όρια της φιλικής σχέσης. (.) Ότι:: δεν μπορείς να εκμεταλλευτείς τον φίλο σου, (.) δεν μπορείς να εκμεταλλευτείς το φοιτητή σου, (.) δεν μπορεί να εκμεταλλευτεί ο φοιτητής τον καθηγητή του, δεν μπορείς να το εκμεταλλευτείς κι εσύ. (..) Ό::ση υπομονή πρέπει να δείχνεις μ' ένα φίλο σου, (.) πρέπει να δείχνεις και με το φοιτητή σου. (.) Κι ο φοιτητής το ίδιο με τον καθηγητή του. (.) Γιατί κι εμείς ένα κάρο στραβά έχουμε πάνω μας, (.) πιο πολλά απ' ό,τι έχουν τα παιδιά, (.) γιατί είναι και η ηλικία μας (.) κι οι εμπειρίες μας (.) και το ένα και το άλλο. (κος Αγγέλου)

Η εκπαίδευση, κατά τη γνώμη μου, είναι σχεδιασμός και στοχοθετημένος σχεδιασμός. Για να::: προχωρήσεις μία σχεδιασμένη, οργανωμένη διαδικασία, η οποία να έχει αποτέλεσμα, (...) προϋποθέτει στόχους, έτσι; Αλλά προϋποθέτει και κάποιους κανόνες. (...) Αυτού του είδους οι κανόνες βοηθάνε, έτσι όπως τους αντιλαμβάνομαι εγώ τουλάχιστον, δεν αναστέλλουνε, δεν παρακωλύουνε τη::ν οικειότητα και τη::ν αμεσότητα, αλλά τη::ν βοηθάνε να γίνεται καλύτερη. Είχα πάντα μία::: αίσθηση ότι θα 'θελα με τους, όταν εγώ ήμουνα φοιτητής, ότι θα 'θελα με τους καθηγητές μου ακόμα:: (..) ακόμα και να μιλάμε στον ενικό, αλλά ποτέ δεν πίστευα ότι::: Και με κάποιους το έκανα, το κάναμε, μας έδιναν αυτή την οικειότητα. Προσωπικά εγώ αλλά και οι συνάδελφοι μου οι φοιτητές, οι συμφοιτητές μου τότε, ποτέ δεν παραβιάσαμε κάποιους κανόνες σε σχέση με το σεβασμό και::: το ρόλο που:: (.) φέρει ο καθένας. Θέλω να πω, μ' άλλα λόγια, ότι η αμεσότητα και η οικειότητα δεν έχουνε να κάνουνε με (.) τυπικούς κανόνες, αλλά έχουνε να

κάνουμε με εσωτερικούς, άτυπους κανόνες που βάζει ο καθένας μας. Δηλαδή μπορεί να (..) μιλάω άμεσα και οικεία μ' έναν φοιτητή, αλλά ξέρει ανά πάσα στιγμή, ξέρω κι εγώ ότι είναι φοιτητής και δεν είναι φίλος μου κι αυτός επίσης ξέρει ότι εγώ είμαι ο διδάσκων και δεν είμαι φίλος του. Η:: το όποιο φιλικό πλαίσιο μπορεί να διαμορφωθεί υπακούει πάντα και σ' αυτούς τους κανόνες. Άτυπους κανόνες όμως, όχι τυπικούς. [...] Ο σεβασμός είναι ένας άτυπος κανόνας, σεβασμός ότι:: δεν παραβιάζω του::, αυτουνού που έχω απέναντι (...) τι::, πώς να το πω, τις ισορροπίες, τι:: ανάγκες, τι:: (....) αυτά τα οποία θέλει να δρομολογήσει, για να μπορέσει να:: ικανοποιήσει, ας πούμε, τις ανάγκες του, τις παιδαγωγικές πάντα ανάγκες, έτσι; [...] όταν λέω σεβασμό εννοώ, όχι να είναι::, ας πούμε, (.) κουμπωμένος ο φοιτητής απέναντι στον καθηγητή και ή το αντίστροφο, αλλά κυρίως να ξέρει μέχρι πού, ας πούμε, πηγαίνουν τα όρια του καθενός. (...) Και να έχει και μία διαίσθηση των πραγμάτων. (κος Γεωργίου)

Τα όρια:: (.) νομίζω ότι:: δεν ορίζονται συνολικά. Δηλαδή χρειάζεται διαφοροποιητική σχέση (.) ακόμα και στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Κι αυτό φαίνεται περισσότερο στην εκπόνηση της διπλωματικής. >Άλλου είδους αυστηρότητα μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει, ανάλογα με τις δυνατότητες που έχει ο φοιτητής.< Επομένως είναι λίγο μεταβλητά, [...] δεν είναι ότι μπορεί κανείς να πει ότι είναι αυτά και πέραν αυτού ποτέ και:: στο πρώτο μάθημα έτσι, και στο δεύτερο αλλιώς... Περνάνε μια διακύμανση. Σε φοιτητές που είναι:: πιο:: (..) περιεστρεμμένοι στον εαυτό τους, (.) λιγότερο:: τολμηροί, (.) εκεί χρειάζεται μια:: (.) περισσότερο άτυπη συμπεριφορά για να σπάσει:: αυτή η απόσταση. Σε άλλο φοιτητή, από την άλλη πλευρά, που:: (.) εκφράζεται μ' ένα::ν τρόπο (.) εξαιρετικά εξωστρεφή, (.) πληθωρικό, (.) καμιά φορά:: υπερβολικά:: αυτάρκη, νομίζει ότι όλα τα ξέρει, όλα είναι εύκολα κ.λπ., εκεί μπορεί να είμαι:: κάπως πιο μαζεμένη, θέλοντας ακριβώς:: να δείξω τα όρια:: (κα Λουλούδη)

### Γ. Υπερβάσεις-παραβιάσεις ορίων

**Βαγγέλης:** (..) Τα όρια... (.) Σίγουρα δεν μπορεί ο καθηγητής με το φοιτητή του να είναι φιλαράκια. Με την έννοια όχι του να συμβουλευθεί, του να ανατρέξει στη βοήθεια, ακόμα και για ένα προσωπικό ζήτημα, ο φοιτητής στον καθηγητή του (.) ή ακόμα και το αντίστροφο. Με την έννοια ότι:: δεν μπορεί να είναι::, να κάνουν κολλητή παρέα, να πίνουνε κρασιά κάθε μέρα, (.) να το θέσω έτσι.

Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει την ανάγκη να νιώθει:: ότι:: έχει απέναντί του κάποιον ο οποίος έχει να του δώσει πράγματα, ότι έχει έναν δάσκαλο. Έτσι έχουμε μάθει ότι είναι και είναι έτσι η παιδαγωγική διαδικασία. Όταν χάνει την εικόνα αυτή του ρόλου κι ο δάσκαλος μετασχηματίζεται, ας πούμε, (..) σε φίλο ή σε ένα αυταρχικό, ξέρω 'γω, (..) άνθρωπο που θέλει να τον ποδηγετήσει, από τη μία ή από την άλλη, έτσι; Έναν δηλαδή πολύ πιο ελαστικό ή πολύ πιο αυστηρό ή:: (..) έναν άνθρωπο, ο οποίος δεν έχει διάθεση να δώσει. Εν πάση περιπτώσει, πιστεύω ότι όταν χάνεται, αν κάπου, με κάποιο τρόπο χαθεί αυτός ο ρόλος, χαθούν οι ρόλοι, (..) η ουσία τουλάχιστον των ρόλων, τότε εκεί πέρα υπάρχει ένα πρόβλημα. Κι αυτό έχει να κάνει με το ερώτημα ουσιαστικά που θέτεις. Τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης είναι η με κάποιο τρόπο διατήρηση, με κάποιο τρόπο διατήρηση των βασικών ρόλων. [...] γιατί καταλαβαίνω ότι πάντα όλοι χρειάζονται να νιώθουν ότι απέναντί τους έχουν τον δάσκαλο. ((γέλια)) [...] μια τέτοιου είδους παραβίαση των ρόλων (..) μπορεί να έχει ως συνέπεια (..) τη διατάραξη, ας πούμε, τη δημιουργία προβλήματος στην εμπιστοσύνη που μπορεί να σου έχει. Βλέπεις ότι όλα αυτά είναι, πώς να το πω, αλληλοτροφοδοτούμενα, συγκοινωνούντα δοχεία ή μπορείς να τα πεις και φαύλο κύκλο. [...] Εννοώ το ότι:: (...) από τη στιγμή που μπορεί να παύει να σε βλέπει ως δάσκαλο ο κατά τα άλλα μεγαλύτερος από σένα φοιτητής που έχεις, μπορεί μετά να, κι αν είναι και λίγο, έτσι λίγο πιο:: να το πω (..) αυξημένη, υπερβάλλουσα αυτοπεποίθηση, ας πούμε, να θεωρεί ότι αυτά που:: οι γνώσεις που έχει σε κάποια πράγματα ότι είναι οπωσδήποτε πιο σωστές. Ενώ ξέρεις εσύ –εκεί υπάρχει και μια αντικειμενική πραγματικότητα– ξέρεις ότι μπορεί να έχει λάθος ή ότι μία προσέγγιση που θα ακολουθήσει να επιμένει σ' αυτή την προσέγγιση κι εσύ να ξέρεις ότι είναι λάθος η προσέγγιση. Εκεί πέρα αυτό είναι πρόβλημα. (κος Γεωργίου)

Τα παιδιά:: (..) πρέπει να ξέρουν ότι:: (.), ότι:: συναντιόμαστε για να κάνουμε κάτι μέσα στην αίθουσα:: (.) και αυτό δεν είναι ούτε:: προφανώς να κάνουμε τη διδασκαλία ευχάριστη με ένα τρόπο entertaining (..) ούτε:: και:: (.) να:: δημιουργηθεί ένα πλαίσιο το οποίο έχει ένα μόνο στόχο των εξετάσεων, (.) που αυτό σημαίνει ότι όλοι παίρνουν 9 ή όλοι παίρνουν 10. [...] Ήξερα:: πάρα πολύ καλά ότι:: (..) η σχέση οικειότητας, η οποία επιτρέπει την απορία, επιτρέπει την διαφωνία και:: βοηθάει τη μάθηση να πάει παραπέρα, δε σημαίνει και δεν μπορεί να σημαίνει (.) φιλική σχέση:: (..) που πίνουμε μπύρες κι όταν έρθει ή ώρα κανείς ν' αξιολογήσει και να βάλει βαθμό, (.) ο φοιτητής με τον οποίο πίνει κανείς μπύρες δεν μπορεί:: (.) να έχει τον ίδιο βαθμό με τον φοιτητή με τον οποίο δεν πίνει κανείς μπύρες. [...] Ε, τα όρια ακουμπούν λίγο:: σ' αυτό που σας είπα::, και στα ζητήματα ήθους. Δηλαδή:: το όριο:: έχει να κάνει με το ότι:: (..) ο φοιτητής μου ξέρει κι η φοιτήτριά μου (...) το ότι η διαθεσιμότητά μου βρίσκεται:: στο πλαίσιο:: τη::ς (.) μαθησιακής σχέσης, μ' έναν τρόπο που:: υποστηρίζει:: (.) κατά το δυνατόν περισσότερο:: (.) τα δικά του σχέδια και τα δικά του όνειρα και τι::ς δικέ::ς του έτσι:: προσπάθειες να κάνει κάτι, λειτουργώντας διευκολυντικά, απολύτως αυτό και με κάθε τρόπο σε αυτό, (..) χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι χάνεται η σχέση ανάμεσα °στο:: ότι:: (.) εγώ είμαι η δασκάλα στη σχέση αυτή. (κα Χρήστου)

Δείτε λίγο::, (.) εμένα μ' ενδιαφέρει να έχω:: (.) στενή παιδαγωγική σχέση με τους φοιτητές μου, απ' την άλλη όμως::ς βλέπω και όρια ως προς αυτό. Δηλαδή:: αυτό που μ' ενδιαφέρει:: είναι:: τα όρια αυτής της σχέσης να είναι ξεκάθαρα:: (.) και να μην υπάρχει παρανόηση του τύπου::, (.) εγώ::, για παράδειγμα, είμαι η μαμά κάποιων απ' αυτούς (.) ή η αδερφή κάποιων απ' αυτούς (.) ή ο φίλος ή η φίλη κάποιων απ' αυτούς. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχω φιλικές σχέσεις με τους φοιτητές μου. Απ' την άλλη όμως υπάρχει μία:: κρίσιμη::, θα 'λεγε κανείς, μία:: κρίσιμη:: γραμμή:: (.) Αυτό το πιστεύω πάρα πολύ και θεωρώ ότι η σχέση θα πρέπει να κινείται σ' ένα:: επίπεδο το οποίο:: (.) να μην θα ενέχει φιλικά στοιχεία, απ' την άλλη όμως δεν θα υπερβαίνει και όρια:: Για παράδειγμα, δεν θεωρώ ότι πρέπει να είμαι φίλη ή κολλητή:: με τους φοιτητές μου. Και μάλιστα θεωρώ ότι τέτοιου:: είδους εξελίξεις στη σχέση μπορεί:: να μην έχουνε:: και καλά:: αποτελέσματα. [...] Νομίζω ότι:: ο διδάσκοντα::ς είναι:: καλό:: να::, πώς να το πω τώρα; Ναι μεν να δείχνει μία ανοιχτότητα, να είναι προσιτός, να δίνει την αίσθηση ότι μπορούνε να τον προσεγγίσουν εύκολα οι φοιτητές, να μην είναι απόμακρος, να δείχνει ότι είναι κοντά στους φοιτητές, έτσι ώστε:: όταν, τέλος πάντων, υπάρχει λόγος, να γίνεται καταρχήν η πρώτη προσέγγιση. Όταν γίνεται:: αυτή η προσέγγιση και βλέπεις ότι τα πράγματα αρχίζουν και ξεφεύγουνε:: και δηλαδή πηγαίνουνε::, πώς να πω τώρα; Είναι δύο τα επίπεδα. Δηλαδή μπορεί κάποια στιγμή:: εγώ να συνειδητοποιήσω ότι:: (.) με ξεπερνάει μία κατάσταση. Το έζησα πριν από τρεις μέρες. (.) Έδειξα πολύ:: πρόθυμη για βοήθεια ή για καθοδήγηση και για συζήτηση, αλλά:: ξεκαθάρισα ότι αυτό είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να γίνει με φροντίδα ειδικού (.) και παρέπεμψα στο Κέντρο Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου, (.) λέγοντας με:: έμφαση ότι:: "Μην αφήσεις αυτή την ευκαιρία να πάει χαμένη". (.) Εκεί νομίζω ότι άσκησα πάλι τον παιδαγωγικό μου ρόλο. Απ' την άλλη όμως έβαλα και όρια, γιατί είναι κάτι το οποίο κατάλαβα ότι εγώ δεν μπορώ να το αντιμετωπίσω °κι ούτε και θα πρέπει κιόλας.° (.) Γιατί δεν είναι η δουλειά μου. Δηλαδή ένα κομμάτι είναι ότι:: δεν μπορώ γιατί δεν είμαι::, δεν έχω:: (.) την ειδημοσύνη και την κατάρτιση να πάω σε πεδία, τα οποία δεν τα γνωρίζω. Και το δεύτερο κομμάτι είναι ότι:: (.) πράγματι:: αυτό υπερβαίνει και τα όρια της σχέσης μας. (.) Δεν είμαι εγώ γι' αυτό. [...] Άρα το ένα επίπεδο είναι αυτό, (.) που καταλαβαίνεις ότι αυτό σε ξεπερνάει και πρέπει να:: (.) εμπλέξεις και κάποιον άλλον ο οποίος θα είναι πιο:: ειδικός (.) γι' αυτή τη δουλειά. Και το άλλο επίπεδο είναι αυτό, (.) το πιο απλό που ήδη το έχουμε συζητήσει, ότι:: δε::ν παύω από το ρόλο μου, έτσι::, να είμαι ο καθηγητή::ς σου. Οπότε, υπ' αυτή την έννοια::, (..) δεν θα πιούμε καφέ, για να μου πεις την καθημερινότητά σου, εντάξει; ((γέλια)) (κα Ιωάννου)

Νομίζω ότι κάποια στιγμή, εκεί (.) είμαι στα όρια, διακινδυνεύω τα όρια μεταξύ δασκάλας και μανούλας. (...) Προσέχω:: ποτέ να μη γίνω φίλη:: Έχει (.) συμβεί με φοιτητές μεταπτυχιακούς (.) πολύ μεγαλύτερης ηλικίας να είναι:: κάπως διαφορετική η σχέση, γιατί είναι:: ενήλικοι (.) μιας άλλης φάσης ζωής. Αλλά και τότε:: (.) προσπαθώ, τουλάχιστον στη διάρκεια:: της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, (.) που είναι επίσης σχέση μαθησιακή, (.) και είναι:: σε εξέλιξη, προσπαθώ

να μην αποπροσανατολίζεται η συνεργασία, (...) γιατί βέβαια, αφενός δεν είμαι ειδική: για τη ψυχική συγκρότηση (.) του φοιτητή, αυτό είναι: (.) μια άλλη ειδίκευση, αφετέρου, γιατί η αναγκαία συμβουλευτική όψη είναι παιδαγωγική: (.) σχέση, φροντίζοντας να βγάλει το ανθρώπινο, αλλά να: το: (.) περιορίζω μέσα στα ασφαλή καθορισμένα όρια. (.) Νομίζω ότι: αν το υπερβεί κανείς (.) αυτά τα όρια: χάνει μετά, με την καλή σημασία του όρου, χάνει: σε αποτελεσματικότητα ως προς τον σκοπό της πειθαρχίας. Επαναλαμβάνω, (.) να μη παρεξηγηθώ, δεν εννοώ την ιεραρχική ηγεμονική επιβολή κ.λπ., αλλά την κανονιστικότητα, η οποία διδάσκεται, όπως είπα και νωρίτερα, εμπράκτως (.) κι όχι: απλώς ως εντολή ή ως ευχή. [...] >Έχει υπάρξει φοιτητής που ήρθε και είπε: “Τι γίνεται, ρε ((μικρό όνομα));” Έχει συμβεί. (..) Εννοείται ότι: δε:ν (.) εκβιάζει κανείς τότε την απόσταση, δεν υπάρχει λόγος να το κάνει αυτό, αλλά εκεί: αμέσως παίρνει κανείς, (.) ένα μήνυμα ότι θα πρέπει να διδάξει εξ υπ’ αρχής τα όρια, ότι: η κατάργηση του πληθυντικού (.) δεν είναι: μονομερής ενέργεια. (.) Έτσι; °Και φυσικά δεν είναι και η δέουσα.° >Αυτό εννοώ ότι υπάρχουν όρια< κι επομένως ότι διαμορφώνονται διαρκώς με: βάση: και τη δυνατότητα: της ανάγκης που έχει ο φοιτητής για να ωριμάσει (.) μέσα σ’ αυτό το θεσμό. (κα Λουλούδη)

((Ο διδάσκων πρέπει)) Να ξέρει ότι: υπάρχει μια παιδαγωγική σχέση που αυτή η παιδαγωγική σχέση: (....) έχει μία σαφέστατη ακαδημαϊκή δεοντολογία, την οποία πρέπει (.) ως εμπειρότερος (..) ηλικιακά αλλά και: γνωστικά, βάζω κι αυτό, και νοητικά, (.) να φροντίζει για την τήρηση αυτών των ορίων. Δηλαδή κι αν ακόμα ο φοιτητής υπερβεί αυτά τα όρια, να κάνει μια επανατοποθέτηση. Δηλαδή να τον βάζει πάλι στη σωστή του σειρά, στο σωστό πλαίσιο τον φοιτητή και να μην παρασύρεται ο διδάσκων. Πράμα το οποίο: (.) συμβαίνει, αρκετές φορές. (κος Θαλάσσης)

(...) Για μένα: (..) η κόκκινη γραμμή, να το πω έτσι, (..) στην παιδαγωγική σχέση είναι: ότα:ν (..) κάνεις το:ν φοιτητή: σου (..) μέρος της προσωπικής σου ζωής. (.) Δηλαδή:, άμα: τον βάλεις στην οικογένειά σου: ή στην προσωπική σου ζωή εν γένει, (.) εκεί: πλέον λίγο νομίζω ότι κάπω:ς διαβρώνεται η παιδαγωγική σχέση, (.) εκεί περνάει σε ένα άλλο πλαίσιο. [...] Το γεγονός ότι θα: φάμε μαζί:, θα μοιραστούμε: (.) κάποιες ώρες, αυτό: (.) ως εκεί: (.) Από κει και μετά: (.) ο καθένας έχει τη δική του: (.) προσωπική ζωή. (.) Δε γνωρίζω, ας πούμε:, τους φίλους τους, (.) τις σχέσεις τους (.) και: αντίστοιχα δεν κάνω εγώ: το ίδιο: σ’ αυτούς. (.) Δε θέλω να γνωρίζουν τους φίλους μου, (.) την οικογένειά: μου:, (.) τις σχέσεις μου, (.) εννοώ τις προσωπικές μου σχέσεις. (.) Σταματάει εκεί. (.) Και νομίζω το σέβονται πάρα πολύ. [...] Δηλαδή αν κάποιος μου πει, (.) αν ένας φοιτητής μου πει “Θέλουμε να σας καλέσουμε, (.) να σας γνωρίσουν οι γονείς μου”, ε όχι βέβαια. °Όχι, δεν υπάρχει λόγος.° (κος Κυριακίδης)

Αυτό: είχε να κάνει με μία περίπτωση μίας φοιτήτριας, (.) η οποία ήταν πολύ συνειδητοποιημένη, έδινε πολύ μεγάλη βάση σ’ αυτό που έκανε, ήθελε να προχωρήσει, ήθελε να βελτιωθεί, (.) ξεκίνησε με πολύ καλές προϋποθέσεις μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη μεταπτυχιακή εργασία: (.) Κι όταν ήρθε η ώρα να τη υποβάλλει, απλά δεν ήθελε να την υποβάλλει, γιατί θεωρούσε: ότι δεν θα ήταν αρκετά καλή. Εκεί νομίζω: ότι: (..) ήταν ένα θέμα με το οποίο ασχολήθηκα εγώ: πολύ προσωπικά εκείνο το διάστημα, διότι: (.) πρέπει να πω ότι: υπήρξε: πραγματικά: ο: κίνδυνος: ένας φοιτητής (.) με πολύ καλές επιδόσεις και με πολλή: προσπάθεια, ο οποίος:ς θεωρητικά θα έπαιρνε και με πολύ καλό βαθμό το πτυχίο του: κινδύνευε:, από ένα δικό του εσωτερικό πρόβλημα, να μην ολοκληρώσει τις σπουδές του. [...] Εκεί νομίζω ότι: (.) η παιδαγωγική σχέση, όχι μόνο η δική μου αλλά και πολλών άλλων συναδέλφων μου, ενεργοποιήθηκε τα μέγιστα. (.) Διότι: για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και: (.) αισθανόμενοι και τη θηλιά στο λαιμό μας, γιατί υπήρχαν προθεσμίες οι οποίες έπρεπε: να τηρηθούν, (.) κάναμε τα αδύνατα δυνατά έτσι ώστε: τελικά: (.) να βρει τη δύναμη και να ολοκληρώσει τη δουλειά και να την καταθέσει. (.) Κάτι βεβαίως το οποίο έ:γινε τελικά. Η δουλειά βεβαίως ήταν πολύ: καλή:, (.) αλλά: (.) σκέφτομαι πολύ συχνά, (.) εά:ν, εά:ν (.) η συγκεκριμένη φοιτήτρια είχε βρεθεί σ’ ένα διαφορετικό ακαδημαϊκό περιβάλλον, πολύ πιθανόν αυτή τη στιγμή να είχε βρεθεί χωρίς μεταπτυχιακό. (.) Διότι εμείς εδώ ενεργοποιήσαμε την παιδαγωγική μας σχέση:, (.) ενώ: σε άλλα πλαίσια πολύ πιθανόν αυτό να μην είχε γίνει. Γιατί ξέρετε ότι: (..) πολύ συχνά οι διαδικασίες αυτές είναι και: απρόσωπες (...) και: θα μπορούσε:, θα μπορούσε κάλλιστα να πει κανείς “Είναι επιλογή της, (.) δε θα το καταθέσει, (.) είναι σεβαστό:, (.)

ούτε χρειάζεται ούτε μπορώ ν' ασχοληθώ περαιτέρω". [...] Να πω την αλήθεια, ήταν ένα διάστημα στο οποίο ταλαιπωρήθηκα πολύ::. Νομίζω:: ότι:: (. ) σ' ένα:: ποσοστό:: πρέπει να υπερέβην τελικά το ρόλο μου, ((γέλια)) (. ) όπως έκαναν κι αρκετοί συνάδελφοί μου, οι οποίοι:: υποστήριξαν αυτή τη διαδικασία. Δηλαδή:: θυμάμαι:: ότι:: (. ) τα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής (. ) είχαν συμβάλει ο καθένας απ' την πλευρά του επίσης πολύ:: (. ) στο να μη:: χαθεί:: εντελώς η μπάλα. Ή επίση::ς (. ) συνάδελφος μου, η οποία έχει και:: (. ) πιο στενή ψυχολογική κατάρτιση, ανάλαβε επί::σης να δουλέψει αυτό το πεδίο σε κάποιο:: βαθμό::, (. ) °νομίζω με::, ίσως με αρκετή επιτυχία.° (. ) Μου άφησε συνολικά μία θετική αίσθηση του τύπου:: "Εντάξει::, ήταν δύσκολο:: αλλά ευτυχώς έγιναν τα πράγματα ω::ς όφειλαν να γίνουν". (. ) Απ' την άλλη όμως και μια πικρή:: γεύση:: ότι υπερέβη::ν, ενδεχομένως, το ρόλο μου με ένα::ν τρό::πο:: που:: (. ) είχε τελικά προσωπικό κόστος για μένα. [...] Δηλαδή:: αισθάνθηκα ότι::, (. ) ενδεχομένως, σε μία προσπάθεια του να:: (. ) μη χάσει η φοιτήτρια το πτυχίο της, να μην χαθεί ο κόπος της, ο οποίος::ς (. ) είχε γίνει::, ήταν σημαντικός, (. ) ήταν μια::, ήταν μια:: πολύ καλή φοιτήτρια. Μέσα λοιπόν σε μία τέτοια πορεία::, κάπου αρχίζεις να αισθάνεσαι ότι ενδεχομένω::ς (. ) μπαίνεις εσύ πιο πίσω, μπαίνεις εσύ πιο πίσω. Δηλαδή προσωπικό κόστος σημαίνει απώλεια χρόνου, σημαίνει:: (. ) ότι:: έχεις το νου σου:: (. ) σε μία κατάσταση η οποία μπορεί να εξελιχθεί και λίγο σε μια κατάσταση θρίλερ, με συνεχή επεισόδια, συνεχείς εξελίξεις, (...) να αισθάνεσαι ότι βρίσκεσαι εν μέσω μιας κατάστασης πί::εσης, διότι:: από τη μία έχεις έναν άνθρωπο με τον οποίο, για κάποιο διάστημα, φαίνεται να μη μπορείς να συνεννοηθείς (. ) κι ο οποίος μπορεί να φαίνεται ότι:: μπορεί να θέλει να βάλει τη θηλιά στον λαιμό του:: Απ' την άλλη μπορεί::, γιατί λέω ότι είσαι στη μέση, (. ) απ' την άλλη πλευρά έχει::ς (...) το διοικητικό:: μηχανισμό::, τον κανονισμό:: του μεταπτυχιακού::, (. ) ο οποίος ορίζει ενδεχομένως κάποιες προθεσμίες, έτσι, κάποια δεδομένα, κάποιες προϋποθέσεις, (. ) αισθάνεσαι ότι πιέζεσαι από κει:: (. ) άρα είσαι πραγματικά στη μέση, (. ) δέχεσαι πίεση κι από τις δύο πλευρές. Αυτό είναι πραγματικά πολύ ψυχοφόρο (. ) μερικές φορές. (κα Ιωάννου)

Λοιπόν το εξής συνέβη: κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής του ((την οποία επέβλεπα)), ο φοιτητής αυτός χώρισε. (. ) Έτσι; Ήταν παντρεμένος, είχε μεγάλα παιδιά κ.τ.λ. και χώρισε απ' τη γυναίκα του. Και πέρασε μία πάρα πολύ δύσκολη ψυχολογική κατάσταση, στην οποία έπρεπε να τον στηρίξω και τον στήριξα. Και κουβεντιάζαμε τότε για τα προσωπικά του. Αλλά αυτό έγινε, διότι υπήρχε απόλυτη ανάγκη να γίνει.< Δηλαδή:: δεν μπορούσε να δουλέψει:: Έπρεπε να τον βοηθήσω ας πούμε και το έκανα. [...] ((Τα όρια μπορούν να ξεπεραστούν)) Αν υπάρχει ανάγκη κι αν υπάρχει:: (. ) το πεδίο συνεννόησης, (. ) το πεδίο συνεννόησης. Δηλαδή, αν ξέρεις, ότι μ' αυτόν τον άνθρωπο και λόγω:: του χαρακτήρα και λόγω:: της χημείας που έχετε, μπορείς να τον βοηθήσεις πραγματικά και να συνεννοηθείς μαζί του. Θα σου αναφέρω ένα ά::λλο παράδειγμα, αλλά αυτό είναι από υποψήφια διδάκτορα. Δεν έχει σημασία νομίζω. Θα μπορούσε να είναι και μία που κάνει διπλωματική εργασία μεταπτυχιακή. Και η κοπέλα αυτή:: αντιμετώπιζε πάρα πολλά προσωπικά προβλήματα. Είχε ψυχοσωματικά, είχε αυτά κ.τ.λ. Ό::μως (. ) ήμουν βέβαιη και ήξερα, κατάλαβα από ένα σημείο και μετά ότι:: ό,τι και κουβέντα να κάναμε, όπως και να την κάνουμε έτσι- Διότι στο κάτω-κάτω δεν είμαι και ψυχολόγος, έτσι; Ούτε μπορώ να κάνω ψυχοθεραπεία. Με βάση την εμπειρία που έχω ως άνθρωπος, Ό,τι και να κάνω μ' αυτή την κοπέλα και όσο::, κι εκατό:: ώρες να μιλάμε, διακό::σιες ώρες να μιλάμε, δεν πρόκειται να βοηθήσω. Δεν πρόκειται να βοηθηθεί. Ότι η κοπέλα αυτή είχε ανάγκη από μία:: άλλου τύπου βοήθεια κι ότι εγώ:: (. ) το μόνο που θα μπορούσα να κάνω θα ήτανε:: (. ) να μην εμπλακώ πολύ::, για να μη γίνω μέρος του προβλήματος. Δηλαδή να προσπαθήσω να κρατήσω:: τη σχέση στο επίπεδο της επιβλέπουσας, της καθηγήτριας κ.τ.λ., διότι, αν εμπλεκόμουν πολύ::, μετά θα ήταν χειρότερα κι όχι καλύτερα. Οπότε, εκεί έκανα το αντίθετο απ' ό::τι είχα κάνει με τον άλλον. Δηλαδή:: άρχισε:: να μου λέει >ξέρεις "έχω πονοκέφαλο, πήγα στο νοσοκομείο::, έκανα αυτό::, έκανα εκείνο::, έκανα το άλλο::, δεν μπορώ, δεν κάνω, δεν δείχνω" κι εγώ:: (. ) δεν συνέχιζα πολύ. Έλεγα "Περαστικά. Πρέπει να είσαι ήρεμη. Λοιπόν τι έχουμε τώρα; Έχουμε αυτό, έχουμε εκείνο, τι θα κάνουμε με::" και προσπαθούσα να το κρατήσω:: στο επίπεδο της εργασίας. (. ) Και τελικώς (. ) κι αυτό πήγε καλά, δόξα τω Θεώ, η κοπέλα:: τελικώς και:: την εργασία έκανε και:: η διατριβή ήτανε άριστη και στη συνέχεια ξεπέρασε και κάποια προβλήματα, >όσο τα ξεπέρασε κ.τ.λ.< Δηλαδή:: πρέπει νομίζω ο καθηγητής –είναι πάρα πολύ δύσκολες αυτές οι περιπτώσεις– όταν υπάρχουν προβλήματα::, πρέπει να εκτιμά:: τον βαθμό που μπορεί να εμπλακεί

κάθε φορά. Τα όρια:: δηλαδή τελικά::, επειδή μιλάς για όρια, είναι:: (.) τελείως εξατομικευμένα. Δηλαδή:: σε κάθε περίπτωση πρέπει κανείς να βλέπει ποια είναι τα όρια (.) και ποιος ο βαθμός της εμπλοκής του. [...] Εξαρτάται από το πρόβλημα που έχει, από την προσωπικότητα που έχει, από την δεκτικότητα που έχει, αλλά πιστεύω κι απ' τη χημεία που υπάρχει ανάμεσα στους δύο ανθρώπους. Δηλαδή ο κάθε άνθρωπος μ' έναν άλλον καθηγητή μπορεί ν' αναπτύξει μια άλλη σχέση. (κα Ηλιοπούλου)

### *Επιμέρους όρια*

#### A. Διπλές/πολλαπλές σχέσεις

##### **1. Εργασιακές σχέσεις**

Και η επαγγελματικοπαιδαγωγική σχέση και η παιδαγωγικοερωτική σχέση δημιουργούν εξαρτήσεις που, παραβιάζοντας, ας πούμε, τους ρόλους, (..) αποπροσανατολίζεσαι από την ουσία του πράγματος. Η μπορεί να γεννά πιέσεις, (..) πιέσεις εννοώ, (..) ναι, εξαρτήσεις, πιέσεις που:: δεν βοηθάνε στο να προχωρήσεις, ας πούμε, πιο καθαρά στο σκοπό που έχεις, που είναι κατά βάση η απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και λοιπά. Εγώ, όταν βίωσα την επαγγελματικοπαιδαγωγική σχέση, ένιωθα μία αυξημένη υποχρέωση, ας πούμε, απέναντι στον καθηγητή μου, (.....) στα όρια της εξάρτησης, όχι ακριβώς εξάρτησης, αλλά μία υποχρέωση να είμαι εκεί παρών, συνεπής και στα μαθήματα και:: (..) ήτανε μια νοθευμένη σχέση, πώς να το πω; Δεν ήτανε μία καθαρή παιδαγωγική σχέση. Μου δημιούργησε πρόβλημα το οποίο α::ν είχα αύριο, ας πούμε, ένα ερευνητικό πρόγραμμα ή ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κι απασχολούσα μεταπτυχιακούς φοιτητές, θα προσπαθούσα είτε να μην είναι δικοί μου είτε να 'χουνε τελειώσει, (..) να μην είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές. Ή να μην είναι μία, (...) να έχουμε ξεκαθαρίσει ίσως από την αρχή τα όρια αυτών των σχέσεων. (κος Γεωργίου)

Έχουμε:: κάποιους που τους είχα παλιά φοιτητές, μεταπτυχιακούς φοιτητές, δηλαδή πρέπει να έχει ολοκληρώσει τον μεταπτυχιακό κύκλο κι εκεί μπορείς με κάποιους ανθρώπους να συνεργαστείς πια και σε μία επαγγελματική βάση, όταν πρέπει να διαχειριστείς ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, όπου εκεί μπορείς όλους να τους αξιοποιήσεις. [...] Εφόσον όμως έχει τελειώσει, (.) για να έχει:: το επίπεδο όντως να είναι ισότιμος συνεργάτης. Και να μην έχει και εξάρτηση από 'σένα. Διότι όσο είναι μεταπτυχιακός φοιτητής (.) πάρα, πάρα πολλοί φοιτητές θεωρούν ότι κάτι πρέπει να κάνουν γιατί έτσι θα κερδίσουν την εύνοια σου που μεταφράζεται ίσως σε μία υψηλότερη βαθμολογία. [...] Έχει πέσει στην αντίληψή μου ότι κάποιοι διδάσκοντες το έχουν ως σχέση εξάρτησης. [...] διάφοροι:: (.) «καθηγητές», το βάζω σε εισαγωγικά, για μένα μπορεί να είναι τυπικά καθηγητές, προσπαθούν να εκμεταλλευτούν την προθυμία των φοιτητών με διάφορους τρόπους, (.) οι οποίοι δεν ακουμπάνε στα:: επιστημονικά δεδομένα, δηλαδή δεν έχουν να κάνουν με την ακαδημαϊκότητα. [...] Παραδείγματος χάριν ένας τρόπος είναι:: (..) “Πάμε να φάμε μαζί και να με κεράσεις”. [...] Όπως, παραδείγματος χάριν, έχω ακούσει “Έλα να κρατήσεις το παιδί στο σπίτι για να βγω με τον άντρα μου ή με τη γυναίκα μου”. Υπάρχουνε διάφοροι τρόποι, αλλά αυτούς θα τους βρείτε καλύτερα ρωτώντας τους ίδιους τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και όχι τους διδάσκοντες, γιατί οι διδάσκοντες τα αρνούνται αυτά. (κος Θαλάσσης)

**Πηνελόπη:** Οικονομική σχέση; Δοσοληψίες; [Μου φαίνεται έτσι λίγο::

**Φιλίππα:** [ΝΑ ΤΟΝ ΛΑΔΩΝΕΙΣ για να σου βάλει βαθμό...=

**Κίρκη:** =Να 'χει ένα μαγαζί και να δουλεύεις εκεί.=

**Ίκαρος:** =Σωστό::!=

**Συνεντεύκτρια:** =Να προσέχεις τα παιδιά του.=

**Κίρκη:** =Α! Να διδάσκεις τα παιδιά του! Γίνεται, (.) ΓΙΝΕΤΑΙ!=

**Ίκαρος:** =Το αστείο βέβαια της υπόθεσης είναι ότι σε αυτές τις περιπτώσεις φτάνουμε στο άλλο άκρο. Δηλαδή:: ο καθηγητής προσπαθεί να είναι πάρα πολύ αυστηρός, βασικά για να καλύψει:: την όλη σχέση που μπορεί να υπάρχει από πίσω. Να μην δώσει δικαιώματα

ουσιαστικά.=

**Γιάννης:** Ε, σχέση εξάρτησης. Μετά λίγο υποχρεώνεσαι στον άλλον. Ποτέ δεν ξέρεις τι έχει να σου χτυπάει μετά. Ή τι θα 'χεις εσύ να του χτυπάς μετά!=

**Ιφιγένεια:** Ναι. Τώρα όμως η συμμετοχή σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα, νομίζω, δεν είναι και κακή, γιατί αυτό είναι ο τρόπος να σε προωθήσει που λέγαμε. (.) Εκτός κι α::ν (..) ο καθηγητής κοιτάει να επωφεληθεί μόνο [(.) ο ίδιος (.) κι όχι εσύ.

**Αλκμήνη:** =Να σου πω, επειδή εγώ κάνω ένα επικουρικό πρόγραμμα και μπαίνει το χρήμα, (.) με τον κύριο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)), ε:::μ (.) είναι πάρα πολύ εντάξει, (.) τυπικός και:: πάρα πολύ:: κάλος.=

**Συνεντεύκτρια:** =Δεν θεωρείς ότι δυσκόλεψε την παιδαγωγική σχέση...

**Αλκμήνη:** Όχι::, καθόλου::, (.) γιατί προσπαθώ κι εγώ να είμαι μια ευσυνείδητη υπάλληλος. Όχι φοιτήτρια, υπάλληλος. (.) Άμα ξέρεις το ρόλο σου θεωρώ ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα.

**Ιόλη:** Ναι, συμφωνώ κι εγώ σ' αυτό.

**Συνεντεύκτρια:** Για να γίνω πιο ξεκάθαρη, κάποιοι καθηγητές μου έφεραν ως παράδειγμα, ας πούμε προς αποφυγή, ότι μπορεί να προσέχει ένας φοιτητής τα παιδιά τους.

**Αριάδνη:** Αν είναι δυνατόν! Όχι!

**Νεφέλη:** Βασικά πώς το δέχεται ο ίδιος ο καθηγητής αυτό; [...]

**Αριάδνη:** Χάνεις λίγο την ισορροπία μου φαίνεται.= [...]

**Αλκμήνη:** [>Εγώ δεν είμαι και πολύ κατά να σου πω στην αλήθεια. Όσο κι αν ακούγεται άσχημο, επειδή το Πανεπιστήμιο ευτελίζεται στο χρήμα, θεωρώ ότι, όταν μπαίνει το χρήμα, μπαίνουν και κάποια όρια.<

**Λητώ:** [Α:: συμφωνώ.

**Ιόλη:** [Κίνητρα.

**Αλκμήνη:** [Γιατί ας πούμε ο άλλος είναι αφεντικό κι είσαι υπάλληλος. Δεν το θεωρώ κακό αυτό, να σου πω την αλήθεια. (.) Βέβαια::: όταν αυτό όμως δεν εμποδίζει- [...]

**Συνεντεύκτρια:** Ένας άλλος συμμετέχοντας καθηγητής μου είπε ότι, όταν έκανε αυτός αντίστοιχα επικουρικό έργο, αισθανόταν ότι πρέπει να είναι υποχρεωμένος στο καθηγητή, να είναι πάντα εκεί, να είναι εντάξει στο μάθημα.=

**Αλκμήνη:** =Ναι, βέβαια.

**Συνεντεύκτρια:** Αλλά αυτό να είναι και στο μάθημα ας πούμε [πέρα από το-

**Ιόλη:** Ναι, γιατί τον γνωρίζεις καλύτερα τον άλλο. Δεν σου πάει η καρδιά να είσαι::: (.) μην πω τώρα τη λέξη, κάτσε δυο λεπτά να το πω λίγο πιο κομψά.=

**Αλκμήνη:** =Σ' έχει ανάγκη ο καθηγητής, (.) τον έχεις ανάγκη ίσως, άμα συνεργάζεστε και σε μαθήματα μαζί... (..) Εγώ τον ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)) δεν τον έχω σε μάθημα φέτος, αλλά στο θέμα:: (.) της δουλειάς είναι πάρα πολύ εντάξει. Και θεωρώ ότι όντως με το χρήμα μπαίνουν όρια και σου θυμίζουν κι εσένα τις υποχρεώσεις σου. °Ναι, (.) το θεωρώ καλό.°

## 2. Ερωτικές σχέσεις

((Οι ερωτικές σχέσεις είναι απαράδεκτες)) Γιατί είναι εκμετάλλευση κι απ' τις δύο πλευρές. Κι απ' τις δύο πλευρές. Και εδώ έρχομαι στο προηγούμενο που είπαμε, ότι για μερικά πράγματα (.) το πιο:: ηλικιακά μεγάλο άτομο βάζει τα πράγματα στη θέση τους. Γιατί όταν έχεις απέναντί σου ένα κοριτσάκι είκοσι δύο χρόνων κι εσύ είσαι πενήντα ή εξήντα, (....) ε, εσύ οφείλεις να ξέρεις καλύτερα. (...) Οφείλεις να ξέρεις καλύτερα. Όχι ότι δεν οφείλει και η κοπελίτσα. Αλλά:: της δίνω το:: (.) πλεονέκτημα της αμφιβολίας για την ηλικία. Θα μου πεις υπάρχουν και:: παιδιά αυτής της ηλικίας τα οποία δεν συμπεριφέρονται μ' αυτό τον τρόπο. Βεβαίως υπάρχουν. Εδώ έρχεται το κοινωνικό πλαίσιο. (....) Δεν ξέρω αυτό πώς μπορεί ν' αντιμετωπιστεί. Ξέρω ότι υπάρχει, ξέρω ότι υπάρχει. Αλλά απ' τη στιγμή που τα κορίτσια αυτά –ή τα αγόρια, δεν ξέρω, περισσότερο συμβαίνει με:::

θηλυκού γένους άτομα– θεωρούνται ενήλικα, (.) δεν μπορείς να το καταγγείλεις κιόλας. Γιατί είναι ενήλικα άτομα πια. [...] Ειδικά οι ερωτικές (.) είναι:::, η εκμετάλλευση είναι μεγαλύτερη. Γιατί, ξέρεις, (.) σ’ αυτές τις μορφές σχέσης, μπορεί τον άλλον να μην τον πας κιόλας, (..) αλλά θα το καταπιείς. Είναι αισχρό πράγμα να πάει κάποια κοπέλα μ’ έναν άντρα που δεν της αρέσει. (κα Ακρίβου)

Μα δεν υπάρχει παιδαγωγική σχέση, όταν υπάρχει ερωτική, με συγχωρείτε δηλαδή, τι αντίκτυπο. Δεν υπάρχει, καταργείται η παιδαγωγική σχέση. Άλλο παιδαγωγικός έρωτας, άλλο συμπάθεια, άλλο::, ξέρω ‘γω, κάνω μια θετική διάκριση σε κάποια παιδιά διότι κ.λπ. και άλλο αυτό. Η ερωτική σχέση καταργεί την παιδαγωγική. Κι αυτά γίνονταν παλιά και σε διατριβέ:::, ελπίζω όχι τώρα. Ο γερο-καθηγητής, ας πούμε, έπαιρνε κάποια νεαρή κοπέλα, για να κάνει διατριβή, κι αυτή υφίστατο τα πάνδεινα. Δεν ξέρω γιατί βέβαια κι αυτή. Ε, θεωρώ ότι αυτά είναι απαράδεκτα πράγματα, δεν επιτρέπονται. [...] Γενικώς το φλερτ δεν είναι για να:::, (.) είναι το αλατοπίπερο της ζωής. Και μα:::, πώς το λένε; (.) Μας φτιάχνει και το κέφι και μας ενδυναμώνει. Δηλαδή δεν θα ήθελες να σου λέει κάποιος: τι όμορφη που είσαι και τι ικανή και τι γλυκιά κι εκεί τελεία; Κι άμα::: θέλει:::, ας προχωρήσει. Αλλά όχι να είναι δάσκαλός σου και να προχωρήσει. Θέλεις το δάσκαλό σου να λέει: “Είσαι εξαιρετική”, ξέρω ‘γω, “Δεν είσαι μόνο όμορφη είσαι και καλή” κ.λπ., χα χα χα “Ευχαριστώ, κύριε καθηγητά” και φεύγουμε. Κι εκεί τελειώνει. Και ήδη λέω και::: πολλά::: που είναι μεσογειακά. Αυτά στην Αγγλία θα ήταν sexual harassment, ας πούμε. (κα Σουρμελή)

Μιλάμε για κανονική σχέση τώρα, έτσι; Όχι για φλερτ και τέτοια, γιατί τα φλερτ –ξέρεις πολύ καλά φαντάζομαι– ότι είναι στην ημερήσια διάταξη, τα καταλαβαίνεις αυτά. [...] >Να καταλαβαίνεις, ρε παιδί μου, ότι υπάρχει μία::: καταλαβαίνεις, μπορεί να καταλαβαίνεις στα μάτια, ας πούμε, μιας κοπέλας ότι μπορεί να υπάρχει, ξέρεις, ότι της αρέσεις. Κι αυτό είναι πρόβλημα επίσης, αλλά εντάξει, αυτό το σταματάς εκεί. [...] Κάνοντας τη δουλειά σου. Με το να αντιμετωπίζεις τον, πώς το λένε, τη φοιτήτρια, ας πούμε, ακριβώς όπως αντιμετωπίζεις και τους υπόλοιπους. [...] Αλλά το να συνάψεις σχέση εκεί πέρα είναι πρόβλημα. (κος Γεωργίου)

[...] δεν συμβαίνει μόνο με τους άντρες καθηγητές, συμβαίνει και με τις γυναίκες καθηγήτριες.< (.) Μπορεί να δημιουργηθεί ένας ερωτισμός. Αλλά εδώ είναι ακριβώς το στοιχείο αυτό που είπαμε: (.) η ακαδημαϊκότητα, τα όρια. Αυτό είναι κομμάτι::: (.) τω:::ν ορίων. Δηλαδή η δήλωση ότι::: (.....) είναι::: (..) ενήλικο το άτομο δεν αρκεί. Είναι ενήλικο::: το άτομο όταν (.) φύγει από την εξουσιαστική επιρροή σου, (.) που η εξουσιαστική επιρροή έχει να κάνει με την βαθμολόγηση, με την απονομή τίτλων κ.λπ. κ.λπ. Δηλαδή δεν είναι απαγορευμένο ένας (.) άντρας ή μια γυναίκα να δημιουργήσουν σχέση (..) μ’ έναν άντρα ή με μία γυναίκα, αρκεί να μην υπάρχει σχέση εξουσίας στο πλαίσιο (...) της ακαδημαϊκότητας. Δηλαδή::: τελείωσε η ακαδημαϊκότητα; Πήρε ο άλλος πτυχίο; Δεν σ’ έχει καμία ανάγκη; Άντε γεια, άντε γεια. (..) Μετά μπορεί να συμβεί οτιδήποτε. Δεν είναι απαγορευμένο αυτό. Το απαγορευμένο είναι να μην εκμεταλλευτείς εσύ (..) αυτήν την σχέση. Σε κάθε::: (.) διαδικασία. Γιατί και η ακαδημαϊκότητα έχει έναν επαγγελματισμό, είναι κι ένα κομμάτι επαγγέλματος η ακαδημαϊκότητα. Δηλαδή::: αυτό δεν επιτρέπεται ούτε στο χώρο του επαγγέλματος. (...) Δεν ξέρω, αν με κατανοείς... Δηλαδή ένα μέλος ΔΕΠ να τα φτιάξει μ’ ένα άλλο μέλος ΔΕΠ μεγαλύτερης βαθμίδας, (...) προσδοκώντας ότι θα έχει καλύτερη ανέλιξη ή::: το μεγαλύτερο, στην μεγαλύτερη βαθμίδα να χρησιμοποιήσει ότι βρίσκεται σε μεγαλύτερη βαθμίδα, προκειμένου να εντυπωσιάσει και να εκμεταλλευτεί μια μικρότερη βαθμίδα. (..) Είναι κι αυτό ένα ζήτημα επαγγέλματος πια, έτσι; Όπως φτιάχνει ένας ιδιοκτήτης (.) μιας καφετέριας, (.) «ενοχλεί» έναν εργαζόμενο στην καφετέρια (..) και δεν είναι παραδεκτό, τον ενοχλεί σε εισαγωγικά, το ίδιο συμβαίνει και::: (.) στο χώρο::: του Πανεπιστημίου. Δηλαδή (.) είναι ίδιοι κανόνες. (κος Θαλάσσης)

Εγώ ήμουν (.) γενικώς (.) ενάντια στα όρια (...) με όλα τα::: (...) με όλες τις πιθανές συνέπειες για αυτό που λέω, έτσι; Δηλαδή::: (...) δύο-τρεις φορές μέχρι τώρα έχει::: (.) έχουν ξεπεραστεί τα όρια της παιδαγωγικής σχέσης και η σχέση αυτή έγινε ερωτική, έτσι; ° Η γυναίκα μου δηλαδή είναι:::, ήτανε παλιά μου φοιτήτρια ας πούμε, η οποία εξελίχθηκε ας πούμε με τα χρόνια, έγινε έρωτας και μετά έγινε::: (.) σχέση. Ε::: (.) Εντάξει, δεν το προτείνω και ως μοντέλο, έτσι; Δεν μπορώ να πω, δεν



μπορώ να φτάσω εκεί. (κος Ζαχαριάδης)

**Μαρίνα:** =Ναι. Και εντάξει και πέρα απ' αυτό:: γενικά οτιδήποτε μπορεί να ξεπερνά:: αυτό για το οποίο (.) θα ήθελες να::, (.) με την προϋπόθεση αυτή που μπήκες, >Δηλαδή μπήκες για να πάρεις κάποιες γνώσεις, να βοηθήσεις κιόλας στο Πανεπιστήμιο, στις επιτηρήσεις, σ' οτιδήποτε. Αλλά από κει και πέρα οτιδήποτε ξεπερνάει αυτό< (..) και:: είτε είναι εκμετάλλευση είτε σε πολλές περιπτώσεις και παρενόχληση. Έχουν σημειωθεί και τέτοιες περιπτώσεις.

**Συνεντεύκτρια:** Όταν λέμε παρενόχληση;

**Μαρίνα:** Παρενόχληση οτιδήποτε. Δηλαδή:: πέρα απ' το ότι μπορεί να:::, (.) έχουν ακουστεί περιπτώσεις, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες καθηγητές (..) είναι::: περισσότερο φιλικό, διαχυτικό απ' ό,τι θα 'πρεπε με τους φοιτητές τους. Συμβαίνει αυτό όπως συμβαίνει και στην αγορά εργασίας. Η θέση ισχύος πάντα έχει::=

**Ελένη:** =Ακόμα και οι σεξουαλικές είναι απαράδεκτες. (.) Ή οι εκβιασμοί που απορρέουν πίσω απ' αυτές.=

**Μαρίνα:** =Ναι::, η θέση ισχύος, που δίνεται γενικά σε ανθρώπους και στην αγορά εργασίας και::: στην εκπαίδευση, κάποιες φορές φθάνει σε όρια παρεξηγήσιμα, (..) πράξεις δηλαδή που::: (..) ξεπερνούν τα::: επιτρεπτά όρια. Άρα::: κι αυτό (.) δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στην παιδαγωγική σχέση.

**Γιάννης:** Εκεί:: στις ερωτικές μου φαίνεται δεδομένο ότι πρέπει να::: ξεκόψεις.=

**Ευγενία:** =Ε ναι, εκτός αν υπάρχει και η σύμφωνη πλευρά κι απ' τους δύο.=

**Γιάννης:** =Ορίστε! (.) Και τέτοια ακούγονται! ((γέλια υπολοίπων)) [...]

**Ελπίδα:** =Για την ερωτική σχέση, συμφωνώ με την Ευγενία. Άμα θέλουν και οι δύο, γιατί όχι; Άμα είναι και οι δύο ενήλικες, που θα είναι.

**Συνεντεύκτρια:** Ενώ ταυτόχρονα όμως βρίσκονται και σε μια διαδικασία παιδαγωγικής σχέσης;

**Ελπίδα:** Α::, αυτό πάλι είναι περίπλοκο αλλά::: ξέρω 'γω; Νομίζω τότε υπερισχύει η άλλη σχέση, όχι::=

**Γιάννης:** =Η παιδαγωγική.=

**Ελπίδα:** =Ναι.

**Ιφιγένεια:** Αλλά το άσχημο είναι το πώς προβάλλεται στους έξω.=

**Γιάννης:** =Δεν προβάλλεται. ((γέλια))

**Ιφιγένεια:** Κάποια στιγμή μαθαίνονται όλα, δηλαδή::=

**Γιάννης:** =Φήμες! ((γέλια))

**Ελπίδα:** Εκεί [θα υπάρχουν και διακρίσεις.

**Ευγενία:** [Αν και καλύτερα είναι να τελειώσει, ας πούμε, η μία σχέση, η παιδαγωγική και μετά να ξεκινήσει η ερωτική.=

**Γιάννης:** =Μετά το πτυχίο! ((γέλια))

**Ευγενία:** Εντάξει, ας υποβόσκει, ας πούμε κι ας ξεκινήσει μετά. ((γέλια)) [...]

**Ευγενία:** Άμα υπάρχει, η ερωτική σχέση νομίζω θα εκδηλωθεί. ((γέλια))

**Ιφιγένεια:** Καλό είναι να το διαχωρίζεις όμως, °αλλά αυτό δεν το ξέρεις άμα θα γίνεται.°

**Ευγενία:** Καλό είναι να διαχωριστεί. Τώρα::: από::: (...): από::: προσωπική εμπειρία από άλλους ας πούμε::: ήτανε::: μαθητής με καθηγήτρια (.) ήτανε::: σε τμήμα έτσι::: φροντιστήριο κι αυτά::, (.) ε::: περίμεναν λίγο πρώτα::: να τελειώσουν τα::: μαθήματα και τότε::: εκδηλώθηκαν και::: (.) μετά συνέχισαν την ερωτική σχέση. Αυτό.

**Ελπίδα:** Κι εγώ κάτι παρόμοιο ξέρω με καθηγητή:: (.) Λυκείου:: και μαθήτρια::: Τελειώσαν πρώτα.

**Ευγενία:** Εδώ η μαθήτρια εκδηλώθηκε στον καθηγητή. ((γέλια)) Αυτό. (.) Εμένα μου φαίνεται αυτό, ας πούμε, νορμάλ. Δηλαδή δεν το κατακρίνω. (.) Ας πούμε όμως ο::: καθηγητής σε φοιτήτρια::,

(.) αυτό:: νομίζω δεν είναι καλό, γιατί:: σου λέει ας πούμε “Άμα δε::ν αυτό::, δε θα σε περάσω::, (.) θα σε βάλω κακό βαθμό::”, δηλαδή:: είναι σαν, ας πούμε, [να ασκεί εξουσία.

**Ιφιγένεια:** [Δωροδοκία.=

**Ευγενία:** =Βέβαια:: λίγο δύσκολο είναι και το φοιτήτρια σε καθηγητή, γιατί κι εσύ δεν ξες τώρα [πώς να αντιδράσεις.

**Ιφιγένεια:** [Εκτίθεσαι. [...]

**Ελπίδα:** Είναι περίπλοκο. Νομίζω ότι τελικά:: αυτό που λέει η Ευγενία, δηλαδή να τελειώσει μία σχέση και μετά:: ν’ αρχίσει η άλλη, είναι πιο:: εύκολο να λειτουργήσει. Γιατί:: ό,τι και να κάνεις θα μπλεχτούνε τα πράγματα. Μπορεί να δείχνει ξέρω ‘γω πιο πολλή εύνοια σ’ έναν φοιτητή, με τον οποίο έχει σχέση ο καθηγητής. (.) Ναι::, αυτό:: μου φαίνεται πιο ρεαλιστικό, να τελειώσει η παιδαγωγική σχέση και να προχωρήσουν στην επόμενη. Τώρα:: άμα:: είναι:: σχέση που ο καθηγητής ενδιαφέρεται, εδώ μπαίνουνε τέτοια θέματα μετά εξουσίας, άμα:: θα εκμεταλλευτεί τη θέση του::... Είναι περίπλοκο γενικά. (.) Και άμα είναι ο φοιτητής πάλι αυτό βάζει και σε δύσκολη θέση τον καθηγητή.

**Συνεντεύτρια:** Με ποιον τρόπο;

**Ελπίδα:** Ξέρω ‘γω, αν μία φοιτήτρια θέλει έναν καθηγητή πολύ και:: κάνει φασαρίες:: (.) μπορεί να βγουν φήμες για τον καθηγητή που δεν είναι αλήθεια.=

**Ιφιγένεια:** =Ναι. Κι αυτό να βλάψει και την εικόνα του.

### 3. Οικογενειακές σχέσεις

**Συνεντεύτρια:** (..) Για τι::ς οικογενειακές σχέσεις που αναφέρατε::, όταν συνδυάζονται με παιδαγωγική:: σχέση::, [τι θα λέγατε;

**Ίκαρος:** Έχω:: παράδειγμα. Ε, δεν το θεωρώ σωστό. Λογικό είναι::- Είναι αυτό είπα βασικά: ή θα έχει πολύ καλή αντιμετώπιση ή θα φτάσει στο άλλο άκρο και καλά για να το παίξει ότι ουσιαστικά “ναι, δεν με νοιάζει το οικογενειακό, του αξίζει όντως”, παραδείγματος χάριν. Ή μπορεί να είναι πιο αυστηρός ακριβώς για να καλύψει. Το θεωρώ αυτό::- Όπως και στα σχολεία τις περισσότερες φορές, απ’ ό,τι ξέρω, δε βάζουνε συνήθως το δάσκαλο με το παιδί του. Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί στο Πανεπιστήμιο πρέπει να γίνεται αυτό.=

**Κίρκη:** =Μα υπάρχουν έτσι κι αλλιώς και προκαταλήψεις απ’ [τους συμφοιτητές.

**Ίκαρος:** [Απ’ τους υπόλοιπους, ναι. (.) Είναι άσχημο.=

**Κίρκη:** =Ναι, δηλαδή, αν ήτανε ο γιος ή η κόρη ενός καθηγητή εδώ πέρα, ε, δε θα τον αντιμετωπίζαμε με τον ίδιο τρόπο. Δε θα μπορούσαμε να πούμε, ας πούμε, τι βαθμούς μας έβαλε. Ένα παράδειγμα. Θα τον θεωρούσαμε εξαρχής ευνοημένο. (.) Οπότε, δε νομίζω ότι θα μπορούσαμε να είμαστε σαν ομάδα:::=

**Άννα:** =Να μιλήσεις ελεύθερα.=

**Κίρκη:** =Ναι:: Δε θα μπορούσες (.) πιστεύω. [...] Είναι γενικότερα προβληματικές αυτές οι σχέσεις. Γιατί δεν έχεις αυτό που λέει η Πηνελόπη, που είπε πριν, τα όρια. Δεν έχει σαφή όρια. (.) Ε, τελείωσε άμα μπλέκεις (.) με τον άλλον με άλλες σχέσεις. Όπως ας πούμε κι εμείς θα ‘χαμε πρόβλημα, α::ν αξιολογούσαμε::, α::ν επιτηρούσαμε, ξέρω ‘γω, τον αδερφό μου, που είναι μικρότερο έτος. (.) Θα ‘χα πρόβλημα, δε θα το δεχόμουν να το κάνω, γιατί:: ίσως θα ‘μουν πιο ελαστική. Το ίδιο πιστεύω κι οι καθηγητές.

### 4. Φιλικές σχέσεις

[...] η σχέση οικειότητας, η οποία επιτρέπει την απορία, επιτρέπει την διαφωνία και:: βοηθάει τη μάθηση να πάει παραπέρα, δε σημαίνει και δεν μπορεί να σημαίνει (.) φιλική σχέση:: (..) που πίνουμε μπύρες κι όταν έρθει ή ώρα κανείς ν’ αξιολογήσει και να βάλει βαθμό, (.) ο φοιτητής με τον οποίο πίνει κανείς μπύρες δεν μπορεί:: (.) να έχει τον ίδιο βαθμό με τον φοιτητή με τον οποίο δεν πίνει κανείς μπύρες. (κα Χρήστου)

Κι ο φοιτητής έρχεται εδώ, όχι για να βρει έναν φίλο (.) και να κουβεντιάζει ευχάριστα πράγματα, αλλά για να μάθει αυτό που θέλει, (.) που πρέπει να μάθει απ' το μεταπτυχιακό:: Αν (.) υπερβαθούν αυτά τα όρια γίνεται πολύ πιο:: (.) δυσερμήνευτη η σχέση και μπορεί::, κάποιες φορές:: (.) να μη βοηθάει στο να:: (.) εφαρμοστούν οι κανόνες. Δηλαδή η πολλή:: φιλία δεν θα επιτρέψει να επιτελούνται οι ρόλοι. [...] Δεν θα ξέρουμε τι να κάνουμε. Δεν θα ξέρουμε:: (.) εκείνος πώς να φερθεί απέναντι (.) στο Πανεπιστήμιο που εκπροσωπείται (.) μέσα:: απ' το δάσκαλο. Κι εγώ δεν θα ξέρω::, δεν θα έχω καλή γνώση (.) του πώς να βοηθήσω:: στην πραγματοποίηση της διπλωματικής, για να φτάσει στο τέλος. [...] Η:: φιλία (.) είναι μια:: πολύτιμη σχέση, (...) αλλά:: (.) >δεν ταυτίζεται με τη σχέση δασκάλου-μαθητή, είναι διαφορετική. Έχουν κοινά στοιχεία:: < συκοινωνούντα, αλλά:: δεν μπορεί η φιλία ν' αντικαταστήσει τη:: σκοποθεσία των ρόλων δασκάλου και μαθητή:: (...) Και να προσθέσω κάτι ακόμη. Εξάλλου, (.) εάν δεν μπορούμε να γίνουμε φίλοι με όλους τους φοιτητές, (.) ήδη αυτό καταργεί την ισονομία. Επομένως (.) και μόνο γι' αυτό το λόγο χρειάζεται μία:: ριζοσπαστική και:: ισονομία, (.) ας πούμε, αντιμετώπιση και συμπεριφορά και:: πρόθεση απ' όλους μας.º (κα Λουλούδη)

Δηλαδή εντάξει, (.) να υπάρχει αυτό το διάχυτο το φιλικό:: στοιχείο και η επικοινωνία είναι πολύ καλό. (.) Έτσι; Απλώς δεν ξέρω πώς να το πω αυτό, (.) τα όρια που λέγαμε. Κάπου:: όμως (.) δεν είμαστε ακόμη:: κολλητοί, γιατί μπορεί να υπάρχει ένα σημείο που εκεί θα δυσκολέψει αυτό που κάνει κανείς. [...] >Ας πούμε αν εγώ ήμουν πάρα πολύ φιλικός, που θα μπορούσα κάλλιστα με τα παιδιά, με την έννοια ότι είμαστε τελειώ::ς, ρε παιδί μου, το 'χουμε:: (.) έτσι όποιος δεν θα μπορούσε να 'ρθει στο μάθημα θα μπορούσε να πει: "Ξέρεις τι; Εντάξει, δεν πειράζει τώρα που δεν ήρθε". Ή "Έχω πολύ μεγάλη πίεση αυτόν τον καιρό τώρα με την οικογένειά μου. Ας μην γράψω στην εργασία τις διορθώσεις που μου είπες". Αυτό. Τι κάνει μετά κανείς; Είναι ένα ζήτημα, έτσι; (.) Πώς ξαφνικά γίνεσαι πάλι; (.) Πιστεύω ότι αλλάζει γενικότερα η σχέση. (.) Πιστεύω ότι γενικότερα η σχέση εξελίσσεται και αλλάζει. Απλώς είναι καλό να μην υπάρχουν φοβερά μπουμ, αλλαγές. Εκεί που είσαι ο φίλος ξαφνικά γίνεσαι Κέρβερους και δεν καταλαβαίνει ο άλλος τι άλλαξε, έτσι; Αυτό θεωρώ αρνητικό.< [...] Δηλαδή:: (...) εγώ πιστεύω κάθε επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων σ' οποιαδήποτε μορφή:: (.) έχει κώδικες, έχει όρια, (.) έτσι; Κάποια απ' αυτά μπορούν να ξεπεραστού::ν, να μην ακολουθούνται::, (.) να υπάρχουνε παρεξηγήσεις::, λάθος ερμηνείες::... Αυτό νομίζω δεν είναι καλό. (.) Δηλαδή:: (.) και σ' αυτό που έλεγα πριν, (.) ας πούμε πολύ κακό θεωρώ ότι ξά::φνου (.) μια επικοινωνία εκεί που είναι απίστευτα φιλική κ.τ.λ., βλέπω εγώ ως καθηγητής ότι πρέπει να βγάλουμε ένα αποτέλεσμα και ξαφνικά πετάω πολύ απότομα έναν πάγο ή ένα όριο που δεν υπήρχε πριν. Αυτό είναι λάθος. [...] νομίζω ότι –σ' οποιαδήποτε ηλικία– υπάρχει μια μεγάλη απορία στον άλλον γιατί, έτσι; "Γιατί ξαφνικά άλλαξε όλο αυτό το πράγμα;" ή "Τι έκανα λάθος;". Η:: κανείς αναζητάει ενοχές στον εαυτό του μετά."Μήπως έκανα εγώ κάποιο λάθος και:: (.) ο καθηγητής αντιδράει έτσι;". (κος Χαρόπουλος)

Δηλαδή η φιλική σχέση για μένα είναι φιλική σχέση μέσα:: στα:: πλαίσια::, ας πούμε, τη::ς (.) συνειρήσής μας στο:: επιστημονικό κομμάτι. (κος Σαρής)

**Πηνελόπη:** (..) Αυτό με τη φιλική σχέση που είπε ο Ίκαρος το θεωρώ όριο.=

**Ίκαρος:** =ºΝαι, [κι εγώ.º

**Πηνελόπη:** [Ότι:: τουλάχιστον στο Πανεπιστήμιο δε θα πρέπει να φαίνεται αυτή η σχέση. Έξω:: ας κάνει ό,τι θέλει.=

**Κίρκη:** =Να υπάρχει δηλαδή διαχωρισμός των ρόλων.=

**Πηνελόπη:** [...] αν έχεις μία φιλική σχέση έξω, εντάξει::, θα είναι:: φανερό και μες στο Πανεπιστήμιο, απλά::: μπορείς να κρατήσεις όρια. [...]

**Κίρκη:** ((Φιλικές σχέσεις μεταξύ φοιτητών και καθηγητών)) Δεν μπορεί να υπάρξουν. Βασικά δεν μπορεί να έχεις σωστή παιδαγωγική σχέση και να έχεις οποιαδήποτε άλλη σχέση:: έξω:: απ' το::, έξω:: απ' το::: (.) ρόλο που έχεις στο Πανεπιστήμιο. Εγώ το πιστεύω. Όλα τα άλλα θα εμπλακούνε πάρα πολύ μετά.

**Λάουρα:** Εγώ ως παιδαγωγική σχέση θα συμφωνήσω για τη συνεργασία, θα την όριζα δηλαδή ως μια συνεργασία ανάμεσα σε κάποιους ανθρώπους, (.) που:: το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ότι:: βασίζεται (.) στο:: χαρακτήρα του καθηγητή και στο:: χαρακτήρα του επιμορφούμενου. Οπότε::, ανάλογα με το πώς ταιριάζουν αυτά τα δύο::, χτίζεται και η ανάλογη παιδαγωγική σχέση, που ουσιαστικά είναι όχι ακριβώς φιλική. Δεν μπορείς να την ορίσεις ως φιλική σε καμία περίπτωση, αλλά:: μπορεί να καταλήξει και σ' αυτό το κομμάτι. Σίγουρα όμως είναι:: μια πάρα πολύ καλή συνεργασία. (.) Θα 'πρεπε να 'ναι δηλαδή.

## **B. Συναντήσεις εκτός Πανεπιστημίου**

### **α) στο σπίτι του μέλους ΔΕΠ**

Έχω μια κοντινή σχέση ((με τους φοιτητές μου)), με την έννοια ότι, όπως σας είπα, αυτό το οποίο δεν προλαβαίνω να κάνω στο γραφείο, κάποιες φορές το κάνω στο σπίτι, (.) θα τους ζητήσω να 'ρθούνε σπίτι. Πάρα πολλές φορές το κάνω τελευταία, γιατί:: (.) δεν προλαβαίνω να μένω και το απόγευμα στο γραφείο (.) και δεν προλαβαίνω το πρωί να το κάνω γιατί έχω και διοικητικά:: καθήκοντα:: (κα Χρήστου)

((Οι φοιτήτριες)) έρχονται σπίτι μου, δίπλα μου, στη μεγάλη οθόνη του υπολογιστή και διορθώνουμε από γλωσσικά, από μορφικά, από αυτά, από εκείνα, από τ' άλλα κ.λπ. [...] Τα παιδιά που αρχίζουν και δουλεύουνε μαζί μου, τα κορίτσια πάντα, και που έρχονται στο σπίτι μου για κάποιο λόγο, ας πούμε, είναι παραμονή Χριστουγέννων::, Πάσχα::, μία:: μέρα:: που είμαι λίγο άρρωστη, για να διορθώσουμε εργασίες κ.λπ. [...] (κα Σουρμελή)

### **β) έξω (π.χ. σε καφέ, εστιατόρια κ.λπ.)**

[...] ενίοτε:: τη:: (.) συναναστροφής έξω από το ακαδημαϊκό πλαίσιο:: (.) είτε:: σε ομάδες είτε:: πιο άτυπα, (..) εννοώ:: (.) να συνευρεθούμε:: (.) για φαγητό, για καφέ, για ποτό:: (..) °Αυτά σε γενικές γραμμές.° [...] Νομίζω είναι μέρος της. Δε::ν τις βλέπω ξεχωριστά (.) εγώ προσωπικά. (.) Δηλαδή:: ειδικά στο μεταπτυχιακό, κυρίως μάλλον στο μεταπτυχιακό, (..) δεν σημαίνει ότι το θεωρώ δεδομένο (.) να:: γίνονται αλλά::, (.) όταν γίνονται, (.) για μένα είναι προέκταση:: (.) αυτής της σχέσης, η οποία αναπτύσσεται μέσα στο Πανεπιστήμιο. Μην ξεχνάμε ότι είναι ένας κοινωνικός χώρος το Πανεπιστήμιο, εντάξει; (.) Είναι αναπόφευκτο να δημιουργούνται κοινωνικές σχέσεις. (.) Μάλιστα, κατά την άποψή μου, είναι και θεμιτό να δημιουργούνται κοινωνικές σχέσεις. (.) Αν δεν δημιουργούνται, μιλάμε για έναν αποστειωμένο χώρο, εντάξει; (.) Αλλά::, όπως είπα, η μάθηση:: δεν είναι::, (.) δε γίνεται, όταν βρίσκεσαι σε ομοιόσταση. (.) Επομένως ναι, δεν το βλέπω ως κάτι ξεχωριστό, θεωρώ ότι είναι μέρος αυτής της διαδικασίας και θεωρώ::, (.) χωρίς να::, (.) έτσι::, (.) θέλω:: να προκαταλάβω εσένα ή τον οποιονδήποτε, (.) νομίζω έτσι το αντιλαμβάνονται και οι φοιτητές. (.) Γνωρίζου::ν- Πρόσεξε::, (.) οι ρόλοι υφίστανται, (..) εντάξει; (..) Μπορεί να είμαι ο ((μικρό όνομα)) ή να είμαι, ας πούμε, η ((μικρό όνομα φοιτήτριας 1)) ή η ((μικρό όνομα φοιτήτριας 2)), (.) αλλά οι ρόλοι υφίστανται πάλι. (.) Δηλαδή και η ((μικρό όνομα φοιτήτριας 1)) και η ((μικρό όνομα φοιτήτριας 2)) και ο οποιοσδήποτε (.) ξέρει:: ποιος είναι ο καθηγητής και το αντίστροφο, εντάξει; (.) Αλλά ο συσχετισμός, η παιδαγωγική δηλαδή σχέση, προεκτείνεται. (κος Κυριακίδης)

Επίσης οι φιλικές σχέσεις βοηθούν παρά πολύ, γιατί:: (....) έκτος από το κανονικό πρόγραμμα έχουμε και το κρυφό πρόγραμμα. Λοιπόν. Ε, όταν πας στην ταβέρνα με τους φοιτητές σου:: εκεί λειτουργεί το παραπρόγραμμα ας πούμε. ((γέλια)) Έτσι; Εκεί υπάρχει ζήτημα όμως. Διότι μπορεί ξαφνικά να σε πιάσουν να κάνεις πράγματα άλλα από αυτά που τους έλεγες, έτσι; Και υπάρχει θέμα εκεί:: (.....) Το λιγότερο:: εμφανίζεσαι ως αναξιόπιστος εκεί. Και:: κάποιιοι λένε ότι αυτό μπορεί να δημιουργήσει και σχιζοφρένεια εν τέλει. Τα δυτλά μηνύματα που τους στέλνεις δηλαδή, αλλά λέω και αλλά κάνω. Γι' αυτό πρέπει να 'μαστε προσεκτικοί, δε χρειάζεται να λέμε πολλά. Καλύτερα λιγότερα και να τα κάνουμε κίολας παρά περισσότερα και:: να μη μπορούμε να τα κάνουμε. [...] Νομίζω ότι είναι κομμάτι:: του παιδαγωγικού έρωτα κι αυτό.° Δηλαδή η φιλία με την αρχαιοελληνική έννοια ήτανε έρωτας κι αυτός. Εκεί:: είναι ένα πεδίο αυτή η φιλική σχέση, είναι ένα πεδίο που επίσης μπορεί να καλλιεργηθεί αρκετά περισσότερο (.) το μήνυμα που έρχεται απ' την

τάξη, έτσι; Εκεί λες κάτι αλλά δεν έχεις όλη την δυνατότητα >να το επεξεργαστείς, να το συζητήσεις, να σου πουν, να δεις τι δεν έχουν καταλάβει, να το ξαναπεις, να τους πεις ανέκδοτα πάνω σ' αυτό, να τους πεις αστεία πάνω σ' αυτό, να τους πεις κομμάτια απ' την ζωή σου, να βάλεις τον εαυτό σου σαν, να χρησιμοποιείς τον εαυτό σου σα::ν (..) εποπτικό μέσο διδασκαλίας και να πεις (.) παραδείγματα από τη δικιά σου ζωή ας πούμε.< Που πολλές φορές ξεχνιέται και το:: συγκεκριμένο κομμάτι μάθησης, μένει το παράδειγμα. ((γέλια)) Το 'χω δει πολλές φορές. Λοιπόν, αν μείνει το παράδειγμα σημαίνει ότι έχει μείνει και κομμάτι από το μάθημα. Έτσι; Αν τα 'χουμε συνδέσει. (κος Ζαχαριάδης)

Δεν έχει σημασία αν θα βγεις για καφέ. Σημασία έχει εκεί στον καφέ τι:: θα πεις. Δηλαδή:: (.) μπορεί να βγεις για καφέ και να μιλήσει:: για θέματα της επιστήμης σου, (.) σχετιζόμενα με την επιστήμη, σχετιζόμενα με το μάθημα κ.τ.λ. >Δεν είναι θέμα αν θα βγεις για καφέ ή δεν θα βγεις για καφέ.< Είναι θέμα πό::σο θα εμπλακείς στις προσωπικές τους ζωές και σι:: προσωπικές τους πορείε::ς κ.τ.λ. κ.τ.λ. Δηλαδή:: σε καμία περίπτωση εγώ δεν θέλω να εμπλακώ. Σε καμία περίπτωση δεν θεωρώ ότι είναι μέσα στην παιδαγωγική μας, ας πούμε, σχέση να μιλάμε:: για τα προσωπικά μας κ.τ.λ. [...] Αλλά έτσι:: (.) γενικώ::ς (.) να βγαίνουμε για καφέ:: (.) και να μιλούμε γενικά κι αυτά, (.) δεν θεωρώ δηλαδή ότι είναι μέσα στα όρια. (κα Ηλιοπούλου)

[...] αυτές οι σχέσεις για να:: γίνουν κάπως έτσι, πρέπει να γίνουν σε επίπεδο που να προκύπτει από κάποιες δραστηριότητες. Δηλαδή σ' ένα συνέδριο ας πούμε αν πας και είναι και δυο-τρεις φοιτητές εκ των πραγμάτων θα πεις κι ένα καφέ μαζί τους. ((γέλια)) Τώρα εδώ, ας πούμε, αν γίνει ένα συνέδριο ή πάμε κάπου για ένα φαγητό, ναι, αυτό γίνεται, αλλά πάλι επαναλαμβάνω σε::, σε βάθος χρόνου. Τώρα για φοιτητές πρώτου και δεύτερου έτους μεταπτυχιακών όχι, εγώ δεν το κάνω αυτό. (κα Ασημάκη)

[...] όταν αναπτύξεις θετικές και τέτοιου είδους κοινωνικές σχέσεις μ' ένα άτομο είσαι:: επηρεασμένος (.) και σε σχέση με τη δουλειά του ίσως. Ποιον θα βάλεις στην τριμελή επιτροπή::, (.) πώς θα του μιλήσεις να υποστηρίξει, να είναι περισσότερο ανεκτικός ή όχι... Ε, συμβαίνουν αυτά τα πράγματα, (.) που ξεκινάν ίσως από τέτοιες μορφές συμπεριφοράς. Εγώ δεν το 'χω κάνει. (κα Ακρίβου)

**Συνεντεύκτρια:** Περιλαμβάνει αυτό και ανεπίσημες συναντήσεις, όπως το να βγουν οι φοιτητές μαζί με τον καθηγητή για έναν καφέ ή για φαγητό;=

**Ίκαρος:** =Αυτό μπορεί να γίνει εκτός του πλαισίου του μαθήματος, για παράδειγμα.=

**Κίρκη:** =[Δεν το θεωρώ κακό.

**Δανάη:** [Αρκεί να μην επηρεάζει το πλαίσιο του μαθήματος, το πλαίσιο του Πανεπιστημίου, ας πούμε.=

**Κίρκη:** =Να βγούμε και να συζητήσουμε:: γι' αυτά που κάνουμε εδώ, ας πούμε. [Πιο χαλαρά.

**Ίκαρος:** [Και θα 'τανε καλό ουσιαστικά αυτό να γίνει στο σύνολο της ομάδας. Να μην πάνε κάποια άτομα και κάποια να πάνε. Γιατί ουσιαστικά εκεί πέρα είναι διαφοροποίηση αυτό.

## Γ. Αυτοαποκάλυψη

### **1. Αυτοαποκάλυψη μελών ΔΕΠ**

Ένας άλλος τρόπος είναι η χρήση προσωπικών παραδειγμάτων και:: (..) η:: (.) παρουσίαση και ανάλυση προσωπικών εμπειριών, (.) δικών μου δηλαδή εμπειριών στους φοιτητές,< (..) έτσι:: για να εξηγήσω το δικό μου παράδειγμα, τη δική μου προσέγγιση. [...] Όταν λέω προσωπικέ::ς δεν εννοώ::, (..) να το πω έτσι::, (..) αναφέρομαι σε εμπειρίες τις οποίες μπορώ να μοιραστώ γιατί θεωρώ ότι:: σχετίζονται και με τις δικές τους εμπειρίες, (.) από την προσωπική μου, να το πω έτσι, καθημερινότητα ή από την προσωπική μου ζωή ή από την προσωπική μου πορεία. (.) Μ' αυτή την έννοια δικές μου εμπειρίες. (.) Δεν αναφέρομαι:: μόνο σε:: συσχετισμούς μου με συνανθρώπους μου, αλλά:: και στο πώς αντιμετωπίζω εγώ μια κατάσταση (.) ή πώς προσεγγίζω εγώ μια

πραγματικότητα ή: κάτι το οποίο μ' απασχολεί, ένα πρόβλημα ας πούμε. (.) Αυτά::, κατά την άποψή μου, τα μοιράζομαι, (.) δεν τα:: αφηγούμαι:: απλώς, το βλέπω περισσότερο ότι τα μοιράζομαι, (.) και αυτό λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό::, (..) εννοώ ανατροφοδοτικά κι απ' αυτούς, γιατί:: ξεκινούν, όχι όλοι φυσικά, γιατί είναι μεμονωμένα άτομα τα οποία ξεκινούν (.) βάσει τη δική τους εμπειρίας ή πολλές φορές σχολιάζουν τη δική μου εμπειρία. [...] Επομένως, μπαίνουμε σε μια διαδικασία τέτοια που:: αρχίζουμε να:: (.) αλληλοκατανοούμε τις εμπειρίες μας (.) και να φέρουμε στην επιφάνεια συναισθήματα::, (..) προσεγγίσεις της πραγματικότητάς μας (.) και να τα μοιραζόμαστε. [...] Όλα:: αυτά:: ουσιαστικά δημιουργούν ένα:: (.) κλίμα::, το οποίο, επειδή λίγο ως πολύ όλοι περνούν από τέτοιες καταστάσεις, (.) το θεωρούν πιο οικείο και:: μπαίνουν στη διαδικασία να το μοιραστούν. [...] σε μία δημιουργική:: παιδαγωγική:: διαδικασία:: (.) το νόημα θα πρέπει να το αποδίδει ο καθένας μόνος του. (.) Για να το αποδώσει όμως, θα πρέπει:: να μπει (..) και στο πλαίσιο του άλλου, να κατανοήσει και τους κώδικες του άλλου, την προσέγγιση του άλλου. (.) Κι αυτό βεβαίως απαιτεί μια συναναστροφή, (.) έναν συγχρωτισμό, (.) μια ανταλλαγή απόψεων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ανταλλάσσουμε εμπειρίες. (κος Κυριακίδης)

Πολύ περισσότερο συγκρατούν γεγονότα (.) που θα τους πεις από τη ζωή σου παρά κομμάτια απ' το μάθημα. ((γέλια)) Είναι πολύ γνωστό αυτό, από πολλά χρόνια τώρα. (..) Και ίσως, κοίτα να δεις, αυτό έχει και μια ανθρώπινη πλευρά, ότι δε σε θέλουν (.) σαν ένα ρομπότ που θα πάει να μιλήσει για ((την επιστήμη)). Θέλουν έναν άνθρωπο απέναντί τους, που να 'ναι άνθρωπος σαν κι αυτούς. [...] Χώρια που πολλές φορές εγώ το εκμεταλλεύομαι και μαθησιακά. Δηλαδή θέλω να μεταδώσω ένα μήνυμα και θυμάμαι ή ανασύρω ή: φτιάχνω λιγάκι, μετασηματίζω ένα γεγονός της ζωής μου (.) και τους το λέω για να τους (..) δέσω πάνω στη συζήτηση, στη διήγηση και μετά λέω αυτό που είναι να πω. Έτσι; Μένει, (.) δένουνε τα δυο και μένει. Είναι πιο βιωματικό ας το πούμε. Δηλαδή που έχει σχέση με το βίωμα το δικό μου, αλλά γίνεται και δικό τους κάποια στιγμή. (κος Ζαχαριάδης)

Σ' ένα πλαίσιο που σα::ς εξήγησα:: είμαι διαθέσιμη:: γενικώ::ς (..) και μέσα απ' αυτό μαθαίνει κανείς ότι ο πανεπιστημιακός δάσκαλος δεν έχει ωράριο, (.) δεν έχει γιορτές::ς και καθημερινές::ς, (.) δεν έχει σαββατοκύριακα, (.) δεν έχει διακοπές::ς, (.) έχει:: μ' έναν τρόπο πολύ λιγότερο απ' ό,τι πιθανώς άλλα επαγγέλματα. (..) Κι αυτό το πράγμα:: (.) θεωρώ ότι είναι μια πολύ σημαντική πληροφορία για τα παιδιά, (.) για να μπουν στην κουλτούρα του τι είναι ακαδημαϊκός. Κι η φαντασίωση των παιδιών είναι πάρα πολλές φορές ότι:: οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι τα 'χουν βρει εύκολα και:: ποιιο νομίζουν ότι είναι και αυτό. (.) Λέω πολλές φορές ότι:: υπάρχει μια ιστορία πό::νου:: πίσω από τον καθένα από μας και:: κυρίως πίσω από γυναίκες κι ακόμα περισσότερο πίσω από γυναίκες οι οποίες έχουν πάει στο εξωτερικό κι έχουν γυρίσει μετά από χρόνια πίσω. (.) Υπάρχει μια ιστορία πό::νου::, με την οποία:: τα παιδιά είναι πολύ:: σημαντικό να είναι σε επαφή::, (.) για να μπορέσουν πρώτον να μας απομυθοποιήσουν (.) και δεύτερον (.) να θεωρήσουν ότι μπορούν να μας φτάσουν κι άρα να μας ξεπεράσουν, (..) °έτσι;° (..) Είναι:: δύσκολες προσωπικές διαδρομές::ς (.) και νομίζω:: ότι είναι μια πολύ σημαντική μαθητεία αυτό το πράγμα για τα παιδιά, (.) να ξέρουν ότι στο σπίτι υπάρχουν και παιδιά::, τα οποία κάνουν αιτήματα, τα οποία δεν μπορούν να καταλάβουν ποιο είναι το όριο, κι εσύ μέσα σ' αυτό το πράγμα οφείλεις να διαβάσεις κι οφείλεις να γράψεις (.) γιατί έτσι είναι, αυτή είναι η κατάσταση. (κα Χρήστου)

Γενικότερα δε θέλω να χρησιμοποιώ:: τα παιδιά μου, όταν μιλάω γενικότερα για παιδιά στην τάξη. Πολλές φορές μου ξεφεύγει (.) κάτι άσχετο ή κάποιο αστείο. [...] Αλλά είναι κάτι το οποίο νομίζω πρέπει να μένει λίγο, (.) να υπάρχει αυτή η απόσταση έτσι. [...] κάπου θέλεις και μια προστασία ιδιωτικότητας. Δηλαδή, δεν ξέρω:: (.) ο καθένας πρέπει να βρει τις ισορροπίες και τα όριά του. Ούτε εγώ μπορώ να σας πω από δω μέχρι κι εκεί κι από κει σταματάει °κι από κει αρχίζει κάτι άλλο.° Καλό είναι το μοίρασμα αλλά πρέπει να υπάρχει και το όριο, (.) γιατί κάθε επικοινωνία έχει και όρια. (κος Χαρόπουλος)

Δεν θα συζητήσω τα ερωτικά μου για παράδειγμα (..) ή τη σχέση μου ή την ανυπαρξία σχέσης με τον άντρα μου ή οτιδήποτε, (.) εντάξει; °Δεν θα το συζητήσω.° (.) Όπως δεν θα το συζητήσω και με τα παιδιά μου. Δεν είμαστε φιλαράκια, (.) με την έννοια ίσα είμαστε κι όλα τα λέμε. Ούτε θα τους

φορτώσω με πράγματα τα οποία απασχολούν εμένα και τα οποία αυτά (.) ούτε μπορούν να βοηθήσουν ούτε θα 'πρεπε να τα ξέρουν. Γιατί να κάτσω να συζητήσω μ' έναν μεταπτυχιακό ή μια μεταπτυχιακή τα:: πολύ βαθιά οικογενειακά μου προβλήματα. Ούτε έχω την απαίτηση απ' αυτόν να το κάνει. Αν θέλει, μπορεί να το κάνει, αλλά σ' αυτό το πλαίσιο της πολύ προσεκτικής προσέγγισης. "Σε βλέπω λυπημένο ή στενοχωρημένο ή κάπως περίεργα, δεν είσαι όπως ήσουν. Έγινε κάτι;". Κάποια μπορεί να σου πούνε, να σου ανοιχθούνε, (.) κάποια μπορεί να μη το κάνουν. [...] Κοίτα, αν έρθει κάποιος και σου πει, για παράδειγμα, ότι έχω το τάδε πρόβλημα με τη μητέρα μου (..) και η σχέση είναι καλή:: και:: φιλική:: και:: θεωρείς ότι μ' αυτό που θα του πεις ή θα της πεις μπορείς να βοηθήσεις, (.) εγώ δεν θα είχα καμία αντίρρηση να μπω και σ' αυτά τα προσωπικά μου. (...) Αλλά:: (.) ως μία προσέγγιση που θεωρώ ότι μπορεί να το βοηθήσει το άλλο το άτομο. Όχι να γίνει αποκάλυψη για την αποκάλυψη, να βοηθήσει. Γιατί οι άνθρωποι, όταν βλέπουν ότι έχουν και κοινά προβλήματα, ότι δεν είναι το μοναδικό που συμβαίνει σ' εσένα, τώρα μια κακιά σχέση ανάμεσα στη μαμά και στην κόρη για παράδειγμα. Οι περισσότερες μαμάδες και κόρες έχουν συγκρούσεις, έχουν διαφορές, είναι ένας περίεργος ανταγωνισμός. Ο Φρόνιτ θα τον εξηγούσε. Και σ' εμένα έτυχε, για παράδειγμα, κάτι παρόμοιο. Αυτό δεν έχω κανένα πρόβλημα να το πω, κανένα πρόβλημα. (κα Ακρίβου)

Κι όταν έρχεται η ώρα της αξιολόγησης από την πλευρά των φοιτητών προς τους εκπαιδευτικούς, προφανώς εγώ::: που συζητάω τα προσωπικά μου με το φοιτητή, θ' αξιολογηθώ πολύ καλύτερα από έναν συνάδελφο που έχει την ωριμότητα να μη συζητάει °τις ερωτικές του σχέσεις με τους φοιτητές.° (κα Χρήστου)

**Πηνελόπη:** =Στις βιωματικές ασκήσεις που κάνουμε, ε όχι, (.) δε θα ήθελα να είναι ο καθηγητής και να μου λέει τη δική του γραμμή ζωής, αν είναι δυνατόν! Υποτίθεται αυτό το βιωματικό είναι για μας. [...] Ως προς αυτό, για παράδειγμα, να είμαστε:: εδώ πέρα να κάνουμε ένα:::, μια δεξιότητα επικοινωνίας και να μου τη δείξει ο καθηγητής συμφωνώ. Αλλά όχι να κάνει βιωματικό μαζί μου. Δεν τον θέλω φιλαράκι δίπλα μου. Γιατί;

**Κίρκη:** =Εγώ θα το ήθελα. (.) Θα μ' ενδιέφερε. [...] Δε θα 'ταν πολύ ενδιαφέρον να μάθεις ας πούμε:::- Ότι ερωτήσεις σου κάνει εσένα σαν συντονιστής και σε παραπέμπει να πεις πράγματα, γιατί να μην μπορείς κι εσύ να τα κάνεις;=

**Πηνελόπη:** =Γιατί νομίζω ότι θα χάσει το ρολό του συντονιστή μετά. [...] Γιατί να μου δώσει προσωπικές πληροφορίες; Για παράδειγμα, όπου έπρεπε, (.) δόθηκαν προσωπικές πληροφορίες. Π.χ. σε παραδείγματα. Θέλαμε να μας δώσουν να καταλάβουμε τι είναι η προβολή, ο μηχανισμός άμυνας. Μας δόθηκε εκεί πέρα προσωπική πληροφορία και ακριβές παράδειγμα από την προσωπική ζωή. Εκεί μια χαρά::. Αλλά γιατί να μάθω για τις φοβίες του εγώ ή για τη ζωή του, το πώς πήγε [η γραμμή ζωής του];

**Κίρκη:** [Αυτός γιατί να μάθει για τη δικιά σου τη ζωή;=

**Πηνελόπη:** =Υποτίθεται σε βάζει εσένα σε μια:: [διαδικασία;:-

**Κίρκη:** [Γιατί να σε βάλει; Ισότητα δεν είπαμε πριν; Κάτσε λίγο, δηλαδή. Σου λέω να μας [συντονίζει κάποιος. [...] Πες ότι εγώ ήμουν καθηγήτρια εδώ και εξέθετα εσένα σ' ένα ερέθισμα, για να δω την αντίδρασή σου. Εγώ, που υποτίθεται ότι ξέρω, ξέρω πώς να προφυλαχθώ, ξέρω πώ:::ς να::: (.) πώς το λένε, να αποφύγω:: κάποια εκδήλωση ξέρω 'γω, κλάματα, που εσύ ενδεχομένως να μην μπορείς. Γιατί να μην συμμετέχω κι εγώ δηλαδή; Τι; Να κάθομαι απλά να σε συντονίζω; (.) Εγώ δηλαδή γιατί να μην λάβω μέρος [και να πω κι εγώ κάτι δικό μου];

**Πηνελόπη:** [Να συμμετέχεις εννοείς ότι:: σε περίπτωση που συνέβη κάτι δυσάρεστο μέσα, κατά τη διάρκεια μιας άσκησης, να είναι πιο κοντά στο:: [(.) φοιτητή].

**Κίρκη:** [Πιο κοντά. Βεβαίως! Ναι!]=

**Πηνελόπη:** =Σ' αυτό ναι, αλλά να μην εμπλακεί ο ίδιος. Να μην εμπλακεί εννοώ προσωπικά. Να σε κατανοήσει, να σου συμπαρασταθεί, ναι. Αλλά και πάλι νομίζω αυτό δεν είναι:: το:::- Στη βιωματική:: δεν είναι το:: θέμα:: να:::- Οραία, κάποιος θα νιώθει ευάλωτος. Δεν είναι το θέμα δεν είναι να πάω δίπλα του και να του χαϊδέψω την πλάτη.=

**Κίρκη:** =Όχι. Ίσως όμως το θέμα είναι να μάθεις ότι δεν είσαι μόνο εσύ ευάλωτος σε κάποια πράγματα. Είναι κι ο άλλος που τον έχεις καθηγητή. (.) Ότι δηλαδή:: αυτός μπορεί να σου πει κάτι και να πεις: “Ξέρεις κάτι; Δεν είμαι μόνη”. Δηλαδή κι αυτός αντιμετώπισε το τάδε πρόβλημα. Εμείς μεταξύ μας γιατί δεν το κάνουμε αυτό; Γιατί δεν καθόμαστε να κάνεις βιωματικό μόνος σου με τον καθηγητή και να σε συντονίζει; Γιατί εμείς αυτοαποκαλυπτόμαστε όλοι μεταξύ μας. Κι ο ένας μαθαίνει από τον άλλο. Εγώ που είχα μια δυσκολία, βλέπω και ο άλλος έχει μια δυσκολία. Ο καθηγητής τι είναι δηλαδή; Θεός είναι, για να μην έχει δυσκολίες; [...]

**Δανάη:** Εγώ ((είμαι)) κάπου στη μέση. Απ’ όσα έχω δει εδώ μέσα:: νιώθω ότι:: αρκετοί καθηγητές σε αρκετές στιγμές μέσω παραδειγμάτων έχουνε εκθέσει προσωπικές πληροφορίες. Οπότε, νομίζω ότι είμαι εντάξει από αυτό.

**Άννα:** Συμφωνώ σ’ αυτό με την Δανάη. Και δεν με ενόχλησε αυτό, η αυτοαποκάλυψη=

**Δανάη:** =Ούτε μου έλειψε κιόλας κάποια πληροφορία. [...]

**Ίκαρος:** Θέλω κάποιο όριο εγώ από ένα σημείο και μετά για το πόσο:: θα:: ανοιχτεί. [...] Όχι να κάτσει να μου πει τώρα, ρε παιδί μου: “Ναι, σήμερα” ξέρω ‘γω “είμαι χάλια, γιατί η γυναίκα μου” ξέρω ‘γω “δεν μου ‘φτιαξε σουτζουκάκια”. Ε, δεν μπορώ να κάνω αυτή τη συζήτηση. [...] θέλω κάποια όρια! ((γέλια)) [...] °Τα όρια;° (.) Όχι, τα όρια πιστεύω τα καθορίζει ο καθένας όπως θέλει, το πόσο θα αυτοαποκαλυφθεί. [...] Όπως κι αυτόν δεν τον ενδιαφέρει το να μάθει κάθε μέρα τι κάνω εγώ, δεν με ενδιαφέρει και τι κάνει αυτός. (.) Κάποια πράγματα, κάποια σημαντικά γεγονότα της ζωής του, άμα θέλει να τα μοιραστεί στο πλαίσιο του μαθήματος και θα βοηθήσουνε στο μάθημα, ναι. Αλλά το να κάνουμε εμείς ψυχανάλυση στον καθηγητή πιστεύω ότι φτάνει στην άλλη άκρη. =

**Πηνελόπη:** =Η να κάνει ο καθηγητής σ’ εμάς.=

**Ίκαρος:** =Ακριβώς! Δε νομίζω ότι είναι αυτός ο ρόλος του. Το ‘χουνε πει κι οι ίδιοι μάλιστα ότι δεν μπορούμε να σας κάνουμε ψυχανάλυση, γιατί είμαστε καθηγητές σας ξέρω ‘γω. [...]

**Πηνελόπη:** Νομίζω είναι καθαρά θέμα χαρακτήρα πάντως. [...] Μου ‘χει τύχει εμένα π.χ. να μην υπάρχουν σαφή όρια. Από τη στιγμή που ήμασταν ξέρω ‘γω στα μαθήματα του προπτυχιακού να μην έχουμε την τρομερή επαφή, αλλά:: αργότερα να μπορεί να μου συζητά και για πράγματα που μπορεί και να μην ήθελα ν’ ακούσω. Απλά και μόνο επειδή έτυχε να είχαμε κανονίσει ξέρω ‘γω ένα:: ραντεβού για να μιλήσουμε για την εργασία και να είχε:: τύχει ξέρω ‘γω πιο πριν να είχε μια προσωπική του συζήτηση και να ‘θελε να πει πέντε πράγματα. (.) Ναι. Είναι ανάλογα το χαρακτήρα του δηλαδή. [...] Ήταν κάτι που ελάφρυνε το κλίμα. Οστόσο::: γινόταν με μια συχνότητα μεγαλύτερη απ’ αυτή που θα ήθελα. [...]

**Κίρκη:** Ακόμη κι αυτό που είπε η Πηνελόπη, το να μην ακούμε για άλλους καθηγητές. Να μην ακούς τα προσωπικά του βιώματα, αν δε θες. Και να μην λες και τα δικά σου. (...) Βασικά είναι πολύ:: ρευστά:: τα όρια::, τα όρια::: έγκινεται στην κάθε περίπτωση το τι όρια θες να βάλεις και:: το πόσο:: εμπιστεύεσαι τον άλλον για να μιλήσεις. Ακόμη και μεταξύ μας, ας πούμε, ο καθένας έχει τα δικά του όρια. Και έξω από ‘δω.

**Συνεντεύκτρια:** Και αναφέρατε πριν ότι:: ένας απ’ τους καθηγητές που είχατε μοιραζόταν συχνά βιωματικές εμπειρίες δικές του.

**Νάγια:** Ναι, [ήταν μέρος της δουλειάς του.

**Ηλέκτρα:** [Περιπτώσεις.=

**Μαρίκα:** =Περιπτώσεις της δουλειάς του.=

**Νάγια:** =Όχι, και της ζωή του.=

**Όλες μαζί:** =Ναι::! Και της ζωής του.

**Συνεντεύκτρια:** Αυτό πώς το κρίνετε; Δηλαδή μέχρι πού θέλετε να ξέρετε για έναν καθηγητή;=

**Όλες μαζί:** =‘Ντάξει, όχι τόσα πολλά. Όσα είπε όχι. Γιατί είπε πάρα πολλά. ((γέλια))

**Λάουρα:** Μετά από κάποιο σημείο ήταν λίγο κουραστικό και δεν ήταν κολακευτικό για την εικόνα



που έφτιαχνα εγώ προσωπικά στο μυαλό μου γι' αυτόν τον επαγγελματία. Γιατί τον είχα:: όχι ψηλά, αλλά 'ντάξει, (.) σε πολύ:: σεβαστό επίπεδο.=

**Νάγια:** =Όσο κολλάει με το μάθημα [να δίνονται.

**Δάφνη:** [Κι εγώ νομίζω αυτό, ότι χρειάζεται να ξέρουμε πράγματα τα οποία θα μας βοηθήσουν να σκεφτούμε κάτι που αφορά το αντικείμενο του μαθήματος. Όχι κάτι:: (.) προσωπικό του καθηγητή.=

**Μαρίκα:** =Εμένα δε μ' ενοχλεί ν' ανοιχτεί ο καθηγητής κάποια στιγμή. Απλά να μη νιώθω ότι:: ροκανίζει το χρόνο και ότι:: εμείς περιμένουμε να ακούσουμε κάτι. (.) Να μη φτάσουμε σε σημείο ν' αναρωτιόμαστε γιατί χάνουμε την ώρα μας αυτή τη στιγμή.=

**Νάγια:** =Και τι ξύπνησα και ήρθα! =

**Μαρίκα:** =Ναι, τι ξύπνησα 9 η ώρα και ήρθα εδώ πέρα; Ν' ακούσω:: ξέρω 'γω, (.) την ιστορία της ζωής του; Αυτό. ((γέλια))

**Αλκμήνη:** Εγώ πάντως θα ήθελα με τους ανθρώπους σου συνεργάζομαι να ήξερα μέχρι και το οικογενειακό τους επίπεδο. (.) Δηλαδή:: όχι πολλά πράγματα για την ζωή τους, κάποια πράγματα για τη ζωή τους, για την οικογένεια τους ίσως, ναι. Όπως ας πούμε να μοιραστεί μαζί μας (..) ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 3)) ας πούμε, όταν είχε γεννήσει η γυναίκα του. Αυτό μου αρέσει, να βλέπω την ανθρώπινη πλευρά τους. Να βλέπω ότι είναι και άνθρωπος πέρα από καθηγητής. [...]

**Νεφέλη:** Τον νιώθεις πιο κοντά σου.

**Όλες μαζί:** Ναι, πιο οικεία, πιο κοντά σου.

**Αριάδνη:** Ναι, φεύγει από εκεί από την εικόνα. Τον έχεις σ' ένα άλλο επίπεδο και:: (.) νιώθεις ότι έχεις μια άλφα πρόσβαση, (.) μια δυνατότητα επικοινωνίας. [...]

**Νεφέλη:** Δεν το κάνουν πολλοί όμως. (.) Σ' εμάς λίγοι το 'χουν κάνει. [...]

**Αλκμήνη:** Οι εμπειρίες του φυσικά και βοηθούσανε.=

**Νεφέλη:** =Γιατί βλέπεις ότι τα 'χει ζήσει και ότι δεν σου λέει ουτοπικά πράγματα. °Άσχετα αν ο ένας εν τέλει (..) αυτά που έλεγε δεν εφαρμόζονται. Αλλά::° (.) έβλεπες ότι όντως έχω ζήσει κάπου πράγματα, σου μιλάω=

**Αλκμήνη:** =Σου μιλάω σαν δάσκαλος, όχι σαν καθηγητής Πανεπιστήμιου.

Δεν κάνω προσωπικές αναρτήσεις, κάνω πλακατζίδικες προσωπικές αναρτήσεις. Ας πούμε σήμερα έκανα ανάρτηση "Θέλω να αγοράσω αυτό το φόρεμα που είναι έτσι μακρόστενο και κάτι πανάκριβα γυαλιά". Δεν κάνω ποτέ αναρτήσεις "Αχ! είμαι δυστυχισμένη, με παράτησε ο γκόμενος" κι αυτά. Δεν το χρησιμοποιώ έτσι το Facebook. Το Facebook –μπες άμα θέλεις– είναι:: για μένα:: είτε για πολιτικούς λόγους, (..) για ενημέρωση και τα προσωπικά είναι χαβαλέ, δηλαδή χαχα. Πώς να σου πω; Το πρωί σηκώνομαι και παίζω λίγο και μετά αρχίζει η δουλειά. Δεν είναι::, δε μαθαίνει κανείς πράγματα για μένα στο Facebook. Όσα δε θέλω να μάθει δηλαδή. (κα Σουρμελή)

**Αριάδνη:** =Και βγάζει φωτογραφίες.=

**Ιόλη:** =Και τις ανεβάζει στο Facebook με δυο παγωτά έτσι! ((δείχνει, γέλια)) Ε, δε γίνεται. Πήγε στο ((όνομα ζαχαροπλαστέιου)), το μάθαμε. (.) Με τα παγωτά έτσι ήτανε! Και γράφει και μια λεζάντα. ((ενοχλημένα)) [...]

**Λητώ:** [Το ανοίγεις, (.) κάνεις τη σελίδα scroll και:: βλέπεις δέκα φωτογραφίες μόνο αυτός! =

**Ιόλη:** =Παρουσιάζαμε εργασίες και του λέω "Να σας κάνω add;". "Κάνε με add στο Facebook". (.) Δηλαδή εντάξει, (.) μιλάμε για τραγικά πράγματα.=

**Νεφέλη:** =Απαράδεκτο για έναν καθηγητή ν' ασχολείται- Όχι ν' ασχολείται, καλά κάνει και ασχολείται. Να δίνει τό::σα:: δικαιώματα και πάτημα για σχόλια από τους φοιτητές του!

**Ιόλη:** Πατάει παντού like. [Παντού::!

**Νεφέλη:** [Μέχρι και σ' εμένα [μια φορά. ((γέλια))

**Ιόλη:** [Τι σ' εσένα; Πατάει στο πρώτο έτος! (.) Να παρουσιάσουμε εργασίες και να 'ναι (.) τώρα θα δεις έτσι ((μυμείται μια αραχτή στάση)) (.) έτσι και με το κινητό. (.) Και σηκώθηκε μόνο για να βγάλει μια φωτογραφία να την ανεβάσει στο Facebook! (.) Μα την Παναγία αυτό που σου λέω τώρα! ((γέλια)) [...]

**Συνεντεύκτρια:** Επίσης μου αναφέρατε κάποια στοιχεία αυτοαποκάλυψης καθηγητών προσωπικών δεδομένων των καθηγητών. Πώς σας φαίνεται αυτό; Δηλαδή μέχρι πού πρέπει να μοιράζεται ένας καθηγητής πράγματα για τον εαυτό του;=

**Ιόλη:** =Δε χρειάζεται να βλέπω όλο το σόι στο Facebook. Ας μη με δέχεται δηλαδή.

**Αριάδνη:** Γιατί τον προσθέτεις; Ήθελα να στο ρωτήσω αυτό. Γιατί επιλέγεις να τον προσθέσεις, αφού δε θες;

**Ιόλη:** Αφού μου είπε.

**Αριάδνη:** Ωραία, σου είπε. Όχι, σας ρωτάω ξεκάθαρα. Ωραία παραπονιόμαστε. Εγώ ξεκάθαρα κανένα [καθηγητή δεν έχω στο Facebook.

**Ιόλη:** [Ε, τώρα είναι ντροπή να τον διαγράψω!]=

**Αριάδνη:** =Συγγνώμη, εφόσον σε ενοχλεί αυτό το πράγμα...

**Ιόλη:** Να σου πω κάτι; Δεν είναι ότι με ενοχλεί. Εγώ γελάω. (.) Κατάλαβες; Δηλαδή:: μου προκαλεί γέλιο. Ναι, (.) θέλω να το βλέπω, γελάω. (..) [Και δεν ήξερα όταν τον έκανα add ότι είναι κάθε μέρα!

**Αλκμήνη:** [Και να σου πω κάτι; Ίσως είναι μία ευκαιρία να τον γνωρίσεις πραγματικά.

**Λητώ:** [Απλά εκτίθεται, (.) εκτίθεται στους φοιτητές του. (.) Πάρα πολύ άσχημα. [...]

**Νεφέλη:** =Υποτίθεται ότι έχει ένα κύρος. Ναι::, (.) καλό, χρυσό το Facebook, δεν λέω. Όχι το χρησιμοποιώ τρελά::, απλά για επικοινωνία μπορεί και να βοηθήσει. (.) Αλλά::: δε χρειάζεται να εκθέτεις τον εαυτό σου τό:::σο::: πολύ::: =

**Λητώ:** =>Λες και είναι κάνας εικοσάχρονος που θέλει να βγάλει φωτογραφία [κι εδώ κι εδώ κι εδώ και να πει κι αυτό κι αυτό και το άλλο.<

**Νεφέλη:** [Πέρα απ' αυτό. (.) Δεν πρέπει να εκτίθεσαι.

## 2. Αυτοαποκάλυψη φοιτητών/τριών

[...] αυτό που ξεφεύγει απ' τα μαθήματα είναι:: συνήθως το επαγγελματικό τους. (..) Επίσης έρχονται πάρα πολλές φορές απόφοιτες (.) που έχουν τελειώ::σει:: –αυτό γίνεται και:: μέσω e-mail– συμβουλέ::ς για μια δουλειά που θέλουν να τις δοκιμάσουν (.) τι θα μπορούσαν να κάνουν, (.) πολλές φορές για εκδηλώσεις (.) τι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, συστατικές επιστολέ::ς πολλές φορές, τη:: γνώμη τους για κάτι που μπορεί να έχει υπάρξει ως πρόταση επαγγελματική::, τι θα έλεγα εγώ γί' αυτό. Τέτοια πράγματα πάρα πολύ συχνά. (.) Ε::: (.) 'ντάξει, για πιο:: προσωπικά δεν έχει:: πετύχει. Μπορεί να 'χει πετύχει για περιπτώσεις ας πούμε, (.) κοπέλας που έγραφε διπλωματική:: και:: να:: υπήρχε κάποιο πολύ σοβαρό πρόβλημα προσωπικό:: (.) και:: ο:: τρόπος που καθυστέρουσε η εργασία κ.τ.λ. να την έκανε:: να 'ρθει να μου μιλήσει. °Νταξει, το οποίο:::, (.) 'ντάξει::, το λαμβάνεις ως ένα βαθμό υπόψη. Δεν λες, αφού υπάρχει αυτό, "Τελείωσε, προχωράμε", της λες "Οκέι, (.) θα δεχθούμε μια καθυστέρηση...". Σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να 'ρθει και κάτι πιο προσωπικό, ας πούμε.° [...] ((Ωστόσο)) δεν είναι καλό να μπαίνει πάρα πολύ προσωπικό. Γιατί τότε γίνεσαι και άδικο::ς. (..) Δεν ξέρεις ακριβώς ποια είναι τα όρια του άλλου, όπως σε κάθε ανθρώπινη σχέση ισχύει αυτό. Έτσι; (.) Όταν είμαι στο μεγάλο κοινό (.) στον προπτυχιακό κύκλο, ασφαλώς πρέπει να υπάρχει μία:: (.) εντάξει, δηλαδή είμαστε::, έχουμε ελευθερία, μπορούμε να λέμε πράγματα, αλλά υπάρχουν όρια, υπάρχουν κανόνες (.) και δεν μπορώ να είμαι για όλους, ξέρεις, (.) το προσωπικό θέμα του καθενός. Ούτε νομίζω επιτρέπεται. Δε θέλω να μπαίνω παραπέρα σ' αυτά. Δεν είναι καλό γενικότερα. [...] Ας πούμε μπορεί να πετύχει κουβέντα, όταν μια κοπέλα μου λέει για το μέλλον της. (.) "Θέλω να πάω εκεί" και της λέω "Σκέφτεσαι αυτό;". Κι εκεί μπορεί να πέσει η κουβέντα (.) "Έχεις προσωπική δέσμευση; (.) Είσαι με κάποιον;". (.) >Γιατί το να είσαι με κάποιον μπορεί να σημαίνει να μην μπορείς να πας οπουδήποτε, για να εργαστείς να πας στο εξωτερικό, που μπορεί να με ρωτάς. (.) Μ' αυτή την έννοια, έτσι; Αλλά παραπέρα δε:::ν. [...] Δηλαδή::

(.) κάπου όταν η προσωπική κουβέντα θα προκύψει μέσα από ανάγκες που 'χουν να κάνουν μ' αυτό, (.) έτσι; Η προβλήματα, (.) όπως είπαμε πριν. "Έχω τα παιδιά μου. (.) Δεν μπορώ να πάω εκεί, γιατί η ώρα δε με βολεύει" ή "Έχω το παιδί μου και χρειάζεται να κάνουμε μια επέμβαση, οπότε θα χρειαστεί να λείψω". (κος Χαρόπουλος)

[...] μ' ενδιαφέρει:: (..) όταν κάποιος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα στις σπουδές του (.) κι αυτό κάπου ορατά τον δυσκολεύει, (.) θεωρώ σημαντικό:: να έρθει και να μου το πει. [...] Απ' την άλλη όμως::, για να κάνω πιο κατανοητό αυτό που σας είπα πριν για τα όρια:: στη σχέση::, (..) δεν θέλω κανείς να παρανοεί:: (.) τη σχέση μας και:: κάποια στιγμή να έρχεται και να μου ανοίγει, για παράδειγμα, την καρδιά του απόλυτα:: σε προσωπικό επίπεδο ((γέλια)) και για θέματα τα οποία ίσως δεν έχουν και πολλή σχέση με:: τη:: σχέση που έχουμε μεταξύ μας. Γιατί::, όπως είπα, (.) δεν είμαι ο φίλος (.) τελικά, (.) δεν είμαι η μαμά, (.) δεν είμαι ο αδερφός ή η αδερφή. Δηλαδή προσπαθώ:: τα όρια να γίνονται διακριτά. [...] Και το άλλο επίπεδο είναι αυτό, (.) το πιο απλό που ήδη το έχουμε συζητήσει, ότι:: δε::ν παύω από το ρόλο μου, έτσι::, να είμαι ο καθηγητή::ς σου. Οπότε, υπ' αυτή την έννοια::, (..) δεν θα πιούμε καφέ, για να μου πεις την καθημερινότητά σου, εντάξει; Δηλαδή, βεβαίως μ' ενδιαφέρει να δω αν δουλεύεις κι άμα έχεις δυσκολίες στη δουλειά σου. Βεβαίως μ' ενδιαφέρει, όταν κάποια στιγμή σου έχει συμβεί κάτι:: πραγματικά (.) πολύ συντριπτικό, όπως για παράδειγμα (.) βρίσκεσαι σε κατάσταση πένθους για παράδειγμα (.) και αυτό είναι κάτι που σου 'χει δημιουργήσει μοιραία δυσκολία στις σπουδές κ.τ.λ. κ.τ.λ. Γι' αυτά είμαι εκεί::. Αλλά δεν είμαι εκεί, για ν' ακούσω την καθημερινότητά σου, για παράδειγμα. (.) Ή ν' ακούσω το::, τι να πω τώρα, (.) πόσο δυστυχισμένη είσαι γιατί χθες χώρισες με τον φίλο σου, για παράδειγμα. (.) Δεν αισθάνομαι ότι είμαι εκεί και γι' αυτό. ((γέλια)) (κα Ιωάννου)

Η ανοιχτότητα::, όταν δεν είναι μια αυθαίρετη ιδιωτική κατασκευή (.) –γιατί συχνά:: μπορεί να είναι μια τέτοια:: (.) πλασματική σύλληψη, (.) πλασματική εικόνα– συνήθως:: γίνεται:: (..) αντιληπτή:: με μια άμεση, ας πούμε, βεβαιότητα, >όταν εκφράζεται πολύ έντονα η ανοιχτότητα κι από την άλλη πλευρά. Επομένως σ' ένα::, σε μία συμπεριφορά φοιτήτριας,< ως επί το πλείστον (.) που είναι εδώ, (.) αλλά και φοιτητή, κυρίως όμως φοιτητριών, (.) η οποία:: μπορεί να έχει ένα:: χαρακτήρα εξομολογητικό, (.) έναν χαρακτήρα μια::ς (.) πολλές φορές (.) καλυμμένης (..) επίκλησης βοήθειας, ας πούμε, (.) αυτό είναι λέω:: (.) που εμένα:: με κάνει::, χωρίς να:: (.) έχω δεύτερη σκέψη::, (.) ν' ανταποκρίνομαι. >Αν νιώσω ότι ο φοιτητής έχει ανάγκη:: να πει κάτι περισσότερο:: γι' αυτό που τον απασχολεί γνωσιακά, (.) αλλά:: σε σχέση με τη ιδιότητα του °όπως τη ζει,° (.) αυτή η ανοιχτότητα:: (.) περιλαμβάνει:: (..) τα χαρακτηριστικά:: τη::ς ευαισθησίας, (..) του ενδιαφέροντο::ς (..) για τον βιοπορισμό τους, (.) είναι πολύ:: °θεμελιώδες, ας πούμε, για έναν μεταπτυχιακό φοιτητή,° (..) ένα ενδιαφέρον (.) που:: σχετίζεται (.) με ζητήματα υγείας, με ζητήματα ακραίων εμπειριών, θανάτων (.) συγγενικών προσώπων °ή ασθενών...° (κα Λουλούδη)

Δηλαδή έχουν τύχει και περιπτώσεις όπου έρχονται κάποια απ' αυτά και μου λεν τα προβλήματά τους, τα προσωπικά τους προβλήματα. °Δεν είναι εύκολο αυτό να το κάνει κάποιος ή κάποια.° (..) Προσωπικά:: ή οικογενειακά::, όχι πολλά αλλά έχουν τύχει τέτοιες περιπτώσεις. °Τα ερωτικά τους πολλές φορές.° [...] Το συζητάμε. Το:: θεωρώ ως κάτι πάρα πολύ φυσιολογικό::, ω::ς ένδειξη εμπιστοσύνης απ' την πλευρά τους. Γιατί τα παιδιά δεν πλησιάζουν εύκολα και σ' αυτή την ηλικία ανθρώπους να συζητήσουν. (..) Και προσπαθώ να είμαι όσο:: περισσότερο υποβοηθητική και φιλική:: και άξια:: της εμπιστοσύνης που μου δείχνανε. [...] °Αν αισθάνονται την ανάγκη, για μένα είναι απολύτως αποδεκτό. Αν αισθάνονται την ανάγκη το κάνουν. Μερικές φορές το προκαλώ κι εγώ.° Πάλι εξαρτάται απ' τον απέναντι ή την απέναντι. Βλέπεις πόσα περιθώρια έχεις. Καταλαβαίνεις αν ο άλλος θα το θεωρήσει ως κάτι το οποίο προκύπτει από μία σχέση καλή, φιλική, ζεστή σχέση (.) και καταλαβαίνεις αν ο άλλος (.) έχει βάλει ο ίδιος τα περιθώριά του και τα όριά του και δεν θέλει πολλά-πολλά. (κα Ακρίβου)

[...] εκ των πραγμάτων παίρνεις περισσότερες πληροφορίες, ας πούμε, για τον άλλον ως άνθρωπο, μπορεί και οι ίδιοι οι φοιτητές κάποιες φορές να θελήσουν να εκμυστηρευτούν ένα πρόβλημα, που μπορεί να γίνει και σε ανύποπτο χρόνο, γιατί εντάξει εγώ βάζω τα δικά μου όρια αλλά δεν μπορώ

να:: ξέρω- Ας πούμε, μου έχουν τύχει απίστευτα πράγματα και σε επίπεδο προπτυχιακό. Μπορεί να έρθει μία φοιτήτρια να σου εκμυστηρευτεί σε ανύποπτο χρόνο ένα πρόβλημα και να θέλει τη γνώμη σου. [...] δηλαδή αν πραγματικά θέλει την άποψή σου για ένα πρόβλημα ψυχολογικό ή για κάτι άλλο, μπορώ να την εκφέρω. [...] αλλά δεν παρεμβαίνω. Δηλαδή δεν θα ανακατευτώ εγώ. [...] Οτιδήποτε μπορούν αν εκμυστηρευτούν σε ανύποπτο χρόνο. Ας πούμε ότι μπορεί να έχουνε κάνει νευρική ανορεξία στην εφηβεία:: (.) Τέτοιου είδους πράγματα. Στην πραγματικότητα πιο πολύ πράγματα που μπορεί απλώς να θέλουν να τα πούνε.

[...] Δεν το συνεχίζω στο βαθμό που μπορώ να το διακόψω. Δηλαδή μπορεί να το ακούσω, αλλά δεν θα το συνεχίσω. [...] Όχι, σε βαθμό που να έχει να κάνει με μένα, δηλαδή δεν θα εμπλακώ εγώ. Αν μου ζητηθεί η γνώμη για κάτι θα το κάνω. Θα πω την άποψή μου, αλλά δεν θα εμπλακώ εγώ. Δεν θα το προκαλέσω εγώ. [...] Ή σε επίπεδο ας πούμε ταξιδιού έχω πετύχει μια φοιτήτριά μας παλιότερα, η οποία μου ανέφερε ένα προσωπικό της πρόβλημα. Το παιδί ήθελε να το πει όμως. Εγώ πραγματικά εκεί αισθάνθηκα πολύ:: κολακευμένη που:: μπήκε στη διαδικασία να μου εκμυστηρευτεί αυτό το πράγμα. Λέω:: μου κάνει εντύπωση, γιατί θεωρώ ότι αυτή η απρόσωπη προσέγγιση ίσως φαίνεται περισσότερο, αλλά μάλλον δεν είναι τόσο, είναι πιο πολύ από τη μεριά μου. Και πραγματικά κολακεύτηκα >που έφτασε στο σημείο, ας πούμε, η φοιτήτριά μου από μόνη της να μου πει κάτι τόσο σημαντικό και σοβαρό γι' αυτήν<, ας πούμε, και να το συζητήσουμε. (κα Ασημάκη)

**Αλκμήνη:** Μπορείς ας πούμε να συζητήσεις μαζί της ένα:: όχι προσωπικό σου θέμα, (.) ένα:: ακαδημαϊκό. (.) Ότι:: “Ξέρετε κάτι, (.) έχω αυτά τα προβλήματα. (.) Σκέφτομαι αυτό ή αυτό. (.) Μου προτείνετε κάτι;”.

**Δάφνη:** =Ήντάξει, βέβαια νομίζω υπάρχουν και καθηγητές που είναι δεκτικοί στο να:: (.) πα::ς να συζητήσεις μαζί τους (.) ένα πρόβλημα που σε απασχολεί στη δουλειά σου π.χ., (.) [που μπορούν να σου πούνε:: [...]

**Συνεντεύτρια:** Και όσον αφορά τους φοιτητές, εσάς, μέχρι ποιο σημείο θα θέλατε να ήξερε ο καθηγητής για εσάς; Γιατί ανέφερες, ας πούμε, ένα πρόβλημα που μπορεί να έχω στη δουλειά και θέλω να το μοιραστώ ή να ζητήσω τη γνώμη του, τη γνώμη της.=

**Ηλέκτρα:** =Να ξέρει όσα τον αφήνω εγώ [να ξέρει.

**Νάγια:** [Κι εντάξει, όσα χρειάζεται πάλι σε σχέση με [το μάθημα.

**Μαρίκα:** [Σε μία:: ανθρώπινη σχέση αυτό. Δηλαδή εντάξει:: (.) Όχι υπερβολές, αλλά να νιώθουμε ότι έχουμε έναν σύμμαχο α::ς πούμε:: στη δουλειά μας, (.) ότι μπορούμε σε κάποιον να απευθυνθούμε::= [...]

**Λάουρα:** =Πάντως το πόσα γνωρίζει ένας καθηγητής για σένα εξαρτάται κι από σένα την ίδια. Δηλαδή, αν εσύ:: θέλει::ς να μάθει ότι παντρεύεσαι, ας πούμε, κάνεις παιδί και ότι για κάποιο χρονικό διάστημα, ένα μήνα ας πούμε, μπορεί να μην είσαι εντάξει στις υποχρεώσεις σου (.) και μπορεί να μην αναλάβεις κάποια πράγματα.

**Αφροδίτη:** Αυτό το να σου κάνει μάθημα και να του λες και τα:: προσωπικά:: σου:: σαν ψυχολόγος σου, είναι:: διττή:: σχέση::.

**Συνεντεύτρια:** (....) Αυτό τι:: συνέπειες μπορεί να έχει;

**Φιλίππα:** =Να χαθούν τα όρια.

**Αφροδίτη:** =Ναι, αυτό. [Δεν έχει όρια.

**Κίρκη:** [Ίσως μια άλλη αντιμετώπιση. [Μπορεί να τον λυπάσαι τον άλλον.

**Ίκαρος:** [Ακριβώς. Μπορεί να τον αντιμετωπίζεις με διαφορετικό τρόπο, επειδή έχεις ένα πρόβλημα, ξέρω 'γω, που το λες έτσι:: [...]

**Πηνελόπη:** [Και το χειρότερο είναι να σε αντιμετωπίζει διαφορετικά μπροστά στους άλλους.

**Κίρκη:** Καλά, αυτό μπορεί να μην το καταλαβαίνει κιόλας. (.) Συμφωνώ μ' αυτό που λες, αλλά καταλαβαίνεις τι θέλω να πω. Ότι:: δηλαδή:: μπορεί να το κάνει χωρίς να το καταλαβαίνει.=

**Πηνελόπη:** =Ναι, μπορεί να φαίνεται από τη μία αυτή η άνιση μεταχείριση, να θέλει να την εκφράσει ως συμπαράσταση ας πούμε, ως ενδιαφέρον, ωστόσο από την άλλη να βγαίνει κάπως πιο άσχημα. Ότι:: μπλέκεσαι:: στις υποθέσεις του άλλου. [...]

**Κίρκη:** Ότι από τη μεριά του μπορεί:: να θέλει:: (.) να συμπαρασταθεί απλά σ' αυτόν που αντιμετωπίζει το πρόβλημα, αλλά εκείνη τη στιγμή μπορεί να μην να εμπλέξει και τους άλλους, οι οποίοι μπορεί να μην θέλουν να εμπλακούν και στο ζήτημα και στην ουσία να το κάνει βούκινο το πρόβλημα που έχει ο άλλος, αλλά και:: το πρόσωπο που αντιμετωπίζει το πρόβλημα να το βλέπει σαν λύπηση, ότι τον λυπάται ο άλλος, ότι μπαίνει στα δικά του χωράφια. (.) Καλά δεν το είπα; Αυτό δεν εννοείς;=

**Πηνελόπη:** =Ναι. Πάνω σ' αυτό που είπε πριν η Αφροδίτη, έτσι::; Ότι::, αν μπορούμε στη διαδικασία να λέμε τα προβλήματά μας στον καθηγητή, που μπορεί:: να γίνει. Για πρακτικούς λόγους πάνω απ' όλα, έτσι; Όχι, επειδή ψάχνουμε ψυχαναλυτή ή οτιδήποτε. (.) Ενδέ::χεται, ναι, η αποκάλυψη στους άλλους, είτε γιατί θέλει να δείξει ο καθηγητής ότι ενδιαφέρεται για μας, επειδή του έχουμε εκθέσει κάποιες πληροφορίες. Απλά:: νομίζω:: ότι ναι::, δε::ν είναι::- (.) Δείχνει λίγο παραβίαση αυτό.

**Γιάννης:** Μπορεί, ας πούμε, να 'χω κάποιο πρόβλημα οικογενειακό::, επαγγελματικό::, οτιδήποτε. Μπορεί, ας πούμε, να μην είχα την όρεξη και να μη χρειαζόταν κιόλας να του οφείλω να του εξηγήσω γιατί δεν μπορώ αυτό ή το άλλο ή το άλλο. Δηλαδή εκεί να υπήρχε μια εμπιστοσύνη και να μη χρειάζεται ν' απολογούμαι, ας πούμε, γι' αυτό, γι' αυτό και γι' αυτό. Δηλαδή::, επειδή ακριβώς στο μεταπτυχιακό είμαστε ενήλικες κι ο καθένας έχει χίλιες υποχρεώσεις, (.) δηλαδή να μη διεισδύεις στην προσωπική ζωή με τη λογική αυτή, το να σου ζητάει εξηγήσεις ή τέτοια πράγματα.

#### Δ. Χρήση ενικού αριθμού

##### **1. Χρήση ενικού αριθμού από τα μέλη ΔΕΠ προς τους/τις φοιτητές/τριες**

[...] °μιλάω στους φοιτητές στον ενικό. Άλλοι λένε “δεσποινίς”, εμένα θα μου φαινότα::ν, (.) ειδικά με μερικούς έτσι:: πολύ:: (.) σχεδόν σαν κοροϊδία. Δεν ξέρω. Αλλά σε μερικούς διδάσκοντες ταιριάζει να μιλάνε έτσι φαίνεται. (κα Μωραΐτη)

Ιδίως στο μεταπτυχιακό επίπεδο, που υπάρχει ένας μεγαλύτερος βαθμός ωριμότητας, (.) διαφορετικός από το προπτυχιακό, ο πληθυντικός είναι προπαιδευτικά αναγκαίος. [...] Καλώς τον φοιτητή να ενταχθεί μέσα σ' αυτό το όριο-σκοπό, (.) ότι εδώ ήρθαμε για να κάνουμε δουλειά. Δουλειά ερευνητική. [...] δεν τον χρησιμοποιώ απαρεγκλίτως.< Δηλαδή:: από τη στιγμή που θα διασφαλιστεί:: η αμοιβαία:: (..) βεβαιότητα, (..) από εμένα προς εκείνους κι εκείνων προς εμένα, ως προς τα σαφή όρια, (.) κι ότι υπάρχουν ορισμένοι κανόνες που πρέπει:: να βοηθήσουν για την πραγμάτωση του σκοπού όλου του μαθήματος, (.) ο πληθυντικός μπορεί να μετασχηματιστεί και σε:: ενικό. (..) Απλώς συνήθως δεν συμβαίνει να είναι αμοιβαίος, δηλαδή δεν είναι κάτι που το προτρέπει. Όταν λοιπόν εγώ:: δεν θα χρησιμοποιήσω πληθυντικό, θα το κάνω:: για να εκφράσω τρυφερότητα, για να κάνω χιούμορ (.) και για να σπάσω:: (.) ενδεχομένως μια::, μια:: τυπικότητα ακαμψίας, η οποία εμποδίζει ίσως την ελεύθερη έκφραση του φοιτητή. [...] Οπότε σε τέτοιου είδους (.) στιγμές που τα πράγματα έχουν προχωρήσει ως προς τη συνεννόηση (.) δεν είναι ότι το ακολουθώ:: τις συμβάσεις με (.) τυποκρατικό τρόπο. (κα Λουλούδη)

##### **2. Χρήση ενικού αριθμού από τους/τις φοιτητές/τριες προς τα μέλη ΔΕΠ**

**Ηλέκτρα:** Εγώ:: θα την ήθελα πιο άμεση::, να:: (.) μιλάμε στον ενικό με τους καθηγητές...

Είχα πάντα μία:: αίσθηση ότι θα 'θελα με τους, όταν εγώ ήμουνα φοιτητής, ότι θα 'θελα με τους καθηγητές μου ακόμα:: (..) ακόμα και να μιλάμε στον ενικό, αλλά ποτέ δεν πίστευα ότι:: Και με κάποιους το έκανα, το κάναμε, μας έδιναν αυτή την οικειότητα. Προσωπικά εγώ αλλά και οι συνάδελφοι μου οι φοιτητές, οι συμφοιτητές μου τότε, ποτέ δεν παραβιάσαμε κάποιους κανόνες σε

σχέση με το σεβασμό και::: το ρόλο που:: (.) φέρει ο καθένας. Θέλω να πω, μ' άλλα λόγια, ότι η αμεσότητα και η οικειότητα δεν έχουν να κάνουν με (.) τυπικούς κανόνες, αλλά έχουν να κάνουν με εσωτερικούς, άτυπους κανόνες που βάζει ο καθένας μας. (κος Γεωργίου)

Καταρχήν ο ενικό::ς (.) δεν θεωρώ:: ότι:: (.) δείχνει:: έλλειψη σεβασμού. (...) Πολλές φορές, ξέρεις, ο πληθυντικός και ο τρόπος με τον οποίο τον χρησιμοποιούμε (.) ή ο τόνος τον οποίο τον χρησιμοποιούμε (.) μπορεί να δείξει:: πολύ μεγαλύτερη έλλειψη σεβασμού σ' έναν άνθρωπο (.) και ειδικά όταν τον χρησιμοποιούμε ειρωνικά. [...] Αλλά κι αυτοί που μου μιλούν στον ενικό:: δεν τους λέω να μου μιλούν στον πληθυντικό, εντάξει; (..) Γιατί:: ξαναλέω:: (.) θεωρώ ότι υπάρχει::, (.) είναι δεδομέ::νος ο αλληλοσεβασμός. (.) Επομένως δεν αλλάζει κάτι με το να μου μιλούν (.) στον ενικό, δεν ερχόμαστε πιο κοντά απαραίτητα. (.) Αν φυσικά αυτοί αισθάνονται (.) ότι με αυτό τον τρόπο έρχονται πιο κοντά, μπορούν να το κάνουν (.) χωρίς οποιαδήποτε συνέπεια, (.) έτσι χωρίς να τους πω εγώ κάτι. (κος Κυριακίδης)

>Δεν ξεκίνησε έτσι ((να μου μιλάνε στον ενικό)). Ξεκίνησε με το να μιλάμε στον πληθυντικό::.. Ποτέ δεν είπα πώς θα μου μιλήσει κανείς. (.) Έτσι; Από κάποιο σημείο και μετά εγώ μιλούσα σ' όλους στον ενικό::.< (.) Υπάρχουν άτομα που είναι μεγαλύτερα σε ηλικία. (...) Νομίζω γίνεται το εξής: οι μεγαλύτεροι σε ηλικία::, μου μιλάνε στον ενικό –(.) είναι μεγαλύτεροι κι από μένα::, οπότε:: (.) μου μιλάνε στον ενικό– (..) και οι νεότερες κοπέλες μου μιλάνε στον πληθυντικό, (.) λέγοντάς με όμως “Κύριε, ((μικρό όνομα))”, όχι με το επίθετο, αλλά με το μικρό όνομα. [...] Καμιά φορά είναι και χρήσιμος ο πληθυντικός, (.) γιατί δημιουργεί και μια αίσθηση ότι:: έτσι, λειτουργούμε σ' ένα πλαίσιο. Οπότε κι αυτό:: μερικές φορές είναι πιο θεσμικό και χρειάζεται. Ιδίως σε πολύ μεγάλο κοινό που δεν πρέπει να φαίνονται ίσως συμπάθειες ή έξτρα πράγματα, έτσι, δεν είναι καλό. Με το μεταπτυχιακό βγήκε πολύ αυτόματα νομίζω. Και οι φοιτήτριες που μιλάνε στον πληθυντικό το κάνουνε:: πιο πολύ επειδή δεν μπορεί να τους βγει ακόμα, επειδή είμαστε:: και ηλικιακά- Αλλά:: ο τρόπος που ρωτάν αυθόρμητα και λένε είναι πολύ γλυκός με κάποιο τρόπο. (κος Χαρόπουλος)

Στο μεταπτυχιακό ποτέ ((στον ενικό)). (...) Το ‘μαθα σιγά-σιγά αυτό. Στην αρχή, όταν ήμουνα μικρή νόμιζα ότι είναι καλό να με λένε ((μικρό όνομα)) τα παιδιά. Δεν είν’ καθόλου καλό. Κυρία Σουρμελή και:: αυτό::.. [...] δεν υπάρχει λόγος να υπάρχει τόση οικειότητα, ας πούμε, γιατί μετά πώς θα είσαι αυτός που μαθαίνει στον άλλον και πώς θα είσαι αυτός που του λέει τι θα κάνει και πώς θα προχωρήσει κ.λπ.; (κα Σουρμελή)

Νομίζω, καταρχήν, (..) παρόλο που δεν θέλω να μου μιλάνε παράδειγμα στον ενικό, νομίζω ότι δεν κρατάω και τόσο μεγάλες αποστάσεις. Πιστεύω ότι η παιδαγωγική χρειάζεται απόσταση, (..) δεν θα επέτρεπα να μου μιλάνε στον ενικό όπως μπορεί να κάνουν με άλλους, (.) δεν ξέρω, δεν μου άρεσε αυτό. (κα Μωραϊτή)

>Έχει υπάρξει φοιτητής που ήρθε και είπε:: “Τι γίνεται, ρε ((μικρό όνομα));” Έχει συμβεί. [...] Ε:::, καλά τώρα πια με τα χρόνια –γιατί αυτό δεν συμβαίνει συχνά– είναι προβλέψιμη η συμπεριφορά μου υπό την έννοια ότι:: >είμαι έτοιμη για όλες τις ενδεχόμενες συμπεριφορές,< (.) επομένως δεν προσπαθώ για να μην είμαι παρορμητική (..) –αυτό δεν θα βοηθούσε έτσι κι αλλιώς– (...) και::: ενεργώ μ' ένα τρόπο (.) ως εάν να μη συμβαίνει κάτι λεκτικά, (.) αλλά::: η χροιά της φωνής μου και η ατζέντα της κουβέντας (.) είναι::: κατά κάποιο τρόπο (.) σαν να δίνω κάτι σαν ένα «τρυφερό μαστίγωμα». >Οπότε, αμέσως καταλαβαίνει η φοιτητής απ' τον τρόπο που μιλάω, (.) που δίνω το μήνυμα, χωρί::ς ποτέ να τον κρίνω γι' αυτό. (.) Δηλαδή:: δείχνω τη δική μου (.) διάθεση, χωρίς να του πω ότι αυτό που έκανες δεν είναι σωστό (.) και::: διαπιστώνω πάρα πολύ γρήγορα ότι:: (.) το πράγμα στρώνει αμέσως. Δηλαδή::, αν μετά απ' αυτό:: (.) με πολλή έμφαση (.) του μιλήσω στον πληθυντικό, χωρί::ς μια:: χαλαρή:: στάση του σώματος και τα λοιπά, (.) αμέσως εκείνος ευθυγραμμίζεται. (κα Λουλούδη)

**Ιόλη:** Ε ναι, μην λέμε τώρα “Γεια σου, ((μικρό όνομα μέλους ΔΕΠ)), καλά; Πώς πάει ησχόλη;”.

### Ε. Άγγιγμα και σωματική επαφή

Το αποφεύγω ((το άγγιγμα)), γιατί:: διδάσκοντας και ζητήματα που 'χουν να κάνουν με κουλτούρες και με επικοινωνία, ίσως και γι' αυτό έχω μια:: κεραία:: λίγο πιο ανοιχτή:: [...] Ο φοιτητή:: δεν είναι ούτε ο γιος μου, δεν είναι ούτε ο ανιψιός μου, δεν είναι ούτε ο φίλος μου, δεν ξέρω ποιος άλλος είναι για να:: (.) έχω αυτή την άμεση σωματική επαφή. Παίζει ρόλο:: σίγουρα και το φύλο. (.) Νομίζω ότι σε ά::ρρενες φοιτητές μου θα ήμουν πολύ πιο διστακτική του να έχω κάποιου τέτοιου είδους επικοινωνία απ' ότι με μία:: (.) με μία κοπέλα, για παράδειγμα, φοιτητριά μου. Αυτό παίζει σίγουρα ρόλο. (.) Αλλά:: συνολικά::, εφόσον με ρωτάτε, εγώ προσωπικά θεωρώ ότι είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να το διαχειριζόμαστε με προσοχή (.) γενικότερα στην εκπαίδευση (.) και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γιατί πλέον μιλάμε και για ενήλικες. [...] Και το δεύτερο επίπεδο (.) έχει να κάνει (.) με την αίσθηση που έχουμε για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων. Δηλαδή::, αυτό που για σας μπορεί να είναι αυτονόητο –μπορεί εγώ να σας αγγίξω στον ώμο (.) ή να σ::ας κάνω ταπ-ταπ στην πλάτη (.) ή να σας αγκαλιάσω με μία αφορμή– (.) για έναν άλλον άνθρωπο μπορεί να μην είναι καθόλου αυτονόητο. (.) Δηλαδή δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι την ίδια:: αίσθηση:: κι αντιμετώπιση:: γι' αυτά τα ζητήματα. Κι ακριβώς γιατί θεωρώ ότι πρέπει να γίνονται σεβαστά αυτά τα πράγματα, προτείνω βεβαίως, μάλλον προτιμώ να είμαι προσεκτική ως προς αυτό. (κα Ιωάννου)

[...] είναι μία σχέση μεταξύ ενηλίκων,< (.) επομένως, δεν ισχύει η ίδια συνθήκη του αυθορμητισμού, δηλαδή της οικειότητας που μπορεί να οικοδομηθεί στην καθημερινότητα της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως:: (.) χειρονομίες σωματικής επαφής (.) σε γενικές γραμμές δεν χρειάζονται και ίσως δεν επιτρέπονται.(.) Δεν επιτρέπονται, διότι:: δεν προσθέτουν και κάτι στο κυρίως εκπαιδευτικό έργο, ακόμη:: και::, η σχέση ενός συμβούλου με έναν φοιτητή, είναι μία σχέση μέσα σ' ένα θεσμικό δίκτυο κ.λπ., Ακόμη αν αναπτυχθεί μία προσωπική, ιδιαίτερη σχέση, αν και δεν νομίζω ότι αυτό έρχεται να γίνει επιταγή, δεν σημαίνει ότι:: είναι καλόν χαιρετώντας κάποιον, ας πούμε, να τον αγκαλιάζουμε κιόλας. Χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι αν εκδηλωθεί (.) αυθορμήτως μια επαφή αγγίσματος συμπάθειας ή έγνοιας, (.) χωρίς άλλη σκοπιμότητα, ότι αυτό:: προσκρούει:: σ' έναν υπέρτερο κανόνα απαγόρευσης ή ότι παραβιάζει σωματικές ακεραιότητες κ.λπ. Αλλά καλόν είναι να μη συμβαίνει με υπερβολές. Και δεν το συνδέω καθόλου με τα διαφορετικά φύλα. [...] Ως πιο:: σημαντικό παράγοντα θα έβλεπα να είναι η ιδιοσυγκρασία. Αυτό είναι που:: πρέπει:: να εκτιμά ο διδάσκων, για να μη παρερμηνεύει, ενδεχομένως, είτε μια αποστασιοποιημένη στάση, μια δωρική έκφραση του παιδιού, ως κάτι αρνητικό, είτε από την άλλη πλευρά να μη::ν κινητοποιείται μ' έναν αρνητικό τρόπο, α:::ν πρόκειται για έναν φοιτητή, για μια φοιτήτρια που η ιδιοσυγκρασία του φαίνεται να είναι πιο εξωστρεφής, πιο:: χαμογελαστό παιδί, με μια πιο:: ζεστή::, ας πούμε και όχι τόσο τυπική, συμπεριφορά. (.) Στην ευθύνη του διδάσκοντος είναι να κατανοήσει ότι είναι ιδιοσυγκρασιακό και χωρίς να προσβληθεί η διαχυτικότητα του μπορεί να:: το δεχτεί και σιγά-σιγά να:: δείξει με τη:: στάση:: ότι:: θα πρέπει να υπάρχει μια σχετική ομοιομορφία συμπεριφοράς. (κα Λουλούδη)

Γενικά εμένα δεν μου αρέσει πολύ. (...) Ούτε η χειραψία μ' αρέσει πολύ να πω την αλήθεια. Δεν τη έχω συνηθίσει δηλαδή. Εδώ στην Ελλάδα είναι πολύ πιο συνηθισμένη. Εγώ δεν την έχω συνηθίσει κι αυτό είναι βασικό, όπως θα ξέρετε ας πούμε. (.) Δε::ν, δε::ν μου αρέσει ούτε με τους φοιτητές. Εγώ ειδικά δεν θα 'παιρνα ποτέ πρωτοβουλία, γιατί ειδικά στη θέση μου είναι σαν να υποτιμώ τον άλλον. Να θεωρώ ότι εγώ απ' τη θέση μου μπορώ να κάνω ό,τι θέλω. Δεν θα το 'κανα ποτέ. Ούτε βέβαια περιμένω από φοιτητές, όχι δεν θα μου άρεσε. [...] ((Το άγγιγμα)) Το θέτω ως όριο κι επειδή δεν ξέρω πώς θα το πάρει ο άλλος. (.) Δηλαδή από σεβασμό προς πιθανά όρια που μπορεί να έχει ο άλλος. (κα Μωραϊτη)

Εγώ θεωρώ ότι, ας πούμε, η σωματική επαφή, αν μιλάμε ξέρω 'γω για μία χειραψία, καλά:: είναι και κάτι θετικό. Έτσι::; Δηλαδή:: (.) είναι:: μία τυπική ας πούμε επαφή, η οποία μπορεί:: να εκφράσει την εκτίμηση. (...) Θα ήταν αστείο φυσικά να μην δίνουμε τα χέρια ξέρω 'γω και να μη::ν, πώς να το πω; (.) Να μη χαιρετιόμαστε, γιατί θα θεωρηθεί σωματική επαφή ανεπίτρεπτη. [...] Εκτός κι αν μιλάμε για άλλου είδους επαφή, δηλαδή, ξέρω 'γω, να έρθει, ξέρω 'γω, μια φοιτήτρια και να

σε χαϊδέψει; ((γέλια)) Το θεωρώ λίγο::: (.) εντελώς εκτός τόπου και χρόνου. [...] Δηλαδή το να:::, αυτό σε χαιρετώ και σε φιλάω σταυρωτά, γιατί ορκίστηκες και πήρες το πτυχίο σου είναι, είναι ένα θετικό πράμα. Έτσι; Φυσικά, εντάξει, κάποιιοι συνάδελφοι μπορεί να είναι περισσότερο αμήχανοι, κάποιιοι φοιτητές το ίδιο. Εγώ::: προσωπικά το βρίσκω::: θετικό. (κος Γεωργίου)

Μερικές φορές έρχονται κι αυτά! Θέλουν να σε φιλήσουν. Ξέρω 'γω η ((μικρό όνομα)) που ήρθε προχθές από την ((άλλη πόλη)) (.) ε, με φίλησε σταυρωτά. Το συνηθίζουμε οι Έλληνες, μην τα πετάξουμε κι όλα έξω απ' τον πολιτισμό μας. [...] Κι::: ένας μεταπτυχιακός που είχα και ερχόταν από μακριά, πάντα φιλιόμασταν σταυρωτά. Εντάξει, δεν είναι... Ά:::λλα είναι τα περίεργα, οι ερωτικές σχέσεις τις οποίες ανέφερες είναι. Που είναι εκμετάλλευση. Αυτό δεν εκμετάλλευση, αυτό είναι μια μορφή έτσι (.) έκφρασης συμπάθειας, αβρότητας, κάτι εδραιωμένο πολιτισμικά στην Ελλάδα. Ένας Εγγλέζος δεν θα το 'κανε για παράδειγμα αυτό. (κα Ακρίβου)

Κοίτα να δεις, εκεί (..) ο κύριος τρόπος με τον οποίο (.) κάνουμε, ιδρύουμε σχέση (.) είναι το σταυρωτό φιλή, (.) στο μάγουλο. Έτσι; (.) Αυτό όμως δεν είναι αμέσως με το που ξεκινάμε τη σχέση. Έρχεται μετά από κάποιες εμπειρίες που 'χουμε περάσει μαζί, έτσι; (.) Τα παιδιά του μεταπτυχιακού, δηλαδή, τα χαιρετάω έτσι και με χαιρετάνε κι έτσι και δεν... Στο προπτυχιακό όχι ακόμα στο συγκεκριμένο μάθημα (.) και μάλιστα στα κλασικά μαθήματα "Χαίρετε", "Χαίρετε", ούτε καν αγγιζόμαστε. (...) Κι εδώ που τα λέμε το αποφεύγω κιόλας (.) γενικώς. Έτσι; Γιατί::: (..) δεν ξέρεις ποτέ πως το παίρνει ο άλλος, τι στροφές παίρνει το μυαλό του κ.τ.λ. (.) Δεν θα 'θελα να βρεθώ δακτυλοδεικτούμενος κάπου ας πούμε. (κος Ζαχαριάδης)

**Συνεντεύκτρια:** Και ως προς το άγγιγμα και τη σωματική επαφή τι θα λέγατε; [...]

**Δανάη:** [Αυτό νομίζω το ελέγχεις. [...]]

**Δανάη:** 'Ντάξει, μια::: χειραψία::: [(.) νομίζω ότι είναι επιτρεπτή:::

**Κίρκη:** [Δεν υπάρχει πρόβλημα.=

**Άννα:** =Κι ο τρόπος όμως που θα γίνει.=

**Δανάη:** =Και το πλαίσιο που θα γίνει.=

**Κίρκη:** ='Ντάξει, άμα σε πιάσει ο άλλος στο γραφείο και θέλει να σου φιλήσει το χέρι...=

**Δανάη:** =Ε, τράβα το! =

**Κίρκη:** =Ξέρω 'γω "Συγχαρητήρια για την εργασία σας!". ((αναπαριστά χειροφίλημα))=

**Πηνελόπη:** =Είναι και το φιλή, ρε παιδί μου. Ας πούμε στις ορκωμοσίες συνήθως [...] τι έχω δει, έτσι;- (.) σ' εμάς δίνανε διάφοροι καθηγητές τα πτυχία, (.) άλλαζαν με τη σειρά, γιατί ήμασταν και πολλές. Τέλος πάντων. Οπότε, (.) ήταν οι περισσότεροι καθηγητές, εμένα μου 'τυχε κιόλας να έχω να μου δώσει- 'Ηταν δύο, ο Πρόεδρος της Σχολής κι ο καθηγητής που του 'κανα πτυχιακή, έτυχε και ήτανε, ε σαφώς με τον καθηγητή που 'χα πτυχιακή, ο άνθρωπος έκανε ο ίδιος κίνηση να με φιλήσει σταυρωτά. Ο άλλος ο καθηγητής ούτε εγώ έκανα κίνηση ούτε ο άλλος. Απλά::: το::: είδα και στις υπόλοιπες περιπτώσεις που κάποιιοι κάνανε κίνηση, γιατί::: ένας από τους δύο καθηγητές πάντα έκανε την κίνηση και πίστευες ότι θα κάνει κι ο άλλος κι έβλεπες ότι εκείνος έθετε όριο, ότι::: =

**Κίρκη:** =Δε θέλω. =

**Πηνελόπη:** Ναι. (.) Είναι στον άνθρωπο νομίζω.

**Συνεντεύκτρια:** Θέμα χαρακτήρα.=

**Πηνελόπη:** =Είναι θέμα χαρακτήρα, ναι.=

**Κίρκη:** =Και χαρακτήρα::: νομίζω και του φοιτητή. (.) Μέχρι ποια όρια θέλει ν' αφήσει ας πούμε (.) την καθηγήτρια ή τον καθηγητή ανάλογα να τον πλησιάσει.=

**Πηνελόπη:** =Είναι και θέμα περίπτωσης. Δηλαδή δεν νομίζω να ήθελα να δω τον καθηγητή εγώ, έστω κι αν ήταν ο καθηγητής της πτυχιακής μου, να τον έβλεπα στο::: διάδρομο, να χαιρετιόμασταν, ξέρω 'γω, καλημέρα, καλησπέρα, και να με φιλούσε. Όχι. (.) Άλλο η



ορκωμοσία κι άλλο=

**Κίρκη:** =Ναι, εντάξει, εννοείται. Ή κάθε μέρα που θα σ' έβλεπε στο μάθημα, στο μάθημα, στις συναντήσεις, μουά μου ((μυμείται σταυρωτό φιλί)) "Που είσαι, ρε Πηνελοπάκι" και "Τι έγινε; Κάνεις εργασία;". ((γέλια))=

**Πηνελόπη:** =Όχι.

**Συνεντεύκτρια:** Όσον αφορά το άγγιγμα και τη σωματική επαφή;=

**Λάουρα:** =Ε όχι δα! =

**Ηλέκτρα:** =Όλοι θυμόμαστε τι έγινε.=

**Μαρίκα:** =Πες το, πες το, πες το! [...]

**Λάουρα:** (..) 'Ντάξει::, σ' ένα μάθημα::, (.) τέλος πάντων, λόγω του ότι δεν έβλεπα και πολύ καλά, καθόμουνα μπροστά. ((γέλια)) (..) Κι ο καθηγητής κάτι ρώτησε (.) και, χωρίς να σηκώσει κανέναν χέρι, μου 'δωσε το λόγο, (.) πιστεύοντας από την εμφάνισή μου ότι είμαι πάρα πολύ έμπειρη. ((γέλια)) Και:: (..) μου απηύθυνε μία ερώτηση, τη σκέφτηκα και απάντησα. Αυτός ήθελε πιο πρακτική: απάντηση όμως και σηκώθηκε να μου την αποδείξει την πρακτική απάντηση, αγγίζοντα::ς=

**Ηλέκτρα:** =Σε ωραίο σημείο. ((γέλια))

**Λάουρα:** Τέλος πάντων, ναι. Μου 'πιασε το μπούτι κοινώς, (.) να το πω κι έτσι πιο:: λαϊκά.=

**Δάφνη:** =Αλλά δεν είχε σεξουαλικό υπονοούμενο (.) απ' αυτόν προς εσένα.=

**Λάουρα:** =[Σίγουρα::.

**Δάφνη:** [Εννοώ ότι δεν το εκλάβαμε έτσι κανείς.

**Λάουρα:** Μα κι εγώ δεν το 'νωσα εκείνη τη στιγμή. (.) Η λεκτική:: του όμω::ς απάντηση:: ήταν αυτό που:: με:: έθιξε πιο πολύ [σα::ν μεταπτυχιακή

**Μαρίκα:** [Σε έθιξε;=

**Λάουρα:** =Ε ναι. Σαν προσωπικότητα με έθιξε. [Συγγνώμη κιάλας!

**Ηλέκτρα:** [ΚΙ ΕΜΕΝΑ Μ' ΕΘΙΞΕ ΠΟΥ Τ' ΑΚΟΥΣΑ!

**Λάουρα:** Αλλά μπήκα πρώτο μάθημα, δεν ήξερα καν τι θα βιώσω. Έτσι; Ήτανε πρώτο μάθημα. Και την ερώτηση μπορώ και να στην επαναλάβω άμα θες, τη θυμάμαι ακριβώς.=

**Μαρίκα:** =Εμένα, παιδιά, δε μ' έθιξε. [Γέλασα.

**Λάουρα:** [Εμένα μ' έθιξε. Κοίταξε::, γέλασα:: (.) σε δεύτερο χρόνο. Σε πρώτο χρόνο [σοκαρίστηκα.

**Δάφνη:** [Τρόμαξες.=

**Λάουρα:** =Όχι, δεν τρόμαξα. [Δεν τρομάζω εύκολα. [...] Σοκαρίστηκα [με τον τρόπο που μου απάντησε.

**Ηλέκτρα:** [ΚΙ ΕΓΩ ΣΟΚΑΡΙΣΤΗΚΑ που δε σοκάρομαι κι εύκολα.

**Λάουρα:** Δηλαδή απάντησε άμεσα. Σίγουρα ήταν άμεσο αυτό που έκανε. Και ο τρόπος του και τα λόγια του. Δηλαδή, όταν σε ρωτάει κάτι, ξέρω 'γω (.) "Πώ::ς θα:: καταλάβεις ότι ένα παιδί έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση;". (.) Ε::, κι απάντησα ότι θα το δω απ' τις κινήσεις του, απ' τον τρόπο που φέρεται στο σχολείο, απ' τη σχέση που θα έχει με τους συμμαθητές του, απ' αυτά που λέει:: (.) Και μου λέει: "Τι λες, κο-ρί-τσι μου; Θα σου σηκώσει τη φούστα" – φόραγα και φούστα η αναθεματισμένη– "και θα σου πιάσει το αυτό και το αυτό". (.) Δηλαδή σοκάρεσαι, ρε παιδί μου. Λες, ξέρω 'γω, (.) είσαι ακαδημαϊκός. [...] Ντράπηκα γενικά (.) σαν Λάουρα. (.) Πρόσεξε. Ντράπηκα σαν δασκάλα για την απάντηση που έδωσα αρχικά εγώ. Δηλαδή ήταν σαν να με ακύρωνε και μου λέει: "Τι λες κορίτσι μου; Δεν ξέρεις τίποτα" ξέρω 'γω. [...] δεν ήτανε επιστημονικό αυτό που μου είπε.=

**Δάφνη:** =Με τρόπο που δεν επιτρέπεις να στο πει [και ο:: (.) κολλητός σου, που λέει ο λόγος τώρα.

**Λάουρα:** [Ε, βέβαια! Σόρι κιάλας, ούτε η μάνα μου δε μου μιλάει έτσι. (.) Τέλος πάντων.=

**Δάφνη:** =Αυτό [έχει να κάνει και με τα όρια βέβαια.

**Ηλέκτρα:** [Ήταν παραβίαση προσωπικού χώρου.=

**Λάουρα:** =Εντάξει. Χούφτωμα. ((γέλια))

**Δάφνη:** Αλλά παρ' όλα αυτά ήταν μη παρεξηγήσιμο.=

**Ηλέκτρα:** =Ε ναι. Γιατί εκ των υστέρων αποδείχθηκε αυτός που αποδείχθηκε.=

**Λάουρα:** =Και γιατί γελάσαμε κατά πάσα πιθανότητα.=

**Ηλέκτρα:** =Τι ν' ασχοληθείς μετά μ' αυτόν; ((γέλια))

**Δάφνη:** Όχι, απλά καταλαβαίνεις.

**Συνεντεύκτρια:** Τι;=

**Λάουρα:** =Την τίναζε την αχλαδιά. Τι δεν καταλαβαίνεις; ((γέλια)) [...]

**Συνεντεύκτρια:** Άλλα σχόλια σχετικά με το άγγιγμα και τη σωματική επαφή; Ας πούμε, αυτό είπες ότι δεν ήταν τόσο επιτρεπτό.=

**Λάουρα:** =ΜΑ ΔΕΝ ΗΤΑΝ. Δε φάνηκε και επιτρεπτό. Δηλαδή κι εγώ που:: 'ντάξει, είμαι το άτομο που το υπέστη, οκεί (.) μπορώ να έχω μια:: (.) πιο:: άσχημη άποψη. Οι άλλοι που το είδανε (.) νομίζω στην πλειονότητά τους, αν εξαιρέσεις αυτό το ξυπνοπούλι μας ((εννοεί τη Μαρίκα)), ε:: (..) δεν τους φάνηκε έτσι κάτι θετικό, όχι για μένα, (.) [για τον καθηγητή ως κίνηση.

**Μαρίκα:** [Και να σου πω την αλήθεια κι εγώ λίγο ένιωσα άσχημα για σένα.=

**Ηλέκτρα:** =Καλέ, όλοι παγώσαμε εκείνη την ώρα! [Κρατήσαμε την αναπνοή μας.

**Μαρίκα:** [Γιατί μπαίνεις στη θέση του άλλου. Αυτό. Ότι δεν γνωρίζομασταν ακόμη καλά.=

**Δάφνη:** =Και [γενικά δεν υπήρχε άγγιγμα ούτε στην πλάτη ούτε σαν χειραψία από άλλους καθηγητές. Δεν υπήρχε επαφή, ας πούμε, (.) σωματική.

**Μαρίκα:** [Εγώ προσωπικά το θυμάμαι σαν κάτι αστείο, όχι κάτι εξεζητημένο, γιατί ήταν εξεζητημένη προσωπικότητα. Δεν το θυμάμαι σαν κάτι:: άσχημο::.=

**Ηλέκτρα:** =Α::! Εγώ είχα μια:: χειρονομία::, όταν ήμουνα με την κοιλίτσα μου τη μεγάλη, (.) που είχε μέσα μωρό, γιατί και τώρα είναι μεγάλη, αλλά δεν έχει μωρό. ((γέλια)) [Τέλος πάντων, δεν αφορά κανέναν αυτό.

**Μαρίκα:** [Ναι, ισχύει. (.) Όταν είσαι έγκυος, λίγο το χεράκι πάει.=

**Ηλέκτρα:** =Όχι, δεν πήγε στην κοιλιά. Απλά ένας καθηγητής έτσι:: στο διάλειμμα (.) που:: εκείνη τη μέρα συνειδητοποίησα ότι είμαι έγκυος, έτσι:: ας πούμε:: φιλικά, πώς να το πω, (.) ήρθε και μου 'κανε την πλάτη. "Α::χ! (.) Δεν το πιστεύω! (.) Τώρα:: σε είδα. (.) Πόσο είσαι με το καλό;" Όχι, για καλό το λέω.=

**Δάφνη:** =Κι εγώ αυτά τα βρίσκω καλά.=

**Μαρίκα:** =Κι εγώ την άκουσα την αντίδρασή του και ξεπλάγην ευχάριστα. [...]

**Συνεντεύκτρια:** Άλλες μορφές αγγίγματος; Ας πούμε η χειραψία, το σταυρωτό φιλί;

**Μαρίκα:** Όχι, ρε παιδιά. Δε συμβαίνουν τέτοια γενικά Όχι. Κι ούτε το επιδιώκουμε ούτε το περιμένουμε ούτε::=

**Ηλέκτρα:** =Όταν θα πάρουμε το πτυχίο θα συμβεί!

**Λάουρα:** Δε:: θα συμβεί. Δεν έχουμε τέτοια πράγματα.

**Νάγια:** =Α! Εγώ:: με τον έναν, όταν πήγα στο γραφείο ν' αφήσω μια εργασία κι έμαθα ότι είχε ένα ευχάριστο γεγονός, (.) υπήρχε σταυρωτό φιλί.

**Ηλέκτρα:** I::!! Χριστέ και Κύριε! (.) Τι ευχάριστο γεγονός, καλέ;

**Νάγια:** °Εγγονάκι.°

**Συνεντεύκτρια:** Ήτανε κάτι αυθόρμητο;=

**Νάγια:** Ναι.

**Συνεντεύκτρια:** Ξεκίνησε από σένα;

**Νάγια:** Ναι. [Ε, καλά αυθόρμητο ήταν.

**Μαρίκα:** [Δεν τη βλέπεις; Έτοιμη! ((γέλια))

**Νάγια:** Απλά κερνούσε:: γλυκά γι' αυτό το γεγονός, οπότε:: εντάξει τον καθένα, όταν σου λέει::=

**Μαρίκα:** =Κι εμείς σ' έχουμε κεράσει γλυκά. (.) Δε μας φίλησε.

**Νάγια:** Σε φίλησα, όταν ήρθα. (.) Εντάξει, την κοπέλα ((τη συνεντεύκτρια)) τώρα τη γνώρισα. Αυτόν τον ήξερα. Ήμασταν δεύτερο έτος. ((γέλια))

### ΣΤ. Προσφορά δώρων

#### 1. Δώρα φοιτητών/τριών σε μέλη ΔΕΠ

(.) Τα παιδιά που αρχίζουν και δουλεύουν μαζί μου, τα κορίτσια πάντα, και που έρχονται στο σπίτι μου για κάποιο λόγο, ας πούμε, είναι παραμονή Χριστουγέννων::, Πάσχα::, μία:: μέρα:: που είμαι λίγο άρρωστη, για να διορθώσουμε εργασίες κ.λπ., πάντα φέρνουνε κάτι. Εγώ τους λέω ότι “Είμαι και χοντρή και διαβητική, άρα πάρτε το πίσω. Δεν πάμε δώρο στους καθηγητές μας”, “Μα...” κ.λπ., το παίρνουν πίσω. (κα Σουρμελή)

A: Μετά::: (...) ((ο φοιτητής που με αμφισβητούσε)) βρήκε άλλο στόχο απλώς (.) και έγινε πάρα πολύ φιλικός. Μέχρι που είχε πάει εκδρομή στην Κέρκυρα μου έφερε κι ένα σαπούνι. Τι έγινε δεν ξέρω...

E: Το δώρο πώς το είδατε ως κίνηση;

A: Δεν το περίμενα, αλλά επειδή είχαμε τελειώσει [...]. Αλλά δεν μου αρέσει. Θα προτιμούσα να μην μου φέρνουν ποτέ τίποτα. (.) Μια φορά ήταν μια φοιτήτρια που ήθελε να:: της γράψω μια συστατική επιστολή και:: εγώ:: της λέω “Κοίταξε, εγώ δεν σε θυμάμαι. Δεν μπορώ να γράψω ότι να ‘ναι. Λυπάμαι. Θα υπάρχει κάποιος που σε θυμάται καλύτερα και μπορεί να γράψει κάτι πραγματικό για σένα, που μπορείς να έχεις τόσα προτερήματα, αλλά εγώ δεν είχα την τύχη να τα δω” κι αυτή επέμενε, επέμενε, δεν ήξερε από ποιον άλλον να ζητήσει, είχε πάρει καλό βαθμό στο μάθημά μου, αλλά αυτό δεν σημαίνει τίποτα. Εγώ δεν τη θυμόμουνα. Τι να γράψω πέρα του ότι είχε πάρει καλό βαθμό στο μάθημα; (..) Και:: μετά:: επέμεινε, επειδή δεν είχε κανέναν άλλον, λέω “Κοίταξε, θα γράψω κάτι πολύ-πολύ ουδέτερο”. Το ‘κανα, της το έγγραψα αυτό το γράμμα. E::, ήταν πάρα πολύ ευγνώμων μετά και μου έφερε κάτι. Εγώ δεν ήθελα να μου φέρει, αλλά μου έφερε κάτι ((ένα διακοσμητικό)). (.) Αλλά μ' έφερε σε δύσκολη θέση. [...] Ήτανε άλλη που ήθελε τη διεύθυνση να μου στείλει ένα δώρο, γιατί της έγγραψα μια συστατική επιστολή. (.) “Μην τολμήσεις να μου στείλεις τίποτα! Μόνο στείλε μου μια φωτογραφία” της λέω “για να σε θυμάμαι”. (κα Μιραϊτή)

Κοίτα να δεις τώρα, αυτά τα μικροαντικείμενα χαρά μου προκαλούν και δε::ν με φέρνουν και σε δύσκολη θέση. (.) Εκτός αν είναι κάτι πιεστικό, δηλαδή είναι κάτι ψυχαναγκαστικό. Έρχεται αυτή και κάθε φορά που έρχεται φέρνει κάτι. Εκεί αρχίζω και της λέω “Πάρ' το πίσω” ας πούμε, γιατί:: νομίζω ξεπερνάει το όριο το δικό μου. (.) Κατά τ' άλλα χαίρομαι. Αφού τα 'χω εκεί πέρα εκτιθεμένα και λέω εντάξει, είναι από φοιτητές μου, από φοιτήτριές μου κ.τ.λ. (..) Ειδικά:: α::ν (.) τελειώσουν τις υποχρεώσεις τους (.) και μετά έρχονται τα δώρα, δεν έχω παρά να χαρώ. Γιατί σημαίνει ότι είναι κομμάτι της παιδαγωγικής σχέσης που λέγαμε προηγουμένως και δεν περιμένουν κάτι από μένα, κάτι που να 'χει να κάνει με την καριέρα τους, να τις βοηθήσω, (.) δεν εξαρτώνται από μένα πια. Επομένως, δεν μπορώ παρά να χαρώ. (..) Μόνο όταν είναι εν υπηρεσία αυτές (.) και το κάνουνε:: συστηματικά. Εκεί αρχίζω κι έχω ένα πρόβλημα. “Για κάτσε” λέω. (.) >Και προσπαθώ να προφυλάξω κι εκείνες δηλαδή, τώρα δεν μπορούν να 'ρχονται κάθε φορά μ' ένα δώρο ας πούμε, μπορεί να παρεξηγηθεί, κι εμένα να 'χω ήσυχη την συνειδήσή μου ότι δεν έχω::, (.) ότι μου 'φέραν ένα κουτί λουκούμια, ξέρω 'γω –να εκεί πέρα είναι– κι εντάξει, τελειώσαμε. (κος Ζαχαριάδης)

[...] με:: δώρα ενδεχομένως έτσι:: (..) συμβολικά. Ας πούμε, για παράδειγμα, μία φοιτήτριά μου με συγκίνησε, (.) γιατί τώρα στο διάστημα που είχα τη μητέρα μου άρρωστη:: (.) –φοιτήτρια:: παλιά::, έτσι– (.) είχε:: γράψει:: όλα τα μηνύματα που ανταλλάσαμε τους δύο μήνες που ήμουν στο νοσοκομείο (.) και προσπαθούσε να με εμψυχώσει –κι εγώ το ίδιο αλλά ίσως εκείνη ήταν σε πιο καλή φάση ((γέλια)) από μένα σ' αυτή τη συγκεκριμένη περίπτωση– (.) και, όταν ήρθε (.) και συναντηθήκαμε:: εδώ (.) μαζί με κάποιες άλλες συμφοιτήτριές της, (.) μου τα έδωσε σε ένα κουτάκι:: (.) και ήτανε γραμμένα:: έτσι:: (.) σε ένα:: ρολό. (.) Δηλαδή:: είναι ο χρόνος που αφιέρωσες

(.) για να:: (..) δείξεις σε κάποιον ότι:: είναι πολύτιμες ακόμα και οι λέξεις στην επικοινωνία, (.) που έχει γίνει τηλεφωνικά ή μέσα από sms φυσικά, (.) στην περίπτωση μου. ((γέλια)) (.) Τέτοια λοιπόν μικρά πραγματάκια. (κα Οικονόμου)

Ναι, ναι. °Αυτό το ένιωσα ((ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές νοιάζονται για μένα)).° [...] >Παράδειγμα θα πω κάτι –αυτό μάλλον δεν πρέπει να το πω τώρα– μετά που τελειώσαμε το εξάμηνο κι επειδή ήξεραν ότι πάντα πάω στα παιδιά μου ήθελαν να μου φέρουν ένα δώρο για τα παιδιά. (.) Πολλές φορές ήτανε γλυκά. (.) Ιδίως ένα άτομο, μια φοιτήτρια είχε φέρει δυο-τρεις φορές, άλλη φορά έφερα εγώ. Δηλαδή πολλές φορές κερνιόμασταν εδώ. Δηλαδή ήτα::ν ένα κουτάκι στη μέση και, όταν κάναμε το μάθημα, όλοι μπορούσαμε να τρώμε κάτι, (.) έτσι; (κος Χαρόπουλος)

## 2. Δώρα μελών ΔΕΠ σε φοιτητές/τριες

(...) Πριν έρθεις, ήρθε εδώ μία κοπελίτσα, η οποία είναι σε προπτυχιακό επίπεδο. (.) Σ' ένα απ' τα τελευταία μαθήματα, συζητώντας για τον Vygotsky νομίζω, κάτι είπαμε για τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου και του κοινωνικού πλαισίου στην επίδραση και τη διαμόρφωση συμπεριφοράς. Και:: θυμήθηκα ένα βιβλίο που είχε γράψει η Μαρούλα η Κλιάφα, *Οι γυναίκες της γης*, που ήταν οι γυναίκες του Θεσσαλικού κάμπου. Ένα συγκινητικό βιβλίο για μένα, το 'χω κάνει δώρο σε πέντε-έξι άτομα. Λοιπόν, η ((μικρό όνομα φοιτήτριας)) (..) μ' έπιασε στο τέλος του μαθήματος και μου είπε "Πάρα πολύ ενδιαφέρον αυτό που είπατε και καλά κάνατε και το αναφέρατε, γιατί διαφώτισε λίγο αυτό την επίδραση του πλαισίου". Και θεώρησα:: (.) ότι έπρεπε να της κάνω δώρο το βιβλίο. (.) Και το παράγγειλα σ' ένα βιβλιοπωλείο –αν κι είναι του Κέδρου και δεν υπάρχουν πια σε μεγάλο στοκ αυτά τα βιβλία– της το έδωσα το βιβλίο να το κοιτάξει. Και σήμερα – έκανε και μία εργασία προαιρετική η ((μικρό όνομα φοιτήτριας))– ήρθε και να μου επιστρέψει τέσσερα βιβλία που της είχα δανείσει, (..) γιατί τέλειωσε την εργασία, και της λέω "((Μικρό όνομα φοιτήτριας)), παρ' τα, στα χαρίζω. Αυτά τα βιβλία" της λέω "δεν θα μου χρειαστούν ξανά. Νομίζω ότι από δυο-τρία απ' αυτά" της λέω "έχω και αντίγραφα. Παρ' τα". Και της φάνηκε και περίεργο. Της φάνηκε και περίεργο. Αλλά κάτι θα μείνει, δεν μπορεί να μη μείνει κάτι. (..) Ότι αυτό είναι μία μορφή:: ευγενούς συμπεριφοράς. Ε, αν της φανεί ως τέτοια και θέλει πραγματικά να έχει μια καλή σχέση με τα παιδιά αύριο στο σχολείο, μπορεί να το κάνει και η ίδια. Είναι μικροπραγματάκια αυτά που κάνουν την παιδαγωγική σχέση, δεν είναι τίποτα σοβαρό. (κα Ακρίβου)

Να τους πάω εγώ δώρα; Λοιπόν, καναδυό φορές, τώρα με τους μεταπτυχιακούς δηλαδή, γιατί είναι και πιο μικρός ο αριθμός, (.) τα δώρα που τους έκανα είναι βιβλία και μάλιστα:: (.) το βιβλίο το δικό μου. [...] πήρα από τα αντίτυπα που είχα πάρει από τον ((εκδοτικό οίκο)) και τους έδωσα 14-15 πόσα άτομα ήταν, ένα αντίτυπο στον καθένα, και τους έκανα κι αφιερώσεις και τέτοια. Τους καινούργιους τους τελευταίους που μπήκαν τώρα τους έκανα δώρο πάλι ένα βιβλίο που είχα κάνει επιμέλεια εγώ και το 'χαμε εκδώσει. [...] Φαντάζομαι –δεν τους ρώτησα, τώρα που το σκέφτομαι– αλλά φαντάζομαι ότι ((οι φοιτητές)) το εξέλαβαν θετικά. [...] Φαντάζομαι λοιπόν ότι η::: (.) πρόσληψή τους (.) για το γεγονός αυτό στις δύο πρώτες περιπτώσεις (.) θα ήταν ότι ένας άνθρωπος που έχει γράψει κάποια βιβλία και μάλλον τιμή μας είναι που μας τα χαρίζει και στην τελευταία περίπτωση είναι ένας άνθρωπος που πάλεψε ας πούμε και έκανε (.) επιμέλεια σ' ένα βιβλίο, έχει ένα κομμάτι δικό του ας το πούμε του βιβλίου (.) και μας το χαρίζει μπαίνοντας κιόλας στο μεταπτυχιακό σα::ν (.) πώς έρχεται ένας στίτι σου και τον τρατάρεις ρε παιδί μου, του δίνεις ένα:: ποτό::, (.) ένα:: γλυκό::, έτσι για να ξεκινήσει η σχέση κάπως ας πούμε με κάποιο τρόπο έτσι θετικά. (κος Ζαχαριάδης)

## 3.2. Εμβαθύνοντας σε ορισμένα ζητήματα

### 3.2.1. Η διπλή προοπτική των συμμετεχόντων

#### A. Τα μέλη ΔΕΠ ως διδάσκοντες/ουσες και πρώην φοιτητές/τριες

[...] περισσότερο:: προσπαθώ να:: κάνω αναστοχασμό σε πράγματα που κι εγώ πέρασα ως φοιτητής κι ένιωσα ως φοιτητής. >Ένα καλό που πιστεύω ότι είχα προσωπικά< είναι ότι δεν πέρασε το::σο

πολύς χρόνος απ' όταν τελείωσα τις σπουδές μου (.) σε σχέση με το όταν άρχισα να διδάσκω, ήταν πολύ κοντά. [...] Οπότε, αυτό με βοηθούσε να μπαίνω εύκολα και στους δύο ρόλους και:: κράτησα:: εντυπώσεις και στοιχεία από τον πρώτο (.) να τα ενσωματώσω στη σκέψη μου στον δεύτερο °μετά.° (κος Χαρόπουλος)

((Η επιβλέπουσά μου)) Μας έδωσε ευκαιρίες έρευνας, ευκαιρίες να μάθουμε, έρευνας, δηλαδή να κάνουμε και δημοσιεύσεις, ακριβώς γιατί συμμετείχαμε σε ερευνητική δουλειά. Αυτά είναι πολύ σοβαρά πράγματα δηλαδή για 'κείνη την ηλικία. Αυτό προσπαθώ να κάνω κι εγώ στους φοιτητές μου. Δηλαδή να τους δώσω τη δυνατότητα να κάνουν έρευνα, ν' αποκτήσουν κάποια ανακοίνωση, ξέρω εγώ τι μπορούνε για να φτιάξουν λίγο το βιογραφικό τους και να μάθουνε μερικά πράγματα παραπάνω πέραν αυτών των κλασικών, των τετριμμένων, των πολύ εύκολων που μαθαίνουν στα Τμήματα τα Παιδαγωγικά. (κα Ασημάκη)

((Στη διδασκαλία μου)) προσπαθούσα:: να κάνω:: (.) αυτά που λειτουργούσαν θετικά απέναντί μου, όταν εγώ ήμουν στα θρανία, (.) και να μην κάνω:: αυτά που λειτουργούσαν αρνητικά απέναντί μου.. (κος Αγγέλου)

## **Β. Τα μέλη ΔΕΠ ως διδάσκοντες/ουσες στο Πανεπιστήμιο και ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας/ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

((Ερχόμενη στο Πανεπιστήμιο)) Με ενοχλούσε λίγο ότι θα αφήσω τα μικρά παιδιά. (.) Ομολογώ ότι στην αρχή:: δεν προσαρμόστηκα. (.) Θεωρούσα τους φοιτητές πολύ μαζεμένους και κακοποιημένους από το εκπαιδευτικό σύστημα, για να:: (.) ξεδιπλώσουνε αυθόρμητα ιδέες, σκέψεις και:: συναισθήματα. (..) Αλλά:: στην πορεία βέβαια::, εντάξει, (.) νομίζω ότι προσαρμόστηκα και δεν ήταν άσχημα. (κα Οικονόμου)

Ενώ όταν βλέπεις ότι έχει ενθουσιασμό, έτσι πάθος, που λέγαμε, (..) >νιώθω:: ότι κάνω κάτι σπουδαίο εγώ κι έχω τη χαρά να προσφέρω κάτι, να προσφέρω αυτό που χρειάζεται αυτό το παιδί. Αυτό το παιδί ζητάει, θέλει και:: νιώθω ότι είμαι και:: πολύ χρήσιμη σε κάποιον.< (...) Εκεί έχω:: τα:: (.) αντίθετα αποτελέσματα. Νιώθω ότι δεν ξέρω ποιος είναι ο ρόλος μου, τελικά τι ρόλο παίζω εδώ. Αυτό στο σχολείο το είχα συνέχεια σαν συναίσθημα, έτσι; (..) Έβλεπα τους μαθητές –και στις τάξεις που περνούσα σχετικά καλά, ας πούμε– “Κυρία” λέει “θες να 'ρθεις λίγο στις 11 στο φροντιστήριο; Αφήστε μας να ξεκουραστούμε”. “Παιδιά” λέω “αυτό το πράγμα δεν μπορώ να το επιτρέψω. Εμένα με πληρώνουν, για να κάνω μια δουλειά. Και πρέπει να την κάνω. Αλλιώς” λέω:: “δεν θα ξέρω τι είμαι στη κοινωνία, (.) δεν θα έχω μια ταυτότητα στην κοινωνία. Δηλαδή μου δημιουργείτε προβλήματα (.) ταυτότητας”. Έτσι ήτανε. Και κάπως έτσι όταν βρίσκομαι σε τέτοιες καταστάσεις και στο:: Πανεπιστήμιο, δηλαδή δεν καταλαβαίνω τι ρόλο παίζω. (κα Μωραϊτή)

**Αλκμήνη:** Οι εμπειρίες του φυσικά και βοηθούσανε.=

**Νεφέλη:** =Γιατί βλέπεις ότι τα 'χει ζήσει και ότι δεν σου λέει ουτοπικά πράγματα. °Ασχετα αν ο ένας εν τέλει (..) αυτά που έλεγε δεν εφαρμόζονται. Αλλά::° (.) έβλεπες ότι “όντως έχω ζήσει κάποια πράγματα, σου μιλάω”=

**Αλκμήνη:** =”Σου μιλάω σαν δάσκαλος, όχι σαν καθηγητής Πανεπιστημίου”.

## **Γ. Οι φοιτητές/τριες ως σπουδαστές/στριες και ως μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί**

**Ίκαρος:** Βασικά λειτούργει:: πιστεύω:: κι ο εκάστοτε καθηγητής, εκπαιδευτικός σαν πρότυπο. >Δηλαδή::, όταν περιμένεις απ' τον άλλο να 'χει μία καλή σχέση με τους φοιτητές, (.) μπορεί:: στο μέλλον να βρεθείς στη θέση του, για παράδειγμα. Όχι μόνο στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου, αλλά και στο πλαίσιο του σχολείου, μαθαίνεις ουσιαστικά πώς να λειτουργείς. Αν και ο άλλος σου δείχνει ακριβώς πώς πρέπει, ποιες δεξιότητες πρέπει να έχεις, πώς να συμπεριφέρεσαι, σου:: δίνει και σ' εσένα στοιχεία. Έχει να κάνει και με το θέμα το ακαδημαϊκό, αλλά έχει να κάνει και με το πώς διαμορφώνεσαι κι εσύ ο ίδιος, όταν βλέπεις ότι ο άλλος σου:: παρέχει::, σου δίνει μια καλή σχέση, κάποιες καλές δεξιότητες, που κι εσύ ο

ίδιος μπορείς να μάθεις από 'κει.

**Ιφιγένεια:** =Θέτει κάποιες βάσεις (.) η σχέση αυτή. [...] Όλα:: αυτά που είπαμε. Και για το:: πώς:: (.) μαθαίνεις να γίνεται μία καλή συνεργασία, (..) πώς πρέπει να 'ναι. (.) Διαμορφώνεις βασικά δική σου άποψη για το ως πρέπει να 'ναι (.) η σχέση μεταξύ (.) εκπαιδευτικού και:: φοιτητών.

**Ευγενία:** Μήπως κι εμείς που είμαστε παιδαγωγοί λίγο το βλέπουμε κάπως πιο:: [(.) βαθιά και βλέπουμε στραβό μπροστά στον άλλον που ίσως το 'χουμε κάνει κι εμείς να μην το ξανακάνουμε; Κάπως έτσι;=

**Ιφιγένεια:** =Ναι::, δηλαδή::=

**Ευγενία:** =Κάπως έτσι το σκέφτηκα τώρα μ' αυτά που είπες.=

**Ιφιγένεια:** =Ναι, ότι:: (.) βλέπεις και πιο πολύ στην πράξη πώς είναι μία συνεργασία και μία:: τέτοιου είδους σχέση.

**Συνεντεύκτρια:** Αν κατάλαβα καλά αυτό που είπε η Ευγενία, έχει να κάνει και με την πρακτική σας με παιδιά::; (.) Ή όχι;

**Ευγενία:** Ναι. Και γενικότερα, ας πούμε. Όχι μόνο με παιδιά. Μπορεί εσύ, ας πούμε, να θες, (.) τώρα επειδή εμείς κάνουμε την Εκπαίδευση Ενηλίκων (.) μπορεί αργότερα να γίνουμε κι εμείς εκπαιδευτές ενηλίκων (.) κι αν κάτι δε μας άρεσε που μας κάνανε στο:: μεταπτυχιακό, γιατί υποτίθεται ότι μας διδάσκουνε, ε:: μπορεί:: να το δούμε ας πούμε και να πούμε: "Εμείς δε θα το κάνουμε έτσι αυτό. (.) Θα κάνουμε κάτι άλλο καλύτερο". [Κάτι τέτοιο.

**Ιφιγένεια:** [Κρίνεις. Μαθαίνεις να κρίνεις (.) τι θα 'κανες και τι δε θα 'κανες κι εσύ.

**Ελπίδα:** Ναι, αυτό που είπε η Ευγενία:: είναι πολύ σημαντικό. Γιατί το παρατηρείς κι από τις δύο πλευρές. Δηλαδή σκέφτεσαι:: και ως εκπαιδευτής και ως εκπαιδευόμενος. (.) Δηλαδή:: σκέφτεσαι αυτό που είπε η Ευγενία, ότι εγώ:: δε θα το 'κανα εγώ, αν το κάνω αλλιώς...

**Ελένη:** Παραδείγματος χάριν το συγκεκριμένο Τμήμα, προετοιμαζόμαστε όλοι να γίνουμε παιδαγωγοί. Δεν μπορεί ένας καθηγητής να προετοιμάζει παιδαγωγούς και να μην φέρεται ο ίδιος σαν παιδαγωγός. [...] Λειτουργεί είτε ως λανθασμένο πρότυπο (.) είτε ω::ς (.) θετικό. Τι να κάνουμε;

**Μαρίνα:** Ναι, πάντως είναι πρότυπο. Και αν δε θες να μοιάσεις σ' αυτό το πρότυπο, εκεί έχεις ένα θέμα. Αν δηλαδή όχι μόνο δε θες, σου περνάει αδιάφορο, α::ν απ' την άλλη σου δημιουργεί:: άσχημα:: συναισθήματα::. Γιατί:: ίσως να ξέρεις κάποια πράγματα ή η αντιμετώπιση που έχεις απ' αυτόν να μην είναι αυτή που θα έπρεπε. Γιατί:: γενικά:: είναι άσχημο (.) και επειδή ακριβώς είμαστε σ' αυτό το Τμήμα που είμαστε και:: η διδασκαλία που γίνεται περιλαμβάνει τις αξίες, τις στάσεις, τα:: πρότυπα που θα πρέπει να περνάμε στους μαθητές και το πώς θα πρέπει να τα κάνουμε αυτά με τη διδασκαλία μας και τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε και να βλέπεις από το ίδιο άτομο που σου τα λέει να:: (..) περιγράφει ακριβώς τη στάση Δάσκαλε που δίδασκες!

Προσπαθώντας με τις πράξεις μου και με τον τρόπο, με την ευγένεια, με τον τρόπο που:: (.) τους αντιμετωπίζω::, (.) να τους δείξω πώς θα έπρεπε κι αυτοί:: (.) να αντιμετωπίζουνε τους δικούς τους (.) φοιτητές, μαθητές, ανθρώπους με τους οποίους συσχετίζονται. (κα Οικονόμου)

(..) Συμβάλλει αργότερα στο να:: προσδιορίσει αυτός ή αυτή τη δικιά του σχέση με παιδιά (.) με τα οποία θα 'ρθει ίσως σε επαφή, αν δουλέψει στην τριτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (...) Συμβάλλει στη σχέση που πιθανότατα θα έχει με τα δικά του παιδιά, με τα δικά της παιδιά αργότερα. (..) Όπως σου είπα, μαθαίνεις πράγματα, εμπειρικά μέσα απ' αυτά. Μαθαίνεις ότι όταν κάποιος είναι διαθέσιμος κι όταν υπάρχει συζήτηση κι αλληλεπίδραση, (.) κάποια λύση θα βρεθεί. [...] Κοίταξε::, (.) αν θεωρούν, για παράδειγμα, ότι ο τρόπος που ένας διδάσκων ή μία διδάσκουσα είναι κάτι:: το οποίο (.) αυτοί το θεωρούν σωστό και επιθυμητό, γινόμαστε μοντέλα επιθυμητής μορφής συμπεριφοράς. [...] Όλα αυτά που εσύ κάνεις μέσα στην αίθουσα (.) είμαι σίγουρη ότι αποτελούν, ότι είναι:: συμπεριφορές που μπορεί ν' αποτελέσουν μοντέλο. Θα το αξιολογήσει ο

καθένας και η καθεμιά (.) με τον τρόπο του. Αλλά αν το κρίνει ως κάτι επιθυμητό, που τον ίδιο ή την ίδια τον βοήθησε ή τη βοήθησε στη ζωή του, νομίζω ότι θα το υιοθετήσει κι αργότερα με τα παιδιά τα δικά του ή με τους μαθητές και τις μαθήτριες τις δικές του, (.) που είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα. (κα Ακρίβου)

#### Δ. Οι φοιτητές/τριες ως ενήλικες και ως «παιδιά» των μελών ΔΕΠ

Παιδιά, βλέπεις [...] Η σημειολογία των λέξεων λέει πράγματα. Ναι, μερικές φορές τους βλέπω ως παιδιά, μερικές φορές τους βλέπω ως φοιτητές ή ως ενήλικες ανθρώπους [...]. (κος Γεωργίου)

Προσπαθώ να σκεφτώ πολλές φορές (.) αν σχετίζομαι με τους φοιτητές μου ως παιδιά μου ή όχι. Καμιά φορά βλέπω τον εαυτό μου, ας πούμε:: (..) –νομίζω όμως πως όχι:: (.) και θα ήταν πολύ σημαντικό να είναι όχι– δηλαδή βλέπω τον εαυτό μου πολλές φορές να::, (.) να με νοιάζει, ρε παιδί μου, ή να κάνω ταύτιση μαζί τους... (κα Χρήστου)

[...] πήγα εκεί ((στο εξωτερικό για διδακτορικές σπουδές)) (.) και μου συμπεριφέρονταν όλοι σαν τη συνάδελφο κυρία Ιωάννου απ' την Ελλάδα. Παρόλο που ήμουν στην αρχή της πορείας. Αυτό με είχε εντυπωσιάσει πολύ θετικά. (.) Δηλαδή:: αισθανόμουν πραγματικά ότι έχω ένα status κι ήταν κάτι που εκτιμούσα πάντα ιδιαίτερα. (.) Οπότε::, υπό αυτή την έννοια::, εδώ στην Ελλάδα:: λίγο νομίζω τους φοιτητές μας τους αντιμετωπίζουμε πιο παιδικά:: για πολλά χρόνια. Ειδικά αν τους έχουμε γνωρίσει από τα 18-19 και::: σήμερα έχουν φτάσει τα 35 και συνεχίζουν να είναι φοιτητές μα::ς ή ακόμα και συνεργάτες μας, έχουμε ενδεχομένως μία τάση να τους αντιμετωπίζουμε πάντα ω::ς, ως τους μικρούς μας φοιτητές, (.) κάτι που όμως δεν ισχύει στην πραγματικότητα. [...] Ότα::ν τελειώνει η παιδαγωγική έτσι:: σχέση, ένας κύκλος σπουδών::ν, (..) μερικές φορές λένε, “Α! Ο Χ είναι απ' τα παιδιά μου!”. (.) Λοιπό::ν και το ‘χω ακούσει πολλές φορές “είναι παιδί μου”, (.) εντάξει; Έχει πολύ ενδιαφέρον αυτό::, γιατί:: (.) χωρίς να υπάρχει προφανώς:: μία σχέση φυσική:: συγγενική::, (.) παρ' όλα αυτά::, αυτή τη στιγμή συζητάμε για μία::ν σχέση, την παιδαγωγική σχέση, η οποία:: είναι ενδεχομένως ικανή:: να προκαλέσει παρόμοια::, παρόμοια:: συναισθήματα:: ουσιαστικά, (.) εντάξει; Δηλαδή έχω ακούσει πολλές φορές, κι όχι μόνο γυναίκες, ίσως οι γυναίκες λόγω της φυσικής σχέσης μητέρας-παιδιού κ.τ.λ. είναι κάποιες φορές πιο:: έντονο::, αλλά:: και σε άντρες. Δηλαδή:: (.) αυτήν τη σχέση που έχουν με φοιτητές ή:: με πρώην φοιτητές (.) να είναι κάποιο:: είδος σχέση::ς έτσι:: μετεξελιγμένη:: από τη σχέση που έχουν οι ίδιοι με τα παιδιά τους ακόμα. Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρο::ν νομίζω:: (.) κι είναι πολύ κομβικό::. Εγώ δεν αισθάνομαι ακριβώς τα παιδιά αυτά ως παιδιά μου. ((γέλια)) Δηλαδή:: δεν είναι:: καθόλου το ίδιο πράγμα. Αλλά:: παρόλα αυτά έτσι:: (.) με μία συγκεκριμένη έννοια:: (.) έχει κάποια σχέση η μία σχέση με την άλλη. Δηλαδή:: είναι αυτό::, ίσως να το συσχετίζω μ' αυτό που είπαμε πριν, δηλαδή:: το γεγονός ότι έ::χεις θέσει στόχους ή:: έ::χεις φροντίσει κάποιους ανθρώπους ή:: έ::χεις ασχοληθεί πολλέ::ς ώρες, έχεις δηλαδή αφιερώσει πολύ:: χρόνο:: για τους ανθρώπους αυτούς, είναι λίγο-πολύ ό,τι κάνεις με τα παιδιά σου τελικά, (.) από μια άλλη σκοπιά ίσω::ς. (κα Ιωάννου)

Να φτάσεις σ' ένα σημείο μέσα απ' αυτή τη παιδαγωγική σχέση να έχεις τους επιστημονικού::ς, τους δεύτερους, να κλωνοποιηθείς επιστημονικά. Να κλωνοποιηθείς επιστημονικά. Να φτάσεις, δηλαδή, σ' ένα σημείο να έχεις μαθητές και στο τέλος να τους έχεις επιστήμονες, να είναι οι κλώνοι σου. < Να είναι κάτι παραπάνω από σένα °ας το πούμε έτσι. [...] Δηλαδή κλωνοποιείσαι με τη έννοια ότι:: (.) παίρνουνε στοιχεία, πατάν πάνω σε σένα και σε ξεπερνούν, προφανώς. Έχουν φτάσει δηλαδή::: Θα 'θελα, θα σου πω, θα 'θελα τα βιβλία:: ή:: όλα αυτά τα οποία έχω, να τα δώσω σε ανθρώπους που είναι δικοί μου::: (..) τέτοιοι:::, διδάκτορες ή δικοί μου επιστήμονες. Όχι στο παιδί μου ας πούμε. (κος Σαρής)

#### 3.2.2. Η διαμόρφωση άποψης των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών για τα μέλη ΔΕΠ

##### Α. Ακαδημαϊκή συμπεριφορά & Β. Συνολικότερη στάση των μελών ΔΕΠ

**Συνεντεύκτρια:** Χαρακτηριστικά ενός καλού καθηγητή=

**Λάουρα:** =Χιούμορ (.) αρχικά.=

**Ηλέκτρα:** [Αμεσότητα.=

**Νάγια:** =Όρια. Αυτό που είπες. Το να μην ξεφεύγουμε και λίγο. [Να κρατάμε κάποια::

**Μαρίκα:** [ΙΚανότητα να προσεγγίσει τους φοιτητές. [...]

**Λάουρα:** ((Το χιούμορ)) πάει σε συνδυασμό με τα όρια. Δηλαδή να 'χει τα όρια να κάνει ένα:: αστείο είτε πάνω στο ζήτημα που θα λέμε είτε πάνω σε μια προσωπική σχέση που θα 'χει αναπτύξει μαζί μας. (.) Αλλά:: να μην είναι στο όριο του:: ότι:: στοχοποιώ κάποιον και κάθε φορά που θέλω να κάνω χιούμορ πάω [σ' αυτόν].

**Μαρίκα:** [Η ακόμη και το αρνητικό που θα πει:: να το λέει με τρόπο που να:: (.) καταλαβαίνουμε αυτό που θέλει να πει και να μην προσβάλλει.=

**Δάφνη:** =Και μετά να ζητάει και συγγνώμη και να:: (.) εξηγεί ότι είναι ένας τρόπος να διδάξει αυτό που κάνει. [...]

**Νάγια:** =Να θέλει την κριτική και την αξιολόγηση από μας.=

**Ηλέκτρα:** =Α! Αυτό πολύ καλό, πολύ θετικό.=

**Μαρίκα:** =Αυτό που ζητάει συγγνώμη τέλος πάντων δείχνει ότι:: (.) προσέχει κι ο ίδιος την παιδαγωγική σχέση. Δηλαδή τον ενδιαφέρει (.) να πάει καλά αυτό. (.) Κάποιοι ας πούμε σε προσβάλλουν και:: (.) μη θέλοντας να χάσουν το γόητρό της εξουσίας τους δε:::ν=

**Ηλέκτρα:** =Δεν παραδέχονται:::==

**Νάγια:** =Να θέλει να έχει παιδαγωγική σχέση. Γιατί κάποιοι δε θέλουν να έχουνε:::==

**Δάφνη:** =[Δε θέλουνε, όχι.

**Μαρίκα:** [Κάποιος το φροντίζει αυτό::: Δηλαδή::: (.) το βλέπει ότι μπορεί να πείραξε κάποιον αυτό που είπα.

**Ηλέκτρα:** Να έχει μεταδοτικότητα. (.) Καλά, βέβαια αυτό είναι:: νομίζω έμφυτο (.) χαρακτηριστικό και όχι τόσο επίκτητο. (.) Να είναι λαοπλάνας, ρε παιδί μου. Να μπαίνει μες στο μάθημα και να ζωντανεύει::, να μην κοιμούνται::!:=

**Νάγια:** =[Προετοιμασμένος.

**Ηλέκτρα:** [Διότι ο άλλος έρχεται από τη δουλειά του. Απ' την προσωπική του ας πούμε, απ' τον καημό του, τις σκέψεις του. Να μπει στο μάθημα και να ξυπνήσει, να ζωντανέψει, ν' ακούσει, να τον κάνει να:: μάθει όντως, (.) επί της ουσίας.

**Νάγια:** Και να 'χει οργάνωση. Να ξέρει τι:: θα:: κάνει. [Να μην έρχεται::

**Όλες μαζί:** [Ναι, (.) ακριβώς!]=

**Μαρίκα:** =Να κάνει χρονοδιάγραμμα.=

**Νάγια:** =[Να ξέρουμε τι θα κάνουμε!

**Μαρίκα:** [Να κάνει χρονοδιάγραμμα σε συνεργασία με τους φοιτητές. Να ξέρουμε από πριν τι θα κάνουμε [πότε.

**Νάγια:** [Πότε θα το παραδώσουμε και τι υποχρεώσεις θα 'χουμε, για να μη σκάνε (.) το ένα μετά το άλλο, (.) άκυρα:::==

**Μαρίκα:** =Να έχει συνέπεια σ' αυτά που λέει. Να μην είναι άλλα λέει κι άλλα κάνει:::==

**Ηλέκτρα:** =Κι άλλα εννοεί.=

**Δάφνη:** =Να είναι κι ευέλικτος κάπως με τον καθένα, με τις προθεσμίες και μ' όλα αυτά.=

**Νάγια:** =Και να μην έχει εκνευριστική φωνή! ((γέλια των υπολοίπων)) Όχι, είναι πολύ σημαντικό. Υπάρχουν άνθρωποι, ρε παιδί μου. (.) Όχι, (.) αλήθεια. Εγώ έχω έναν στο μυαλό μου σ' εμάς (.) που ήτανε λες και κοιμόταν η φωνή του, ρε παιδί μου. (.) Ε, δε σε βοηθούσε να μείνεις κι εσύ ξύπνιος στο μάθημα. Μιλάμε:: για:::==

**Μαρίκα:** =[Αλλά έχουμε κι έναν που δε μιλάει και πολύ δυνατά, αλλά::: σκατά είναι.

**Δάφνη:** [Να αφήνει τους φοιτητές να:: συμμετέχουν στο μάθημα. Να μην το κάνει μόνος του,



δηλαδή:: να:: (.) βλέπει πάνω-κάτω και το κοινό, σε τι επίπεδο είναι, ποια είναι τα ενδιαφέροντά του... (.) Και να:: δουλεύουν μαζί την όλη διαδικασία.

**Μαρίκα:** Και να είναι καταρτισμένος σ' αυτό που κάνει και να το αποδεικνύει. Να:: (.) μη νιώθουμε ότι (.) δε ανταποκρίνεται η θέση του με τι::ς γνώσεις του ας πούμε.=

**Ηλέκτρα:** =Ναι, να μην έχει γνώσεις μόνο για τη συγκεκριμένη παράδοση του μαθήματος, (.) εντός εισαγωγικών.=

**Μαρίκα:** =[Το συγκεκριμένο άρθρο.

**Ηλέκτρα:** [Αλλά αν ανοίξει η συζήτηση και πάει αλλού κ.τ.λ. να έχει μια εμπειριστατωμένη άποψη εφ' όλης της ύλης.=

**Λάουρα:** =Επίσης στην παράδοσή του να μη χάνεσαι. (.) Δηλαδή:: να στο πηγαίνει με μία:: ροή:: που να καταλήγεις σ' ένα συμπέρασμα. Όχι::.=

**Ηλέκτρα:** =[Να χάνεσαι, ναι.

**Λάουρα:** [να:: έχεις αποσπασματικές γνώσεις και να μην μπορείς να τις συνδέσεις και να πρέπει εσύ μετά να βγάλεις μία δική σου αλήθεια. Κι αν είναι λάθο::ς=

**Ηλέκτρα:** =Ο καθένας βγάζει το δικό του συμπέρασμα στο μάθημα.

**Μαρίκα:** [...] Όταν εμείς ζητάμε, ας πούμε, μια απάντηση να υπάρχει.=

**Ηλέκτρα:** =Ναι::, [αυτό.

**Μαρίκα:** [Αλλά να μην υπάρχει κατεύθυνση.=

**Νάγια:** =Αυτό που είπε η Δάφνη πριν. Όταν σου ζητάνε κάτι που μετά θα το ζητήσουν και θα εξεταστείς σε αυτό, ε τουλάχιστον να το 'χεις διδαχθεί! Και να το 'χεις καταλάβει.=

**Δάφνη:** =Σαφήνεια να υπάρχει. Να ξέρεις τι περιμένουν από σένα!

**Ιφιγένεια:** Και τα εξηγούσε και πολύ:: ωραία:: κι ήταν πολύ συνεργάσιμο::ς. Όποτε ήθελες (.) και με mail μπορούσες να επικοινωνήσεις άνετα:: μαζί του:: Ήταν ανοιχτός... (.) Σε διευκόλυε πολλές φορές, αν είχες κάποιο πρόβλημα:: (.) Αυτά. Πολύ:: θετική η εμπειρία:: από τα μαθήματά του. (.) Αυτό μου έρχεται εμένα.=

**Γιάννης:** =Εμένα πιο πολύ κάποιοι καθηγητές στο προπτυχιακό, αλλά:: με τη λογική ότι ήταν και καλό το αντικείμενο αλλά:: ήταν και πολύ καλοί ομιλητές και είχανε και όρεξη, οπότε το έκαναν ακόμη πιο ενδιαφέρον. Κι άρα:: να ασχοληθώ και πιο πολύ εγώ προσωπικά:: (.) Αυτό. (.) Αλλά κάτι που να επηρέασε έτσι:: πολύ:: τη μάθηση ή τον προσανατολισμό ας πούμε (.) μέχρι τώρα::=

**Ιφιγένεια:** =Καλά δεν είναι και τόσο:: (.) ο απόλυτος παράγοντας νομίζω ένας καθηγητής. [...] Δηλαδή:: δε μου 'τυχε να με επηρεάσει τόσο πολύ κάποιος καθηγητής, για να πάω κάπου. Είναι και λίγο προσωπική επιλογή μετά (.) του τι θα σ' αρέσει και με τι θ' ασχοληθείς.

**Ελπίδα:** (.) Εγώ:: δε::ν είχα:: κάποια:: σχέση:: με καθηγητή, παιδαγωγική σχέση με καθηγητή είτε προπτυχιακά είτε μεταπτυχιακά.

**Γιάννης:** Η λανθάνουσα γλώσσα. ((γέλια))

**Ελπίδα:** Δηλαδή:: μπορώ να πω:: δεν υπήρχε και πολλή:: αλληλεπίδραση. Κι εγώ:: αποφεύγω την πολλή αλληλεπίδραση με τους καθηγητές θα έλεγα. (.) Δηλαδή αυτό που με επηρέασε δεν ήταν τόσο η παιδαγωγική σχέση όσο:: (.) αυτό που είπε ο Γιάννης, δηλαδή:: κάποιος καθηγητής που ενδιαφέρεται για το αντικείμενο::, που το:: εξηγεί καλά::. Δηλαδή μ' επηρέασε μία καθηγήτρια όχι:: πολύ:: όμως. Απλώς στο τι:: να διαβάσω. Δηλαδή:: (.) επηρέασε τον τρόπο που έβλεπα ας πούμε την Ειδική Αγωγή.=

**Γιάννης:** =Κι ως προς την αναπηρία αυτήν. Κι εγώ θα την έβαζα σαν παράδειγμα.

**Ελπίδα:** Δηλαδή:: νομίζω αυτή η καθηγήτρια ήταν η πιο:: έντονη επιρροή:: από άποψη στάσεων πιο πολύ.=

**Γιάννης:** =Ήταν παθιασμένη.=

**Ελπίδα:** =Ναι, (.) ήταν.

**Συνεντεύκτρια:** Ας πάμε σε μια ευχάριστη ερώτηση. Πείτε μου για ένα πολύ καλό καθηγητή ή μια πολύ καλή καθηγήτρια που είχατε μέχρι τώρα στο Πανεπιστήμιο. Ή αλλιώς να μου περιγράψετε τα χαρακτηριστικά ενός καλού καθηγητή ή μιας καθηγήτριας.

**Κίρκη:** Δεν είναι τόσο ευχάριστη αυτή η ερώτηση. ((γέλια)) Καλό καθηγητή...=

**Άννα:** =Γιατί θέλει σκέψη, όντως.=

**Κίρκη:** =Ναι, θέλει σκέψη. Δεν είναι:: να το πεις έτσι.=

**Αφροδίτη:** =Εμένα το πρώτο που μου 'ρθε: προσιτός. (.) [Το πρώτο.

**Δανάη:** [Ναι, αυτό.=

**Φιλίππα:** =Ξεκινάμε [απ' τα βασικά.

**Εριφύλη:** [Και γνήσιος, αυτό που λέγαμε. Αυτό που είναι αυτό δείχνει.=

**Συνεντεύκτρια:** =Εδώ κολλάει και η συνέπεια λόγων και έργων;=

**Ίκαρος:** =[Αυτό, συνέπεια.

**Κίρκη:** [Να έχει χιούμορ.

**Εριφύλη:** =Χαλαρώνει:: την ατμόσφαιρα.=

**Δανάη:** =Αυτό. Βοηθάει στη συνοχή της ομάδας.=

**Κίρκη:** =Να καταλαβαίνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζεις.=

**Αφροδίτη:** =Να μην είναι απαιτητικός, έτσι:: (.) με τη λεπτομέρεια υστερικό::ς...=

**Πηνελόπη:** =Τυπολάτρης, ας πούμε, ναι.=

**Κίρκη:** =Πού τα βρίσκεις! ((γέλια))=

**Αφροδίτη:** =Ναι, ρε συ. ΝΑ ΜΕΝΕΙ ΣΤΗ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΝΑ ΜΗΝ ΚΟΙΤΑΕΙ το:: συνολικό, που έχεις προσπαθήσει, έχεις κάνει:: δουλειά::... 'Ντάξει, να κοιτάς τώρα τη λεπτομέρεια;

**Δανάη:** Να υπάρχει μια ανατροφοδότηση.=

**Κίρκη:** =Να μην κρίνει το αποτέλεσμα της δουλειάς σου. (.) Βασικά να το κρίνει, αλλά:: να:: το:: κρίνει μέσα σε όρια. Να μην σε ξεφτιλίσει, επειδή δεν έχεις γράψει αυτό που θεωρεί αυτός ότι έπρεπε να [έχεις γράψει.

**Αφροδίτη:** [Και να τονίζει και τα θετικά, δηλαδή όχι μόνο τα αρνητικά, τι έκανες λάθος. Να σε ενθαρρύνει λέγοντας σου ότι:: "Μπράβο::! Έκανες κι αυτό σωστά".

**Πηνελόπη:** (..) °Ναι, όντως η ενθάρρυνση νομίζω ότι λείπει.°=

## Γ. Εξωτερική εμφάνιση και ντύσιμο των μελών ΔΕΠ

**Ηλέκτρα:** [Κι έχω κι ένα σημαντικό στοιχείο να πω, που δε::ν ξέρω, δεν το 'θεσε κανείς. (.) Η εμφάνιση. (.) Όταν ένας άνθρωπος έρχεται απεριποίητος, (.) ξεμαλλιασμένος, ((γέλια των υπολοίπων)) (.) με ρούχα ρεταλιασμένα και:: (.) μουσκεμένα απ' τον ιδρώτα, ας πούμε, (.) με απεριποίητα μαλλιά::, αχτένιστα, άπλυτα, να στάζουνε:: στον ιδρώτα::, πώς να τον εκτιμήσω αυτόν τον άνθρωπο;=

**Μαρίκα:** =Έτυχε όμως. (.) >Έτυχε:: να έχουμε καθηγητή, ο οποίος 'ντάξει, (.) πώς έχεις εσύ το νου σου στην ευπρέπεια; Μπορεί να είχε ένα σκίσιμο στο ρούχο του. Εμένα δε μου έκανε καμία μα καμία αίσθηση, γιατί:: ήτα::ν ένα::ς καθηγητής, ο οποίος σε συνέπαιρνε με τον τρόπο που μιλούσε, με τις γνώσεις του, με το::<=

**Ηλέκτρα:** =Ναι, αλλά:: αυτό το άτομο τώρα που λέμε ήτανε μονίμως έτσι απεριποίητο, ατημέλητο! Και λες με προσβάλλει εμένα, [όταν μου 'ρχεται στο μάθημα έτσι.

**Μαρίκα:** [Εμένα δε με άγγιζε.=

**Λάουρα:** =Εγώ πιστεύω πάντως ότι έχει να κάνει::, (.) συγκεκριμένα στη Μαρίκα, ότι:: >είχε:: και μια κλίση προς αυτήν την κατεύθυνση και της άρεσε πιο πολύ το μάθημα. Εμένα ας πούμε που δε μου άρεσε αυτό το μάθημα::<=

**Δάφνη:** =Εγώ ποτέ δεν πρόσεξα. (.) Εμένα δε μ' ενόχλησε.

**Μαρίκα:** Μα γιατί; Καθαρά ρούχα είχε, δεν είχε τίποτα.

**Ηλέκτρα:** Τι λες καλέ που ήταν καθαρά; Η μάκα απ' τον ιδρώτα να!=

**Μαρίκα:** =[Μήπως είσαι λίγο υπερβολική;

**Ηλέκτρα:** [Κάτι εμπριμέ της δεκαετίας του '30. ((γέλια)) (.) Μαλλί ιδρωμένο, κολλημένο, παιδιά!=

**Νάγια:** =Ήτανε το σύνολο. [Ήτανε το μάθημα που δεν μας έπεισε.

**Μαρίκα:** [Αν σε έπειθε στο μάθημα;

**Ηλέκτρα:** Ε πώς να με πείσει ένας που βγήκε από:: το:: (.) πουθενά;=

**Μαρίκα:** =Ίσως της δημιουργούσε αρνητική εικόνα το γεγονός ότι:: της φαινόταν σα::ν=

**Δάφνη:** =Λίγο συντηρητική:: θα έλεγα.=

**Ηλέκτρα:** =Λίγο:: θεια απ' το χωριό, παιδιά! Καθόλου ακαδημαϊκό.=

**Μαρίκα:** =Λίγο μακριά:: από:: το::ν, (.) δεν θεωρούσε ότι θα 'χε στενή σχέση μ' αυτό το άτομο.=

**Δάφνη:** =Μεγάλη:: απόσταση::.=

**Μαρίκα:** =Ναι, μεγάλη απόσταση.=

**Ηλέκτρα:** =Η θεια απ' το χωριό τώρα εγώ σας λέω, εσείς επιμένετε μεγάλη απόσταση.=

**Δάφνη:** =Προσπαθούμε να το βγάλουμε λίγο:: (.) Πώς θ' ακουστεί, βρε. ((γέλια))

**Μαρίκα:** Εμένα, αν με έπειθε με διαφορετικό τρόπο, δε:: θα:: με:: πείραζε:: καθό::λου.=

**Ηλέκτρα:** =[Μπορεί, μπορεί. Εντάξει μπορεί.

**Μαρίκα:** [Δεν 'πα να φοράει το κλάμερ εδώ; Δε:: μ' ενδιαφέρει::!=

**Δάφνη:** =[Απλά σε προδιαθέτει.

**Νάγια:** [Εγώ νομίζω ότι ήταν η συνολική εικόνα:: [Ότι είσαι προδιατεθειμένη και::

**Ηλέκτρα:** [Ήταν η συνολική εικόνα, αλλά έπαιξε ρόλο κι αυτό.=

**Μαρίκα:** =Και πάλι και πάλι. Ας με προδιέθετε αρνητικά. [Ενώ άμα ξεκινούσε να μιλάει και με συνέπαιρνε;

**Συνεντεύκτρια:** Πώς επηρεάζει το ντύσιμο ή πώς μπορεί να επηρεάσει την παιδαγωγική σχέση; ((γέλια))

**Αριάδνη:** Είναι η στάση. Δεν είναι μόνο το ντύσιμο. Απλά είναι η στάση που σου βγάζει ένας άνθρωπος ότι είναι πιο επαγγελματικός, (.) ότι είναι καθηγητής σε ένα χώρο και είναι πιο [προσεγμένος.

**Ιόλη:** [Εγώ πιστεύω το αντίθετο. (..) Είναι ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 4)) με το σάκο του, χαλαρός, το ποδήλατο.

**Αριάδνη:** Το ντύσιμο του ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 4)) για την ηλικία του, που σημαίνει ότι:: επιλέγει ένα ντύσιμο που δεν τον φοράει αλλά το:: φοράει, (.) είναι καλοντυμένο για την ηλικία του. (.) Το ντύσιμο του ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 2)) και της ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών 1)) είναι καλοντυμένο για την ηλικία τους. Δεν τον λες τον ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 4)) κακοντυμένο.=

**Ιόλη:** =Όχι::, αυτό λέω. Είναι πιο χαλαρός, πιο προσιτός [κ.τ.λ.

**Αλκμήνη:** [Απλά είναι πιο casual ντύσιμο. Δεν το 'παμε για κακό.=

**Αριάδνη:** =Αλλά όχι, εμένα μ' επηρεάζει το ντύσιμο. Τον βλέπεις τον άλλο πιο::=

**Ιόλη:** =Αυτό λέω, (.) ότι είναι πιο εύκολο να προσεγγίσεις τον ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 4)) που είναι με το T-shirt, (.) την τσαντούλα του...=

**Νεφέλη:** =Είναι το όλο στυλ. Νομίζω ότι το ντύσιμο έρχεται να συμπληρώσει το ό::λο:: υπόλοιπο στυλ του καθηγητή.=

**Όλες μαζί:** =Ναι, ισχύει.

**Συνεντεύκτρια:** Και να επηρεάσει και το πόσο προσιτός ή όχι είναι;

**Όλες μαζί:** Ναι, επηρεάζει ως ένα βαθμό.

**Ιόλη:** Απ' την ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών 1)) παίρνεις και ιδέες βέβαια (.) στιλιστικές. Μα η γυναίκα (.) αλλάζει και το νύχι μαζί με το ντύσιμο. [ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ.

**Αριάδνη:** [Μιλάμε για τη μούσα του Zara [τώρα!

**Αλκμήνη:** [Και είναι κι ένας λόγος που πήγαινα στο μάθημα. Δηλαδή το επιλογής δεν ήθελα να το χάσω, για να δω τι θα φορέσει.

**Ιόλη:** [Μα πόσο επιφανειακό!

**Αριάδνη:** [Εγώ επιμένω ότι ο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών 2)) σου βγάζει και ένα άλλο κύρος, ρε παιδί μου. (.) Παιδιά, συγγνώμη, αλλά είναι πολύ καλοντυμένος.

**Ιόλη:** Λίγο το καπελάκι με χαλάει ώρες-ώρες.=

**Αριάδνη:** =Εσύ λες έξω. Μιλάμε στο Πανεπιστήμιο. [Κατάλαβες;

**Αλκμήνη:** [Και την τσάκιση στο παντελόνι. Τα πάντα, [τα πάντα.

**Αριάδνη:** [Νιώθω, ας πούμε ναι, ότι είναι εκπαιδευτικός. Είναι μια άλλη σχέση.=

**Ιόλη:** [Είναι και καλοστεκούμενος.=

**Όλες μαζί:** =Ναι::.

**Αριάδνη:** Να πούμε κι ένα αντίθετο παράδειγμα, προσπαθώ να σκεφτώ. Ποιος είναι χάλια;=

**Ιόλη:** =Η ((ΔΕΠ Παιδαγωγικής 4)). ((γέλια))

**Αριάδνη:** Έχεις δίκιο! Χάλια μαύρα! =

**Ιόλη:** =Ο Χριστός και η Παναγία! Τσουβάλι φοράει πάνω της; Πείτε μου δηλαδή. ((γέλια))

**Αριάδνη:** Κι η ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών 4))!

**Λητώ:** Η ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών 4)) (.) ένα χρόνο πήγαινα στο γραφείο της κάθε εβδομάδα για τη διπλωματική. Τα:: ίδια:: ρούχα:: συνέχεια:: ή τα ίδια χρώματα. (.) Μαύρα, πράσινα σκούρα.

**Συνεντεύκτρια:** Πώς επηρεάζει το ότι φορούσε μαύρα;

**Λητώ:** Εγώ έμπαινα στο γραφείο της και αισθανόμουν μια:: ψύχρα λε::: και:: (.) ξέρω 'γω πενθούσαμε κανέναν... (.) Ναι, πραγματικά. Φέρνει πολύ:: (.) άσχημο συναίσθημα αυτό το πράγμα. Παρά πολύ άσχημο συναίσθημα. (.) Επίσης, ότι ήταν απεριποίητη. Ήταν κι απεριποίητη. Πάρα πολύ. Ποτέ δε βαφόταν, τίποτα-τίποτα.

**Ιόλη:** Εμένα με προδιαθέτει αρνητικά κι ο σταυρός που φοράει ο ((ΔΕΠ Παιδαγωγικής 5)) κάπου εδώ. [Δεν ξέρω.

**Νεφέλη:** [Είναι της μοδός.

**Αριάδνη:** ΔΕ ΣΟΥ ΦΤΑΙΕΙ Ο ΣΤΑΥΡΟΣ! ΣΟΥ ΦΤΑΙΕΙ ΤΟ Ν ΠΟΥ ΞΕΠΡΟΒΑΛΛΕΙ! ((γέλια))

#### Δ. Προσωπική ζωή των μελών ΔΕΠ

**Αλκμήνη:** Εγώ τον συμπαθώ όμως τον ((μικρό όνομα ΔΕΠ Παιδαγωγικής 2)). (.) Δεν ξέρω, τον βλέπω στο σουπερ μάρκετ για ψώνια με τη γυναίκα του... [...]

**Ιόλη:** Εγώ θα παραθέσω μια ενδιαφέρουσα έρευνα για τις καθηγήτριες Πανεπιστημίου, οι οποίες είναι οι μισές είναι ανύπαντρες (.) ή είναι χωρισμένες. (.) Κάτι υποδηλώνει αυτό, κάτι δεν πάει καλά.

**Συνεντεύκτρια:** Τι δεν πάει καλά, κατά τη γνώμη σας;=

**Ιόλη:** =Ε, δεν ξέρω. Ασχολούνται πάρα πολύ με τα επαγγελματικά; Κάτι:: (.) λασκάρει μια βίδα γενικά (.) όταν γίνεσαι πανεπιστημιακός.

**Νεφέλη:** Και οι άντρες ασχολούνται με τα::=

**Ιόλη:** =Δεν είναι το ίδιο!

**Νεφέλη:** Θα δεις όμως ότι οι άντρες (.) έχουν οικογένεια, [ενώ οι γυναίκες δεν έχουν.

**Ιόλη:** [Αυτό σου λέω.=

**Λητώ:** =Έχουν και διαλύεται από πίσω [στο background].

**Ιόλη:** [>Παιδιά, έχω ψάξει τα βιογραφικά εκτενώς. Ξέρω ποιος είναι παντρεμένος, ποιος είναι διαζευγμένος, όλα.<

**Νεφέλη:** Όλοι το ξέρουμε. Όλοι τα ψάξαμε.

**Αλκμήνη:** Εγώ όχι.

**Ιόλη:** Η ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών 1)) διαζευγμένη είναι. (.) Η ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών 3)) ανύπαντρη.

**Αλκμήνη:** Ποιος ηλίθιος τη χώρισε;! (.) [Ξεφεύγουμε, συγγνώμη.

**Λητώ:** [Απλά:: θεωρώ πω::ς (.) αυτοί που γίνονται καθηγητές (.) επιλέγουνε ν' αφιερωθούν πάρα πολύ σ' αυτό που κάνουνε. Εγώ:: το βλέπω από το::ς (.) οικογενειακό μου περιβάλλον τέλος πάντων. (.) Έχουμε μία φιλική οικογένεια, (.) όπου ο άνδρας είναι καθηγητής στο Πανεπιστήμιο. (.) Αφιερώνει αμέτρητες ώρες, ατέλειωτες >στο Πανεπιστήμιο, στη δουλειά του, στις εργασίες του, στα διδακτορικά του, στο ένα, στο άλλο.< (.) Και:: εντάξει:: (.) δεν αφιερώνεται τό::σο:: στην οικογένεια. Και φυσικά υπάρχουν παράπονα στην οικογένεια. Δηλαδή (.) γι' αυτό υπάρχει αυτή η κατάσταση.

**Νεφέλη:** Ίσως είναι και ταμπού όμως. Ότι ο άνδρας (.) είναι καλύτερα να είναι αυτός ο καθηγητής Πανεπιστημίου παρά η γυναίκα. [Γιατί ο άνδρας δεν το ανέχεται να είναι η γυναίκα!

**Λητώ:** [Δεν είναι ταμπού. Απλά πιστεύω ότι:: αυτοί που επιλέγουν να γίνουν καθηγητές Πανεπιστημίου –φυσικά δεν είναι μόνο οι καθηγητές Πανεπιστημίου– ασχολούνται με την έρευνα, ασχολούνται με πολλά αλλά πράγματα. Απλά πρέπει να αφιερώσεις πάρα πολύ χρόνο εκεί. (.) Δε γίνεται να 'χεις και την οικογένεια και αυτό. Δε γίνεται να έρχεσαι εδώ να κάθεται από τις 9 το πρωί μέχρι τις 9 το βράδυ και να έχεις και την οικογένεια πίσω. (..) Κατάλαβες; Ή θα τα κάνεις και τα δυο με μέτρο (.) ή θα κάνεις το ένα πάρα πολύ. (.) Αυτό.

**Ιφιγένεια:** =Γενικά, όταν είχα μπει στο προπτυχιακό, κυριαρχούσαν κάποιες φήμες για κάποιους καθηγητές μεταξύ τους, (..) πράγμα που μετά από δυο-τρία χρόνια μου 'χαν πει ότι τους είδαν και μαζί.=

**Γιάννης:** =Πάντως το μεταξύ τους εμένα δε θα με χάλανε κιόλας. Ενωώ σαν παιδαγωγική σχέση [δε θα μου:: κάνει::

**Ευγενία:** [Ήταν παντρεμένοι με άλλους και ήταν και μεταξύ τους ή:: (..) [ήταν ελεύθεροι;

**Ιφιγένεια:** [Όχι. (.) Ήταν και οι δύο άντρες. ((γέλια)) (.) Αυτή ήταν η φήμη, ναι. Αλλά::, 'ντάξει, δεν ξέρεις αν ισχύει. Ακούγονταν διάφορα κατά καιρούς, τώρα τι κάνει ο καθένας... Βέβαια:: δεν είχαμε δείξει και κάτι μες στη σχολή, αυτό να το πούμε.

**Ευγενία:** 'Ντάξει, ο καθένας έχει τις προτιμήσεις του. [Σ' αυτό δεν μπορείς να πεις.

**Ιφιγένεια:** [Όχι, δεν το κατακρίνουμε. Ό,τι θέλει κάνει ο καθένας.

**Γιάννης:** Πάντως το καθηγητές είναι το πιο:: light. Δηλαδή δε θα μας επηρεάσει εμάς το να γινότανε.=

**Ευγενία:** =Ε, ναι.=

**Γιάννης:** Απλά θα 'χαμε κάτι να λέγαμε.= ((γέλια))

**Ιφιγένεια:** =Ναι. [Ισχύει ναι.

**Γιάννης:** [Δηλαδή δε θα επηρέαζε το σε τι εκτίμηση τους έχουμε.

Ε:::, το βρίσκω:::, το βρίσκω::: (.) νορμάλ ((το να σχολιάζουν οι φοιτητές τα πάντα για έναν καθηγητή τους)). Το βρίσκω::: εντάξει, άνθρωποι είμαστε όλοι. Άλλοι:: είμαστε περισσότερο διακριτικοί κι άλλοι λιγότερο. Άλλοι:: είμαστε κουτσομπόληδες κι άλλοι:: είμαστε έτσι πιο:: πολιτισμένοι θα έλεγα, το βάζω σε αντιδιαστολή. (.) Άλλοι είμαστε πιο προοδευτικοί κι άλλοι πιο συντηρητικοί. Το Πανεπιστήμιο είναι ένα κομμάτι της κοινωνίας. Δηλαδή:: θα ετίθετο αυτό το ερώτημα ας πούμε στην κοινωνία; (..) Προτιμώ να::, θα προτιμούσα, όπως εγώ:: δεν σχολιάζω, ξέρω 'γω, ιδεολογικές τοποθετήσεις, ντυσίματα, αλλά::: (...) μπορώ να:: επικοινωνήσω στη βάση της διαφορετικότητας μας

με άλλους ανθρώπους έξω από το Πανεπιστήμιο έτσι και μέσα. (.) Δεν θα 'θελα να είναι το Πανεπιστήμιο μια θερμοκοιτίδα που γίνονται πράγματα, ας πούμε, πολύ:: διαφορετικά από την κοινωνία έξω, παρόλο που:: αναπτυσσόμαστε όλοι επιστημονικά και ως άνθρωποι, αλλά δεν μπορούμε να το κάνουμε αποστειρωμένα. (..) Το βρίσκω δηλαδή φυσιολογικό. Εντάξει::, (...) είμαι σίγουρος ότι:: (..) για όλους μας, όπως και για το μάθημα σχολιάζουν ότι:: “Να, αυτός είναι πολύ ενδιαφέρων καθηγητής” ή “Αυτός είναι”, ξέρω 'γω, “βαρετός” κι αυτό μπορεί να αποτυπώνεται ακόμα και στις τυπικές αξιολογήσεις. Έτσι; Είμαι σίγουρος ότι θα σχολιάζεται (.) στις παρέες των φοιτητών και “Αυτός φοράει ωραία ρούχα”, “Ο άλλος δεν φοράει ωραία ρούχα”. Τώρα αν σχολιάζεται, ξέρω 'γω, ο σεξουαλικός του προσανατολισμός, αν είναι ετεροφυλόφιλος ή ομοφυλόφιλος ή::: (..) δεν θα 'θελα κανένας άνθρωπος, όχι φοιτητής, κανένας άνθρωπος να το κάνει αυτό κουτσομπολίστικα και χωρίς να διεισδύει λίγο:: στο βαθύτερο περιεχόμενο αυτών των επιλογών κάθε ανθρώπου. (.) Είναι γενικότερη τοποθέτηση αυτή, δεν έχει να κάνει με τους φοιτητές. Αλλά::: ναι::, θα προτιμούσα:: και σε κάθε περίπτωση επίσης θα προτιμούσα να υπάρχουνε –εντάξει αυτό είναι τραβηγμένο βέβαια– όπως και στην κοινωνία έτσι και στο Πανεπιστήμιο αυτά να εκφράζονται. Δηλαδή:::, αν κάποιος έχει πρόβλημα:: με κάποια συμπεριφορά ή με κάποια::: στάση ενός καθηγητή, ας πάει να του το πει. [...] Εξαρτάται και πώς εκφράζεται αυτό. Δηλαδή είναι άλλο να έρθει ένας φοιτητής με διακριτικότητα και με ευγένεια και να σου πει ότι “Ξέρεις, δεν μου αρέσει αυτή η συμπεριφορά σου” και άλλο να το εκφράσει::: μ' έναν τρόπο, ας πούμε, χυδαίο. (κος Γεωργίου)

Δεν υπάρχει περίπτωση να περάσεις χωρίς να σχολιαστεί ο σεξουαλικός σου προσανατολισμός, δεν το συζητάμε αυτό. (.....) Πολύ περισσότερο συγκρατούν γεγονότα (.) που θα τους πεις από τη ζωή σου παρά κομμάτια απ' το μάθημα. [...] Θέλουν έναν άνθρωπο απέναντί τους, που να 'ναι άνθρωπος σαν κι αυτούς. Λοιπόν, εντάξει δεν μπορούμε να 'μαστε πάντα έτσι:::, πάντα τουλάχιστον, ή έχεις ένα κομμάτι τέτοιο, αλλά η κύρια δουλειά σου είναι άλλη. Παρακάμπουν λοιπόν τη:::ν άλλη υποχρέωσή σου και εστιάζουν στα ανθρώπινά σου χαρακτηριστικά. >Που είναι ο τρόπος που μιλάς, είναι ο τρόπος που ντύνεσαι, είναι τα γεγονότα της ζωής σου, ο χαρακτήρας σου κ.τ.λ. κ.τ.λ.< (.) Δεν είναι κάτι που::: (.) ν' ανησυχήσουμε μου φαίνεται. [...] Πριν από κάνα μήνα διάβαζα ένα άρθρο που έλεγε ότι ό,τι μήνυμα λεκτικό και να προσπαθήσετε να στείλετε, αυτό το μήνυμα κινδυνεύει να τιναχτεί στον αέρα και να καταστεί ανενεργό εντελώς τη στιγμή που θα 'ρθει ο άλλος στο γραφείο σου. Και μόνο που θα σε δει δηλαδή, αλλά κι όταν έρθει στο γραφείο σου. Γιατί είναι γεμάτο προσωπικά αντικείμενα, τα οποία στέλνουν κάποια μηνύματα. Κι αυτά είναι τα μηνύματα τα γνήσια (.) τη:::ς ύπαρξής:: και τη:::ς ζωής:: του ανθρώπου αυτού. Δεν τους κοροϊδεύεις τους ανθρώπους, δεν είναι ηλίθιοι. Έτσι; °Καταλαβαίνουν πολύ καλά βλέποντας ένα περιβάλλον οικείο σου (.) ποιος είσαι, τι είσαι.° Επομένως να παρακάμψω το πρέπει και δεν πρέπει, γιατί δεν μου 'ρχεται να πω τι πρέπει και τι δεν πρέπει, και να πω ότι δεν μπορείς να τους ξεφύγεις, (.) επομένως όσο πιο ειλικρινής τόσο καλύτερα για να 'ναι κι αυτοί καλά να 'σαι κι εσύ καλά και να 'χουμε καλούς λογαριασμούς. Δηλαδή να μη θεωρήσει ποτέ ότι του απέκρυψες, ότι τον κοροΐδεψες, ότι του 'στειλες άλλο μήνυμα από αυτό που είχες στο μυαλό σου και διάφορα τέτοια. Όλα αυτά νομίζω::: (.) ο παράγοντας που αποφασιστικά (.) θεμελιώνει μια σχέση, αν θέλουν κι οι δύο, είναι η ειλικρίνεια. (.) Και όσες φορές δεν το 'κανα, να σου πω κι αυτό, βγήκα ζημιωμένος. Δηλαδή όσες φορές πήγα να το παίξω διαφορετικός από αυτός που ήμουνα, ευτυχώς ήταν στην αρχή της καριέρας μου, πήρα το μάθημά μου τάκα-τάκα και τελείωσε η υπόθεση. Δεν υπάρχει περίπτωση ούτε να κρύψω, ούτε να- Είμαι ανοικτός κι όταν με ρωτάνε τους λέω κιόλας. (κος Ζαχαριάδης)

Νομίζω ότι αυτά είναι απαράδεκτα πράγματα. Φταίει το ότι δεν έχουμε εσωτερικό κανονισμό, γιατί από την άλλη μεριά και τα μέλη ΔΕΠ σαν κατίνες ασχολούνται με όλα αυτά των φοιτητών που είπες. Εγώ δεν ενδιαφέρομαι ούτε για την κομματική τους τοποθέτηση ούτε για το πώς ντύνονται. Εκτός από μία φορά, που είπα σε μία φοιτήτρια “Όταν έρχεσαι, σε παρακαλώ θα βγάζεις αυτό το πράγμα από εδώ ((εννοεί σκουλαρίκι στο χείλος)), γιατί πραγματικά ανατριχιάζω”, το τρυπημένο αυτό. Κατά τα άλλα δεν μ' ενδιαφέρει καθόλου πώς θα είναι ντυμένοι. Τώρα, (..) ότι όταν είσαι ένας άνθρωπος, οι άλλοι::: σε κοιτάνε πάντοτε (.) εσένα, γιατί είσαι ένας, ένας δάσκαλος, εντάξει, αυτό είναι γνωστό, (.) περί ντυσίματος και περί εμφάνισης κ.λπ.. Τώρα για οικογενειακή κατάσταση και σεξουαλικό

προσανατολισμό το θεωρώ απaráδεκτο. Εντάξει, δε::ν χρειάζεται να γίνεται. (.) Αλλά, εντάξει, δεν με ρώτησε και κανένας. (κα Σουρμελή)

Εγώ δεν το περίμενα να σου πω ((να σχολιάζουν οι φοιτητές τα πάντα για έναν καθηγητή, από το ντύσιμο μέχρι το σεξουαλικό του προσανατολισμό)). Λίγο κατινι-, πώς το λένε; Κατινίστικο. (....) Δεν ξέρω. Να το σχολιάσω; Δεν έχω ιδέα. Μου φαίνεται πολύ χαμηλού επιπέδου. [...] ((Η ακαδημαϊκή ζωή ενός μέλους ΔΕΠ)) Μπορεί να έχει αντίκτυπο στην προσωπική ζωή, αλλά [...] Εγώ νομίζω ότι στο σπίτι μας λειτουργεί πολύ θετικά. Ακόμα τον καιρό που ήμουνα, που έκανα το μεταπτυχιακό μου μετά το διδακτορικό, στο σπίτι όλο μιλούσα γι' αυτές τις θεωρίες. (.) Με αποτέλεσμα τώρα η κόρη μου να κάνει το ίδιο πράγμα, είναι καθηγήτρια στο ((ευρωπαϊκή πόλη)). (.) Και στο σπίτι και με τον άντρα μου το ίδιο κάνω. Ό,τι κάνω το συζητάμε μαζί. >Γράφω εγώ κάτι που θέλω να δημοσιεύσω, ο πρώτος που το διαβάζει. Δεν μπορώ ν' ακούσω αυτά που λέει, γιατί λέει "Είναι τέλειο! Κανένας δεν γράφει τόσο καλά όσο γράφεις εσύ! Κανένας δεν έχει τόσο ωραίες ιδέες!". Δηλαδή δεν μπορείς να τον πάρεις στα σοβαρά, αλλά είναι το πρώτο άτομο που θα το διαβάσει. (.) Και λειτουργεί θετικά, γιατί βλέπω ότι μας δίνει και θέματα προς συζήτηση, μας δίνει και μια κοινή γλώσσα, με την έννοια κοινό λεξιλόγιο και κοινό τρόπο έτσι, όταν βλέπουμε συμπεριφορές στην κοινωνία. [...] Σίγουρα, μπορεί να έχει αντίκτυπο, μπορεί να έχει αρνητικό όπως σας είπαν. Παρόλο που μου κοστίζει και πολύ χρόνο, δηλαδή δεν είμαστε μαζί όσο θα:: θέλαμε, αλλά::: αυτός πάντα, (.) πάντα, πάντα με βοηθούσε πολύ. Εμάς θα 'λεγα ότι μας ενώνει αυτό, (.) μας δίνει νέα πεδία συνεργασίας. (κα Μωραϊτή)

### 3.2.3. Η διάσταση των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών για το ίδιο μέλος ΔΕΠ

**Νεφέλη:** Ελπίζω να μην φανεί σαν γλείψιμο. ((γέλια)) Λοιπόν εγώ απ' το προπτυχιακό γενικά:: θα μιλήσω για τον κύριο ((ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)). (.) Τα μαθήματα του είναι αυτά που:: (.) μου 'καναν λίγο παραπάνω αίσθηση:: να πω; Και γενικά:: ο άνθρωπος [αυτό::ς

**Ιόλη:** [°Ω ρε ανωμαλία!°

**Νεφέλη:** Ναι::, ανωμαλία::, πες το όπως θες. (.) Μπόρεσα μ' αυτό τον άνθρωπο να καταλάβω ένα αντικείμενο το οποίο δεν το γνώριζα. (.) Μπόρεσε να μου δείξει τις διαφορές πτυχές του αντικειμένου και:: να σου πω την αλήθεια, εγώ μπήκα στο μεταπτυχιακό, (.) με σκοπό να συνεργαστώ μ' αυτό τον άνθρωπο. [...] παρόλο που πολλοί λένε ότι είναι πολύ απόμακρος και τον φοβούνται, τον τρέμουν και για το γραφείο, εμένα δεν μου 'χει δείξει ποτέ κάτι τέτοιο [απ' το προπτυχιακό.

**Ιόλη:** [Δεν έχει μεταδοτικότητα!]=

**Αλκμήνη:** =[Α! Όχι! Εγώ θεωρώ ότι έχει μεταδοτικότητα.

**Νεφέλη:** [Έχει πολύ μεγάλη μεταδοτικότητα. Απλά δεν τον διευκόλυνε το μάθημά του. Γιατί:: παρακολούθησα επιλογής μάθημα, που ήμασταν δέκα άτομα, (.) και θεωρώ ότι είναι από τους καλύτερους καθηγητές.

((Τα τρία παρακάτω αποσπάσματα από τις ομάδες εστίασης των φοιτητών/τριών αφορούν την ίδια καθηγήτρια))

**Νεφέλη:** [Όταν δεν έχεις κοινά ενδιαφέροντα, τι σχέση::;-; Με την ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών)) ας πούμε, τι σχέση θα μπορούσαμε [να 'χουμε;

**Ιόλη:** [Η ((ΔΕΠ Ανθρωπιστικών Επιστημών)) είναι πάρα πολύ καλή θεωρώ.=

**Νεφέλη:** =Καλή είναι, αλλά απ' τη στιγμή που δεν έχεις κοινό ενδιαφέρον, τι θα συζητήσετε;

**Αλκμήνη:** Μπορείς ας πούμε να συζητήσεις μαζί της ένα:: όχι προσωπικό σου θέμα, (.) ένα:: ακαδημαϊκό. (.) Ότι:: "Ξέρετε κάτι, (.) έχω αυτά τα προβλήματα. (.) Σκέφτομαι αυτό ή αυτό. (.) Μου προτείνετε κάτι;".

**Λητώ:** Ναι, θα κάτσει να συζητήσει. ((ειρωνικά))

**Συνεντεύκτρια:** ((απευθυνόμενη στην Κίρκη)) Εσύ είπες ότι είχες πρόβλημα.=

**Κίρκη:** =Ναι, εγώ είχα πρόβλημα και σε προπτυχιακό επίπεδο με:: (.) την ίδια καθηγήτρια και σε μεταπτυχιακό επίπεδο με την ίδια καθηγήτρια και θεωρώ ότι:: προσωπικά ότι:: δεν κάνει. Μπορεί να ξέρει, να είναι άρτια καταρτισμένη, αυτό που λέγαμε και πριν αλλά δε::ν, δεν το 'χει με την παιδαγωγική σχέση. Δεν το 'χει καν με τη σχέση γενικότερα. Τη σχέση:: συνομιλίας.

**Συνεντεύκτρια:** Τι είναι αυτό που:: σε δυσκολεύει, [που σε ενοχλεί;

**Κίρκη:** [Η ειρωνεία της. Το γεγονός ότι δεν ξέρει να μιλήσει πέρα από:: διάφορα πράγματα δυσνόητα και ακατανόητα, πέρα από έναν κόσμο:: αποκλειστικά δικό της, στον οποίο έχει πρόσβαση μόνο:: αυτή (.) και κανείς άλλος. (.) Κι αυτό τον κόσμο εγώ πρέπει, για να μπορέσω να συνεννοηθώ μαζί της, να τον κατακτήσω, πράγμα αδύνατον (.) για τα δικά μου δεδομένα. Και σαφώς με:: ενοχλεί:: πάρα:: πολύ:: το γεγονός ότι υποβαθμίζει τους φοιτητές.

**Συνεντεύκτρια:** Θα θέλατε τώρα να μου πείτε για έναν καλό καθηγητή ή μια καλή καθηγήτρια που είχατε μέχρι τώρα στο μεταπτυχιακό και τι χαρακτηριστικά είναι αυτά που σας έκαναν να τον αποκαλείτε καλό. [...]

**Ελένη:** Νομίζω, θα πούμε όλοι για την ίδια.

**Μαρίνα:** Νομίζω ναι. ((γέλια))

**Συνεντεύκτρια:** Ας ξεκινήσουμε με το τι χαρακτηριστικά είχε, αν είναι η ίδια κιόλας. [...]

**Μαρίνα:** =Ναι, ναι. (..) Για πες.

**Βαγγέλης:** (..) Βασικό στοιχείο (.) που:: κάνει:: ένα::ν ακαδημαϊκό::, έναν διδάσκοντα καλό, θεωρώ πως είναι:: η δυνατότητα του να διαχειριστεί την απόσταση, που λέγαμε προηγουμένως, που ναι μεν είναι μικρή στο μεταπτυχιακό αλλά υπάρχει, υφίσταται, με τους φοιτητές, σε:: (.) ανθρώπινο και ακαδημαϊκό επίπεδο, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Τι θέλω να πω μ' αυτό. Ότα::ν, ακόμα κι όταν κατευθύνει έναν φοιτητή (.) σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, θα πρέπει να το κάνει με τρόπο που αφενός (.) να μη φαίνεται ότι τον κατευθύνει, με την στενή έννοια του όρου, αφετέρου όταν κάποιος φοιτητής προβεί σε μια λανθασμένη ενέργεια, (.) κάνει κάποιο λάθος, έχει κάποια αδυναμία, δηλώνει μια αδυναμία, να είναι σε θέση να του κάνει την παρατήρηση με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μην τον προσβάλλει. (.) Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό, πέρα από τη διαχείριση της απόστασης, (.) αφορά τη συνολικότερη στάση ζωής ενός καθηγητή. Είπα προηγουμένως για ανεξαρτησία από άλλου είδους συμφέροντα κ.τ.λ. Τον καθιστά αυτό καλό καθηγητή, (.) καλό διδάσκοντα. Ένα τρίτο στοιχείο –όλα αυτά έχουν ειπωθεί αλλά κάπως ανακεφαλαιώνονται στην ερώτηση αυτή– έχει να κάνει με:: την ανθρώπινη διάστασή του φυσικά. (.) Να 'χει κάποια χαρακτηριστικά::, να 'χει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία:: (.) το::ν καθορίζουν. Να μην είναι αγενής, να είναι φιλικός, να είναι κοινωνικός, να είναι:: (..) γενικότερα οξυδερκής κοινωνικά, πέρα από τα ακαδημαϊκά. [...]

**Μαρίνα:** Εγώ λίγο πιο σύντομα θα τα πω. ((γέλια)) Ναι, καταρχήν πιστεύω ότι βασικό, απ' τη στιγμή που είσαι στο Πανεπιστήμιο, είναι να εμπνέει εμπιστοσύνη για τις γνώσεις που έχει. Ή ακόμα κι όταν δεν έχει κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις να είναι ειλικρινής σ' αυτό. Δηλαδή όχι, επειδή είναι πανεπιστημιακός, είμαι πανεπιστήμονας. Οπότε:: ναι, το να είναι:: ειλικρινής κι αυθεντικός (.) στη συμπεριφορά του. Δηλαδή:: να μη θέλει να δείξει κάτι άλλο απ' αυτό που είναι στην πραγματικότητα. [...]

**Μαρίνα:** Ναι, γενικά αυτό, το να είναι:: (.) να γνωρίζει πράγματα γι' αυτό που διδάσκει, να ξέρεις ότι έχεις να πάρεις πράγματα από αυτόν, ο τρόπος διδασκαλίας του να σε προσελκύει και να είναι ο:: σωστός, να βρίσκει πάντα το σωστό τρόπο, ανάλογα με το ακροατήριο, να περάσει τα μαθήματα που θέλει κι από κει και πέρα να είναι αυθεντικός στις σχέσεις του με τους φοιτητές.

((Η διάσταση απόψεων των φοιτητών οφείλεται)) Στο ότι εστιάζουν σε διαφορετικά:: στοιχεία:: του καθηγητή. (.) Ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες, προσδοκίες ή:: (..) αποτελέσματα της δράσης του καθηγητή σε σχέση με τους ίδιους. (.) Έχει να κάνει, αυτό που λέω απ' την αρχή, σε σχέση με τις αξίες, το στυλ που έχουν υιοθετήσει, ας πούμε, για να διαβάζουν ή:: γενικότερα τον τρόπο προσαρμογής τους ή το πώς έχουν συνηθίσει από το σχολείο ή από την οικογένεια. Δηλαδή, κάποια



χαρακτηριστικά ενός καθηγητή μπορεί σε κάποιους από τους φοιτητές να φαίνονται::: ότι είναι υπερβολικά ή πολύ διαφορετικά από τις δικές τους αξίες. Σε κάποιους άλλους μπορεί να ταιριάζουν. Εκεί θεωρώ ότι έγκειται η διαφορά. Και βέβαια μπορεί να συμβαίνει το πολύ κλασικό, ας πούμε: κάποιος μπορεί να είχαν ένα καλό βαθμό από τον συγκεκριμένο καθηγητή κι αυτό αυτομάτως τον περνάει στους καθηγητές που θεωρούνε καλούς ή δίκαιους και κάποιος άλλος όχι. Δηλαδή είναι για μένα θέμα αξιών, προσδοκιών που έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές και πώς αυτές βλέπουν να εκφράζονται από τους συγκεκριμένους καθηγητές και σε δεύτερο επίπεδο σαν αποτέλεσμα της δράσης των καθηγητών προς τους ίδιους, (.) όπου εννοώ κυρίως τις εξετάσεις. (.) Δεν μου φαίνεται παράξενο δηλαδή. (κα Ασημάκη)

Υποθετικά μιλώντας (.) στην περίπτωση που δεν είναι (.) εξαιρετικά υποκειμενική κατασκευή, αλλά:: έχει:: μία:: βάση:: σε συμβάντα ή σε ειδική σχέση, ενδεχομένως να οφείλεται σε μία από τις όψεις του διδάσκοντος, η οποία έτυχε να εκδηλωθεί σε συγκεκριμένο φοιτητή κάποια στιγμή, απ' αυτές τις στιγμές που λέμε καλές ή κακές. (.) Επομένως υπάρχει κι αυτό το ενδεχόμενο, εντάξει; Να (.) έχουμε οι διδάσκοντες μία συνήθη συμπεριφορά, αλλά σε κάποιες στιγμές αυτή η συμπεριφορά να είναι λίγο >πιο νευρική ή λιγότερο νευρική, λίγο πιο:::< (...), να πω, βοηθητική. [...] Επειδή όμως συνήθως αυτά είναι σχέσεις, δεν είναι απλώς χαρακτηριστικά της ταυτότητας του διδάσκοντος, (..) πολύ:: συχνά:: πρέπει να συνδέεται και με τις προσδοκίες του φοιτητή. Επομένως αν διαψευστεί κάτι από την επιθυμία του ή από αυτό το οποίο θα ήθελε ή θα περίμενε ο ίδιος να δει και δεν το βλέπει, ας πούμε, όπως να:: δημιουργηθεί μια τέτοια αποσπασματική εντύπωση, αλλά αυτό δεν μπορώ να το ελέγξω εγώ ως διδάσκουσα και κυρίως δεν θα το κρίνω, (.) ότι:: είναι::, πώς να πω, άδικη ή αντιρρεαλιστική εκτίμηση. Αλλά υπάρχουν τέτοιου είδους στοιχεία (.) ερμηνείας του φοιτητή για το τι είναι ο δάσκαλός του στη σχέση του μαζί του, (..) η οποία:: εύλογα:: (.) έχει:: στοιχεία εξατομίκευσης. Δηλαδή ο φοιτητής δεν αναπλαισιώνει πάντοτε τη σχέση του με το δάσκαλο μέσα σε μια συνολική τάξη. (.) Συνήθως τον ενδιαφέρει η δική του οπτική και η δική του:: (..) συνδιαλλαγή μαζί του. (κα Λουλούδη)

Αυτή η πιο σημαντική εξήγηση που μπορώ να δώσω είναι ότι οι αξίες του φοιτητή ή της φοιτήτριας (..) που κρίνει με έναν τρόπο κι οι αξίες του άλλου φοιτητή που κρίνει με άλλο τρόπο είναι διαφορετικές. (...) Αλλά μπορεί να μην είναι κι ακριβώς έτσι. Με την έννοια τι; Ότι::: αυτός που πάει και βρίσκει έναν διδάσκοντα, του εκπέμπει κάποια μηνύματα κι ο διδάσκων απαντάει ανάλογα. Έτσι; (.) Κι επειδή τα μηνύματα που στέλνει είναι αρκετά διαφορετικά, μερικές φορές είναι εξαιρετικά διαφορετικά από φοιτητή και φοιτήτρια σε άλλο φοιτητή και φοιτήτρια, θεωρώ ότι και ο διδάσκων στέλνει άλλα μηνύματα. Έτσι; Που αντιστοιχούν στα μεν ή στα δε. (...) °Εγώ το φαντάζομαι αυτό, δηλαδή::: όταν έρχεται κάποιος και είναι, (.) έχει μια επιθετική κατά κάποιο τρόπο στάση, ξεσηκώνει μια επιθετική στάση αντίρροπη (.) απ' το διδάσκοντα. Ενώ, αν πάει με μία σεμνή και ταπεινή στάση, προκαλεί αντιστοίχως κάποια άλλη στάση. Δεν ξέρω πόσο οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες είναι:: (..) σταθεροί (.) στην αντιμετώπιση των παιδιών. Δεν νομίζω.° Για να μην πιάσουμε το θέμα ότι σήμερα μάλωσα με τη γυναίκα μου κι έχω άλλη άποψη για τα πράγματα και τον κόσμο, ενώ αύριο θα 'χω μια χαρά ας πούμε και τι ωραία κ.τ.λ. [...] °Εξαρτάται κι από τις προσδοκίες του φοιτητή και της φοιτήτριας. (.) Άμα ικανοποιηθούν είναι αλλιώς, άμα διαψευστούν πάλι αλλιώς. (κος Ζαχαριάδης)

Κι εμένα μ' έχει απασχολήσει αυτό. (.) Εντάξει, θα 'λεγα αυθόρμητα κάπως:: (.) η χημεία. Αλλά εδώ μιλάμε και για επιστημονική σχέση, δεν είναι τόσο:::- (...) Πρώτα απ' όλα ο τρόπος που::: -νομίζω ότι είναι αρκετά μεγάλη συζήτηση αυτό- που μπορεί να ξεκινάει από πιο:: αντικειμενικούς παράγοντες όπως είναι:::, ας πούμε το ότι::: έρχεται εδώ πέρα ένας φοιτητής, μια φοιτήτρια:: από την κατεύθυνση:: τη θεωρητική του Λυκείου και βρίσκεται απέναντι σε τεχνολογικά ή μαθήματα των φυσικών επιστημών. Εκεί πέρα μπορεί να υπάρξει ένα πρόβλημα, έτσι; Δηλαδή να νιώθει ότι δεν το 'χει. Προσωπικά εγώ θεωρώ ότι:: όλοι μας πρέπει να:: βρίσκουμε ένα μέσο δρόμο για να:: εντάσσουμε στο μάθημά μας ομαλά όλους τους φοιτητές, ανεξαρτήτως κλίσεων (.) και προηγούμενων εμπειριών, εκπαιδευτικών εμπειριών εννοώ κ.λπ. Άρα λοιπόν μπορεί να υπάρχει μια τέτοια απόκλιση. Α! Εγώ θεωρώ αυτόν τον καθηγητή ότι είναι:: (.) ούφο ας πούμε ή ότι είναι:::

χαμηλών δυνατοτήτων, γιατί δεν μπορώ να τον καταλάβω. Κι εντάξει μπορεί κι εκείνος να 'χει μία ευθύνη ότι δεν με βοήθησε να ενταχθώ στο μάθημά του καλύτερα. Δηλαδή το:: βάζει::, ξεκινάει από έναν πολύ υψηλό πήχη. (.) Αυτό είναι ένας λόγος. (.) Μπορεί:: να υπάρξει επίσης και μία::, ας πούμε, ιδεολογική διαφοροποίηση. Τι εννοώ; Όχι σε όλα τα μαθήματα, αλλά σε κάποια μαθήματα μπορεί να εκφράζονται κάποιες ιδεολογικές θέσεις. Όχι να υποστηρίζονται, αλλά να εκφράζονται. Και μπορεί εκεί να υπάρξει μία:: διαφοροποίηση, (.) πώς να το πω, ένα κενό ή διαφοροποίηση με τις ιδεολογικές πεποιθήσεις των φοιτητών. (...) Λόγου χάρη, αν σ' ένα Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, κάποιος:: καθηγητής διδάσκει, ας πούμε, την οικονομική θεωρία του Adam Smith, (.) τον προάγγελο αυτού που λέμε:: νεοφιλελευθερισμό, ας το πούμε έτσι, κι ένας φοιτητής από κάτω είναι ένας έτσι εναλλακτικός τυπάκος που:: (...) τα θεωρεί όλα:: αυτά:: επικίνδυνα πράγματα, εκεί πέρα μπορεί να υπάρξει πάλι ένα έλλειμμα εκτίμησης, (.) έτσι; Αυτός είναι ένας δεύτερος λόγος. (.) Μπορεί επίσης η παιδαγωγική προσέγγιση του καθηγητή: ένας καθηγητής να είναι πολύ αυστηρός, ένας άλλος μπορεί να είναι πιο:: ήπιος, (.) ένας να βάζει υψηλούς βαθμούς κι ένας άλλος να βάζει:: χαμηλούς βαθμούς κι όλα:: αυτά::, καλώς ή κακώς, στους φοιτητές μετράνε. Και σου λέει::, μπορεί αυτό να εκφραστεί βέβαια και μέσα από τις αξιολογήσεις ή μπορεί να εκφραστεί άτυπα και να σου πει ότι αυτόν, ξέρω 'γω, δεν τον γουστάρω, δεν είναι καλός καθηγητής και να εννοεί απλά ότι είναι πολύ αυστηρός, ότι ξέρω 'γω βάζει όρια και δεν επιτρέπει να μπαίνουνε στην αίθουσα μετά από την ώρα έναρξης ή: ότι βάζει πολύ χαμηλούς βαθμούς ή::... Εντάξει, ο κάθε ένας έχει τα προσωπικά του κριτήρια. (...) Αυτός είναι ένας τρίτος λόγος και ίσως θα μπορούσαμε να βρούμε και άλλους περισσότερους. Νομίζω ότι αυτοί οι τρεις είναι οι πιο κυρίαρχοι πάντως. (κος Γεωργίου)

[...] μπορεί:: κάποιος άλλος συνάδελφος να είναι πάρα πολύ:: διασκεδαστικός, ενδεχομένως, να έχει:: χιούμορ, να είναι πάρα πολύ χαλαρός:: και να ζητούν κι από σένα το ίδιο. >Κι εσύ να μη μπορείς όμως αυτό να το προσφέρεις, οπότε μέσα απ' τη σύγκριση, ας πούμε,< εσύ:: βγαίνεις κατώτερος, ξέρω 'γω. (κα Ηλιοπούλου)

### 3.2.4. Το ζήτημα της ευθύνης και η αμοιβαιότητα στην παιδαγωγική σχέση

[...] και ο καθηγητής αναλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο μερίδιο της ευθύνης της επιτυχίας ή της αποτυχίας του φοιτητή. (.) Γιατί:: όσο πιο ισχυρή γίνεται η σχέση:: (.) τόσο περισσότερο μεγαλώνουν οι απαιτήσεις. [...] Δηλαδή::, (.) να το πω έτσι::, (.) αναπληρώνεις (.) και προσπαθείς να καλύψεις τα πιθανά κενά:: ή τις ανεπάρκειες του φοιτητή με:: (.) ά::λλους τρόπους, για να τον βοηθήσεις να πάει παραπέρα. (κος Κυριακίδης)

Ο:: καθηγητή::, επειδή είναι:: (..) ο κυρίαρχος (..) σ' αυτό:: το τρίγωνο που υπάρχει (..) κι έχει και την ευθύνη της καλής ανάπτυξης αυτή::ς όλη::ς της::ς σχέσης::, (.) θα βάλει:: κάποιο πλαίσιο, (.) όπως είπα, (.) ακρίβειας, (.) συνέπειας (.) και σεβασμού (..) και θα δοκιμάσει:: να το:: υλοποιήσει. (.) Τώρα::, αν δεχτεί από την απέναντι πλευρά (.) άλλες αντιδράσεις, (.) θα πρέπει κι αυτές να τις αντιμετωπίσει:: (.) με:: τα:: αντίστοιχα χαρακτηριστικά. (.) Απλώς παίζει έναν κυρίαρχο ρόλο:: (.) Αυτό::, (.) αυτή:: είναι η διαφορά. [...] Αυτό το πλαίσιο πάει κατά περίπτωση, (.) >δηλαδή αναλόγως ποιος είναι απέναντί σου. (.) Εγώ τόσα χρόνια που διδάσκω πολύ σπάνια πέτυχα ανθρώπους (..) που, όταν τους σέβεσαι, δεν σε σέβονται κι αυτοί, (.) όταν είσαι συνεπής δεν προσπαθούν κι αυτοί να 'ναι συνεπείς –σε μεταπτυχιακό επίπεδο, έτσι;– (.) άλλος πιο πολύ άλλος πιο λίγο. (.) Αλλά:: θεωρώ ότι, όταν βάζει ένα τέτοιο πλαίσιο ο καθηγητής, ανταποκρίνονται κι οι φοιτητές.< (κα Ηλιοπούλου)

Δηλαδή αν ο διδάσκων σου εμπνέει σεβασμό ή ένα πιο, μία πιο απρόσωπη αντιμετώπιση, δεν νομίζω ότι:: έχει ο φοιτητής (..) καμιά δυνατότητα ας πούμε να κάνει κάτι διαφορετικό. Νομίζω ότι κυρίως από το διδάσκοντα εκπορεύεται η οριοθέτηση της σχέσης. Νομίζω. [...] Γιατί είναι τέτοιου είδους η σχέση::: Είσαι εκεί για να μάθεις, εκ των πραγμάτων, δεν έχεις περιθώρια. Είναι η φύση της σχέσης τέτοια. [...] ο φοιτητής είναι εκεί για να μάθει, επομένως αυτό που τον ενδιαφέρει είναι να μάθει, επομένως αυτό που το νοιάζει είναι να μπορεί να αποκομίσει πράγματα που αφορούν τη βελτίωση της μάθησής του από τον καθηγητή του. Δε::ν έχει νόημα να::, δεν θα 'πρεπε να τον ενδιαφέρει ακριβώς το αν το πλαίσιο αυτό θα είναι πάρα πολύ, ξέρω 'γω, πολύ αστείο, θα 'χει

χιούμορ, δεν θα 'χει, τον συμπαθεί ή τον αντιπαθεί ως πούμε. (κα Ασημάκη)

Επειδή εγώ είμαι από πάνω, (..) έχω την ευθύνη να κατέβω προς τα κάτω. (.) Ο φοιτητής δεν έχει καμία υποχρέωση ν' ανέβει προς τα πάνω. (.) Άρα λοιπό:ν (.) το: ποια: θα είναι η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης (.) αφορά τον τρόπο με τον οποίο εγώ θα χειριστώ αυτή τη σχέση που υπάρχει, (.) τη γραφειοκρατική (.) και το πώς θα την αμβλύνω, πως θα τη λειάνω. (.) Ο φοιτητής θα κάνει αυτό που έχει να κάνει, (.) αυτό που θέλει να κάνει (.) στο πλαίσιο που μπορεί να κάνει. (.) Αν καταφέρω κάτι, το κατάφερα. (.) Αν δεν το καταφέρω, δεν θα τους ζητήσω το λόγο. (κος Αγγέλου)

Ε: Οι φοιτητές βοηθούν ως προς τη διατήρηση των ορίων, κατά τη γνώμη σας;

Α: Νομίζω τις περισσότερες φορές να:.. [...] με τον τρόπο ότι: γενικά: (.) ακολουθούν τους κανόνες του παιχνιδιού, (.) τους οποίους κανόνες του παιχνιδιού, για να 'μαστε ειλικρινείς, τους θέτεις εσύ. (κα Ιωάννου)

**Νάγια:** [Νομίζω ότι στην αρχή είναι ο μαέστρος ο καθηγητής κι ανάλογα αυτός πώς θα σε αντιμετωπίσει (.) θ' αρχίσουν μετά κι οι φοιτητές [ν' ανοίγονται.

**Ελένη:** Προσωπική: μου: γνώμη είναι ότι είναι ανάλογα με τον διδάσκοντα, πώς χτίζεται: η σχέση, το τι είδους σχέση θέλει να χτίσει. Και εντάξει:, είναι και ανάλογα με τους διδασκόμενους, στα πλαίσια μιας αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδαγωγούμενο, ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Εντάξει, είναι ανάλογα με το διδάσκοντα. Ορισμένοι διδάσκοντες (..) στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, προσπαθούν να αναπτύξουν μια: (..) μια στάση: διδακτική και παράλληλα αλληλεπιδραστική με τους φοιτητές τους, έτσι ώστε να πάρουν και οι ίδιοι και να δώσουν. (.) Ορισμένοι:, εφόσον μιλάμε και ελεύθερα ((γέλια)), (.) δε: στέκονται πάνω σ' αυτό, δε δίνουν καμιά βαρύτητα (.) και εντάξει: εγώ:, (.) για να μιλήσω και ευθέως, θεωρώ: ότι ορισμένοι: (.) δεν παλεύουν καν γ' αυτή τη παιδαγωγική σχέση, δεν τους ενδιαφέρει καν.

**Βαγγέλης:** [...] κι εγώ θεωρώ ότι είναι: ζήτημα: του πώ:ς ο καθηγητής (.) χτίζει αυτή τη σχέση, δίνει τα δικαιώματα και: τη βαρύτητα εκείνη που χρειάζεται, ώστε να χτιστεί αυτή η σχέση. [...] Είναι μία αμφίδρομη σχέση, αλλά ο κύριος παράγοντας είναι ο καθηγητής. (.) Ο βασικός συντελεστής, ο βασικός πυλώνας αυτής της σχέσης είναι η στάση του καθηγητή και λόγω ενδιαφερόντων και λόγω ηλικίας και λόγω φάσματος γνώσεων και: (.) θέσης γενικότερα.

Η εμπιστοσύνη για μένα:, η αίσθηση εμπιστοσύνης που παίρνω, που θέλω να έχω στα παιδιά έχει να κάνει με το: (..) πόσο πραγματικά έρχονται για να: συμμετάσχουν και να είναι παρόντες και παρούσες στο μάθημα. (..) Να μην έρχονται για να κάνουνε μία διαδικασία: (.) αγγαρείας, μία απλή παθητική συμμετοχή, ας το πούμε έτσι. Θέλω να βλέπω ζωντανά μάτια. Κι αυτό έχει να κάνει με μένα, με το πόσο τους εμπνέω, και το ξέρω αυτό. Αλλά πιστεύω ότι έχει να κάνει και με τη δική τους προδιάθεση. (κος Γεωργίου)

Σίγουρα έχει να κάνει, το ξέρετε πάρα πολύ καλά, και με το:ν (..) έτερον, θα έλεγε κανείς, αυτής της σχέσης, τον έτερο:, (.) τον άλλον εταίρο, τέλος πάντων, το φοιτητή:, (.) ο οποίος (.) μερικές φορές απλά δε:ν, (.) δεν έχει την ετοιμότητα να συμμετάσχει σε μία τέτοια σχέση. [...] Στο μεταπτυχιακό, όπως είπαμε:, τα άτομα συνήθως είναι πιο συνειδητοποιημένα, όχι πάντα βέβαια, αλλά πιο συνειδητοποιημένα ως προς τον στόχο τους, οπότε είναι ίσως και πιο: πρόθυμα στο να συμμετάσχου:ν, θα 'λεγε κανείς, με μία: ετοιμότητα: και μία: ωριμότητα: και σε μία παιδαγωγική σχέση. (.) Είναι πιο ανοιχτοί: να λάβουν ερεθίσματα, είναι πιο: (.) ανοιχτοί γενικότερα στο να: (.) πώς να το πει κανείς, να:, (.) να: (.) συμμετάσχουν σε μια ουσιαστική διαδικασία, σε μια ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία. (κα Ιωάννου)

**Συνεντεύκτρια:** Άρα ο δικός σας ο ρόλος ποιος θα λέγατε ότι είναι όσον αφορά τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης;

**Νεφέλη:** °Οτι πρέπει να δείχνουμε ενδιαφέρον...°

**Όλες μαζί:** Ναι::

**Αλκμήνη:** [Να δηλώνουμε το παρών.

**Αριάδνη:** [Και κατανόηση, (.) γιατί εντάξει ο καθένας – είναι επάγγελμα, προφανώς και θα τύχει κάτι άσχημο– δεν είναι στην καλή του μέρα, πρέπει να δείξουμε και εμείς κατανόηση. Γιατί πολλές φορές και εμείς κρίνουμε, περιμένουμε μια άσχημη συμπεριφορά (.) ανάμεσα σε πολλές καλές, για να πούμε ότι:: (.) αυτός συμπεριφέρθηκε έτσι. [...]. Όχι σε προσωπικό επίπεδο, εντάξει. Θα παρεξηγηθούμε αν θίξουμε τέτοιο θέμα σε προσωπικό επίπεδο. (.) Και για το μάθημα και γενικά για το όλο αντικείμενο του Πανεπιστημίου και:: (.) [της επιστήμης μας.

Όπως σε κάθε ομάδα και σε κάθε τάξη με άλλους φοιτητές έχεις μια πιο κοντινή σχέση, μ' άλλους πιο ενδιάμεση και μ' άλλους πιο απομακρυσμένη. Αυτό εξαρτάται κι απ' τον φοιτητή τον ίδιο, (.) κατά:: πόσο::, ξέρω 'γω, έρχεται να μιλήσει ή κολλάει ή:: (.) χτυπάει τηλέφωνα ή:: κρατάει αποστάσεις. (.) Υπάρχουν αυτές οι διαβαθμίσεις στους ανθρώπους. Τους ενθαρρύνεις αλλά παρ' όλα αυτά (.) δεν είναι η προσωπικότητά τους (.) ή:: θεωρούνε ότι δεν μπορούν να το κάνουν, ξέρω 'γω. (.) Υπάρχει:: μια κλιμάκωση σ' αυτά. (κα Πολυχρονίου)

**Αριάδνη:** >Είναι και ολόκληρο το πλαίσιο. Δηλαδή και μόνο οι εξετάσεις και μόνο ο τρόπος που εξεταζόμαστε και μόνο ο τρόπος που αντιμετωπιζόμαστε (.) δε δίνει πολλές φορές την δυνατότητα να δημιουργήσεις μία:: σχέση μ' έναν άλλο άνθρωπο. Και από τις δυο πλευρές. Πρώτον γιατί (.) πολλοί φοιτητές αντιμετωπίζουν σε προπτυχιακό κυρίως, γιατί σε μεταπτυχιακό, εντάξει, δεν είναι τόσο έντονα, είναι άπλα πιο άσχημα:: (.) τα κρούσματα που δεν είναι παιδαγωγική η σχέση, (.) αλλά σε προπτυχιακό, όταν αντιμετωπίζεις όλη τη σχολή:: (.) ή τα μαθήματα μόνο θα έρθω και θα δώσω εξετάσεις, (.) δεν πρέπει ν' απαιτείς μετά από τον άλλο να έχει μια πιο παιδαγωγική σχέση μαζί σου, γιατί κι εσύ δε δίνεις κάτι.<

**Μαρίκα:** =>Πιστεύω ότι κυριαρχεί:: κι αυτό, (.) το ότι μένει από ένα σημείο και μετά καθαρά στον φοιτητή. Δηλαδή:: >όσοι έχουν έντονη παρουσία, κάθονται ας πούμε μπροστά, κάνουν πολλές ερωτήσεις,< μόνο αυτοί καταφέρνουν να δημιουργήσουν κάποια διαφορετική σχέση. Ή:: ενδιαφέρονται περισσότερο::.=

**Ηλέκτρα:** =Εντάξει, απ' τη μια μεριά όμως δε θα δομηθεί:: η σχέση.=

**Μαρίκα:** =Ναι, όχι, εντάξει, με τον καθηγητή, [ρε παιδί μου.

**Γιάννης:** =Απ' την άλλη ίσως είναι το θέμα να δείξεις κι εσύ::... (.) Πρέπει να είναι λίγο αμφίδρομα. Δηλαδή να δείξουμε κι εμείς άμεσα το ενδιαφέρο::v=

**Ιφιγένεια:** =Ναι::, σίγουρα. Αλλά όταν βλέπεις μια μαζική:: (.) όχι απαξίωση, δεν θα το πω αυτό=

**Ευγενία:** =Νομίζω έχουμε όλοι μας κάποια συγκεκριμένα στο μυαλό μας, έτσι; ((γέλια))

**Ιφιγένεια:** Ναι, ναι. Όχι απαξίωση, δεν θα το 'λεγα απαξίωση, απλά::: (.) ότι δεν ασχολείται ο καθηγητής τόσο. [...]

**Ελπίδα:** Ναι, μ' αυτό:: ότι πρέπει να υπάρξει αμφίδρομη προσπάθεια συμφωνώ. Αλλά::: (.) δεν πιστεύω ότι πρέπει ο φοιτητής, ότι είναι υποχρεωμένος να κάνει κάτι εξαιρετικά extreme, ας πούμε, για να τον προσέξει ο καθηγητής. Δηλαδή πιστεύω ότι πρέπει να είναι κάτι φυσικό:: αυτό το ότι θα δημιουργηθεί μια σχέση.=

**Γιάννης:** =Μπορεί να μη σου κεντρίσει το ενδιαφέρον το μάθημα...=

**Ελπίδα:** =Ναι::: μπορεί. Αλλά θέλω να πω αυτό, όχι ότι κι ο φοιτητής, άμα είναι τελείως αδιάφορος, ο καθηγητής θα πρέπει:: να τον κυνηγάει από πίσω, (.) αλλά ούτε ότι πρέπει να 'ναι εξαιρετικός φοιτητής, ξέρω 'γω, να κάνει κάτι πολύ εντυπωσιακό για να ενδιαφερθεί κι ο καθηγητής.

Οι φοιτητές μπορούν να κάνουν πάρα πολλά πράγματα. Στο μεταπτυχιακό ειδικά επίπεδο (.) εξαρτώνται πάρα πολλά απ' τους φοιτητές. Νομίζω αυτό το:: (.) το είπα, (.) γιατί είναι εντελώς διαδραστική η σχέση. Αν οι φοιτητές είναι ώριμοι::, αν συμπεριφέρονται:: καλά::, (.) γιατί κι αυτό παίζει ρόλο. Στα μικρά ακροατήρια::, αν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά, (.) χαλάει όλη:: την ατμόσφαιρα. [...] >Είναι ο τρόπος που μιλάει κανείς, (.) αν είναι ευγενής, αν είναι αγενής. Το αν είναι συνεπής, παίρνει ξέρω 'γω ένα βιβλίο, αν το φέρνει:: στην ώρα του, γιατί εγώ δανείζω βιβλία, δίνω φωτοτυπίες να τις κάνουν αυτά:: κ.τ.λ. Αν, ας πούμε, αυτός (.) προσπαθεί να βοηθήσει και τους άλλους, να μοιραστεί τα υλικά που έχει με τους άλλους. (κα Ηλιοπούλου)

**Κίρκη:** Είναι κι ο δικός μας ο ρόλος πάρα πολύ σημαντικός πιστεύω και έχουμε μεγάλο μερίδιο ευθύνης για μία:: σωστή παιδαγωγική σχέση, γιατί σαφώς πρέπει να δείχνουμε τον ανάλογο σεβασμό (.) στον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Θα πρέπει:: να σεβόμαστε ο ένας τον άλλο, (.) να σεβόμαστε αυτό που κάνουμε (.) και να προσπαθούμε γι' αυτό. >Δεν είναι ότι μπήκαμε σ' ένα μεταπτυχιακό και θα καθόμαστε απλά:: μέχρι να το βγάλουμε. Θα πρέπει:: να δείχνεις ένα:: ανάλογο:: ενδιαφέρον μέχρι εκεί που μπορείς, μέχρι εκεί που σου:: επιτρέπει, ξέρω 'γω, ο χρόνος που έχεις, οι γνώσεις που έχεις. Τουλάχιστον να καταβάλεις μια άλφα προσπάθεια. Και σαφώς να είσαι εντάξει στις υποχρεώσεις σου:< (.) ώρα:: προσέλευση::, εργασίες::, εξεταστική::, επιτηρήσεις::. Τουλάχιστον μέχρι εκεί που μπορείς, γιατί:: (.) είπαμε:: κι ο ανθρώπινος παράγοντας επηρεάζει:: (..) τις σχέσεις ας πούμε, την παιδαγωγική σχέση.=

**Ίκαρος:** =Ναι, ίσως να αποβάλουμε και τις προκαταλήψεις μερικές φορές, δηλαδή:: με την έννοια:: ότι:: (.) >σε μερικές περιπτώσεις μαθαίνουμε από προηγούμενα έτη για παράδειγμα ή βλέπουμε σε σχέση με το προπτυχιακό κάποιους μεταπτυχιακούς καθηγητές ουσιαστικά και ενώ στο προπτυχιακό είχαν ένα άλλο πρόσωπο, (.) επειδή:: ακριβώς δεν είχαμε την ίδια εγγύτητα, ερχόμαστε λίγο προκατειλημμένοι και στο μεταπτυχιακό. Δηλαδή:: ότι ναι::, αυτός είναι έτσι, άρα::: οκέι, δεν υπάρχει περίπτωση να τα βρούμε. Και μετά ξαφνικά βλέπεις ένα άλλο πρόσωπο. Δηλαδή ουσιαστικά πρέπει να είσαι και λίγο ανοιχτός στο να δεις μια διαφορετική::, δηλαδή σ' ένα διαφορετικό πλαίσιο πώς λειτουργεί ο άλλος.

Δηλαδή να μην πούμε ότι τα παιδιά έρχονται και είναι άμοιρα ευθυνών. Αλλά βέβαια κι αυτά έχουνε μια προϊστορία από ένα Γυμνάσιο και ένα Λύκειο που μπορεί να μην ήταν τα πράγματα έτσι ώστε να δημιουργηθεί (..) να 'χουν ένα πρόπλασμα, να 'χουνε μια ανάμνηση που να θέλουνε να τη::ν- και να 'χουνε περάσει καλά, ώστε να θέλουν να την (...) ξαναπαράξουν, έτσι; Να παράξουν μια ποιότητα, μια:: ποιοτική παιδαγωγική σχέση που να του::ς αρέσει πάλι, έτσι; Μπορεί να έχει να κάνει και με το παρελθόν τους. Αλλά εν πάση περιπτώσει δεν είναι άμοιρα ευθυνών τα παιδιά. Δηλαδή εντάξει, έχουνε μικρότερη ευθύνη, αλλά έχουν ευθύνη °κάποιου τύπου°. (κος Ζαχαριάδης)

Συνυπεύθυνοι είμαστε. [...] Δηλαδή:: (.) πώς λέμε ούτε μονός καβγάς γίνεται:: ούτε:: γάμος άμα δε θέλει η νύφη κι ο γαμπρός; Είναι θέμα:: του:: (.) να επιθυμούν και οι δύο το ίδιο και να έχουν και τη συνείδηση:: (.) της πράξης που:: (.) συμβαίνει την ώρα που αρχίζει το μάθημα και τελειώνει (.) ως προς τη συνέπεια, ως προ::ς (.) την εργατικότητα, ως προ::ς (.) τον αλληλοσεβασμό και την κοινωνική σχέση, το διάλογο μέσα στην τάξη, (.) τη::ν ό::σμωση αυτήν (.) τη διδακτική. [...] Γιατί:: (..) ο μεταπτυχιακός φοιτητής σε αυτή::ν τη::ν βαθμίδα:: εκπαίδευσή::ς του:: (..) είναι:: στη φάση:: που πρέπει:: (.) να μιλάει κιόλας, (.) δηλαδή:: να παίρνει το λόγο, να παρουσιάζει και να:: (.) δημιουργεί την εκπαιδευτική διαδικασία. (..) Άρα::: δεν είναι:: το μοτίβο:: (.) τη::ς διάλεξης, όπου:: ο καθηγητής λέει και ο μαθητής ακούει. (κα Οικονόμου)

(..) Νομίζω ότι η βασική προϋπόθεση είναι να:: (.) υπάρχει επιθυμία κι από τις δύο πλευρές, νομίζω με έμμεσο τρόπο το είπα και προηγουμένως. Δηλαδή:: χρειάζεσαι σίγουρα ένα διδάσκοντα ο οποίος::ς (.) δίνει βάση και βαρύτητα σ' αυτό:: (.) Χρειάζεσαι ένα φοιτητή ο οποίος απλά:: θέλει να οδηγηθεί (.) ή να καθοδηγηθεί. (κα Ιωάννου)

**Μαρίνα:** =Ναι, και δημιουργεί μια πιο στενή σχέση μεταξύ:: φοιτητή και καθηγητή. Είναι σίγουρα

πιο στενή, (.) πάλι εκτός ορισμένων εξαιρέσεων, που αυτό δεν νομίζω ότι οφείλεται τόσο στο: φοιτητή, στο μεταπτυχιακό φοιτητή όσο στον καθηγητή, στο πόσο θα ανοιχτεί. Γιατί: (.) ο φοιτητής νομίζω: ότι είναι: (.) στη θέση που πρέπει απλά να δεχτεί τους όρους που θα θέσει ο καθηγητής. Έτσι: έχει μάθει από το προπτυχιακό. Μπαίνοντας, όμως, στο μεταπτυχιακό, βλέπεις ότι: ο τοίχος έχει χαμηλώσει, υπάρχει μια πιο: άμεση σχέση, ο καθηγητής δεν είναι τόσο::, σε κοιτάει και σου συμπεριφέρεται σαν ίσο κι όχι σαν μαθητή.

**Κίρκη:** Τι εννοείς; Τι επηρεάζει και δε γίνεται; >Ο χαρακτήρας προφανώς του καθηγητή. Βασικότατο: παράγοντα: ο οποίος επηρεάζει. Ο χαρακτήρας των φοιτητών, οι οποίοι μπορεί και αυτοί από την πλευρά τους να 'ναι: απόμακροι. (.) Ο τρόπος με τον οποίο θέλει ο καθηγητής να το χειριστεί, καθώς επίσης και οι φοιτητές να το χειριστούνε, γιατί κάποιος μπορεί να έρχονται αποκλειστικά::, επειδή τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά (.) και να παρακολουθούν μάθημα μόνο και μόνο επειδή τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά και να μην έχουν καμία διάθεση να: παρακολουθήσουν μάθημα. Και σαφώς και ο καθηγητής φαντάζομαι ότι μπορεί κάποια μέρα να μην θέλει να κάνει μάθημα, να μην μπορεί::, να 'χει δικά του προβλήματα, αλλά πρέπει να έρθει. Αυτό νομίζω δεν είναι παιδαγωγική σχέση. Πρέπει μερικά πράγματα να γίνονται, αλλά::: πρέπει::: (.) να γίνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε: να υπάρχει διάθεση και από τις δύο πλευρές. Νομίζω.<

**Ιόλη:** [Κι ο χαρακτήρας παίζει. [Η αντιμετώπιση βασικά που έχεις.

**Λητώ:** [Ο χαρακτήρας του κυρίως, ναι.=

**Νεφέλη:** =Και των δυο, [όχι μόνο του καθηγητή.

**Όλες μαζί:** [Ναι.=

**Αριάδνη:** =Υπάρχουν κοινά στοιχεία προφανώς [για να: κουμπώνουν και οι άνθρωποι.

### 3.3. Συνδέοντας όλα τα κομμάτια του παζλ

#### 3.3.1. Η παιδαγωγική σχέση ως μια δυναμική διαδικασία

((Την παιδαγωγική σχέση)) θα τη χαρακτηρίζα δυναμική, παλλόμενη. Δηλαδή: (.) όχι μία σχέση (.) που θα έπαιρνε ο άλλος κατά γράμμα (.) και θα προσπαθούσε τυπικά να ικανοποιήσει (.) ορισμένες προδιαγραφές, υποδείξεις κ.τ.λ., αλλά: κάποιος που θα: αξιοποιούσε (.) και θα: ανέπτυξε (.) τα ερεθίσματα, τα οποία θεωρώ ότι: κάθε φορά δίνει μία τέτοια συνάντηση, μία τέτοια σχέση. [...] δυναμική, παλλόμενη με την έννοια ότι ο άλλος (..) ρε παιδί μου, έρχεται και: κάθε φορά καταλαβαίνεις ότι: (.) το σπρώχνει το πράγμα, (.) δηλαδή: (.) οικοδομεί αυτό που του λες, (.) το πάει ένα βήμα παραπέρα. [...] Ασφαλώς η παιδαγωγική σχέση (.) από το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου σχέση είναι: (.) διαδικασία, (.) δεν είναι κάτι στιγμιαίο. (.) Η σχέση σημαίνει απ' τη μια μεριά ότι αυτό το πράγμα (.) είναι σε εξέλιξη, διαδικαστικό δηλαδή, (.) κι απ' την άλλη ότι είναι: (.) κυμαινόμενη. (.) Δεν είναι γραμμική σχέση, (.) έχει τα πάνω της και τα κάτω της. [...] η σχέση ούτως ή άλλως σας είπα ότι είναι κάτι που: (.) υπόκειται σε διακυμάνσεις και (.) ενέχει μια ρευστότητα ως έννοια. (κος Ντάσιος)

[...] αν έχω ένα προπτυχιακό, για παράδειγμα, εξαμηνιαίο μάθημα, η παιδαγωγική μου σχέση με φοιτητές τους οποίους δεν γνώριζα μέχρι πρότινος ξεκινάει απ' την αρχή του εξαμήνου κι ολοκληρώνεται με το τέλος του εξαμήνου. Με κάποιους απ' αυτούς τους φοιτητές μπορεί να συνεχιστεί (.) και μπορεί να διευρυνθεί. Κάποιοι απ' αυτούς θα παρακολουθήσουν και δεύτερο και τρίτο μάθημά μου, (.) για παράδειγμα. Οπότε είναι μια σχέση η οποία χτίζεται:, (.) εντάξει; (.) Και κάποιος απ' αυτούς πιθανό να καταλήξουν και στο μεταπτυχιακό. Και μετά: από αρκετά: χρόνια: (.) μπορεί να είναι και υποψήφιοι διδάκτορες μου. Άρα είναι προφανές: ότι, ειδικά σ' αυτές τις περιπτώσεις, είναι μια διαδικασία: η οποία είναι υπό πλήρη εξέλιξη. [...] η παιδαγωγική σχέση δεν σχετίζεται με τη στιγμή, σχετίζεται με τη συνέχεια. (κα Ιωάννου)

(.) Βέβαια η παιδαγωγική σχέση έχει να κάνει και με το πώς την καλλιεργούμε και εγώ και οι φοιτητές. Δεν είναι κάτι αυτονόητο. (κος Γεωργίου)

>Βεβαίως ((υπάρχουν)) φάσεις ((στην παιδαγωγική σχέση)) (.) και οι οποίες δεν είναι και γραμμικές.< Δηλαδή διαγράφεται μια καμπύλη::, η οποία είναι:: (.) πολυκύμαντη και νομίζω ότι:: (.) και γι' αυτό η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής σχέσης είναι ζωντανή. (κα Λουλούδη)

#### A. Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης

Θα 'λεγα ότι ((η παιδαγωγική σχέση)) αρχίζει:: (.) με τη συνέντευξη και την εργασία που υποβάλλουν τα παιδιά για να:: τα:: αξιολογήσουμε και να τα δεχθούμε στο μεταπτυχιακό. [...] μπορεί να μην τους έχεις δει αλλά::: σε:: (.) συγκινεί το γραπτό. [...] ((Μια ουσιαστική αλληλεπίδραση)) μπορεί να είναι ένα γραπτό που σου το δίνει για να το δεις, αλλά βέβαια πολύ περισσότερες πιθανότητες έχει να:: υπάρξει:: η:: (.) αλληλόδραση με νόημα, όταν βρεθείς με φυσική παρουσία ο ένας δίπλα στον άλλον. (.) Αλλά δεν είναι κι εκατό τοις εκατό, μπορεί να ξεκινήσει:::, έχω παραδείγματα γραπτών ας πούμε, που με έχουν συγκινήσει, κι έψαχνα να βρω ποιος είναι μετά ή ποια είναι, για να 'ρθει να μιλήσουμε από κοντά. (κος Ζαχαριάδης)

Ναι, από την πρώτη στιγμή που θα αρχίσει η συνεργασία, δηλαδή όταν θα αρχίσει το μάθημα μαζί με μία συγκεκριμένη ομάδα, θεωρώ ότι αρχίζει αμέσως ((η παιδαγωγική σχέση)), ακόμα κι αν είναι, ας πούμε, μια συνάντηση που:: δεν θα είναι μάθημα ακόμα, απλώς, ξέρω 'γω, αποφασίζουμε τι θα κάνουμε, όταν θ' αρχίσει το μάθημα, ας πούμε. [...] ήδη καταλαβαίνω ότι ενδέχεται ν' αποτελώ πρότυπο και γι' αυτό φροντίζω, ας πούμε να μην αργώ. [...] Γιατί και εκεί ((στο πρώτο μάθημα))δείχνεις ποιος είσαι και πόσο σοβαρά παίρνεις τα πράγματα και τη δουλειά σου, επομένως τι περιμένεις από αυτούς. Ένα μήνυμα στέλνεις αμέσως.< (κα Μωραϊτή)

Τυπικά ((η παιδαγωγική σχέση)) αρχίζει υποτίθεται όταν μπαίνουν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή όταν, ας το πάω ακόμα πιο πέρα, όταν τους αναλαμβάνεις ω:::ς (.) επιβλέπουσα στην εργασία τους. Τυπικά. Αλλά ουσιαστικά μπορεί να είχε αρχίσει και πιο πριν, αν έχεις έναν προπτυχιακό φοιτητή – πάντα το θέτω στο πλαίσιο της ουσιαστικής συνεργασίας κι όχι της τυπικής– δηλαδή αν έχεις έναν φοιτητή με τον οποίο έχεις συνεργαστεί και σε προπτυχιακό επίπεδο, τον γνωρίζεις, αυτό το πράγμα υφίσταται, έχει αρχίσει να υπάρχει. (.) Τώρα να βλέπεις κάποιον στο μεταπτυχιακό για πρώτη φορά, όταν θ' αρχίσει πλέον να εμπλέκεται σε εργασίες στο πλαίσιο του μαθήματός σου κι από κει και πέρα βλέπεις πώς λειτουργεί κι αν μπορείτε να έχετε μια συνεργασία παραπάνω νομίζω ότι εκεί μπαίνουν λίγο τα θεμέλια για ν' αρχίσει αυτού του τύπου η σχέση ουσιαστικά. [...] Δεν αρχίζει πάντως για όλους τους φοιτητές το ίδιο. (κα Ασημάκη)

H::: έναρξη ((της παιδαγωγικής σχέσης)) προφανώς συνδέεται με:: το:: εά::ν ο:: μεταπτυχιακό::ς φοιτητή::ς έχει τελειώσει το συγκεκριμένο Τμήμα, οπότε, συνήθως υπάρχει μια:: πρότερη:: σχέση:: από τα υποχρεωτικά τουλάχιστον μαθήματα. [...] Σημαίνων γνωσιακός παράγων για την έναρξη της παιδαγωγικής σχέσης είναι η ανταπόκριση του (.) στα ερωτήματα των εξετάσεων με περιεχόμενο που υπερβαίνει την προπτυχιακή σπουδή. [...] Δεν είναι χρονικό το κριτήριο. Θα έλεγα ότι είναι διαρκής η οικοδόμηση της παιδαγωγικής σχέσης, (.) συνιστά:: έναν αναγκαίο αυτοματισμό. Ό,τι κι αν συζητάει ο εκπαιδευτικός το συζητάει με την::: ευνόητη παραδοχή ότι απευθύνεται σε::: (.) οντότητες που::: (.) είναι ανθρώπινες, επομένως είναι και κοινωνικές, είναι πολιτικές, (.) ότι αφορούν στοχεύσεις προσωπικές, (.) ιδιοσυγκρασίες χαρακτήρος, αλλά και κοσμοαντίληψεις (.) Υπ' αυτή την έννοια πρέπει να είναι ανθρώπινη παιδαγωγική σχέση κι όχι να είναι ανθρώπινη γενικώς, φαντάζομαι. [...] περιεκτικό νοήματος είναι το κάθε τι, πρωτίστως οι εργασίες και όλα τα:: τα τυπικά αντικείμενα της παιδαγωγικής σχέσης, τα οποία πρέπει να γίνονται ουσιαστικά, και όχι μόνον μια συμβουλή ή παραπάνω επεξήγηση, ένα χαμόγελο ή μια ερώτηση έκφρασης ενδιαφέροντος, σε μια εν παρόδω, ας πούμε, συζήτηση. (κα Λουλούδη)

((Η παιδαγωγική σχέση)) Δημιουργείται από τη στιγμή που διασφαλίζεις τον άλλον να εκφράσει ό,τι θέλει. (.) Ότα::ν ο συνομιλητής (..) έχει την ευχέρεια (.) να είναι ο εαυτός του, (.) η:: σχέση:: αυτή::

γίνεται::, (.) έχει ενδιαφέρον. (.) Και δεν είναι δήθεν, δεν είναι κάπως, δεν είναι συγκρατημένος, δεν είναι:: κατσιασμένος, δεν είναι:: σα::ν (..) συρρικνωμένος, ας πούμε::, (.) σε μια τυπική σχέση, (.) “Κύριε:: καθηγητά::”, (.) ξέρεις, τα γνωστά. [...[ Άρα:: (.) ((η παιδαγωγική σχέση)) είναι κάτι το οποίο διαμορφώνεται. (.) Και διαμορφώνεται περισσότερο (.) από τη στάση τη δική σου (.) και λιγότερο από τη στάση του φοιτητή. (.) Το φοιτητή πρέπει να τον ενθαρρύνεις. (κος Ντάσιος)

Νομίζω ότι η βασική προϋπόθεση ((για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης)) είναι να:: (.) υπάρχει επιθυμία κι από τις δύο πλευρές. Δηλαδή:: χρειάζεσαι σίγουρα ένα διδάσκοντα ο οποίος:: (.) δίνει βάση και βαρύτητα σ’ αυτό:: (.) Χρειάζεσαι ένα φοιτητή ο οποίος απλά:: θέλει να οδηγηθεί (.) ή να καθοδηγηθεί. (κα Ιωάννου)

Καταρχήν εξαρτάται από το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα του συγκεκριμένου καθηγητή. Δηλαδή δεν θεωρώ πολύ λογικό να:: προσπαθήσουν να αποκτήσουν μια τέτοιου είδους σχέση με έναν καθηγητή του οποίου τα μαθήματα δεν τους ενδιαφέρουν πολύ άμεσα. Άρα το ενδιαφέρον είναι ένα πράγμα που μπορεί να δημιουργήσει commitment. (κα Ασημάκη)

Ξαναλέω::, επειδή η παιδαγωγική σχέση:: απαιτεί::, (..) να το πω έτσι::, να γίνει:: η προσέγγιση και από τους δύο (.) κι από τον καθηγητή κι από τον φοιτητή. Ότα::ν, (..) για παράδειγμα::, (.) αυτό βλέπεις ότι συμβαίνει με κάποιους φοιτητές και δεν συμβαίνει με κάποιους άλλους, (.) ακόμη και στην περίπτωση που μπορεί να σκέφτεσαι ότι:: ίσω::: να οφείλεται σε μένα, (.) ε::, το ψάχνεις. (.) Οι φοιτητές οι οποίοι:: δείχνουν λιγότερη αφοσίωση, λιγότερο ενθουσιασμό στην πορεία, (..) φυσικά να::, δεν σχετίζεσαι με τον ίδιο τρόπο. (.) Υπάρχει σχέση, αλλά:: (.) θα έλεγα πως είναι καθαρά τυπική. (.) Δεν θα την έλεγα:: ουσιαστική (.) και δεν θα την έλεγα:: και ποιοτική. (.) Είναι απλώς τυπική:: (κος Κυριακίδης)

**Συνεντεύκτρια:** (..) Πώς θα λέγατε ότι δημιουργείται η παιδαγωγική σχέση; Πώς αναπτύσσεται;

**Μαρίκα:** (..) Αμοιβαία:: δημιουργείται. (..) ‘Ντάξει::, στην προκειμένη περίπτωση έχουμε έναν στόχο, τον οποίο θέλουμε να εκπληρώσουμε, ερχόμαστε με κάποιες προσδοκίες, (..) ερχόμαστε ο καθένας με τα δικά του εφόδια::, με τις δικές του απόψεις και:: (.) μέσω της συζήτησης και:: της επικοινωνίας μας, μέσω της αλληλεπίδρασης πιστεύω (..) δημιουργείται:: αυτή η σχέση. Σιγά::-σιγά:: θέτονται οι βάσεις και:: (.) αυτό.

**Δάφνη:** Και [δημιουργείται. ((γέλια))]

**Ηλέκτρα:** [Σταδιακά εξελισσεται δηλαδή. Δεν είναι::, απ’ την αρχή δεν έχει κανείς την απαίτηση- Στην αρχή είσαι σαν προπτυχιακός. Μπαίνει:::ς σ’ ένα:: χώρο::, μαζεμένος=

**Μαρίκα:** =[Ζυγίζει ο ένας τον άλλον.

**Νάγια:** [Είναι κι ο καθηγητής πόσο θα σ’ αγγίζει.=

**Ηλέκτρα:** =[Οπότε ανάλογα με τον κάθε καθηγητή εξελίσσεται και η σχέση.

**Συνεντεύκτρια:** Μία συμμετέχουσα μου είπε ότι:: βλέπει την παιδαγωγική σχέση σαν μία διαδικασία. Ότι::, καθώς περνάει ο χρόνος, σαν να αλλάζει λίγο. (.) Αυτό::: εσείς πώς το σκέφτεστε, πώς το αντιλαμβάνεστε; Συμφωνείτε, διαφωνείτε;=

**Δανάη:** =Νομίζω ότι η γνωριμία με κάθε άτομο αλλάζει και περνάει μέσα από στάδια. [...] Εννοείται ότι ξεκινάει πιο απρόσωπα στη::ν αρχή και σταδιακά:: γνωρίζεσαι με τον άλλον. [...]

**Ίκαρος:** Μια πρώτη γνωριμία βασικά. Γνωρίζεις τα βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου και μετά όσο προχωράει μαθαίνεις κι άλλα πράγματα, ανάλογα και με το πόσο θα ανοιχτεί κι ο άλλος. Πάει και αμφίδρομα, το πώ:::ς θα δημιουργηθεί η δυναμική βασικά.

**Μαρίκα:** [Όταν γίνει κάποιο αντίστοιχο σχόλιο από καθηγητή ας πούμε ή καθηγήτρια=

**Δάφνη:** =Ο οποίος είναι κρύος.=

**Μαρίκα:** =Ναι, ναι. Που δεν έχει αναπτυχθεί η σχέση:: αρκετά::, (.) αυτά:: τα σχόλια:: (.) χαλάν την ατμόσφαιρα::, τη:: σχέση::.



**Ηλέκτρα:** (..) Και υπήρχαν και καθηγητές που:: απλά::: (.) ήλθαν (.) και παρήλθαν (.) και πέρασαν και δεν ακούμπησαν.=

**Δάφνη:** =[Ε ναι.

**Ηλέκτρα:** [Ούτε καν το επίθετο να θυμηθούμε::.=

**Μαρίκα:** =Έχει να κάνει εντάξει και με τις ώρες που είχαμε μαζί τους. (.) Είχαμε λίγες ώρες μαθήματος μαζί τους. Αλλά είναι κι αυτό, (.) ότι::: δεν μας άγγιξαν σα::ν=

**Ηλέκτρα:** =Σαν [τίποτα.

**Μαρίκα:** [Δε δημιουργήθηκε σχέση ας πούμε:: (.) μεταξύ μας.

**Δανάη:** =Ναι::: Ένα αρνητικό σχόλιο, ας πούμε, μπορεί να λειτουργήσει άνετα::: σα::ν φραγμός στη σχέση.=

**Ίκαρος:** =Και να χαλάσει την εικόνα βασικά, αυτό.=

**Κίρκη:** =Ναι. Και μία ειρωνεία, ένας μορφασμός.=

**Δανάη:** =Τα πάντα. Κάποιες προκαταλήψεις που μπορεί [να έχει με το που μπαίνεις μες στην τάξη.

**Κίρκη:** [Ναι, προκαταλήψεις. (.) Η εύνοια προς κάποια άτομα, το οποίο είπαμε και πριν.

## **B. Η ωρίμανση-εμβάθυνση της παιδαγωγικής σχέσης**

((Η παιδαγωγική σχέση)) Γίνεται πιο συστηματική στην περίπτωση που υπάρχει μία:: μεταπτυχιακή εργασία, διπλωματική δηλαδή, την οποία επιβλέπω. [...] Ακολουθώ την προσέγγιση ν' αποφασίζουμε μαζί, φυσικά σ' ένα αντικείμενο το οποίο να μπορώ να διαχειριστώ, να έχω τουλάχιστον μία επαφή. Ακόμα κι αν δεν το έχω προχωρήσει εγώ, θα το προχωρήσει ο φοιτητής, αλλά με τη δική μου μεθοδολογική κι ερευνητική υποστήριξη. Σ' αυτή λοιπόν τη διαδικασία, που είναι έτσι μία πολύ γόνιμη διαδικασία πάρε-δώσε, που μαθαίνουμε και πάλι και οι δύο, έστω κι αν εγώ:: καθοδηγώ μεθοδολογικά, εκεί πέρα αναπτύσσεται μία ουσιαστική σχέση. Η οποία, εντάξει, ολοκληρώνεται σε κάποια στιγμή. Αυτοί γίνονται πιο ώριμοι επιστημονικά:: και:: (.) αυτό μπορεί να διαρκέσει κι αργότερα, ας πούμε, από πιθανές συνεργασίες κ.λπ. Και:: θεωρώ ότι υπάρχει και μία:: προσωπική, κοινωνική, πώς να το πω, επαφή. [...] ο κάθε ένας είναι φορέας βιωμάτων και ιδεών κι εμπειριών κ.λπ., αλληλοτροφοδοτούμαστε και νομίζω ότι όλοι προχωράμε, γινόμαστε ας πούμε, θέλω να πιστεύω ότι γινόμαστε κάπως καλύτεροι άνθρωποι. Έτσι; Θέλω να πιστεύω. (κος Γεωργίου)

>Αν μιλήσουμε για φάσεις και πέραν του μαθήματος, αν εννοείτε αυτό,< (.) πέραν του μαθήματος είναι ό::λος εκείνο::ς ο χρόνος, (.) που δεν είναι:: λίγος, (.) εκτός από την επικοινωνία με:: τα μηνύματα και τι::ς διορθώσεις στι::ς (.) γραπτές εργασίες. Είναι ό::λος εκείνος ο χρόνος, που μπορεί να περιλαμβάνει ευρύτερη συζήτηση πάνω στο θέμα μιας εργασίας (.) σε συνεργασία μας μέσα στο γραφείο, αλλά πολύ συχνά όχι:: μόνον αυτό, (.) γιατί συνήθως, όταν συζητώ, ιδίως για διπλωματικές, θέλω να πω που έχουν έναν προγραμματισμό μεγαλύτερης διάρκειας, η::: (.) κατ' αρχήν συμφωνία περιλαμβάνει:: και ζητήματα πιο προσωπικά, (.) προσωπικών επιλογών, στιγμής της ζωής του φοιτητή, δεν είναι::: (.) κάτι σαν να παίρνω συνέντευξη (.) από το φοιτητή για ό,τι κάνει στη ζωή του, αλλά::: συζητώ μαζί τους τις προϋποθέσεις που:: εκείνος θέτει, τις δυνατότητές του. (κα Λουλούδη)

**Ηλέκτρα:** [Και φυσικά έχει να κάνει και με τη χημεία των ανθρώπων. Αλλιώς μπορεί να αντιμετωπίσει εσένα ένας καθηγητής, [αλλιώς εμένα. 'Η αλλιώς εγώ::: κάποιον καθηγητή σε σχέση με το πώς τον βλέπεις εσύ.

**Νάγια:** [Σίγουρα. Σίγουρα.=

**Μαρίκα:** =Η ακόμη και ο τρόπος που μιλάει κάποιος (.) προδιαθέτει τον άλλον (.) να:: αντιδράσει αναλόγως. Δηλαδή έχει τύχει να:: μιλάει ένα άτομο με λίγο::: =

**Ηλέκτρα:** =Έντονα;=

**Μαρίκα:** =Η έφευγε εκτός θέματος αρκετές φορές. Και:: ο:: καθηγητής φαινόταν ότι τον ενοχλούσε, όταν ήθελε να μιλήσει.=

**Ηλέκτρα:** =Όλοι καταλάβαμε. ((γέλια))

**Μαρίκα:** Ναι::, δηλαδή είναι και κάποια πράγματα, τα οποία είναι:: εκτός (.) προγράμματος ας πούμε. >Στοιχεία της προσωπικότητας, του χαρακτήρα του καθενός, η χημεία, αυτό που είπε::<=

**Δάφνη:** =Τα οποία βέβαια, αν ο άλλος είναι εντάξει απέναντί σου και δείχνει ότι μας σέβεται σαν σύνολο, [δεν τα παρεξηγείς. (.) Τα ξεχνάς. (.) Δε σ' ενοχλεί.

**Μαρίκα:** [Ναι, ναι. Δηλαδή γίνονται::: Όταν η σχέση έχει προχωρήσει ας πούμε σε ένα στάδιο που γνωριζόμαστε αρκετά καλά με τους καθηγητές, το να γίνει ας πούμε χιούμορ μεταξύ::: μα::: ή χιούμορ ας πούμε δηκτικό::: κάπως, δηκτικό ε::: καταλαβαίνετε, (.) δε::: θα::: το λάβουμε αρνητικά. Ίσα-ίσα θα γελάσουμε ας πούμε και::: =

**Νάγια:** =Είναι όπως μ' ένα φίλο σου. (.) [Και θα μαλώσεις κάποιες φορές.

**Δάφνη:** [Καταλαβαίνεις ότι δεν υπάρχει [κάποια πρόθεση να σε προσβάλει.

**Ευγενία:** Εξαρτάται βέβαια τώρα πώς το κάνει::: Αν το κάνει::: (.) για χιούμορ, τέλος πάντων είν' το χιούμορ του τέτοιο, (.) ή αν το κάνει πραγματικά δηλαδή με ειρωνεία και με σκοπό να βλάψει. Ε, τότε είναι κακό. Άμα είναι χιούμορ εντάξει, του το συγχωρούμε. ((γέλια))

**Γιάννης:** Μπορεί να μπει στο χιούμορ καμιά φορά. Είναι πώς το χειρίζεται. [...] Κι εκεί θα φανεί αν είναι καλή η σχέση. Δηλαδή::, α:::ν δεν φαίνεται προσβλητική η ειρωνεία, σημαίνει ότι έχουμε καλή επικοινωνία.

**Συνεντεύκτρια:** (...) Στα πλαίσια των διπλωματικών εργασιών πιστεύετε ότι αλλάζει η σχέση, που είναι ένας προς έναν πλέον αντί ένας προς μία ομάδα;

**Ίκαρος:** Πάλι εξαρτάται. [Απ' τον καθηγητή.

**Δανάη:** [Εξαρτάται, ναι. Γιατί έχει απαιτήσεις από σένα::: Υπάρχει το άγχος ανάμεσα. (.) 'Ντάξει, μπορεί βέβαια να υπάρχει και συνεργασία, (.) οπότε να 'ναι θετικό αυτό.

**Ίκαρος:** Έχει να κάνει και με το χαρακτήρα του βασικά πιστεύω.=

**Κίρκη:** =Και τα όρια πάλι. Πόσο θα το επιτρέψει ο καθηγητής να τον πλησιάσει και πόσο θα του επιτρέψεις εσύ να τον πλησιάσεις (.) στα πλαίσια της τόσο ας πούμε στενής συνεργασίας που έχετε. [...] Εγώ πιστεύω ότι ωριμάζει η παιδαγωγική σχέση. (.) Ότι:::, εφόσον είσαι και συναναστρέφεις με τα ίδια άτομα σε::: (.) ακαδημαϊκό επίπεδο, ότι::: κάθε χρόνο ξέρεις και περισσότερα (.) πάνω στο αντικείμενο, ξέρουν αυτοί τις αδυναμίες και τις δυνατότητές σου:::, ξέρεις εσύ πότε είναι::: διαθέσιμοι, ας πούμε, να τους ρωτήσεις:::, ξέρεις αν θα σε δεχθούνε καλά, αν όχι. Και νομίζω ότι πάντα εξελίσσεται (.) και πάντα ωριμάζει. Δηλαδή::: όσο πιο πολύ χρόνο κάνεις με συγκεκριμένα άτομα στην παιδαγωγική διαδικασία ή έστω και μεταξύ μας εμείς εδώ τόσο καλύτερα θα είναι.

**Βαγγέλης:** Υπάρχει μεγαλύτερη οικειότητα, (.) αντικειμενικά, λόγω αντικειμενικών συνθηκών. (.) Ο καθηγητής απευθύνεται σε πολύ λιγότερους φοιτητές. (.) Υπάρχουν αρκετές κατευθύνσεις, ειδικά στο δικό::: μα::: Πρόγραμμα::: Μεταπτυχιακών Σπουδών, με αποτέλεσμα::: να αναπτύσσεται::: μία μεγαλύτερη οικειότητα, στα πλαίσια, βέβαια, τα ακαδημαϊκά, του διδάσκοντα και του διδασκόμενου κ.τ.λ.. (.) Υπάρχει μια τυπική σχέση, (.) δεν ισοπεδώνονται όλα. (.) Παρ' όλα::: αυτά:::, ναι:::, (.) μέσα από τη σχέση της μεγαλύτερης οικειότητας κ.τ.λ., που::: κι εγώ θεωρώ ότι είναι::: ζήτημα::: του πώς::: ο καθηγητής (.) χτίζει αυτή τη σχέση, δίνει τα δικαιώματα και::: τη βαρύτητα εκείνη που χρειάζεται, ώστε να χτιστεί αυτή η σχέση. [...]

**Μαρίνα:** Εμείς ήμασταν λιγότερα άτομα, πιο συνειδητοποιημένα::: και νομίζω αυτό, ότι είναι πιο οικεία::: η σχέση. Δηλαδή γνωρίζεις ως επί το πλείστον, εντάξει εκτός κάποιων εξαιρέσεων, γνωρίζεις τους καθηγητές σε μια:::, (.) βλέπεις μια άλλη πτυχή που δεν την είχες δει σίγουρα στο προπτυχιακό. Ανοίγονται πιο εύκολα και είναι::: πιο::: (.) χαλαροί στη διδασκαλία τους. [...]

**Μαρίνα:** =Η επικοινωνία είναι πιο άμεση. =

**Ελένη:** =Πιο προσωπική. [...]

**Βαγγέλης:** Υπάρχουν περιπτώσεις (.) διδασκόντων (.) που επιδιώκουν και τη:ν διαπροσωπική σχέση έκτος σχολής, όχι σε παρεξηγήσιμα πλαίσια, στα πλαίσια όμως της απόκτησης μίας οικειότητας με τους φοιτητές, της γνωριμίας σε: μεγαλύτερο: βάθος: και: (...) τη γνωριμία με τα ενδιαφέροντα του κάθε φοιτητή, κ.τ.λ., έτσι ώστε να γίνει και πιο εποικοδομητική η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό. Σ' αυτά τα πλαίσια.=

**Μπορώ::** να σκεφτώ:: σχέσεις που γίνονται πιο βαθιές μετά από:: καιρό, (.) με φοιτητές συγκεκριμένης κατεύθυνσης, μεταπτυχιακούς φοιτητές που κάνουν τη διπλωματική τους, επομένως ακολουθεί ένα διάστημα δοκιμασίας και:: τριβής και εξοικείωσης. Μπορώ να φανταστώ μια:: οικειότητα άλλου είδους [...]. Οικειότητα η οποία:: να συνίσταται στο ότι μπορεί:: να αλλάζουν mail στις τρεις η ώρα τη νύχτα, το πρωί, και να ακολουθεί τηλεφώνημα –το λέω καθ' υπερβολήν τώρα, έτσι;– στο οποίο τηλεφώνημα μπορεί να ρωτήσεις τι κάνει ο πατέρας που ήταν άρρωστος. Έτσι; Οπότε να γίνει μία, ας πούμε, επέκταση του αντικειμένου της συζήτησης που υπερβαίνει (.) το στενό περιεχόμενο της διπλωματικής εργασίας.

Οικειότητα για μένα είναι:: να νιώθω ότι μπορώ:: να μοιραστώ με τον άλλον άνθρωπο –να το βγάλουμε από δω από το παιδαγωγικό επίπεδο– νιώθω μία::, ότι έχω μία καλή σχέση, μία ελευθερία και μία εμπιστοσύνη για να μοιραστώ με τον άλλον εμπειρίες, βιώματα, σκέψεις, προβληματισμούς. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και στο παιδαγωγικό επίπεδο με την τάξη, λίγο με κάπως διαφορετικούς όρους φυσικά, που εμπεριέχουνε λίγο περισσότερο σεβασμό και:: >σεβασμό πρέπει να εμπεριέχουνε και οι φιλικές σχέσεις, αλλά σεβασμό με την έννοια της τήρησης κάποιων κανόνων εκατέρωθεν,< προκειμένου, γιατί μόνο σ' ένα οργανωμένο πλαίσιο μπορεί να προχωρήσει η διδακτική μαθησιακή διαδικασία. [...] η αμεσότητα και η οικειότητα δεν έχουνε να κάνουνε με (.) τυπικούς κανόνες, αλλά έχουνε να κάνουνε με εσωτερικούς, άτυπους κανόνες που βάζει ο καθένας μας. Δηλαδή μπορεί να (.) μιλάω άμεσα και οικεία μ' έναν φοιτητή, αλλά ξέρει ανά πάσα στιγμή, ξέρω κι εγώ ότι είναι φοιτητής και δεν είναι φίλος μου κι αυτός επίσης ξέρει ότι εγώ είμαι ο διδάσκων και δεν είμαι φίλος του. Ή:: το όποιο φιλικό πλαίσιο μπορεί να διαμορφωθεί υπακούει πάντα και σ' αυτούς τους κανόνες. (κος Γεωργίου)

Έχω περιπτώσεις επίσης φοιτητών οι οποίοι: (.) –αυτό έχει και λίγη:: πλάκα:– (..) μιλού:ν για: μα::ς, (.) για μένα και γ' αυτόν ή αυτήν, σε πρώτο πληθυντικό. (.) “Τι θα κάνουμε; Πού θα πάμε; (..) Τι πρόγραμμα θα πάρουμε τώρα; (..) Πότε θα κάνουμε πρόταση για:”. (.) Δηλαδή μιλούν σαν να είμαστε ζευγάρι. Μ' αυτή την έννοια. (.) Κι αυτό έχει λίγη πλάκα. [...] Το χρησιμοποιώ, όταν το χρησιμοποιούν αυτοί. Εγώ το βλέπω, να το πω έτσι, καθαρά επιχειρηματικά, (..) αλλά:: αυτοί:: το βλέπουν να το πω έτσι: (..) πιο ζεστά. (.) Όχι::, μου αρέσει, μου αρέσει πολύ αυτό και δείχνει και κάτι::, (.) δείχνει ότι μ' εμπιστεύονται (.) κι ότι θέλουν να συνεργάζονται μαζί μου. Αλλά τη στιγμή: που το λένε:- Α! Ένα παιδί μου είπε::, (.) θυμάμαι ένα παιδί μου είπε:- Μάλιστα μου μιλούσε στον πληθυντικό (...) κι αφού:: (.) ξεκίνησε εν πάση περιπτώσει να συνεργάζεται κ.λπ. “Να κάνουμε” λέει “μαζί και μια δημοσίευση, κύριε Κυριακίδη. Νομίζω ότι θα είμαστε:” λέει: “αχτύπητο δίδυμο”. (.) “Τι θα είμαστε;” “Αχτύπητο δίδυμο”. Αλλά:: μου άρεσε το ότι το: (.) σκέφτηκε:: έτσι. Ναι, φυσικά και κάναμε, αλλά εγώ: (.) δε θα μας έβλεπα ως δίδυμο. Ωστόσο το είπε: (.) ζεστά::, το είπε δηλαδή με τρόπο που έδειχνε: ότι:: θέλει:: συνεργασία, θέλει:: να είναι στο γραφείο να συνεργαζόμαστε μαζί. (.) °Αυτό είναι πολύ σημαντικό.° (κος Κυριακίδης)

### Γ. Η διάβρωση της παιδαγωγικής σχέσης

**Γιάννης:** ((Η παιδαγωγική σχέση)) είναι αποτέλεσμα σταδιακής διαμόρφωσης. Γιατί τον άλλον τον γνωρίζεις πιο πολύ, περνάς πιο πολλές ώρες μαζί του, οπουδήποτε. Χτίζεται, ναι. (..) Ή δε χτίζεται. ((γέλια))

**Ιφιγένεια:** Ναι. Ή γκρεμίζεται.

**Γιάννης:** Είναι αυτό που λέμε: “Δεν τον πάω αυτόν”. (.) Μπορεί να είναι κι αυτό.

**Συνεντεύκτρια:** [...] Πότε γκρεμίζεται;

**Ιφιγένεια:** Ότα:ν (.) έχεις αναπτύξει κάποια σχέση, θετική, προς το θετική, και κάτι γίνεται, κάτι::=

**Γιάννης:** =Μία στάση, μία συμπεριφορά, ένα συμβάν.=

**Ιφιγένεια:** =Μία στάση, μία συμπεριφορά και χάνεις την εμπιστοσύνη [του άλλου.

**Γιάννης:** [Η την εκτίμηση.

Ε: Υπάρχει περίπτωση η παιδαγωγική σχέση να τελειώσει πρόωρα;

Α: (.....) ((γέλια)) Ναι, με απογοήτευση φαντάζομαι [...] όταν οι προσδοκίες του ανθρώπου που:: παρακολουθεί το μεταπτυχιακό (.) ή:: του καθηγητή, που διδάσκει στο μεταπτυχιακό κι έχει τη σχέση, διαψευστούν, είτε του ενός είτε του άλλου, νομίζω ότι εκεί τελειώνει η παιδαγωγική σχέση. Αν δε::ν (.) βρεθεί:: και δείξει:: αυτό που περιμένει ο άλλος, οποιοδήποτε από τα δυο μέρη, °εκεί θα τελειώσει.° (κος Ζαχαριάδης)

Αυτό που θα μπορούσε να συμβεί είναι:: πάντα, για μένα, το ζήτημα της συνεργασίας. Δηλαδή, αν στο πλαίσιο της συνεργασίας δεν υπάρχει εκ μέρους του φοιτητή η διάθεση να συνεχίσει με τον τρόπο που:: έχουμε οργανώσει στο μυαλό την έρευνα, εκεί μπορεί:: να τελειώσει, υπάρχει αυτό το ενδεχόμενο. [...] όταν ο:: φοιτητής, για δικούς του προσωπικούς λόγους, δεν μπορεί να δουλέψει με τον τρόπο που πρέπει να δουλέψει, είτε πρόκειται για μια μεταπτυχιακή εργασία είτε για διδακτορική διατριβή, εκ των πραγμάτων εγώ υποχωρώ. Δηλαδή δεν μπορώ εγώ να συνεχίσω την παιδαγωγική σχέση σ' αυτό το επίπεδο. Κατάλαβες; Δηλαδή το κρίσιμο σημείο για μένα είναι η δέσμευση προς το στόχο, που είναι το να βγει η δουλειά. Αυτό. (κα Ασημάκη)

Για να τελειώσει η παιδαγωγική σχέση πρόωρα, πρέπει να υπάρξει ένα κενό εκτίμησης (.) και πάλι είτε επιστημονικής είτε διαπροσωπικής, κοινωνικής εκτίμησης. Δεν μου 'χει συμβεί και θεωρώ ότι θέλει:: «προσπάθεια» για να γίνει. Βέβαια εντάξει, υπάρχει, είναι σημαντικό να υπάρχει μία χημεία μεταξύ των ανθρώπων, για ν' αναπτυχθεί μία τέτοια σχέση, άρα και μία παιδαγωγική σχέση. Αλλά:: πιστεύω ότι:: (.) μόνο σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να σταματήσει. Ακόμα κι αν ένας φοιτητής δεν εκτιμά τόσο:: –τώρα παίρνω λίγο και την οπτική απ' όταν ήμουνα εγώ φοιτητής προπτυχιακός, μεταπτυχιακός και ούτω καθεξής– θυμάμαι κι αυτό θα το μετέφερα σα::ν άποψη και στη σημερινή μου κατάσταση, ας πούμε, στο σημερινό μου status, θυμάμαι ότι είχα κάποιους καθηγητές, μεμονωμένες περιπτώσεις, που δεν τους εκτιμούσα ιδιαίτερα, κυρίως επιστημονικά. Όχι σαν ανθρώπους, έτσι; Δεν υπήρξε τέτοιο πράγμα. (.) Ήρθε μια άλλη φάση της ζωής μου, λίγο αργότερα, που:: τους εκτίμησα, (.) τους ξαναεκτίμησα (.) θετικά εννοώ. Κι επειδή έτυχε να είμαστε, να έχουμε μία επαφή (..) θα 'λεγα ότι συνεχίστηκε η παιδαγωγική μας σχέση κατά κάποιο τρόπο. [...] Άρα και σήμερα από την πλευρά ας πούμε (.) του καθηγητή νομίζω ότι:: υπάρχουνε διάφορα στάδια εκτίμησης κι επανεκτίμησης και ξανά εκτίμησης αυτής της σχέσης. (κος Γεωργίου)

((Η παιδαγωγική σχέση μπορεί να τελειώσει)) Πρόωρα:: με την έννοια ότι μπορώ να χάσω εγώ το ενδιαφέρον μου για κάποιο φοιτητή. Αλλά ειδικά αυτό μπορεί να συμβεί, αν με απογοητεύσει στο ηθικό επίπεδο. [...] Στο διανοητικό επίπεδο, ίσως καμιά φορά απογοητεύομαι κι εκεί. (.) Αλλά εκεί δεν φταίει ο άλλος, ας πούμε, αν δεν μπορεί, αν κάναμε εμείς λάθος και δώσαμε δυνατότητα σε κάποιον να κάνει ένα μεταπτυχιακό που ίσως δεν είχε τις δυνατότητες. [...] Λοιπόν σ' αυτές που αντέγραψαν δεν είπα τίποτα ακόμα. Μίλησα με τους συναδέλφους κι είδα ότι δεν εντυπωσιάστηκαν ιδιαίτερα. Λέω “Εγώ προτείνω διαγραφή”. °“Όχι. Θα μας κάνει μήνυση”.° (...) Αλλά δεν μπορώ να τις κοιτάζω στα μάτια. [...] Ναι, δεν μ' ενδιαφέρουν πλέον. Ας πούμε, θυμάμαι στο παρελθόν η μία, πριν μπει στο μεταπτυχιακό, μου είχε ζητήσει συμβουλές. Κάθισα ώρες μαζί της εδώ να ψάξουμε τι μπορεί να διαβάσει, πώς μπορεί να διαβάσει, της έδωσα βιβλία. Τώρα δεν θα περνούσα τόση ώρα μαζί της, αν με ρωτούσε κάτι, αν μου ζητούσε μια τέτοια βοήθεια. [...] Δεν θα θεωρούσα δηλαδή ότι αξίζει ιδιαίτερη προσοχή. (κα Μωραΐτη)

#### Δ. Η «λήξη» της παιδαγωγικής σχέσης

Ότι υπάρχει μια σχέση στο βαθμό που υπηρετείς κάποιον:: (.) Ότα::ν αυτό:: τελειώσει::, (..) τελειώνει κι αυτή η σχέση. Τώρα, αν αναπτύξεις άλλη σχέση με κάποιους απ' αυτούς, (.) θα είναι για άλλους λόγους. (κα Πολυχρονίου)

**Λάουρα:** [και δε μου δίνεις τίποτα παραπέρα. Μια σχέση που θα μπορώ κι αργότερα να σ' ενοχλήσω:: κι ω::ς (.) να μην είμαι μεταπτυχιακή δηλαδή.=

**Ηλέκτρα:** =[Σ' ερευνητικό επίπεδο ή:: οτιδήποτε αν χρειαστεί.

**Λάουρα:** [Να σου κάνω μια ερώτηση, ένα mail ή ένα τηλέφωνο. Δηλαδή, αν δεν είχες αναπτύξει αυτή τη σχέση, (.) δε θα 'χεις το θάρρος νομίζω να στείλεις κάτι. Ακόμα κι αν δεν είναι η σχέση φιλική, (.) όπως υπάρχουν κάποιοι. (.) Αλλά, όταν έχεις αναπτύξει μια:: 'ντάξει:: (.) σε βασικό επίπεδο σχέση, νομίζω ότι εγώ θα έχω το θάρρος να στείλω. Σε όλους.= [...]

**Μαρίκα:** [Να μη νιώσουμε ντροπή. Ότι μ' αυτόν τον άνθρωπο, ας πούμε, έχουμε περάσει κάποιες ώρες, έχουμε:: κάνει:: μαθήματα::, (.) έχουμε αναπτύξει μια σχέση, (.) να μη νιώθουμε ντροπή να τον προσεγγίσουμε. Αυτό.=

**Δάφνη:** =Και να μη νιώθουμε επίσης ότι η σχέση είναι μέχρι το Πανεπιστήμιο και μετά δεν μπορείς να τον ξαναπροσεγγίσεις αν θες.=

**Νάγια:** =Γιατί κάνουμε κι ένα επάγγελμα που θα τα εφαρμόσουμε αυτά. [Αν θα δουλέψουμε ποτέ! ((γέλια))

**Ηλέκτρα:** [Κάποια στιγμή θα χρειαστούμε να ρωτήσουμε κάτι.=

>Κοίταξε, με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές που έχουνε φύγει από τα πρώτα μεταπτυχιακά δεν έχουμε καμία επαφή. Δεν έχουμε αυτή την ανατροφοδότηση που θα έπρεπε να έχουμε κανονικά::, έτσι αν ήταν υγιής απόλυτα η σχέση, να 'ρθουν να μας πουν πού βρίσκονται και λοιπά, έχουνε χαθεί.< Βέβαια αυτό δεν ξέρω αν είναι κατ' ανάγκη και λάθος, κάτι λάθος που κάναμε εμείς και τα λοιπά, δεν μπορώ να το αποδώσω μόνον εκεί. [...] Όταν λες ότι έχεις μια παιδαγωγική σχέση κι έχεις μια σχέση με τους ανθρώπους, (.) να περνάν, ας πούμε, να σου λεν μια καλημέρα, να συζητάς μαζί τους.> Βέβαια:: στην πορεία των χρόνων μπορεί να γίνει αυτό, δεν το ξέρεις.< Αυτό το βλέπεις στο τέλος. Πόσοι από αυτούς τους ανθρώπους πήγαν πού και τα λοιπά.> Ας πούμε όταν κάνεις μια ομιλία::, όταν έχεις μια συνάντηση με ανθρώπους και τα λοιπά, αν αυτοί έρχονται::, αν αυτοί αργότερα μετά πάνε ας πούμε και εμφανίζονται πάνω στις εργασίες που έχουν κάνει, τις κοινοποιούνε, καλούν ανθρώπους, σε καλούν εσένα να πας, έτσι όλα αυτά [...] Αλλά προς το παρόν είναι ένα πράγμα έτσι, μπήκαμε κάναμε ένα μάθημα, γνωριστήκαμε με τους ανθρώπους, είπαμε, πήραμε, φύγαμε, πήραμε τους τίτλους. (κος Σαρής)

Και έχουμε μία διαρκή επαφή κι όταν ακόμα ολοκληρώνουν οι φοιτητές τον κύκλο τους. (.) Δηλαδή με τους φοιτητές ανταλλάσσουμε ευχές:: τα Χριστούγεννα::, το Πάσχα::, στα γενέθλια::, έχουμε κόψει τούρτα μαζί::, διάφορα. (κος Θαλάσσης)

Είμαι αφοσιωμένη όμως, δηλαδή κρατάω και σχέσεις μετά με τα παιδιά. (...) Έρχονται με βλέπουν, αλληλογραφούμε, μιλάμε στο Facebook, όσοι έχουνε. [...] Η καλή ((παιδαγωγική σχέση)) δεν τελειώνει ποτέ. Τυπικά:: τελειώνει όταν υποστηριχτεί η εργασία ας πούμε. Αλλά εγώ:: μετά καλώ τους ανθρώπους σε συνέδρια, (..) κρατάμε επαφή, κάποιες φορές βγαίνουμε, ξέρω 'γω, τα λέμε κ.λπ. (κα Σουρμελή)

(.) Αλλά:: (.) ως προς το τελείωμα, (.) εκτός από τη συμβατική ολοκλήρωση του φοιτητή με τη::ν πραγματοποίηση της διπλωματικής εργασίας, (..) η:: έγνοια μου, με βάση και:: τη:: βοήθεια που μπορεί να ζητήσει ως απόφοιτος μεταπτυχιακός, μπορεί:: να:: αφορά:: ακόμα και ζητήματα περαιτέρω μελέτης, έρευνας ή:: εφαρμογής του αντικειμένου στην εκπαίδευση από τον ίδιο. Υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις. Δεν είναι (.) σύνηθες για όλους τους φοιτητές να διατηρούν παιδαγωγική σχέση, αλλά υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις, μέσα από έναν άτυπο τρόπο:: συνεργασίας, (.) τηλεφωνικώς επί το πλείστον. (κα Λουλούδη)

[...] αυτό που μπορώ να τους δώσω, αν μπορώ να τους δώσω κάτι, δεν έχει να κάνει μόνο με το μάθημα, αλλά γενικά με τη στάση μου απέναντι στη δουλειά μου, επομένως είναι αίσθημα ευθύνης

κι όλα αυτά. [...] Γι' αυτό δηλαδή, δεν τελειώνει με την έννοια ότι εκτείνεται σε όλα τα πεδία, σε όλα τα πεδία. Τώρα με την έννοια τη χρονική (..) εξαρτάται από τη σχέση που δημιουργείς, γιατί είναι:: ακόμα και προπτυχιακοί φοιτητές, που μου γράφουν μετά από:: πολλά:: χρόνια::.. Καλά, καμιά φορά καταλαβαίνεις ότι σου γράφουν πιο πολύ για να διατηρήσουν μια σχέση, μπορεί να χρειαστεί μεθαύριο μια επιστολή, αλλά θεμιτό είναι αυτό, δεν είναι, ας πούμε, παράνομο, δεν είναι ανήθικο, δεν είναι τίποτα. (κα Μωραΐτη)

Με αυτούς τους φοιτητές ((που έχουμε συνεργαστεί στη διπλωματική τους εργασία)) θεωρώ ότι:: δεν μπορώ να βάλω ένα τέλος. (..) Ίσως κι εγώ το επιδιώκω στο βαθμό που μπορώ να τη κρατάω αυτή τη σχέση στο διηνεκές. (...) Με τους υπόλοιπους φοιτητές-φοιτήτριες, που δεν κάνουν διπλωματική εργασία μαζί μου, θα 'λεγα και μ' αυτούς προσπαθώ και έχω μία επαφή με κάποιους, αλλά νομίζω ότι::, (..) εντάξει, λίγο με την αποφοίτησή τους κατά κάποιον τρόπο ολοκληρώνεται αυτή η σχέση. [...] Η σχέση σου (..) ως φοιτητή με τον καθηγητή (..) και το ανάποδο είναι λίγο σαν τατουάζ, δεν φεύγει εύκολα. Είναι κάτι που σε συνοδεύει, είναι μια εμπειρία, ένα βίωμα που σε συνοδεύει. Όπως είναι, δεν θα 'λεγα, δεν μπορώ να το ταυτίσω με τη μάνα και τον πατέρα κ.λπ., αλλά όπως έχεις, η μάνα, ξέρω 'γω κι ο πατέρας είναι ένας. Έτσι; Ε, οι καθηγητές με τους οποίους δούλεψες είναι κι αυτοί μοναδικοί. Όπως και το αντίστροφο, οι φοιτητές με τους οποίους δούλεψες. Ε, αυτό δεν αλλάζει, πώς να το κάνουμε; (..) Έτσι; Τώρα ίσως:: κάποιιοι άνθρωποι να θέλουνε να διακόπτουνε σχέσεις και να διακόπτουνε. Εγώ πάντως νομίζω ότι δεν διακόπτεται, εύκολα τουλάχιστον. (κος Γεωργίου)

Θα έλεγα:: ότι:: δεν τελειώνει εύκολα ((η παιδαγωγική σχέση)). Δηλαδή δεν την τελειώνει με τη λήξη της φοίτησης ή με τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Μπορεί να συνεχίζεται και σ' επίπεδο πάλι του να δώσεις μία συμβουλή σ' έναν υποψήφιο διδάκτορα, που μπορεί να μην τον εποπτεύεις πλέον εσύ, αλλά να ήτανε δικός σου μεταπτυχιακός φοιτητής, αν σου ζητήσει κάποια γνώμη. [...] Δηλαδή αυτά τα πράγματα δεν σταματάνε να υφίστανται, γιατί:: δεν είναι τόσο θέμα ανθρώπινων σχέσεων, που είναι ίσως και αυτό, όσο το γεγονός ότι:: (..) υπάρχει ζήτημα συνεργασίας. Δηλαδή, όταν έχεις δημοσιεύσεις με το συγκεκριμένο φοιτητή ή έχεις κάνει δουλειά και ξέρεις ότι:: αυτό το πράγμα θα σε:: χαρακτηρίζει πάντα, δηλαδή το κείμενο δεν αλλάζει, υφίσταται, και πάντα είναι ένας εν δυνάμει συνεργάτης σου. Όπως και εγώ θεωρώ ότι πάντα παραμένω μία εν δυνάμει μέντωρ. [...] αν οι φοιτητές δεν συνεχίσουν να εμπλέκονται στο χώρο, δεν υπάρχει ανάγκη να συνεχιστεί αυτού του είδους η σχέση. Αλλά, αν εμπλέκονται, δεν υπάρχει κανένας λόγος να διακοπεί. (κα Ασημάκη)

Νομίζω ότι:: ειδικά σε μεγαλύτερα:: έτσι::, (..) σε επίπεδα σπουδών με μεγαλύτερες απαιτήσεις, όπως είναι το μεταπτυχιακό, εκεί πια:: (..) η σχέση σταματάει να είναι::, κατά βάση, μονόδρομη::, (..) αλλά αρχίζει να γίνεται και αμφίδρομη. Δηλαδή όσο ωριμάζει ο φοιτητής, ο καθοδηγούμενος ουσιαστικά αρχίζει κι εκείνος να δίνει τα ερεθίσματά του (..) κι η σχέση αυτή εμπλουτίζεται:: (..) και γίνεται ίσως και πιο:: ισότιμη από ένα σημείο και πέρα. Κι αυτή η κατάσταση βεβαίως προχωράει στην πορεία:: όσο οι απαιτήσεις:: των σπουδών αυξάνονται. (..) Νομίζω ότι λογικά:: ένας φοιτητής ο οποίος είναι στο τέλος του διδακτορικού::, για παράδειγμα, (..) θα πρέπει ν' αντιμετωπίζεται πλέον::ν –εντάξει, αν είναι ένας καλό::ς διδακτορικός φοιτητής, γιατί παίζει ρόλο και αυτό– αν είναι ένας καλός διδακτορικός φοιτητής, νομίζω ότι:: πλέον θα::, θα:: έπρεπε ν' αντιμετωπίζεται ως συνάδελφος. (κα Ιωάννου)

### 3.3.2. Προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

#### A. Επιμόρφωση - προγράμματα απόκτησης παιδαγωγικής επάρκειας μελών ΔΕΠ ή/και υποστήριξη στην αρχή τους καριέρας τους

Σε άλλα ::Πανεπιστήμια στον κόσμο υπάρχει:: (..) ειδικό τμήμα μες στο Πανεπιστήμιο, (..) το οποίο εκπαιδεύει τους νέους πανεπιστημιακούς, (..) πώς θα κάνουν το μάθημα, πώς θα ετοιμάσουν, πώς θα κάνουν το ένα, πώς θα κάνουν το άλλο:: (..) Τα Παιδαγωγικά, είναι ένα κομμάτι ολόκληρο αυτό. (..) Εμείς:: δεν έχουμε εδώ τίποτα ακόμα. [...] Θα βοηθούσε πά::ρα πολύ:: (..) να ξέρει:: κανείς,

ξεκινώντας την καριέρα του, ότι αυτά:: είναι::, (.) για να είσαι καλός επαγγελματίας στην πραγματικότητα, (.) δηλαδή για να κάνεις τη δουλειά σου σωστά, (.) θα πρέπει να γνωρίζεις και μερικά πράγματα (.) τόσο για την παιδαγωγική σχέση που πρέπει ν' αναπτύξεις με τους φοιτητές όσο και για τον τρόπο που πρέπει να επεξεργαστείς τη διδασκαλία σου (.) για το αντικείμενό σου, για το επίπεδό σπουδών που είσαι κ.τ.λ.. (κα Πολυχρονίου)

[...] νομίζω υποστήριξη πιθανότατα χρειαζόμαστε στην αρχή, όταν πρωτοπαίνομε και αναλαμβάνουμε καθήκοντα. (...) Δεν είναι εύκολα πράγματα, έτσι; Δηλαδή δεν είναι καθόλου ξεκάθαρο το πώς ακριβώς φτιάχνεις ένα καινούργιο μάθημα. (κος Ζαχαριάδης)

## **B. Θέσπιση Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας**

Στην Ελλάδα δεν έχουμε Κώδικα:: Ηθικής και Δεοντολογίας για τα Πανεπιστήμια, (.) ωστόσο όμως στο εξωτερικό αυτό το πράγμα υπάρχει και για μένα:: είναι:: εξαιρετικά σημαντικό πράγμα. (.) Και για το πόσο:: τηρούμε τα ωράριά μας, για το πόσο:: είμαστε εδώ, για το πόσο:: (.) τα συμβόλαιά:: μα::ς αντικατοπτρίζουν αυτό που πραγματικά κάνουμε. Και το τυπικό και το ουσιαστικό. (κα Χρήστου)

Κανένας Πρύτανης και κανένα Υπουργείο Παιδείας δεν ήθελε ποτέ να ολοκληρώσει αυτόν τον εσωτερικό κανονισμό. [...] Ο οποίος καθορίζει τα πάντα. Τις ανοικτές πόρτες, (.) το:: σώμα στο οποίο εσύ μπορείς να απευθυνθείς όταν γίνει κάποια:: (.) κουτσουκέλα από κάποιον, (.) κάποιον διδάσκοντα κ.λπ., κ.λπ. [...] ο εσωτερικός κανονισμός (.) σχεδιάζεται από κάθε Πανεπιστήμιο για τις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητές του, για να αντιμετωπιστούνε:: τα πράγματα που:: υπάρχουνε:: (κα Σουρμελή)

## **Γ. «Επαναπροσδιορισμός και εκ νέου οργάνωση των ΠΜΣ» για καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των φοιτητών/τριών**

Βεβαίως θα βοηθούσε πιο πολύ:: (..) το:: να:: υπάρχουνε:: (...) επιτροπές. (..) Επιτροπή των Μαθημάτων των Παιδαγωγικών, (.) Επιτροπή των Μαθημάτων των Θετικών, (..) των Κοινωνιολογικών κ.τ.λ. [...] Επιτροπέ::ς να:: (..) βλέπουνε:: τις αλληλοεπικαλύψεις των μαθημάτων, να βλέπουνε:: (..) το:: περιεχόμενο:: (.) γενικά των μαθημάτων (.) και τω::ν υπολοίπω::ν συναδέλφω::ν (.) κι όλοι:: μαζί:: (.) να λένε:: “Εγώ:: διδάσκω:: αυτά, (.) στηρίζομαι σ’ αυτά. (.) Αυτά:: όμως διδάχθηκαν; (.) Ή όχι; (.) Ή: μήπως εγώ διδάσκω τα ίδια που δίδαξες κι εσύ; (..) Ή: μήπως υπάρχει ένα κενό ανάμεσα:: σ’ αυτά που δίδαξες (.) και:: διδάσκω:: (.) και τα οποία:: θα έπρεπε να είναι προαπαιτούμενα::;”. (κος Φωτιάδης)

Δηλαδή:: (..) το γεγονός ας πούμε ότι οι μεταπτυχιακοί δεν είναι συνεχόμενα εδώ, το γεγονός ότι:: (.....) υπάρχουν αυτές οι γεωγραφικές αποστάσεις, όλα αυτά έχουν να κάνουν και με το πλαίσιο. (.) Το γεγονός, ας πούμε, ότι μεθοδολογικά έχουνε δυσκολίες (.) παραπάνω από αυτές που θα ‘θελα να έχουνε έχουνε να κάνουν και με το πλαίσιο. Δηλαδή ένας επαναπροσδιορισμός, μία εκ νέου οργάνωση του μεταπτυχιακού, ώστε να τα αντιμετωπίζει αυτά τα θέματα, νομίζω ότι θα με βοηθούσε να έχω και καλύτερη παιδαγωγική σχέση. Θα βοηθούσε νομίζω και τους φοιτητές (..) προς αυτή την κατεύθυνση. (κος Γεωργίου)

## **Δ. Μείωση του φόρτου εργασίας των μελών ΔΕΠ**

>Δηλαδή:: ό:ταν πλέον δεν μου ζητείται να κάνω διδασκαλία, έρευνα και διοίκηση, αλλά:: ταυτόχρονα μου ζητάνε να κάνω γραμματειακή υποστήριξη, τεχνική υποστήριξη υπολογιστών, (.) ν' αναλαμβάνω να κάνω μόνη μου τις μετακομίσεις στο Πανεπιστήμιο, να βάρω μόνη και να πληρώνω μόνη μου τους χώρους, (.) να::, τι να σας πω τώρα, να κάνω ακαδημαϊκά ταξίδια, για την εξέλιξή μου σε συνέδρια ή σε συναντήσεις εργασίας που σχετίζονται με το Πανεπιστήμιο, πληρώνοντας απ' τη τσέπη μου, (.) όλα αυτά είναι κάποια στοιχεία που κάποια στιγμή αρχίζουν να σε βαραίνουν, γιατί συσσωρεύονται. Νομίζω:: ότι ό:λοι αυτοί οι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν κάποια στιγμή να δημιουργήσουν ένα πολύ εκρηκτικό κοκτέιλ, που κάποια στιγμή:: μοιραία ένας άνθρωπος (.) μπορεί

πιο εύκολα κι αβίαστα να πει: “Εγώ τώρα δεν μπορώ ν’ ασχοληθώ” ή “δεν μπορώ να δώσω τόσο πολύ χρόνο” ή “δεν μπορώ βάλω τόσο πολλή ενέργεια σ’ αυτό”. Εκεί νομίζω μοιραία η παιδαγωγική σχέση θα επιβαρυνθεί. (κα Ιωάννου)

Ε: Επιδιώκετε δηλαδή αυτή την επικοινωνία εκτός μαθημάτων;

Α: (..) Θα μπορούσα να την επιδιώκω και περισσότερο αν είχα περισσότερο χρόνο (..) κι είχαμε λιγότερους φοιτητές, (..) αλλιώς ήτανε δομημένο το πράγμα, δηλαδή να τους γνωρίζω σε πιο προσωπική βάση και να έχω περισσότερες ώρες να ασχοληθώ μαζί τους. (κος Σαρής)

## Ε. Ουσιαστικός ρόλος ακαδημαϊκών συμβούλων για τους/τις φοιτητές/τριες

Καταρχάς, θα πρότεινα αυτό που υπάρχει σ’ όλο τον κόσμο και νομίζω σε κάποια Πανεπιστήμια της Ελλάδας, αλλά όχι στο δικό μας: θα πρέπει να υπάρχουν academic advisors. >Από τη στιγμή που μπαίνουν τα παιδιά στο Πανεπιστήμιο, τα παιδιά θα πρέπει::, καθένας από μας να ‘ναι χρεωμένος με 10, 15, 20 φοιτητές, ας πούμε, (.) οι οποίοι μια φορά το χρόνο να μιλάν μαζί του για το πού βρίσκονται, πού δεν βρίσκονται, πόσα μαθήματα πέρασαν, πόσα μαθήματα κόπηκαν.< (.) Αυτό σιγά-σιγά φέρνει τα παιδιά σε μια:: καλύτερη επαφή για το τι μπορούν να κάνουν, τι δεν μπορούν να κάνουν και πώς θα μπορέσουν να κάνουν τα πράγματα να λειτουργήσουν. (κα Χρήστου)

**Μαρίνα:** Υπάρχουν:: πλέον και έχουν θεσπιστεί:: και:: (.) οι σύμβουλοι. Τώρα δεν έγινε αυτό;=

**Ελένη:** =Και οι σύμβουλοι, ναι, ναι, ναι.

**Μαρίνα:** Τώρα πρέπει να γίνει. Όπου μπορείς να επιλέξεις έναν καθηγητή::, που θα μπορείς να απευθυνθείς σ’ αυτόν σε περίπτωση που έχεις κάποιο πρόβλημα. Που δείχνει από μέρους των καθηγητών (.) μία:: διάθεση [να βοηθήσουν.

## ΣΤ. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών ΔΕΠ

Θα ‘πρεπε μια ώρα την εβδομάδα,< όπως είχαμε έξω που σπούδαζα εγώ, που απλώς μιλάμε, τι κάνει ο καθένας ερευνητικά:: ή και όχι, στιδήποτε, συζητούσαμε μια ώρα την εβδομάδα. Εδώ δε γίνεται τίποτε. Ο καθένας κάνει τη δική του δουλειά στο βαθμό που την κάνει και:: (..) ο ένας δεν ξέρει με τι ασχολείται ο άλλος. Αυτό είναι αρνητικό, θα μπορούσαμε να βοηθάμε ο ένας τον άλλον. (κα Μωραΐτη)

## Ζ. Θεσμική λειτουργία έναντι της ατομικής προσπάθειας

Όσο όμως τα πράγματα γίνονται σ’ ένα επίπεδο (.) δικής μου καλής διάθεσης ή δικής σας καλής διάθεσης, (.) τα πράγματα δεν μπορούν να προχωρήσουμε. (.) Πρέπει να μάθουμε να λειτουργούμε θεσμικά. [...] Δηλαδή η καλή σχέση με τους φοιτητές μας (.) δεν είναι δυνατόν να μπαίνει σ’ επίπεδο:: (.) προσωπικότητας (.) μόνο. (.) Είναι ένα σημαντικό κομμάτι, αλλά πρέπει θεσμικά τα πράγματα να διασφαλίζονται έτσι, ώστε τουλάχιστον (.) το πλαίσιο ως πλαίσιο (.) να είναι:: σταθερό. (κα Χρήστου)

**Μαρίκα:** [Υπάρχει αυτός ο φόβος να πεις ας πούμε ότι:: “Ξέρεις, δεν ήτανε εντάξει αυτό που έγινε” ή να υπερασπιστούμε τα δικαιώματά μας. >Πιστεύω θα βοηθούσε να είχαμε και κάποιο σύλλογο ας πούμε, κάποιο όργανο έτσι:: φοιτητικό, αλλά:: δεν είναι οργανωμένο κάτι τέτοιο.< [...] ας πούμε, να εκλέγαμε κάποια άτομα, τα:: οποία:: θα μας εκπροσωπούσαν.